

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava

Emilia Krehov, Kristel Taal

Naisõpetajate negatiivsed kogemused meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Kaarel Lott, MSc

Kaasjuhendaja: Mari-Liis Tikerperi, MA

Tartu 2026

SISUKORD

SISUKORD	2
TÄNUSÕNAD	4
KAKSIKTÖÖ PANUS	5
SISSEJUHATUS	12
1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD	14
1.1 Misogüünia, seksismi ja feminismi määratlused.....	14
1.2 Maskuliinsus kui sotsiaalne konstruktsioon.....	17
1.2.1 Sotsiaalmeedia ja digikultuuri mõju sooliste hoiakutele.....	19
1.3 Misogüünia ja seksismi, feministlike teooriate ning sooliste hoiakute seos haridusega... 21	
1.3.1 Naisõpetaja roll ja kogemused haridussüsteemis.....	22
1.3.2 Õpilaste hoiakud ja soolised suhted koolikeskkonnas.....	24
1.3.3 Õpetajate ja õpilaste vaheline suhtlus veebikeskkondades.....	26
2. UURIMISPROBLEEM, UURIMUSE EESMÄRK, UURIMISKÜSIMUSED	28
3. VALIM JA MEETOD	30
3.1 Valim.....	30
3.2 Andmekogumismeetod.....	31
3.3 Andmeanalüüsi meetod.....	33
4. TULEMUSED	37
4.1 Naisõpetajate kogemused meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega koolikeskkonnas 37	
4. 1. 1 Meessoost õpilaste probleemse käitumise dünaamika.....	42
4. 2 Naisõpetajate tõlgendused meessoost õpilaste negatiivse käitumise põhjustest.....	43
4. 2. 1 Sotsiaalmeedia ja eeskujud.....	44
4. 2. 2 Õpilase kodune keskkond.....	46
4. 2. 3 Intervjuudes ilmnenu muud võimalikud meessoost õpilaste käitumist mõjutavad tegurid.....	47
4. 3 Naisõpetajate toimetulek meessoost õpilaste negatiivse käitumisega.....	49
4. 3. 1 Meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise mõju õpetajatele.....	49

4. 3. 2 Olukorrapõhine toimetulek.....	50
4. 3. 3 Isiklik toimetulek.....	52
4. 3. 4 Sotsiaalse võrgustiku tugi.....	55
4. 3. 5 Võimalikud meetmed naisõpetajate toimetuleku toetamiseks.....	57
5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON.....	59
5. 1 Järeldused.....	59
5.2 Diskussioon.....	63
5.3 Meetodi kriitika ja edasised uurimissuunad.....	65
KOKKUVÕTE.....	67
SUMMARY.....	69
KASUTATUD KIRJANDUS.....	72
LISAD.....	81
Lisa 1: Värbamiskiri.....	81
Lisa 2: Nõusoleku vorm.....	82
Lisa 3: Intervjuukava.....	85
Lisa 4: Koodipuu.....	89
Lisa 5: Valimi tabel.....	90

TÄNUSÕNAD

Käesolev bakalaureusetöö valmis meie kahe ühise pingutuse ja pühendumisega, mistõttu avaldame esmalt tänu üksteisele. Kahe autoriga bakalaureusetööd ei ole meie instituudis seni tavapärased, kuid julgeme oma kogemuse põhjal ühise teadustöö tegemist soovitada, sest õige kaasautoriga on võimalik ära teha suur töö ja sellele hiljem tänulikkusega tagasi vaadata.

Oleme äärmiselt tänulikud ka oma juhendajatele, kes olid meile kogu tööprotsessi jooksul suureks toeks. Meie kaasjuhendaja, Mari-Liis Tikerperi oli meie suurim abikäsi just töö algusfaasis, sest just tänu temale saime enda tööle juhendajad ning leidsime uurimisteema, mis meile terve uurimisprotsessi jooksul huvi pakkus ja innustas. Juhendaja Kaarel Lott jagas lisaks kasulikele soovitudele, tagasisidele ja nõuannetele meile pidevalt ka julgustavaid kiidusõnu, mis motiveerisid meid endast parimat andma. Kaarel oli valmis meid ka nädalavahetustel ja ajakriitilistel hetkedel abistama, tänu millele sai töö praegusel kujul valmis.

Erilise tänu pühendame oma bakalaureusetöö uuringus osalenud naisõpetajatele, et nad leidsid aja meiega intervjuud teha ning olid valmis end avama ja oma kogemusi jagama. Käesoleva töö praktiline osa sai teoks just tänu neile ning intervjuueeritavate jagatu võimaldas avada meie hinnangul olulist teemat.

Avaldame tänu oma bakalaureusetöö komisjonile ja retsensendile, kellelt saadud tagasiside aitas töö viimistle lõppetapis märkimisväärselt kaasa.

Suurt tänu väärivad ka meie pereliikmed, sõbrad ja lähedased, kes olid meile alati olemas ning toetasid meid igal võimalikul viisil. Tänu neile suutsime tööprotsessi jooksul muremõtteid eemale peletada, saime vajadusel oma emotsioone väljendada ning tundsim end nii vaimselt kui füüsiliselt hoituna.

KAKSIKTÖÖ PANUS

Töö etapp	Autori rollid	Autori kirjeldus oma individuaalsest panusest
Uurimisprobleemi sõnastamine	Autori roll uuringu eesmärkide ja uurimisprobleemi kujundamises, teoreetiliste lähtekohtade sõnastamises	Bakalaureusetöö esialgse teema idee tekkis meil koos kaasautor Kristeliga, kui jagasime üksteisele varem tekkinud ideid. Lõpliku teema leidmisel aitas meid õppejõud Mari-Liis Tikerperi, kes oli nõus meid juhendama, võttes ühendust ka meie teise juhendaja Kaarel Lottiga. Kombineerides mõlema juhendaja uurimissuunad jõudsime oma töö uurimisteema, fookuse ja uurimisprobleemi sõnastamiseni. Uurimisküsimused, uuringu eesmärgid, teoreetilised lähtekohad ning esialgse struktuuri panime paika ja täpsustasime Kristeliga koos.
Uurimisinstrumenti loomine	Autori roll uurimismeetodi valikul ja põhjendamisel, valimi defineerimisel, uurimiskava loomisel	Tegime Kristeliga ühiselt uurimismeetodi valiku ja põhjendasime seda vastavalt töö eesmärkidele. Protsess toimus ühiselt, et mõlemad oleks samal arvamusel. Nii toimisime ka üldiselt kogu tööprotsessi jooksul, igas töö etapis. Koostasime koos uurimiskava ning intervjuuküsimuste välja mõtlemisel arutasime iga küsimuse koos läbi.

		<p>Seejärel kooskõlastasime küsimused omavahel. Sõnastasime küsimused nii, et need oleksid kooskõlas uurimisküsimustega ning võimaldaksid meil koguda sisukaid andmeid.</p> <p>Valimi kriteeriumid moodustasime samuti ühise arutelu käigus. Töö valimi ja meetodi peatükk valmis samuti ühiselt.</p>
<p>Andmete kogumine</p>	<p>Autori roll empiirilise materjali kogumisel (nt intervjuude, küsitluse läbiviimine, tekstide, dokumentide kogumine)</p>	<p>Kogusime Kristeliga töö empiirilise materjali jaoks andmeid koos. Esmalt koostasime ühiselt värbamiskirja ning nõusoleku vormi, seejärel hakkasime individuaalselt otsima õpetajaid, kes meie valimisse sobiksid ning võtsime nendega kumbki eraldi ühendust. Sobiva intervjuueeritava leidmisel andsime üksteisele jooksvalt teada, kui intervjuu kokku lepitud sai ning arutasime läbi intervjuu toimumise aja ja koha.</p> <p>Viisime läbi viis intervjuud individuaalselt ning viis intervjuud tegime koos. Esimesed intervjuud tegime koos, et näha ära, kuidas protsess toimub. Aja kokkuhoiu mõttes viisime läbi ülejäänud intervjuud eraldi ning hiljem tegime üksteisele nendest kokkuvõtted.</p>

<p>Andmete korrastamine ja ettevalmistamine</p>	<p>Autori roll andmete analüüsiks ettevalmistamisel (nt transkribeerimine, kodeerimine)</p>	<p>Intervjuudest saadud andmete korrastamisel ja analüüsiks ettevalmistamisel jagasime salvestatud transkriptsioonid omavahel võrdselt ära. Transkribeerisin pooled intervjuud, kontrollisin transkriptsioonide täpsust ning panin need sõna-sõnaliselt kirja. Süstematiseerisime kokkuleppel kogutud materjali, et seda oleks hilisemas analüüsis hea ja selge kasutada. Lisasime need ühisesse faili, et kummalgi meist oleks pidevalt ülevaade tehtud intervjuudest.</p>
<p>Andmete analüüs</p>	<p>Autori roll andmete analüüsimisel, sh iseseisvad analüütilised otsused</p>	<p>Kui kõik 15 intervjuud transkribeeritud said, hakkasime neid koos kodeerima. Esmalt lugesime kõik intervjuud uuesti läbi. Kogu kodeerimise protsess toimus otsast lõpuni ühiselt. Kristel lõi esialgsed kategooriad koodidele, millele tuginedes lisasime koos kategooriate alla koode ning tegime selle protsessi läbi kõigi kolme uurimisküsimusega.</p> <p>Analüüsisime kõiki kogutud andmeid ning tõime välja peamised teemad, mustrid ja seosed, mis tundusid meile olulised ja mis olid kooskõlas uurimisküsimusega. Iseseisvaid analüütilisi otsuseid me ei teinud,</p>

		<p>kõik otsused said tehtud koos. Analüüsi käigus eristasime ka tsitaadid, mida pidasime oluliseks töö tulemustes kasutada. Lõime enda jaoks ka loogilise süsteemi, mis andis meile ülevaate kogutud andmetest.</p>
<p>Tulemuste põhjendatus ja kriitiline hindamine</p>	<p>Autori roll tulemuste tõlgendamisel ning metodoloogiliste piirangute ja eetiliste aspektide käsitlemisel</p>	<p>Tõlgendasime ühiselt kodeeritud materjali ning kirjutasime vastavalt uurimisküsimustele tulemused ja järeldused. Mõlemad peatükid valmisid otsast lõpuni ühiselt, et kõik oleks kooskõlas. Põhjendasime tulemusi, tõime välja meie hinnangul olulisi tsitaate ning võrdlesime saadud järeldusi varasemate uuringute ja teoreetiliste käsitlustega. Arutasime läbi metodoloogilisi piiranguid, uurimistöö usaldusväärsuse ning eetiliste aspektide käsitlemise. Hindasime ühiselt uurimistöö tugevusi ja kitsaskohti.</p> <p>Diskussioon, meetodi kriitika ja edasised uurimissuunad valmisid samuti ühiselt. Jagasime kirjutamisel omavahel lõike, kuid lõpuks toimetasime ja sobitasime neid omavahel koos.</p>
<p>Tulemuste visualiseerimine</p>	<p>Autori roll tabelite, jooniste, skeemide koostamisel</p>	<p>Leppisime eelnevalt kokku ja kooskõlastasime, mida peame oluliseks valimi tabelis välja tuua ning seejärel vormistasin ka tabeli.</p>

		<p>Tabel on abiks uurimistulemuste tsitaatide selgemal esitamisel. Kontrollisin, et tabel oleks sisuliselt täpne ja vormistuslikult ühtne ülejäänud tööga. Samuti vaatasin üle Kristeli vormistatud koodipuu kooskõla meie tööga.</p>
<p>Töö algversiooni kirjutamine</p>	<p>Autori roll töö osade (alapeatükkide) kirjutamisel (milliste puhul oli peamine autor, milliste puhul on tudeng põhiautor, milliste puhul täiendaja rollis, üldisem ühise kirjutamisprotsessi kirjeldus).</p>	<p>Töö sai alguse seminaritöö kirjutamisest. Esmalt kirjutasime tööle sissejuhatuse, millele mõtlesime välja struktuuri ja teemad, mida võiks käsitleda. Kirjutasime eraldi teemadest, mille olime omavahel võrdselt ära jaotanud ning vaatasime valminud lõigud ühiselt üle. Täiendasime vajadusel teineteise teksti, otsisime allikaid juurde ning toimetasime teksti ühtseks tervikuks. Otsisime koos ja kumbki eraldi teadusallikaid, millele tugineb meie töö teoreetiline osa.</p> <p>Kirjutasime koostöös Kristeliga töö erinevaid peatükke. Teoreetiliste ja empiiriliste lähtekohtade peatükid jagasime töö algversioonis omavahel ära. Kirjutasin algselt peamise autorina peatükid 1.1 ja 1.4. Peatükkide 1.2 ja 1.5 kirjutamisel olin täiendaja rollis. Peatüki 1.3 kirjutasime otsast lõpuni koos. Vaatasime peatükkide valmimise käigus üksteise kirjutatud peatükid</p>

		<p>koos üle ning vajadusel tegime täiendusi ja parandusi. Kui kõik peatükid valmis said, toimetasime need ühtseks tervikuks. Arutlesime, milliseid muudatusi võiks teha ning mis järjekorras peatükid olema peaks. Jälgisime töö akadeemilist stiili ning loogilist ülesehitust.</p> <p>Tegime seminaritöö kaitsmiselt saadud tagasiside põhjal koos Kristeliga vajalikud parandused ja täiendused. Lisasime teoriasse uue peatüki, millega alustasin mina ning Kristel hiljem täiendas. Peatüki valmimisel toimetasime seda otsast lõpuni koos. Bakalaureusetöö eelkaitsmisele järgnevalt saadud tagasiside põhjal muutsime teoreetiliste lähtekohtade järjestust. Võtsime arvesse eelkaitsmiselt ja retsensendilt saadud tagasiside ning tegime töös vastavaid muudatusi. Paranduste tegemise järgselt ning protsessi ajal saatsime pidevalt ühiselt muudetud töö osad oma juhendajatele. Tagasiside põhjal tegime töös koos muudatusi, kuni jõudsime töö lõpliku versioonini. Valimi ja meetodi, tulemuste ja järelduste peatükid kirjutasime koos. Diskussiooni, meetodi kriitika ning edasiste uurimissuundade peatükkide kirjutamisel arutasime sisu esmalt</p>
--	--	---

		<p>koos läbi. Seejärel kirjutasime peatükke samaaegselt, kuid jagasime lõigud ära. Lõpus vaatasime ühiselt need üle, täiendasime ning toimetasime. Kokkuvõtte kirjutasime ühiselt.</p> <p>Bakalaureusetööd kirjutades pidasime oluliseks, et töö oleks läbivalt ühtlases stiilis, loogilise ülesehitusega ning sisult kooskõlas. Kirjutasime töö ühiselt, mistõttu arvame, et panustasime mõlemad kogu töö kirjutamise jooksul võrdselt ning ei saa peatükkide kaupa panust eristada.</p>
<p>Töö toimetamine ja viimistlemine</p>	<p>Autori roll töö täiendamisel, parandamisel ning keelelisel ja struktuurilisel viimistlemisel.</p>	<p>Tegelesime mõlemad töö keelelise ja sisulise toimetamisega ning kontrollisime töö struktuurset loogikat ja vormistuslikku korrektsust. Parandasin sõnastust, ühtlustasin viitamisstiili ja kontrollisin viidete ning kasutatud allikate vastavust nõuetele. Osalesime Kristeliga koostöös töö lõplikus viimistlemises enne esitamisele saatmist.</p>

SISSEJUHATUS

Haridussüsteemis on olulisel kohal õpetajad, kelle töökeskkonnale ja heaolule tuleb pöörata tähelepanu. Suurenenud on õpetajate osakaal, kelle töös esineb stressi (Kallas jt, 2025). Õpilaste sobimatu käitumine, sealhulgas näiteks korrarikkumised ning lugupidamatus õpetajate suhtes, mõjutab negatiivselt õpetajate heaolu (Aldrup jt, 2018; Cann jt, 2023). See tähendab, et õpetajate heaolust ning meeldivast ja toimivast koolikeskkonnast rääkides tuleb tähelepanu pöörata ka õpilaste ja õpetajate vahelisele suhtlusele.

Misogüünsete, stereotüüpsete või seksistlike vaadete olemus ja mõju ei ole noorte jaoks alati ilmselged, kuid sellegipoolest võivad need mõjutada nende hoiakuid ja käitumist, seda muu hulgas ka koolikeskkonnas. Ofsted'i (2021) põhjalik ülevaade Ühendkuningriigi koolide olukorrast leidis, et noorte poiste seksistlik ja misogüünne käitumine, sealhulgas halvustavad kommentaarid, naiste objektistamine ja naisõpetajate autoriteedi õhnestamine, on järjest rohkem levinud. Uuring seostas selle otseselt sotsiaalmeedias leviva naistevastase sisuga. Sarnaseid järeldusi on toonud välja ka uuringud, mis näitavad, et digitaalsed naistevaenulikud liikumised mõjutavad eriti tugevalt noorte poiste suhtlemisnorme ning võivad kujundada käitumist klassiruumis (Organization for Security and Co-operation in Europe, 2022; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2019). Need rahvusvahelised tähelepanekud asetuvad otsesesse seosesse ka Eesti kontekstiga, kus Kaukonen jt (2024) uuring osutab samale trendile noorte hoiakuid mõjutavatest sotsiaalmeedias domineerivatest misogynüünsetest narratiividest.

Kui varasemad uurimused kirjeldavad kultuuriliselt juurdunud soolist struktuuri, siis värskeimad meediauuringud osutavad, et sellele lisandub kiirelt leviv digitaalne misogynüünia kiht, mis mõjutab noorte hoiakuid hoopis uuel moel. Sotsiaalmeedia vahendab noortele massiliselt tugevalt misogynüünseid sõnumeid ning kujundab nende arusaama sugudevahelistest suhetest ja rollidest (Kaukonen jt, 2024). Digitaalsetele platvormidele on tekkinud erinevad veebikogukonnad, millest ühte nimetatakse manosfääriks. Manosfääris tegutsevad end meeste õiguste aktivistideks nimetavad isikud, kes levitavad uskumust, et toimunud on ühiskondlik allakäik, mis rõhub mehi ning milles on süüdi tänapäeva ühiskonnakorraldus ja naised (Lott jt, 2025). Manosfääri liikmed usuvad, et distsipliini, kannatuste ja teiste domineerimise kaudu on võimalik taas „tõeline mehelikkus“ saavutada (Ging, 2017; Lott jt, 2025), mistõttu keskendutakse muu hulgas ka feminismi vastu võitlemisele (Ging, 2017). Manosfäär on tuntud kasvava äärmusluse poolest, sest kogukonnas toimuv võimaldab või isegi soodustab

misogüünsete ning seksistlike hoiakute ja käitumise levikut (Franklin-Paddock jt, 2025) ning populaarsete „alfameestest“ sisuloojate sõnumid levivad meelelahutusliku tonaalsuse kaudu nii varjatult, et noored ei pruugi tajuda nende problemaatilist ideoloogilist iseloomu (Kaukonen jt, 2024).

Naisõpetajate vastane misogüünia ei ole uus nähtus. Juba pikka aega on naisõpetajate seksualiseerimist ja misogynüünset käitumist poiste poolt käsitletud lihtsa distsipliiniprobleemi asemel soo ja võimuga seotud murekohana (Robinson, 2000; Wescott jt, 2023). 2015. aastal oli Kuurme ja Kasemaa töö keskne küsimus kooli sisemine sooline võrdõiguslikkus. 2024. aastal oli aga Kaukonen jt uuringus lisaks esile kerkinud ka meedias levivate vaenulike hoiakute kandumine avalikku arutellu ja väärtushinnangutesse. Institutsionaalselt vaigistatakse või pisendatakse misogynüünia koolikeskkonnas sageli (Wescott jt, 2023). Manosfääris toimuv panustab ebasoodsa koolikeskkonna tekkesse ning meessoost õpilaste ja naisõpetajate vaheliste suhete halvenemisse (Little, 2025). Misogüünia ja selle levik on seega pikaajaline probleem, mis on kandunud sotsiaalmeediasse ja sealt taaskord tagasi veebivälisesse maailma jõudnud.

Rahvusvahelised akadeemilised allikad käsitlevad üha enam naisõpetajate kogemusi seksismi ja misogynüünia (Little, 2025), kuid Eesti kontekstis on vastav empiiriline uurimistöö seni napp. Varasemad Eesti uuringud on keskendunud peamiselt üldistele soostereotüüpidele ja koolikultuuri soolisele võrdsusele (Kuurme ja Kasemaa, 2015), jättes suuresti tähelepanuta naisõpetajate igapäevased kogemused meessoost õpilaste vaenulike või stereotüüpsete hoiakutega. Samas on tegemist teemaga, mida on rahvusvahelistes uuringutes koolikeskkonnas täheldatud (Haslop jt, 2024; Little, 2025) ning mis mõjutab õpetajate heaolu (Aldrup jt, 2018; Cann jt, 2023). Sellest tulenevalt on käesoleva töö fookuses just meessoost õpilaste negatiivsed hoiakud ja suhtumine naisõpetajatesse. Bakalaureusetöö eesmärk on saada teada, kuidas tajuvad Eesti üldhariduskoolide naisõpetajad meessoost õpilaste poolt väljendatud misogynüünset või soostereotüüpset käitumist nende vastu.

Bakalaureusetöö esimeses osas anname ülevaate töö teoreetilistest ja empiirilistest lähtekohtadest. Seejärel avame käesoleva töö uurimisprobleemi ja uurimuse eesmärgi ning sõnastame uurimisküsimused. Töö kolmandas osas kirjeldame läbi viidud uuringu valimit, andmekogumismeetodit ning andmeanalüüsi meetodit. Neljandas osas anname uurimisküsimustele vastavalt ülevaate uuringu olulisematest tulemustest. Töö lõppep järelduste, diskussiooni ning kokkuvõttega eesti ja inglise keeles.

1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

Teoreetiliste ja empiiriliste lähtekohtade peatükis anname ülevaate käesolevas bakalaureusetöös kasutatavast teooriast, mis aitab luua raamistiku uuritava fenomeni taustast. Esmalt defineerime misogüünia ja seksismi mõistete tähendused ning nende avaldumisvormid tänapäeva ühiskonnas. Lisaks selgitame feminismi mõistet ning toome välja nii soopõhiste hoiakute kui ka feministlike teooriate ajaloolise tausta. Järgnevalt seletame, kuidas soorollid ühiskonnas toimivad, kuidas soolisi kategooriaid luuakse ning avame naiste ja meeste vastandlikku käsitlust. Samuti toome välja, kuidas kujunesid ühiskonnas arusaamad mehelikkusest ja meeste käitumisnormid ning kuidas poisid oma maskuliinsust väljendada võivad. Lisaks kirjeldame sotsiaalmeedia ja digikultuuri mõju soopõhiste hoiakutele ning käsitleme seejuures manosfääri ja manosisuloojate ideoloogiaid ning nende levikut. Seejärel seostame teoreetiliste ja empiiriliste lähtekohtade esimeses ja teises osas käsitletu hariduses ja koolikeskkonnas toimuvaga. Anname ülevaate feministlikest teooriatest ning nende avaldumisest hariduse kontekstis, toome välja naisõpetaja rolli ja kogemused haridussüsteemis ning õpilaste hoiakud ja soolised suhted koolikeskkonnas. Lõpetuseks käsitleme ka õpetajate ja õpilaste vahelist suhtlust veebikeskkondades.

1.1 Misogüünia, seksismi ja feminismi määratlused

Sugudevaheline eristamine ja misogüünia on sotsiaalteadlaste huviorbiidis olnud juba aastakümneid. Manne (2018) toob välja, et misogüünia levinud määratlus on see, et tegemist on viha, vaenulikkuse või sarnaste negatiivsete tunnetega naiste vastu seetõttu, et nad on naised. Tegemist ei pea olema vihaga kõigi naiste vastu, vaid see võib väljenduda ka ainult konkreetsete naiste või „naistetüüpide” suhtes, näiteks naiste, kes traditsioonilistest soorollidest või normidest eemale kalduvad (Manne, 2018). Misogüünia ei piirdu ainult indiviidi isikliku tundeaga, tegemist on laiema poliitilise fenomeniga (Manne, 2018). Üldiselt saab misogüüniat defineerida kui naisi vihkavat diskursust või praktikaid, mille eesmärk on karistada, heidutada või hoiatada naisi, seda näiteks naeruvääristamise, seksualiseerimise, halvustamise või isegi vägivalla kaudu (Kaukonen jt, 2024; Manne, 2018).

Misogüünia avaldub alates naiste igapäevastest alavääristamisest, näiteks kommentaaride kaudu, kuni vägivalda normaliseerivate hoiakute ning institutsionaalse ebavõrdsuseni. Oluline sooline lõhe avaldub näiteks väärtushinnangutes naistevastase vägivalla suhtes, kus mehed väljendasid naistest järjepidevalt suuremat sallivust vägivalla suhtes eri kontekstides

(European Institute for Gender Equality, 2025). Peaaegu kaks korda rohkem mehi kui naisi (27% vs. 15%) peab näiteks vastuvõetavaks, et mees teeb naiskolleegi välimuse kohta sugestiivseid märkusi (European Institute for Gender Equality, 2025). Stereotüüpsed ja ohvrit süüdistavad hoiakud on 18–24-aastaste ja 25–44-aastaste meeste seas kõige juurdunud ning soolised erinevused sallivuse osas on selles vanuserühmas kõige suuremad (European Institute for Gender Equality, 2025). See tähendab, et naisi alavääristavad naljad, stereotüübid või naiste autoriteedi õõnestamine on osa laiemast kultuurilisest keskkonnast, mis normaliseerib naiste allutatud või objektistatud positsiooni.

