

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Valmar Ammer

**ÕPILASTE SOOLINE ERISTAMINE ÜLDHARIDUSKOOLIS**  
**NOORMEESTE PERSPEKTIIVIST**  
magistritöö

Juhendaja: teadustöö aluste nooremlektor Mari- Liis Tikerperi

Tartu 2025

## **Kokkuvõte**

### **Õpilaste sooline eristamine üldhariduskoolis noormeeste perspektiivist**

Poisid kuuluvad Eestis statistika andmetel haridustee katkestamise riskirühma ning võivad jääda madalama haridustasemega võrreldes tüdrukutega. Magistritöö eesmärk on selgitada välja, kuidas tajuvad noormehed üldhariduskoolis kogetud soopõhist eristamist ning kirjeldavad selle mõju enda õpimotivatsioonile ja enesetundele koolikeskkonnas. Uurimuse käigus intervjueriti poolstruktureeritud intervjuudega kümmet 18-20-aastast noormeest, andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Tulemustest selgus, et poisid kogesid õpetajate soopõhist eristamist, mis mõjutas nende enesetunnet ja õpimotivatsiooni kooliajal. Eristamine mõjus pigem varjatult ja motiveerivalt mõjusid õpetajad kes löid tähenduslikke seoseid, tunnustasid pingutust ja pakkusid mitmekesiseid õppimisvõimalusi. Uuringust selgus, et pingutust mittemärkavad hoiakud võivad õõnestada poiste usku õppimise väärtusesse. Noormeeste enesetunnet koolikeskkonnas mõjutas enim suhete kvaliteet, rutiinide iseloom ja õpetajate hoiakud. Märksõnad: sooline eristamine, ootused neile ja kohtlemine, õpimotivatsioon, enesetunne

## **Abstract**

### **Gender Differentiation in Schools: A Male Perspective**

This master's thesis explores how young men perceive gender-based differentiation in general education and how it affects their learning motivation and well-being. Ten boys aged 18-20 years were interviewed, and the data were analyzed using qualitative content analysis. The findings show that boys noticed gender-based treatment by teachers, which impacted their motivation and well-being. Recognition of their efforts and varied learning approaches increased motivation, while lack of acknowledgment weakened their belief in learning. In Estonia, boys are statistically more likely to drop out early and attain lower education levels than girls. Key factors influencing boys' well-being at school were the quality of relationships, daily routines, and teachers' attitudes.

Keywords: gender differentiation, expectations, and treatment for them, learning motivation, feeling of well-being

## Sisukord

|   |    |
|---|----|
| Kokkuvõte .....   | 2  |
| Abstract .....  | 2  |
| Sissejuhatus .....                                      | 4  |
| Teoreetilised lähtekohad .....                          | 5  |
| Lühike ülevaade Eesti hariduse kujunemisest.....        | 5  |
| Sooline eristamine hariduses läbi ajaloo .....          | 6  |
| Haridussüsteemi ootused ja hoiakud poistele.....        | 7  |
| Noormeeste õppimine ja enesetunne koolikeskkonnas ..... | 11 |
| Metoodika.....  | 14 |
| Valim .....   | 14 |
| Andmekogumine .....                                     | 15 |
| Andmeanalüüs .....                                      | 16 |
| Tulemused .....   | 18 |
| Arutelu ja järeldused .....                             | 23 |
| Tänuõnad .....  | 26 |
| Autorsuse kinnitus.....                                 | 26 |
| Kasutatud kirjandus.....                                | 26 |
| LISAD .....   | 31 |

## Sissejuhatus

Haridus mõjutab noorte identiteeti, väärtushinnanguid ja ühiskondlikku toimetulekut. Eesti haridussüsteem, mis peaks pakkuma võrdseid võimalusi kõikidele noortele, ei ole aga keskkonnana alati sooliselt neutraalne. Sooline eristamine, mis võib jääda küll ka varjatuks, võib mõjutada pikaajaliselt õpilaste arengut (Gordon, 2006).

Poiste kasvamine tänapäeva ühiskonnas nõuab võimet tulla toime akadeemiliste ootuste, sotsiaalsete normide ja isikliku enesemääratlusega, mis sageli satuvad omavahel vastuollu (Heilman *et al.*, 2017; Brozo, 2019). Kui haridussüsteem ei toeta poiste arengut piisavalt või isegi takistab seda läbi soolise eristamise, on oht, et suur osa poistest jääb ilma nii hariduslikest teadmistest kui ka sotsiaalsetest oskustest (Köster, 2016). Negatiivsed tagajärjed on näha poiste haridustee katkestamises, nõrgemates akadeemilistes tulemustes ning enesetundes koolis. Kuigi haridussüsteem oma nõuetes käsitleb õpilasi ühtse sihtrühmana ning üldainetes ei ole kuidagi soolisi eristamisi võib rahvusvahelistes uuringutes ja koolist väljalangemise statistikas täheldada arvestatavat soopõhist lõhet (Eurostat, 2025). Erinevad allikad viitavad siiski õpetajate käitumisviiside erinevusele lähtuvalt õpilase soost (Kütt & Papp, 2012). Poiste ja tüdrukute erinev suunamine avaldub näiteks õpetajate hoiakutes, suhtlemisviisides ning ootustes (Holmes, 2007; Paechter, 2007). Sotsioloogilistest uuringutes on toodud välja ühiskondlikke rolliootusi, mis mõneti kaasaja poliitiliste tegevuskavade kaudu on hoogustunud (Heilman *et al.*, 2017; Brozo, 2019).

Eestis on vähe uuritud, kuidas õpetajate hoiakud, koolikultuur ja hariduspoliitika mõjutavad noormeeste hariduskogemust. Seetõttu on oluline saada teada, kas ja kuidas sooline eristamine hariduses avaldub ning kuidas õpilased ise soolist eristamist tajuvad. Magistritöö tulemused võivad aidata paremini mõista, kuidas haridussüsteemis esinevad soopõhise eristamise praktikad puudutavad poiste hariduslikku arengut ja toimetulekut ning pakkuda soovitusi, kuidas soopõhiseid erisusi hariduses võimalusel vältida. Seepärast on magistritöö eesmärk selgitada välja, kuidas tajuvad noormehed üldhariduskoolis kogetud soopõhist eristamist ning kirjeldavad selle mõju enda õpimotivatsioonile ja enesetundele koolikeskkonnas.

## Teoreetilised lähtekohad

Inimese arengus on mitmeid etappe ning kooliaeg ja sealt saadav haridus on neist üks tähenduslikumaid ja kõige rohkem mõju avaldavamaid. Kui ajalooliselt oli haridus meestekeskne, siis tänapäevalt on haridus pigem kõigile kättesaadav, kuid kultuuriline taust kujundab tüdrukud püüdlikumateks ja kohusetundlikumateks, kes jätavad poisid mingis eas varju ja sellega seoses tunnevad selle mõju eelkõige poisid (Skolverket, 2006). Murekohaks on saanud poiste madalam haridustase ning sellega kaasnevad sotsiaalsed ja ühiskondlikud mured, mis võivad mõjutada poiste edasist elu, võimalusi ja suhteid (Heilman *et al.*, 2017; Brozo, 2019). Selleks, et leida viise, kuidas haridussüsteem ja ühiskond saaksid paremini toetada poiste arengut ja eneseteostust, käsitleme käesolevas peatükis soolisi eristamisi hariduses läbi ajaloo, tutvustab töö autor üldiseid lähenemisi kaasaja hariduses ning selgitab, millised on need ühtsed nõuded ja praktikad praeguses haridussüsteemis.

### Lühike ülevaade Eesti hariduse kujunemisest

Esimesed ametlikud koolid avati Eestis 1251. aastal Pärnus ja Tartus. Kogu kooliharidus oli meestekeskne ja ka esimesteks õpetajateks olid mehed Forseliuse Õpetajate seminarist. Alles 1543. aastal asutati Tallinnas tütarlastekool (*Jungfernschule*), mis oli esimene kool tüdrukutele. Süsteemne külakoolide asutamine algas 17.saj alguses ja see oli aeg, mil asuti koolitama esimesi eesti soost õpetajaid. Tartu ülikool, mis asutati 1632 aastal, oli samuti esialgu meestekeskne (Andresen, 1997).

Uus periood Eesti haridusloos algas peale Põhjasõda. Vaatamata suurtele kaotustele rahvaarvus, säilis inimeste lugemisoskus ning õige pea avati taas ka koolid. 18.saj jätkus hariduse andmine privileegina meessoost isikutele, mil lapsi õpetati jätkuvalt perekonnas vastavalt soorollidele (Andersen, 1999).

Andresen (2002) kirjutab oma raamatus, et 19.saj tehti kolmeaastane kooliharidus kohustuslikuks kõikidele 10-12-aastastele lastele ning ka naised said koolis töötamise õiguse. Sajand hiljem võeti vastu uus kooliseadus, mis pikendas koolikohustust nelja aasta peale. Kogu üldhariduse kasvatuses õpetati poisse ja tüdrukuid sarnaselt. Oluliseks peeti isiksuseks kasvamist, olenemata nende individuaalsest kohtlemisest. Samas, isegi kui tüdrukute ja poiste osakaal oli koolides sarnane, siis tänu matemaatika, sõjalise kasvatus ja tööõpetuse õpetamisele, hinnati poisse ikkagi kõrgemalt (Andresen, 2002).

Nõukogude Liidu (NL) haridus andis tõuke poiste ja tüdrukute soorollide kaotamiseks ja alates 1954. aastast tegutsevad Eestis ainult segakoolid (Rannap, 2012). Tahaplaanile suruti isiksus oma eripärade ja individuaalsete vajadustega (Undusk, 2003). Sellel perioodil on koolikohustus viidud kõikide 6-17-aastaste lasteni ning pidevad püüdlused vanemate poolt parandada oma elujärge on jätnud ka lastele omad tagajärjed ning enim olid kannatajateks pigem poisslapsed (Andresen, 2002).

Pärast Eesti Vabariigi taasiseseisvumist 1991. aastal on reformitud ning parendatud Eesti koolisüsteemi pidevalt. Oluline hariduspoliitiline saavutus on olnud üleminek ideoloogiliselt juhitud ühtselt õppekavalt rahvusliku ja tervikliku Eesti kooliõppekava ning arengukava alusel toimivale koolikorraldusele. Kõik 7-17- aastased lapsed on oma soost sõltumata Eesti Vabariigis koolikohuslased. Venekeelsel elanikkonnal olid omakeelsed koolid, kus õpetati ka riigikeelt (eesti keelt) ning osa aineid riigikeeles (Varik *et al.*, 2012).

Eurostati (2025) andmeil on poiste hariduslik väljalangevus võrreldes tüdrukutega märgatavalt suurem. Statistikast nähtub, et pidevalt kasvab poiste arv, kes põhikooli ei suuda lõpetada ning poiste seas on rohkem madala õppeedukusega õppijaid ja vähem noormehi jätkab teed keskhariiduses. Need erinevused ei tulene võimetest, vaid pigem hoiakutest ja suhtumisest õppimisse. Ka Euroopas katkestavad noormehed haridustee sagedamini kui neiu ning põhikooli katkestajate osakaal on alates 2017. aastast mõnevõrra kasvanud. Eesti näitajad ei erine ELi trendidest: 2024. aastal oli ligi 10% meestest ja naistest põhihariduse või madalama haridustasemega ning nad ei jätkanud õpinguid. Kuigi osakaal kõigub aastati, ei ole sooliste erinevuste dünaamika ajas muutunud (Eurostat, 2025).

Väljaots (2012) kirjutab, et sellest tulenevalt on tulevikus paljudel meestel juba ette oodata madalamat elukvaliteeti, samuti tabab selline saatus sagedamini venekeelset elanikkonda. Sealjuures kannatavad poisid rohkem kui tüdrukud. Uuringud näitavad ka seda, et olulist rolli etendab negatiivse arengu protsessis vanemate lahutuste ja üksikemade kõrge protsent, võõrandumine tavapärasest reaalelust, kus virtuaalne maailm hakkab asendama tegelikkust, positiivsete meessoost eeskujude puudumine koolis jne (Väljaots, 2012).

