

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: koolieelse lasteasutuse õpetaja

Maris Ader

LASTEAIAÕPETAJATE ARVAMUSED SOOTUNDLIKU PEDAGOOGIKA
RAKENDAMISEST NELJA PÕLVAMAA LASTEAIA NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2018

Resümee

Lasteaiaõpetajate arvamused sootundliku pedagoogika rakendamisest nelja Põlvamaa lasteaia näitel

Sootundlik pedagoogika kui lastele võrdsete võimaluste pakkumisele ja sooliste stereotüüpide vältimisele orienteerunud õppe-kasvatussuund on oluline ja päevakajaline teema haridusmaastikul, mida pole piisavalt uuritud. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli kirjeldada lasteaiaõpetajate arvamusi sootundlikust pedagoogikast, selle rakendamise vajalikkusest ja välja selgitada meetodid, mille kaudu õpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad. Töö andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega kaheksalt Põlvamaa lasteaiaõpetajalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivselt. Töö tulemusena selgus, et õpetajad saavad sootundliku pedagoogika olemusest aru väga erinevalt ning põhjendavad oma arvamusi peamiselt laste heaolu, ühiskonnale kaasneva kasu või enesearenguga seotud põhjustega. Peamiselt rakendatakse sootundlikku pedagoogikat mõlemast soost lastele sarnaseid tegevusi pakkudes, aga ka vastava rühmakeskkonna loomise ja koostöö abil.

Võtmesõnad: sootundlik pedagoogika, soolised stereotüübid, sooline võrdsuslikkus, koolieelne lasteasutus

Abstract

The views of kindergarten teachers on the implementation of gender sensitive pedagogy on the example of four Põlvamaa kindergartens

Gender sensitive pedagogy offers equal rights for children and helps to avoid gender stereotypes. This is an important and actual topic on the field of education, that has not been researched enough. The aim of the study was to describe kindergarten teachers views on gender sensitive pedagogy and the relevance of implementing it and to find out the methods that teachers use to implement gender sensitive pedagogy. Research data was collected by semi-structured interviews from eight kindergarten teachers from Põlvamaa. Data was analyzed by using qualitative method. Results indicated, that teachers understand gender sensitive pedagogy variously. Their opinions are based on reasons related to the well-being of children, benefits to the society or the process of self-development. Teachers implement gender sensitive pedagogy mainly by offering similar tasks and activities for boys and girls, but also by creating proper class environment and through cooperation.

Keywords: gender sensitive pedagogy, gender stereotypes, gender equality, kindergarten

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
Teoreetilised lähtekohad	6
Sootundliku pedagoogikaga seotud mõisted	6
Soolise võrdõiguslikkuse seadusandlik ja ühiskondlik taust	7
Sootundlik pedagoogika koolieelses lasteasutuses	8
<i>Sotsiaalse soo kujunemine ja haridusasutuste roll selle juures.</i>	8
<i>Õpetajate suhtumine soolisesse võrdõiguslikkusesse ja sootundlikku pedagoogikasse.</i> ..	10
<i>Sootundliku pedagoogika rakendamine.</i>	11
Metoodika.....	13
Valim	14
Andmekogumismeetod	15
Andmeanalüüs	16
Tulemused	17
Arusaamad sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest	17
<i>Võrdne suhtumine.</i>	17
<i>Sugupoolte lähendamine.</i>	18
<i>Soo rõhutamine.</i>	19
<i>Soo muutmine, kaotamine.</i>	20
<i>Muud seosed.</i>	20
Õpetajate põhjendused oma arvamustele sootundliku pedagoogika kohta	20
<i>Lastest lähtuvad põhjused.</i>	20
<i>Õpetajatega seotud põhjused.</i>	22
<i>Ühiskonnaga seotud põhjused.</i>	23
<i>Põhjused, miks sootundlik pedagoogika pole oluline.</i>	24
Sootundliku pedagoogika rakendamine.....	25

<i>Tegevused lastega.</i>	25
<i>Keskkonna loomine.</i>	27
<i>Õppetöös kasutatavad materjalid.</i>	27
<i>Koostöö erinevate osapoolte vahel.</i>	28
Arutelu.....	29
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	32
Tänu sõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisad	38

Sissejuhatus

Lähtuvalt inimõigustest ja Eestis kehtivatest seadustest (Euroopa Liidu põhiõiguste..., 2010; Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992; Soolise võrdõiguslikkuse seadus, 2004) on Eestis keelatud sooline diskrimineerimine ja kohustuslik edendada võrdõiguslikkust. Haridusasutused peavad tagama tüdrukute ja poiste võrdse kohtlemise, mille hõlbustamiseks koolieelses eas on välja töötatud juhendmaterjal sooliselt tasakaalustatuma õppe-kasvatustöö läbiviimiseks (Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008). Uuringud näitavad aga, et õpetajad ei pruugi soolist võrdõiguslikkust oluliseks teemaks pidada (Kütt & Papp, 2012; Kruus, 2015 jpt) ega rakenda seega sootundlikku õpetust piisava teadlikkusega.

Tegemist on olulise teemaga, sest lapsi ümbritsevate inimeste, sh õpetajate suhtumine võib laste enesekohaseid uskumusi, valikuid ja tulevases elus hakkamasaamist tugevalt mõjutada (Bussey & Bandura, 2008; Wolter, Braun, & Hannover, 2015). Nii uuringud kui autori igapäevane töökogemus lasteaias näitavad, et õpetajad lähtuvad sageli laste soost, nt gruppide moodustamisel või laste tegudele reageerides. Sootundlik pedagoogika aitab tõsta laste enesehinnangut (Mis on sootundlik..., s.a), pöörates tähelepanu just nende oskuste arendamisele, mis traditsiooniliselt on kummagi sugupoole juures vähemtähtsustatud ning julgustab lapsi tegema valikuid, mida ei mõjuta soostereotüübid (Neudorf, Tuul, Õun, & Elissaar, 2016; Aavik & Kajak, 2009a).

Tegemist on ühiskondlikult olulise teemaga, millele on mitmel pool mujal maailmas, eriti nt Skandinaaviamaades (Lynch, 2016; Shutts, Kenward, Falk, Ivegran, & Fawcett, 2017; Lahelma, 2014 jt), rohkem tähelepanu pööratud kui Eestis. Siin on võrdõiguslikkuse teemat hariduse kontekstis küll uuritud (Leppiman, 1996; Aavik & Kajak, 2009a; Kütt & Papp, 2012; Elissaar, 2015; Kruus, 2015; Neudorf et al 2016), kuid leidub vähe andmeid selle kohta, kuidas õpetajad sootundlikku pedagoogikat mõistavad ja rakendavad. Samuti on täheldatud erinevust selle vahel, kui võrdõiguslikuks õpetajad end peavad ja milline on haridusasutustes valitsev tegelikkus – nt Aaviku ja Kajaku uurimus soo sotsiaalse konstrueerimise kohta tugines osaliselt vaatlusele, mille käigus selgus, et ehkki ankeetküsitluses tunnustas enamik vastanutest mõlemast soost laste õigust tegeleda kõigi mängudega, suunasid õpetajad reaalsuses laste tegevust soopõhiselt (Aavik & Kajak, 2009a). Eelnevast tulenevalt tõstatubki olulise uurimisprobleemina küsimus, kuidas lasteaiaõpetajad sootundlikku pedagoogikat mõistavad ja milliste meetoditega seda rakendavad.

Teoreetilised lähtekohad

Sootundliku pedagoogikaga seotud mõisted

Sootundliku pedagoogika (ka *sooteadlik pedagoogika*, ingl k *gender conscious pedagogy*; *gender sensitive pedagogy*) all peetakse silmas õpetust ja kasvatust, mis püüab lahendada võrdõiguslikkuse probleeme haridusvaldkonnas vastava teadlikkuse suurendamise läbi (Papp, 2012b), seejuures eiramata bioloogilisi erinevusi. Oluliseks peetakse, et võrdõiguslikkus oleks õppe-kasvatusprotsessi läbiv põhimõte, mille abil loodaks eeldused ühiskonnas kehtivate soostereotüüpide kaotamiseks (Neudorf, Tuul, Õun, & Elissaar, 2016; Aavik & Kajak, 2009a). Seega pööratakse sootundlikus lasteasutuses tähelepanu laste enesehinnangu ja -kindluse tõstmisele (Mis on sootundlik..., s.a) ning poistel ja tüdrukutel võimaldatakse oma võimeid realiseerida ja huvialasid katsetada, ilma et seejuures seataks neile nende soost ja sellega seonduvatest stereotüüpidest lähtuvaid piiranguid (Aavik & Kajak, 2009a).

Bioloogiline sugu (ingl k *sex*) baseerub anatoomilistel ja füsioloogilistel tunnustel, samas kui *sotsiaalne sugu* (ingl k *gender*) hõlmab endas ühiskonnas levinud ootusi teatud soole, seda, milliseid omadusi peetakse vastavalt mehele või naisele omaseks ja sobivaks (Pehk, 2014). Bioloogiline sugu on üldiselt püsiv ja lihtsalt määratletav, sotsiaalne sugu on kujunenud ühiskonna ja kultuuri toimetel ja võib muutuda (Papp, 2012b).

Sooline võrdõiguslikkus tähendab soost tuleneva otsese ja kaudse diskrimineerimise puudumist ning meestele ja naistele võrdsete võimaluste tagamist erinevates ühiskonnaelu valdkondades, sh tööelus ja hariduse omandamisel (Soolise võrdõiguslikkuse seadus, 2004). Eesmärgiks pole sooliste erinevuste kaotamine, vaid piiravate takistuste vähendamine erinevates ühiskonnaelu valdkondades. Soolist võrdõiguslikkust peavad edendama tööandjad, riigi- ja kohaliku omavalitsuse asutused ning haridus- ja teadusasutused (Sepper, 2010; Soolise võrdõiguslikkuse seadus, 2004).

Sooline sotsialiseerimine tähendab laste kasvatamist ühiskonnas valitsevatele soorollidele vastavateks meesteks ja naisteks. Sotsialiseerumine on interaktiivne (Pomerantz, Fei-Yin Ng, & Wang, 2008) ehk toimub inimestevahelise suhtluse käigus, sealjuures õpitakse oma sugupoolele sobivaks peetavaid omadusi ja väärtusi nii teadlikult kui mitteteadlikult (Aavik & Uusma, 2014; Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2016). Sotsialiseerumise tulemusena kujuneb inimese identiteet ja enesehinnang, protsessi mõjutavad nii kodu ja vanemad kui ka paljud muud tegurid: ümbritsevad kultuuritraditsioonid ja -stereotüübid, meedia, kaaslased ja kogemused, mida saadakse haridustee jooksul (Bussey & Bandura, 2008; Papp, 2012b).

Sooneutraalsus (sooline neutraalsus, ingl k *gender neutrality*) kasvatuses tähendab sooliste stereotüüpide vältimist õppe-kasvatustegevustes (Eesti Märksõnastik, s.a), kuid on seotud ka *soopimeduse* terminiga – näiline sugudesse neutraalselt suhtumine, mis võib viia olukorda, kus ümbritsevate sooliste stereotüüpidega ei tegeleta, sest neid lihtsalt ei märgata (Papp, 2012b; Kütt & Papp, 2012). Uuringud näitavad, et õpetuse ja kasvatusesoolist erapooletust on väga raske saavutada; sooline kuuluvus mõjutab tugevalt laste valikuvõimalusi ja nende endi ning teiste ootusi nende suhtes (Papp, 2014), seega sooliselt tasakaalustatud ühiskonna saavutamiseks ei piisa sooneutraalsest lähenemisest (Neudorf et al, 2016).

Soolised stereotüübid on lihtsustavad ja üldistavad hoiakud ning uskumused omaduste, rollide ja valikute kohta, mida ühiskonna enamus peab vastavale soole omaseks. Seega stereotüübid üksnes ei kirjelda sugu, vaid seavad ka ootused, milline kummastki soost olev inimene olema peaks. Stereotüüpide märkamine võib olla keeruline, kuid on oluline, sest need võivad viia sugude vastandamiseni või kellegi üle otsustamiseni tema soost, mitte tegelikust olukorrast lähtuvalt (Papp, 2012b). Stereotüüpe teadvustamata võivad need edasi kesta isegi siis, kui on teaduslikult ümber lükatud (Pehk, 2014).

Soolise võrdõiguslikkuse seadusandlik ja ühiskondlik taust

Sootundlikku pedagoogikat ei saa vaadelda lahus ühiskonna üldisest soolise võrdõiguslikkuse tasemest. Õigus olla soost olenemata võrdselt koheldud on üks põhilistest inimõigustest. ÜRO inimõiguste deklaratsiooni (1948) artikkel 2 sätestab, et inimestele peavad olema tagatud võrdsed õigused ja võimalused olenemata nende soost. Euroopa Liidu põhiõiguste harta (Euroopa Liidu põhiõiguste..., 2017) keelab artiklis 21 diskrimineerimise soo alusel ning artiklis 23 seab meeste ja naiste võrdõiguslikkuse tagamise EL riikidele kohustuslikuks (Euroopa Liidu põhiõiguste..., 2010).

Eesti Vabariigi põhiseadus (§ 12) keelab kedagi diskrimineerida rahvuse, rassi, nahavärvuse, soo, keele, päritolu, usutunnistuse, poliitiliste või muude veendumuste tõttu (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992); soolise võrdõiguslikkuse seadus täpsustab vastavaid mõisteid ja seab eesmärgiks edendada võrdõiguslikkust kõigis ühiskonnaelu valdkondades, sh hariduses (Soolise võrdõiguslikkuse seadus, 2004). Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava näeb ette, et arvestatakse iga lapse eripära, sh ka sugu, ning et õppe-kasvatustööd tehes väärtustatakse humaanseid ja demokraatlikuid suhteid (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008). Sooline võrdõiguslikkus ja suhtumine sellesse on aga kahtlemata üks ühiskonna demokraatia indikaatoritest (Papp, 2012b; Marling, 2010). Samad põhimõtted – võrdne

kohtlemine ja laste individuaalsetest vajadustest lähtumine – on kirjas ka Euroopa Nõukogu alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistikus (2014) ning Eesti õpetajate kutsestandardis (Kutsestandard, 2013).

Vaatamata sellele, et meeste ja naiste võrdsed võimalused on seadusandlikul tasandil normiks seatud, on Eesti ühiskonna võrdõiguslikumaks muutmisel veel arenguruumi. Eestis on 2016. aasta seisuga meeste ja naiste palgalõhe üle 25,3% (Eesti Statistikaamet, 2017), soolise võrdõiguslikkuse indeksi järgi oleme Euroopa Liidu 28 riigi seas 2015. aasta seisuga 14. kohal (Soolise võrdõiguslikkuse indeks..., 2015; Gender Equality Index..., 2015). Ka siinsete elanike seisukohad on võrdlemisi stabiilselt stereotüüpsed, nii näiteks on jätkuvalt levinud arvamus, et poistel ja tüdrukutel tuleks arendada pigem täiesti erinevaid kui sarnaseid oskusi (Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2006, 2010, 2016; Aavik & Uusma, 2014).