Naiste alavääristamine ja nende kohta käivad stereotüübid on seotud ka seksismiga. Frye (1983) käsitleb mõistet „seksism” kui terminit, mis iseloomustab kõike, mis loob või süvendab sobimatut või ebavajalikku sugudevahelist eristamist ehk seksism avaldub siis, kui inimese soole pööratakse ebavajalik tähelepanu ja sellele määratakse olulisus. Manne (2018) käsitleb seksismi ideoloogiana, mis eristab ning kujutab naisi ja mehi oluliselt erinevatena, põhinedes tihti eeldustele, uskumustele ja stereotüüpidele. Seksismi eesmärk on seejuures patriarhaalset ehk meeste juhupositsioonile või võimule toetuvat ühiskonnakorda ratsionaliseerida (Manne, 2018). Nende käsitluste põhjal saab seksismi defineerida kui hoiakut või tegevust, millega väljendatakse isiku sool põhinevaid ebaolulisi hinnanguid ja stereotüüpset suhtumist (Frye, 1983; Kaukonen jt, 2024; Manne, 2018). Glick ja Fiske (1996) eristavad aga vaenulikku seksismi, mis avaldub naiste otseses alavääristamises, ning näiliselt positiivset, kuid paternalistlikku benevolentset seksismi, mis kujutab naisi haprate ja kaitset vajavate olenditena. Mõlemad vormid toetuvad samale patriarhaalsele hoiakule ning naiste väärtust hinnatakse nende allutatud positsiooni või traditsiooniliste rollide täitmise kaudu.

Misogüünia ja seksismi mõisted on tihti sugudevahelist eristamist puudutavas diskursuses välja toodud või sageli koos käsitletud. Seksismi võidakse kasutada näiteks misogüünsete eesmärkide saavutamiseks (Manne, 2018). Seejuures on aga oluline silmas pidada, et tegemist on siiski erinevate ideoloogiatega. Samas kattuvad seksismi ja misogüünia käsitlemisel siiski mitmed erinevad teemad, näiteks soolised hoiakud ja stereotüübid, mis kujunevad ühiskonnas ajalooliste rolliootuste ja kaasaegsete psühholoogiliste mehhanismide koosmõjul. Ajalooline raamistik loob aluse patriarhaalsetele struktuuridele, mis kujundavad nii institutsioone kui ka igapäevaseid suhtemustreid. Näiteks on naiste kodusesse, hooldavasse ja passiivsesse rolli paigutamine kultuuriliselt konstrueeritud viis määratleda naist „teisena“, sõltuvas ja allutatud positsioonis olevana (Beauvoir, 2011). Perekond,

tööjaotus, riik ja kultuur piiravad naiste ligipääsu ressurssidele ning taastoodavad normatiivseid arusaamu naiselikkusest ja mehelikkusest (Walby, 1990). Patriarhaat toimib seega mitme omavahel põimunud süsteemi kaudu.

Misogüünia ja seksismiga seotud kultuurilist tausta on tugevalt kujundanud ka näiteks meedia ja popkultuuri representatsioonid. Kaasaegsed meediavormid, nagu reklaamid, filmid, seriaalid ja sotsiaalmeediakultuur rõhutavad järjekindlalt välimust, seksuaalsust ja normatiivseid iluideaale kui keskseid elemente, mille alusel naised hinnatakse või väärtustatakse (Gill, 2007). Sarnased mustrid on nähtavad ka poliitikas ja avalikus retoorikas. Faludi (1991) käsitleb hulga näiteid, kus naisjuhte ja naisaktiviste kujutatakse meedias ja poliitilises kommentaarides emotsionaalsete, irratsionaalsete, ülereageerivate või ebapädevatena. Kõiki neid stereotüüpe kasutatakse selleks, et seada küsimuse alla naiste osalemine võimu- ja otsustuspositsioonidel (Faludi, 1991; Gill, 2007). Naiste kujutamine võib olla seejuures objektistav või seksualiseeriv.

Patriarhaalses ühiskonnas on objektistamine ja seksualiseerimine laialt levinud nähtused. Objektistamise korral käsitletakse naist üksnes tema välimuse ja keha funktsioonide põhjal, nähes teda sageli instrumendina, pööramata tähelepanu tema isiksusele ja väärikusele (Fredrickson ja Roberts, 1997). Niisiis loob objektistamine ühiskondliku ootuse, et naiste identiteet ja väärtus tulenevad nende füüsilisest atraktiivsusest, mitte kompetentsusest, professionaalsusest või intelligentsusest. Kokkupuude objektistavate ja seksualiseerivate kujutiste ning ühiskondlike välimusideaalidega võib viia nende internaliseerimiseni ehk iseenda nägemiseni seksuaalse ja alluva objektina (Fredrickson ja Roberts, 1997). Objektistamine põhjustab teisigi psühholoogilisi tagajärgi, näiteks kehalist häbi, ärevust ja suurenenud riski vaimse tervise probleemide tekkeks, nagu söömishäirete sümptomid ja depressioon (Santoniccolo jt, 2023). Ehkki leidub tõendeid, et ka mehi võib seksuaalselt objektistada, seostatakse seda nähtust valdavalt naiste kehaga ning suurem osa olemasolevast kirjandusest keskendub just naiste seksuaalsele objektistamisele (Rohlinger, 2002). Objektistamine ja seksualiseerimine on seega ühiskonnas esinevad probleemsed nähtused, mis mõjutavad negatiivselt nii neid kogenuete psühholoogilist seisundit ja igapäevaelu kui ka ühiskondlikke hoiakuid naiste suhtes.

Misogüünia ja seksism käsitlevad niisiis naiste alavääristamist, vihkamist ja naistevastast vägivalda. Feminismi võib seejuures pidada misogüünia ja seksismi vastandiks, sest see käsitleb soolist võrdõiguslikkust. Feminism, feministlikud teooriad ja feministlikud

lähenemisviisid on laiaulatuslikud ja omavahel tihedalt seotud mõisted. Harilikult kiputakse feminismi ning selle erinevaid külgi ühtselt käsitlema (Beasley, 1999). Seega võib jääda mulje, et feminism on selge ja terviklik nähtus. Tegelikult on aga kõik feminismi puudutav laiahaardeline ja kihiline, mis teeb feminismi defineerimise ja süstematiseerimise keerukaks (Beasley, 1999). Suures plaanis on feminism 19. sajandil kujunenud poliitiline liikumine, millest arenes välja feministlik teooria, mis loob raamistiku soolise ebavõrdsuse uurimiseks erinevates akadeemilistes valdkondades (Viik, 2023). Kontekstualiseerime feministlikke teooriaid ja suundi lähemalt käesoleva töö 1.3 peatükis.

Feministlik teooria sai alguse analüüsina sellest, kuidas valitsevad arusaamad naisi diskrimineerisid ja aitasid naistele kahju teha või diskrimineerimist säilitada (Grosz, 2010). Algusest peale on feministliku teooria peamine fookus olnud seletada, kuidas ja miks väljendavad sündmused, teadmised, praktikad ja tekstid patriarhaalseid võimusuhteid (Grosz, 2010). Mitmed feministlike teoreetikute suurimad saavutused ja vaidluspunktid on saanud alguse tugevatest poliitilistest hoiakutest ja väärtustest ning peegeldavad pühendumust mõista ja parandada kõigi, nii naiste, meeste, laste, teiste liikide kui kogu planeedi heaolu (Ferguson, 2017). Võime näha, et sooline võrdõiguslikkus on küll feminismi keskne mõiste, kuid feministlikud suunad mõtestavad seda erinevalt. Hooks (2000) laialt tsiteeritud määratluse järgi on aga feminismi eesmärk lõpetada seksism, seksistlik ekspluateerimine ja rõhutamine. Seejuures ei keskenduta lihtsalt õiguste võrdselt jagamisele, vaid laiemalt rõhuvate ühiskondlike süsteemide muutmisele (Hooks, 2000). Sellest vaatenurgast lähtudes ei piisa üksnes formaalsest võrdsusest seadustes, kui igapäevased võimusuhted ja institutsionaalsed praktikad jäävad muutmata. Feministlik teooria ei keskendu seega üksnes naistele. Tänapäeval on feministlik teooria mitmekesine, poliitiline, laialivalguv ja intellektuaalne suund, mis areneb erinevate valdkondade koostöö ning kriitilise poliitilise tegevuse kaudu (Ferguson, 2017).

1.2 Maskuliinsus kui sotsiaalne konstruktsioon

Bioloogilise soo tähenduse kujunemist on võimalik käsitleda soo määramise, normide ja institutsionaalsete praktikate kaudu. Butler (1988; 1999) toob välja, et sugu ei ole püsiv identiteet ega bioloogiline paratamatus, vaid performatiivne protsess, mis toimib ühiskonnas keeruliste võimuhete ja korduvate tegevuste ehk žestide, liikumiste ja väljendusviiside kaudu. Seega ei ole sugu loomulik ja muutumatu osa inimestest, vaid kordused ja käitumisviisid, mille oleme omaks võtnud. Sarnast lähenemist toetavad West ja Zimmerman

(1987), kelle järgi luuakse mehelikkust ja naiselikkust igapäevaste sotsiaalsete praktikate kaudu, ning Lorber (1994), kes mõtestab sugu sotsiaalselt konstrueeritud institutsioonina, mis korraldab inimeste elu, ootusi ja rolle. Nende autorite käsitlused laiendavad Butleri performatiivsuse ideed, näidates, kuidas soo kaudu taastoodetakse normatiivseid arusaamu mõistetest „mees“ ja „naine“.

Siiski kaasneb sugude eristamise ja määratlemisega tihti nende võrdlemine või vastandamine. Mitmed feministlikud autorid on täheldanud, et peavoolu teoorias on mõisted sõnastatud dualismina ehk vastandpaaridena (Beasley, 1999). Dualistlik mõtlemine loob hierarhia ehk ühte poolt peetakse olulisemaks või positiivsemaks (Beasley, 1999), nii hakkab domineerima üks osapool ning vastandite vahelisi võimusuhteid hakatakse tajuma iseenesestmõistetava või loomulikuna (Ferguson, 2017). Feministlik teooria hõlmab erinevaid lähenemisviise, kuid dualistlikku mõtlemisse suhtub enamik neist skeptiliselt (Beasley, 1999; Ferguson, 2017). Beasley (1999) sõnul on feministliku teooria kohaselt problemaatiline, et vastanduste kaudu kiputakse peavoolu lääne sotsiaal- ja poliitilises mõtlemises meeste kogemust üldistama ja seda universaalse „inimkogemusena“ esitama. Ferguson (2017) väidab, et katsed jagada keerulist maailma kaheks vastandiks lihtsustavad reaalsust ning loovad mulje selgetest piiridest valdkondades, kus on tegelikult kattuvad suhted.

Mõisted „mees“ ja „naine“ on samuti dualismina struktureeritud. Patriarhaalses ühiskonnas ning kaasaegses lääne kultuuris käsitletakse naisi ja mehi vastanditena, mehelikkust ja naiselikkust defineeritakse seega samuti vastandamise kaudu (Connell, 1995; Johnson 2014). „Mees“ ja „naine“ ei ole neutraalsed mõisted, vaid poliitiliselt ja ühiskondlikult kujundatud ning seotud sotsiaalse kontrolli ja normatiivsete ootustega (Butler, 1999). Patriarhaalses ühiskonnas on mehelikkuse normid näiteks tugevus ja domineerimine, naiselikkuse normid aga haavatavus ja hellus (Johnson, 2014). Soopõhised ootused ehk näiteks arusaamad mehelikkusest ja naiselikkusest on seega kultuurilised ideed, mis kujundavad ühiskondlikku arusaama sellest, millised mehed ja naised olema peaksid ning inimestelt eeldatakse ka vastavat „õiget“ käitumist (Johnson, 2014; Pascoe, 2007). Sugudele omandatavad normid ja ootused võivad avaldada negatiivset mõju. Näiteks normaliseerib soo sidumine reproduktsioonivõimega naistele suunatud normatiivseid ootusi ja loob hierarhia kehalise „normaalsuse“ alusel (Butler, 2024).

Arusaam soost ja sellega kaasnevatest ootustest kujunevad elu jooksul saadud kogemustega, mille kaudu soorolle ka omaks võetakse. Noorukiiga peetakse ajaks, mil teismelised oma

identiteeti loovad ning mille käigus tegelevad poisid ka maskuliinsuse väljendamisega, et end tüdrukutest eristada (Pascoe, 2007). Naiste alavääristamine, seksistlikud naljad ning tüdrukutele suunatud solvavad väljendid toimivad sageli poiste seas grupikuuluvuse ja maskuliinsuse kehtestamise vahendina (Haslop jt, 2024; Nicholas, 2024). Poisid, kes naisi alavääristava ja seksistliku keelekasutusega kaasa minna ei taha, riskivad aga oma sotsiaalse positsiooni kaotamisega eakaaslaste seas (Haslop jt, 2024). Misogüünset keelekasutust kasutavad noored poisid ühe võimalusena oma mehelikkust ja positsiooni eakaaslaste seas kinnitada. Oma käitumist võidakse seejuures teistele õigustada huumoriga.

Haslop jt (2024) kirjeldavad, kuidas noored Inglise koolipoisid kasutasid Andrew Tate'i ehk ühe manosfääri tuntuima sisulooja (Kaukonen jt, 2024) misogüünseid sõnumeid „naljana”, kinnistades samas nende kaudu tugevalt soopõhiseid hierarhiaid. Nicholas (2024) toob lisaks välja, et sellise misogüünse suhtluse laiem kontekst on seotud niinimetatud traditsioonilise mehelikkuse taaskehtestamise püüdlustega. Noored mehed kogevad tänapäeva ühiskonnas vastuolulisi ootusi (Nicholas, 2024). Ühelt poolt oodatakse neilt hoolimist ja võrdsust, teisalt aga tunnevad nad survet kinnitada endiselt „päris meheks” olemise norme, mis tähendab sageli emotsionaalsuse vältimist, konkurentsikeskset suhtlust ja soolist üleolekut (Nicholas, 2024). See toob aga kaasa olukorra, kus feministlikke väärtusi ja soolist võrdsust tajutakse ähvardusena ning misogüünia muutub vastureaktsiooniks ja kaitsemehhanismiks „kaotatud” maskuliinsuse vastu.

1.2.1 Sotsiaalmeedia ja digikultuuri mõju soolistele hoiakutele

Sooliste hoiakute kujundamisel ja väljendamisel on olulisel kohal ka sotsiaalmeedia ja digikultuur (Jane, 2016), mis loob võimaluse uute kogukondade tekkeks ja seeläbi erinevate inimeste vaheliseks suhtluseks. Üheks sotsiaalmeedias tegutsevaks kogukonnaks on ka käesolevas töös varasemalt mainitud manosfäär. Manosfäär ja selle sisesed misogüünsed kogukonnad, mis käsitlevad niinimetatud „meeste teemasid” on viimastel aastatel märkimisväärselt kasvanud (Horta Ribeiro jt, 2021). Manosfäärile on omane meeste ohvistamine ning sealt otsivad lohutust või oma murede põhjustajaid mehed, kes ei vasta maskuliinsuse normidele (Kaukonen jt, 2024). Manosfääri liikmeid profileeritakse enamasti valgete meestena, kuid ideoloogiate levimisel mängivad rolli ka teised osapooled, näiteks konservatiivsed naised, kes aitavad avalikult misogüünseid diskursuseid kinnistada ja levitada (Rollano jt, 2025).

Sotsiaalmeedias ja erinevatel veebiplatvormidel väljakujunenud manosfääriga on kaasnenud *manfluencerite* ehk manosisuloojate levik. Manosisuloojad on enamasti meessoost sisuloojad või mõjusikud, kes koguvad tuntuks misogynistsete uskumuste levitamiseks (Renström ja Bäck, 2024). Manosisuloojate ideoloogia kohaselt kujutab feminism ohtu meeste sotsiaalsele identiteedile (Franklin-Paddock jt, 2025) ning nende eesmärk on veenda nii mehi kui naisi seda uskuma (Renström ja Bäck, 2024). Andrew Tate kogus kuulsust propageerides meeste ülemvõimu ideoloogiat ning tema mõju arvatakse ulatuma ka manosfäärist kaugemale (Kaukonen jt, 2024; Love jt, 2025). Tate'i sisu propageerib ideid, et mehed on loomupäraselt domineerivad ja naised peaksid olema neile alluvad (Connell, 1987; Haslop jt, 2024). Eesti manosisuloojad levitavad peamiselt juba rahvusvaheliselt levinud misogynistseid ja seksistlikke ideoloogiaid (Lott jt, 2025).

Teemad, mida manosisuloojad käsitlevad ning mille abil oma ideoloogiaid levitatakse, võivad olla erinevad. Mõjusikud väljendavad muret või avaldavad avamusi näiteks meeste füüsilise tervise ja vaimse heaolu, ettevõtluse, rahalise seisu ning suhete osas (Bujalka jt, 2022; Kaukonen jt, 2024). Manosfääri ehk nii manosisuloojaid kui ka kogukondade liikmeid ja jälgijaid ühendab punase tableti võtmekontseptsioon (Ging, 2017). Kontseptsioon pärineb filmist „The Matrix“, mille peategelasel oli valik sinise ja punase tableti võtmise vahel, sinine tablett võimaldas elada teadmatuses, punane tablett aga võimaldas näha ühiskonna inetuid tõesid (Ging, 2017). Punase tableti kujundi eesmärk on vabastada mehi feministliku pettekujutluse all elamisest, (Ging, 2017) see loob raamistikku ja ühendab erinevad manosfääri osapooled (Bujalka jt, 2022; Ging, 2017).

Probleemid seksismi ja misogüünia ulatuvad sotsiaalmeedias ja digikultuuris ka manosfäärist kaugemale. Soopõhine kübervaen on märkimisväärselt kasvanud vähemalt 2011. aastast ja hõlmab seksuaalse alatooniga vaenulikkust, ründavat või alandavat kõnet ja vägistamisähvardusi (Jane, 2016). Seksism ja misogüünia on seega leidnud oma koha ja levivad ka sotsiaalmeedias ning erinevatel digiplatvormidel. Mantilla (2015) esitleb soopõhise trollimise (ing keeles *gendertrolling*) ehk küberahistamise mõistet. Tavapärasest internetis toimuvast provotseerimisest erineb soopõhine küberahistamine sellega, et eesmärk on tekitada naistes hirmu ning vaigistada neid avalikes aruteludes (Mantilla, 2015). Naistevastane soopõhine küberahistamine võib olla intensiivne ning ahistajad on tugevalt motiveeritud (Mantilla, 2015). Soopõhine küberahistamine võib seega jõuda ekstreemsusteni ja tekitada kannatajatele kahju.

Misogüüniline maailmavaade, arusaam mehelikkusest, sotsiaalmeedia ning digikultuur on seega tihedalt seotud teemad. Soopõhine vaen ja katsed sellega oma maskuliinsust tõestada on kandunud sotsiaalmeediasse, kus eksisteerivad platvormid, võimalused ja mõjuisikud, kelle uskumused on suunatud meestele. Manosfääri ja manosisuloojate poolt sotsiaalmeedias jagatavad vaated võivad seega omakorda jõuda tagasi veebivälisesse maailma, mõjutades meeste käitumist ja mõtteviisi.

1.3 Misogüünia ja seksismi, feministlike teooriate ning sooliste hoiakute seos haridusega

Feminism ja feministlikud teooriad seisavad soolise võrdõiguslikkuse eest nii ühiskondlikul tasandil kui ka hariduses. Feministlik teooria on küll üldine raamistik, kuid sellest on omakorda arenenud välja erinevad feministlikud suunad, mis võivad erinevates küsimustes nii sarnaneda kui ka erineda (Jaggar, 1983). Järgnevalt on välja toodud mõned levinumad feminismi suunad ning neid iseloomustavad uskumused.

Liberaalne feminism samastab soolist võrdõiguslikkust peamiselt võrdsete õiguste ja võimalustega, nagu diskrimineerimise keeld, võrdsed võimalused hariduses, tööturul ja otsustuskogudes (Hooks, 2000). Hariduse kontekstis tähendab see, et tüdrukutel ja poistel peab olema võrdne ligipääs kõigile haridustasemetele ja õppesuundadele, õpetaja tähelepanu ei tohi olla sooliselt kallutatud ning õppekavad ja -materjalid ei tohiks kinnistada stereotüüpseid soorolle (Acker, 1987; Skelton jt, 2006).

Radikaalne feminism väidab, et formaalsest võrdsusest ei piisa, kui patriarhaalne ühiskonnakord ja maskuliinsed võimunormid jäävad kriitikata (Hooks, 2000). Sooline võrdõiguslikkus tähendab siin pigem ühiskondlikku ümberkujundamist, mis hõlmab soorollide, seksuaalsuse ja institutsioonide, sealhulgas kool, ümbermõtestamist (Thompson, 2003). Sellest vaatenurgast on oluline teadvustada naiste, sealhulgas naisõpetajate kogemusi seksismi, misogüünia ja vägivallaga. Naisõpetajad puutuvad üha sagedamini kokku õpilaste, eriti poiste, seksistliku käitumisega (Little, 2025). Seda mõjutavad tugevalt veebipõhine misogüünia ja niinimetatud manosfääri mõjukate arvamusiidrite, näiteks Andrew Tate'i retoorika (Over jt, 2025; Weale, 2022).

Sotsiaalne ja marksistlik feminism laiendavad soolise võrdõiguslikkuse analüüsi klassi- ja majandussuhetele. Sooline ebavõrdsus on nende vaates tihedalt seotud tööjaotusega, näiteks

niinimetatud „naiste tööde“ (hooldus-, kasvatus- ja emotsionaalse toetamise töö) ajaloolise alaväärtustamisega (Arnot, 2002). Õpetajaametit, eriti üldhariduses, on klassikaliselt nimetatud „naiste tööks“, mille alahindamine väljendub madalamas palgatasemes ja prestiižis (Arnot, 2002; Valk, 2016). Sooline võrdõiguslikkus ei tähenda siinkohal ainult naiste ja meeste võrdset ligipääsu õpetajaharidusele, vaid ka nende tööde materiaalse ja sümboolse väärtustamise tõstmist.

Poststrukturealistlik ja interseksionaalne feminism kritiseerivad lihtsustatud „naised versus mehed“ mõistmist. Crenshaw (1989, 1991) väidab, et naiste kogemusi ei saa mõista ainult soo vaatenurgast, sest sugu seostub ka rassi, klassi, rahvuse, keele ja teiste kategooriatega. Valge keskklassi naisõpetaja, venekeelne naisõpetaja või mustanahaline naisõpetaja võivad seega kogeda autoriteeti, lugupidamist ja diskrimineerimist väga erinevalt (Crenshaw, 1989, 1991; Skelton jt, 2006).

Feministlikes aruteludes on kujunenud kolm omavahel seotud tasandit, mille kaudu on võimalik soolist võrdõiguslikkust hariduses mõtestada (Shewsbury, 1987; Skelton jt, 2006):

1. Võrdne ligipääs ja osalus – naiste ja meeste ligipääs haridustasemetele, erialadele ja ressurssidele, näiteks stipendiumid, juhendamine või juhupositsioonid.
2. Võrdne kvaliteet ja kogemus – igapäevase koolikogemuse vabadus stereotüüpidest, diskrimineerimisest ja vägivallast ning kõikide osapoolte panuse väärtustamine.
3. Transformatiivne võrdõiguslikkus – hariduse ja koolistruktuuri ümberkujundamine nii, et see mitte ei taastoodaks soolist hierarhiat, vaid aitaks seda teadvustada, vältida ja vajadusel vaidlustada.

Feministlike teooriate kohaselt ei väljendu võrdõiguslikkus koolikeskkonnas seega vaid sooviga naiste ja meeste arv võrdsena hoida, vaid peegeldab hoopis eesmärki muuta koolikeskkonnas avalduvad olukorrad oma olemuselt naiste ja meeste jaoks võrdseks.

1.3.1 Naisõpetaja roll ja kogemused haridussüsteemis

Sotsiaalsetele institutsioonidele on omased võimustruktuurid. Eriti tulevad võimustruktuurid ilmsiks koolides (Falter, 2015). Haridussüsteem on tugipunkt ühiskondlikeks konfliktideks ja nendes toimivateks muutusteks, mistõttu on tegemist ka ühe keskse institutsiooniga soolise võrdõiguslikkuse mõistmisel (Acker, 1990). Kuigi haridus võimaldab uute teadmiste

omandamist, võib see ka sooliselt kihistunud väärtusi, hoiakuid ja käitumist taastoota (Acker, 1990). Ühiskondlikele ja soopõhiste suhetele ning hoiakutele võib haridusel olla nii positiivset kui negatiivset mõju.

Koolis ilmnevate võimustruktuuride üks osa on erinevad rollid ja positsioonid, mida erinevad osapooled täidavad. Õpetajad on moraalse ja intellektuaalse autoriteedi tegelased, niisugustel võimupositsioonidel peetakse naisi aga tõenäolisemalt ebapädevamateks või ebasiiramateks kui mehi (Manne, 2018). Little (2025) feministlik ruumipõhine uurimus toob esile, kuidas naisõpetajad tajuvad end tihti pingeväljas, kus nad peavad pidevalt läbi rääkima, millises ulatuses ja millisel viisil saavad nad õpetajatena kehtestada reegleid, ilma et neid tajutaks karmide või ebanaiselikena. Naisõpetajad tunnevad sageli, et nad peavad end pidevalt tõestama, kohandades oma kehahoiakut, suhtlemisstiili ja isegi huvisid, et kehtestada oma autoriteeti ja tagada sujuv õppetöö klassiruumis (Little, 2025). See kohandumine ei ole neutraalne, vaid tähendab, et õpetaja osaleb tahtmatult normatiivse maskuliinsuse alalhoidmises (Little, 2025). Naisõpetaja tegutseb seega ruumis, kus kultuurilised ootused naiselikkusele on sageli vastuolus professionaalse autoriteedi ja enesekehtestamise nõudega. Kui ühiskond eeldab õpetajalt, et ta suudab ennast kehtestada, ent samal ajal piirab tema kasutatavaid meetodeid, kujuneb olukord, kus naisõpetaja peab pidevalt olema haavatavuse ja enesekehtestamise vahel (Little, 2025; Schulz jt, 2025). Naiste töötingimused vähendavad liberaalse feminismi uskumuse kohaselt ka ülejäänud elus nende vabadust ja autonoomiat (Jaggar, 1983). Ühiskondlikud normid mõjutavad seega naisõpetajate töökeskkonda ja õpetamisstiili, mis võib omakorda avaldada mõju nende eraelule.