### **Sooline eristamine hariduses läbi ajaloo**

Läbi kogu maailma kultuuriajaloo on globaliseerumine toimunud suuresti tänu formaalsele haridusele ja selle hulka on kuulunud inimõigused, teadus ja ratsionaalsus (Dworkin *et al.*, 2013). Samuti on olnud haridusel läbi ajaloo keskne roll ühiskondlike normide kujundamisel ja

muutmisel ja sellega kokkupuude on olnud tihedalt seotud soorollidega (Bühler, Vollmer & Wimmer, 2024).

Varasemad uurimused näitavad, et alates 19.sajandist on erinevad haridusreformid soosinud mehi naiste süstemaatilise väljajätmise kaudu formaalses hariduses (Freeman, 2004). Läbi haridusajaloo on kõikidel kontinentidel tekkinud erinevad õppekavad ja ideoloogiad, mille hulka kuulub nii feminismi, postmodernismi ja mitmeid teooriaid ja meetodeid. Lõuna-Ameeriklasest pedagoog Paulo Freire (1921-97) on uskunud, et haridus oma protsessis on pigem poliitiline kui neutraalne (Dworkin *et al.*, 2013). Seda kinnitab ka Kuubal asuva Cienfuego ülikooli teadusajakiri, mille väitel on tänapäeval jätkuvalt maailmas laialdane sotsiaalne ja kultuuriline probleem, kus paljudes piirkondades hoitakse naisi haridusest eemal. See tähendab, et sügavalt juurdunud traditsioonilised ühiskonnad ja soorollid seavad jätkuvalt poiste hariduse sageli esikohale võrreldes tüdrukutega (Nuri *et al.*, 2024). Selles kontekstis tähendab, et naisi jäetakse kõrvale ka karjäärivalikus ning see hoiab neid vaesuses ja loob pinnase sooliseks diskrimineerimiseks (López Saavedra *et al.*, 2019). Seega haridus tõstab naiste enesekindlust ja enesehinnangut ning annab neile õiguse olla ühiskonnas aktiivne (Kulal *et al.*, 2023). Üldhariduskoolil on selles kontekstis üks võtmerolle, sest kooli suhted kogukonnas õpilaste ja perekondade võrgustike kujunemisel loob pinnase usaldusele, läbi mille mõjutatakse siis nende samade õpilaste võimalusi ja saavutusi (Dworkin *et al.*, 2013).

### **Haridussüsteemi ootused ja hoiakud poistele**

Haridussüsteem on üks keskseid institutsioone, kus kujundatakse ning taastatakse soolist identiteeti, väärtushinnanguid ja käitumismustreid. Koolikeskkonnas kujunevad välja normid, mis määratlevad, milline peaks olema „tüüpiline“ koolipoiss või koolitüdruk ning millised on neile sobivad õpistiilid, käitumismaneerid ja tulevikuvõimalused (Kuurme & Kasemaa, 2015).

Haridussüsteemi struktuursed ja kultuurilised mõjutegurid hõlmavad mitmeid omavahel seotud aspekte, mis kujundavad õppijate kogemusi ja võimalusi (Kütt & Papp, 2012). Üheks oluliseks uurimissuunaks on õpetajate ootused ja hoiakud poiste suhtes, mis võivad mõjutada nende enesehinnangut, õpimotivatsiooni ning akadeemilist tulemuslikkust (Tey *et al.*, 2024). Köster (2016) kirjutab, et õppekava ning õpetamisviiside sobivust poistele käsitletakse selliselt, et püütakse mõista, kuidas haridussüsteem toetab erinevate õpistiilide ja vajadustega õppijaid. Tähelepanu pööratakse ka soolise identiteedi kujunemisele ning soolistele stereotüüpidele, mis mõjutavad noorte minapilti ja karjäärivalikuid. Tuleb analüüsida, kuidas haridussüsteem laiemalt

kujundab poiste ja tüdrukute erinevaid ootusi ja võimalusi, süvendades või vähendades soolist ebavõrdsust haridusteel (Kuurme & Kasemaa, 2015).

Eesti Gümnaasiumi riiklik õppekava (2023) toob välja, et koolielu tuleb korraldada, lähtudes rahvusliku, rassilise, soolise ja muudel alustel võrdse kohtlemise põhimõtetest ning soolise võrdõiguslikkuse eesmärkidest (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2023). Samuti seab Eesti soolise võrdõiguslikkuse seadus (2004) haridusasutustele kohustuse vältida soolist diskrimineerimist ja edendada võrdseid võimalusi kõigile õpilastele. Samas, kuigi ametlikult käsitletakse Eesti hariduses kõiki õpilasi võrdselt, siis ilmneb praktikas sageli erinev suhtumine poiste ja tüdrukute käitumisse. Kütt ja Papp (2012) lisavad, et õpetus ja kasvatus ei ole kunagi sooliselt neutraalsed ega ka mitte võrdsed ja õiglased, vastupidi, erinevad allikad viitavad siiski õpetajate käitumisviiside erinevusele lähtuvalt õpilase soost. Nii ongi viimastel kümnenditel on üha enam rõhutatud vajadust arvestada soolise erisusega hariduses.

Paljud uuringud on näidanud, et poisid ja tüdrukud erinevad õppimisstiilide, huvide ja suhtlemise osas, mistõttu võivad nad vajada erinevaid lähenemisi õpetamisel (Krips, 2011). Seetõttu on sooga seotud teemadel ülekaalukas roll koolis töötavatel õpetajatel, kellel peaks selged olema soopõhised hariduslikud eripärad ja siis sellest lähtuvalt ka võrdselt kohtlema nii poisse kui ka tüdrukuid, luues õpetamisel kaasav ja õiglane klassiruumi keskkond (Nuri *et al.*, 2024). Koolikeskkonnas kujundavad õpilaste enesemääratlust suures osas õpetajate hoiakud ning ootused, mis võivad olla teadlikud või teadvustamata. Holmes (2007) on välja toonud, et õpetajad kohtlevad poisse ja tüdrukuid erinevalt ning see mõjutab otseselt õpilaste enesehinnangut ning akadeemilist sooritust. Poisid saavad rohkem tähelepanu, nende arvamusi ja tegevust peetakse olulisemaks. Neid nähakse sageli loomingulisemate ja aktiivsematena, kuid samas probleemsematena (Kuurme, 2011). Kui tüdrukuid julgustatakse olema kuulekad ja hoolsad, siis nad saavad vähem õppimist puudutavaid väljakutseid ning nende individuaalseid võimeid ja arvamusi tunnustatakse harvem. Selline hoiak võib viia olukorrani, kus poiste kehvemaid õpitulemusi põhjendatakse kooli feminiseerumisega ning tüdrukute edu nähakse ohuna poiste positsioonile klassiruumis (Kuurme, 2011). Nii Gordon (2006) kui ka Paechter (2007) on leidnud, et poiste akadeemiliste raskuste puhul kiputakse süüid nägema haridussüsteemis endas, samas kui tüdrukute edu käsitletakse iseenesestmõistetavana ja sellele pööratakse vähem tähelepanu. Uuringud on näidanud, et õpetajad võivad alateadlikult reageerida poistele karmimalt või oodata neilt teistsugust käitumist kui tüdrukutelt (Dalmau *et al.*, 2018). Samuti on poiste

õppeedukus ja osalemine hariduses jätkuvalt murekoht, sest poisid katkestavad sagedamini kooli ja jõuavad haridusteel harvem kõrghariduseni (Väljaots, 2012).

Uuringutest selgub ka, õpilaste hilisemaid karjäärivalikud kujundab paljuski kooliaastatel loodud soosteretüübid. Seda võivad õhutada klassiruumides ka soolist diskrimineerimist pooldavad õpetajad, kes siis läbi oma käitumise mõjutavad noorte õpilaste enesehinnangut ja tugevalt ka õpimotivatsiooni (Tey *et al.*, 2024). Skipper ja Fox (2021) uuringus tõid õpilased välja, et soopõhine erinev kohtlemine muutus keskkoolis märgatavamaks. Näiteks, kui põhikoolis tundsid õpilased end vabamalt ja vähem hinnatuna, siis keskkoolis kogesid nad suuremat survet vastata nii õpetajate kui ka eakaaslaste ootustele. Hinnangulisus kasvas nii teiste õpilaste kui ka eneseteadlikkuse suurenemise tõttu, mis tekitas rohkem muret sobitumise ja eneseväljenduse pärast (Skipper & Fox, 2021).

Samas pöörab tähelepanu vastandumise tasandil Mickelson (2012) ka sellele, kuidas poiste ja tüdrukute kogemused on mõjutatud nende soolistest erinevustest ja interaktsioonist klassiruumis. Skolverket (2006) leidis, et poisid kogevad ebakõla enda identiteedi ja mehelikkuse tajumise ning õpilase rolli vahel koolis, sest poistelt justkui eeldatakse, et nad on koolis valjuhäälsed, põhjustavad probleeme ja on madala õppeedukusega, samal ajal kui tüdrukutelt eeldatakse vastupidist.

Õpetajate soolised eelarvamused, mis ilmnevad koolis, on enamasti teadvustamata ning neile toetuv käitumine ettekatsetamatu. Seetõttu piiravad stereotüübid ja soorolli ootused laste individuaalseid valikuvõimalusi ja mõjutavad negatiivselt õpilaste õppeedukust, võimeid, oskusi ja enesekindlust (Kütt & Papp, 2012). Õpetaja ja õpilase omavahelise suhtluse uuringutest leidub nn. enesemääratluse teooria (*self-determination theory*). Selle teooria kohaselt on õpilaste õpimotivatsioon ning kaasahaaratus tugevalt seotud sotsiaalse kuuluvusega klassiruumis. Teooria idee seisneb selles, et õppijal on vajadus tunda end õppimisprotsessis autonoomsena ning lisaks positiivsele kuuluvusele võimaldab see paremini oma võimeid realiseerida (Ryan & Deci, 2000, viidatud Krips, 2011 j). Lisaks toob Krips (2011) välja, et valikuvõimalusi pakkuv, empaatiline ja toetav õpetaja käitumine tugevdab õpilaste autonoomia tunnet. Cents-Boonstra jt (2020) lisavad, et õpetaja saab mõjutada õpilaste pikemaajalist õpikäitumist, kui ta suudab neid motiveerida ka klassiväliselt õppima, pakkudes neile erinevaid väliseid õpivõimalusi silmaringi arendamiseks.

Holmes (2007) esitab oma artiklis erinevate uuringute tulemusi, kust on selgunud, et õpetajad suhtlevad enam poistega, kes on ka klassiruumis domineerival positsioonil võrreldes tüdrukutega. Õpetajate arvates põhjustavad poisid koolis rohkem probleeme, ent neid peetakse samas huvitavamateks ja intelligentsemateks (Kuurme, 2011). Hispaania kehalise kasvatuse õpetajaid küsitlenud uuringust selgus, et kehalist kasvatust seostavad tüdrukud rohkem enesehinnangu ja kehapildiga, seevastu poisid pigem sportlike saavutustega. Selle võib tingida asjaolu, et kehaline kasvatus on jätkuvalt üles ehitatud maskuliinsemaid soosbekte silmas pidades (Castejón & Giménez Fuentes-Guerra, 2015).

Sarnaselt kehalisele kasvatusele, esineb ka tehnoloogiaõpetuses poiste ja tüdrukute erinevat lähenemist ainele. Tüdrukutele sobivad rohkem koostööpõhised ja loomingulised tegevused, samas kui poisid valivad individuaalsemaid ja tehnilisemaid ülesandeid (Weber & Custer, 2005). Põhjuseks toovad Feng jt (2023) oma uuringus välja, et antud soostereotüüpsed valikud tulenevad suuresti sotsiaalsetest ootustest soorollides, kus tüdrukud võiks olla rohkem koostööaltimad ja empaatilisemad ning varasemate kogemuste all mõeldakse pigem individuaalset toimetamist, mis on poistele omane ja koolikultuuri mõju all mõeldakse tüdrukute suuremat kaasamist erinevates rühmatöodes jättes poisse rohkem tahaplaanile.

Saksamaa koolides tehtud katsed manipuleerida noormeeste ja neidude õpimotivatsiooniga läbi kirjanduse, näitas Latsch ja Hannover'i (2014) uuring, et negatiivsed kuvandid soorollidest mõjutavad otseselt õpilaste sooritusvõimet. Noormehed, kes puutusid kokku negatiivsete ootustega, mida esitleti neile ette näidatud artiklis „Läbikukkunud poisid”, ei suutnud täita ülesandeid tüdrukutega samal tasemel. Nad kukkusid läbi nõ tüdrukutele mõeldud ülesannetes, sest keskendusid õpi-eesmärke seades ülesannetele, mida peeti poistele mõeldud ülesanneteks. Näib, et avalik diskursus poistest kui "hariduslikult läbikukkunuteks" ja mõlema soospetsiifiliste ning tulemustega seotud tugevate ja nõrkade külgede liigne lihtsustamine ajendas uuringus osalenud poisse soostereotüüpselise käitumisele, mis tõi endaga kaasa akadeemilise soorituse soo- stereotüübi tugevdamisele ja säilitamisele (Latsch & Hannover, 2014).