Võrdõiguslikkuse teket on mõjutanud Eesti ajaloolis-poliitiline kontekst (Marling, 2010), eelkõige kuulumine Nõukogude Liitu, kus suhtumine meestele ja naistele sobilikesse aladesse oli näiliselt sooneutraalne, kuid tegelikult ei tagatud eri soost inimestele võrdsed eneseteostusvõimalusi (Sepper, 2010). Kui 1990ndatel aastatel tuli taasiseseisvumisjärgselt viia Eesti seadusandlus kooskõlla rahvusvahelise õigusega, hakati siin sooküsimustega sihipärasemalt tegelema, sh hariduspoliitikas sootundliku pedagoogika rakendamise kaudu (Marling, 2010). Uurijad leiavad aga, et seadusandlikele kokkulepetele vaatamata pole soolisele võrdõiguslikkusele haridussüsteemis (Aavik & Kajak, 2009; Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008; Kütt & Papp, 2012;) ega õpetajakoolituses (Papp, 2012b) veel piisavalt tähelepanu pööratud. Ka ei kajastata soolaseid pädevusi õpetajate kutsestandardis ega muudes haridusdokumentides (Kutsestandard, 2013; Sugu ja soolisuus..., 2014).

Sootundlik pedagoogika koolieelses lasteasutuses

Sotsiaalse soo kujunemine ja haridusasutuste roll selle juures. Ülevaate omamine sellest, kuidas sotsiaalne sugu kujuneb, aitab paremini mõista sootundliku pedagoogika olulisust koolieelses eas. Leitakse, et sooline tüpiseerimine määrab suures osas kindlaks selle, milliseid valikuid inimene enda ja teistega seoses teeb (Bandura & Bussey, 2008). Sugu ei koosne üksnes bioloogilistest, anatoomilistest jm sünniga kaasa saadud püsivatest näitajatest, vaid seda mõjutavad ka ühiskonnas olevad ootused soorollidele (Kütt & Papp, 2012b; Pehk, 2014; Aavik & Uusma, 2014), seega konstrueeritakse sotsiaalset sugu ühiskonna poolt (Kütt & Papp, 2012). Bussey ja Bandura järgi mõjutavad laste sotsiaalse soo kujunemist enim nende vanemad, aga suurel määral ka eakaaslased, meedia ja haridusasutused (Bussey & Bandura, 2008). Kuigi mikrotasand (kodu ja pere) omab suurimat rolli, märgitakse ka Aaviku ja Uusma

uuringus ära meedia (sh sotsiaalmeedia), eakaaslaste ja haridussüsteemi olulisus soolise identiteedi arenemisel (Aavik & Uusma, 2014).

Kognitiivse teooria (Piaget, 1961 ja Kohlberg, 1981, viidatud Aina & Cameron, 2011 j) kohaselt konstrueerivad lapsed oma teadmise ümbritsevast maailmast aktiivselt keskkonnaga suheldes, tekkivad teadmised mõjutavad lapse käitumist ja valikuid (Aina & Cameron, 2011). Soorollide omandamisel avaldavad inimesele mõju kolm mehhanismi: matkimine, kogemused ehk ühiskonnalt saadavad hinnangud ning otsene õpetamine-õppimine (Bussey & Bandura, 2008). Nende kaudu õpivad lapsed, mida peetakse kummalegi soole sobivaks ning ootuspäraselt käitudes tekib meeldiv samastumistunne; sageli järgneb ka suhtluspartnerite positiivne tagasiside, tekitades lapses tahtmise taolist käitumist korrata (Aavik & Uusma, 2014). Inimese küpsedes asenduvad välised piirid sisemise enesesuunamisega, tekib eneseregulatsioon, kuid jätkuvalt on olulised ka sotsiaalsed mõjurid (Bussey & Bandura, 2008).

Lapse sotsiaalse soo areng algab kohe peale sündi (riietuse, toakujunduse, erinevate oskuste arenemist soodustavate mänguasjade kaudu), samuti reageerivad vanemad lapse omadustele ja tegudele vastavalt kas heakskiidu või hukkamõistuga lapse soost (Bussey & Bandura, 2008; Barbu, Cabanes, & Maner-Idrissi, 2011) ja iseloomuomadustest lähtuvalt (Pomerantz, Fei-Yin Ng, & Wang, 2008). Lisaks oleneb sotsiaalse soo areng laste omavahelisest käitumisest (Baker, Tisak, & Tisak, 2016). See, kas laps määratleb end poisi või tüdrukuna, kujuneb välja väga varases eas, 3.-5. eluaasta vahel (Bussey & Bandura, 2008; Aina & Cameron, 2011). On leitud, et juba 3-7-aastased lapsed, sealjuures tüdrukud sagedamini kui poisid, lähtuvad oma otsustes ja valikutes soolistest stereotüüpidest ning peavad vastassoole iseloomulikke ameteid, tegevusi ja käitumist endale ebasobivaks (Baker et al, 2016). Sarnasele tulemusele eelkooliealiste laste soolisi arusaamu uurides on jõutud ka Eestis (Aavik & Kajak, 2009a). Seega on lasteaiaõpetajatel vastutusrikas roll, sest kriitiline periood sootundliku pedagoogika rakendamiseks ongi just koolieelne iga.

Uuringute järgi on õpetajatel eri soost laste suhtes erinevad arusaamad ja ootused, mis võivad olla teadvustamatud (Chapman, s.a; Aina & Cameron, 2011; Kütt & Papp, 2012; Papp, 2012b, 2014), kuid sellegipoolest määravad õpetamis- ja suhtlusstiili, õppematerjalid (Aavik & Kajak, 2009a; Chapman, s.a; Gee & Gee, 2005, viidatud Aina & Cameron, 2011 j) ja selle, milliseid eesmärgi laste jaoks reaalselt saavutatavateks peetakse (Papp, 2012b). Õpetajate ootused õpilaste käitumise või saavutuste suhtes võivad aga laste tegelikke tulemusi mõjutada (tekib Pygmalioni efekt: lapsed hakkavad käituma õpetaja ootustele vastavalt). Eriti väiksemate laste puhul peavad taolised „isetäituvad ennustused“ sageli paika (Rosenthal &

Jacobson, 1992). Näiteks uurisid Wolter, Braun ja Hannover, kuivõrd mõjutab õpetaja soostereotüüpne uskumus, et tüdrukud on rohkem lugema motiveeritud kui poisid, laste tegelikku sooritust. Selgus, et mida stereotüüpsem oli õpetaja üldine suhtumine erinevatesse sugupooltesse, seda vähem poisid lugeda soovisid ja seda viletsam oli nende lugemisoskus aasta peale lasteaeda, samas kui tüdrukute lugemismotivatsiooni ja -oskusi õpetaja sooteadlikkuse määr ei mõjutanud (Wolter, Braun, & Hannover, 2015).

Õpetajate suhtumine soolisesse võrdõiguslikkusesse ja sootundlikku pedagoogikasse. Sootundlikku pedagoogikat peaks rakendama hakkama juba koolieelses eas, sest hiljem võib olla keeruline lastes tekkinud stereotüüpseid seisukohti ja käitumisnorme muuta (Aavik & Kajak, 2009a). Kuna lapse arusaam sellest, mida ta oma soost lähtuvalt peaks või ei peaks tegema, mõjutab tema käitumist ja enesekohaseid uskumusi (Aina & Cameron, 2011; Aavik & Kajak, 2009a) ning nt Eestis käib üle 90% 4-7aastastest lastest koolieelses lasteasutuses (2016/2017. õppeaasta arvudes, 2016), siis on lasteaedade vaimne ja füüsiline keskkond ning neis töötavate inimeste teadlikkus väga olulised (Neudorf, Õun, Tuul, & Elissaar, 2016).

On leitud, et õpetajate suhtumine poistesse ja tüdrukutesse on enamasti veidi võrdõiguslikum kui ühiskonnas keskmiselt (nt Wolter et al, 2015; Neudorf et al 2016). Neudorfi jt uuringust selgus, et lasteaiaõpetajad peavad iseseisvuse, tunnetega toimetulemise, enesekindluse ja abivalmiduse arendamist ühtviisi oluliseks mõlemast soost laste puhul, samas pidasid õpetajad poisse suuremateks korrariikujateks ja enam abi vajavateks võrreldes tüdrukutega (Neudorf et al, 2016). Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutuse projekt (2012), mis uuris haridustegelaste valmisolekut sootundlikuks õppe-kasvatustööks, leidis aga, et erilist vahet õpetajate ja ülejäänud ühiskonna hoiakute vahel ei ole (Kütt & Papp, 2012).

Valdav osa eesti õpetajaid peab poiste ja tüdrukute vahelisi soolisi erinevusi pigem bioloogilisteks, sünniga kaasaantuks, kui keskkonna ja kasvatuse abil muudetavateks (Papp, 2012b; Kütt & Papp, 2012; Elissaar, 2015). Eeldused poistele ja tüdrukutele erinevad paljudes valdkondades, näiteks leitakse, et tüdrukud on tagasihoidlikumad ja kutsuvad kaaslasi rohkem korrale (Neudorf et al, 2016) ja et poistele on omane maadlemine-kaklemine. Erinevalt tüdrukutest peetakse poiste kasvatamisel oluliseks traditsiooniliselt mehelike väärtuste edasiandmist, autojuhtimise ja tehnika käsitlemise oskuste õpetamist; tüdrukute puhul aga erinevalt poistest söögitegemist ja enese välimuse eest hoolitsemist (Kütt & Papp, 2012). Leitakse, et õpetajad annavad poistele rohkem tegutsemisvabadust ja nende edu põhjendatakse sagedamini andekusega, samas kui tüdrukute puhul eeldatakse sõnakuulelikkust ja tuuakse edu põhjuseks usinus (Mis on sooteadlik..., s.a).

Enamik õpetajatest ja paljud õpetajakoolituse üliõpilased peavad soolise võrdõiguslikkuse teemat väheoluliseks ega oska näha selle seoseid oma igapäevatööga (Kütt & Papp, 2012; Kruus, 2015), samas suunab valdav osa õpetajatest poisse ja tüdrukuid koos mängima ja peab oluliseks nii võrdsete võimaluse loomist kui individuaalset lähenemist laste vajadustele (Elissaar, 2015; Neudorf et al, 2016; Aavik & Kajak, 2009a). Nooremate ja kõrgharitud õpetajate arvamused ja ootused laste suhtes võivad olla mõnevõrra vähem soostereotüüpsed kui vanemate ja madalama haridustasemega vastajate omad (Neudorf et al, 2016), samas tuvastas Kersti Kruus oma magistritöös, et 20-29-aastaste õpetajakoolituse üliõpilaste seas leidub soostereotüüpset mõtteviisi seoses meestele ja naistele sobivate erialadega; samuti et suur osa vastajatest oli teemaga kokku puutunud üksnes pealiskaudselt ega pidanud sellealast eneseharimist väga oluliseks (Kruus, 2015). Erilist vahet arusaamades tulenevalt vastajate vanusest ei täheldatud ka Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutuse uurimuses (Kütt ja Papp, 2012).

Sootundliku pedagoogika rakendamine. Sootundlikku pedagoogikat rakendatakse paljudes erinevates riikides. 2008. aastal Euroopas (Saksamaal, Leedus, Norras, Hispaanias ja Türgis) läbi viidud suurprojekt „Gender Loops“ sootundliku alushariduse edendamiseks põhjendas sootundliku pedagoogika kasutamist lasteaedades sellega, et see julgustab lapsi vältima soostereotüüpidest tulenevaid piiranguid tegevuste valikul ja arendama endis erinevaid oskusi (Krabel & Cremers, 2008). Eesti Lasteaednike Liit koostöös Eesti Naisteühenduste Ümarlauaga koostas 2008. aastal juhendmaterjali soolise võrdõiguslikkuse alaseks tööks Eesti lasteaedades, millega sooviti lasteaiatöötajate teadlikkust tõsta. Tõdeti, et just eelkoolieas kujuneb välja laste sooideoloogia ja õpetajate roll on seejuures oluline (Esen, 2013; Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008), sest nende teha on, milliseid sooga seotud kogemusi lapsed lasteaias viibides saavad (Aavik & Kajak, 2009a; Krabel & Cremers, 2008).

Skandinaaviamaid peetakse soolise võrdõiguslikkuse osas maailmas esirinnas olevaiks (Edström, 2014). Näiteks Rootsis on soolise võrdõiguslikkuse edendamine kohustuslik kõigile haridusasutustele (Lynch, 2016; Shutts et al, 2017), lisaks tegutsevad seal mõned sooküsimustega veelgi teadlikumalt tegelevad sooneutraalsed lasteaiad, kus õpetajad väldivad eriti tähelepanelikult nii soolistatud tegevusi kui keelekasutust (Shutts et al, 2017). Sooneutraalsetes lasteaedades on õpetajad läbinud spetsiaalse koolituse ja nendes kasutatakse kompensatoorset pedagoogikat, mille puhul on poisid ja tüdrukud osade tegevuste ajal jagatud eraldi gruppidesse. Grupid tegelevad samade temadega erineval viisil, et toetada laste neid

omadusi, mis segagrupis nii hõlpsalt areneda ei saaks (Edström, 2014). Sarnane metoodika on kasutusel ka nt Islandil Hjalli lasteaias (Haridus ja sugu, s.a; Edström, 2014).

Leitakse, et kuigi sootundlikku haridust on Põhjamaades edendatud rohkete lühiajaliste projektidega, nt Rootsis (Lynch, 2016) ja Soomes (Lahelma, 2014), pole sisulist muutust haridusalases võrdõiguslikkuses ikkagi toimunud. Puudu on jäänud kõiki valdkondi läbivast järjepidevusest ja levinud on liigselt poistele keskenduv lähenemine (mure poiste mõnevõrra kehvemate akadeemiliste tulemuste, õppemeetoditega rahulolematuse üle) (Lahelma, 2014). Samuti varieerub ka õpetajate soolane pädevus suurel määral (Shutts et al, 2017).

Eestis koostas Lasteaednike Liit koostöös Eesti Naisteühenduste Ümarlauaga 2008. aastal juhendmaterjali soolise võrdõiguslikkuse alaseks tööks Eesti lasteaedades (Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008), millega sooviti lasteaiaõpetajate teadlikkust tõsta. Kuna just eelkoolieas kujuneb välja laste sooideoloogia, on õpetajate roll selle juures väga oluline (Shutts et al, 2017; Esen, 2013; Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008), sest nende teha on, milliseid sooga seotud kogemusi lapsed lasteaias viibides saavad (Aavik & Kajak, 2009a; Krabel & Cremers, 2008).

Sootundliku pedagoogika rakendamiseks tuleb tunnistada võrdõiguslikkuse alaste probleemide olemasolu (Papp, 2012b). Eesti lasteaedade juhendmaterjalis julgustatakse lasteasutusi välja töötama soolise võrdõiguslikkuse edendamise kava, mis sisaldaks olemasoleva olukorra kaardistamist ja analüüsi, konkreetsete meetmete planeerimist, tulemuste hindamist. Kõigi protsesside juurde tuleks kaasata lapsi, arvestada nende seisukohti. Oluline on ka õpetajate teadlikkus iseenda sooidentiteedist ja suhtumine selle kujunemisse. Nii laste kui õpetajate seisukohti aitavad välja selgitada vaatlused, intervjuud, erinevad harjutused, (enese)refleksioon (Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008; Papp, 2012b; Krabel & Cremers, 2008, Aavik & Kajak, 2009a).