Naisõpetajate autoriteeti võidakse meesõpetajate autoriteedist rohkem kahtluse alla seada, samas peetakse õpetajaametit rohkem naistele sobivana. Tavapäraselt on õpetajaametit määratletud „naiste ametina”, see on ülemaailmne nähtus, mis on muu hulgas tihedalt seotud näiteks majandusarengu, linnastumise, naiste ühiskondliku positsiooni ja mehelikkuse kultuuriliste tähendustega (Drudy jt, 2005; Jaggar, 1983). Levinud on „kodune ideoloogia” ehk uskumus, et naiste karjäärivalik peaks olema harmoonias koduste toimetustega (Drudy jt, 2005). Õpetajaametit ümbritsevad sageli arutelud ameti feminiseerumise ehk naiste suurema osakaalu üle (Drudy jt, 2005). Õpetajaameti feminiseerumine kinnitab seega inimeste arusaama naiste „loomulikust” võimest täita hoolitsevat ja emalikku rolli (Falter, 2015; Sari ja Basarir, 2016). Arvamusi meesõpetajate vähese osakaalu kohta on aga erinevaid. See, kas feminiseerumist nähakse probleemina, sõltub eelkõige hinnangu andja isiklikust vaatenurgast (Drudy jt, 2005).

Arvatakse, et õpetajate sooline tööjaotus, meeste ja naiste võimusuhted ning sooliselt eristatud kohustused, mis on naiste puhul näiteks hoolitsuse, teenimise ja emadusega seotud, on tegurid, mis aitavad kaasa patriarhaalse ühiskonnakorra taastootmisele (Drudy jt, 2005). Allana jt (2010) väidavad, et haridustöötajatel on oluline roll õpilaste soolisel sotsialiseerumisel, soorollide täitmisel, elukvaliteedi ja võimujaotuse mõjutamisel. Soorollide kinnitamisele võivad õpetajad seega ise kaasa aidata. Täheldatud on, et õpetajad võivad näiteks meessoost õpilastele rohkem tähelepanu pöörata ning anda sellega õpilastele märku, justkui oleks poisid ja nende tegevus olulisemad (Chafetz, 2006). Soorolle võivad kinnistada õpetajad ka oma loodud õpikeskkonna või poiste ja tüdrukutega seotud ootustega (Allana jt, 2010). Sisuliselt võib see tähendada näiteks poistele ja tüdrukutele erinevate võimaluste andmist või nende tulemustele reageerimist. Uuringud on näidanud, et õpetajate ja õpilaste vahelised suhtlusmusterid võivad olla mõjutatud soolistest ootustest, kus poisse kutsutakse tunnis rohkem vastama ja neile antakse rohkem positiivset tagasisidet kui tüdrukutele (Hosseini ja Amirkhani, 2025). Poistele võidakse pakkuda ka näiteks rohkem õppimisvõimalusi ning anda üksikasjalikumalt tagasisidet, suunates nende käitumist positiivsemas suunas (Mundelsee ja Reschke, 2025). Seejuures võib poiste ja tüdrukute erinev kohtlemine olla õpetajate jaoks alateadlik käitumine, mis tuleneb kultuurilistest väärtustest (Allana jt, 2010).

1.3.2 Õpilaste hoiakud ja soolised suhted koolikeskkonnas

Sotsiaalsete suhtluspraktikate kaudu kujundatakse sugu ühiskondlikes institutsioonides, mille seas on koolid ühed mõjukamad, kuna korraldavad aega, ruumi, autoriteeti ja tunnustust viisil, mis näib nii õpilastele kui ka täiskasvanutele loomulik ja iseenesestmõistetav (Joji, 2025). Kool on sageli ka esimene püsiv avalik ruum, millega lapsed väljaspool perekonda kokku puutuvad (Joji, 2025). Koolidel on potentsiaal soolisi erinevusi suurendada või vähendada, pakkudes õpilastele keskkonda, mis soodustab sarnasusi ja vähendab erinevusi või vastupidi, võimendab neid (Hayes jt, 2025). Õpilaste sooline identiteet ja sellega seotud sotsialiseerumine koolikeskkonnas mõjutavad oluliselt nende hoiakuid, suhtlemist ja käitumist, kuna koolid on ühed peamised kohad sooliseks eristamiseks (Hayes jt, 2025). Sooline sotsialiseerumine toimub nii otsese kinnistamise kaudu kui ka kaudselt, pakkudes sisendit, mille põhjal õpilased oma soolist identiteeti ja käitumist kujundavad (Hayes jt, 2025).

Leaper (1994) selgitab, et soostereotüübid ja meheliku domineerimise kujunemine on seotud käitumisnormidega, mida lastelt soopõhiselt eraldatud eakaaslaste gruppides oodatakse. Tüdrukutele omased sooliselt määratletud tegevused soodustavad hoolivust, kiindumust ja sotsiaalset tundlikkust, samas kui poiste tegevused rõhutavad agressiivsust, konkurentsi ja domineerimist (Leaper, 1994). Täheledatakse, et poisid räägivad klassis igas õppeastmes rohkem kui tüdrukud (Kilby, 2023). West ja Zimmerman (1983) arutlevad selle üle, mis muudab ühe rühma domineerivaks. Autorid selgitavad, et meeste kaldumus naiste jutule vahele segada ei ole lihtsalt märk meeste ja naiste vahelisest võimuerinevusest, vaid sellest, kuidas võimu aktiivselt teostatakse, sest katkestamine on üks võimu kasutamise vorme (West ja Zimmerman, 1983). Samal ajal on see ka soo „teostamise“ viis, sest soopõhine vahele rääkimine seob võimu kasutamise sellega, mida tähendab olla mees naise suhtes (West ja Zimmerman, 1983). Little'i (2025) välja toodud õpetajate kogemused näitavad, kuidas poisid võtavad klassiruumis ruumilist ja sümboolset võimu, näiteks istuvad vabamalt, katkestavad rohkem ja testivad õpetaja enesekehtestamisvõimet. Suhtlemismustrid klassiruumis kujunevad seega varakult omandatud soolistest normidest ja võimusuhetest, mille kaudu poiste suhtlusviisid toimivad nii maskuliinsuse kehtestamise kui ka sotsiaalse domineerimise viisina.

Manosfääri mõju ja uskumused jõuavad koolidesse peamiselt sotsiaalmeedia sisuloojate, nagu Andrew Tate'i, kaudu, kelle sisu normaliseerib misogüüniat ja meeste ülemvõimu (ingl. *male supremacy*) (Haslop jt, 2024). Schulz jt (2025) toovad välja, et sotsiaalmeedias levinud misogüünised diskursused, näiteks manosfääris või Tate'i jälgijaskonnas, loovad tugevalt emotsionaalse keskkonna, mille kaudu noored poisid normaliseerivad seksismi klassiruumis. Tavaliselt väljendub see väikeste, kuid pidevate keeleliste ja kehakeelsete tegudena, näiteks hakatakse vastu naisõpetaja juhistele, kasutatakse iroonilist tooni või solvavaid repliike, mida õigustatakse naljana (Schulz jt, 2025). Andrew Tate'i ideoloogia on näiteks Austraalia koolides kaasa toonud ilmingu, mida uurijad nimetavad misogüünseks radikaliseerumiseks ehk kontseptsiooniks, mis kirjeldab hiljutist muutust osade poiste käitumises, nende suhtumises tüdrukutesse ja naistesse ning soolistesse suhetesse, mis avalduvad ka suhtluses õpetajatega (Wescott jt, 2023). Radikaliseerumine on omakorda põhjustanud meeste ülemvõimu taassünni, mis mõjutab nii poiste igapäevast käitumist kui ka soolisi võimusuhteid haridusasutustes (Wescott jt, 2023). Seega väljenduvad klassiruumis ning poiste suhtumises soopõhised uskumused ja eristamine, millel on küll laiem ajalooline ja ühiskondlik taust, kuid mis võivad tänapäeval poisteni jõuda peamiselt manosfääri kaudu.

1.3.3 Õpetajate ja õpilaste vaheline suhtlus veebikeskkondades

Õpetajate ja õpilaste vahelise suhtluse järjest laialdasem liikumine virtuaalsetesse keskkondadesse on suurendanud õpetajate kättesaadavust nii õpilastele kui ka nende vanematele. Virtuaalsed õpikeskkonnad ja suhtluskanalid loovad uusi võimalusi õpetaja ja õpilase vaheliseks kontaktiks, kuid samal ajal muudavad need suhtluse vähem ajaliselt ja ruumiliselt piiritletuks kui traditsioonilises koolikeskkonnas (Forkosh Baruch ja Hershkovitz, 2019). Veebikeskkondades on tihti võimalik võtta üksteisega ühendust sõltumata kellaajast ja füüsilisest vahemaast. Õpetaja-õpilase suhtlus võib seega ulatuda väljapoole tavapärasest kooliaega, mis hägustab seniseid õpetaja ja õpilase suhtluse piire (Forkosh Baruch ja Hershkovitz, 2019). Piiride hägustumine ilmneb ka selles, et õpetajal ja õpilasel tekib võimalus lisada teineteist kontaktide hulka, mis võib mõjutada ka suhteid klassiruumis (Räim ja Siibak, 2014). Sotsiaalmeedias üksteise kontaktide hulka lisamisest või taotluste vastuvõtmisest on aga võimalik ka keelduda. Räim ja Siibak (2014) on leidnud, et õpetajad ei pruugi olla alati õpilasi sotsiaalmeedias oma sõprade hulka lisama ning taotluse vastuvõtmisel arvestatakse erinevate asjaoludega, muu hulgas näiteks õpilase vanusega. Õpetajate kogemused virtuaalses suhtluses õpilastega võivad erineda. Digikeskkonnad võivad toetada suhtlust ja koostööd, kuid tuua esile ka uusi murekohti.

Virtuaalkeskkonna eripärad võivad mõjutada ka erinevate osapoolte suhtlusviisi ja käitumist. Virtuaalses suhtluses saavad erinevad osapooled valida, kuidas nad end esitlevad ning millise suhtlemisstiili nad valivad. Õpilased võivad näiteks e-kirjade teel suheldes kasutada erinevaid viisakus- ja eneseesitluse strateegiaid, mis on seotud sooviga jätta endast positiivne kuvand ja vältida konflikte (Tsoumou, 2024). Samas ei pruugi viisakas suhtlus laieneda kõikidele virtuaalsetele keskkondadele, eriti mitteformaalsetes suhtluskanalites, kus suhtlus võib olla vabam ja vähem reguleeritud. Anonüümsus, nähtamatus ja füüsilise kontakti puudumine võivad vähendada õpilaste enesekontrolli ning soodustada vabamat, impulsiivsemat ja kohati ka lugupidamatut käitumist (Suler, 2004). Virtuaalsete keskkondade kasutamisevõimalused võivad seega luua uusi võimalusi ja platvorme õpetajate suhtes lugupidamatuks või ebasobivaks käitumiseks, anonüümselt sobimatult käitunud isikut võib olla ka keeruline tuvastada.

Õpetajate ja õpilaste vahelise suhtlusega virtuaalsetes suhtluskanalites kaasnevad lisaks võimalustele ka riskid. Üks selline risk on küberkiusamine, mis leiab aset virtuaalses keskkonnas (Jürisaar, 2019). Uuringud näitavad, et 73% täiskasvanud internetikasutajatest on

veebiahistamist pealt näinud ja 40% on seda isiklikult kogenud (Duggan, 2014). Citron (2014) defineerib veebipõhist ahistamist kui järjepidevat, tahtlikku ja ulatuslikku emotsionaalse kahju tekitamist läbi internetis edastatud sõnumite. Veebipõhine ahistamine on sagenemas ning mõjutab naisi märkimisväärselt (Citron, 2014). Seejuures on noored naised eriti haavatavad tõsisemate küberväärkohtlemise liikide suhtes, nagu seksuaalne ahistamine ja jälitamine (Duggan, 2014). Õpilastepoolse kiusamise ohvriks võivad sattuda erinevas vanuses ja erineva töökogemusega õpetajad ning peaaegu ükski õpetaja ei ole täielikult kaitstud sellise käitumise sihtmärgiks sattumise eest (Jürisaar, 2019). Õpetaja ametipositsioon ega formaalne autoriteet ei tähenda seega tingimata seda, et õpetaja oleks virtuaalses suhtluses kaitstud. Õpetajal võib olla keeruline oma võimupositsiooni rakendada olukorras, kus õpilastel puudub lugupidamine täiskasvanute vastu, õpetajal puudub õpilaste silmis autoriteeti või kui õpetaja vastu suunatud negatiivse käitumisega liituvad ka kaasõpilased (Kauppi ja Pörhölä, 2012).

Digikeskkondade ja virtuaalsete suhtluskanalite laialdasem kasutamine muudab õpetaja ja õpilase vahelise suhtluse piirid paindlikumaks ning võib mõjutada tavapäraseid võimusuhteid ja autoriteedi kujunemist. Seetõttu võivad veebikeskkonnad kujuneda nii koostööd toetavateks suhtlusruumideks kui ka keskkondadeks, kus avalduvad õpetajate suhtes negatiivsed või sobimatud käitumisviisid.

2. UURIMISPROBLEEM, UURIMUSE EESMÄRK, UURIMISKÜSIMUSED

Bakalaureusetöö teoreetiline ülevaade käsitleb misogüünia, seksismi ja soostereotüüpsete hoiakute kujunemist ning nende seoseid maskuliinsuse normide, feministlike teooriate ja koolikeskkonnaga. Tuginedes nii klassikalistele feministlikele käsitlustele (Beauvoir, 2011; Manne, 2018; Walby, 1990) kui ka kaasaegsetele uurimustele digitaalse misogüünia ja manosfääri mõjust noorte poiste hoiakutele (Haslop jt, 2024; Schulz jt, 2025; Wescott jt, 2023) analüüsime, kuidas koolikeskkonnas soolised võimusuhted avalduvad. Teoreetiline peatükk annab ülevaate, et kool ei ole sooneutraalne institutsioon, vaid keskkond, kus taastoodetakse ja vaidlustatakse soolisi norme, mehelikkuse norme ning autoriteedi hierarhiaid. Eriti selgelt ilmneb see naisõpetajate ja meessoost õpilaste vahelistes suhetes, kus naisõpetaja professionaalne autoriteet võib sattuda konflikti stereotüüpsete ootustega naiselikkusele ning poiste seas domineerivate maskuliinsusnormidega. Misogüünne või seksistlik käitumine võib avalduda ka varjataval kujul, näiteks iroonia, „nalja“, mikroagressioonide või passiivse vastuhaku kaudu, mistõttu jäävad need kogemused sageli märkamatuks või normaliseerituks. Lisaks ilmnes teoreetilises ülevaates, et sotsiaalmeedias levivad misogüünised diskursused ei jää üksnes digitaalsesse ruumi, vaid kanduvad üle ka koolikeskkonda, mõjutades noorte poiste suhtumist naistesse ning naisõpetajatesse.

Bakalaureusetöö sissejuhatuses tõime välja, et varasemad teoreetilised käsitlused ja rahvusvahelised uuringud viitavad sellele, et naisõpetajate autoriteeti võidakse koolikeskkonnas õhnestada soopõhiste hoiakute kaudu. Seni ei ole aga võrdlemisi palju uuritud, kuidas need nähtused Eesti koolides konkreetselt avalduvad ning millised on naisõpetajate kogemused. Sellest lähtuvalt on uurimuse eesmärk saada teada, kuidas tajuvad Eesti üldhariduskoolide naisõpetajad meessoost õpilaste poolt misogüünset või soostereotüüpset käitumist nende vastu koolikeskkonnas.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad naisõpetajad koolikeskkonnas poiste käitumist, mis võib väljendada lugupidamatust, soostereotüüpe või vaenulikkust nende soo suhtes?
2. Kuidas tajuvad naisõpetajad poiste arusaamade ja käitumise seoseid sotsiaalselt konstrueeritud mehelikkuse normidega?

3. Kuidas kirjeldavad naisõpetajad toimetulekut õpilaste stereotüüpsete ja misogüünsete hoiakute ja käitumisviisidega?

3. VALIM JA MEETOD

Kvalitatiivsed meetodid võimaldavad põhjalikult uurida sotsiaalseid nähtusi, andes võimaluse mõista, kuidas uuritavad ise oma kogemusi ja arusaamu sõnastavad (Hennink jt, 2020). Soovisime välja selgitada, millised on naisõpetajate kogemused seoses meessoost õpilaste negatiivsete hoiakute ja suhtumisega naisõpetajatesse. Kasutasime käesolevas bakalaureusetöös kvalitatiivset uurimisviisi, sest see võimaldas meil koguda ja analüüsida õpetajate vahetuid kogemusi, arvamusi ja tõlgendusi. Andmete kogumiseks viisime bakalaureusetöö raames läbi 15 poolstruktureeritud intervjuud. Käesolevas peatükis anname ülevaate oma valimist ning andmekogumis- ja andmeanalüüsimeetoditest.

3.1 Valim

Intervjueeritavate valikul tuginesime oma uuringu eesmärgile ja teadmistele, mõtestades läbi, milliste kriteeriumite alusel intervjueeritavaid valime. Kriteeriumite seadmisel hindasime seejuures ka seda, et need valimit liiga kitsaks ei teeks ning tekitaks seeläbi probleeme intervjueeritavate leidmisega. Bakalaureusetöö teoreetilisest osast ning eesmärgist tulenevalt koosneb meie valim üldhariduskoolide naisõpetajatest, kellel on vahetu kokkupuude meessoost õpilastega ning seetõttu ka võimalus kirjeldada oma kogemusi seoses poiste negatiivsete hoiakute ja käitumisega koolikeskkonnas. Käesoleva töö teoreetiline osa ja intervjuukava käsitlesid muu hulgas sotsiaalmeediat ning selle seost meessoost õpilaste käitumisega. Kuna mitmete levinud sotsiaalmeedia rakenduste, näiteks Facebooki, Instagrami ja TikToki, kasutamiseks peab noor olema vähemalt 13-aastane (German Safer Internet Centre, 2023), tuginesime sotsiaalmeedia kasutamiseks seatud vanusepiiridele ning seadsime valimi sobivuse kriteeriumiks ka selle, et õpetajad õpetavad II ja III kooliastme õpilasi. Valimi koostamisel ei pidanud me vajalikuks seada kriteeriumeid õpetajate vanuse, töökoha asukoha või õpetatavate õppeainete osas, sest soovisime saada ülevaadet erinevatest piirkondadest ning erinevate erialaste kogemustega õpetajatelt.

Intervjueeritavate valikul uuringu eesmärgist ja teadmistest lähtumine on tavapärased osa sihipärase valimi moodustamisest (Beilmann ja Rämmer, 2025). Kasutasime seega sihipärase valimi meetodeid, kuid intervjueeritavate otsimisprotsessis lähtusime ka mugavusvalimist, mis võimaldas meil intervjueerida inimesi, kellega oli lihtne kontakti luua ja kes olid koostööks valmis (Beilmann ja Rämmer, 2025). See tähendab, et võtsime esmalt ühendust õpetajatega koolidest, kus olime ise varasemalt õppinud ning oma tuttavatega, kes töötavad

õpetajana, annavad tunde II ja III kooliastme õpilastele ning on kokku puutunud õpilaste lugupidamatu, soostereotüüpse või misogüünse käitumisega. Lisaks kasutasime intervjueeritavate leidmisel ka lumepallivalimit ehk valimitüüpi, mis võimaldas paluda sobivatelt intervjueeritavatelt suunamist teiste sobiva kogemusega inimeste poole (Beilmann ja Rämmer, 2025). Osa valimist kujunes seega nii, et intervjuudes osalenud naisõpetajad jagasid meile enda tuttavate kontakte, kes samuti valimi kriteeriumitesse sobisid, ning meie võtsime nendega seejärel ise ühendust.

Võtsime e-kirja teel ühendust ligikaudu 50 õpetajaga, kes meie valimi kriteeriumitele vastasid. Kontakteerumisel saatsime õpetajatele ettevalmistatud värbamiskirja (vt Lisa 1). Kui saime õpetajatega intervjuu aja ja koha kokkulepitud, palusime neil tutvuda ja digitaalselt allkirjastada ka nõusoleku vormi (vt Lisa 2). Intervjuud viisime läbi 15 õpetajaga erinevatest üldhariduskoolidest, kes meile vastasid, oskasid enda või kolleegide kogemusi jagada ning leidsid intervjuu jaoks aega.

3.2 Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutasime poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldas käsitleda kõigi osalejatega samu põhiteemasid, säilitades seejuures paindlikkuse küsimuste järjekorra ja täpsustavate küsimuste osas (Lepik jt, 2025). Poolstruktureeritud intervjuu kasutamise eesmärk andmete kogumiseks on koguda informatsiooni inimestelt, kellel on teemaga seotud isiklikud kogemused, hoiakud, arusaamad ja uskumused (DeJonckheere ja Vaughn, 2019). Lähtudes asjaolust, et meie uurimuse keskmes on just õpetajate kogemused ja tõlgendused seoses meessoost õpilaste stereotüüpse ja misogüünse käitumisega, on poolstruktureeritud intervjuu seega meie hinnangul mõistlik valik. Intervjuud olid suunatud, kuid piisavalt avatud, et intervjueeritavad saaksid vajadusel end täpsustada või hiljem eespool mainitud täiendada. Poolstruktureeritud intervjuu abil sai käsitleda kõigi õpetajatega samu teemasid ja küsimusi, kuid küsida seejuures kuulamis põhised näiteks täpsustusi või täiendusi ning jätta küsimata küsimused, millele intervjueeritav mõne teise vastuse käigus juba vastas. Fookuse hoidmiseks ning vajalike andmete kogumiseks jälgisime intervjuu ajal uurimisküsimuste põhisuundi ja pöördusime vajadusel tagasi põhiteemade juurde. Intervjuu käigus jälgisime oma sõnakasutust ja küsimuste sõnastuse neutraalsust, et vältida suunavat või hinnangulist tooni.

Intervjuude läbiviimisel põhinesime eelnevalt koostatud intervjuukavale (vt Lisa 3), mis aitas tagada uurimiseks oluliste teemade ja küsimuste käsitlemise juhul, kui need loomulikult teel intervjuueeritava vastustest ei selgunud. Intervjuukava koostamisel lähtusime uurimisküsimustest ja seatud eesmärkidest ning hindasime, millise informatsiooni kogumist peame seeläbi oluliseks. Intervjuukava koosnes seitsmest soojendus-, tausta ja väljajuhatavast küsimusest, 16 põhiküsimusest ja 21 lisaküsimusest, mis olid jaotatud kolmeks erinevaks osaks. Esimene osa koosnes neljast soojendus- ja taustaküsimusest, mille eesmärk oli saada üldisem arusaam intervjuueeritava töökogemusest ja suhetest õpilastega ning juhendada intervjuueeritavat intervjuusse. Teine osa koosnes põhiküsimustest, mis keskendusid intervjuueeritava kogemustele meessoost õpilastega, intervjuueeritavate tõlgendustele meessoost õpilaste käitumise ning õpetajate töemotivatsiooni, enesehinnangu ja õpetamisstiili seosest. Kolmas intervjuu osa koosnes väljajuhatavatest küsimustest, mille eesmärk oli intervjuu kokku tõmmata ja anda vastajale võimalus lisada informatsiooni, mida meie ei küsinud, kuid tema pidas oluliseks mainida. Koostasime esmase intervjuukava ning viisime läbi pilootintervjuu 2025. aasta detsembris seminaritöö raames. Pilootintervjuu analüüsi ning tulemuste põhjal tegime parandused ja täiendasime intervjuukava, mille lõplik versioon oli kõigi bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuude aluseks.

Intervjuud viisime läbi 2026. aasta veebruarist aprillini. Õpetajad olid erinevates linnades ning paljud neist tõid esile ka ajapuuduse, mistõttu andsime intervjuueeritavatele valiku teha intervjuu kas silmast silma või veebikeskkonna Google Meet vahendusel. Silmast silma toimus kaheksa intervjuud ning seitse intervjuud toimusid veebikeskkonnas. Veebiintervjuude läbiviimine võimaldas teha intervjuusid sõltumata osalejate asukohast ning ajalistest piirangutest (Murumaa-Mengel, 2020). Mugava õhkkonna loomiseks veebiintervjuudes hoidsime terve intervjuu avatuna oma mikrofonid ning kaamerad, sama tegid ka kõik veebiteel osalenud intervjuueeritavad. Olime teadlikud, et veebiintervjuude puhul võivad kitsaskohtadena esineda tehnilised probleemid, näiteks ebastabiilne internetiühendus või tõrked kasutatavates programmides (Hanna, 2012). Veendusime enne intervjuude algust, et arvutid, mida kasutasime, oleksid stabiilse internetiühendusega ning laetud. Tehnilisi probleeme intervjuude ajal õnneks ei esinenud.