Sooliste eelarvamuste mõju vähendamiseks hariduses on üha enam rõhutatud sootundliku pedagoogika vajalikkust, mis keskendub õpilaste individuaalsetele vajadustele ning sooliste stereotüüpide murdmisele. Tegeledes soorollide stereotüüpidega nii klassiruumis kui ka koolikeskkonnas, saavad õpetajad ühiselt töötada ja kaasõpilaste jälgimise kaudu kohandada pedagoogilisi ning didaktilisi meetodeid, et suurendada poiste ambitsioonikust hariduses

(Spangsdorf, Ryan & Kirby, 2023). Kuigi Dworkin jt (2013) artiklis keskendutakse rohkem tüdrukute ja naiste hariduse takistustele ja muudele teemadele, siis ei jää märkamata ka poiste enesekindluse muutused teismeeas ja mõju nende edasisele karjäärivalikule läbi koolikeskkonna.

### **Noormeeste õppimine ja enesetunne koolikeskkonnas**

Erinevad uuringud näitavad, et poiste toimetulek hariduses on tihedalt seotud laiemate ühiskondlike teguritega, nagu näiteks tööturg, peremudelid ja soorollidega seotud ootused. Kui haridussüsteemi ja ühiskonna ootused ei toeta poiste arengut, võib see viia madalamate õpitulemusteni, mis omakorda mõjutab nende edasist majanduslikku ja sotsiaalset elu. Poiste kehvem haridustee võib piirata nende võimalusi tööturul, mis suurendab majanduslikku ebastabiilsust ja sotsiaalset tõrjutust (Heilman *et al.*, 2017; Brozo, 2019). Samuti võib see mõjutada perekondlikke ja kogukondlikke suhteid, luues mustreid, kus madal haridustase kandub edasi järgmistele põlvkondadele. Uuringud viitavad seosele haridusalaste saavutuste ning erinevate probleemide vahel, nagu näiteks vägivald, perekondlike sidemete nõrgenemine, kogukonna ühtekuuluvuse vähenemine, riskantne käitumine ja majanduslik ebastabiilsus (Heilman *et al.*, 2017; Freire *et al.*, 2018; Brozo, 2019).

Uurijad Arlette Ballew ja Michael Gurian (2003) märgivad oma töös, et erineva lähenemise õppimisele tingivad poiste ja tüdrukute bioloogilised erinevused. Näitena tuuakse erinev mõttemuster: kui poiste mõtlemine on deduktiivsem ja nad lähtuvad üldiseid põhimõtteid sobitades üksikjuhtumitele, siis tüdrukute mõtlemisviis ja lähenemine kontseptsioonidele on induktiivsem, liikudes konkreetsetest näidetest üldistusteni (Ballew ja Gurian, 2003). Sarnast mõtet on välja toonud ka koolipsühholoog Tiia Lister (Lister, 2012), kes on uurinud poiste õppimise üldiseid seaduspärasusi ja toob välja nende deduktiivse mõtlemise: "Enamik poisse ei saa hakata õppima enne, kuni neil pole olemas suurt pilti õpitavast, süsteemi ja arusaama, kuhu asetub uus materjal eelmisega seoses."

Rootsis läbi viidud Skolverket'i (2006) uuring kinnitab, et tüdrukud algkoolist ülikoolini on akadeemiliselt võimekamad kui poisid. Aruandes uuriti selle erinevuse võimalikke selgitusi ja leiti, et see on osaliselt tingitud poiste hilinenud küpsusest ning osaliselt soorollide ebakõlast. Seda kinnitab ka 2023 a. PIAAC (*Program for the International Assessment of Adult Competencies*) test, kus tuuakse matemaatilise kirjaoskuse ning funktsionaalse lugemisoskuse uuringus välja, et 25-34 aastaste meeste keskmised skoorid ühtlustuvad ning matemaatikas on

naiste omadest oluliselt kõrgemad. Sama trend jätkub ka 35-44 aastaste hulgas (Räis & Perend, 2023).

Sotsiaalsed teooriad rõhutavad, et kognitiivsed erinevused ei ole bioloogiliselt määratud, vaid kujunevad sotsialiseerumise käigus (Papp, 2012; Köster, 2016). Poiste ja tüdrukute enesehinnang ning akadeemilised tulemused sõltuvad suuresti täiskasvanute ja eakaaslaste poolt seatud ootustest ning nende kaudu kinnistuvatest soorollidest (Dworkin *et al.*, 2013). Spangsdorf, Ryan ja Kirby (2023) uuring tõi välja, et ulatuslikum mõju õpilaste erinevate haridustulemuste ning saavutuste osas on nende eakaaslastel ja sõpradel. Uuringu väitel on noorte omavaheliste suhete mõistmine võti paremaks hakkama saamiseks klassiruumis kui ka väljaspool seda.

Eriti oluliseks muutuvad eakaaslased varases noorukieas, kes on siis peegliks noorele endale ja samuti ka vanematele ja õpetajale, kelledele esitatakse suuresti erinevaid väljakutseid. Kogu protsess ei hõlma mitte ainult akadeemilist toimetulekut vaid esineb ka mitmesuguses muus käitumises, mille hulka kuulub muusika, riietus, alkohol, narkootikumid, seks ja käitumine vabal ajal (Packard ja Babineau, 2008). Poisid on eakaaslaste survest vähem mõjutatud kui tüdrukud, samas kui hariduslikud ootused tüdrukutele ja sotsiaalne surve põhjustab neile rohkem pingeid ja enesega rahulolematust (Dworkin *et al.*, 2013).

Uuringud on toonud esile mitmeid võimalikke lahendusi, mis võiks parandada poiste haridusalast toimetulekut. Lahusõppe pooldajad Eestis, sh sotsioloogiaprofessor Ülo Vooglaid (2005), logopeed-metoodik Tiiu Puik (2009) ning koolitajad Mägi ja Biin (2015), rõhutavad, et poiste ja tüdrukute areng toimub erineva tempoga ning haridus peab sellele vastavalt kohanduma. Nad lisavad, et erinevast soost õpilaste õpetamine eraldi klassides võimaldab paremini arvestada nende bioloogiliste ja psühholoogiliste eripäradega, vähendades sellega hariduslikku ebavõrdsust. Puik (2009) lisab, et poisid on koolimineku ajaks tüdrukutega võrreldes sageli vaimse arengu poolest umbes poole kuni ühe aasta võrra maas ja võiks kaaluda võimalust, et poisid alustaksid kooliteed aasta hiljem, et saavutada arengulist tasakaalu. Eelnimetatud autorite hinnangul võib lahusõppe pakkuda mitmeid eeliseid. Näiteks see võimaldab paremini kohandada õpetamismeetodeid, arvestades soolisi arengulisi eripärasid. Samuti vähendab poiste ja tüdrukute vastastikust konkurentsi ja sotsiaalset survet, mis võib mõjutada nende akadeemilist enesekindlust. Lisaks loob soospetsiifilisi õpikeskkondi, kus mõlemad sugupooled saavad paremini keskenduda oma tugevuste arendamisele (Vooglaid, 2005; Puik, 2009; Mägi & Biin, 2015). Sama arvamust toetab ka Brannon (2010), kes väidab, et erinevused ei määra tingimata

kognitiivseid võimeid ega õppimisstiili. Tema arvates poiste ja tüdrukute õppimisstiili erinevused tulenevad pigem sotsiaalsetest ootustest kui bioloogilistest teguritest ja lahusõpe ei vähenda soolisi stereotüüpe, vaid loob tingimused, kus need saavad kinnistuda. Lahusõppe kriitikud seevastu väidavad, et selline praktika ei aita kaasa soolise ebavõrdsuse vähendamisele, vaid hoopis tugevdab traditsioonilisi soorolle. Seega poiste ja tüdrukute individuaalne areng peaks lähtuma nende isiklikest eelistustest ja tugevustest, mitte soost (Köster, 2016).

Kokkuvõtvalt saab öelda, et hariduspraktikad, õpetamismeetodid ja ühiskondlikud ootused mõjutavad oluliselt poiste arengut ja haridusteed. Ajalooliselt on haridussüsteem olnud poiste suhtes privilegeritud, kuid praegustes hariduspraktikates ei pruugi poiste arengulised ja psühholoogilised eripärad olla enam koolitöö korralduse poolt arvesse võetud. Poisid vajavad konkreetsemat ja praktilisemat tegevust, näevad üldist probleemi ja mõtlevad deduktiivsemalt. Ühiskondlikud soorollid ja stereotüübid võivad kujundada poiste enesehinnangut ja vähendada motivatsiooni, mis võib viia koolist väljalangemise ja hilisemate toimetulekuraskusteni. Seetõttu on oluline liikuda paindlikuma ja sooteadlikuma haridussüsteemi suunas, mis toetab iga õppija individuaalset arenguteed. Ühe probleemina poiste õppimises on nähtud sotsiaalselt survet.

### **Uurimisprobleem ja magistritöö eesmärk**

Kuigi haridussüsteem oma nõuetes käsitleb õpilasi ühtse sihtrühmana ning üldainetes ei tohiks olla soolisi eristamisi, võib rahvusvahelistes uuringutes ja koolist väljalangemise statistikas täheldada arvestatavat soopõhist lõhet. Erinevad allikad viitavad siiski õpetajate käitumisviiside erinevusele lähtuvalt õpilase soost (Kütt & Papp, 2012) ja sotsioloogilistest uuringutes on toodud välja ühiskondlikke rolliootusi (Heilman *et al.*, 2017; Brozo, 2019), mis mõneti kaasaja poliitiliste tegevuskavade kaudu hoogustunud. Samas on Eesti haridusvaldkonnas läbi viidud vähe soouuringud, mis aitaksid arvestada sugupoolte aspekti hariduspoliitiliste otsuste tegemisel, õpetajate ettevalmistamisel ja igapäevaste kooliprobleemide lahendamisel ja kuidas õpetajate hoiakud, koolikultuur ja hariduspoliitika mõjutavad noormeeste hariduskogemust (Kütt & Papp, 2012). Seetõttu on oluline saada teada, kas ja kuidas sooline eristamine hariduses avaldub ning kuidas õpilased ise soolist eristamist tajuvad. Magistritöö tulemused võivad aidata paremini mõista, kuidas haridussüsteemis esinevad soopõhise eristamise praktikad puudutavad poiste hariduslikku arengut ja toimetulekut ning pakkuda soovitusi, kuidas soopõhiseid erisusi hariduses võimalusel vältida.

Seepärast on magistritöö eesmärk selgitada välja, kuidas tajuvad noormehed üldhariduskoolis kogetud soopõhist eristamist ning kirjeldavad selle mõju enda õpimotivatsioonile ja enesetundele koolikeskkonnas. Eesmärgi täitmiseks püstitas järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses soopõhiseid ootusi?
2. Kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses soopõhiselt erinevat kohtlemist?
3. Kuidas kirjeldavad noormehed, kas ja kuidas on soopõhine eristamine noormeeste hinnangul mõjutanud nende õpimotivatsiooni?
4. Kuidas kirjeldavad noormehed, kas ja kuidas on soopõhine eristamine noormeeste hinnangul mõjutanud nende enesetunnet koolikeskkonnas?

## **Metoodika**

Metoodika peatükis kirjeldab töö autor valimi moodustamist, uurimuse mõõtevahendit ehk intervjuu kava, andmekogumise protseduuri ja andmeanalüüsi.

### **Valim**

Magistritöös kasutas töö autor eesmärgipärast valimit, mida osaliselt kombineeris mugavusvalimiga (Rämmer, 2014). Valimit moodustades langes otsus kindla vanusevahemiku kasuks, kuna töö autor soovis saada noormeestelt võimalikult täpset ning veel mitte ununenud koolikogemust. Töö autor kogus andmeid 18-20 aastastelt noormeestelt, kes on lõpetamas või on viimase paari aasta jooksul lõpetanud keskkooli. Kuna tegemist oli täisealiste õpilastega, piisas uuringus osalejate nõusolekust ja vanemate teavitamine polnud oluline.