Meetodid, mille kaudu sootundlikku pedagoogikat ellu viia, võivad olla erinevad, kuid oluline on läbivus: sooaspekt peaks kajastuma nii igapäevategevustes, tegevuskavades, personali töös, koostöös lastevanematega kui ka erinevates dokumentides (Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008). Lastega kokkupuutuvate inimeste kõrval mõjutavad sooidentiteedi kujunemist ka rühmakujundus, mänguasjad ja nende paigutus, kasutatavad õppematerjalid ja raamatutes olevad illustratsioonid. On leitud, et rühmas olevad erinevad tegevuskeskused võivad olla tugevalt soolistatud (nt kodunurk kui tüdrukute ja ehitusnurk kui poiste mänguala), samuti võib õppematerjalides leiduda soolisi stereotüüpe rõhutavat pildilist või

sõnalist infot (nt koduste tööde või ametitega seoses). Ka lasteraamatutes olevad illustratsioonid on sageli stereotüüpe taasloovad (Aavik & Kajak, 2009b).

Laste soolise identiteedi positiivsete külgede rõhutamiseks ja sugude vastandamise vähendamiseks püütakse eriti toetada just neid omadusi ja oskusi, mis on seni kummagi soo puhul vähetähtsustatud (Mis on sootundlik..., s.a; Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008). Nii pööratakse tüdrukute puhul tähelepanu enesekohastele oskustele, enesekindluse ja -hinnangu kasvatamisele, väljendusoskusele, julgusele. Poistel peetakse oluliseks nt empaatia arendamist, suuremat enesekontrolli, erinevuste tunnustamist, konfliktide lahendamist vägivallavabal moel. Vähendada soovitakse sugude domineerimist ja konkurentsi ning näidata meheks ja naiseks olemise mitmekesisust (Mis on sootundlik..., s.a; Papp, 2012b). Selle tulemusena tagatakse lastele võrdsed võimalused haridusprotsessis: nad saavad kogeda stereotüüpidest vabu ootusi ja hinnanguid enda käitumise ja soorituste suhtes, kasutada õppematerjale, kus ei taastoodeta aegunud soorolle ja nende individuaalsete erinevustega arvestatakse (Sugu ja soolisus..., 2014).

Juhendmaterjali olemasolu ei taga, et õpetajad sellest reaalses töös lähtuvad, seda enam, et õpetajate soolast pädevust ei sätestata Eestis üheski haridusdokumendis (Sugu ja soolisus..., 2014). Eespool käsitletud allikatest ilmneb, et õpetajad ei pruugi haridusasutustes olevat soolist ebavõrdsust märgata ega seega ka sootundliku pedagoogika rakendamist tähtsustada. Uuringuid selle kohta, kuidas siinsed lasteaiaõpetajad sootundlikku pedagoogikat mõistavad, leida ei õnnestunud. Sellest tulenevalt sõnastati käesoleva töö eesmärk: kirjeldada lasteaiaõpetajate arvamusi sootundlikust pedagoogikast ja selle rakendamise vajalikkusest ning välja selgitada, milliste tegevuste kaudu õpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad. Eesmärgist tulenevalt püstitati kolm uurimisküsimust:

- 1) Kuidas saavad lasteaiaõpetajad aru sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest?
- 2) Millega õpetajad põhjendavad oma arvamust sootundliku pedagoogika kohta?
- 3) Milliste tegevuste kaudu lasteaiaõpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad?

Metoodika

Käesolev uurimus viidi läbi kvalitatiivsel meetodil, mille tingis uurimuse eesmärk. Kuna sootundlikkuse määra mõõtmiseks ei ole objektiivset universaalset vahendit ning sootundliku pedagoogika näol on tegemist mitmekihilise temaga, mida inimesed võivad oma kogemustest ja väärtushinnangutest olenevalt tajuda väga erinevalt, tundus kvalitatiivne meetod, mis võimaldab süvitsiminekut uuritavate arusaamade ja kogemuste mõistmisel

(Laherand, 2008), parima uurimisviisina. Kvalitatiivse uurimisviisiga saab inimeste kogemusi mitmekülgsemalt tõlgendada (Johnson & Christensen, 2012, v. Öunapuu, 2012 j) ning ka Aavik ja Kajak (2009) leiavad oma empiirilises uurimuses soo sotsiaalse konstrueerimise kohta lasteaeades, et soolise võrdõiguslikkuse näol on tegu teemaga, mis vajab kvantitatiivsete mõõtmiste asemel pigem kvalitatiivset uurimist (Aavik & Kajak, 2009).

Valim

Antud uurimuse valimi moodustab 8 Põlvamaa lasteaiadepetajat. Selline intervjuueeritavate hulk ei võimalda teha üldistusi suuremale populatsioonile, kuid kvalitatiivses uurimuses ei ole üldistatavus üldjuhul ka eesmärgiks (Laherand 2008). Uuritavate valikule seati kaks kriteeriumit: enese tööalane identifitseerimine koolieelse lasteasutuse õpetajana ning töötamine ühes kindlas Põlvamaa vallas (kõik õpetajad valiti ühe valla piires). Seega on tegu ettekavatsetud ehk eesmärgipärase valimiga (Öunapuu, 2012). Uuritavate leidmiseks võeti veebruaris 2018 ühendust kõigi nelja selles vallas asuva lasteaiaga. Ühes lasteaias pöördui isiklikult kõigi õpetajate poole palvega uuringus osaleda, ülejäänud kolme lasteaiaga puhul toimus esmane kontakt lasteasutuse avalikult kodulehelt võetud e-posti aadressile e-kirja saatmise teel. Kirjas paluti uurijale edastada nende õpetajate kontaktid, kes oleksid nõus intervjuus osalema ja tutvustati töö autorit ning teemat. Ühtlasi kinnitati, et osalemine on anonüümne ja vabatahtlik.

Isiklikule pöördumisele vastas positiivselt 3 õpetajat, e-kirjale vastuseks saadeti kõigist kolmest lasteaiast kahe õpetaja kontaktid, kellega seejärel võeti ühendust meili- või telefoni teel ning lepiti kokku individuaalsete intervjuude toimumise aeg. Kuna pilootintervjuu järel tehti intervjuueerimises muudatusi, mis oleks asetanud esimese intervjuueeritava teistega võrreldes ebasoodsasse olukorda, arvestatakse antud töös 8 õpetaja vastuseid.

Intervjuueeritavad olid kõik aiarühmade (2-7-aastaste laste) õpetajad. Väikseima tööstaažiga vastanu oli õpetajana töötanud 5 aastat, pikaajalisim 41 aastat, keskmine tööstaaž oli 20,5 aastat. Vastanute keskmine vanus oli 47,6 (noorim 34-, vanim 63-aastane) ja kõik intervjuueeritavad olid naised. Viiel õpetajal oli erialane kõrgharidus, kolmel keskeriharidus, keskeriharidusega õpetajatest kaks olid läbinud 320-tunnise erialase täiendõppe. Õpetajate taustaandmed on nähtavad tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritud õpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Vanus	Erialane ettevalmistus	Tööstaaž täisaastates	Õpetatavate laste vanus
A	53	erialane kõrgharidus	13	3-5
B	34	erialane kõrgharidus	12	2-4
C	63	erialane kõrgharidus	41	4-7
D	58	keskeriharidus	39	2-4
E	54	keskeriharidus + 320 h erialast täiendõpet	34	5-7
F	37	erialane kõrgharidus	5	4-5
G	45	erialane kõrgharidus	10	3-7
H	37	keskeriharidus + 320 h erialast täiendõpet	10	3-7

Andmekogumismeetod

Andmeid koguti poolstruktureeritud individuaalsete intervjuudega. Poolstruktureeritud intervjuu valiti põhjusel, et see võimaldab töö eesmärgist ning uurimisküsimustest tulenevates piirides olla intervjueerides paindlik, lähtuda konkreetsest vastajast ja küsida vajadusel selgitavaid lisaküsimusi (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Võimalus intervjuuküsimusi muuta ja täpsustavaid lisaküsimusi küsida oli oluline, kuna uuriti õpetajate isiklikke, potentsiaalselt väga erinevaid arusaamu ja kogemusi seoses sootundliku pedagoogikaga ning polnud võimalik ette näha, mil määral ja mis aspektides vastused varieeruvad.

Intervjuukava koostati uurimisküsimustest lähtuvalt plokkide kaupa, tuginedes läbi töötatud allikatele ja siinse uurimuse 1. peatükis käsitletud teooriaosale. Intervjuukava koosnes autori ja teema lühikesest tutvustusest, taustaküsimustest ning 26 sisulisest küsimusest, mis olid uurimisküsimuste kaupa jaotatud kolme temaatilisse plokki. Küsimused 5-10 olid õpetajate arusaamade välja selgitamiseks soolise võrdõiguslikkuse ja sootundliku pedagoogika kohta, küsimused 11-16 võimaldasid uurida, kui oluliseks (ja mis põhjustel) vastajad sootundliku pedagoogika rakendamist peavad ja küsimustega 17-26 uuriti seda, kuidas õpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad. Intervjuukava on esitatud lisas 1.

Intervjuud viidi läbi 2018. aasta veebruaris ja märtsis õpetajate töökohaks olevates lasteaedades. Selleks, et suurendada uurimisinstrumendi kvaliteeti, vaadati intervjuukava üle juhendaja poolt ning viidi ühe õpetajaga läbi prooviintervjuu, et hinnata küsimuste arusaadavust, hulka ja jõukohasust. Prooviintervjuu järel tehti tulenevalt osalenud õpetaja

antud tagasisidest ning intervjuerimisprotsessi analüüsist väikesi muudatusi intervjuuküsimuste sõnastuses, lisati sootundliku pedagoogika mõistet avav tutvustav osa intervjuu algusesse ja 7. küsimuse järele, täpsustati küsimust 22 ning otsustati, et enne intervjuerimist saadetakse kava intervjueritavatele tutvumiseks meilile. Kuna sellega oleks pilootintervjuus osalenud õpetaja sattunud ebasoodsasse olukorda võrreldes ülejäänud uuritavatega, sest temal puudus võimalus küsimustega enne vastamist tutvuda, otsustati koostöös juhendajaga, et pilootintervjuud käesoleva uurimuse tulemustes ei arvestata.

Intervjuud läbi viies püüti sõbraliku vestluse abil luua pingevaba õhkkond, tutvustati intervjuerijat ning intervjuerimise protsessi, korraldati üle, et osalemine on vabatahtlik ja anonüümne ning paluti luba intervjuu salvestamiseks. Intervjuud kestsid keskmiselt 32 minutit, kõige pikem 40 minutit, kõige lühem veidi üle 23 minuti. Intervjuu lõpus anti vastanutele võimalus lisada omapoolset tagasisidet, kommentaare. Uurimise käigus pidas autor uurijapäevikut, millesse kanti võimalikult detailselt intervjuerides ilmnenu raskused, tähelepanekud ja õnnestumised, mis võimaldas tõsta järgnevate intervjuude läbiviimise kvaliteeti ja toetas autori arengut uurijana.

Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti veebruaris-märtsis 2018, kasutades Windows Media Playerit. Valminud transkriptsioonide kogumahuks oli 90 lk, ühe transkriptsiooni pikkus keskmiselt 11,3 lk. Lühim intervjuu oli 9 lk pikk ning pikim 13 lk (Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1,5 sammu). Kõiki intervjuusid kuulati kolm korda, et veenduda transkriptsioonide täpsuses ja selles, et ollakse intervjueritava mõttekäigust võimalikult adekvaatselt aru saanud (McLellan, MacQueen, & Neiding, 2003). Ülekuulamistel tehti transkriptsioonidesse vajadusel parandusi. Intervjuude vastused kirjutati üles võimalikult sõna-sõnaliselt, samuti märgiti ära naer, ohked, pausid ja nende ligilähedased kestused. Konfidentsiaalsuse tagamiseks muudeti ära õpetajate nimed (tähisted on välja toodud tabelis 1) ning muud identifitseerimist võimaldavad detailid.

Intervjuude analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Andmed kodeeriti QCAmapi programmi abil, mis aitas säästa aega ja muutis kodeerimise süsteemsemaks. Esimest intervjuud kodeeriti kolmel korral, et harjutada QCAmapi programmi kasutamist ja saada võimalikult täpsed koodid. Kõiki ülejäänud intervjuusid kodeeriti autori poolt kahel korral, et suurendada kodeerijasisest kooskõla; protsessi vältel tehti märkuseid uurijapäevikusse, sõnastati koode vähesel määral ümber ja koondati väga sarnaseid koode. Reliaabluse suurendamiseks kaasati ühe intervjuu kodeerimisse kaastudeng,

kelle leitud koodid olid võrdlemisi heas kooskõlas autori leitudetega. Kodeerimisjärgse arutelu käigus jõuti kaaskodeerijaga konsensusele, et erinevused olid pigem vormilised kui sisulised, näiteks erines koodi täpne nimetus või kahe sarnase koodi eristamise detailsus (nt *varajase ea olulisus* autoril ja *kasvatuse olulisus* kaaskodeerijal; kaks eri koodi *võrdsed võimalused* ja *võrdõiguslik suhtumine* autoril, üks kood *võrdsus* kaaskodeerijal).

Peale teist kodeerimist jäi koodide lõplikuks arvuks 57. Koodide arv oli seotud sooviga andmeid võimalikult detailselt analüüsida ja mõista, samuti peeti vajalikuks pigem märkida võimalikult palju töö eesmärgi ja uurimisküsimustega seotud tähenduslikke üksusi, et välistada hilisem olulise infomatsiooni märkamata jäämine (Braun & Clarke, 2006). Seejärel jaotati koodid uurimisküsimuste kaupa pea- ja alakategooriatesse. Iga uurimisküsimuse kohta koostati tekkinud koodidest, ala- ja peakategooriatest tabel, mis on välja toodud lisas 2.

Tulemused

Andmeanalüüsi tulemusena moodustus kolm põhilist teemakategooriat: sootundliku pedagoogika mõiste ja olemus (1); õpetajate põhjendused oma arvamusele sootundliku pedagoogika kohta (2); sootundliku pedagoogika rakendamisvõimalused (3).

Järgnevalt esitatakse uurimistulemused tekkinud teemade ja alakategooriate kaupa. Andmeanalüüsi tulemustele on lisatud tsitaadid intervjuudest, tsitaadi järel sulgudes on vastanud õpetaja tähis. Nurksulgudes ja püstkirjas on vajadusel autori märkused. Tsitaate on minimaalsel määral toimetatud (eemaldatud sõnakordused, ebaolulised kinnitussõnad, märkused kõhatuste jm antud kontekstis ebaoluliste tegevuste kohta), vajadusel on tsitaate lühendatud, kasutades märget /.../.