Intervjuude keskmine kestus oli 49 minutit, kõikidest intervjuudest tegime telefonidega ka helisalvestised, milleks intervjuueeritavad nõusolekud andsid ning mis jäid vaid meile andmeanalüüsi tegemiseks. Intervjuueeritavate jagatud kogemused olid isiklikud ning tundlikud, mistõttu on töö autoritele teada intervjuueeritavate andmed, näiteks nimi ja töökoht,

kuid töös neid konkreetseid andmeid välja ei too, et osalejaid ei saaks jagatuga seostada või seda nende vastu pahatahtlikult kasutada.

Käesoleva bakalaureusetöö teema puhul pidasime silmas, et tegemist on tundliku teemaga, sest intervjueeritavatel võivad olla personaalsed kogemused, mille jagamine võib olla emotsionaalselt koormav. Intervjueeritavatele sobiva ja turvalise keskkonna ning tingimuste tagamiseks otsustasime viia läbi individuaalintervjuud, mille käigus jagas oma kogemusi privaatsest ning omas tempos vaid üks intervjueeritav korraga (Lepik jt, 2025). Tundliku teema käsitlemist pidasime silmas terve uurimisprotsessi käigus ehk koostasime näiteks töös varasemalt mainitud nõusolekuvormi, tagasime allikate anonüümsuse ja esitasime uurimistulemused sellest lähtuvalt. Lisaks ei avaldanud me intervjueeritavatele survet meile konkreetseid vastuseid või näiteid tuua juhul, kui nad seda teha ei osanud või soovinud. Mugava ja usaldusväärse keskkonna loomisel jätsime seega intervjueeritavatele ka võimaluse valida ise intervjuu toimumise paik ning mainisime intervjuude lõpus, et oleme valmis nendega ka peale intervjuu toimumist suhtlema, näiteks küsimuste, muudatuse soovide või probleemide korral.

3.3 Andmeanalüüsi meetod

Bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuude analüüsimiseks kasutasime kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis võimaldas proovida saada intervjuudest tehtud transkriptsioonidest terviklikku ülevaadet ja arusaama ning analüüsida kogutud andmetes märgatud mustreid (Beilmann, 2025; Kalmus jt, 2015). Kodeerimisel võimaldas kvalitatiivne sisuanalüüs koode ja kategooriaid protsessi käigus muuta või lisada (Kalmus jt, 2015).

Meie andmete analüüsi protsess vastas temaatilise analüüsi protsessile ning Brauni ja Clarke'i (2006) meetodilistele juhistele. See tähendab, et läbisime temaatilise analüüsi kuus põhietappi, milleks olid andmetega tutvumine, koodide genereerimine, teemade otsimine, ülevaatamine, määratlemine ja nimetamine ning tulemuste koostamine (Braun ja Clarke, 2006). Braun ja Clarke (2006) on välja toonud, et analüüs ei toimu lineaarselt, etappide vahel võib vajadusel edasi ja tagasi liikuda, nii sujus ka meie andmete analüüs. Analüüsiprotsessi käigus esinesid seejuures kvalitatiivse ja temaatilise analüüsi nõrkused ja kitsaskohad, näiteks asjaolu, et andmete küllus tegi vahel raskeks otsuse, millistele andmetele ja millisest vaatenurgast soovime keskenduda (Braun ja Clarke, 2006). Seejuures on oluline ka mainida, et käesoleva töö eripära on see, et autoreid on kaks ning analüüsiprotsessis kujunesid meil

jagatud arusaamad ja tõlgendused, mille põhjal tulemusi kategoriseerisime ning järeldusi tegime.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi tugevuseks on asjaolu, et tekstis harva esinevatele või ainulaadsetele nähtustele on võimalik tähelepanu pöörata ning analüüsi käigus ei taandata või lihtsustata tekstide sisurikkust ja nüansse numbrilistele koodidele (Kalmus jt, 2015). Nõrkusena saab aga välja tuua, et tekste ei ole võimalik täpsetel alustel võrrelda, mis muudab keeruliseks suurte valimite põhjaliku uurimise ning toob kaasa vähese üldistatavuse (Kalmus jt, 2015). Lisaks lähtusime andmeanalüüsil induktiivsest uurimisstrateegiast, mis tähendab, et alustasime uuringut mittestruktureeritud andmetest ehk läbiviidud poolstruktureeritud intervjuudest ning otsisime seejärel andmetest mustreid ja seoseid, mille pinnalt esialgseid tõlgendusi luua (Beilmann, 2025). Intervjuude transkriptsioonide analüüsimisel saime niisiis uurida nii tekste tervikuna kui ka märgata vastustest tekkinud mustreid. Induktiivne strateegia on sobiv näiteks varem suhteliselt vähe uuritud teemade puhul ning teemadel, mis on valitud inimeste kogemuste, tähenduste ja tõlgenduste mõistmiseks (Beilmann, 2025).

Andmete kodeerimiseks ning analüüsimiseks transkribeerisime kõik 15 intervjuud. Intervjuude toimumise ajal salvestasime heli telefoniga, et viia selle abil läbi edasine analüüs. Intervjuude järgselt koostasime intervjuu transkriptsioonid ning protsessi lihtsustamiseks kasutasime TTÜ kõnetehnoloogia labori avaliku kõnetuvastuse teenust veebilehel Tekstiks.ee. Veebilehel valminud transkriptsioonid toimetasime ja muutsime vastavalt helisalvestises kuuldule. Nii oli võimalik veenduda, et transkriptsioonid on terviklikud ning intervjuueeritavate jutt ei saanud puudulikult või valesi kirja. Transkriptsioonides tegime võimalikult vähe muudatusi, et toimetamise käigus ükski mõte tahtmatult ei muutuks või ei tekiks vigu. Transkriptsioonide toimetamisel kuulasime samal ajal ka intervjuu helisalvestist, et eksimusi vältida.

Analüüsiprotsessiga alustades võtsime ette intervjuud. Esmalt lugesime need uuesti põhjalikult läbi ning alustasime tekstist koodide moodustamist. Esialgsete koodide grupeerimiseks kasutasime veebilehe Delve abi. Veebileht võimaldas meil uurimisküsimuste kaupa intervjuud ükshaaval ette võtta ning hakata kategoriseerima meile vajalikke osasid lähtuvalt kolmest uurimisküsimusest. Kodeerisime esimesed kaks intervjuud detailselt, kuni oli näha esmaseid teemasid, mis intervjuudes klappisid ning uurimisküsimustega seonduvat olulist infot sisaldasid. Nende teemade kodeeringute põhjal saime paika panna suuremad kategooriad ning hakata lisama uusi või täiendama olemasolevaid. Suuremate kategooriate

alla tekitasime omakorda alakategooriad. Kui kategooriad said paika, saime hakata lisama kategooriate alla koode. Eristasime kategooriad erinevate värvidega, et oleks lihtsam koode lisada. Esmasel kodeerimisel märkisime ära ka kohad, mida kohe ühegi kategooria alla panna ei osanud, kuid mida pidasime oluliseks meeles pidada ning hiljem uuesti analüüsida ja vajadusel kasutada.

Peale esmase kategoriseerimise läbi tegemise mõistsime, et tekkinud oli palju erinevaid kategooriaid ja koode. Süvenesime andmetesse, mille me Delve veebikeskkonnas enda jaoks ära märkinud olime ning vajadusel muutsime kategooriate sisu. Peale välja toodud info uuesti läbi töötamist lõime enda jaoks loogilise süsteemi ehk koodipuu (vt Lisa 4), milles on välja toodud uurimisküsimused ning lõplikud kategooriad, alamkategooriad ja koodid. Kodeerimise käigus märkisime ära ning kogusime ka tsitaate intervjueeritavate vastustest, mis koodidega kokku sobisid ning mida saime tulemuste kirjapanemisel oma töös välja tuua. Tsitaatide kogumisel pidasime meeles, et nende sisu ei võimaldaks intervjueeritavaid tuvastada.

Intervjueeritavate anonüümsuse säilitamiseks, kuid samal ajal endale selge ülevaate loomiseks ning hilisemaks allikale viitamiseks tuli andmete allikad tähistada (Tikerperi, i.a). Kõik allikad said tähistatud esmalt Õ tähega, mis tähistas õpetajaametit. Õ tähele järgneb number vahemikus 1-15, mis tähistas, mitmendana intervjuu läbi viidi. Töö lugejatele konteksti andmiseks lisasime tähistusele ka intervjueeritava vanuse ning õppeaine kategooria, mida intervjueeritav õpetab. Allikate tähistamisel pidasime aga meeles, et säilima peaks allikate anonüümsus, ehk et avaldatud andmete põhjal ei saaks nende identiteeti tuvastada. Seetõttu ei toonud me välja intervjueeritavate täpseid vanuseid, vaid ümardasime need lähima kümnendini ning esitasime õppeainete kategooriad, mitte täpsed õppeained. Rohkem andmeid ei pidanud me vajalikuks lisada ning tundsim, et nii ei sea me ohtu ka allikate anonüümsust. Allikate tähistamisel lõime tabeli, kus kõik kirjeldatu süsteemselt paika sai (vt Lisa 5). Tulemuste peatükis tsitaate esitades eelneb igale tsitaadile vastava allika tähistus.

Bakalaureusetöö intervjuude transkribeerimisel otsustasime mitte tsenseerida roppuseid, mida intervjueeritavad välja tõid, kui need ei sisaldanud tõsiselt diskrimineerivat või sobimatut sisu. Otsus jätta roppused originaalkujul välja kirjutatuna oli teadlik ning seatud eesmärgiga anda võimalikult autentne ülevaade intervjuudest. Naisõpetajate kogemused meessoost õpilaste negatiivse käitumisega hõlmavad sageli keelekasutust, mis on emotsionaalselt laetud, solvav ning kohati ka seksuaalselt või sooliselt alandav. Otsusel tuginesime Jane (2015)

seisukohale, et vaenuliku ja seksuaalselt laetud diskursuse uurimisel on oluline esitada ka tsenseerimata näiteid, et vältida nähtuse pehmendamist ning seeläbi anda ülevaade analüüsitava diskursuse tegelikust olemusest. Otsene ja filtreerimata keelekasutus aitab tuua esile nähtuse tegeliku ulatuse, retoorilise teravuse ning selle mõjud sihtgruppidele (Jane, 2015). Tundsime, et meie bakalaureusetöö kontekstis moonutaks õpetajate näidetena välja toodud väljendite pehmendamine või eemaldamine uuritavat reaalsust ning vähendaks probleemi tõsiduse mõistetavust. Pidasime oluliseks säilitada intervjuu tsitaatides algupärane keelekasutus, et lugejal oleks võimalik mõista õpetajate igapäevatöö tegelikkust ning nende kogemuste konteksti. Selline lähenemine toetab meie hinnangul uurimuse usaldusväärsust ning aitab vältida uuritava nähtuse alahindamist ühiskonnas.

4. TULEMUSED

Käesolevas peatükis anname ülevaate bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuudest selgunud olulisematest tulemustest. Tulemuste osa alapeatükid on loodud ja järjestatud, toetudes meie uurimisküsimustele. Tulemuste illustreerimiseks kasutame käesolevas peatükis väljavõtteid andmestikust ehk tsitaate intervjuudest. Kasutatavad väljavõtted on tähistatud andmeanalüüsi meetodi peatükis kirjeldatud süsteemi abil.

4.1 Naisõpetajate kogemused meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega koolikeskkonnas

Käesolev alapeatükk seondub esimese uurimisküsimusega, esmalt toome välja, milliseid isiklikke ning kolleegidelt kuuldud olukordi meessoost õpilaste negatiivse käitumisega koolikeskkonnas intervjuueeritavad kirjeldasid. Anname ülevaate, millised mustrid poiste suhtlemisstiilidest ja käitumisviisidest soopõhise või lugupidamatu käitumise väljendamiseks intervjuudes ilmsid. Alapeatüki hilisemas osas toome välja, kuidas kirjeldati õpilaste käitumist õppetööga seotud veebikeskkondades ning milliseid olukordi näidetena välja toodi.

Meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega koolikeskkonnas oli kogemusi enamikel intervjuueeritavatel. Intervjuueeritavad tõid välja nii poiste soopõhist kui ka üldisemat lugupidamatut või üleolevat käitumist. Pooled intervjuueeritavad väljendasid selgelt, et meessoost õpilaste käitumine oli soopõhine, seksistlik või misogüünne, ülejäänud intervjuueeritavad tõid välja probleemset ja lugupidamatut käitumist, kuid ei väljendanud otseselt, et tegemist oli soopõhise käitumisega. Kogemusi kirjeldati erinevalt, kuid intervjuudes ilmsid siiski mustrid, kuidas poiste problemaatiline käitumine väljendus.

Üks sagedasemaid käitumismustreid, mida intervjuueeritavad kirjeldasid, oli üleolev suhtumine meessoost õpilaste poolt. Õpetajate hinnangul avaldus üleolevus eelkõige õpetaja autoriteedi ja rolli pisendamises või kahtluse alla seadmises ning meessoost õpilaste enesepositioneerimises õpetajast kõrgemale. Mitmed õpetajad tõid esile, et selline käitumine võib olla otseselt seotud sooliste hoiakutega, kus naisõpetaja positsiooni ei peeta samaväärseks või autoriteetseks. Samuti toodi välja, et üleoleva suhtlemisstiiliga väljendavad poisid stereotüüpe.

Õ7_30_Hum: „Me vist isegi ei jõudnud sinna teema endani, kui need poisid hakkasid ise võtma selle kallal, et õpetaja, miks sa oled siin, et miks sa räägid meile, mis

loengut sa pead meile siin või, et miks me jälle mingitest, ma ei tea, naistest räägime. Et aa, naised võiksid kodus olla või mingi vait olla /.../.”

Teine kõige sagedamini intervjuudes esinenud probleem olid solvangud meessoost õpilaste poolt. Solvavat käitumist esines õpetajate kogemusel eelkõige olukordades, kus õpilasi kutsuti korrale või püüti nende häirivat tegevust piirata. Solvanguid kasutati intervjueeritavate hinnangul emotsionaalse reaktsioonina õpetaja sekkumisele. Intervjueeritavad tõid esile, et solvangud olid sageli ropu ja soopõhise sisuga ning suunatud otseselt õpetaja isiku pihta. Mitmed õpetajad rõhutasid, et kasutatud väljendid olid sellised, mida nende hinnangul meesõpetajate suhtes ei kasutata.

Õ9_30_Hum_Reaal_Lo: „Aga et kui näiteks ei meeldi tunnitöö või on igav, /.../ saadetaksegi vittu ja putsi ja igasse kohta. On öeldud mulle lits, on öeldud mulle hoor, et need ongi need sõnad, mis ma mõtlen, et neid meesõpetajale mitte kunagi ei öelda, aga et just nii tunnis kui ka vahetunnis, et kui sa julged lapsi korrale kutsuda, paluda neil kõndida jooksmise asemel, minna kakkusele vahele, et siis see on see, mille saab nagu endale vastu sealt.”

Naljade kaudu väljenduvat probleemset käitumist kirjeldati mitmes intervjuus. Õpetajate hinnangul kasutasid meessoost õpilased huumorit sageli vahendina, mille kaudu väljendada varjatud üleolekut, stereotüüpe või sobimatuid hoiakuid. Intervjueeritavad tõid esile, et sellised naljad sisaldasid tihti seksuaalset alatoonit või tuginesid soostereotüüpsetele arusaamadele. Samuti rõhutati, et huumorit kasutati teadlikult tähelepanu saamiseks ning oma positsiooni tugevdamiseks kaasõpilaste seas.

Õ7_30_Hum: „/.../ ja siis keegi ütleski, et miks sa lastega siis kodus ei ole, miks sa siin klassi ees üldse oled, et sa peaksid oma mehe eest hoolitsema kodus ja midagi sellist. Aga ma arvan, et jah, läbi nalja, ma ütlesin enne, et noh, neid nalju tehakse, see käib nagu läbi huumori.”

Õ13_30_Lo: „Ja tihtipeale need naljad on ka pisut seksuaalse alatooniga. Tean näiteks ühte olukorda, kus minuga sama õppeaine õpetaja siis keemia tunnis ütles, et tema mingit katset ei soovi klassis teha, sest ta kardab pauku. Selle peale siis klassis olnud poisid hakkasid naerma ja küsisid kohe vastu, et aga kuidas sul siis kaks last on, kui sa pauku kardad. Ehk siis nad üritavad mitte millestki leida midagi, millega siis enda staatust klassis naljavennana nii-öelda suurendada.”

Kommentaari kaudu väljenduvat probleemset käitumist ilmnis mitmes intervjuus. Õpetajate hinnangul puudutasid sellised kommentaarid sageli naisõpetaja välimust, vanust või keha. Kuigi kõik kommentaarid ei olnud otseselt negatiivsed, tajuti neid siiski ebamugavate ja kohatuna, kuna need suunasid tähelepanu õpetaja professionaalselt rollilt tema isiklikele ja kehalistele omadustele.

Õ10_60_Hum: „/.../ olin ühe klassiga õuetunnis ja gümnaasiumi poisid tegid akna lahti ja vilistasid siis ja sealt lendasid siis kommentaarid mitte minu kui õpetaja kohta, vaid minu kui naise kohta. Välimuse põhised kommentaarid. Nad ei olnud küll negatiivsed, aga nad olid ebamugavad. Samamoodi on kommenteeritud riidetust ja jällegi välimust ka niisama lihtsalt mööda minnes, näiteks koridoris kusagil.”

Meessoost õpilaste sobimatu käitumine võib väljenduda ka teistel viisidel kui verbaalsed solvangud või kommentaarid ning kehakeelega väljendatu. Näiteks selgus ühes intervjuus, et õpilased on intervjueritavat pildistanud. Intervjueritav kirjeldas meessoost õpilaste käitumist ahistavalt, sest õpetaja hinnangul ületas kirjeldatud olukord tavapärase lugupidamatu käitumise piiri ning omandas sobimatu ja isiklikku ruumi rikkuva iseloomu.

Õ12_20_Hum: „/.../ ma isegi olen tundnud sellist /.../ lugupidamatu on isegi võib-olla vähe öeldud, isegi nagu ahistavat käitumist. Ehk siis kord oli selline juhus, kus oli vahetund ja ma kummardasin, et võtta sahtlist, mingisugusest alumisest sahtlist, mingisuguseid materjale ja õpilased pidasid vajalikuks pildistada minu dekolteed.”

Osad intervjueritavad väitsid intervjuu alguses, et neil puuduvad kogemused meessoost õpilaste soopõhise või lugupidamatu käitumisega, sama väideti kolleegide kohta. Intervjuu jooksul toodi aga siiski erinevaid näiteid ja olukordi probleemidest meessoost õpilaste suhtumisega nii endalt kui teistelt. Näited meenusid tihti õpetajatele intervjuu küsimuste käigus. Samas oli ka olukordi, kus näide meenus intervjuu hilisemas osas ning õpetajad tõid need siis endale sobival hetkel välja. Kogemusi kirjeldades säilitasid õpetajad rahulikku suhtlemisstiili ning tõid välja erineva ulatusega kogemusi juhtides vahel tähelepanu ka sellele, kuidas juhtumid neid mõjutasid. Seejuures üritati välja tuua ka positiivseid kogemusi.

Lisaks isiklikele kogemustele palusime intervjueritavatel kirjeldada ka juhtumeid, millest olid nad kuulnud oma naissoost kolleegidelt või tuttavatelt. Enamikes intervjuudes toodi esile vähemalt mõningaid viiteid kolleegide või tuttavate kogetud juhtumitele, mis olid seotud

meessoost õpilaste soopõhise või lugupidamatu käitumisega. Pea pooltes intervjuudes esitati ka konkreetseid näiteid. Mitmed õpetajad rõhutasid, et probleem ei ole üksikjuhtumite tasandil, vaid pigem laiemalt levinud nähtus.

Õ11_30_Hum: „/.../ just eelmine nädal, kusjuures ühe inglise keele õpetajaga käituti nagu nii kehvasti, et ta tuli õpetajate tuppa, ta tõesti nuttis ja oli väga endast väljas ja noh, ta oli nagu ikka väga haavunud, onju.”

Õ5_40_Lo: „Teate, kui te nüüd küsite, siis tegelikult meil oli selline hästi noor tütarlaps, kehalise õpetaja, kes oli küll keskkooli poistega hädas, sellepärast, et need tegid mingisuguseid märkusi ta keha kohta.”

Kolleegide kogemustes ilmnisid sarnased mustrid nagu õpetajate enda kogemuste kirjeldustes, sealhulgas soopõhised kommentaarid, naljad ning õpetaja autoriteedi kahtluse alla seadmine. Näiteks kirjeldati juhtumit, kus noore naissoost koolijuhhi välimust ja riidetust kasutati tema autoriteedi vähendamiseks.

Õ13_30_Lo: „Ja lisaks tean ma ka, et ühe väiksema kooli direktor, kes oli naisterahvas ja sai direktoriks ka pigem ikkagi suhteliselt noorena. /.../ Ja väga paljud poisid tegid tema selja taga siis igasuguseid nalju, ütlesid, et prostituut saabus, kuidas prostituut saab kooli juhtida /.../.”

Kõik intervjuueeritavad ei soovinud kolleegide kogemusi detailselt kirjeldada. Väljendati hirmu, et teiste inimeste kogemusi jagades võivad edastatavas informatsioonis lüngad või valesti tõlgendamised tekkida. Seejuures toodi siiski konkreetseid näiteid kasutamata välja, et kogemusi meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega on nad kuulnud nii kolleegidelt kui teistelt õpetajana töötavatelt naissoost tuttavatelt. Üks intervjuueeritav tõi esile, et erinevaid lugusid on pea kõigil tema tuttavatel, kellel on kogemus koolis töötamisega.

Intervjuudes käsitlesime ka õppetööga seotud veebikeskkondades avaldunud meessoost õpilaste soopõhist ja lugupidamatut käitumist. Intervjuudest selgus, et õppetöös kasutatakse erinevaid veebikeskkondi, näiteks Opiq, Wayground ja Padlet. Õpetaja ja õpilase vaheliseks suhtlemiseks kasutasid intervjuueeritavad peamiselt eKooli, Stuudiumit ja Gmaili, harvematel juhtudel ka Messengeri või WhatsAppi. Intervjuueeritavate välja toodud veebikeskkondades tekkinud probleemid olid seotud õpilaste omavolilise käitumisega väljaspool õpetajaga suhtlemist ning jäid esialgu õpetajatele teadmata. Näiteks kirjeldas üks intervjuueeritav, kuidas

õpilane oli teinud tema kohta solvavaid kommentaare grupivestluses, mille osaline õpetaja ei olnud.

Õ3_40_Lo: „/.../ neil oli mingi niisugune chat'i grupp, see poiss /.../, kuna ma olin teda just päeval korrale kutsunud, ikka tõsiselt, siis ta sõimas seal mind päris roppude väljenditega. Järgmine päev siis minu klassi lapsed tulid ütleva, et kas sa tead, et niisugune asi juhtus.”

Õpetajate hinnangul on veebikeskkondades suhtlus pigem viisakas, neutraalne ning peamiselt seotud õppetööga. Intervjueeritavad tõid välja, et kuigi nemad kasutavad informatsiooni edastamiseks peamiselt just Studiumit ja eKooli, siis õpilased eelistavad suhelda e-kirjade ja Messengeri vahendusel, näiteks koolitöid puudutavate küsimuste esitamiseks. Mitmed õpetajad rõhutasid, et veebikeskkondades suheldes on õpilased lugupidavad ning vormistavad kirjad viisakusreegleid järgides. Intervjueeritavate hinnangul võib õpilaste suhtlemisstiil olla seotud asjaoluga, et veebikeskkondades jääb suhtlusest jälg ning ebasobivat käitumist on võimalik hiljem tõestada. Lisaks mainiti, et Studiumis või eKoolis võivad vestluses olla mitmed erinevad osapooled, näiteks lapsevanemad või kooli juhtkond, mis võib õpetajate arvates panna samuti õpilasi oma suhtlemisstiili rohkem jälgima ja viisakana hoidma.

Õ1_60_Lo: „No eks kuna virtuaalses keskkonnas jääb jälg maha, siis ollakse oma väljendustes ja kõiges ikkagi viisakamad ja korrektsemad.”

Kolleegide veebikeskkonnas kogetud probleemset käitumist meesõpilaste poolt kirjeldati ühes intervjuus. Kirjeldatud juhtumi puhul avaldus õpilaste lugupidamatu käitumine anonüümsust võimaldavas sotsiaalmeedia keskkonnas, kus õpetajate suhtes väljendati negatiivseid ja solvavaid arvamusi. Õpetaja tõi esile, et anonüümsus võis soodustada julgemat ja äärmuslikumat eneseväljendust.

Õ13_30_Lo: „/.../ ühe kooliga seoses konkreetselt tekkis nagu nimeline grupp. Seal grupis siis väga häälekalt avaldati arvamusi, võib-olla kuna kontod ei olnud otseselt ees- ja perekonnanimega vaid need olidki väga krüptilised kasutajanimed tavaliselt. Siis justkui tunti ennast väga kindlalt, et väga häälekalt mingite õpetajate osas arvamust avaldada ja neid sõimata erinevate sõnadega.”

Enamikes intervjuudes tõusis esile, et õpetajatel puuduvad isiklikud kogemused veebikeskkonnas esineva poiste soopõhise, lugupidamatu või üleoleva käitumisega nende

suhtes. Samuti ei osanud enamik õpetajad tuua näiteid kolleegide kogemustest õppetöga seotud veebikeskkondades. Üksikjuhtumitena siiski kirjeldati veebikeskkondades esinenud negatiivseid kogemusi ja olukordi, kuid neid ei seostatud otseselt soopõhise käitumisega.