Seejärel pöördus uurimistöö läbiviija isiklikult nii kõnes kui ka kirjas kõikide 15-ne Harjumaa (k.a Tallinn) keskkoolides- gümnaasiumites töötavate kehalise kasvatuse (uue nimega liikumisõpetus) õpetajate poole palvega edastada info, et nad jagaksid infot edasi äsja lõpetavatele või viimase paari aasta jooksul lõpetanud endistele õpilastele noormeestele, et nad saaksid ühendust võtta ja vabatahtlikult intervjuu anda. Samuti kasutas töö autor sotsiaalmeediat info jagamiseks. Pöördumine on näha Lisa 1. Õpetajatele saadeti personaalsed teated *Facebooki messengeri* kaudu, milles tutvustasin ennast, uurimistöö eesmärki ja andmete kogumise viisi.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate taustaandmed

| Pseudonüüm | vanus | Lõpu aasta | Koolivahetus | Kooli suurus |
|------------|-------|------------|--------------|--------------|
| NM 1       | 20    | 2023       | jah          | 200 - 300    |
| NM 2       | 20    | 2023       | ei           | 800 - 900    |
| NM 3       | 19    | 2025       | ei           | 600 - 700    |
| NM 4       | 20    | 2023       | jah          | 500 - 600    |
| NM 5       | 20    | 2022       | jah          | 500 - 600    |
| NM 6       | 18    | 2025       | ei           | 500 - 600    |
| NM 7       | 18    | 2025       | jah          | 900 - 1000   |
| NM 8       | 18    | 2025       | ei           | 200 - 300    |
| NM 9       | 19    | 2025       | ei           | 200 - 300    |
| NM 10      | 19    | 2024       | ei           | 100 - 200    |

Kokku osales intervjuudes 10 noormeest erinevate Harjumaa üldhariduskoolide kogemustega. Noormeestest pooled ehk 5 käivad hetkel veel keskkooli viimases klassid ja viis olid juba kooli lõpetanud. Intervjueeritavate taustainfo on nähtav Tabelis 1. Töö autor nimetas vastuste andjad konfidentsiaalsuse tagamiseks järgnevalt: NM 1, NM 2 (noormees 1 jne).

Peale noormeestelt positiivse vastuse saamist ja intervjuu andmise nõusolekut leppis autor nendega kohtumiseks ajad kokku kas näost-näkku või *Zoomi* keskkonnas, arvestades võimalusel nende soovide ja eelistustega. Kolme noormehega kohtus töö autor isiklikult ja seitsme noormehega viis intervjuu läbi *Zoomi* keskkonnas.

### Andmekogumine

Käesolevas magistritöös kasutas töö autor poolstruktureeritud intervjuusid, kuna selline intervjuu läbiviimise formaat annab intervjueerijale vabaduse kasutada küsimusi ja nende järjekorda vastavalt intervjuu kulgemisele (Laherand, 2008). Näiteks kui intervjueeritav vastab mõnele küsimusele juba varem ära, siis ei pea seda uuesti enam küsima. Intervjuu küsimused ja -kava on näha Lisa 2. Intervjuu jagunes seitsme alateema vahel, milleks on taustainfo, kuidas tajuvad ja kirjeldavad noored täiskasvanud mehed soopõhist eristamist oma hariduskogemuses, õppeainete eelistamine, hoiakud ja hinnangud vastavalt soole, õpetajate hoiakud ja ootused soopõhiselt, klassikaaslaste ja koolikeskkonna roll, edasised võimalused ja arengu toetamine, tagasivaade ja kokkuvõte.

Intervjuu küsimused koostas töö autor vastavalt läbitöötatud teooriale ja lisas juurde mõned küsimused, millele soovis vastust isiklikust huvist: näiteks küsimused õpimotivatsiooni kohta. Intervjuud viidi läbi aprillikuus 2025. aastal. Laherand (2008) soovitab andmekogumise juures sõnastuse mõistetavuseks ehk usaldusväärseuse tõstmiseks, läbi viia pilootuuring. Kuna pilootintervjuu õnnestus suurepäraselt, kaasas autor selle ka andmeanalüüsi.

Uuringus järgib töö autor Eesti Teadlaste Eetikakoodeksit (2002), tagades vabatahtliku osaluse ning täieliku informeerituse. Isikuandmeid käsitletakse konfidentsiaalselt ja kasutatakse üksnes teadustöö eesmärgil. Uuring on kooskõlas inimväärkuse ja põhiõigustega.

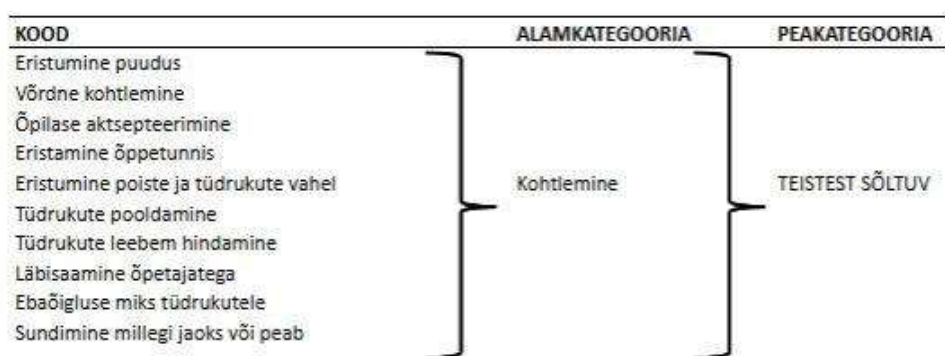
### **Andmeanalüüs**

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, kuna see meetod keskendub teksti sisulisele tähendusele ning sobib hästi teksti kokkusurumiseks (Mayring, 2014). Tuleb arvesse võtta, et noormehed räägivad mälu järgi ehk mälu võib osaliselt moonutada reaalsust, kuid samas ongi uuringus olulisem, milline on tajutud subjektiivne mõju praeguseks ehk siis seda tajutakse selle järgi, mis ja kuidas on meeles (Laherand, 2008). Andmeanalüüsi käigus viis autor esmalt läbi intervjuude transkribeerimise, millele järgnes tekstide keeleline toimetamine ning sisuanalüüsi eelduseks olev kodeerimine.

Uuringu raames kogutud intervjuud salvestati helifailidena MP3-formaadis. Intervjuude transkribeerimiseks kasutati automaatse kõnetuvastuse tarkvara Transkriptor, mis võimaldab heli- ja videofailide automaatset tekstiks muutmist ning see tarkvara lõi esmase transkriptsiooni. Saadud transkriptsioonid vaatas töö autor käsitsi üle ning korrigeeris vastavalt helifailidele, tagamaks teksti täpsus ja vastavus kõneldu sisule. Samuti eemaldas tekstidest „ee“, „aa“ jms ning mittesisulised katkestused või ebavajalikud kordused, säilitades samal ajal intervjuude sisulise täpsuse ja muutumatuse. Intervjuude anonüümsuse huvides asendati isikunimed ja muud isikut tuvastada võimaldavad andmed pseudonüümidega NM1... NM10.

Pikim intervjuu võttis aega 60 minutit ja lühim 28 minutit. Intervjueeritavad olid erineva avatusega, näiteks mõni jutustas pikalt oma kooli kogemusest ja jagas lahkelt oma arvamusi, samas kui teine vastas lühidalt mõne sõnaga. Peale helifailide transkribeerimist programmi poolt, luges töö autor need veelkord üle ja tegi korrektoori kirjalikus failis, et see vastaks helifaili sisule. Kokku tuli transkribeeritud teksti 128 lehekülge. Ühe helifaili üle kontrollimisele kulus keskmiselt 3 tundi aega.

Peale tekstide korrektuuri tekitas töö autor koodid sarnastest ühisnimetajatest, kokku 489 märget. Andmeid analüüsi QCMap programmiga ning näide koodipuu loomisest on näha Lisa3. Kodeerimisprotsessis grupeeris töö autor tähenduslikult sarnased koodid ühtsesse alamkategoriasse. Näiteks 23-st koodist sai 7 alakategoriat (enesetunne, kohtlemine, õpimotivatsioon, tunnustamine, ootused, õpetajate positiivne käitumine, õpetaja negatiivne käitumine). Alamkategoriatest omakorda tekkis 2 peakategoriat – 1.noormehest endast mittesõltuvad ehk teistest sõltuvad tegurid (ootused, kohtlemine, tunnustamine ja õpetajate positiivne ning negatiivne käitumine) ja 2.noormehest endast sõltuvad tegurid (õpimotivatsioon ja enesetunne).



Joonis 1. Näide kategooriate moodustumisest

Uurimuse usaldusväarsuse suurendamiseks kaasati andmete kodeerimise protsessi sõltumatu kaaskodeerija, kellel on eelnev kogemus sama õppekava raames läbiviidud kvalitatiivse uuringu koostamisel. Kaaskodeerija analüüsis ühe intervjuu andmeid ühe uurimisküsimuse lõikes, esitades oma koodid videokõne vahendusel. Kodeerimistulemused kattusid ja lahknesid osaliselt. Lahknevused ilmnisid peamiselt erinevate “ootuste” ja “pooldamiste” alamkategoriate koodides, näiteks mõne vastuse puhul sobisid need mitme alamkategorია alla. Ühise arutelu tulemusena lepidi kaaskodeerijaga kokku ühised alamkategoriate pealkirjad ja see suurendab tõlgenduste usaldusväarsust.

Töö autor küsis intervjuudes noormeestelt ka seda, kas nad on õppinud sega- või eraldi poiste /tüdrukute klassis eeldades, et sellel on mingi oluline mõju või tähendus. Kuna kõik vastanud õppisid segaklassis, siis jääb see punkt andmeanalüüsist välja.

## Tulemused

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja, kuidas tajuvad noormehed üldhariduskoolis kogetud soopõhist eristamist ning kirjeldavad selle mõju enda õpimotivatsioonile ja enesetundele koolikeskkonnas. Antud töö tulemused põhinevad noormeeste subjektiivsetel hinnangutel ja töö autor esitab saadud tulemused alapeatükkides uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste illustreerimiseks on kasutatud intervjueeritavate tsitaate. Tsitaadid on tekstist eristatud kaldkirjas ning neid on minimaalset toimetatud, näiteks sujuvuse tagamiseks on eemaldatud korduvad sidesõnad. Iga tsitaadi lõpus on märgitud vastava noormehe koodnimetus, näiteks NM1, tagamaks osalejatele konfidentsiaalsuse.

Vastused esimesele ja teisele uurimisküsimusele vastavad peakategooriale “noormehest endast mittedõltuvad ehk teistest sõltuvad tegurid” ning vastused kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele vastavad peakategooriale “noormehest endast sõltuvad tegurid”.

Esimese uurimisküsimuse „**Kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses soopõhiseid ootusi?**“ valguses ilmneb, et noormeeste koolikogemustes kajastuvad soopõhised ootused eelkõige õpetajate erinevas suhtumises poiste ja tüdrukute vastu. Noormeeste koolikogemustes soopõhised ootused peegelduvad tugevalt õpetajate suhtumises poiste ja tüdrukute vastu. Intervjuudest selgub, et õpetajad seadsid tüdrukutele tihti kõrgemaid ootusi, mis puudutasid hindet, kodutöid ja käitumist, samas kui poistele oli sageli rohkem andestust ja nende madalamad hinded ei äratanud õpetajates muret. Üks uurimuses osalenud noormees tõdes, et õpetajad eeldasid tüdrukutelt tihti paremat sooritust: „*Tüdrukutelt oodati nagu mingit väga siukest korralikumat osavõttu ja et kodutööd oleks kõik tehtud*“ (NM7). Poistele seevastu ei olnud nõudmised samaväärselt ranged.

Soopõhised ootused kajastusid ka erinevates ainevaldkondades. Noormehed tajusid, et teatud ained, nagu kirjandus ja humanitaarained, olid rohkem tüdrukute valdkond, samas kui reaalsused, näiteks füüsika, olid seotud poistega. “Üks noormees märkis, *et füüsika oli justkui „poiste ala, kus on siuksed päriselulised ülesanded*“ (NM8). Tüdrukute jaoks aga ei olnud füüsikatunnis alati õiglase kohtlemine. Üks noormeestest tõi välja, et “*õpetaja eelistab poisse, kuna „lihtsalt meeldivadki poisid rohkem.*“ (NM2).