Arusaamad sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest

Järgnevalt esitatakse esimese uurimisküsimuse „Kuidas saavad lasteaiaõpetajad aru sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest?“ tulemused. Selle uurimisküsimusega seoses tekkis viis alakategooriat. Sootundlikku pedagoogikat mõisteti kui võrdset suhtumist poistesse-tüdrukutesse, sugupoolte teineteisele lähendamist, sooaspekti rõhutamist ja sugude muutmist ja kaotamist.

Võrdne suhtumine. Uurides, kuidas saavad õpetajad aru sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest, väljendas enamik intervjuueeritute arvamust, et sootundlik pedagoogika tähendab õpetaja võrdset suhtumist poistesse ja tüdrukutesse. See võrdsus saab õpetajate meelest väljenduda erinevates lasteaiaelu aspektides – nii konkreetselt lastele

suunatud tegevustes (sarnased ülesanded poistele-tüdrukutele, vastassoole omaseks peetavate tegevuste, mängude julgustamine), kui ka õpetaja üldises võrdõiguslikus hoiakus.

Sellega ei tehta nagu vahet, on ju, et kas on siis nüüd poisid või on tüdrukud, või et eelistad ühte. (E)

Õpetajad tõid välja, et sootundlik pedagoog lähtub konkreetsest lapsest ja tema huvidest, mitte soost. Lapsi ei suunata tegevuste või mängude valikul soopõhiselt ega tehta nende võimete kohta soost olenevaid järeldusi, samuti välditakse stereotüüpset suhtumist lapse emotsioonidesse, et mitte lapsele haiget teha.

Tegelikult ei tohi nagu lähtuda sellest soost, täiesti arusaadav, ma ütleks, et me oleme nagu kogu aeg seda teinud. (D)

Et kui on need vanast ajast need uskumused ja need, kasvõi need ütlemsed, on ju, et mehed ei nuta ja niimoodi, seda on juba nii palju räägitud ja lapse seisukohast võtta – noh, lapsele, kui tal on valu, minu meelest on karm öelda, et mehed ei nuta. Et siis sa lähtud ikkagi sellest, et püüad aru saada, kui valu on või kui raske, et mina mõistan seda nagu teistmoodi, et ma lähtun ikka sellest, et mis vajadused tal on. (G)

Sootundlik pedagoogika seostus õpetajatele lastele valikuvabaduse andmisega: lapsed mängivad rühma kõigis piirkondades vabalt valitud mänguasjadega nii omasoolistes kui segagruppides ega pööra ise ei oma ega kaaslaste soole kuigi palju tähelepanu. Ka õpetajate meelest on laste sooline kategoriseerimine koolieelses eas ebaoluline.

Et nad on isiksused ja mis vahet seal on, kes ta on, poiss või tüdruk. (E)

Jah, meil igaühel on oma sugu. Aga igapäevaelus ei... ei peaks see olema afišeerimise koht. Me oleme inimesed, elukõige. Ja mina näekski seda nii. Lapsed on elukõige ikka lapsed, üks ole, ja sõltumata soost. (C)

Laps on ikka laps, vot jah /.../ meil on lapsed, meil on põhiline see, et neil oleks hea, et neil oleks kõht täis, soe, et nad saaks mängida, et nad saaksidki lihtsalt olla nemad ise. (D)

Seega on õpetajate jaoks sootundlikul pedagoogikalt väga tugev kokkupuutepind soolise võrdõiguslikkuse ja ka üldisema laste individuaalsuse väärtustamisega.

Sugupoolte lähendamine. Teise alakategooria moodustasid arusaamad, mis on seotud kummagi soo suhtes olevatest stereotüüpsetest ootustest loobumise ja sugudevahelise teineteisemõistmise suurendamisega. Nimelt mõistis mitu õpetajat sootundlikku pedagoogikat kui meetodit, mille abil suunatakse poisse-tüdrukuid sarnaseid tegevusi tegema, üksteisest paremini aru saama ja tõhusamale koostööle.

No ma arvan, et üks see võib-olla nagu ongi see, et /.../ proovitakse neid arendada ja mitte väga välja tuua neid poiste ja tüdrukute erinevusi, vaid just nagu, noh, neid tüdrukute pooli seal arendada, et nad poistega rohkem saaksid suheldud, ja vastupidi siis. (A)

Toodi välja, et sootundlik pedagoog ei grupeeri lapsi soopõhiselt, vaid soodustab pigem segagruppides tegutsemist ning mitu õpetajat leidis, et oma roll on selle juures ka rühma füüsilisel keskkonnal. See, kuidas rühmas on tegevuspiirkonnad seatud või mänguasjad paigutatud, võib mõjutada poiste ja tüdrukute koos- või lahusmängu.

Sa mõtled, kas [rühmaruumi paigutus] soodustab sellist lahknemist? No kindlasti soodustab, aga ma arvan, et meie rühmas ei ole praegu nii. Et meil on üks suht selline, et tüdrukutele ja poistele on ühesugused võimalused, et seal kõiki asju katsetada ja teha /.../ Üldiselt on üks avatud ruum, üsna avatud ruum, ja teises toas on üks raamatunurgake. (B)

Sootundlik pedagoogika tähendas õpetajate jaoks ka seda, et kõik lapsed teevad kõike, kaasa arvatud tegevusi, mida stereotüüpselt peetakse pigem teisele sugupoolele omaseks. Nii näevad õpetajad väga hea meelega poisse tantsimas, nukkudega toimetamas, kleite ja kõrgeid kontsi proovimas ja tüdrukuid autodega mängimas või klotsidest katlamaju projekteerimas.

No kui poisid seal mängivad, no ma ei tea, kasvõi autodega sõidavad, et tüdrukud võivad ka ju rallisõitjad olla, või kui tehakse soengut, et siis võivad ka mehed juuksurid olla. (H)

Sootundliku pedagoogika puhul ei tõmmata piire poiste ja tüdrukute tegevuste vahele, vaid innustatakse lapsi katsetama enda huvidele vastavat ning soodustatakse koosmängu ja üksteisemõistmist vastava vaimse ja füüsilise keskkonna loomise abil.

Soo rõhutamine. Kui eelnevad tulemused peegeldasid arusaamist sootundlikust pedagoogikast kui millestki, mis lähtub laste huvidest, siis osale intervjueritud õpetajatest seostus sootundliku pedagoogika mõiste pigem liigse soole orienteeritusega. Arvati, et tegemist on sugupoolte ja neile sobivate tegevuste range lahterdamisega, mis oli omane pigem möödunud aegadele.

Ee, sootundlik... see pigem, minu jaoks ta pigem kõlabki nii, et on siis mingid tüdrukute teemad ja on siis mingid poiste teemad, et mis eristab hästi. (F)

No ma ei tea, ma ei ole kohanud siukest [sootundlikku] õpetajat vist, võib-olla vene ajal? Siis selekteeriti nad ära, ikkagi poisid olid poisid /.../ ongi poisid ja tüdrukud hästi eraldatud, jah, no ma arvan nii /.../. (E)

Ühe vastanu jaoks tähendas sootundlik pedagoogika just soole traditsiooniliselt omaseks peetavate tegevuste tegemist – rääkides sellest, mida tema sootundlikuks pedagoogikaks peab, tõi ta välja, et nemad tähistavad rühmas tüdrukute- ja poiste nädalat: tüdrukute nädalal on teemaks muinasjutud, printsessid; poiste nädalal tegeletakse puutööga.

/.../ et jah, noh, on meil ka ju poiste nädal, ja siis ongi, et räägimegi isade töödest rohkem ja tööriistadest ja kõik kopsivad naelu igale poole, kus võimalik ja lubatakse. (F)

Soo muutmine, kaotamine. Neljanda alakategooria moodustasid vastused, kus sootundlikku pedagoogikat seostati rahulolematusega oma soo suhtes või võimalusega, et sood muutuvad teineteisele liiga sarnaseks, kuni traditsiooniline mehelikkus ja naiselikkus on asendunud ebamäärase kesksoolisusega.

Et midagi sellist, et mulle minu sugu ei sobi, et mul on nagu probleeme selle oma sooga, et mis siis teha või. (D)

No paned kõik... mina arvan, et see on ühte patta panemine, ole siis, kes sa oled, et see on see kolmas isik, et ühesõnaga on see ei poiss, ei tüdruk, ei liha, ei kala minu arust. (E)

Sooneutraalsus, kus pole ühte ega teist, kuhu poole see Rootsi püüdis vist minna. (F)

Vastustes väljendati kartust, et sootundliku pedagoogika tõttu võivad sugudevahelised piirid liigselt ähmastuda ja sellega minnakse vastuollu bioloogilise paratamatusega.

Muud seosed. Ühes intervjuueritavas tekitas mõiste „sootundlik pedagoogika“ seose geiparaadidega ja oma seksuaalse identiteedi tõttu tähelepanu nõudmisega.

Et sootundlikkus, et jah, noh, nagu need, ütleme, et need geiparaadid ja sellised asjad, et see on üle mõistuse tegelikult./.../ Miks me siis ühtesid tooma esile ja teised jäävad tahaplaanile, et milles need teised siis süüdi on, et nad on teistmoodi orientatsiooniga kui teised. (E)

Seos homoseksuaalsusega tekkis ka teisel õpetajal, kes kirjeldas sootundliku pedagoogika rakendamisest näidet tuues oma tegevust olukorras, kus tema rühma kaks 4-aastast poissi teineteist pidevalt musitada tahtsid. Lisaks tõi sama õpetaja välja seose laste temperamenditüüpide muutmisega, kuid kuna ei õnnestunud selgitada, millest selline seos tekkis, jääb see siin töös täpsemalt käsitlemata.

Õpetajate põhjendused oma arvamustele sootundliku pedagoogika kohta

Seoses teise uurimisküsimusega „Millega õpetajad põhjendavad oma arvamust sootundliku pedagoogika kohta?“ tekkis vastustest andmeanalüüsi tulemusena neli alakategooriat.

Sootundlikku pedagoogikat peeti vajalikuks rakendada lastest, õpetajatest ja üldisemalt ühiskonnast tulenevatel põhjustel, kuid samuti nimetas osa intervjueritutest põhjuseid, miks nad ei pea vajalikuks sootundlikku pedagoogikat rakendada.

Lastest lähtuvad põhjused. Kõige sagedamini põhjendasid õpetajad sootundliku pedagoogika vajalikkust erinevate positiivsete mõjudega lastele, näiteks paneb see õpetajate arvates lapsed sügavamalt mõtlema ja julgustab neid endasse ja teistesse võrdselt suhtuma. Lisaks sellele, et võrdsus on õpetajate jaoks väärtus omaette, aitab võrdsusprintsipist

lähjumine kaasa laste üldise heaolu suurenemisele ja seega tuleb mõlemat sugupoolt ühtmoodi väärtustada.

Laps on ikka laps, vot jah /.../meil on põhiline see, et neil oleks hea, et neil oleks kõht täis, soe, et nad saaks mängida, et nad saaksidki lihtsalt olla nemad ise. (D)

No aga kõik on inimesed ju. Ei ole ju... mees ei ole rohkem inimene ju kui naine ju. Et... mina leian niimoodi. Ja kõik arvamused on... igal ühel on oma arvamus, olgu siis mees või naine, ning mõlemad on õiged. (E)

Peaaegu kõik intervjuueeritud väljendasid arvamust, et sootundlikule pedagoogikale omane lapsest ja tema konkreetsetest vajadustest lähjumine on õpetaja jaoks loomulik ja vajalik tööprintsip, kuna lapsed on erinevad oma iseloomult, võimetelt, arengutasemelt ning see määrab rohkem kui lapse sooline kuuluvus.

Aga meie võtame nagu ikka, mina ei tea, meie võtame ikka nagu lapsi, mina lähjun pigem ikka east ja sellest isiklikust arengust, sest me ei saa teistmoodi, jah. (D)

Aga see ongi, et on naiste hulgas selliseid, et ei mina lapsi taha, on ka meeste hulgas, noh /.../, et jah, see on jälle, et kuidas just selle isiksuse omadused on, mis on määravad. (G)

Õpetajate sõnul on ühiskond kiiresti muutuv ja pakub lastele väga mitmekesiseid võimalusi nii hobide kui ametialadega seoses, mille vahel valiku tegemine on lapsele, kes on harjunud ainult kindlat tüüpi tegevustega, raske. Stereotüüpsed ootused sugupoolte suhtes tekitavad olukorra, kus laps ei julge katsetada ja proovida erinevaid tegevusi, et leida endale õige ja omane ala. Sootundliku pedagoogika rakendamise kaudu saab pakkuda lastele rikkalikumaid valikuid.

Ja samas, kui nad siin, kui me hakkame siin juba lahterdama, et sina siin ei lähe sinna, sest see on poiste asi, siis ta ei saagi proovida. On ju, kuidas ta siis teab, mis talle meeldib? /.../ Ta ei julge proovida! Ta ei julge katsetada, ta ei julge uurida, noh, et talle ei jääks see mõttesse ainult, et oh, nad mängivad nii huvitavat mängu, aga see on vist poiste mäng, ma ei tohigi sinna minna. Et ta saab uusi oskusi, kogemusi, las nad proovivad mõlemat, mis rohkem meeldib. (H)

Valikuvabadus loob aluse võrdsele hakkamasaamisele tulevikus – nii poisid kui tüdrukud vajavad õpetajate sõnul võrdset haridust, et olla konkurentsivõimelised ja saada väärikat palka tööturul. Samuti leidsid õpetajad, et ka isiklikus elus vajavad inimesed paremaks toimetulemiseks erinevaid, mõlemale sugupoolele omaseks peetavaid oskusi.

Võiks ikkagi arvestada seda ju, et me kõik saame selle hariduse nagu võrdselt, hoolimata sellest, kas ma olen mees või naine või tüdruk või poiss /.../ Või no tööturul ja ka palga suhtes /.../. (A)

Ja samamoodi ka tüdrukud, ega siis, kui midagi katki läheb, ega siis ei ole ju joosta vaja kohe, võtad oma akutrelli ja muudkui teed, parandad ära ja ongi korras, ma ka kodus teen, nii et ei ole midagi. (E)

Stereotüüpsete ootuste vältimine kummagi sugupoole puhul polnud õpetajate jaoks oluline üksnes oskuste ja elukutsetega seoses, vaid ka emotsioonide väljendamise juures. Nimelt tõi mitu õpetajat sootundliku pedagoogika vajalikkust põhjendades välja, et stereotüüpne suhtumine poistesse-tüdrukutesse tekitab olukorra, kus laps ei julge oma emotsioone väljendada, mis mõjutab tema õppimisvõimet ja võib viia endassesulgumise ja hilisemate käitumis- või isegi sõltuvusprobleemideni.