4. 1. 1 Meessoost õpilaste probleemse käitumise dünaamika

Pooled õpetajad väitsid, et probleemsed käitumisviisid avalduvad meessoost õpilaste seas sagedamini grupisituatsioonides kui individuaalselt. Intervjueeritavad tõid esile, et grupis käitudes võivad õpilased üksteise käitumist võimendada ning tunda suuremat survet end tõestada, mis soodustab omakorda normide rikkumist ja õpetaja autoriteedi eiramist.

Õ11_30_Hum: „Aga üldiselt on ikkagi see pigem selline grupitegevus, mida nagu tehakse, et näiteks õpilasega räägid, siis ta tegelikult on nagu mõistlik, seal ongi võib-olla ka nagu see, on ju, et selles sotsiaalses olukorras on vaja nagu justkui ennast tõestada või nagu näidata teistele, et mina ka nagu teen, onju.”

Lisaks selgelt grupipõhisele käitumisele tõid intervjueeritavad esile, et meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise avaldumine sõltub konkreetsest olukorrast. Õpetajate hinnangul võivad probleemsed käitumisviisid alguse saada üksikutest õpilastest, kuid kujuneda kiiresti grupinähtuseks. Seejuures mängivad olulist rolli nii grupi reaktsioonid kui ka kaasõpilaste ootused.

Õ8_50_Reaal: „See taaskord oleneb. Eks ikka on igas klassis sellised õpilased, kes on siis justkui need eestvedajad, /.../ Ja siis sealt tekib tavaliselt selline grupiefekt siis, et naerdakse kaasa, /.../ see niisugune doominoefekt on nii-öelda seal järgnenud küll.”

Samas tuli esile, et märkimisväärne osa õpilastest ei sekku olukorda, vaid jääb pigem kõrvaltvaatajaks. Õpetajad tõid välja, et kaasõpilased võivad tunda ebamugavust või mitte nõustuda toimuvaga, kuid ei julge sellele vastu astuda. Intervjueeritavate hinnangul tuleneb vastu astumise hirm tihti klassi dünaamikast ning väljakujunenud positsioonidest. Kui lugupidamatult käituval õpilasel on tekkinud klassis staatus, siis võib talle vastu astumine mõjutada seda, kuidas oma arvamust avaldanud õpilastesse suhtutakse.

Õ9_30_Hum_Reaal_Lo: „Üldjuhul teised lapsed lihtsalt vaatavad vaikides pealt. Sellist asja, et keegi, ma ei tea, vahele tuleks, kaitseks, midagi kaitsvat ütleks, sellist asja ma vist ei ole mitte kunagi näinud.”

Intervjueeritavate hinnangud meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise muutumise kohta ajas erinesid ning ühtset seisukohta ei kujunenud. Õpetajate vastused jagunesid kolmeks, sõltuvalt nii õpetajate isiklikust kogemusest kui ka nende tööstaažist ja kontekstist. Mõned intervjueeritavad leidsid, et probleemne käitumine on ajas sagenenud. Õpetajate hinnangul võivad selle taga olla muutused noorte suhtumises, piiride tajumises ning laiemad ühiskondlikud mõjud. Osa intervjueeritavaid tõid esile, et nende hinnangul on olukord ajas paranenud ning aastate taguse ajaga võrreldes ei ole selline käitumine enam nii sagedane. Lisaks leidsid osad intervjueeritavad, et käitumine muutub periooditi, nende hinnangul võivad muutused ilmnedas erinevates gruppides erinevalt ning üldpilt sõltub laiematest ühiskondlikest teguritest.

Õ7_30_Hum: „Ma arvan, et on hästi palju noori, kes lasevad nendest stereotüüpidest ja halbade arvamustest lahti. Ma arvan, et neid on hästi palju. Aga ma arvan, et on ka väga suur radikaliseerumine hetkel /.../.”

Intervjueeritavate hinnangul on kohati meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise kohta keeruline üldistusi teha või mustreid märgata. Õpetajad tõid välja, et klassikollektiivid ning õpilased võivad vahel ka täielikult vastanduda. Kogemusi on nii poistega, kes järjest vähem soostereotüüpe väljendavad kui ka poistega, kelle suhtumine või eneseväljendus järjest enam radikaliseeruvad.

4. 2 Naisõpetajate tõlgendused meessoost õpilaste negatiivse käitumise põhjustest

Käesolev alapeatükk seondub teise uurimisküsimusega ning keskendub naisõpetajate arusaamadele meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise võimalike põhjuste kohta. Intervjuude põhjal ilmnes, et õpetajad näevad meessoost õpilaste käitumise taga mitmesuguseid mõjutegureid, mis ulatuvad individuaalsetest laiemate ühiskondlike normide ja ootusteni.

Rohkem kui pooled intervjueeritavad tõid välja, et on täheldanud poiste soopõhises või lugupidamatus käitumises seoseid ühiskondlike normide ning arusaamadega sellest, millised mehed olema peaksid või mida tähendab mehelikkus. Ühiskondlike normide mõju ilmnes õpetajate kogemusel nii tavapärasel suhtluses õpilastega kui ka probleemsetes olukordades, kus meessoost õpilased väljendasid oma arusaama neile seatud ühiskondlikest ootustest ning

mehelikkuse normidest. Õpetajate hinnangul võib ühiskondlike normide ja arusaamade mõju soopõhist ning lugupidamatut suhtumist ja käitumist süvendada, mille tulemusena käituvad meessoost õpilased sageli alateadlikult ühiskondlike normide ning mehelikkuse arusaama järgi. Näiteks seostati meessoost õpilaste püüdlusi näidata oma jõulisust ning kõrget positsiooni ühiskondlike ootustega meestele.

Õ14_20_Hum: „No ta kindlasti mõjutab, eks siin on ka see, et kuidas keegi seda päris meest või mehe rolli enda jaoks tõlgendab. Aga ma olen täheldanud poiste käitumises seda, et üritataksegi olla kuidagi sellised jõulised, teistest üle, näidata, et neil on mingi tugev positsioon, mis ma arvan, et läheb sellise ühiskondliku ootusega kokku.”

Õ13_30_Lo: „Ma arvan, et kindlasti ajalooliselt ja traditsiooniliselt kuidagi kujunenud standardid, mis meestele on ühiskonnas seatud. Ehk siis võib-olla see, et nemad ongi need nii-öelda noh, nemad peavad olema lihtsalt tugevam pool ühiskonnas. Noh nemad on need, kes sõtta lähevad ja nemad on need, kes tulekahjusid kustutavad. /.../ poisid tunnevadki, et neil on vaja lihtsalt minna ühel hetkel raha teenima ja olla kuidagi nagu tugevad. Ja siis tekib see mõtteviis, et nende see naissoost, eriti veel nooremapoolsem õpetaja seal klassis nii-öelda kaagutab ja ei ole neile oluline.”

Ühiskondlikud arusaamad ja uskumused meeste rollist või iseloomujoontest paistavad intervjueeritavate hinnangul silma ka teistes meessoost õpilaste soopõhistes või lugupidamatutes käitumismustrites. Järgnevates alapeatükkides toome välja, mida pidasid intervjueeritavad veel poiste sobimatu käitumise põhjusteks ning mis võivad lisaks muule olla seotud ka ühiskondlike arusaamadega mehelikkusest.

4. 2. 1 Sotsiaalmeedia ja eeskujud

Sotsiaalmeedia ja erinevate eeskujude mõju meessoost õpilaste käitumisele tõid esile pea kõik intervjueeritavad. Õpetajate sõnul kujundab sotsiaalmeedia noorte arusaamu nii sobivast käitumisest, suhtlemisviisidest kui ka soorollidest. Koolikeskkonnas võivad sotsiaalmeedias levivad ideed ja ideoloogiad mõjutada intervjueeritavate hinnangul noorte suhtumist haridusse, autoriteeti, ühiskondlikesse normidesse ja soodustada õpilaste vastandumist koolikeskkonnale ning õpetajate rolli alavääristamist.

Õ6_30_Hum: „/.../ selline nii-öelda see red pill content, mis on maskuliinsus ja mis on see üks protsent ja kõik need nagu kõnelused, teemad ja mida väga nagu seal propageeritakse, ongi ju see, et akadeemiline haridus ei ole midagi väärt, et tegele krüptoga, ära allu kellelegi, ole iseseisev. Et see kindlasti mõjutab seda mõtlemist või nii-öelda suunab seda mingit voolu jälgima. /.../ põhikoolieas oli seda väga palju, et kool on mõttetu, haridus on mõttetu. Et tulevikus kõik on nagu ühe mehe ettevõtjad, kuidagi internetist tuleb see rikkus majja. Et nii-öelda, mis on nagu see õige mehe elurada siin elus, kindlasti mitte midagi, mis on haridusega seotud.”

Noored on intervjueeritavate sõnul eriti vastuvõtlikud sotsiaalmeedia mõjudele, kuna viibivad sotsiaalmeedias pidevalt ning kujundavad selle kaudu oma maailmapilti. Samuti toodi välja, et noored on oma vanuse tõttu välistele mõjudele vastuvõtlikud ning võivad sotsiaalmeedias levivat informatsiooni seetõttu kriitikavabalt omaks võtta.

Õ1_60_Lo: „Lapsed on ju nii mõjutatavad, noh nii nagu siit välja tuli, et kui mõni suurem naistevihkajast sisulooja tegutsema hakkab, siis see mõjutab poiste mõtteid, ükskõik kui hästi neid kasvatada.”

Intervjueeritavad tõid välja, et eriti mõjukad on erinevad sisuloojad ja avaliku elu tegelased, kelle kaudu levivad sageli traditsioonilised või äärmuslikud arusaamad soorollidest ja mehelikkusest. Õpetajate sõnul võivad noored neid seisukohti tõlgendada käitumisjuhistena ning avaliku elu tegelased võivad kujuneda noorte jaoks autoriteetideks. Sotsiaalmeedia sisuloojate ja avaliku elu tegelaste sõnavara ja hoiakud kanduvad õpetajate hinnangul edasi ka koolikeskkonda ning võivad muuhulgas mõjutada meessoost õpilaste suhtumist naissoost õpetajatesse.

Õ7_30_Hum: „Kindlasti meediast ka, kui me räägime, kõik see mingi Andrew Tate laadne asi ja noh Istoprocent, kes seal praegu võidutseb Eesti sotsiaalmeedias, tema kindlasti. Sotsiaalmeedia on kindlasti üks faktor /.../, võib-olla mina ja sina või mingi teine intelligentne inimene saab aru, et see on nali /.../, et see on mingil moel nagu karakter, mida nad teevad, siis me hammustame sellest läbi. See noor ei hammusta, kuna tal puudub kriitiline mõtlemine. Ta mõtlebki, et see ongi normaalne, see on okei, kuidas see mees võib rääkida selle naisega siin, see on okei, kui ta nimetab teda litsiks või hooraks /.../.”

Õpetajate hinnangul mängivad noorte soopõhiste hoiakute kujunemisel olulist rolli sotsiaalmeedias levivad ideed ja väärtused, mida noored aktiivselt jälgivad ja omaks võtavad ning ka virtuaalsetest keskkondadest väljaspool väljendavad. Üks intervjueeritav tõi seejuures esile asjaolu, et kui vanemad inimesed eristavad sotsiaalmeediat ning füüsilises keskkonnas toimuvat, siis noorte jaoks ei ole sotsiaalmeedia eraldiseisev keskkond. Sotsiaalmeedia on õpetaja sõnul nii suur osa õpilaste igapäevasest elust, et erinevaid reaalsusi ei eristata.

4. 2. 2 Õpilase kodune keskkond

Enamik intervjueeritavaid tõi esile meessoost õpilaste soopõhise ja lugupidamatu käitumise ühe põhjusena ka kodust kasvatust ja perekondlikku tausta. Õpetajate sõnul kujunevad õpilaste hoiakud ja käitumismustrid suures osas juba koduses keskkonnas ning kanduvad edasi koolikeskkonda.

Õ1_60_Lo: „Arvan, et ka misogüüsus tuleb tegelikult kasvatuses ja kodust /.../. Lapsed lihtsalt ikkagi on kodu peeglid.”

Mitmed õpetajad rõhutasid intervjuudes, et lapsed peegeldavad oma käitumises otseselt kodus nähtud ja kogetud suhtumisi. Eriti toodi esile perekondlikud väärtused ja hoiakud, näiteks traditsioonilised soorollid, mis mõjutavad intervjueeritavate hinnangul poiste arusaamu meestest ja naistest, nende rollist ühiskonnas ning suhtumist naisõpetajatesse ja kaasõpilastesse.

Õ5_40_Lo: „/.../ kui sa selle õpilasega suhtled, siis tuleb nagu välja, et perekonna suhtumine on see, et naised on kõõgis, mehed on kuskil mujal, teevad mingisuguseid tähtsamaid asju.”

Õ11_30_Hum: „/.../ ma nagu hästi kuulen seda, et on näiteks sellised sootüüpilised tööd, mida lapsed mainivad, et noh, et ema teeb seda, isa teeb seda, naised teevad seda, mehed teevad seda ja see on ikkagi väga stereotüüpne, et ema teeb süüa ja ma ei tea, isa sõidab autoga, onju. Et kõik see nagu on selline, et mis sa nagu näed, et tuleb neil kodust kaasa.”

Õpetajate sõnul võib kodune keskkond mõjutada õpilaste käitumist ka kaudsemalt, näiteks emotsionaalsete pingete või keeruliste peresuhete kaudu. Mitmed õpetajad kirjeldasid olukordi, kus õpilaste probleemne käitumine koolis oli seotud või tingitud kodustest raskustest. Intervjueeritavad tõi välja, et probleemne käitumine võib olla seotud ka

konfliktide, lahutuste või ebastabiilsete suhetega, mis võivad väljenduda õpilaste frustratsioonide ja negatiivsete emotsioonide suunamises õpetajate või kaasõpilaste vastu.

Õ1_60_Lo: „Perekonnaõpetuse tundides on see välja tulnud, et oli noormees, kes ikka vihkas naisi, sest tal oli väga kehva ema ja teda kasvatas isa. Et noh, võib-olla see on nagu üks selline juurpõhjus, kus tuleb see, sest ma ei näe nagu muud võimalust, et miks sa peaksid vihkama või vastassugupoolt maha tegema.”

Osad õpetajad tõid välja, et märkavad õpilaste käitumise ning koduse kasvatusseoseid vahel ka lastevanematega suheldes. Esialgselt ei pruugi nad osata poiste probleemset käitumist või suhtlemisviisi õpilase vanemate või peredünaamikaga seostada. Puutudes aga kokku õpilaste vanematega, oskavad nad näha sarnasusi lastega kogetud olukordadega ning neid võrrelda. Õpetajate sõnul peegeldavad seega nii lapsed kui ka nende vanemad kodus toimuvat ning seal kehtestatud norme, mis ilmnevad vahetus suhtluses.

4. 2. 3 Intervjuudes ilmnenuid muud võimalikud meessoost õpilaste käitumist mõjutavad tegurid

Intervjueeritavate hinnangul mõjutavad koolis kujunevad normid, õpetajate hoiakud ning igapäevane suhtlus otseselt seda, kuidas õpilased soorolle ja käitumise piire tajuvad. Mitmed intervjueeritavad rõhutasid, et õpetajad võivad nii teadlikult kui ka alateadlikult kinnistada soostereotüüpe, näiteks keelekasutuse või õpilastele seatud ootuste kaudu.

Õ8_50_Reaal: „Sa oled ju mees, kuidas sa nii teed? Ma arvan, et väga sageli kasutatakse selliseid väiteid, et mehed ju nii ei tee. Rõhutades võib-olla seda sugu, kes sa parajasti oled, olgu see siis tüdruk või poiss. Kuigi ei mõelda võib-olla, et sellega midagi halba tehakse, aga see võib ju tegelikult tänapäeval mõjuda ju noorele nagu härjale punane rätik.”

Samuti toodi esile, et õpetajate igapäevased praktikad ja rollijaotused võivad tugevdada traditsioonilisi soorolle või õpilaste soopõhist käitumist. Kirjeldati näiteks klassiruumis õpilaste paigutamist või grupitöodes rühmade moodustamist nii, et seal on tüdrukud, kes korra hoidmisel ja sujuva õppetöö tekkimisel kaasa aitaks. Mitmes intervjuus tuli esile ka näiteid selle kohta, kuidas poistele on seatud ootus füüsiliselt rohkem panustada, näiteks raskete esemete tõstmisel.

Õ11_30_Hum: „/.../ ja jätkuvalt, kui ise kogu aeg võimestame seda ka, et noh, ma ei tea, kasvõi alates sellest kommentaarist, et poisid, tulge tõstke toolid ära. Järelikult peab olema meesterahvas ju see, kes on füüsiline ja tüdrukud lähevad, ma ei tea, mis iganes, pesevad põrandad ära. Järelikult on naine see, kes peab koristama, et nagu sellised nagu väikesed asjad /.../.”

Intervjuudes toodi esile ka eakaaslaste ja sõprade mõju meessoost õpilaste käitumisele. Õpetajate sõnul mängib sõpruskond olulist rolli poiste käitumismustrite kujunemisel, mõjutades nii nende hoiakuid kui ka viisi, kuidas nad klassiruumis käituvad. Mitmed õpetajad rõhutasid, et noorukieas on oluline kuuluda gruppi ning saavutada kaaslaste heakskiit, mis võib soodustada käitumist, mis ei pruugi olla kooskõlas kooli normidega, kuid aitab tõsta õpilase staatust eakaaslaste seas. Õpetajad tõid esile, et õpilased võivad jäljendada eakaaslaste käitumist ning võtta üle nii keelekasutust kui ka hoiakuid, eriti juhul, kui selline käitumine toob kaasa tähelepanu või tunnustuse. Eakaaslaste ja sõpruskondadega jagatud väärtused ja arusaamad võivad intervjuueeritavate hinnangul õpilastele teatud käitumisviise kinnistada või normaliseerida.

Õ14_20_Hum: „/.../ vahepeal ma tunnen, et see on olnud mingi üritus ennast kehtestada või kuidagi näidata oma kohta ja positsiooni. Ja need kommentaarid on sellised, et võivad ju neile külge jääda ka sellest, millised on uskumused nende perekonnas, sõprade seas või nii. Et kui klassis on mingid grupid tekkinud ja üks pois näiteks soopõhise kommentaari minu suunas teeb ja teised naeravad, siis ju võib eeldada, et nende seas ongi see kõik okei.”

Vähestel juhtudel seostati õpilaste probleemset käitumist madala õpimotivatsiooniga ning haridust vähem oluliseks pidavate tulevikuvaadetega. Õpetajate hinnangul võib õpilaste huvi puudumine vähendada õpilaste valmisolekut järgida kehtestatud reegleid, viia õpetaja autoriteedi kahtluse alla seadmiseni või tekitada negatiivseid tundeid õpetaja vastu.

Õ6_30_Hum: „/.../ kui neil on näiteks mingisugused põhikoolieas just sellised praktilisematel suunadel väljavaated, kui ei ole nii väga akadeemiline ja neil on selline hoiak, et aga milleks meil päriselt seda kõike ongi vaja /.../. Ja üks nad siis seavadki kahtluse alla õpetaja autoriteeti ja üleüldse tema aine vajalikkust, kuna see nagu otseselt teda ei kõneta.”

Osad intervjueeritavad mainisid, et on varasemalt ise õpilaste lugupidamatu käitumise põhjustele ning neid mõjutavatele asjaoludele mõelnud. Erinevates olukordades näevad nad aga niivõrd palju erinevaid võimalikke mõjutajaid, et mingile konkreetsele järeldusele nad siiski jõudnud ei ole. Intervjuudes toodi seega ka mitmeid näiteid ning võimalusel täpsustati, millised juhtumid illustreerisid sagedamini esinevaid tajutavaid tegureid ning millised asjaolud paistsid silma üksikjuhtumitena.

4.3 Naisõpetajate toimetulek meessoost õpilaste negatiivse käitumisega

Käesolev alapeatükk seondub kolmanda uurimisküsimusega ning keskendub intervjueeritavate kogemustele meessoost õpilaste probleemse käitumisega toimetulekul. Esmalt anname ülevaate, kuidas intervjueeritavad kirjeldasid meessoost õpilaste käitumise mõju neile. Seejärel toome välja, milliseid toimetulekustrateegiaid nad oma igapäevatoos rakendavad. Lisaks kirjeldame, mida pidasid intervjueeritavad oluliseks, et meessoost õpilaste negatiivse käitumisega ka spetsiifilistest olukordadest väljaspool toime tulla. Lõpetuseks kajastame intervjueeritavate mõtteid selle kohta, millised on arengukohad õpetajate toimetuleku toetamisel.

4.3.1 Meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise mõju õpetajatele

Naisõpetajad tõid esile, et meessoost õpilaste soopõhine ja lugupidamatu käitumine avaldab otseselt mõju nende töemotivatsioonile ja emotsionaalsele heaolule. Õpetajate kogemusel võib probleemne käitumine vähendada soovi tundi läbi viia ning tekitada negatiivseid ootuseid konkreetsete klasside või õpilaste suhtes.

Õ7_30_Hum: „Ma läksin nuttes koju sealt. See tund oli olnud hommikul ja mul oli 10 tundi veel peale seda, mis ma pidin õpilastele andma, ma olin täiesti endast väljas. Ma olin nii närvis, ma ainult keerutasin mõtetes tervet seda tundi, et miks see nii läks, miks see nii juhtus, miks see nii vastik oli. /.../ Ja järgmine kord, kui mul nende õpilastega tund oli, ma ei tahtnud sinna minna, ma ei tahtnud üldse sinna tundi minna, ma ei tahtnud neile tundi ette valmistada.”

Mitmed õpetajad tõid esile ka emotsionaalse ja psühholoogilise koormuse suurenemise. Intervjueeritavad kirjeldasid, et konfliktid olukorrad võivad jääda pikaks ajaks mõtetesse ning mõjutada nende enesetunnet ka väljaspool tööaega. Konfliktide lahendamine ja

probleemse käitumisega tegelemine on õpetajate jaoks energiakulukas ja väsitav. Negatiivsetele olukordadele kuluv aeg ja vaimne võimekus kurnavad õpetajat ning vähendavad tööalast motivatsiooni.

Õ4_20_Reaal: „/.../ see nagu ikka võtab seda motivatsiooni tööle minna või sinna tundi minna maha. Ja mõtted on samamoodi väga tihti ka nagu töövälisel ajal, et okei, see on see poiss, mis ma temaga teen, ei tea, kuidas ta homme on /.../.”

Töömotivatsioonile lisaks tõid naisõpetajad esile, et meessoost õpilaste lugupidamatu käitumine mõjutab ka nende enesehinnangut ja turvatunnet. Õpetajad kirjeldasid, et pidev vajadus ennast kehtestada, kaitsta ja oma autoriteeti tõestada võib tekitada ebakindlust ning kahtlusi oma pädevuses.

Õ7_30_Hum: „/.../ turvatunnet kindlasti. /.../ vaimset rohkem kindlasti kui füüsilist. Ma ei ole ju vaimselt turvalises kohas, kui ma pean kaitsma seda, et miks ma naine olen ja miks ma siin olen, ma ei tunne ennast turvaliselt.”

Mitmed intervjueeritavad pidasid positiivseks asjaolu, et probleemsetele õpilastele ja klassikollektiividele tasakaaluks on ka klasse, kellega probleeme ei esine ning õpetaja ja õpilaste vahelised suhted on meeldivad. Õpetajad tõid välja, et healoomulise õhkkonnaga klasside ning lugupidavalt käituvate õpilaste õpetamine võib nende meeleolu tõsta. Heade suhetega klassid annavad õpetajate sõnul julgustust, et kõik ei ole halvasti ning lootust, et tulevikus on võimalik kõigi õpilastega positiivseid suhteid hoida.

4. 3. 2 Olukorrapõhine toimetulek

Intervjuudest selgus, et naisõpetajate toimetulek meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega on suurel määral olukorrapõhine ning sõltub nii konkreetsest situatsioonist kui ka õpilase individuaalsetest eripäradest. Üheks kõige sagedamini kasutatavaks strateegiaks osutus individuaalne vestlus õpilasega. Õpetajate hinnangul võimaldab üks-ühele suhtlus käsitleda probleemset käitumist rahulikus keskkonnas, ilma kaasõpilaste tähelepanuta, mis omakorda vähendab õpilase kaitsepositsiooni. Oluliseks peeti, et probleemsed olukorrad lahendataks privaatsetl, et vältida õpilase häbistamist ning konflikti eskaleerumist.

Õ14_20_Hum: „See on nagu võib-olla ka kõige mõistlikum kõikide osapoolte jaoks, sest mina ei pea kõigi ees probleemiga tegelema, tund ei saa häiritud, teised ei pea

justkui kannatama ja nemad ka siis ei tunne äkki, et minu vastuse eesmärk oleks neid häbistada, kui ma seda eraldi teen. Kui ma kõigi ees mingid asjad välja toon, siis see ei pruugi olla selles mõttes efektiivne, et see võib just nagu õli tulle juurde valada ja panna neid veel rohkem nagu kaitsvale positsioonile.“

Intervjueeritavad tõid olulise toimetulekustrateegiana esile ka klassiga arutelu tekitamise, selgitamise ja peegeldamise. Õpetajate hinnangul võimaldab klassis arutelu tekitamine suunata õpilasi oma käitumist ja hoiakuid teadlikult analüüsima. Probleemset olukorda ei käsitleta üksnes rikkumisena, vaid seda kasutatakse võimalusena avada teemat laiemalt ning suunata õpilasi kriitiliselt mõtlema. Arutelu eesmärk ei ole õpetajate jaoks ebasobivalt käitunud õpilaste karistamine, vaid probleemide põhjuste mõistmine, kogu klassi kaasamine vestlusesse ning võimalusel õpilaste mõtteviisi suunamine.