Üldiselt peegelduvad noormeeste kogemustes kooli soopõhised ootused, mis on sageli seotud kultuuriliste arusaamadega ja varasemate ajalooühinguliste hoiakutega. Kuigi need ootused võivad mõjutada õpilaste käitumist ja enesetunnet, ei pea noormehed neid sageli takistusteks oma

kooliteel. Soopõhised ootused jäävad siiski osaliselt kooli õhustikku, kuid nende mõju ei pruugi olla kõikidel juhtudel määrav. Samas esines ka juhtumeid, kus õpetajate ootused olid poiste suhtes madalad, mis omakorda vähendas noormeeste pingutusi ja motivatsiooni, millest töö autor kirjutab allpool täpsemalt.

Teise uurimisküsimuse „**Kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses erinevat soopõhist kohtlemist?**“ raames ilmnis, et noormeeste kogemustes esines nii positiivseid kui ka negatiivseid näiteid soopõhisest kohtlemisest. Mõned noormehed tõid välja, et eriti gümnaasiumiastmes kohtlesid õpetajad õpilasi võrdselt, sõltumata nende soost. Noormehed tunnustasid õpetajate neutraalsust, individuaalset lähenemist ning valmisolekut aidata kõiki, sõltumata õppeedukusest või ainehuvist. Samuti mainisid, et igapäevases koolielus, näiteks kooliürituste korraldamises või ruumide ettevalmistuses, ei tehtud sageli vahet tüdrukute ja poiste vahel ning ülesandeid jagati võrdselt. *“Rohkem vaatavad, kas õpilane nagu viitsib õppida või mitte. Kui ta ei käi tunnis- tundides ja ei tee kaasa siis noh, pigem on veidi vähem toetavam võrreldes teistega, aga siukest tüdrukute ja poiste vahelist no ei see pigem lihtsalt sõltub õpilasest nagu endast, kas nad lihtsalt viitsivad käia või mitte.”* (NM9).

Samas kerkisid esile ka kogemused, kus tajuti ebavõrdset kohtlemist. Mitmed noormehed tõid esile, et mõnes ainetunnis, eriti vanema põlvkonna õpetajate puhul, ilmnis tüdrukute eelistamist: neid kiideti rohkem, nende emotsioone mõisteti paremini ning neile anti rohkem võimalusi hinnete parandamiseks. *“Kui ikka tüdruk halva hinde sai, siis no ta ikka sai selle ilusti ära parandada, aga ikka poistel kuidagi. No vahepeal oli siuke tunne tehti nagu meelega elu raskeks või siuke.”* (NM8). Selline erinev kohtlemine tekitas noormeestes tunde, et nende pingutusi ei märgata või isegi takistatakse. Mõned noormehed tundsid, et õpetajate ootused poistele olid madalamad või suunatud pigem distsipliini, mitte õpitulemuste poole.

Kontrolltööde ajal kogeti suuremat usaldamatust poiste suhtes, näiteks neid paigutati klassiruumis strateegiliselt lahku või paigutati klassi ette spikerdamise vältimiseks, samas kui tüdrukuid usaldati rohkem. Ka kehalise kasvatuse tundides märgati topelt standardeid - poistele esitati rangemaid nõudmisi isegi vigastuste korral, samas kui tüdrukuid vabastati lihtsamalt: *“Põlv ja jalg valutab noh, kupatati ikka tundi, aga no tüdrukutel olidki, et kes ei viitsinud teha, siis need lasti põhimõtteliselt juba sellega ära, et ta lihtsalt ei viitsinud või tahtnud.”* (NM10). Lisaks mainisid noormehed juhtumeid, kus tunnustati pigem tüdrukute saavutusi isegi siis, kui poisid olid saavutanud samaväärseid tulemusi.

Need kogemused näitavad, et kuigi koolikultuur on liikumas võrdsema kohtlemise suunas, esineb jätkuvalt alateadlikke hoiakuid ja soopõhiseid ootusi, mis mõjutavad poiste koolikogemust ja võivad viia motivatsiooni languseni.

Kolmanda uurimisküsimuse „**Kuidas kirjeldavad noormehed, kas ja kuidas on soopõhine eristamine noormeeste hinnangul mõjutanud nende õpimotivatsiooni?**“ Selle valguses tõid noormehed esile, et nende õpimotivatsiooni on mõjutanud mitmed soopõhise eristamisega seotud tegurid, mille mõju on olnud nii positiivne kui ka negatiivne. Eelnevalt kirjeldatud ootustel oli ka oluline mõju noormeeste motivatsioonile ja enesehinnangule. Näiteks, kui õpetajatel olid liiga kõrged ootused, võis see tekitada stressi ja pinget ja mõjutas edasist õpimotivatsiooni. „*Pärast läks endal nii raskeks, sest kuidagi ootused olid nii kõrged õpetaja poolt.*“ rääkis üks noormees (NM10).

Positiivsete kogemustena toodi esile olukorrad, kus õpetaja suutis oma aine muuta eluliseks ja huvitavaks, näidates isiklikku pühendumust ning sidudes õpitava päriselu kogemustega. Mitmed poisid mainisid, et eriti motiveeriv on olnud see, kui õpetaja märkab nende pingutust ja pakub lisavõimalusi, näiteks kutsub laagritesse või võistlustele osalema. Seda nähakse justkui märkamisena, mis ületab hinnete põhise hindamise ning arvestab noormee potentsiaaliga. Noormehed rõhutasid ka tunnustuse olulisust, olgu selleks siis personaalne kiitus või kooliülese kogunemise käigus avalik tähelepanu. „*Õpetaja kutsus näiteks Rakett 69 laagrisse, et see oli hästi selline meeldiv üllatus, et ta nägi mu pingutusi vaatamata mu hinnetele ja kutsus sellisesse üritusse osalema.*“ (NM5). Tunnustus suurendab sisemist motivatsiooni ja loob tunde, et pingutusel on tähendus. Lisaks kirjeldasid noormehed, et klassi ühtsus, huvitegevused ja õpetajatepoolne mentorlus, eriti klassijuhataja roll, toetavad enesearengut ja kuuluvustunnet.

Samas ilmnes mitmeid õpimotivatsiooni pärssivaid aspekte. Sunniviisiline õppimine ilma selge tähenduseta tekitas noormeestes vastumeelsust ning tõi esile küsimusi koolisüsteemi mõttekuse kohta. Noormeeste hinnangul mõjutas negatiivselt ka see, kui õpetaja keskendus vaid tugevaimatele õpilastele või kasutas monotoonset õpetamisstiili, mis ei pakkunud piisavat vaheldust ega võimaldanud süvenemist. Sellistes olukordades kadus soov pingutada, kuna puudus tunnetus, et õpetaja oleks neisse tõeliselt panustanud. Erinevatele õpetajatele viidates toodi esile suur kontrast: inspireeriv õpetaja suutis tekitada huvi ka raskema aine vastu: „*Füüsikaõpetaja julgustas teha füüsikat ja lõppude lõpuks ma tegin klassivennaga füüsika eksamit ja ta julgustas nagu edasi, et sul läheb nagu füüsika hästi, et võib olla tulevikus, sa saaksid TalTechi minna.*“

(NM9). Samas kui ükskõikne õpetaja võttis ära ka viimase motivatsiooni. *“Vahepeal tekkis küsimus, et miks mul seda siis vaja õppida, kui mul üldse see huvi ei paku. Ja noh, põhimõtteliselt nagu sunniviisiline õppimine, mida ma asja mida mul tulevikus endal vaja ei lähe. Ja noh, ma pean selle läbima, et ma ei kukuks meie haridussüsteemist välja põhiliselt.”* (NM8).

Lisaks tunnetati survet eksamitulemustele, mis võib noormeeste sõnul moonutada õppimise tähendust ja põhjustada ärevust, eriti olukordades, kus sooritus ei vasta potentsiaalile. Selline süsteem, kus ühe eksami tulemus määrab tulevikuvõimalusi, võib õõnestada usku õiglusest ja seeläbi mõjutada motivatsiooni kogu koolisüsteemi suhtes *”Koguaeg on mingi viisi saanud ja näiteks matas saab noh, suht halva tulemuse, näiteks ma ei tea mingi 40 prossa 100st, aga ta oleks ta on võimeline saama 100 ja ta on nagu pabistas üle, sest on väga palju nagu seda pressure’it, et seda eksamit nagu saajale ära taha, et see nagu võib mõjutada paljude inimeste tulevikku.”* (NM9).

Kokkuvõtteks võib öelda, et noormeeste õpimotivatsiooni toetavad õpetajad, kes loovad tähenduslikke seoseid, tunnustavad pingutust ja pakuvad mitmekesiseid õppimisvõimalusi. Soopõhine eristamine avaldub eelkõige ootustes ja õpetamisstiilides, näiteks kui õpetaja suudab neist üle astuda ja läheneda noormeestele toetavalt ning paindlikult, on sellel oluline motiveeriv mõju. Vastupidisel juhul võivad pingutust mittemärkavad hoiakud ning standardiseeritud õpetamine õõnestada poiste usku õppimise väärtusesse.

Neljanda uurimisküsimuse **„Kuidas kirjeldavad noormehed, kas ja kuidas on soopõhine eristamine noormeeste hinnangul mõjutanud nende enesetunnet koolikeskkonnas?“** keskmes oli noormeeste enesetunne koolikeskkonnas ning selle kujunemine soopõhiste kogemuste kaudu. Tulemused näitavad, et noormeeste enesetunne sõltus eelkõige inimsuhetest ja kooli üldisest õhkkonnast. Positiivsena tõsteti esile ühtsustunnet klassis ja turvatunnet, mis kaasnes pikalt samas koolis õppimisega. Näiteks kirjeldas üks noormees oma kooli kui kodu: *„Iga kord, kui ma sinna majja astun, siis on nagu kodu ja võib-olla see on sellepärast, et ma olen 12 aastat siin käinud.“* (NM3). Samas öeldi ka, et suhetest ja üldisest õhkkonnast palju ei lastud ennast teistest mõjutada: *“No minu enesekindlust on suht raske mõjutada, aga ja võib öelda, et siiski veidi mõjutas küll jah.”* (NM4).

Samas toodi välja, et koolivahetus keskkooli astudes tähendas mõne jaoks teadlikku valikut astuda välja mugavustsoonist, et saada uusi kogemusi ja valmistuda tulevikuks: *„Minu jaoks oli see keskkooli vahetamine nagu hästi suur sündmus [...] siis ülikooli on lihtsam minna*

*täiesti uude keskkonda.*“ (NM5). Sellised kogemused aitasid noormeestel end paremini tundma õppida ja kujundada enesekindlust, mis väljendus ka tugevamas sidemete loomises päriseluliste teemadega: „*See hõlmaski endas siis töövarjutamisi, lektoranalüüse ja vabatahtlikku tööd. Et kõik see sidus põhimõtteliselt kooli juba kuidagi päris eluga.*“ (NM5).

Siiski ilmnnes, et igapäevane koolirutiin mõjus poiste enesetundele väsitavalt ja üksluiselt. Ainetunnid tundusid sageli igavad ning õpetajate pidev suunamine ja kontrollimine tekitasid noormeestes tunde, et neil ei ole piisavalt otsustusvabadust. Mõned poisid tajusid ka õpetajate suhtes vastasseisu, mis mõjutas nende suhtumist kooli: „*Kui sa tead, et kellelegi sa ei meeldi, siis sulle endale ka väga see inimene tõenäoliselt ei meeldi.*“ (NM2)

Poiste kogemustest ilmnnes ka soopõhise suhtumise mõju, sest nad tunnetasid, et võrreldes tüdrukutega oli poiste suhtes koolis vähem ootusi või nad olid õpetajate poolt rohkem „rahule jäetud“. Noormehed ütlesid, et nad olid koolis „leppivamad“ ning „ei vingunud nii palju“ kui tüdrukud. Selline passiivsem hoiak tähendas aga sageli ka seda, et muresid ei väljendatud või need jäeti tähelepanuta. „*Tavaliselt ma lasen nagu ühest kõrvast sisse ja teisest välja.*“ (NM3)

Lisaks tundsid noormehed kohati ebamugavust avaliku tunnustuse suhtes. Kuigi kiitust väärtustati, eelistasid nad seda pigem diskreetsel moel: „*Mulle meeldib lihtsalt, et noh, et nad märkavad, et teed jah siis paremini veits.*“ (NM9).