Tundeid tuleb ikka väljendada, tunded on ju samasugused, miks ma pean neid hoidma siis enda sees, kui ma võin ju tegelikult öelda välja, et mida ma tunnen/.../ta sulgub lihtsalt endasse, et ta ei julgegi ennast võib-olla väljendada, nagu oma tundeid näidata ja kes teab, suurena võib-olla kibestub ja tõmbub endasse ja sealt tulevad ka väga paljud probleemid /.../ sealt võib-olla tulevadki need mõnuained ja asjad, et proovitakse ennast maandada nendega. (A)

Õpetajad põhjendasid sootundliku pedagoogika rakendamise vajalikkust koolieelses eas sellega, et väärtushinnangud kujunevad lapses maast-madalast. Eeskuju ja lapse poolt tajutav suhtumine mõjutab õpetajate sõnul lapsi juba väga varakult: ka õpetajad, kes töötasid nooremate vanusegrupiga (2-4- ja 3-5-aastaste lastega), leidsid, et saavad oma rühmas lastega tegeledes sootundliku pedagoogika põhimõtteid rakendada. Üks 2-4-aastaste laste õpetaja ütles samas, et tema rühmas laste vanuse tõttu sootundlikkuse teemad veel arutelu all pole, kuid lapsed õpivad lisaks otsestele tegevustele ka õpetaja eeskujust ja hoiakutest.

Minu meelest algab see sealt, juba väikelapsest saati /.../ See on see, et isegi kui nad ei räägi veel ja sina ei suuda neile sõnadega asju selgeks teha, siis kõik need, käitumine kodus ja mida lapsed näevad /.../ see on see eeskuju, noh. (B)

Õpetajatega seotud põhjused. Teise alakategooria, millega õpetajad oma arvamust sootundliku pedagoogika rakendamise kohta põhjendasid, moodustasid õpetajate ja nende enesearenguga seotud teemad. Osa intervjuueeritustest leidis, et võrdõiguslik suhtumine lastesse ja lähtumine nende tegelikest soovidest ja vajadustest, mitte soost, on iseenesestmõistetav ning tuleneb mingist seesmisest veendumusest.

Ma ei tea, see on minul kuskil alateadvuses, see ei ole mul teadlik ka niimoodi, et ma nüüd teengi niimoodi, ei ole. See on kusagil minus endas. See on minus endas. (C)

Teine osa õpetajatest tõi aga välja just teadliku sootundliku lähenemise olulisuse – tähtsaks peeti just seda, et õpetaja teadvustaks endale oma käitumist ja analüüsiks selle põhjuseid, sest muidu võib ta tahtmatult ikkagi lastesse stereotüüpselt suhtuda.

Aga võiks nagu rohkem jah endale seda teadvustada ja ka, noh, ennast rohkem nagu... mõeldagi selle peale ja oma töös kasutada võib-olla teadlikumalt neid asju. (A)

Kolm õpetajat arvas, et selleks, et õpetajate teadlikkust sootundliku pedagoogika rakendamise kohta tõsta, võiks teha vastavaid koolitusi. Ükski kaheksast intervjuueeritud õpetajast ei

mäletanud, et oleks kunagi osalenud mõnel koolitusel või kursusel, kus oleks käsitletud sootundlikkuse või ka laiemalt võrdõiguslikkuse alast temaatikat, ühele õpetajatest meenus, et midagi kaudselt sootundliku pedagoogikaga seostuvat võidi mainida ühel seksuaalkasvatuse koolitusel.

Et noh, aga võiks olla ka rohkem koolitust võib-olla. Sest tunnistan ausalt, et mina näiteks, kui ma õppisin ülikoolis, siis sel teemal ei olnud küll mingisugust koolitust. (A)

Koolituste vajadust põhjendasid õpetajad sellega, et vastasel juhul ei pruugi õpetajad märgata oma alateadlikku stereotüüpidest lähtumist ja samuti ei pruugita sootundliku pedagoogika põhimõtetega kaasa minna, kuna õpetajate kujunemisaastad jäid aega, mil soolisele võrdõiguslikkusele veel nii palju tähelepanu ei pööratud. Mitu õpetajat leidis, et juba nende vanusest tingitult (53; 54; 58a) ei pruugi nad alati osata tähele panna, kus nad vahel tahtmatult sootundliku suhtumise vastu eksivad.

Et see vana on niimoodi sees veel, et noh, generatsioon on ka selline ju, et me tuleme ikka seal ju teisest asjast /.../. (E)

Ja ma arvan, et on vaja teha täitsa ikka kursusi. Sellepärast, et... kõik ei lähe sellega muidu kaasa. See vist tuleb, jah, nii oma lapsepõlvest ja elukogemusest kaasa, et on raske, jah, et oleme kinni, vaata, nendes vanades asjades, et on vaja edasi anda ja võiks minna aktuaalsemaks see, et just lasteaias õpetajateni jõuaks ka see täpselt. (H)

Sootundliku pedagoogika olulisusega seostus mitmel õpetajal ka mees- ja naistöötajate osakaal lasteaias. Osa õpetajaid arvas, et lasteaedades võiks töötada rohkem mehi, sest siis oleks lastel rohkem meeseeskujusid. Samas leidsid kaks õpetajat, et ehkki õpetajate sooline tasakaal on väga tugevalt naiste poole kaldu ja ainus meessoost isik, keda laps võib päeva jooksul peale teiste laste isade näha, on meistrimees, ei tunta lasteaedades meesõpetajatest kuigivõrd puudust ja ühe õpetaja sõnul ei sobiski see amet meesterahvale.

/.../ võiks olla rohkem kuidagi meeseeskujusid lastel, aga neid ei tule ju! (E)

Ma ei teagi, milline see mees peaks olema. Ma ei... ma tean, et neid on, aga, andke andeks, mulle tundub, et see mees pole ka nagu päris mees või. (D)

Ühiskonnaga seotud põhjused. Kolmanda alakategooria moodustasid ühiskonnaga seotud põhjused. Õpetajad leidsid, et sootundlik pedagoogika aitab kaasa mitmekesisuse tekkele ja ühiskond vajab, et inimestel oleksid mitmekülgsed oskused. Vajatakse erinevaid ameteid ning lasteaed ei peaks olema see koht, kus pannakse paika, millega tegeleb üks ja millega teine sugu.

Oluline on, et üks ühiskond vajab – ja vajatakse igasuguseid tegevusi, et hoolimata sellest, mis olukord on, et hea on, kui sa oskad kõiki asju. (A)

Ma ei ole kunagi sellise eristamise poolt nagu olnud. Ja... jah, nagu inimesega suhtle, nad on kõik inimesed, sõltumata soost. Ma eeldan, et ka tööalaselt... ei ole ju mõtet

kisada kogu aeg seda, et kas see on nüüd naispeaminister või meespeaminister, sõltub isiksusest, tema omadustest ja noh, sinna taha tuleb muidugi partei lõpuks ka, eksju, aga tegelikult meil tuleb lähtuda alati kui inimesest. (C)

Õpetajad leidsid, et ka lapsed ise ei pööra erilist tähelepanu sellele, kas mingit ametit peab või tegevust teeb mees või naine, vaid nende jaoks on olulised mängukaaslase muud omadused, seega on sooline lahterdamine lasteaias tarbetu. Pigem võiks lastele õpetada mitmekülgsed oskusi, et neis areneksid laiemad teadmised ja nad õpiksid toime tulema ka nende tegevustega, mis on traditsiooniliselt pigem teise sugupoole pädevused olnud.

Jah, ja mina vaatan väga hea pilguga selle peale, kui naine võtab Husqvarna kätte ja teeb ise kodus teatud asjad ära /.../ Ma arvan, et ei peaks olema naine nagu täielikult tüdruk ja naine tulevikus ja täpselt nagu mees ei peaks olema täielikult mees ja tegema meeste asju. (B)

Sootundlik pedagoogika aitab vältida ühiskonnas levivaid stereotüüpe, millega õpetajad oma sõnul ka töös kokku puutuvad nii laste omavahelises suhtluses kui ka kaastöötajate öeldavate kommentaaride näol. Kõige sagedamini tõid õpetajad näiteks suhtumise „Mehed ei nuta“, mida öeldakse poistele nii laste kui lasteaia töötajate poolt ning mis tekitab lapses endassetõmbumist ja alaväärsustunnet. Samuti on laste hulgas tekitanud vaidlusi „poiste“ ja „tüdrukute“ värvid (vastavalt sinine ja roosa) või see, kas poisil sobib nukuvankriga mängida.

Minu abilised aeg-ajalt visakavad õhku selliseid killukesi, mis minu jaoks on täiesti šovinistlikud /.../ ütleme, noormees on natukene tujukas ja siis öelda talle, et kas sa tahad, et ma annan sulle seeliku selga? Mille peale mina ütlen, et mul on seelik seljas, kas ma olen nüüd siis halvem või mis iganes? Eks ju, et oled mees või ei ole? See on jälle see koht, et, noh, lähtu lapsest. Et selliste asjadega ma puutun küll kokku. (C)

Õpetajate hinnangul saavad sellised stereotüübid alguse ühiskonnast ja perekonnast, mille mõju on lapsele väga suur ja kodused tõekspidamised tulevad lastega lasteaeda kaasa. Kui lasteaias rakendada sootundlikku pedagoogikat, siis võivad käsitletud teemad ja lastesse kinnistuvad teadmised tagasi kodudesse ja sealt kaudu laiemasse ühiskonda jõuda.

Et ja tegelikult, noh, see paneb mõtlema ka ju lapsed ja võib-olla läheb kodudesse ka laiali, ma ei tea seda, et kas nad lähevad või ei lähe. Kindlasti nad räägivad seda, ja siis, noh, ega ta kehvemaks küll olukorda ei tee. (E)

Osa õpetajaid leidis aga, et kodused mustrid, mis lastesse on kinnistunud, on nii tugevad, et lasteaias neid muuta ei õnnestu, eriti kui vanemad lasteaia põhimõtetega kaasa ei tule.

Põhjused, miks sootundlik pedagoogika pole oluline. Lisaks põhjustele, miks sootundliku pedagoogika rakendamine on vajalik, tõi osa õpetajad välja ka aspekte, miks nad sootundlikku pedagoogikat oluliseks teemaks ei pea. Näiteks leiti, et võrdne suhtumine poistesse ja tüdrukutesse on lasteaeajades nii iseenesestmõistetav, et sellega pole vaja eraldi

tegeleda, sootundlik pedagoogika toimib niigi. Liigne keskendumine just sooaspektile, oma tegevuse pidev analüüsimine ja terminitele keskendumine võib tööd lastega takistada.

Jah, noh, see ju kuidagi toimib iseenesest, ma mõtlen, et sellega ei ole ju probleemi ja ma ei... no sellepärast ma ei ole niimoodi süvenenud sellesse. (D)

Jah, kui sa hakkad nüüd mõtlema, kas ma käitun õigesti või valesti, kas ma kellelegi nüüd liiga teen, see on ülemõtlemine siis juba, kui sa teadlikult hakkad midagi... see ikka peab... siin ikka käitunud sa nii intuiitiivselt, et kui sa juba mõtlema hakkad, siis sa paned puusse! (G)

Kolm õpetajat leidis, et soolise võrdõiguslikkuse propageerimisega ei peaks liiale minema, kuna on oluline, et säiliksid soorollid, arusaamad mehelikkusest ja naiselikkusest, eriti toodi välja viisakuse ja kommetega seotud käitumist. Soorollide kadumine läheks vastuollu bioloogilise paratamatusega.

Meil ei tasu, no nagoonii on olemas nii mehed kui on naised, üks ju, ja nad on erinevad ju, et me ei pea ju panema kõiki ühte patta ju, no tõesti, naine sünnitab elu lõpuni, aegade lõpuni, ja no mees ei hakka seda kunagi tegema. Noh, tegelikult on ju, mingid asjad on, mis jäävad meestele, mis naistele... (E)

Samuti kolm õpetajat ütles, et nende meelest pööratakse sootemadele ühiskonnas liigset tähelepanu, samas kui märksa olulisemad teemad jäävad käsitlemata.

Ma arvan, et see on nii, et need, kes nõuavad seda tähelepanu, et need kergitavad selle teema üles, ja need saavad ka seda tähelepanu. Sest praegu, no ma ütlen, et pidin ka ennast kurssi viima, et... see ei ole nii põletav... see ei ole, jah. (G)

Enamik intervjuueeritute nimetaski nii neid põhjuseid, miks nad sootundlikku pedagoogikat rakendavad, kui ka kõhklust tekitavaid asjaolusid, mis näitas, et õpetajate jaoks on tegu mitmekülgse ja kohati vastuolulise teemaga.

Sootundliku pedagoogika rakendamine

Järgnevalt käsitletakse kolmanda uurimisküsimusega seotud tulemusi, mis kirjeldavad tegevusi, mille kaudu õpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad. Selle teemaga tekkis neli alakategooriat: tegevused lastega, keskkonna loomine, õppematerjalidega seonduv ja koostöö erinevate osapoolte vahel.

Tegevused lastega. Kõige sagedamini kirjeldasid õpetajad sootundliku pedagoogika rakendamist rääkides erinevaid tegevusi, mida nad lastega planeeritult läbi viivad või lapsed ise vabamängu ajal rühmas teevad. Tegevused ja mänguasjad on poistele-tüdrukutele ühised, õpetajad suunavad lapsi sarnaste tegevuste juurde laste soost olenemata.

Lapsed valivad, kui on selline vaba mängu aeg, ikka ise tegevusi ja seal ei ole sellist suunamist, et sina pead sinna minema, sina tänna /.../. (C)

Ei ole poiste mängu, ei ole tüdrukute mängu, püüame niimoodi sättida siin rühmas, et oleks kõigile tegevusi. Tähendab, poisid mängivad tüdrukutega, tüdrukud poistega, et pole vahet, kas on autoralli, mängivad nii poisid kui tüdrukud, või kokkavad samamoodi, et ei tee vahet. (H)

Õpetajad tõid näiteks, et poisid mängivad meeleldi tüdrukutele omasemaks peetavate mänguasjadega ja vastupidi. Ühe liitrühma õpetaja sõnul huvitavad kodu- ja nukumäng pigem väiksemaid kui suuremaid poisse. Mitu õpetajat pidas laste mängimist kirjeldades tüdrukuid hakkajamateks, lärmakamateks ja aktiivsemateks kui poisse, kuid lapsed huvitavad õpetajate hinnangul siiski soost olenemata sarnased tegevused.

Meil just oli siin, et olime saalis, oli selline, ma ei mäleta, miks me õue ei läinud lastega, aga ei saanud minna, ja poisid, vaatasin, et no nii tahavad maadelda, ja tegime – panime matid maha ja tüdrukud maadlesid ja poisid, ma ei tulnud selle pealegi, et öelda: ei, see on ainult poiste ala, kõik said, kes tahtsid. Ja isegi lubasin tüdrukud poistega ja lapsed valisid kedagi enda vanuseklassist, noh, grupist, ja ei, polnud probleemi, ei. (H)

Õpetajad julgustavad lapsi katsetama ka neid tegevusi, mida peetakse pigem vastassoole omaseks – poisse tantsima, kandma printsessiriideid, nukunurgas toimetama, tüdrukuid puutööd tegema, ehitama, autodega mängima. Lapsi motiveerib seejuures uute mänguasjade toomine rühma, aga ka võimalus katsetada enda jaoks uusi tegevusi, vajadusel korraldatakse laste kaasamiseks spetsiaalseid sündmusi või teemanädalaid.