Õ7_30_Hum: „/.../ ma olen proovinud kohe, et okei, räägime siis sellest, noh, et lükkame siis selle tunni teema kõrvale, okei, räägime, miks sa siis ütlesid niimoodi või miks sa arvad, et see on hea arvamus. Noh, ma proovin seda kuidagi nagu vestluseks muuta.“

Naissoost õpetajad tõid esile ka enesekehtestamise ja õpilaste korrale kutsumise kui olulise toimetulekustrateegia. Õpetajate hinnangul on oluline reageerida lugupidamatule käitumisele koheselt ning selgelt. Enesekehtestamine väljendub eelkõige piiride sõnastamises ja ootuste selges kommunikeerimises, andes õpilastele üheselt mõista, milline käitumine on vastuvõetav ja milline mitte. Intervjueeritavate jaoks on oluline mitte jätta sobimatut käitumist tähelepanuta, vaid sellele järjepidevalt reageerida, sest see aitab kujundada klassis selgeid norme ning vähendab edasiste rikkumiste tõenäosust.

Õ10_60_Hum: „Hästi otse, hästi otse. Ütlengi, et see ei ole okei. Ma ei luba endaga niimoodi käituda, ma ei luba niimoodi ennast kohelda.“

Ühe strateegiana tuli välja ka probleemsetes olukordades õpilaste käitumise sarnase vastuse või suhtlemisstiiliga jäljendamine. Sarnase tooniga vastus äratav õpetajate hinnangul õpilastes tähelepanu ning võib edaspidiseid probleeme ära hoida.

Õ2_60_Hum: „Praegu on see, et võib-olla jah, et õpetaja ei tohi vastu öelda, vaid ütleb, ära nii tee. Et see võib-olla on see tendents, aga ma arvan, et võib-olla ma pean

natukene vahel samaga vastama õpilasele, et millega tema mulle tuleb. Ja siis noh, kui sa julge oled, siis laheneb.”

Õpetajalt sarnase stiiliga vastuse saamine võib mõjuda intervjueeritavate arvates õpilastele ootamatult. Üks intervjueeritav tõi välja, et niisugused olukorrad võivad õpilastele nalja pakkuda, kuid siiski õpetaja jaoks tulemuslikult lõppeda, sest saadakse aru, et õpetaja ei jäta probleemset käitumist märkamata, vaid väljendab end õpilasega samal tasemel. Õpetaja vastus peegeldab õpilase öeldut ning kui see on õpilase jaoks ebameeldiv, siis võib ta edaspidi ise sama suhtlemisstiili kasutamist vältida.

4. 3. 3 Isiklik toimetulek

Konkreetsetele olukorrapõhiste käitumisstrateegiatele lisaks tõid naisõpetajad esile ka isikliku toimetuleku olulisuse, mis on seotud nende mõtteviisi ja emotsionaalse eneseregulatsiooniga. Üheks keskseks intervjueeritavate seisukohaks osutus oskus mitte võtta õpilaste käitumist isiklikult. Õpetajate hinnangul aitab see säilitada emotsionaalset tasakaalu ning vältida liigset stressi. Teadlik distantseerumine ja olukordade mitte üle mõtlemine aitab säilitada töövõimet ja vaimset heaolu. Samuti rõhutati emotsioonide kontrollimise ja rahulikuks jäämise olulisust, eriti konfliktsituatsioonides. Õpetajate sõnul võib liigne emotsionaalne reageerimine olukorda pigem eskaleerida.

Õ11_30_Hum: „No mina ise inimesena olen suht enesekindel inimene ja ma nagu ei lase ennast mõjutada. Ma saan aru ka, et noh, mida ma nagu beefin [tülitsen – autorid] seal mingi 13 aastasega, et ma olen täiskasvanud inimene, noh, ma ei võta seda nagu südamesse, ta ei oska autotki juhtida, mis asja ma siin nüüd teen, onju.“

Intervjuudest ilmnest, et toimetulekus mängib rolli ka õpetajate töökogemus. Pikema tööstaaziga õpetajad kirjeldasid, kuidas nad on aja jooksul õppinud eristama õpilaste käitumist oma väärtusest ning ei lase end mõjutada negatiivsetest kommentaaridest.

Õ10_60_Hum: „Ma olen endale 100 paksu nahka kasvatanud ja nendest kogemustest kõigist ka oma järeldused teinud, /.../ õppinud neist ja jõudnud ka iseenda arengus võib-olla sellesse faasi, et ma tean oma väärtust ja mind on nagu keeruline rivist välja lüüa mingisuguste kommentaaride või ütlemistega. Sellepärast, et ma oskan võib-olla näha paremini nende ütlemiste taha näha kui 20 aastat tagasi. Et ma arvan, et mind ei mõjuta, aga nooremad kolleegid kindlasti mõjutab.“

Intervjueeritavad tõid esile, et meessoost õpilaste probleemse käitumisega toimetulekuks pööratakse tähelepanu oma õpetamisstiilile ning tundide planeerimisele. Toodi välja, et õpetamisstiili ning käsitletavate teemade kohandamine toimub teadlikult juba tunni ettevalmistamisel. Õpetajad arvestavad õpilaste eripärade, huvide ning võimalike reaktsioonidega, et ennetada konflikte ja toetada sujuvat õppetööd.

Õ6_30_Hum: „See on see teadlik mõtlemine, et sa oled juba mingil määral profileerinud, kes sul klassis on, mida nad võivad öelda ja arvata. Et kui sa hakkad mingisuguseid teemasid käsitlema, et sa juba ennetavalt ütled mingisugused nii-öelda teesid ära, et ei tekiks seda konflikti nii-öelda olukorda.”

Näiteks kirjeldati, et teatud olukordades konfliktide vältimiseks valivad õpetajad ettenägelikult tunniks teemasid ja materjale lähtuvalt klassist, kellega võib tekkida probleeme. Rõhutati, et seda tehakse pigem harva, kuid vältimaks probleeme ning aja kokkuhoidmiseks võib see olla mõistlik lahendus. Ennetavalt tunni planeerimisel toetatakse seejuures varasematele kogemustele ning juhtumitele õpetatava klassikollektiivi või seal silma paistnud õpilastega.

Õ12_20_Hum: „/.../ ma oskan juba ette näha, et mis siit võib tulla või mis kommentaarid siit võivad nüüd tulema hakata ja nii edasi. Lihtsalt, et nii-öelda aega kokku hoida ja neid konflikte vältida, siis tegelikult juba eos nii-öelda valid näiteks materjali selle järgi või lugemist või muud.”

Vastupidiselt kirjeldati ka, et lähenemine sõltub otseselt klassi hetkelisest õhkkonnast või õpilaste olekust. Õpetajad hindavad tunni alguses situatsiooni ning kohandavad oma tegevust vastavalt õpilaste meeleolule ja valmisolekule. Teemade või tegevuste muutmise eeldab aga, et õpetajatel on aega ning võimalust oma õppeaines käsitletavate teemade järjekorda muuta ning õppekavas muudatusi teha.

Õ2_60_Hum: „Mul tavaliselt on nii, et kui ma lähen tundi, siis ma vaatan, et kuidas meeleolu on. Kas täna sobib või ei sobi. Kui ei sobi õpetada, siis ma võtan natuke, varieerin seda teemat, et mul ei ole niimoodi, et mul on kivisse raiutud, et täna pean seda võtma. Ma ei saa niimoodi töötada. Oleneb sellest, mis seltskond on ja.”

Esile toodi teadliku väärtuskasvatuse olulisus ning intervjueeritavad rõhutasid, et õpetajad saavad ise aktiivselt panustada õpilaste hoiakute kujundamisse, pöörates tähelepanu avatuse,

sallivuse ja soolise võrdsuse õpetamisele. Õpetajad näevad kooli olulise keskkonnana, kus on võimalik tasakaalustada või suunata õpilaste kodust või ühiskonnast kaasa saadud hoiakuid. Võrdsuse põhimõtteid saab õpetajate kogemuste põhjal edasi anda praktiliste tegevuste või erinevates õppeainetes käsitletavate teemade kaudu. Selline lähenemine aitab õpetajate hinnangul murda stereotüüpe ning toetab vastastikust mõistmist.

Õ1_60_Lo: „/.../ mis on nagu õpetajaameti juures hea, ongi see, et ma tegelikult ikkagi saan natuke suunata. Kui kodu töötab täiesti vastu, siis tegelikult laps ju suurema osa päevast veedab siin koolimajas, et kasvõi sedasama lugupidavat käitumist ja sellist asja me saame ju kas otseselt või varjatult kogu aeg õpetada.”

Õ6_30_Hum: „/.../ võimalik neid soostereotüüpe ümber murda, kui tuua näiteks naisfigure ajaloo jooksul, rõhutades seda mõju, ümber lükates seda narratiivi, et naised ei ole olnud alati kogu aeg kodus, et naised on alati läbi ühiskonna pidanud töötama, võib-olla töötama rohkemgi.”

Lisaks õpetamisstiilile ilmnes, et meessoost õpilaste käitumine mõjutab ka naisõpetajate suhtlemisviisi. Õpetajate hinnangul tuleb neil sageli kohandada oma suhtlemisstiili vastavalt klassi koosseisule ning õpilaste käitumisele. Mitmed õpetajad tõid esile keerukuse sõbralikkuse ja professionaalse distantse tasakaalu leidmisega. Kuigi sõbralik suhtlemine on oluline, võib õpetajate sõnul viia liigne lähedus õpetaja ja õpilase suhte piiride hägustumiseni, autoriteedi vähenemiseni ja distsipliini kadumiseni.

Õ3_40_Lo: „/.../ paljud naisõpetajad ongi, et nad muutuvad õpilastega nii sõbraks, et kaob ära selline reaalne õpilase ja õpetaja suhe. Kaob ka distsipliin ära. Õpilane tunneb, et ta on nagu kodus, ta võib sulle öelda, mida tahab, ta hakkab tunni ajal sööma, paneb jalad laua peale, on lihtsalt nõme.”

Intervjueeritavad kirjeldasid ka erinevaid koolitusi ja õpetajaks õppimisel seminarides läbiviidavaid supervisiooni vorme, mis aitavad neil arendada oskusi erinevate situatsioonidega toimetulekuks. Osad intervjueeritavad jagasid kogemusi läbitud koolitustest ja sealt saadud ideedest või kasulikest toimetulekustrateegiatest. Samuti oli intervjueeritavaid, kes avaldasid soovi tulevikus erinevatel koolitustel osaleda ning seeläbi enesearenguga tegeleda. Eriti väärtuslikuks peeti praktilisi oskusi arendavaid koolitusi, et tekiks oskused päriselulistest situatsioonides ennast kehtestada ning probleeme lahendada.

4. 3. 4 Sotsiaalse võrgustiku tugi

Naisõpetajate heaolul ja toimetulekul mängib olulist rolli sotsiaalse võrgustiku tugi, mis toimub kahes suunas. See tähendab, et oodatakse ja saadakse tuge oma kolleegidelt ja lähedastelt ning samaaegselt pakutakse seda aktiivselt ka teistele. Õpetajate hinnangul aitab oma kogemuste jagamine partneri, sõprade või teiste lähedastega vähendada emotsionaalset pinget ning mõtestada keerulisi olukordi.

Õ7_30_Hum: „Võib-olla lihtsalt see, et ma arutangi selle oma kaaslasega läbi, et aa tead, mul juhtus see ja see asi, et ma lihtsalt saan nagu jagada, mis juhtus ja ta kuidagi nagu peegeldab neid mõtteid, et see võib-olla aitab.”

Koolikeskkonnas peetakse oluliseks toimivat tugivõrgustikku, kuhu kuuluvad kolleegid, juhtkond ning tugispetsialistid, mis võimaldab õpetajatel jagada oma kogemusi, saada nõu ning vajadusel ka praktilist abi probleemsete olukordade lahendamisel.

Õ6_30_Hum: „Ehk meil koolis väga märgatakse õpetajaid ja ma tunnen seda ka, et kui mul ongi mingisugused klassid või õpilased või situatsioonid, et mul on alati, kelle poole pöörduda ja sellega nagu tõsiselt tegeletakse ja pööratakse tähelepanu.”

Mitmed õpetajad rõhutasid, et juba võimalus oma kogemusi jagada ja olla ära kuulatud on oluline osa toimetulekust. Kolleegidega arutamine aitab õpetajate sõnul mõista paremini juhtunud olukordi ning vähendab üksildustunnet keerulistes situatsioonides. Kirjeldati, et kui probleemi jagamise järgselt tehakse ka vajalikke samme olukorra lahendamiseks või õpetaja toetamiseks, siis on lihtsam oma töökohustuste täitmisega jätkata ning olukorrast edasi liikuda.

Intervjuudest selgus, et õpetajad pakuvad aktiivselt tuge ka oma naissoost kolleegidele, kes seisavad silmitsi õpilaste soopõhise või lugupidamatu käitumisega. Kolleegide toetamise kogemusi kirjeldasid suurem osa intervjuueeritavatest. Kõige sagedamini väljendus kolleegide toetamine emotsionaalses toes, eelkõige ärakuulamises. Lisaks emotsionaalsele toele pakuti ka praktilist tuge, jagades kogemusi ja konkreetseid strateegiaid probleemsete olukordade lahendamiseks.

Õ8_50_Reaal: „Mul üks kolleeg on, kes on arutanud oma neid probleeme. Ja olen enda seisukohalt siis oma arvamuse avaldanud. Kuulan ta ära ja ma olen mõelnud, mida mina asjast arvan ja mida võib-olla mina teeksin.”

Mitmed intervjueritavad rõhutasid alustavate õpetajate toetamise olulisust. Toodi välja, et kõige lihtsam on jagada noortele õpetajatele oma kogemusi ning toimivaid strateegiaid. Vähemkogenud kolleegidele nõu jagamine võib õpetajate hinnangul aidata neid probleemsete olukordadega toimetulekul ning pakkuda julgustust enda eest seista. Samuti võib kogemuste jagamine anda alustavatele õpetajatele tööriistad probleemide ennetamiseks või nendega tulemuslikuks tegelemiseks.

Õ1_60_Lo: „Ma arvan, et iga inimene peab ikkagi ise oma probleemid lahendama, aga noortele õpetajatele, jah, kasvõi distsipliini suhtes või niimoodi saab nõu anda ja kui tõesti keegi on ikkagi halvasti öelnud, et kui sind on mutta pekstud, et sa lihtsalt aidad teda kuidagi emotsionaalselt.”

Õ6_30_Hum: „Eks see ongi, et kui on sellised väga alustavad õpetajad, mis on noh, kõige õudsam aeg üldse, et siis on selline metoodiline pank, kogemuste jagamised, mis toimib, mis ei toimi.”

Intervjuudes kirjeldati ka otsest sekkumist kolleegide probleemsetesse olukordadesse. Mõnel juhul aitasid õpetajad kolleege, sekkudes konflikti või kutsudes abi. Üksikjuhtudel toodi esile kooli juhtkonna ja spetsialistide kaasamine kolleegide toetamisel.

Õ15_50_Hum_Sots: „Siis oli õpetajal üks lahti ja see noormees välja ei läinud, siis ma ise läksin ja ütlesin, et ole hea, tule välja, eksju. Või siis läksin ja kutsusin õpetajale abi, ehk siis näiteks juhtkonna.”

Mitmed intervjueritavad rõhutasid, et nende pakutav abi kolleegidele piirdub vaid emotsionaalse toe ja nõuannete pakkumisega ning väljendasid kahetsust, et nad rohkemat teha ei oska või saa. Õpetajad seletasid, et kolleegide kogemustest kuuldakse sageli alles pärast olukorra toimumist, mis tähendab, et konfliktsituatsioonis ei ole neil võimalik sekkuda ja kolleegi toetada. Üks intervjueritav seletas, et probleemidega toimetulekul on tema arvates tekkinud selge süsteem. Õpetaja kirjeldas, et nii-öelda lihtsamaid juhtumeid jagatakse kolleegidega ning saadav tugi seisneb selles, et keegi kuulab ning jagab verbaalset tuge. Keerulisemates situatsioonides pöörduakse juba kooli juhtkonna poole oodates konkreetseid

lahendusi ning halvimatel juhtudel otsitakse abi väljastpoolt kooli, näiteks politseist või kohtusüsteemist.

4.3.5 Võimalikud meetmed naisõpetajate toimetuleku toetamiseks

Intervjuude käigus ilmnisid ideed, arusaamad ja mõtted selle kohta, millised tegevused ja osapooled aitaksid intervjueeritavate hinnangul toetada naisõpetajate toimetulekut nii meessoost õpilaste lugupidamatu käitumise kui ka õpetajaameti vaatenurgast. Naisõpetajad näevad oma toimetuleku toetamisel olulist rolli nii kooli juhtkonnal, haridussüsteemil kui ka laiematel ühiskondlikel muutustel.

Kooli juhtkonna tasandil toodi välja, et õpetajate toimetuleku eelduseks on turvaline ja usalduslik keskkond. Intervjueeritavate jaoks on oluline, et õpetaja julgeks abi küsida ning saaks vajadusel toetust. Õpetajad rõhutasid, et juhtkonna valmisolek olla õpetajale toeks on oluline ning aitab luua turvalist töökeskkonda. Toetus juhtkonnalt aitab õpetajate hinnangul tõsta ka nende isiklikku turvatunnet, sest teadmine, et nad ei ole oma probleemidega üksinda, annab julguse abi otsida ja oma muresid jagada.

Õ15_50_Hum_Sots: „No juhtkond, jah, peab olema kindlasti toeks. Et kui mingisugune selline situatsioon tekib, et esiteks õpetaja üldse julgeb minna abi küsima. Et juhtkond peab olema õpetajatele toeks ja kindlasti peab olema juhtkonnal õpetajatega usalduslik suhe. Nii, et õpetaja tunneb ennast turvaliselt koolis. Nii, et ta teab, et kui ta abi vajab, siis ta saab abi.”

Haridussüsteemi tasandil töid pooled intervjueeritavad esile mitmeid struktuurseid probleeme ja arenguvajadusi, mis mõjutavad õpetajate toimetulekut. Peamiselt peeti oluliseks õpetajakoolituse sisu, eriti teadlikuma enesekehtestamise ja praktiliste oskuste omandamiseks. Samuti toodi esile strateegiate õpetamise vajalikkust probleemidega toimetulekuks. Õpetajate hinnangul on seni toimetulekustrateegiatele liiga vähe tähelepanu pööratud ning probleemide puhul tuleb neil lähtuda oma isiklikest kogemustest või teadmistest, mitte ametlikest või üldlevinud taktikatest, mille tõhusust on spetsialistid katsetanud ja soovitatud.

Õ13_30_Lo: „Aga tegelikult ei ole mingeid olulisi strateegiaid, vähemasti ma ei tea praegu ühtegi, mida õpetajatele oleks nagu näidatud või õpetatud, mille najal ma

võiks kuidagi enda käitumist parandada või kuidagi enda käitumist struktureerida seal klassis rohkem.”

Välja paistis ka õpetajate soov õpetajaameti professionaalsuse suurema väärtustamise järele. Õpetajate oskuste ning teadmiste väärtustamine ja rõhutamine aitab intervjueeritavate hinnangul tõsta laiema üldsuse arusaama õpetajate autoriteetsusest. Seeläbi ei peaks õpetajad ise niivõrd palju keskenduma enda kehtestamisele ja tõestamisele. Samuti juhtisid intervjueeritavad tähelepanu õpetajate palgale, töötingimustele ning -koormusele, mille parandamine väljendaks ameti väärtustamist, sest need tõstaksid motivatsiooni, innustaks rohkemaid noori õpetajaametit valima ja tasakaalustaks õpetaja panuse ning töömahu.

Õ12_20_Hum: „Ma arvan, et võib-olla lihtsalt rohkem ikkagi rõhutada seda, et tegelikult õpetaja klassi ees on ju magistri haridusega spetsialist onju. Ta on päriselt kaua õppinud, teinud praktikat ja ta on haritud inimene, et ta on oma ala spetsialist päriselt ja ta teab, mida ta teeb.”

Intervjueeritavate hinnangul mõjutavad õpetajate toimetulekut oluliselt ka laiemad ühiskondlikud hoiakud ja normid. Eelkõige toodi esile vajadust ühiskondlike hoiakute muutmise järele ning vajadust teadvustada ja piirata soostereotüüpset käitumist ühiskonnas laiemalt. Õpetajate sõnul on raske õpilaste suhtumist ja käitumismustreid muuta, kui need on ühiskonnas normaliseeritud ning neid ei pruugita seetõttu ka endale teadvustada.

Õ13_30_Lo: „Aga tegelikult ei pöörata nendele asjadele juure tasandil, näiteks sellistel väiksematel interaktsioonidel, nii palju tähelepanu. Võib-olla peaks ikkagi nagu ühiskonnas rohkem tähelepanu pöörama, mis siis nagu on see stereotüüpne käitumine ja soopõhine eristamine.”

Mitmed intervjueeritavad väljendasid seisukohta, et õpilaste julgus soopõhist ja lugupidamatut suhtumist või käitumisviise väljendada tuleb karistamatuse tunde tõttu. Õpetajate hinnangul on nad jõuetud, sest peavad järgima kindlaid reegleid ning ei saa õpilast oma tegude eest otseselt vastutama panna. Intervjueeritavad seletasid, et õpetajatel peaks olema võimalik ennast rohkematel viisidel kehtestada ning seda võidaks rohkem tunnustada või toetada. Seda, millisel tasemel peaksid kirjeldatud muutused toimuma, intervjueeritavad aga otseselt välja ei toonud.

5. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Käesolevas peatükis teeme esmalt järeldused bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuude tulemustest. Seejärel arutleme diskussiooni alapeatükis laiemalt misogüünia, seksismi ja soopõhise suhtumise normaliseerumisest ja internaliseerumisest, õpetajate ja õpilaste inforuumide erinemisest ning teema uurimise olulisusest. Lõpetuseks toome välja valitud uurimismeetodi kriitika ning pakume soovitusi käesoleva teema edasisteks uurimissuundadeks.

5.1 Järeldused

Meie bakalaureusetöö eesmärk oli saada teada, kuidas tajuvad ja kogevad Eesti üldhariduskoolide naisõpetajad meessoost õpilaste poolt misogüünset, soostereotüüpset või lugupidamatut käitumist nende vastu koolikeskkonnas. Uurimuse eesmärgist lähtudes püstitasime kolm uurimisküsimust, mis hõlmasid endas naisõpetajate taju poiste käitumise kohta, selle põhjuseid ning õpetajate toimetulekut. Järgnevalt esitame püstitatud uurimisküsimustele vastates bakalaureusetöö järeldused, mis tuginevad käesoleva töö peamistele uurimistulemustele ning teoreetilistele ja empiirilistele lähtekohtadele.

Kuidas tajuvad naisõpetajad koolikeskkonnas poiste käitumist, mis võib väljendada lugupidamatust, soostereotüüpe või vaenulikkust nende soo suhtes?

Meessoost õpilaste negatiivne käitumine on probleem, millega üldhariduskoolide naisõpetajad oma töös kokku puutuvad. Bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuudes ilmnisid juhtumid meessoost õpilaste misogynünsete, seksistlike, soopõhiste või lugupidamatute hoiakute ja käitumisega, seda nii intervjuueeritavate isiklikest kogemustest kui ka jagatud kolleegide kogemustest. Juhtumid, mida õpetajad kirjeldasid olid erinevad, kuid meessoost õpilaste soopõhises käitumises ilmnisid siiski läbivad ühised jooned.

Naisõpetajad tõid esile, et meessoost õpilaste soopõhised hoiakud avalduvad peamiselt just üleolevas suhtumises, millega seatakse naisõpetaja autoriteeti kahtluse alla. Varjatud üleolekut, stereotüüpe või soopõhiseid hoiakuid väljendatakse seejuures tihti naljadega. Haslop jt (2024) on samuti välja toonud, et poisid võivad huumori kaudu misogynünseid uskumusi väljendada või kinnistada. Intervjuudest selgus, et meessoost õpilased on teinud

naisõpetajate kohta ka kommentaare, mis on seotud näiteks nende välimuse, vanuse või kehaga. Kommentaarid ei pruugi oma iseloomult negatiivsed olla, kuid on tekitanud õpetajates siiski ebamugavust, pöörates tähelepanu õpetaja isiklikele ja kehalistele omadustele, mitte ametialasele rollile. Fredricksonile ja Robertsile (1997) tuginedes võivad niisugused kommentaarid olla objektistavad.

Jürisaar (2019) on leidnud, et veebikeskkondades võivad õpilaste kiusamise ohvriks sattuda peaaegu kõik õpetajad, kuid käesoleva töö raames läbiviidud intervjuudes ei ilmnud otseseid soopõhiseid juhtumeid, mis oleks toimunud veebikeskkondades meessoost õpilaste ja naisõpetajate vahel. Siiski ei saa väita, et veebikeskkondades probleeme ei esine, sest intervjueeritavad tõid näiteid poiste probleemsest käitumisest, mis leidsid aset õpilase ja õpetaja vahelise suhtluse väliselt. Õpetajate sõnul jäävad õpilased nendega veebis otse suheldes üldjuhul viisakaks, kuid anonüümsust võimaldavates veebikeskkondades võivad siiski probleemsed hoiakud ja olukorrad esineda. Seda kinnitab ka Suler (2004) väitega, et anonüümsus soodustab enesekontrolli vähenemist ning lugupidamatuse esinemist.