Kokkuvõttes võib öelda, et noormeeste enesetunnet koolikeskkonnas mõjutas enim suhete kvaliteet, rutiinide iseloom ja õpetajate hoiakud. Soopõhine eristamine ilmnnes pigem varjatult, näiteks ootuste ja suhtlemisviiside kaudu ning kujundas poiste hoiakuid nii enda kui ka kooli suhtes, mõjutades sealjuures ka nende valmisolekut oma vajadusi väljendada.

## Arutelu ja järeldused

Antud magistr töö eesmärk oli selgitada välja, kuidas tajuvad noormehed üldhariduskoolis kogetud soopõhist eristamist ning kirjeldavad selle mõju enda õpimotivatsioonile ja enesetundele koolikeskkonnas. Arutelu osas seostab töö autor teooria saadud tulemustega ning tõlgendab, kuidas tulemused on seotud uurimisküsimustega. Peatüki lõpus esitatakse töö piirangud, töö praktilise väärtuse ja annab soovitusi edaspidisteks uurimusteks.

**Esimese uurimisküsimusega uuriti**, kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses soopõhiseid **ootusi**? Vastajad tõid välja, et teatud ainetundides tundsid nad soopõhist eristamist ning ka seda, et ootused neile võrreldes tüdrukutega olid tunda pigem vanema generatsiooni õpetajate poolt. Vastajad lisasid, et tüdrukutel oodati paremaid hindeid, kodutöid ja käitumist.

Ka varasemates uuringutes on leitud, et poisid on justkui valjuhäälsemaid, madalama õppe edukusega ning põhjustavad probleeme ning tüdrukud vastupidiselt nendele. Lisaks tuli intervjuudes ka välja, et õpetajate ootused olid poistele madalamad, mille läbi ka noormeeste enda soov pingutada vähenes (Skolverket, 2006). Tey jt (2024) ja Dalmau jt (2018) toovad esile, et noorte hilisemaid karjäärivalikuid võivad tugevalt mõjutada kooliajal kogetud soopõhine eristamine, mistõttu on oluline õpetajaid harida soolise võrdõiguslikkuse teemal. Intervjuudes selgus, et noormehed tajusid ka ainepõhiselt erinevaid ootusi. Näiteks töid noormehed välja, et tüdrukutelt oodati rohkem kirjanduse, humanitaarainete tundmist ning poistele seevastu reaalainete nagu füüsika ja keemia tundmist. Seda kogemust toetab ka Brannon (2010), kelle arvates erinevused ei määra tingimata kognitiivseid võimeid ega õppimistiil, vaid need erinevused tulevad pigem sotsiaalsetest ootustest kui bioloogilistest teguritest.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et varasemad uurimused kinnitavad ka käesolevas uurimuses esile tulnud soopõhiseid ootuseid poistele. Soopõhised ootused koolis mõjutavad nende motivatsiooni ning ka tulevasi otsuseid karjäärivalikutes (Nuri *et al.*, 2024). Seetõttu on oluline koolisüsteemis sooga seotud teemadel õpetajaid harida soopõhise eristamise osas, et nad oskaksid kohelda võrdselt nii poisse kui ka tüdrukuid, luues seeläbi õpetamisel kaasava ja õiglase klassiruumi keskkonna (Nuri *et al.*, 2024).

**Teise uurimisküsimusega uuriti**, kuidas kirjeldavad noormehed oma koolikogemuses soopõhist **kohtlemist**. Positiivse tulemusena ilmnes, et noormehed tundsid ennast võrdsemalt kohelduna pigem keskkooli osas kui põhikoolis, kuigi Skipper ja Fox'i (2021) uuringus selgub, et õpilaste väitel on soopõhine kohtlemine tulnud just keskkoolis rohkem märgatavamaks.

Uurimises osalenud noormehed töid negatiivse aspektina välja selle, et nende pingutusi ei märgata või isegi takistatakse. Seda kinnitab ka Mary Holmes (2007), et õpetajad kohtlevad poisse ja tüdrukuid erinevalt ning see mõjutab otseselt nende enesehinnangut ning akadeemilist sooritust. Üheks võimalikuks põhjuseks võib olla, et poisid on oma valjuhäälse käitumisega õpetajas tekitanud rohkem negatiivseid reaktsioone ja sellest tingituna jäävad nad ka tunnustusest ilma, mida nad siiski vajavad, et enda pingutusse uskuda. Seda kinnitab ka Väljaots (2012), et õpetajad võivad alateadlikult reageerida poistele karmimalt või oodata neilt teistsugust käitumist kui tüdrukutelt.

**Kolmandana uuriti**, kuidas kirjeldavad noormehed, kas ja kuidas on soopõhine eristamine noormeeste hinnangul mõjutanud nende **õpimotivatsiooni**. Käesolevas uurimuses

toodi välja, et positiivne kogemus tekkis, kui tajuti tunnis tähenduslikkust õpetatava ja päriseluliste teemade vahel ning see, kuidas õpetaja leiab neile õppimiseks tunniväliselt lisavõimalusi. Cents-Boonstra jt (2020) kinnitavad, et õpetaja saab mõjutada õpilaste pikemaajalist õpikäitumist, kui ta suudab neid motiveerida ka klassiväliselt õppima. Enamasti on poisid vähe motiveeritud, kui õpetajad keskenduvad vaid tugevamatele õppijatele või kasutavad monotoonset õpetamisstiili, mis ei pakkunud piisavalt vaheldust ega võimaldanud süvenemist. Selle üheks põhjuseks võib olla õpetajate sooline eelarvamus, et nõrgemad õpilased on laisad ja ei soovi tunnis kaasa mõelda.

**Neljandana uuriti noormeeste enesetunnet** koolikeskkonnas ning kas ja kuidas on soopõhine eristamine neid mõjutanud. Positiivsena töid noormehed esile just klassiga ühtsustunde ning turvalise kodutunde, mille on loonud pikalt samas koolis õppimine. Turvatunde loomine koolikeskkonnas sõltub paljuski ka õpetaja toetavast suhtlemisest ning tunnis ühtsustunde loomise eest lasub vastutus üldiselt õpetajal kui täiskasvanud inimesel.

Mida parem on õpilase autonoomia õppeprotsessis ja mida toetavam ja empaatilisem on õpetaja, seda ühtsemana tunneb ta ennast klassikaaslastega (Ryan & Deci, 2000, viidatud Krips, 2011 j). See näitab ka, et selles kooliastmes on õpetaja ja õpilane üksteise osas palju võrdsemal ja austavamal suhtlustasandil. Samas negatiivse poolena tundsid poisid kooliajal õpetaja poolt “rahule jäetud” tunnet, mis ei tähendanud, et neil muresid polnud. Poisid lihtsalt ei näidanud võrreldes tüdrukutega oma rahulolematust koolis piisavalt valjuhäälselt välja (Dworkin *et al.*, 2013).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et käesoleva magistr töö tulemused toovad välja, et poisid on enim mõjutatud koolikeskkonnas suhetest ja soopõhistest ootustest õppimisele ja käitumisele. Uurimistulemustele tuginedes võib järeldada, et püstitatud eesmärgid täideti ning uurimisküsimustele leiti vastused.

Üheks töö läbiviimise piiranguks on see, et valimi väiksuse tõttu ei saa antud töö tulemusi üldistada, sest tegemist on kümne noormehe kogemuse kirjeldamisega. Teise piiranguna võiks välja tuua, et sarnaseid soopõhiseid uuringuid Eestis leidub vähe, eriti seda, kuidas kirjeldavad noormehed enda koolikogemust. Kolmandaks piiranguks võiks pidada töö autori kogemematust akadeemilise uurimuse läbiviimisel. Näiteks esines kriteeriumitele vastavate noormeeste leidmine, nendeni jõudmine ning intervjuu aegade kokkuleppimine. Aega kulus

esimese kontakti saamisest kuni pilootintervjuuni ca 3,5 nädalat. Kogenematus avaldus nii intervjuude läbiviimisel kui ka hilisemal töö kirjutamisel.

Suurim praktiline väärtus antud töö tulemustest on lisaks töö autori enda arengule just noormeeste tagasiside õpetajatele, et neid tulemusi lugedes saaksid nad oma klassiruumi sisekliimat parandada ja rohkem arvesse võtta poiste ja tüdrukute erinevusi.

Ettepanekud: Tulevikus võiks uurida, kas ja mil määral mõjutavad Eesti haridussüsteemis poiste kujunemist ja käitumist läänemaailmast lähtuvad “toksilise maskuliinsuse” arusaamad ning sellega seotud käitumismustrid, mida vahendavad *influencerid* ehk mõjuisikud ja sotsiaalmeedia kaudu levivad eeskujud.

### **Tänuõnad**

Tänan oma magistr töö juhendajat võimaluse, koostöö, kannatlikkuse ja positiivse meele eest. Olen tänulik uurimuses osalenud noormeestele ja nendega kokku viinud õpetajatele. Tänan veel kaaskodeerijat ja kaastudengeid, kes olid valmis toetama ja kaasa mõtlema. Aitäh Kaire, Kadi, Lelet ja Marge lugemise ja tagasiside eest. Tänan eluteekaaslast Angeelikat, kelle mõistmise ja toetusega see töö tehtud sai.

### **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.

Valmar Ammer

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2025

## Kasutatud kirjandus

- Andresen, L. (1997). *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu I: Eellugu ja algus kuni Põhjasõjani*. Tallinn: Kirjastus Avita.
- Andresen, L. (1999). *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu II. Kaheksateistkümnnes sajand*. Kirjastus Avita.
- Andresen, L. (2002). *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu III. Koolireformid ja venestamine*. Kirjastus Avita.
- Ballew, A. C., & Gurian, M. (2003). *The boys and girls learn differently action guide for teachers*. Jossey-Bass.
- Bonomo, V. (2010). Gender matters in elementary education: Research-based strategies to meet the distinctive learning needs of boys and girls. *Educational Horizons*, 88(4), Summer, 257–262. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895692.pdf>
- Brannon, L. (2010). *Gender: Psychological perspectives* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621821>
- Brozo, W. G. (2019). *Engaging boys in active literacy*. Cambridge University Press.
- Bühler, M., Vollmer, L., & Wimmer, J. (2024). Female education and social change. *Journal of Economic Growth*, 29(1), 79–119. <https://doi.org/10.1007/s10887-023-09232-w>
- Castejón Oliva, F. J., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 375–385. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000400006>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N., & Haerens, L. (2020). Fostering student engagement with motivating teaching: An observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 35(6), 754–779. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Dalmau Valls, X., Sitges i Puy, G., & Tort Alier, M. (2018). *Influence of Gender Stereotypes on Career Choice: A Cross-Sectional Study on Catalan Adolescents* (Bachelor's thesis, Universitat Pompeu Fabra). <https://repositori.upf.edu/bitstreams/a9956810-a5fa-43c6-8ed3-ba32a1d77eb3/download>
- Dworkin, A., Ballantine, J., Antikainen, A., Barbosa, M.-L., Konstantinovskiy, D., Saha, L., Essack, S., Chang, J., Vryonides, M., & Teodoro, A. (2013). *The sociology of education. Sociopedia*. [https://www.collegetsm.in/wp-content/uploads/2020/04/The\\_sociology\\_of\\_education-4th-sem.pdf](https://www.collegetsm.in/wp-content/uploads/2020/04/The_sociology_of_education-4th-sem.pdf)