Tuleb teha neid teemahommikuid. Meil on küpsetamishommikud, lilleseade hommikud. (E)

Sootundlikku pedagoogikat rakendatakse mänguliste tegevuste kõrval ka lastega rääkides.

Enamik õpetajaid ütles, et nad räägivad lastega rühmas näiteks soorollide ja sooliste stereotüüpide teemal ja et seda saab teha laste vanusest olenemata, ainult üks 2-4-aastaste laste rühma õpetaja leidis, et tema rühma lastega veel neil teemadel kõneleda ei saaks.

Kasutatakse nii lastega arutlemist, mis suunab lapsi ise mõtlema ja järeldama, kui ka lastele seletamist, kus laste roll on passiivsem.

Kõike saab arutluse käigus suunata. Suunata, avastada, uurida ja lõpptulemus ju on ikkagi see, et mis ajal see oli, et kui palju aega tagasi ja saadki võrrelda, et kas meil ka nüüd sobib niimoodi/.../ (G)

Et noh, ongi arutluse teema, mitte loenguteema, vaid arutluse teema. /.../kui ta põhjendab, noh, mingi selline tuleb, ja siis tuleb uuesti, et aga miks, et lähed nagu aina sügavamale selle küsimusega, nagu kaevad, ja ta hakkab mõtlema, ja siis kui ta jänni jääb, siis ta ongi natukene aega jännis ja siis ta tuleb hiljem ütleb mulle, miks. Et ta ise hakkab süvitsi nagu minema, kui ta on valmis. (E)

Selleks, et kummutada laste endi soostereotüüpseid hoiakuid nt kummalegi sugupoolele sobivate ametite, mängude või värvuste teemal, kasutavad õpetajad lisaks aruteludele ja

seletustele ka ümbritsevast elust näidete toomist. Tähtis on ka lastele antava tagasiside sooline neutraalsus, nt tõi mitu õpetajat välja, et poiste emotsioonidesse tuleks suhtuda sama tõsiselt kui tüdrukute omadesse ja et tüdrukuid ei peaks kiitma ilusa riidetuse pärast, vaid tagasiside peaks lähtuma lapse tegudest.

Keskkonna loomine. Teise alakategooria moodustasid keskkonna loomisega seotud teemad. Sootundlikku pedagoogikat rakendatakse sellise füüsilise keskkonna tekitamisega, kus tegevuspiirkonnad pole jagatud tüdrukute- ja poistealadeks. Kuigi enamik õpetajaid kirjeldas oma rühma füüsilist keskkonda traditsioonilisteks tegevuspiirkondadeks jaotatuna (kodu-, ehitus-, autonurk), rõhutasid peaaegu kõik intervjuueeritud, et lapsed tegutsevad neis piirkondades vabalt üheskoos. Üks õpetaja ütles, et nende rühmas (kus on 4-7-aastased lapsed) kõnetab nukunurk siiski rohkem tüdrukuid ja ehitusnurk poisse. Ühes rühmas (2-4 a lapsed) kindlad tegevuspiirkonnad puudusid, oli suur avatud mänguruum. Mängupaikade loomist mõjutab õpetajate sõnul ka rühmaruumi suurus, laste arv.

Ei, kodunurk on ikka. Ja on klotsinurk. Ja seal nagu on see, et kuidas nad ise siis teevad, või on liiklusnurk. Et ei ole nagu, et on tüdrukute nurk või niimoodi. Ja lihtsalt nagu on seal see... nukumaja, siis ise nad teavad, kes tahab minna või. See on täiesti vaba. (A)

Lisaks füüsilisele keskkonnale rakendatakse sootundlikku pedagoogikat ka rühma vastava vaimse ja emotsionaalse keskkonna loomise kaudu. Selleks, et laps tunneks end turvaliselt, pidasid kõik intervjuueeritud õpetajad oluliseks respektierivat suhtumist lapse arvamustesse ja emotsioonidesse tema soost olenemata. Nimetati ka hinnangute andmise vältimise vajalikkust. Sootundliku õhkkonna loomine eeldab osade vastanud õpetajate sõnul õpetaja eneseharimist ja -teadlikkust, samas kui teised õpetajad leidsid, et tegemist on isetoimiva, töö käigus spontaanselt tekkiva oskusega.

See sisemine teadlikkus, ma ei ole niimoodi otseselt teadvustanud: nüüd ma suhtun nii – ja et ma lähtun ikkagi kõigist lastest ja püüan nende isiksuse omadustega arvestada, jaa, aga mitte sellest, kas ta on poiss või tüdruk. (G)

Õppetöös kasutatavad materjalid. Sootundlikkust mõjutavate tegurite hulgas käsitleti ka kasutatavaid õppematerjale. Mitu õpetajat ütles, et on kokku puutunud raamatute, töölehtede, piltidega, mis käsitlevad sugusid ühekülgsest või stereotüüpselt. Selliseid materjale on õpetajate sõnul kõige lihtsam mitte kasutada, kuna alternatiive leidub tänapäeval palju.

Ma ei kasuta seda vahendit. Lihtsalt ei kasuta. (E)

Meil ka oli üks komplekt, et sinna pidi riideid külge panema, siis ma ütlesin, et me ei saa neid võtta, seal on kohe näha, et üks on poiss ja teine on tüdruk. (H)

Osa õpetajaid tõi aga välja, et stereotüüpsete materjalide kasutamisest loobumine on probleemi vältimine, õpetlikum oleks lastele vastuolulisi materjale näidata ja nende üle arutleda. Seda, mis tänapäeval tundub sobimatu või liiga kallutatud, saabki käsitleda oma ajastu kontekstis.

Aga teisipidi see on äkki ka ju eiramine, et vahel on ju ka nagu vaja näidata ja... no vahel ongi vaja just arutleda, et miks nii ei ole võib-olla kõige parem. (A)
/.../ Kõike saab lahendada niimoodi, et ei pea sinna kinni jääma, et issand jumal, ärme sellepärast teeme, ma ei tea, põletame ära, kustutame ära mälust, et häbeneme silmad peast... see annab ülevaate mingist ajastust, et pigem nagu selline arutluskoht. Et arutlus, kes minevikku ei mäleta, elab tulevikuta. Aga no vastupidi on ju ka olemas: kes vana asja meenutab, sel silm peast. No on. Tegelikult on asjad nii vasturääkivad! (G)

Üks õpetaja ütles, et tema meelest ei peaks õppematerjali sootundlikkusele erilist tähelepanu pöörama, kuna sellega võidakse materjalis olevatele soovimatutele rõhuasetustele, mis muidu oleksid lastele märkamatuks jäänud, just tähelepanu juhtida.

Koostöö erinevate osapoolte vahel. Soolise pedagoogika rakendamisest rääkides nimetasid paljud õpetajad ka koostöö olulisust. Esiteks leiti, et sootundlik pedagoogika aitab poistel-tüdrukutel omavahel paremini koostööd teha, teiseks toonitati kolleegidevahelise rühmasisese ja lasteaia ning kodu vahelise koostöö olulisust. Õpetajate sõnul muudab puudulik koostöö kolleegide vahel sootundliku pedagoogika rakendamise raskeks, sest lapsed satuvad üksteisele vastukäivatest sõnumitest segadusse.

Nojaa, terve meeskond peab töötama ühtse eesmärgi nimel, et kui on selliseid, kes arvavad, et see asi päris nii ei käi, siis on, siis tekib lastel ka valearusaam, mis on siis õige, mis on vale. (H)

Enamik õpetajatest hindas oma rühmameeskonna teadmisi sootundlikkuse teemadel ja rühmasisest koostööd heaks, ehkki mõni kirjeldas ka puudujääke kolleegide suhtumises. On tähtis, et sellisel puhul julgetaks töökaaslastega rääkida ja et põhimõtetes lepitaks omavahel kokku.

Ei, kindlasti istuks maha ja arutaks sel teemal ja püüaks nagu ikka ühisele sellisele arusaamisele jõuda. (D)

Jaa, me istume hästi palju koos, me teeme hästi palju analüüsi. Ja me oleme julged üksteisele ütlema tegelikult, kus on, kus võiks olla midagi teistmoodi, mis on valesti öeldud, millele peaks rohkem tähelepanu pöörama, julgelt, ei karda, ja keegi ei solu ka. (H)

See, kui tõhusalt õnnestub sootundlikku pedagoogikat rakendada, sõltub ka lasteaia koostööst koduga. Laste kaudu jõuavad kodused tõekspidamised lasteaeda ja vastupidi. Õpetajad teevad vanematega kokkuleppeid, milliseid omadusi võiks lastes arendada, samuti huvitegevusega seoses; probleemide korral püütakse neid samuti koostöös koduga lahendada.

Et tegelikult ongi, ja tegelikult siis on haaratud lapsevanemad, siis tekib selline väikene arutelu, siis on juba kodutöösid, et kodus ka arutada neid asju, siis arutame lastevanemate koosolekul selliseid asju /.../. (G)

Edukaks koostöök on õpetajate sõnul oluline ka erinevate arvamuste aktsepteerimine.

Arutelu

Soolise võrdõiguslikkuse tagamine on Eestis seadusandlikul tasandil kokku lepitud ja eesmärgiks seatud, kuid selle saavutamine näib jätkuvalt keeruline olevat. Kuivõrd inimeste sooline identiteet ja ootused erinevatele sugudele kujunevad välja väga varakult, 3. ja 5. eluaasta vahel (Bussey & Bandura, 2008; Aina & Cameron, 2011), saab just koolieelses eas laste soolaseid teadmisi ja tõekspidamisi enim mõjutada ja selle juures on lasteaiaõpetajatel lasteaia vaimse ja füüsilise keskkonna loojatena oluline roll (Aavik & Kajak, 2009a). Sellest lähtuvalt püstitati sinise töö eesmärk: kirjeldada lasteaiaõpetajate arvamusi sootundlikust pedagoogikast ja selle rakendamise vajalikkusest ning välja selgitada, milliste tegevuste kaudu õpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas saavad õpetajad aru sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest. Uurimistulemusena selgus, et õpetajad mõistavad sootundlikku pedagoogikat väga erinevalt – ühelt poolt leiti, et see tähendab võrdset suhtumist poistesse-tüdrukutesse, teisalt väljendati arvamust, et tegu on rangete sooliste piiride tõmbamisega, ning hirmu, et senised soolised määratlused võivad kaduda. Kui varasemalt on leitud, et õpetajate ootused poistele ja tüdrukutele on suhteliselt erinevad (Aavik & Kajak, 2009a), siis käesoleva töö tulemused seda ei kinnita. Ka Neudorf jt (2016) leidsid oma uuringus, et õpetajad pakuvad lastele soost olenemata pigem sarnaseid tegevusi ja täheldasid õpetajate stereotüüpse suhtumise vähenemist. Seos võrdõiguslikkusega on sootundlikul pedagoogikal ka teooria põhjal: nii Eestis kui mujal iseloomustatakse seda kui lastele võrdseid võimalusi pakkuvat ja soolise võrdõiguslikkuse alaseid teadmisi suurendavat pedagoogikat (Mis on sootundlik, s.a; Neudorf et al, 2016; Esen, 2013 jpt).

Mõista võib aga ka õpetajate hirme seoses sugude muutmise või kadumisega. Need tulenevad tõenäoliselt mitme asjaolu kombinatsioonist: õpetajate vähene huvi võrdõiguslikkuse teemade vastu (nt Kütt & Papp, 2012, Kruus, 2015), ühiskonnas üldisemalt levivad stabiilselt stereotüüpsed hoiakud (Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2006-2016) ning aeg-ajalt ajakirjanduses ilmuvad ekslikud käsitlused Skandinaavia sooneutraalsete lasteasutuste kohta – mis kõik mõjutavad suhtumist sootundlikusse pedagoogikasse. Paradoksaalsel kombel väljendasid mitmed õpetajad, kes sooneutraalsust taunisid, samas sellele omastest arusaamadest lähtumist, näiteks pidades laste soolist määratlemist

ebaoluliseks ja rõhutades, et eelkoolieas on lapsed lihtsalt lapsed, mitte poisid ja tüdrukud. Nii nagu sooneutraalsetes ja -tundlikes lasteaedades innustatakse lapsi katsetama vastassoole omasekspeetavat ning arendatakse kompensatoorse pedagoogika abil kummalgi sugupoolel seni vähemtoetatud omadusi ja oskusi (Edström, 2014; Shutts et al, 2017; Krael & Cremers, 2008), leidis ka mitu siinse töö raames intervjueritud õpetajat, et sootundlik pedagoogika aitab lähendada sugupooli, suurendades üksteisemõistmist, koostööd, mehelikkuse ja naiselikkuse piiride laienemist ja kummalegi soole sobivate tegevuste hulka.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, millega õpetajad põhjendavad oma arvamust sootundliku pedagoogika kohta. Õpetajad nimetasid enim lastest lähtuvaid põhjuseid, mis seavad esiplaanile lapse huvid, vajadused, valikute tegemise võimaluse ja lastevahelise võrdsuse - mis on põhjendatav sellega, et lapsest lähtumine on õpetajate jaoks iseenesestmõistetav tööalane hoiak ning sätestatud ka õpetajatele tuttavates haridusalastes dokumentides, näiteks koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas ja õpetajate kutsestandardis (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2011; Kutsestandard, 2013). Ka teised uurijad on jõudnud sama tulemuseni, näiteks Elissaare (2015) magistritöös, mis uuris soolist võrdõiguslikkust lasteaedades, tõi suur osa uuritud õpetajatest välja laste individuaalsusest ja huvidest lähtumise olulisuse, samale tulemusele jõudsid ka Neudorf jt (Neudorf et al, 2016).

Kui ühiskonnas üldiselt leitakse, et poisid ja tüdrukud peaksid elus hästi hakkamasaamiseks omandama võrdlemisi erinevaid oskusi (Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2016; Aavik & Uusma, 2014), siis siinse töö raames intervjueritud õpetajad põhjendasid oma arvamust sootundliku pedagoogika kohta sellega, et lastele tuleb õpetada soost olenemata ühesuguseid oskusi, nt tehnika käsitlemist, puutööd, söögitegemist, laste eest hoolitsemist jm. On leitud, et õpetajate arvamused kummalegi soole sobivate alade kohta võivad olla keskmisest natuke võrdõiguslikumad (Wolter et al, 2015), kuid siin võib rolli mängida ka laste vanus. Näiteks Barbu jt (2011) on välja toonud, et õpetajad peavad laste soolisi erinevusi seda vähemoluliseks, mida nooremate lastega on tegu, sama leidsid ka Neudorf jt (2016). Ka siinses töös toodi laste mängu kirjeldades välja, et väiksemad lapsed mängivad meelsamini vastassoole omaseks peetavate mänguasjadega.