Meessoost õpilaste probleemse käitumise dünaamika osas ilmnes intervjuudest, et soopõhine ja lugupidamatu käitumine naisõpetaja suhtes avaldub tihti grupisituatsioonides, kus õpilased üksteise käitumist võimendavad. Samuti võivad poisid individuaalsel tasandil kasutada õpetajaga ebasobivalt käitumist enda tõestamiseks teistele eakaaslastele. Sarnased tulemused on välja paistnud varasemates uuringutes, kus on samuti leitud, et misogüünsete vaadete väljendamine läbi huumori võib tuleneda survest teiste eakaaslastega gruppi kuuluda ja oma mehelikkust tõestada (Haslop jt, 2024).

Kuidas tajuvad naisõpetajad poiste arusaamade ja käitumise seoseid sotsiaalselt konstrueeritud mehelikkuse normidega?

Käesoleva bakalaureusetöö raames läbiviidud intervjuudest ilmnes, et naisõpetajad seostavad meessoost õpilaste lugupidamatut ja soopõhist käitumist erinevate teguritega, mis on omavahel põimunud. Intervjueeritavate hinnangul avalduvad sageli poiste käitumises alateadlikult ühiskonnas levinud arusaamad mehelikkusest, mis mõjutavad nende suhtumist õpetajasse, naistesse ning koolikeskkonda tervikuna. Õpetajad tõid välja, et seoses ühiskondlike ootustega meestele, peavad poisid oluliseks näiteks jõulisust, domineerimist ja kõrge staatuse saavutamist, mis võib väljenduda vajaduses ennast klassiruumis kehtestada või

naisõpetaja autoriteeti vaidlustada. Johnson (2014) on samuti välja toonud, et näiteks tugevust ja domineerimist peetaksegi patriarhaalses ühiskonnas mehelikkuse normiks.

Õpetajate hinnangul mõjutavad poiste hoiakuid ka erinevad sotsiaalmeedia sisuloojad ja nende levitatavad ideoloogiad, mis kujundavad arusaamu mehelikkusest, soorollidest ning suhtumisest autoriteeti. Varasemates uuringutes on samuti välja toodud, et sotsiaalmeedia ja digikultuur on keskkonnad, kus levivad misogüünsed diskursused ja kujunevad soopõhised hoiakud (Jane, 2016). Tulemused toetavad ka käsitlust manosfäärast ja manosisuloojatest, kelle ideed võivad mõjutada noorte arusaamu meeste ja naiste rollidest ning õigustada meeste ülemvõimu (Kaukonen jt, 2024; Renström ja Bäck, 2024).

Lisaks ühiskondlikele normidele ja sotsiaalmeediale, pidasid õpetajad oluliseks ka meessoost õpilaste kodust keskkonda, perekondlikke väärtusi ja hoiakuid, mille kohaselt naised täidavad koduseid rolle ning mehed tegelevad „olulisemate” ülesannetega. Kultuurilised arusaamad mehelikkusest ja naiselikkusest, mis ka erinevates perekondades kehtivad, võivad mõjutada inimesi nende ootustele vastavalt ja „õigesti” käituma (Johnson, 2014; Pascoe, 2007). Walby (1990) on samuti välja toonud, et perekond, tööjaotus, riik ja kultuur taastoodavad ühiskonnas normatiivseid arusaamu naiselikkusest ja mehelikkusest.

Kuigi intervjuueeritavad tõid välja mitmeid võimalikke mõjutegureid, rõhutasid osad õpetajad, et konkreetsete põhjuste määratlemine on keeruline, sest erinevates olukordades põimuvad mitmed individuaalsed ja ühiskondlikud tegurid. Sellest hoolimata ilmnes intervjuudest selgelt, et õpetajad tajuvad meessoost õpilaste alavääristava ja soopõhise käitumise taustal laiemat ühiskondlikku konteksti, kus mehelikkuse normid, sotsiaalmeedia, kodune keskkond ning eakaaslaste mõju kujundavad noorte arusaamu soorollidest ja käitumisest koolikeskkonnas.

Kuidas kirjeldavad naisõpetajad toimetulekut õpilaste stereotüüpsete ja misogüünsete hoiakute ja käitumisviisidega?

Aldrup jt (2018) ning Cann jt (2023) on leidnud, et õpilaste sobimatu käitumine, sealhulgas lugupidamatus õpetajate suhtes ja korrarikumised, võib avaldada negatiivset mõju õpetajate heaolule. Intervjuudest ilmnes samuti, et meessoost õpilaste lugupidamatu ja soopõhine käitumine mõjutab naisõpetajate emotsionaalset heaolu, töömotivatsiooni ning turvatunnet. Naisõpetajate toimetulek meessoost õpilaste lugupidamatu, soostereotüüpse ja misogüünse käitumisega on seejuures erinev ning suuresti olukorrapõhine.

Õpetajad kirjeldasid mitmesuguseid toimetulekustrateegiaid, mis aitavad neil keerulistes olukordades emotsionaalselt toime tulla. Ühe keskse strateegiana ilmnes õpilastega individuaalsete vestluste pidamine. Varasemates uuringutes on välja toodud, et klassiruumis toimuvad soolised võimupraktikad on sageli seotud publiku, grupidünaamika ja maskuliinsuse kehtestamisega (Haslop jt, 2024; Nicholas, 2024). Seetõttu on mõistetav, et individuaalne vestlus võib õpetajate jaoks olla tulemuslikum kui avalik vastasseis, sest eemaldab õpilase grupi surve alt ning vähendab vajadust oma positsiooni eakaaslaste ees tõestada. Õpetajad tõid intervjuudes esile, et peavad oluliseks oma rollis lisaks distsiplineerimisele ka väärtuste ja hoiakute kujundamist, mida tehakse avatud arutelude kaudu ja eesmärgiga õpilaste mõtteviisi probleemsetes olukordades suunata.

Õpetajad kirjeldasid, et peavad tundide ettevalmistamisel arvestama võimalike reaktsioonide, kommentaaride või konfliktidega, valides materjale ja teemasid klassi eripära järgi. See võib aga tekitada vaimset väsimust, pingeid ning kahtlusi oma pädevuses. Tulemus seostub töö teoreetilises osas välja toodud käsitlemisega, mille järgi naiste autoriteeti võidakse pidada vähem legitiimseks ning naised võivad võimupositsioonidel kokku puutuda oma pädevuse ja õiguse kahtluse alla seadmisega (Manne, 2018; Faludi, 1991).

Olukorrapõhiste strateegiatele lisaks on õpetajate toimetulekus oluline roll ka enda mõtteviisi kujundamisel. Eriti rõhutasid intervjuueeritavad oskust mitte võtta õpilaste käitumist liiga isiklikult, jääda rahulikuks ning tõlgendada õpilaste käitumist laiemas kontekstis, mis ilmestab, et õpetajate toimetulekul võivad konkreetsete strateegiad olla abiks, kuid oluline on seejuures ka nende sisemine kindlustunne ja töökogemus. Lisaks tõid intervjuueeritavad korduvalt esile kolleegide, juhtkonna, tugispetsialistide ning lähedaste toetust ning selle olulisust. Naisõpetajad toetavad omakorda aktiivselt ka oma kolleege. Õpetajate soov ja vajadus oma muresid jagada näitab, et probleemse käitumisega toimetulek ei ole õpetaja jaoks üksnes individuaalne ülesanne, vaid eeldab ka institutsionaalset ja sotsiaalset tuge. Vastastikune toetus aitab keerulisi olukordi analüüsida, leida toimetulekuks lahendusi ning vähendada tunnet, et probleem tuleneb õpetaja isiklikust ebaõnnestumisest.

Naisõpetajate toimetulek meessoost õpilaste lugupidamatu käitumisega on seega pidev tasakaalu leidmine erinevate strateegiate, emotsionaalse eneseregulatsiooni ja professionaalse kohanemise vahel. Õpetajad ei kirjelda end ainult probleemide lahendajatena, vaid ka suunajatena, toetajatena ja väärtuskasvatajatena, kes vajavad aga omakorda suunamist ja toetust.

5.2 Diskussioon

Misogüünia ja seksism on pika ajalooga nähtused, mis mõjutavad seda, kuidas suhtutakse naiste positsiooni ühiskonnas, millisesse rolli neid seatakse ning millist käitumist peetakse naistele patriarhaalses ühiskonnas sobivaks (Beauvoir, 2011; Manne, 2018; Walby, 1990). Meedial ja digikultuuril on seejuures oluline roll, sest seal esinevad representatsioonid ning levivad kogukonnad ja ideoloogiad mõjutavad samuti naistele seatud ootusi ja naistevastast suhtumist (Gill, 2007; Franklin-Paddock jt, 2025). Patriarhaalsed struktuurid, misogüünia ja seksism kujundavad ühiskondlikke hoiakuid, institutsioone ja igapäevaseid suhtemustreid ning avalduvad muuhulgas ka koolikeskkonnas. Käesoleva bakalaureusetöö tulemused osutavad selgelt, et naissoost õpetajad puutuvad oma töös kokku meessoost õpilaste probleemsete hoiakute ning suhtumis- ja käitumisviisidega. Õpetajate hinnangul on tihti niisugusel käitumisel ka misogüünne, seksistlik või soopõhine taust, mille on loonud ühiskondlikud normid ja arusaamad ning ka tänapäeval sotsiaalmeedias levivad naistevastased uskumused.

Ühiskonnas pikka aega esinevate nähtustena ning digikultuuris võimendust saanuna võivad misogüünia, seksism ja soopõhine suhtumine muutuda inimeste jaoks normaalsuseks (Koudenburg jt, 2020). Bakalaureusetöö raames läbiviidud uuringus väitsid osad intervjueeritavad algselt küll, et neil puuduvad kogemused, kuid intervjuu käigus meenusid siiski tihti poiste soopõhist ja probleemset käitumist illustreerivad näited. Varasemad uuringud on toonud välja, et koolikeskkonnas avalduvat misogüüniat pisendatakse või vaigistatakse sageli (Wescott jt, 2023) ning poisid võivad oma käitumis- või suhtlemisviisidega klassiruumis seksismi ka normaliseerida (Schulz jt, 2025). Seejuures tekib kahtlus, kas naissoost õpetajatel on piisav arusaam ja sõnavara, et soopõhist suhtumist õpilaste probleemses käitumises märgata ja eristada ning kui tihti võidakse seda alateadlikult ignoreerida, sest puudub teemast piisav arusaam või on käitumist enda jaoks liigselt normaliseeritud.

Kui misogüünia, seksismi ja soopõhised hoiakud normaliseeritakse, võib toimuda ka nende internaliseerimine ehk ühiskonnas esinevad ja korduvad väärtused muutuvad aja jooksul nii tavapäraseks, et neid ei peeta enam probleemseteks ning inimesed võivad neid alateadlikult ka ise taastoota (Butler, 1999). Käesoleva töö uuringu tulemustes paistis välja, et naisõpetajad on märganud nii enda kui kolleegide käitumis- ja õpetamisviisides soopõhisel eristamisel põhinevaid olukordi. Mitmed õpetajad tunnistasid, et teadlikult või alateadlikult on nad seega

käsitletava probleemi esinemisele koolikeskkonnas kaasa aidanud. Viiteid niisugusele nähtusele on esinenud ka teistes uuringutes (Allana jt, 2010). Lisaks võib internaliseeritud sooline ebavõrdsus väljenduda erinevates suhetes ja dünaamikates koolis laiemalt, mitte ainult meessoost õpilaste ja naisõpetajate vahel. Seetõttu on oluline teemat uurida, teadvustada ning paremini mõista, kuidas soolised hoiakud kujunevad ja igapäevases suhtluses avalduvad. Samuti võib teadlikkuse suurenemine aidata märgata ka enda käitumises ja mõtteviisides mustreid, mis toetavad ebavõrdsuse püsimist, isegi juhul, kui seda tehakse tahtmatult või alateadlikult.

Bakalaureusetöö tulemustes ei ilmnenud olukordi, kus intervjuueeritavad oleksid kirjeldanud vahetuid kogemusi meessoost õpilaste sobimatu käitumisega veebikeskkonnas. Niisugust tulemust võib selgitada asjaolu, et õpetajate ja õpilaste digitaalsed inforuumid võivad olla erinevad ning õpetajatel puudub ligipääs noorte omavahelisele suhtlusele sotsiaalmeedias (Goodyear ja Armour, 2021). Õpilased kasutavad aktiivselt platvorme ja keskkondi, kus suhtlus toimub õpetajate eest varjatult ning kuhu õpetajad ise ei kuulu (Goodyear ja Armour, 2021), mistõttu ei pruugi õpetajad olla teadlikud olukordadest, kus õpilased jagavad omavahel nende pilte või videoid pahatahtlikul viisil. Lisaks ei pruugi õpetajad veebikeskkonnas toimuvat käsitleda otseselt õpetajatöö osana, kuna õpetaja ja õpilase vaheliste professionaalsete piiride hoidmine digikeskkondades võib olla keeruline (Persson ja Thunman, 2017). Samuti võivad õpetajad tajuda sotsiaalmeediat eraldiseisva suhtlusruumina, kuhu neil puudub täielik ligipääs või rolliline kuuluvus (Keasberry, 2018). Veebipõhiste negatiivsete kogemuste vähenemine käesoleva uuringu tulemustes ei tähenda tingimata seda, et selliseid olukordi ei eksisteeri, pigem viitab asjaolule, et osa õpilaste hoiakutest ja käitumisest võib väljenduda õpetajate jaoks nähtamatus digitaalses ruumis.

Käesoleva bakalaureusetöö tulemusi ja järeldusi ei saa populatsioonile üldistada, kuid nendega seotud arutelu on siiski aktuaalne, sest ilmestab probleemi, mis Eesti hariduses ning noorte sotsiaalmeedia kasutuses esineb. Naissoost õpetajate negatiivsete kogemuste meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega uurimine on seejuures oluline, sest käsitletav nähtus mõjutab õpetajate heaolu (Aldrup jt, 2018; Cann jt, 2023). Teema uurimine annab aimduse, millised suhtlusedünaamikad koolikeskkonnas avalduvad ning kuidas võivad poiste käitumist neid ümbritsev kontekst mõjutada. Esialgsete teadmiste kogumine ning edaspidised uuringud võivad seega anda alust ka vajalike muudatuste tegemiseks, et naissoost õpetajate ja meessoost õpilaste vahelised suhted koolikeskkonnas paraneksid ja et arvestataks kõigi heaoluga.

5.3 Meetodi kriitika ja edasised uurimissuunad

Bakalaureusetöö raames kogutud ja analüüsitud materjal võimaldab anda ülevaate naisõpetajate negatiivsetest kogemustest seoses meessoost õpilaste lugupidamatu ja soopõhise käitumisega koolikeskkonnas ning käsitleda püstitatud uurimisküsimusi. Kvalitatiivne meetod võimaldas põhjalikult uurida õpetajate isiklike kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi ning tuua esile mitmekesisid ja detailseid kirjeldusi. Meie hinnangul on kogutud andmestik piisav, et teha nende põhjal asjakohaseid järeldusi uuritava teema kohta.

Kvalitatiivse uurimismeetodi puhul tuleb samas arvestada ka mitmete piirangutega. Üks peamine piirang on see, et valimi suurus on piiratud, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõikidele Eesti õpetajatele. Valim kujunes osaliselt mugavusvalimi põhimõttel, mis tähendab, et uuringus osalenud õpetajad ei pruugi esindada kogu õpetajaskonna mitmekesisust. Tulemusi võivad mõjutada ka intervjueeritavate isiklikud kogemused, koolikeskkond ja tööalane taust, mis võivad kooliti ja piirkonniti erineda.

Meetodi kitsaskohana võib välja tuua asjaolu, et intervjuud põhinevad õpetajate subjektiivsetel hinnangutel ja tõlgendustel, mis ei anna otsest ülevaadet õpilaste endi vaatenurgast ega võimalda kontrollida kirjeldatud olukordade täpsust teistest vaadetest. Uuring kajastab seega eelkõige õpetajate perspektiivi ning ei hõlma õpilaste või teiste osapoolte kogemusi. Õpetajate kogemused sõltuvad konkreetsetest klassidest, õpilastest ja koolikorrast, mistõttu võivad sarnased olukorrad avalduda erisugustes keskkondades erinevalt. Lisaks võib teema tundlikkus mõjutada vastuseid, osa kogemusi võidi jätta jagamata või esitada neid ettevaatlikumalt.

Käesoleva töö kitsaskohaks võib pidada ka asjaolu, et uuringu fookuses olid üksnes poisid ning naissoost õpetajate negatiivsed kogemused nende hoiakute ja suhtumisega. See tähendab, et tulemused ei anna täielikku ülevaadet meessoost õpilaste ja naissoost õpetajate vahelistest suhetest. Samuti jäävad käesolevas töös kajastamata meessoost õpilaste arusaamad ning teised koolikeskkonnas avalduvad suhted, näiteks naissoost õpilaste hoiakud ja suhtumine. Sellest tulenevalt pakume järgnevalt välja edasised uurimisvõimalused.

Edasiste uurimisvõimalustena võiks meie hinnangul teemat käsitleda õpilaste vaatenurgast, et saada ülevaadet, kuidas tajuvad meessoost õpilased ise oma suhtumist, hoiakuid ja käitumisstiili naisõpetajatega. Samuti saaks uurida kaasõpilaste arusaamasid ja kogemusi meessoost õpilaste soopõhise või lugupidamatu käitumisega nii õpetajate kui nende endi

suhtes. Koolikeskkonnas esineb erinevaid suhtedünaamikaid, mida on võimalik edaspidi lisaks uurida ning omavahel võrrelda. Näiteks tõid intervjuueeritavad tähelepanekuid õpilaste suhtumise erinevustest nende ja meesõpetajatega suheldes, mida võiks edaspidistes uuringutes käsitleda.

Bakalaureusetöö teemat võiks käsitleda kitsamalt ka õpetajate vaates, keskendudes erinevatele vanuserühmadele ning sellele, kuidas avaldub poiste lugupidamatu, soopõhine, seksistlik või misogüünne käitumine erinevates õpetajate vanusegruppides. Oma vanuse seose käsitletava teemaga tõid meie uuringus välja mitmed intervjuueeritavad, mis võib viidata asjaolule, et õpetajate vanus ja töökogemus võivad mõjutada poiste suhtumist ja hoiakuid. Meie hinnangul võimaldaks selline lähenemine paremini mõista, kas ja kuidas muutuvad meessoost õpilaste hoiakud ajas ning millised erinevused ilmnevad erinevate põlvkondade õpetajate vahel.

Mitmes intervjuus tuli esile ka lapsevanemate roll õpilaste suhtumises ning hoiakutes. Kirjeldati olukordi, kus vanemate suhtumine õpetajatesse on olnud lugupidamatu ning võib soodustada sarnase käitumise kujunemist ka lastes. Intervjuueeritavate hinnangul peegeldavad meessoost õpilased oma käitumises kodus nähtud hoiakuid ja suhtemustreid, näiteks võib kodusest keskkonnast tulla kaasa arusaam, et õpetajale võib vastu hakata või temaga lugupidamatult suhelda. Seetõttu võiks edasistes uuringutes pöörata tähelepanu ka lapsevanemate hoiakutele õpetajate suhtes ning uurida, kuidas need mängivad rolli õpilaste käitumise kujunemisel koolikeskkonnas.

KOKKUVÕTE

Käesolev bakalaureusetöö keskendub naisõpetajate kogemustele meessoost õpilaste negatiivsete hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse üldhariduskoolide kontekstis. Töö lähtub arusaamast, et koolikeskkonnas esinevad ühiskondlikud soolised normid ning avalduvad võimusuhted ja hoiakud, mida taastoodetakse igapäevase suhtluse kaudu. Eriti oluline on see naisõpetajate ja meessoost õpilaste vahelistes suhetes, kus õpetajate autoriteet võib sattuda konflikti sotsiaalselt konstrueeritud mehelikkuse normide ja misogüünsete hoiakutega. Lisaks füüsilises koolikeskkonnas esinenud kogemustele uurisime ka õppetöös kasutatavates ning informatsiooni edastamiseks kasutusel olevates veebikeskkondades esinenud kogemusi meessoost õpilaste suhtumise, hoiakute ning suhtlemisviisiga.

Bakalaureusetöö teoreetilistes ja empiirilistes lähtekohtades käsitlesime misogüünia, seksismi ja feminismi mõisteid ning nende seoseid patriarhaalse ühiskonnakorra ja sooliste hoiakute kujunemisega. Analüüsisime maskuliinsuse ja mehelikkuse sotsiaalset konstruktsiooni ning seda, kuidas poisid võivad mehelikkuse norme kinnitada. Lisaks analüüsisime sotsiaalmeedia ja digikultuuri mõju noorte poiste hoiakute kujunemisele, sealhulgas manosfääri ja misogüünsete sisuloojate mõju. Seejärel andsime feministlike teooriate abil raamistiku soolise ebavõrdsuse mõtestamiseks hariduses, tuues esile naisõpetaja rolli patriarhaalses haridussüsteemis ning naisõpetajate kogemusi autoriteedi kahtluse alla seadmise, seksismi ja mikroagressioonidega. Lõpetuseks käsitlesime koolikeskkonda kui olulist soolise sotsialiseerumise ruumi ning avasime õpetajate ja õpilaste vahelist suhtlust veebikeskkondades.

Bakalaureusetöö raames läbiviidud tulemuste põhjal saab järeldada, et naisõpetajad kogevad koolikeskkonnas meessoost õpilaste negatiivset suhtumist ja hoiakuid nende suhtes. Poiste suhtumine ja hoiakud väljenduvad tihti soopõhistes või lugupidamatutes suhtlemis- ja käitumisviisides, mis on esinenud ka varasemates uuringutes (Little, 2025; Schulz jt, 2025). Meessoost õpilaste soopõhise või lugupidamatu käitumise kohta oskasid intervjueritavad jagada kogemusi nii enda kui kolleegide põhjal. Kitsendades teemat aga õppetöökse ja sellega seotud suhtluseks kasutatavatele veebikeskkondadele, oskasid näiteid jagada vaid üksikud intervjueritavad.

Meessoost õpilaste negatiivne suhtumine ja hoiakud ning sellest tulenev ebasobilik käitumine esinevad tihti grupisituatsioonides. Naljade, kommentaaride ja solvangute tegemine tuleneb seejuures tihti poiste soovist tõestada teistele oma sotsiaalset positsiooni ja mehelikkust

(Haslop jt, 2024; Nicholas, 2024). Kaasõpilased ei astu õpetaja kaitseks sageli välja, pigem minnakse lugupidamatu käitumisega kaasa. Ühtset hinnangut sellele, kas meessoost õpilaste soopõhine või lugupidamatu käitumine on aja jooksul vähenenud, püsinud stabiilsena või muutunud sagedasemaks, intervjuude tulemustest ei selgunud.

Õpilaste soopõhisel ja lugupidamatul käitumisel ning õpetajate suhtes väljendatavatel negatiivsetel hoiakutel on intervjuueritad õpetajate hinnangul erinevaid põhjuseid ja mõjutegureid. Soolised hoiakud, sealhulgas ka arusaam mehelikkusest ning seda väljendavad suhtumis- ja käitumisnormid kujunevad individuaalsel, sotsiaalsel ja ühiskondlikul tasandil (European Institute for Gender Equality, 2025). Intervjueeritavad tajuvad, et õpilaste arusaama mehelikkusest ning hoiakuid naiste, sealhulgas naisõpetajate vastu, kujundavad peamiselt sotsiaalmeedias tarbitav sisu, seal tegutsevate mõjuisikute levitatavad ideoloogiad (Haslop jt, 2024; Jane, 2016; Wescott jt, 2023) ja koduses keskkonnas või sõprussuhetes kehtivad väärtused, tõekspidamised ning rollijaotused. Õpetajad mõistavad, et ka nemad võivad nii teadlikult kui alateadlikult mõjutada meessoost õpilaste käsitlemist mehelikkusest ja soorollidest (Allana jt, 2010).

Meessoost õpilaste negatiivsed hoiakud ning soopõhine ja lugupidamatu suhtumine mõjutavad oluliselt õpetajate heaolu ning suhtlemis- ja õpetamisstiili. Intervjueeritavad kirjeldasid, et peavad teadlikult valima ning rohkem tähelepanu pöörama sellele, kuidas nad probleemsete õpilaste või klassikollektiividega suhtlevad, milliseid teemasid käsitlevad või ennast väljendavad. Õpetajad tajuvad, et meessoost õpilaste negatiivsetel hoiakutel ning sobimatutel käitumisviisidel on nende jaoks negatiivne mõju, näiteks vähenevad õpetajate töömotivatsioon, enesehinnang ja turvatunne.

Meie bakalaureusetöö käsitleb seni Eestis olulise akadeemilise tähelepanuta jäänud, kuid erinevates varasemates uuringutes ilmnunud teemat ehk meessoost õpilaste negatiivset suhtumist, hoiakuid ning nende väljendamist naisõpetajate suhtes, nii füüsilises koolikeskkonnas kui ka õppetöoga seotud veebikeskkondades. Bakalaureusetöö uurimistulemusi ei saa küll üldistada, kuid need võimaldavad siiski välja tuua ja analüüsida Eesti üldhariduskoolide naisõpetajate kogemusi ning arusaamasid meessoost õpilaste negatiivsetest suhtumistest ja hoiakutest naisõpetajatesse. Edasiste uurimisvõimalustena näeme näiteks teema käsitlemist õpilaste perspektiivist. Lisaks ilmnes intervjuudest, et edaspidi saaks uurimisteemat laiendada vanuselisi erinevusi käsitledes või lapsevanemate rolli uurides.

SUMMARY

Negative experiences of female teachers with male students' attitudes and perceptions toward teachers in the school environment

This bachelor's thesis focuses on female teachers' experiences with male students' negative attitudes and perceptions toward teachers in general education schools. The study is based on the understanding that societal gender norms, as well as power relations and attitudes exhibited in the school environment, are reproduced through everyday interactions. This is particularly significant in relationships between female teachers and male students, where teachers' authority may come into conflict with socially constructed norms of masculinity and misogynistic attitudes. In addition to experiences occurring in the physical school environment, the study also examined experiences related to male students' attitudes, perceptions, and communication styles in online environments used for teaching and information exchange.