- Eesti Teadlaste Eetikakoodeks* (2002). <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2013/09/Eetikakoodeks2002.pdf>
- Eurostat (2025). Early leavers from education and training. [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training)
- Feng, Q., Luo, H., Li, W., Chen, T., & Song, N. (2023). Effects of gender diversity on college students' collaborative learning: From individual gender to gender pairing. *Heliyon*, 9(8), e16237. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16237>
- Freeman, C. E. (2004). *Trends in educational equity of girls & women: 2004* (NCES 2005-016). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2005/2005016.pdf>
- Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz Orellana, S., Soler López, J., & Carbonari, F. (2018). *Afro-descendants in Latin America: Toward a framework of inclusion*. World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/30201>
- Gordon, T. (2006). Girls in education: Citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09540250500194880>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2023). *Riigi Teataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006>
- Heilman, B., Barker, G., & Harrison, A. (2017). *The Man Box: A study on being a young man in the US, UK, and Mexico*. Promundo-US & Unilever. <https://doi.org/10.1016/j.ypped.2020.106185>
- Holmes, M. (2007). What is gender? *Sociological approaches. Is gender something that we do?* SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446216200>
- Kriips, H. (2011). *Soolise võrdõiguslikkuse aspektide lõimimine Eesti õpetajakoolitusse*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/a1f145ac-49ae-4433-8838-82fb106e8681/content>
- Kulal, A., Abhishek, N. & Kumar, S. P. (2023). Does higher education influence women empowerment? A perceptual study. *Parikalpana: KIIT Journal of Management*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.23862/kiit-parikalpana/2023/v19/i1/220827>
- Köster, K. (2016). *Kas poisid ja tüdrukud on erinevad?* Projekti "Sootundliku arengukeskkonna loomine kodus ja koolis" väljaanne. SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus. <https://www.ami.ee/leht/wp-content/uploads/2016/12/Sootundliku-arengukeskkonna-loomine-kodus-ja-koolis.pdf>

- Kuurme, T. (2011). Haridus, kasvatus ja sugupool. In R. Marling (Toim.), *Sissejuhatus soouuringutesse* (lk 238–272). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, T., & Kasemaa, G. (2015). Gender advantages and gender normality in the views of Estonian secondary school students. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6(1), 72–85. <https://doi.org/10.1515/dcse-2015-0005>
- Kütt, R., & Papp, Ü.-M. (2012). *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud?* Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks. Eesti Naisühenduste Ümarlaua SA.  
[http://www.enu.ee/lisa/463\\_2013\\_04\\_kas\\_opilased\\_voi\\_poisid\\_ja\\_tudrukud\\_sisu.pdf](http://www.enu.ee/lisa/463_2013_04_kas_opilased_voi_poisid_ja_tudrukud_sisu.pdf)
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!? How the discourse on ‘failing boys’ impacts performances and motivational goal orientation in German school students. *Social Psychology*, 45(2), 112–126. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000167>
- Lister, T. (2012). *Lihne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: Kirjastus AS Atlex.
- López Saavedra, L., Piedra Sarría, Y. L., Casanova Rodríguez, C. L., & Baute Rosales, M. (2019). La Universidad de Cienfuegos y su labor por la equidad de género desde la Cátedra Género, Ciencia y Sociedad. *Revista Conrado*, 15(71), 173–179.  
[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=po7LauIAAAAJ&citation\\_for\\_view=po7LauIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=po7LauIAAAAJ&citation_for_view=po7LauIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC)
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Background, recent developments and software solutions*. Külastatud aadressil: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mickelson, R. A. (2012). Gender and education. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society* (4th ed., pp. 294–301). Thousand Oaks, CA: Sage.  
<https://www.scribd.com/document/489346695/1The-sociology-of-education-1-pdf>
- Mägi, E. & Biin, E. (2015, 15.veebruar). Eve Mägi ja Helen Biin: koolirõõm sooteadlikkuse kaudu. (toim. Teder, M.) *Eesti Postimees*. <https://arvamus.postimees.ee/3090757/eve-magi-ja-helen-biin-kooliroom-sooteadlikkuse-kaudu>
- Nuri, A. B., Asadova, A. A., Heyderova, N. A. & Mammadova, K. M. (2024). Gender issues in education. *Universidad y Sociedad*, 16(6), 272–278.  
[https://www.researchgate.net/publication/386341433\\_Gender\\_issues\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/386341433_Gender_issues_in_education)

- Packard, B. W., & Babineau, M. E. (2008). Development: 9–12. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (Vol. 1, pp. 103–110). Los Angeles, CA: Sage.  
<https://doi.org/10.4135/9781412964012>
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Papp, Ü.-M. (2012). Kas poisid on loovamad kui tüdrukud? <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:119663> [https://www.norden.ee/images/teadus/info/haridus/Ylle\\_Papp.pdf](https://www.norden.ee/images/teadus/info/haridus/Ylle_Papp.pdf)
- Puik, T. (2009, 29. mai). Poiste kasvatamine vajab suuremat tähelepanu. *Õpetajate Leht*, nr. 21.  
<https://dea.digar.ee/page/opetajateleht/2009/05/29/4>
- Rannap, H. (2012). *Eesti kooli ja pedagoogika kronoloogia*. Haridus- ja Teadusministeerium.  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/eesti\\_kooli\\_ja\\_pedagoogika\\_kronoloogia.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/eesti_kooli_ja_pedagoogika_kronoloogia.pdf)
- Räis, M. L. & Perend, M.L. (2023). Eesti riiklik raport "PIAAC 2023. Täiskasvanute oskused Eestis ja mujal maailmas". Haridus- ja Teadusministeerium.  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2025-01/PIAAC\\_CY2\\_Eesti\\_riiklik\\_raport.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2025-01/PIAAC_CY2_Eesti_riiklik_raport.pdf)
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso ja T. Vihalem (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.  
<https://samm.ut.ee/valimid/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Skipper, Y., & Fox, C. (2021). Boys will be boys: Young people's perceptions and experiences of gender within education. *Pastoral Care in Education*, 40(4), 391–409.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1977986>
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* [Gender differences in goal attainment and educational choices] (Report 287). Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2006/konsskillnader-i-maluppfyllelse-och-utbildningsval>.
- Soolise võrdõiguslikkuse seadus. (2004). *Riigi Teataja*. RT I 2004, 27, 181.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/738642?leiaKehtiv>

- Spangsdorf, S., Ryan, M. K., & Kirby, T. A. (2023). Understanding the Impact of Context on Ambition: Gender Role Conformity Negatively Influences Adolescent Boys' Ambition Scores in an Educational Context. *Youth & Society*, 56(5), 861-884. <https://doi.org/10.1177/0044118X231204405>
- Tey, T. C. Y., Moses, P., & Cheah, P. K. (2024). The influence of gender on STEM career choice: A partial least squares analysis. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 025–025. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19025>
- Undusk, J. (2003). Retooriline sund eesti nõukogude ajalookirjutuses. In A. Krikmann & S. Olesk (Koost.), *Võim & kultuur* (lk 54–56). Eesti Kirjandusmuuseum, Eesti kultuuriloo ja folkloristika keskus. [https://www.folklore.ee/~kriku/TRANSPORT/RAAMAT\\_EKM.pdf](https://www.folklore.ee/~kriku/TRANSPORT/RAAMAT_EKM.pdf)
- Varik, V., Kits, A., Torm, M., Puust, P., & Tootsi, T. (2012). *Tallinna hariduseelu 1918–2010*. Tallinna Haridusamet. Kirjastus Menu.
- Vooglaid, Ü. (2005, 28.veebruar). Professor Vooglaid õhutab lapse andekust avama. *Eesti Postimees* <https://www.postimees.ee/1462143/professor-vooglaid-ohutab-lapse-andekust-avama>
- Väljaots, M. (2012). *Poistele suunatud pedagoogika ajalooline areng ning hetkeseis Eestis* Seminaritöö, Tartu Ülikool. <http://www.grimus.or.at/helden/outcome/estland1.pdf>
- Weber, K., & Custer, R. L. (2005). Gender-based preferences toward technology education content, activities, and instructional methods. *Journal of Technology Education*, 16(2), 55–71. <https://doi.org/10.21061/jte.v16i2.a.4>

## LISAD

### Lisa 1. Pöördumine intervjueeritavate leidmiseks

Lugupeetud abiturient / lõpetanu!

Olen Valmar Ammer ning teen Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni õppekaval magistritööd teemal "Sooline eristamine üldhariduskoolis noormeeste perspektiivist".

Töö raames soovin intervjueerida 18-20-aastaseid noormehi, kes on gümnaasiumi lõpetamas või lõpetanud paaril viimasel aastal.

Soovin arutleda, milliseid soopõhiseid eristamisi kogesid noormehed üldhariduskoolis ja kuidas tajutakse kogemuste tähendust enda kujunemisele (nt õpimotivatsioon, edasiõppimise plaanid jms).

Intervjuu kestvuseks on ca 60 minutit. Intervjuus osalemine on vabatahtlik ja igas etapis tagan osalejatele konfidentsiaalsuse ehk isikut ja vastuseid ei ole võimalik teistel tuvastada.

Palun ennast registreerida antud lingile <https://forms.gle/rQN7MMBXpJXWSGG9A> või siis kirjutada mulle Facebooki, whatsappi sõnumitesse.

Kogutud andmeid kasutan üksnes oma magistritöö raames ja salvestatud intervjuu helifailid hävitan pärast lõputöö kaitsmist.

Heade soovidega

Valmar Ammer

+372 55 xxxxxx

## Lisa 2. Poolstruktureeritud intervjuu kava

### Intervjuuga alustamine:

Tere!

Suur tänu, et olid nõus intervjuuga! Tuletan veelkord meelde, et intervjuu on vabatahtlik ning Sinu andmeid ei avaldata selliselt, mis võiks Sinu identiteeti ära tunda. Selleks, et saaksin sinu vastustest maksimaalselt infot, siis selle intervjuu ma salvestan. Sinu vastuseid kasutan ma vaid oma magistritöö raames ja peale kaitsmist kustutan need salvestused ära. Vastused Sinu küsimustele esitan ma üldistatult ning kui ma kasutan mõnda tsitaati Sinu vastustest, siis esitan ma need pseudonüümide nime all, näiteks Vastaja 1, Vastaja 2 jne.

NB! Selgitada mõisteid: mis on:

**soostereotüüp**- lihtsustatud ettekujutus inimesest, mis lähtub vaid tema soolisest kuuluvusest - kas on mees või naine

**soopõhiline** - sugude eristamisel põhinev, mees- või naissoole omane (poistele või tüdrukutele omane

**sooroll** - soole omaseks peetav, st mehelik või naiselik käitumisviis

### 1. Taustainfo:

Kui vana Sa praegu oled? (*number*)

Millal lõpetasid kooli? (*aastaarv*)

Kas õppisid segaklassis või poiste/tüdrukute klassis? (*jah/ei*)

Kui suur oli Sinu kool? (*kas põhikool ja gümnaasium koos või eraldi ainult gümnaasium, vahemikud 100-200, 200-300, jne*)

### 2. Kuidas tajuvad ja kirjeldavad noored täiskasvanud mehed soopõhist eristamist oma hariduskogemuses?

- Läbi kooliaja kas teil oli rohkem poisse või tüdrukuid klassis? Kas oled ka kooli vahetanud?
- Kuidas kirjeldaksid oma kooli kogemust põhikoolist gümnaasiumi lõpuni? Mis on meelde jäänud? ? Kuidas see väljendus?
- Kuidas olid Sinu arvates lood võrdse kohtlemisega koolis erinevate õpilaste suhtes, just soopõhiselt? Kuidas see väljendus? Kuidas see Sind tundma pani?

- Milliseid (ootusi) nõudmisi Sa tundsid, et Sulle kui poisile esitati? Milles see ilmnis?  
(*proovi mitte suunata oma arvamusega*)
- Kuidas need kogemused mõjutasid sinu motivatsiooni õppida?
- Milliseid lahendusi Sa sellest motivatsioonikriisist väljumiseks kasutasid?
- Kas sellised kogemused on mõjutanud sinu enesehinnangut või suhtumist haridusse? Kas Sa tunnend, et see on ka Sind hiljem mõjutanud ( jälje jätnud ). ( hoiatonaalsus positiivne )  
Kui vastus on negatiivne, siis milliseid mõtteid ja tundeid see Sinus esile tõi?
- Kas on olnud olukordi, kus soorollidega seotud ootused takistasid sind mõne aine või huvialaga tegelemast, mis sind tegelikult huvitas? **ala tüdrukutule mõeldud või poistele mõeldud ained..**
- Sama küsimus teistmoodi: Kas on olnud olukordi, kus soorollidega seotud ootused motiveerisid sind tegelema rohkem mõne aine või huvialaga?