Õpetajad tähtsustasid sootundlikku pedagoogikat ka enesest lähtuvatel põhjustel, kusjuures viidati nii väärtushinnangutest tingitud seesmisele impulsile, mistõttu sootundlik lähenemine lastesse on iseenesestmõistetav, kui ka sellele, et tajutakse oma soolaste hoiakute enesele teadvustamise vajalikkust. Huvitav oli, et teadvustamise olulisuse tõi välja kolm neljast üle 50-aastasest õpetajast, viidates sellele, et nende põlvkonnal võib vastasel juhul ette tulla tahtmatut stereotüüpset suhtumist lastesse. Ka soolise võrdõiguslikkuse monitooringu

(2016) järgi on just eakamate inimeste hoiakud stereotüüpsemad, kuid probleemi teadvustamine aitab mitmete allikate põhjal seda ületada (Papp, 2012; Kütt & Papp, 2012; Lynch, 2016; Shutts et al, 2017 jt). Teadvustamise olulisus tuleneb eelmainitud autorite järgi sellest, et kuna inimesesse sügavalt juurdunud soolisi stereotüüpe ja soorollidele seatud ootusi võib olla raske märgata, tekitab see petliku tunde, et ollakse võrdõiguslikumad kui tegelikult. Soopimedusega (Papp, 2012b) saab seletada ka osade õpetajate negatiivset suhtumist sootundliku pedagoogika rakendamisesse – leiti, et soolise võrdõiguslikkusega probleeme ei ole ja seega on tegemist ebaolulise teemaga. See on kooskõlas ka Küti ja Papi uurimusega Eesti õpetajate võrdõiguslikkust hoiakute kohta (Kütt & Papp, 2012)

Kolmas uurimisküsimus oli, milliste tegevuste kaudu lasteaiasõpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad. Selgus, et enim rakendavad õpetajad sootundlikku pedagoogikat tegevustes lastega, samuti keskkonna loomise, õppematerjalide valiku ja eri osapoolte vahelise koostöö kaudu, mis on oluliste tegevusvaldkondadena välja toodud ka sootundliku pedagoogika juhendmaterjalides (Mis on sooteadlik, s.a; Soovitused soolise võrdõiguslikkuse..., 2008) ning levinud praktikad ka teistes riikides (Krabel & Cremers, 2008; Shutts et al, 2017). Mõnevõrra üllatavalt olid õpetajad väga tolerantsete laste soostereotüüpidele vastupidise käitumise suhtes ja mitmel juhul isegi innustasid lapsi piire murdma (nt tüdrukuid maadlema, poisse printsessirietust kandma või kõrgetel kontsadel käimist proovima jne), samuti rõhutati kõigi emotsioonide aktsepteerimist mõlema sugupoole puhul.

Küll aga tuleb välja tuua, et kui teooria põhjal on sootundliku pedagoogika oluliseks põhimõtteks kõiki tegevusi ja valdkondi läbiv pidevalt teadvustatud soolane teadlikkus (Krabel ja Cremers, 2008; Papp, 2009), siis käesolevas töös intervjueritud õpetajad rakendasid sootundlikke tegevusi pigem juhuslikult, fragmentaarselt ja teadlikkusest jäi vajaka. Õpetajad viitasid oma suhtumist põhjendades küll oma põlvkondlikule kuuluvusele või lapsepõlvkogemusele, kuid nad ei olnud osalenud kursustel, kus oleks õpetatud enda sooliste kogemuste mõjude märkamist ja analüüsi õpetajaameti kontekstis, nagu tehakse nt Skandinaaviamaade sootundlikes lasteasutustes (Edström, 2014, Shutts et al, 2017). Kuigi mõnede intervjueritute sõnul ei ole tegemist nende jaoks olulise teemaga, leidis mitu õpetajat, et sootundliku pedagoogika alane koolitus, mis aitaks seda süsteemsemalt ja tõhusamalt rakendada, oleks vajalik, ning selle arvamusega ühineb ka siinse töö autor.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Bakalaureusetöös leidub mitmeid piiranguid. Esiteks tuleb arvestada subjektiivsusega, kuna tegu on kvalitatiivse uurimusega, kus uurija roll on suur ja tuleb pidevalt teadlik olla oma tõekspidamistest, väärtushinnangutest ja (eel)arvamusest, mis võivad töö erinevaid etappe mõjutada. Suurema objektiivsuse saavutamiseks kasutati käesolevas töös kaaskodeerija abi, samuti peeti põhjalikku uurijapäevikut (vt väljavõtet lisas 3), kus reflekteeriti uurimiskogemuse üle. Töös esitati nii intervjueeritud õpetajate positiivseid kui negatiivseid arvamusi seoses sootundliku pedagoogika ja selle rakendamisega, mis tingis bakalaureusetöö soovitatavast suurema mahu, kuid samas võimaldas anda õpetajate arvamustest adekvaatsema pildi.

Piiranguks on ka suhteliselt väike valim. Kuna kõik kaheksa intervjueeritud on ühe kindla Põlvamaa valla lasteaiaõpetajad, siis aitab käesolev töö siiski avada selle valla lasteaiaõpetajate teadlikkuse taset ja arvamusi sootundliku pedagoogika kohta ning võib olla lähtepunktiks sarnaste uurimuste jaoks muude piirkondade õpetajate seas. Kuna uuring viidi läbi intervjuerides, siis ei pruugi tulemustes kajastuda õpetajate reaalne tegevus, vaid kohati võisid vastajad lähtuda oma teoreetilistest teadmistest ning tõekspidamistest, samuti võis vastuseid mõjutada soov vastata intervjuerija oletatavatele ootustele. Seda piirangut oleks aidanud vähendada vaatlused, mida käesoleval juhul takistas ajapuudus. Intervjuude vastuste puhul tuleb silmas pidada ka sootundlikkuse kui teema keerukust, mitmetimõistetavust ja isiklikkust vastajate jaoks, mida püüti ületada autoripoolse usaldusliku õhkkonna loomise ja korduvate toetavate kinnitustega intervjuerimisprotsessi eel.

Tööl on ka praktilisi väärtusi: esiteks autori areng uurija ja intervjuerijana, mis ei mõjutanud üksnes käesolevat tööd, vaid tuleb kindlasti kasuks ka õpetajaametis. Teiseks aitas bakalaureusetöö suurendada ühe valla lasteaiaõpetajate teadlikkust sootundlikust pedagoogikast, mida kinnitasid peaaegu kõik intervjueeritud. Kolmandaks aitab käesolev uurimus mõista, kuidas õpetajad sootundlikust pedagoogikast aru saavad ja seda rakendavad, mis võib kergendada tulevaste sootundlikku pedagoogikat käsitlevate uurimuste koostamist, aga ka lasteaednike teavitamise tõhusust. Edasiste uurimuste puhul võiks kaaluda intervjuudele lisaks rühmas vaatluste läbiviimist, et saada objektiivsemat ülevaadet selle kohta, kuidas õpetajad reaalses tegevuses soospekti arvestavad.

Tööst ilmnes, et õpetajate seesmine valmisolek lapsi võrdselt kohelda on suur, samuti on olemas juhendmaterjalid sootundliku pedagoogika rakendamiseks – vääriks uurimist, mil määral need materjalid õpetajateni on jõudnud ja kuidas õpetajaid senisest enam teavitada ja toetada saaks, et soodustada võrdsema ja võimalusterohkema ühiskonna teket.

Tänusõnad

Tänan oma juhendajat kasulike näpunäidete eest ning kõiki intervjueritud õpetajaid, kes nõustusid minuga oma mõtteid jagama. Kõige enam tänan aga oma kolleege kannatlikkuse ja kaasaelamise eest ning perekonda, et võimaldasite mul võtta nii palju süvenemis- ja kirjutamisaega, kui vaja oli. Aitäh.

Autorsuse kinnitus

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

Maris Ader

22.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Aavik, K., & Kajak, K. (2009a). *Soo sotsiaalne konstrueerimine Eesti lasteaedades 7 Tallinna lasteaia vaatlusandmete põhjal: empiiriline uurimus*. Tallinn: Eesti Naisuurimus- ja teabekeskus.
- Aavik, K., & Kajak, K. (2009b). *Lasteaed kaasaegseks: sooliselt tasakaalustatud õppe-ja kasvatustöö poole. Metoodiline juhendmaterjal alushariduse õpetajatele*. Tallinn: Eesti Naisuurimus- ja teabekeskus.
- Aavik, K., & Uusma, H. (2014). Laste sotsialiseerimine. T. Roosalu (Toim), *Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2013* (lk 26-35). Tallinn: Sotsiaalministeeriumi toimetised.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions in Early Childhood*, 39, 3, 11-19.
- Barbu, S., Cabanes, G., & Maner-Idrissi, L. G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *PlosOne*, 6, 1, e16407.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. Külastatud aadressil http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised.
- Bussey, K., & Bandura, A. (2008). Sotsiaalse soo kujunemise ja toimimise sotsiaal kognitiivne teooria. A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Toim), *Soopsühholoogia* (lk 92-119). Tallinn: Külim OÜ.
- Chapman, A. (s.a). *Gender Bias in Education*. Külastatud aadressil <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>.
- Edström, C. (2014). Pedagogues' constructions of gender equality in selected Swedish preschools: a qualitative study. *Education Inquiry*, 5, 4, 535-556.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Eesti märksõnastik (s.a). Külastatud aadressil <https://ems.elnet.ee/>.
- Eesti Statistikaamet (2016). *Sooline palgalõhe tegevusala järgi*. Külastatud aadressil <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>.
- Eesti Vabariigi põhiseadus (1992). *Riigi Teataja I*, 15.05.2015, 2. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949?leiaKehtiv>.

- Elissaar, E. (2015). *Sooline võrdõiguslikkus ja soolised stereotüübid lasteaias*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. *European Researcher*, 61, 2544-2554.
- Euroopa Liidu põhiõiguste harta (2010). *Euroopa Liidu Teataja*, 30.3.2010, C83/389.
- Euroopa Liidu põhiõiguste harta (2017). Külastatud aadressil http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/et/FTU_1.1.6.pdf.
- Euroopa Nõukogu alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistik (2014). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_valiteediraamistik.pdf.
- Gender Equality Index 2015. *Measuring gender equality in the European Union 2005-2012* (2015). Külastatud aadressil <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0215616enn.pdf>.
- Haridus ja sugu (s.a). Külastatud aadressil [http://www.haridusjasugu.ee/parimad praktikad/alusharidus/](http://www.haridusjasugu.ee/parimad_praktikad/alusharidus/).
- Haridus- ja teadusministeerium (2016). *2016/2017. õppeaasta arvudes*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/2016-2017-oppeaasta_arvudes.pdf.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I*, 23, 152.
- Krabel, J., & Cremers, M. (Eds.) (2008). *Gender Loops. Toolbox for gender-conscious and equitable early childhood centres*. Külastatud aadressil <http://www.genderloops.eu/docs/toolbox.pdf>.
- Kruus, K. (2015). *Soolise võrdõiguslikkusega seotud arusaamad õpetajakoolituse üliõpilaste näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 6* (2013). Külastatud aadressil http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494424/pdf/opetaja-tase_6.1.et.pdf.
- Kütt, R., & Papp, Ü-M. (2012). Soolist ebavõrdsust märgatakse, probleemiks ei peeta ja lahendusi ei teata – Eesti õpetajate hoiakud ja arvamused seoses soolise võrdõiguslikkusega. Ü-M. Papp (Toim), *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks* (lk 4-37). Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus.

- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56, 2, 171-183.
- Lynch, L. (2016). Where are all the Pippis? The under-representation of female main and title characters in children's literature in the Swedish preschool. *Sex Roles*, 75, 422-433.
- Marling, R. (2010). Teel tasakaalustatud ühiskonda: sissejuhatus. R. Marling, L. Järviste, & K. Sander (Koost), *Teel tasakaalustatud ühiskonda. Naised ja mehed Eestis II* (lk 6-8). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–83.
- Mis on sooteadlik pedagoogika (s.a). Külastatud aadressil http://www.haridusjasugu.ee/wp-content/uploads/enu_sooteadlik_pedagoogika_A55mmbledi.pdf.
- Neudorf, E., Õun, T., Tuul, M., & Elissaar, E. (2016). Lasteaiaõpetajate arusaamad tüdrukutele ja poistele võrdsete võimaluste tagamisest. T. Kuurme, & Ü-M. Papp (Toim), *Sugu ja haridus keeles ja meeles. Artiklikogumik* (lk 108-129). Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (2009). *Vabaks vanadest mõttemallidest. Juhiseid soolise võrdõiguslikkuse rakendamiseks lasteaedades ja koolides*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (Koost). (2012a). *Soolise võrdõiguslikkuse alaste hoiakute audit. Soovituslik metoodika*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (Koost). (2012b). *Ärka, märka, tegutse. Käsiraamat soolise võrdõiguslikkuse seaduse täitmiseks ja sugupoolte aspekti arvestamiseks üldhariduskoolide õppe- ja kasvatustöös*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (2013). Soouuringud haridus- ja kasvatusvaldkonnas. R. Mikser (Toim), *Haridusleksikon* (lk 228-234). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Pehk, L. (2014). Soolõime üldised põhimõtted. L. Pehk, *Soolõime käsiraamat. Kuidas võtta arvesse soolist aspekti arengukavades, Euroopa struktuuri- ja investeerimisfondide programmides ning projektides* (lk 12-25). Tallinn: Võrdõigusvoliniku kantselei.
- Pomerantz, E., Fei-Yin Ng, F., & Wang, Q. (2008). Sooline sotsialiseerumine. Vanem x laps mudel. A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Toim), *Soopsühholoogia* (lk 120-144). Tallinn: Külim OÜ.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Carmarthen: Crown House.

- Sepper, M-L. (2010). *Naised & mehed. Võrdsed õigused, võrdne vastutus. Ülevaade soolise võrdõiguslikkuse seadusest*. Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- 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.
- Soolise võrdõiguslikkuse indeks: Eestis soolise võrdsuse näitajad ei ole kahe aastaga paranenud* (2015). Külastatud aadressil <http://www.vordoigusvolinik.ee/2015/06/soolise-vordoiguslikkuse-indeks-eestis-soolise-vordsuse-naitajad-ei-ole-kahe-aastaga-paranenud/>.
- Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2005* (2006). Külastatud aadressil: https://www.sm.ee/sites/default/files/content/editors/Ministeerium_kontaktid/Uringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/svo_monitooring_2005.pdf.
- Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2009* (2010). Külastatud aadressil https://www.sm.ee/sites/default/files/content/editors/Ministeerium_kontaktid/Valjaanded/toimetised_20101.pdf.
- Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2016* (2016). Külastatud aadressil http://enut.ee/files/soolise_vordoiguslikkuse_monitooringu_raport_2016.pdf.
- Soovitused soolise võrdõiguslikkuse alaseks tööks lasteaedades* (2008). Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus. Külastatud aadressil http://www.enu.ee/lisa/366_Haridussoovitused5.pdf.
- Sugu ja soolisu haridusvaldkonnas I (s.a)*. Külastatud aadressil http://www.vordoigusvolinik.ee/wp-content/uploads/2014/09/TEEMALEHT_YldHaridus-I-pdf.pdf.
- United Nations Human Rights (s.a). *Universal Declaration of Human Rights. Estonian (Eesti)*. Külastatud aadressil <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=est>.
- Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Frontiers in Psychology*, 6, 1267.
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimuses*. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

Lisa 1. Intervjuukava

Sissejuhatavad küsimused:

Palun öelge oma nimi ja vanus.