### 3. **Õppeainete eelistamine, hoiakud ja hinnangud vastavalt soole.**

- Millised olid Sinu lemmikud õppeained? Miks?
- Millised olid Sinu mittelemmikud õppeained ja miks? Mis oleks Sind aidanud?
- Mis teeb õpetajast respektieritava õpetaja, millistel alustel on õpetaja motiveerija, millised peaks need omadused või küljed olema? Milline õpetaja on Sulle sobilik?
- Kuidas koheldi nendes õppeainetes poisse ja kuidas tüdrukeid? Mida Sa märkasid või tähele panid? Sinu mittelemmikutes ja lemmikutes ainetes.
- Kuidas mõjutasid need soostereotüübid ( kas mees v naine ) sinu enesehinnangut ja enesekindlust?
- Kuidas Sulle tundus, kas koolikeskkonnas olid soostereotüübid märgatavad (näiteks spordis, koolipidudel või huvitegevustes)? Kuidas neid märkasid?
- Millised õppeained või kooliga seotud tegevused pakkusid sulle kõige rohkem rahulolu ja enesekindlust?

### 4. **Õpetajate hoiakud ja ootused soopõhiselt**

- Kas oled tundnud, et õpetajate ootused poiste ja tüdrukute suhtes olid erinevad? (*jah/ei*)  
Kuidas see väljendus? Kuidas käitusid õpetajad?

- Kuidas reageeriti poiste ja tüdrukute käitumisele? Kellele anti rohkem andeks kas poistele või tüdrukutele?
- Kellelt eeldasid õpetajad vähem või rohkem lihtsalt seetõttu, et oled poiss või tüdruk?
- Kuidas käitusid õpetajad kes eelistasid poisse? Miks nad eelistasid poisse Sinu arvates?
- Kuidas käitusid õpetajad kes eelistasid tüdrukuid? Miks nad eelistasid tüdrukuid Sinu arvates?
- Mis sa arvad, keda peeti Sinu koolis “normaalsemateks” või „probleemsemateks“ kas poisse või tüdrukuid? Kuidas see väljendus? Kuidas see mõjutas sind?
- Kas kooli reeglid ja distsipliin tundusid karmid või õiglasel/ebaõiglasel? Too palun näiteid.
- Kas oled kogunud, et õpetajad andsid sulle tunnustust või julgustust, mis mõjutas sind positiivselt (ehk mõjus eduelamusena)? Too palun näiteid.
- Kas oled kogunud, et õpetajad ei jaganud sulle tunnustust või julgustust ja see mõjutas sind negatiivselt? Too palun näiteid.
- Kas su koolitee jooksul oli õpetajaid vm koolitöötajaid, kes sind eriti toetasid ja mõistsid? Näiteks julgustasid sind võtma vastu uusi väljakutseid ja proovima uusi asju? Kes nad olid ametilt ja kuidas see **toetus** väljendus?

##### 5. **Klassikaaslaste ja koolikeskkonna roll**

- Milline oli teie klassis olev õhkkond? Kas see oli toetav/mittetoetav? Kuidas ja millistes olukordades see kõige rohkem ilmnis?
- Millistes olukordades tunnustati mitte ainult akadeemilise edu, vaid ka muude oskuste ja omaduste pärast (nt sport, loovus, juhtimisvõimed)? Too palun näiteid.
- Milliseid suuremaid sündmusi meenutate positiivselt ja negatiivselt? Kas tunned, et poiste pingutusi ja saavutusi tunnustati koolis vähem/rohkem kui tüdrukute omi?
- Millistes olukordades julgustati sind tegelema aladega, mis sind huvitasid, sõltumata sellest, kas need vastasid või ei vastanud soostereotüüpidele? Poiste või tüdrukute teema
- Kas koolis oli tegevusi või aineid, mis andsid sulle võimaluse silma paista ja oma tugevusi rakendada? Kuidas see mõjutas sinu enesetunnet ja koolirõõmu?

##### 6. **Edasised võimalused ja arengu toetamine**

- Millistes huviringides, spordis või muudes tegevustes (st hobid), kus tundsid, et saad end rohkem teostada?
- Milliseid vajalikke oskusi sa said koolist, mis tunned, et aitavad sul tulevikus paremini hakkama saada?
- Milliseid vajalikke oskusi sa said kooliväliselt, et aitavad sul tulevikus paremini hakkama saada?

#### 7. Tagasivaade ja kokkuvõte

- Kas on mõni hetk kooliajast, mida meenutad erilise tänutundega? Mis selle eriliseks tegi?
- Mida arvad, milliste tegevustega peaks koolis jätkama, et poiste õppimine oleks kergem ja soopõhiselt toetavam.
- Sama küsimus vastupidi: Mida arvad, mida peaks koolis teistmoodi tegema?
- Mida sa ise muudaksid üldiselt haridussüsteemis?
- Kas tunned, et koolikogemus mõjutas sinu karjäärivalikuid või edasisi haridusotsuseid? Kuidas?

**Lõpusõna:** Suur tänu veelkord, et nõustusid intervjuuga ja veelkord kinnitan Sulle, et kasutan Su vastuseid üksnes magistritöö kirjutamiseks ja Sinu andmed on konfidentsiaalsed.

### Lisa 3. Näide kodeerimisest programmi CQAmapi abil.

emakeeleolümpiaad näiteks - et seal olid enamasti tüdrukud onju.

Intervjuuerija: Mis sa nagu ise arvad, millised ootusi siis nagu või nõudmisi ise poisina nagu tundsid kooliajal - et kooli poolt esitati või ilmes see kuidagi?

NM1: Ei ei ütleks, et niimoodi otseselt nagu ekstra oleks küsitud või midagi tahetud. Pigem võeti kõiki ikkagi suhteliselt võrdselt.

Intervjuuerija: Aga mika s...  
tuleneb, et tüdrukud said

NM1: Ega niimoodi oska v...  
Intervjuuerija: Võibolla sa...  
koheldi poisse ja tüdrukuid...  
märkasid või tähele panid

NM1: Niimoodi ei tule üht...  
kui siis on õpetajatel oli li...  
mille järgi need lemmikud...  
sellest, et mis soost ta oli...  
naiste probleemid või et s...  
võli.

Intervjuuerija: Et, kui ma...  
õpetajad, kes eselistasid tü...  
on, et siis noh, et see on ü...  
arvates? Või võib veel mid...

NM1: Ma arvan, et ei tule...  
pähe sellist, mille järgi või...

Intervjuuerija: Aga näitek...  
kas sellist olukorda, kui sa...  
asjad onju, aga nagu sellis...  
nais- ja meesõpetajaid tel...

NM1: Valdav enamuse oli f...  
füüsikaõpetaja näiteks oli...

Intervjuuerija: Aga kas see...  
rohkem eelistatud või on i...  
arvustates

Category Name

Delete Cancel

- RQ1-1: kohtlemine
- RQ1-2: kohtlemine
- RQ1-3: kohtlemine
- RQ1-4: kohtlemine
- RQ1-5: ootus
- RQ1-6: kohtlemine
- RQ1-7: ootus
- RQ1-9: kohtlemine
- RQ1-10: kohtlemine
- RQ1-11: Õp\_negatiivne\_käitumine
- RQ1-12: Õp\_positiivne\_käitumine
- RQ1-13: kohtlemine
- RQ1-14: kohtlemine
- RQ1-15: Õp\_negatiivne\_käitumine
- RQ1-16: kohtlemine
- RQ1-17: Õp\_negatiivne\_käitumine
- RQ1-18: ootus
- RQ1-19: ootus
- RQ1-20: Õp\_negatiivne\_käitumine
- RQ1-21: ootused\_poistele
- RQ1-22: olümpiaadid
- RQ1-23: reaalsained

|           |       |            |  |
|-----------|-------|------------|--|
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | unne ennast otseselt halvasti, et kui on vaja midagi öelda, siis peab ütlema, et see lõpuks on ühise eesmärgi nimel ja siis m...       |
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | Ainult positiivsemaks teinud ja ainult ägedamaks. No need sündmused või need üritused alati ühendavad nagu inimesi veel                |
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | siis kuskil kõne pidamine on mingi selline, et see on nagu ainult positiivne olnud ja nüüd tekibki täpselt see tunne, et justkui       |
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | No pigem ikka kogu aeg olnud, aga võib olla noorem eas oli natukene see, et hommikul ikka oli, et ei viitsi ärgata ja ei viitsi        |
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | põhikoolis sulle võibki tunduda, et õpetajad ma ei tea... või no tundub, et kõik on nagu ülekeeruline ja sul ei ole mingit vabadu      |
| NM3.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | lati on nagu hästi hoitud. Või noh, inimesed on nagu hoidvad tegelikult, et võib olla kohati võib mõnele tunduda, et keegi ei h        |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | ongi lihtsalt selline nagu suur nagu eneseareng ja erinevad nagu sõbrad, kes nagu tekkisid ja siis noh, no lihtsalt pigem nagu         |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | nägin nagu kõrvalt, nagu osasid mu klassivendi, keda see nagu kindlasti mõjutas et nagu nii palju mõjutas et no kui nagu ku            |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | võib olla see ongi nagu üleminekuperiood nagu lasteaiaast minna kooli esimest korda ja siis oli nagu sellist vägivalda ja nagu         |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | See oli nagu hästi piinlik mu jaoks, et lihtsalt seista seal basseini ääres.   |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | keskkond oligi hästi selline sõbralik, et nagu turvamehed ja koristajad ja kõik nagu meil oli nagu kõigiga oli selline nagu ma         |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | t ei anna alla või nagu see nagu selline nagu mõtteviis nagu lihtsalt et nagu kui ma nagu teen midagi, siis ma nagu teen, et r         |
| NM2.docx  | RQ5-1 | ENESETUNNE | Et aga, aga nagu lihtsalt kui ma nüüd nagu tagasi mõtlen, siis nagu kindlasti oli natukene kurb ka, et nagu kõik need inimes           |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | Ma ei ütleks, et neid nagu täiesti eristati niimoodi, et pigem ikka, et kui sa olid tubli õpilane olnud või tubli soorituse kuskil sa  |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | : Ei ei ütleks, et niimoodi otseselt nagu ekstra oleks küsitud või midagi tahetud. Pigem võeti kõiki ikkagi suhteliselt võrdselt.      |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | Pigem ei toimunud ma ütleks. On ka võibolla see, et mingite õpetajatega võib olla tüdrukud said paremini läbi, onju ja said ju         |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | Ei, ei ütleks. No ma selle mees matemaatikaõpetajaga ei puutunud väga kokku, sest mul oli teine matemaatikaõpetaja, aga                |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | Noh alguses võib olla oodatud nagu rohkem aga et siis kui juba noh... õpetajad ja õpilased, seal omavahel õppisime tundma, e           |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | õpetaja oli range ja konkreetne, et seal nagu ei andnud mingil kujul asju ära viilida või midagi, et...                                |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | a oli alati igal pool oli väga siuke positiivne suur naeratus näol kogu aeg ja et ta nagu noh ta oli muidugi ka range ja konkree       |
| NM1.docx  | RQ5-2 | KOHTLEMINE | Selles mõttes, et no poisid olid meil kõvasti laisemad, siis me seal vahepeal mõni ikka ei viitsinud nagu kodus midagi teha, e         |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | No minu meelest tüdrukuid ikka hoitakse rohkem   |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | õlv ja jalg valutas noh, kupatati ikka tundi, aga no tüdrukutel olidki, et kes ei viitsinud teha, siis need lasti põhimõtteliselt juba |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | näiteks telefoniga vahele jäin, siis ma sain kohe märkuse, aga jäi mul mingi klassiõde kuskil telefoniga vahele, siis ta sai hoi       |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | n õpetajatele see pind silmas ka, et ma hästi palju rääkisin tundides ja et mulle meeldib rääkida. Aga samas. Aga samas oli            |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | eil pigem ei olnud, ma ütleks ausal  |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | ah pigem vanematel, kes on juba võibolla jah, ma ei kujuta ette, 40 aastat või niimoodi pannud ja ühte rütmi koguaeg.                  |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | et tema hindas siis tüdrukuid nagu rohkem nii öelda või jah no seal oligi paar õpilast, kes tüdrukutest nagu seal iga tund nag         |
| NM10.docx | RQ5-2 | KOHTLEMINE | ah, meil oligi oma punt, et me istusime seal sellise kujuga niimoodi ja me istusime poistega siin ääres niiöelda kõik. Ja me ik        |

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Valmar Ammer,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose  
ÕPILASTE SOOLINE ERISTAMINE ÜLDHARIDUSKOO LIS NOORMEESTE  
PERSPEKTIIVIST

mille juhendaja on teadustöö aluste nooremlektor Mari-Liis Tikerperi

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Valmar Ammer

*/allkirjastatud digitaalselt/*

**14.05.2025**