- 1) Kui kaua olete õpetajana töötanud?
- 2) Milline on Teie erialane ettevalmistus?
- 3) Millises vanuses lastega Te praegu töötate?
- 4) Kirjeldage oma praegust rühma – millised on Teie rühma tüdrukud? Millised on Teie rühma poisid?

Arusaamad võrdõiguslikkusest ja sootundlikust pedagoogikast

- 5) Kui võrdõiguslikuks Te Eesti ühiskonda peate? (Kas meestel ja naistel on sarnased õigused ja võimalused?)
- 6) Kui rääkida võrdõiguslikkusest lasteaia kontekstis, siis milles see Teie meelest seisneb?
- 7) Kas Te olete kuulnud mõistet *sootundlik pedagoogika*? Kuidas Te sellest mõistest aru saate? Palun selgitage oma sõnadega.

Järgnevalt küsingi täpsemalt sootundliku pedagoogika kohta. Pean selle all silmas pedagoogikat, kus õpetaja püüab teadlikult lähtuda üksnes konkreetse lapse huvidest ja võimetest, mitte tema soost või kummagi soo kohta levinud tüüpilistest/stereotüüpidest.

- 8) Kirjeldage palun õpetajat, kelle kohta saab öelda „sootundlik pedagoog“ (millised on tema hoiakud laste suhtes, mida ta teeb / ei tee jne).
- 9) Kui sootundlikuks Te hindate oma rühma vaimset keskkonda (milline on õpetajate ja õpetaja abide teadlikkus ja suhtumine)?
- 10) Kuidas sootundlikkus saaks väljenduda rühma füüsilises keskkonnas (tegevuskeskuste liigitus, paigutus, mänguasjade valik)?
- 11) Kui sootundlikuks Te hindate oma rühma füüsilist keskkonda? (Kas see soosib poiste ja tüdrukute ühist tegutsemist või pigem suunab lapsi soo alusel tegevusnurki valima?)

Sootundliku pedagoogika olulisus õpetaja jaoks

- 12) Kui oluline on Teie hinnangul see, et lasteaias rakendataks sootundlikku pedagoogikat? Miks see on/pole Teie meelest oluline?
- 13) Kas on olukordi, kus lastel soost lähtuvalt vahe tegemine on põhjendatud? (Kui jah, palun näiteid tuua.)
- 14) Kui suurt tähelepanu Teie arvates sellele lasteaedades pööratakse, et pedagoogika oleks sootundlik? (*Vajadusel selgituseks: kas see on ühiskondlikult oluline teema, kas pööratakse tähelepanu nt õpetajate ametijuhendis, ametialase ettevalmistuse ajal jne?*)
- 15) Kas ja millisel moel on sellele tähelepanu pööratud Teie lasteaias (alusdokumentides, koolitustel, kokkulepetes)?
- 16) Kui oluliseks Te peate seda, et õpetaja teadvustaks soolisi stereotüüpe ja püüaks neid vältida?

17) Miks see on / ei ole Teie meelest oluline?

Sootundliku pedagoogika rakendamine

18) Kuidas saab lastega soolistest stereotüüpidest rääkida? (Kas olete seda teinud?)

19) Millisel moel võib stereotüüpne suhtumine poistesse/tüdrukutesse neid mõjutada (nende arengule, enesekohastele uskumustele, elus hakkama saamisele)?

20) Kuidas olete julgustanud / saaksite julgustada lapsi katsetama tegevusi, mida traditsiooniliselt peetakse vastassoole omaseks?

21) Kuidas olete reageerinud / reageeriksite, märgates soolisi stereotüüpe õppematerjalides, raamatutes?

22) Kuidas olete reageerinud /reageeriksite, märgates soolisi stereotüüpe laste omavahelises suhtluses (nt „*See on tüdrukute mänguasi!*“, „*See on poiste värv!*“ vms)?

23) Sootundlik pedagoogika hõlmab endas ka kummagi sugupoole nende oskuste toetamist, millele traditsiooniliselt on vähem tähelepanu pööratud. Millised on Teie arvates oskused, mille õpetamisele tuleks just tüdrukute puhul senisest rohkem tähelepanu pöörata?

24) Kuidas saaks seda teha / olete seda teinud?

25) Milliseid oskusi tuleks Teie arvates senisest enam arendada poistel?

26) Kuidas saaks seda teha / olete seda teinud?

27) Mis võib Teie hinnangul sootundliku pedagoogika rakendamist raskendada?

28) Kas soovite veel midagi selle teemaga seotut lisada?

Lisa 2. Kategoriseerimine uurimisküsimuste kaupa

1. Kuidas saavad lasteaiaõpetajad aru sootundliku pedagoogika mõistest ja olemusest?

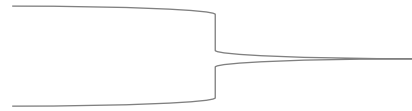
Kood	Alakategooria	Peakategooria
Suhtutakse ühtemoodi Tegevused pole soopõhised Lähtutakse lapsest (võimed, huvid) Lapsed, mitte poisid ja tüdrukud	Võrdne suhtumine	Lapse huvidest lähtumine
Koostöö ja sugudevaheline teineteisemõistmine Ruumipaigutus Vastassoole omane riietus	Sugupoolte lähendamine	
Soopõhine lahterdamine Sugupooltele iseloomulike tegevuste juurde suunamine	Soo rõhutamine	Soost lähtumine
Rahulolematus oma sooga Kesksoolisus	Sugude muutmine, kaotamine	
Geiparaadid Temperamenditüübi muutumatus		Muud seosed

2. Millega õpetajad põhjendavad oma arvamust sootundliku pedagoogika kohta?

Kood	Alakategooria	Peakategooria
Võrdsusprintsipi väärtustamine Võrdsed tulevikuvõimalused Võrdsed kohustused Lapsest lähtumine Valikute tegemise võimalus Vajadus tundeid väljendada Parem õppimisvõime Paneb lapse mõtlema Julgustamine Inimene vajab erinevaid oskusi Varajase ea olulisus	Lapsest lähtuvad põhjused	Positiivne suhtumine
Õpetaja eneseareng Teadlikkus, teadvustamine Seesmine veendumus Koolituse vajalikkus Rohkem meesõpetajaid	Õpetajast lähtuvad põhjused	
Ühiskonna mitmekesisus Sooline lahterdamine on ebavajalik Stereotüüpide vältimine Sugupoolte teineteisele lähendamine	Ühiskonnaga seotud põhjused	

Vana aja mõjude kaotamine
Kodused mustrid

Toimib iseenesest
Soorollid peavad säilima
Liigne tähelepanu teemale



Negatiivne suhtumine

3. Milliste tegevuste kaudu lasteaiaõpetajad sootundlikku pedagoogikat rakendavad?

Kood	Peakategooria
Sarnased tegevused Vastassoole omakspeetava lubamine/julgustamine Võimalus proovida, ise teha Motiveerimine spetsiaalsete tegevustega Suunamine mängude, mänguasjadega Arutelud Selgitamine Näited elust Stereotüüpide kummutamine Sooneutraalne tagasiside	Tegevused lastega
Füüsiline Emotsionaalne Vaimne (õpetajate teadlikkus)	Keskkond
Ei kasuta stereotüüpset Ümbertegemine Tasakaal	Õppematerjalid
Koostöö laste vahel Koostöö vanematega Koostöö kolleegidega	Koostöö

Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

03.02.18	Transkribeerisin proovi-intervjuu. See võttis aega üle 3 tunni. Esialgu oli väga raske, aga töö edenedes muutus lihtsamaks, heli- ja Wordi faili aknakese vahetamine läks kätte sisse, tekkis mingisugune rütm. Kui ma intervjuu-järgselt olin ehmunud ja pessimistlik, siis praegu transkribeerides tundus, et mingisuguse info sai sealt intervjuust kätte küll, aga kindlasti tuleb läbi mõelda just terminiga „sootundlik pedagoogika“ mõeldud küsimused, see võib ka teiste õpetajate jaoks, keda intervjuuerida soovin, võõras olla. Märkisin transkriptsiooni ära mõned kohad, kus oleksin võinud teisiti teha, silma hakkas täiesti katastroofiliselt suur minupoolsete „mhmh“-ide hulk, mida aitas kasvatada intervjuule vastanu kehakeel, ta vaatas mulle sageli justkui kinnitust ootavalt otsa, ja ma tegin selle peale iga kord „Mhmh!“. Kohati tundus, et see segas tegelikult vastaja kõnevoogu. Panin tähele, et osades kohtades olin ka vastajale „sisse sõitnud“, st hakanud liiga vara tooma näiteid või lisanud küsimusele mingi ebavajaliku lisaküsimuse, mis liigselt suunas vastajat, ei lasknud minna sügavamale / näha laiemat pilti, ta haaraski siis minu näiteks kinni ja vastas ainult sellele. Plaanin homme tegeleda küsimuste võimaliku ümbersõnastusega ning siis paluda nõu juhendajalt, kas ja kuidas järgmine intervjuu läbi viia.
	/.../
21.04.18	Sukeldusin QCAmapi maailma. Moodles olnud Õpetamise ja refleksiooni aine III moodul sisaldas õppematerjalide hulgas QCAmapi juhendit, autoriks Liina Lepp. Aitäh, Liina Lepp, suur aitäh, enam lihtsam, loogilisem, üksikasjalikum, ma ei tea, <u>sõbralikum, toetavam</u> ei saaks üks juhend ollagi! Võtsin juhendi lahti ja hakkasin samm-sammult oma andmetega toimetama: esmalt tegin need lihttekstideks, seejärel laadisin QCAmapi üles, kirjutasin üles ka uurimisküsimused ja hakkasingi kodeerima. See polnud üldse nii keeruline, nagu ma kartnud olin, ma ei saa aru, miks ma sellega juba varem pihta ei hakanud? Erinevalt QCAmapi programmist on kodeerimine ise küll keeruline. Ma alustasin esimese intervjuu esimese uurimisküsimusega kolm korda otsast peale (lihtsam tundus kõik senised koodid ära kustutada kui olemasolevaid muuta ja parandada). Ehk et töötasin usinalt, aga üldse mitte tõhusalt – aga harjutamise mõttes see võib-olla polnudki paha. Ma ei suuda otsustada, kas loogilisem oleks töödelda andmeid intervjuu kaupa (st et kodeerin ühes intervjuus kõikide uurimisküsimuste koodid ja siis liigun järgmise intervjuu juurde) või pigem uurimisküsimuste kaupa (ühe uurimisküsimuse koodid kõigis intervjuudes ja siis järgmise küsimuse juurde)? Ühelt poolt tunduks lihtsam seda sama ühte intervjuud kodeerida, nii kui märkan tähenduslikku üksust ükskõik millisele uurimisküsimusele, kodeeriks ära. Peaasi, et ei unustaks klikkida õigele uurimisküsimusele, muidugi. Samas analüüsi seisukohalt oleks mul olulisem näha, millised koodid mingile uurimisküsimusele kõigi intervjuude läbitöötlemise järel tekivad. (Õhtul.) Lugesin teiste töid ja andmeanalüüsi teooriat. Teen ikka uurimisküsimuste kaupa. Peale päev läbi kodeerimist tundub koode jube palju ja üldse ei oska enam otsustada, kas need korduvad. Raske on.

Lisa 4. Väljavõte 5. intervjuu kodeerimisest programmiga QCAmap.

E: Ei, tegelikult see on küll, see on täiesti, aa, noh, et see võtab küll nagu endal ka rohkem, noh, seda, no endale pead ka ikka ise teadvustama ka, et see vana on niimoodi sees veel, et noh, generatsioon on ka selline ju, et me tuleme ikka seal ju teisest asjast, ja üha... tegelikult üha vähem me nagu ütleme selliseid asju. Et no ikka teadlikult ikka tegelikult, ma ei tea, et noh, kui endast rääkida, siis mina küll mõtlen sellele ikka, et ma tegelikult ikka ei loobi neid niimoodi, et no miks ei või poiss nutta, no võib küll nutta, et seda... ja noh, seda ütlevad meil ka lapsed: „Poisid ei nuta ju!“, et seda neile kodus öeldakse.

M: Aga miks see on tähtis, et sa ei ütleks nii näiteks, et mida see võib lapsega teha, kui ta kuuleb neid stereotüüpe?

E: No aga ta korjab, ta korjab endale sisse kõik need emotsioonid, et tegelikult on tal ju õigus end välja ka elada, no mitte, noh, niimoodi, et ta ei oleks ohtlik nii teistele kui endale, on ju, et aga ta ju... need on tema emotsioonid, et siis ta on ju tegelikult avatud ja lahtine ju ja selline, et no ta õpib ju ka palju paremini, et kui tal ei ole selliseid asju. No ja mina püüan küll, no endaga ma püüan ikka täitsa tööd teha sellega selle nimel et, aga see hakkab vist vilja ka kandma (naerab). Et see on teadlikult vaja teha.

M: Aga kas lastega saab ka stereotüüpidest rääkida?

E: Jaa, jaa, saab!

M: Ja oled seda teinud?

E: Jaa, jaa, just, ongi niimoodi, et viskan küsimuse õhku, noh, a la et tõesti, kas poisid tohivad nutta, kas poisid tohivad panna punaseid riideid selga või midagi sellist, et noh niimoodi, ja siis, noh, nad lähevad kaasa sellega ja nad täitsa arutlevad selle üle. Muidugi alguses, et „eii, eii tohiii!“ (naerab), aga siis me arutleme, miks. Et noh, ongi, noh, arutluse teema, mitte loenguteema, vaid arutluse teema. Ja siis et, noh et, mida mina siis arvan ja mida nemad arvavad, ja noh, et tegelikult noh, siis noh, see on üks osa, kus hakkab nagu muutuma see, et, aga noh, ma kodusid ei oska nagu öelda.

M: Aga kas tundubki, et alguses lastel tuleb nagu see stampvastus, et stereotüüpne, kohe ei, ja siis nagu alles hakkavad nad mõtlema, kui te arutlete?

E: Jaa, kohe ei, tulebki just, ja see arutelu nagu just aitab neil jõuda nagu kuidagi. Ja hästi palju on nagu tulnud ka selliseid, et jah, et jaa, poisid tohivad küll nukkudega mängida ja tüdrukud autodega ja et ei ole poiste mängud ja tüdrukute mängud ja et noh, sinnani me oleme küll juba jõudnud juba, jah. Et arutelu teema on see jah, viska küsimus õhku ja siis läheb raginaks (naerab). Et siuksed. Ja kõik arvamused ongi õiged. Et nii et jah, hästi huvitavad arutelud tulevad, väga huvitavad, et seda tasub teha.

D5

D5

D12

D5

Õpetaja teadlikkus

delete

D9

D9

D9

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maris Ader,
(sünnikuupäev: 09.02.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Lasteaiaõpetajate arvamused sootundliku pedagoogika rakendamisest nelja Põlvamaa lasteaia näitel,

mille juhendaja on Karmen Trasberg,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 22.05.2018