The theoretical and empirical framework of the bachelor's thesis addressed the concepts of misogyny, sexism, and feminism, as well as their connections to patriarchal social structures and the formation of gender attitudes. We analysed the social construction of masculinity and manliness, and how boys may reinforce these norms. Furthermore, we examined the influence of social media and digital culture on the development of young boys' attitudes, including the impact of the manosphere and misogynistic content creators. Through feminist theories, we then provided a framework for understanding gender inequality in education, highlighting the role of female teachers within a patriarchal education system and their experiences with challenges to their authority, sexism, and microaggressions. Finally, we discussed the school environment as an important space for gender socialisation and explored communication between teachers and students in online environments.

Based on the findings of the bachelor's thesis, it can be concluded that female teachers experience negative attitudes and perceptions from male students within the school environment. Boys' attitudes and perceptions are often expressed through gender-based or disrespectful forms of communication and behaviour, which have also been identified in previous studies (Little, 2025; Schulz et al., 2025). The interviewees were able to share experiences of gender-based or disrespectful behaviour by male students directed both at themselves and at their colleagues. However, when the focus was narrowed to online

environments used for teaching and related communication, only a few interviewees could provide examples.

Male students' negative attitudes and perceptions, and the resulting inappropriate behaviours, often occur in group situations. Jokes, comments, and insults frequently stem from boys' desire to prove their social status and masculinity to others (Haslop et al., 2024; Nicholas, 2024). Peers often do not intervene in defence of the teacher; instead, they tend to participate in disrespectful behaviour. The interview results did not reveal a unified assessment of whether male students' gender-based or disrespectful behaviour has decreased, remained stable, or increased over time.

According to the interviewed teachers, students' gender-based and disrespectful behaviour, as well as the negative attitudes expressed toward teachers, have various causes and influencing factors. Gender attitudes, including understandings of masculinity and the behavioural and attitudinal norms through which it is expressed, are formed at the individual, social, and societal levels (EIGE, 2025). The interviewees perceived that students' understandings of masculinity and their attitudes toward women, including female teachers, are primarily shaped by content consumed on social media, the ideologies promoted by influencers active on these platforms (Haslop et al., 2024; Jane, 2016; Wescott et al., 2023), and the values, beliefs, and role divisions present within the home environment and friendship circles. Teachers also acknowledged that they may consciously or unconsciously influence male students' understandings of masculinity and gender roles (Allana et al., 2010).

Male students' negative attitudes, as well as gender-based and disrespectful behaviours, significantly affect teachers' well-being and their communication and teaching styles. The interviewees described how they must consciously choose and pay closer attention to how they communicate with problematic students or class groups, which topics they address, and how they express themselves. Teachers perceive that male students' negative attitudes and inappropriate behaviour have negative consequences for them, including decreased work motivation, self-esteem, and sense of security.

Our bachelor's thesis addresses a topic that has so far received limited academic attention in Estonia, yet has emerged in various previous studies: male students' negative attitudes, perceptions, and their expression toward female teachers, both in the physical school environment and in online environments related to teaching. Although the findings of the bachelor's thesis cannot be generalised, they nevertheless allow for the highlighting and

analysis of female teachers' experiences and perceptions regarding male students' negative attitudes toward female teachers in Estonian general education schools. Further research could examine the topic from the students' perspective or expand the topic by addressing age-related differences or by examining the role of parents.

KASUTATUD KIRJANDUS

Acker, S. (1987). Feminist theory and the study of gender and education. *Int Rev Educ* 33, 419–435. <https://doi.org/10.1007/BF00615157>

Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations.” *Gender & Society*, 4 (2), 139–158.

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. ja Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher–student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Allana, A., Asad, N., ja Sherali, Y. (2010). Gender in academic settings: Role of teachers. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 343.

Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender: Critical Essays on Educational Theory and Feminist Politics (1st ed.)*. London: Routledge.

Beasley, C. (1999). *What is feminism? An introduction to feminist theory*. London: SAGE Publications.

Beauvoir, S. De. (2011). Introduction. C. Borde ja S. Malovany-Chevallier (toim), *The second sex* (lk 23–30). New York: Vintage Books.

Beilmann, M. ja Rämmer, A. (2025). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimid/>

Bujalka, E., Rich, B. ja Bender, S. (2022). The manosphere as an online protection racket: How the red pill monetizes male need for security in modern society. *Fast capitalism*, 19(1), 1-16. [10.32855/fcapital.202201.001](https://doi.org/10.32855/fcapital.202201.001)

Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. *Theatre Journal*, 40, 519–531.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (2nd ed.). Routledge.

Butler, J. (2024). Pt 6. *Who’s afraid of gender?* Farrar, Straus and Giroux.

- Braun, V. ja Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J. ja Daly, A. (2023). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*. 25, 231–270. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w>
- Chafetz, J. S. (2006). *Handbook of the sociology of gender*. New York: Springer.
- Citron, D. K. (2014). *Hate crimes in cyberspace*. Cambridge; Massachusetts; London: Harvard University Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press.
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- DeJonckheere, M ja Vaughn, L.M (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family medicine and community health*. 7. [10.1136/fmch-2018-000057](https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057)
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M. ja O’Flynn, J. (2005). *Men and the classroom: Gender imbalances in teaching*. London; New York: Routledge.
- Duggan, M. (2014) Experiencing Online Harassment. *Pew Research Center*, 22. oktoober. Kasutatud 16.03.2026, <https://www.pewresearch.org/internet/2014/10/22/online-harassment/>
- European Institute for Gender Equality. (2025). *Gender Equality Index 2024 – Tackling violence against women, tackling gender inequalities*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Kasutatud 04.12.2025, https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/gender-equality-index-2024-tackling-violence-against-women-tackling-gender-inequalities?language_content_entity=en

- Falter, M. M. (2015). Threatening the patriarchy: teaching as performance. *Gender and Education*, 28(1), 20–36. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103838>
- Faludi, S. (1991). *Backlash: The undeclared war against American women*. New York: Crown Publishing Group.
- Ferguson, K-E. (2017). Feminist Theory Today. *Annual Review Political Science*. 20, 269-286. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-052715-111648>
- Forkosh Baruch, A. ja Hershkovitz, A. (2019). Knowing Me, Knowing You: Teachers' Perceptions of Communication with their Students on Facebook. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*. 15. 059-080. [10.28945/4256](https://doi.org/10.28945/4256)
- Franklin-Paddock, B., Platow, M.J. ja Ryan, M.K. (2025) From Privilege to Threat: Unraveling Psychological Pathways to the Manosphere. *Arch Sex Behav*, 54, 1325–1340. <https://doi.org/10.1007/s10508-025-03114-5>
- Fredrickson, B.L. ja Roberts, T.-A. (1997). Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21 (2), 173–206. [10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x)
- Frye, M. (1983). *The politics of reality: Essays in feminist theory*. Trumansburg, NY: Crossing Press.
- German Safer Internet Centre. (2023). Minimum age requirements on social media. *European Union, Better Internet for Kids*. Kasutatud 07.04.2026, <https://better-internet-for-kids.europa.eu/en/news/minimum-age-requirements-social-media>
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Polity Press.
- Ging, D. (2017). Alphas, Betas, and Incels: Theorizing the Masculinities of the Manosphere. *Men and Masculinities*, 22(4), 638-657. <https://doi.org/10.1177/1097184X17706401>
- Glick, P. ja Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491–512. [10.1037/0022-3514.70.3.491](https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491)

- Goodyear, V ja Armour, K. (2021). Young People's health-related learning through social media: What do teachers need to know?. *Teaching and Teacher Education*. 102. [10.1016/j.tate.2021.103340](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103340)
- Grosz, E. (2010). The Untimeliness of Feminist Theory. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(1), 48–51. <https://doi.org/10.1080/08038741003627039>
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*. 12. 239-242. [10.1177/1468794111426607](https://doi.org/10.1177/1468794111426607)
- Haslop, C., Ringrose, J., Cambazoglu, I. ja Milne, B. (2024). Mainstreaming the Manosphere's Misogyny Through Affective Homosocial Currencies: Exploring How Teen Boys Navigate the Andrew Tate Effect. *Social Media + Society*, 10. <https://doi.org/10.1177/20563051241228811>
- Hayes, A. R., Bigler, R. ja Hamilton, V. (2025). The Role of Schools in the Early Socialization of Gender Differences. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Uuendatud 17. detsember. Kasutatud 21.12.2025, <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/gender-early-socialization/according-experts/role-schools-early-socialization-gender-differences>
- Hennink, M., Hutter, I. ja Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE Publications.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Cambridge: South End Press.
- Horta Ribeiro, M., Blackburn, J., Bradlyn, B., De Cristofaro, E., Stringhini, G., Long, S., Greenberg, S. ja Zannettou, S. (2021). The Evolution of the Manosphere Across the Web. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 15, 196-207. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v15i1.18053>
- Hosseini, A. ja Amirkhani, Z. (2025). Exploring Gender Bias in EFL Classrooms: A Study of Teacher-Student Interactions and Learning Outcomes. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 12(5), 247–262. [10.18415/ijmmu.v12i5.6717](https://doi.org/10.18415/ijmmu.v12i5.6717)
- Jaggar, A. M. (1983). *Feminist politics and human nature*. Totowa: Rowman & Allanheld.
- Jane, E. A. (2015). Flaming? What flaming? The pitfalls and potentials of researching online hostility. *Ethics Inf Technol* 17, 65–87. <https://doi.org/10.1007/s10676-015-9362-0>

- Jane, E. A. (2016). Online misogyny and feminist digilantism. *Continuum*, 30(3), 284–297. <https://doi.org/10.1080/10304312.2016.1166560>
- Johnson, A. G. (2014). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy* (3rd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Joji, S. M. (2025). Gender socialization in educational institutions: A study of teacher attitudes and classroom practices. *International Journal of Novel Research and Development*, 10(11), b132–b137. Kasutatud 14.12.2025, <https://ijnrd.org/papers/IJNRD2511118.pdf>
- Jürisaar, K. (2019). *Õpetajate küberkiusamine õpilaste poolt: kiusatute tõlgendused ja kogemused*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava.
- Kallas, K., Tire, G. ja Leijen, Ä. (2025). Esitlus, *TALIS 2024 uuringu tulemuste tutvustus*. Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 15.11.2025, https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-10/TALIS2024_esitlus.pdf
- Kalmus, V., Masso A. ja Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 03.04.2026, <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kaukonen, E., Lott, K., Marling, R., Murumaa-Mengel, M., Sepper, M.-L. ja Tinn, M. (2024). Alfamehed ja lillekesed: misogüünia ja seksismi normaliseerumine Eesti meediapildis. *Mõttekoda Praxis*.
- Kauppi, T. ja Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059–1068. [10.1016/j.tate.2012.05.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009)
- Keasberry, C. (2018). Social Media, Teacher-Student Relationships, and Student Learning. 27-34. Kasutatud 13.05.2026, https://www.researchgate.net/publication/337335993_Social_Media_Teacher-Student_Relationships_and_Student_Learning
- Kilby, B. (2023). Gender and communication in children and school: aligning theory and evidence. *SN Social Sciences*, 3, (36). <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00622-w>
- Koudenburg, N., Kannegieter, A., Postmes, T. ja Kashima, Y. (2020). The subtle spreading of sexist norms. *Group Processes & Intergroup Relations*. 24 (8). <https://doi.org/10.1177/1368430220961838>

- Kuurme, T. ja 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. [10.1515/dcse-2015-0005](https://doi.org/10.1515/dcse-2015-0005)
- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 65, (67 - 86). [10.1002/cd.23219946507](https://doi.org/10.1002/cd.23219946507)
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg M. ja Strömpl, J. (2025) Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 02.04.2026, <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Little, E. (2025). Mapping misogyny at school: a feminist cartography of spatial (in)justice according to women teachers' testimonies. *The Australian Educational Researcher*, 52, 2471–2490. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00820-w>
- Lorber, J. (1994). “Night to His Day”: The social construction of gender. *Paradoxes of gender*, 13–35. New Haven: Yale University Press.
- Lott, K., Murumaa-Mengel, M. ja Marling, R. (2025). Mainstreaming the manosphere: discourses of contemporary masculinity among Estonian manfluencers. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12 (602). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04903-y>
- Love, T. P., Prskalo, E. ja Moloney, M. E. (2025). Hatespeech or Tatespeech? Andrew Tate and the rise of the radical misogynist. *New Media & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14614448251374158>
- Manne, K. (2018) *Down Girl: The Logic of Misogyny*. New York: Oxford Academic.
- Mantilla, K. (2015). *Gender trolling: how misogyny went viral*. Santa Barbara: Praeger.
- Mundelsee, L. ja Reschke, K. (2025). Classroom interactions: The role of students' gender, classroom subject, and social relations for student hand raising, teacher calls, and student talk time. *International Journal of Educational Research*, 133. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102711>
- Murumaa-Mengel, M. (2020). Veebiintervjuud, projektiivtehnika ja loovuurimismeetodid. *Kuidas mõista andmestunud maailma? Metodoloogiline teejuht* (707-738). Tallinna Ülikooli kirjastus.

Nicholas, L. (2024) Young Masculinities, Masculinism, Backlash, and the Complexities of Fostering Change. *JAYS* 7, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s43151-023-00109-8>

Ofsted. (2021). *Review of sexual abuse in schools and colleges*. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/review-of-sexual-abuse-in-schools-and-colleges/review-of-sexual-abuse-in-schools-and-colleges>

Organization for Security and Co-operation in Europe. (2022). *The linkages between violent misogyny and violent extremism and radicalization that lead to terrorism* (Policy brief). OSCE Secretariat. <https://www.osce.org/sites/default/files/f/documents/d/c/525297.pdf>

Over, H., Bunce, C., Baggaley, J. ja Zendle, D. (2025). Understanding the influence of online misogyny in schools from the perspective of teachers. *PloS one*, 20(2), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299339>

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press.

Persson, M ja Thunman, E. (2017). Boundary practices and social media: The Case of teachers' use of facebook to communicate with pupils. *Human IT*. 13. 24-47. Kasutatud 13.05.2026, https://www.researchgate.net/publication/319345941_Boundary_practices_and_social_media_The_Case_of_teachers'_use_of_facebook_to_communicate_with_pupils

Renström, E.A. ja Bäck, H. (2024). Manfluencers and Young Men's Misogynistic Attitudes: The Role of Perceived Threats to Men's Status. *Sex Roles*, 90, 1787–1806. <https://doi.org/10.1007/s11199-024-01538-2>

Robinson, K. (2000). “Great Tits, Miss!” The silencing of male students' sexual harassment of female teachers in secondary schools: A focus on gendered authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/01596300050005510>

Rohlinger, D.A. (2002) Eroticizing Men: Cultural Influences on Advertising and Male Objectification. *Sex Roles*, 46, 61–74 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1016575909173>

Rollano, C., Pérez-González, J-C. ja Román-González, M. (2025). The Situated Manosphere: A Systematic Review and Meta-Ethnographic Study of Misogynist Communities on Platforms. https://doi.org/10.31235/osf.io/kvjr5_v1

- Räim, S. ja Siibak, A. (2014). Õpetajate-õpilaste interaktsioon ja sisuloome suhtlusportaalides: õpetajate arvamused ja kogemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 176–199. doi: <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.07>
- Santoniccolo, F., Trombetta, T., Paradiso, M, N. ja Rollè, L. (2023). Gender and Media Representations: A Review of the Literature on Gender Stereotypes, Objectification and Sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5770. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105770>
- Sari, M. ja Basarir, F. (2016). Analyzing teachers’ perceptions of “female teacher” and “male teacher” within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 205–224.
- Schulz, S., McDonald, S. ja Zembylas, M. (2025). ‘Tell this fuckin’ bitch to pull her head in’: affective infrastructures of gender injustice and manosphere classroom encounters. *Gender and Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09540253.2025.2568404>
- Shrewsbury, C. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women’s Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14. <https://www.jstor.org/stable/40003432>
- Skelton, C., Smulyan, L. ja Francis, B. (2006). *The SAGE handbook of gender and education*. London: SAGE Publications.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. doi: [10.22363/2687-0088-35650](https://doi.org/10.22363/2687-0088-35650)
- Thompson, A. (2003). Caring in Context: Four Feminist Theories on Gender and Education. *Curriculum Inquiry*, 33(1), 9–65.
- Tikerperi, M.-L. (i.a). Tulemuste esitamine. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Kasutatud 03.04.2026, <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/tulemuste-esitamine/>
- Tsoumou, J. M. (2024). Facework in teacher-student email interactions. *Russian Journal of Linguistics*, 28(2), 243–265. [10.22363/2687-0088-35650](https://doi.org/10.22363/2687-0088-35650)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://www.unicef.org/media/66496/file/behind-the-numbers.pdf>

Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Kasutatud 19.11.2025,

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf

Viik, K. (2023). *Feminism*. Feministeerium (sõnastik). Kasutatud 04.01.2026,

<https://feministeerium.ee/dictionary/feminism/>

Walby, S. (1990). Introduction. *Theorizing patriarchy, 1–20*. Oxford: Basil Blackwell.

Weale, S. (2022). 70% of female teachers have faced misogyny in UK schools, poll shows.

The Guardian, 16. aprill. Kasutatud 19.11.2025,

<https://www.theguardian.com/education/2022/apr/16/female-teachers-misogyny-schools-culture-sexual-harassment-classrooms-incel>

Wescott, S., Roberts, S. ja Zhao, X. (2023). The problem of anti-feminist ‘manfluencer’ Andrew Tate in Australian schools: women teachers’ experiences of resurgent male supremacy. *Gender and Education*, 36(2), 167–182.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2292622>

West, C. ja D. H. Zimmerman. (1983). Small insults: A study of interruptions in cross- sex conversations between unacquainted persons. *Language, gender and society*. Cambridge, MA: Newbury House.

West, C., ja Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.

<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

LISAD

Lisa 1: Värbamiskiri

Värbamiskiri

Tere, X!

Meie oleme Emilia Krehov ja Kristel Taal, Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni eriala kolmanda kursuse üliõpilased ning kirjutame oma bakalaureusetööd naissoost õpetajate kogemustest seoses meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas. Kirjutame Teile, kuna soovime Teid oma lõputöö raames uuringus osalema kutsuda.

Meie uurimistöö keskendub naissoost õpetajate isiklikele kogemustele olukordades, kus meessoost õpilaste käitumine, hoiakud või väljendusviisid on olnud misogüünsed, soostereotüüpsed või soopõhiselt alavääristavad (nt halvustavad kommentaarid, stereotüüpsed ootused või märkused naissoost õpetaja pädevuse kohta jms). Uurimuse eesmärk on paremini mõista, kuidas õpetajad selliseid kogemusi tajuvad, millist mõju need neile avaldavad ning kuidas nendega toime tulla.

Sooviksime Teiega läbi viia individuaalse intervjuu, mis kestaks ligikaudu 60 minutit. Intervjuu toimub Teile sobival viisil, kas silmast silma või veebikeskkonnas (nt Zoomi vahendusel). Kuupäev ja kellaaeg on paindlikud ning lepime need kokku vastavalt Teile võimalustele.

Kõiki intervjuus saadud andmeid kasutatakse bakalaureusetöös anonüümselt. Teie nime, kooli ega muid Teid tuvastada võimaldavaid andmeid ei avaldata. Vajadusel on Teil võimalik enne töö valmimist tutvuda intervjuu transkriptsiooniga ning töös kasutatavate tekstikatketega.

Kui Teil on uurimistöö kohta küsimusi või soovite enne otsustamist lisainfot, vastame neile meeeldi e-posti (emilia.krehov@ut.ee, kristel.taal@ut.ee) või telefoni (+372 XXXX XXXX, +372 XXXX XXXX) teel. Vajadusel on võimalik ühendust võtta ka meie ülikoolipoolsete juhendajate Kaarel Lotti (kaarel.lott@ut.ee) ja Mari-Liis Tikerperiga (mari-liis.tikerperi@ut.ee).

Loodame väga, et olete valmis oma kogemusi meiega jagama.

Vastust ootama jäädes

Emilia Krehov ja Kristel Taal

Lisa 2: Nõusoleku vorm

Naissoost õpetajate kogemused meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas

Nõusoleku vorm

Bakalaureusetöös uuritakse Eesti üldhariduskoolide naissoost õpetajate kogemusi meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas. Uurimus keskendub olukordadele, kus õpetajad on kogunud poiste poolt misogüünset, soostereotüüpset või soopõhiselt alavääristavat käitumist, suhtumist või väljendusviise (nt halvustavad kommentaarid, stereotüüpsed ootused või märkused naissoost õpetaja pädevuse kohta jms).

Uurimistöö eesmärk on mõista, kuidas naissoost õpetajad neid kogemusi tajuvad ja tõlgendavad, milliseid tundeid sellised hoiakud ja käitumisviisid õpetajates tekitavad ning kuidas nad nendega toime tulevad. Samuti soovitakse anda panus teadlikkuse kasvu soopõhiste hoiakute teemal hariduses.

Uuring viiakse läbi individuaalintervjuu vormis. Intervjuu keskendub Teie kogemustele ja vaadetele ning kestab ligikaudu 60 minutit. Intervjuu salvestatakse (heli), et võimaldada andmete täpset analüüsi. Salvestis transkribeeritakse sõna-sõnaliselt.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning osalemisest on võimalik loobuda igal ajal, ilma põhjendusi esitamata ja negatiivsete tagajärgedeta. Intervjueeritava jaoks võib ebamugavaks osutada varasemate negatiivsete kogemuste meenutamine, mistõttu on intervjueeritaval õigus jätta vastamata küsimustele, mis tekitavad ebamugavust või katkestada osalemine igal ajal. Uuringus osalemise eest ei pakuta rahalisi ega muid hüvesid.

Intervjuu andmeid analüüsitakse helisalvestise sõna-sõnalise transkriptsiooni alusel. Uurimistöös kasutatakse vajadusel lühikesi anonüümseid väljavõtteid intervjuu tekstidest. Uuringus osalemine on anonüümne. Intervjueeritavaid ei identifitseerita nimeliselt ei intervjuude üleskirjutustes ega hilisemas analüüsis. Analüüsis ja uurimistöö tekstis kasutatakse pseudonüüme ning eemaldatakse kõik isiku- ja asutusetuvastust võimaldavad detailid (nt kooli nimi, kolleegide nimed). Kogutud andmeid käsitletakse konfidentsiaalselt ja vastutustundlikult.

Intervjuude analüüsi tulemusi kasutatakse bakalaureusetöös. Valminud bakalaureusetöö on elektrooniliselt kättesaadav Tartu Ülikooli raamatukogu üliõpilastööde andmebaasis DSpace. Intervjuude transkriptsioonide täistekste näevad lisaks uuringu läbiviijatele vaid töö juhendajad ning töö kaitsmiskomisjoni liikmed. Intervjuude helisalvestisi hoitakse uuringu läbiviijate arvutis kuni töö kaitsmiseni, seejärel need kustutatakse.

Naissoost õpetajate kogemused meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas

Nõusoleku andmine

Mind,, on informeeritud ülalmainitud uuringust ning olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja metoodikast. Kinnitan oma nõusolekut uuringus osalemiseks allkirjaga.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste ja võimalike probleemide korral saan täiendavat informatsiooni uuringu läbiviijatelt: Emilia Krehov, emilia.krehov@ut.ee ja Kristel Taal, kristel.taal@ut.ee.

Uuringus osaleja allkiri.....

Kuupäev, kuu, aasta.....

Uuringus osalejale informatsiooni andnud isikute nimed: Emilia Krehov ja Kristel Taal

Uuringus osalejale informatsiooni andnud isikute allkiri:

Kuupäev, kuu, aasta.....

Lisa 3: Intervjuukava

INTERVJUUKAVA

Teema:

Naissoost õpetajate kogemused meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas.

Uurimuse eesmärk:

Saada teada, kuidas tajuvad ja kogevad üldhariduskoolide naissoost õpetajad meessoost õpilaste poolt misogüünset või soostereotüüpset käitumist nende vastu.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad naissoost õpetajad koolikeskkonnas poiste käitumist, mis võib väljendada lugupidamatust, soostereotüüpe või vaenulikkust nende soo suhtes?
2. Kuidas tajuvad naissoost õpetajad poiste arusaamade ja käitumise seoseid sotsiaalselt konstrueeritud mehelikkuse normidega?
3. Kuidas kirjeldavad naissoost õpetajad toimetulekut õpilaste stereotüüpsete ja misogüünsete hoiakute ja käitumisviisidega?

SOOJENDUS- JA TAUSTAKÜSIMUSED

1. Palun rääkige natuke endast: kui kaua olete õpetajana töötanud ja milliseid aineid õpetate?
2. Kuidas iseloomustaksite oma suhteid õpilastega üldiselt?
3. Kirjeldage, millisena tajute tavaliselt õhkkonda oma klassiruumis?
4. Milliseid veebikeskkondi te õppetöös peamiselt kasutate?

Lisaküsimus: Kui palju toimub nendes veebikeskkondades suhtlust õpilastega?

PÕHIKÜSIMUSED

5. Kui palju olete teie või on teie kolleegid tajunud koolis soopõhiseid eristamisi või stereotüüpe?

6. Kui tihti väljendavad õpilased soopõhist või lugupidamatut suhtumist läbi naljade tegemise?

7. Kas teie olete või on teie naissoost kolleegid kogenud olukordi, kus mõni poiss käitub teiega lugupidamatult või üleolevalt?

Lisaküsimus (kui vastus on jaatav): palun kirjeldage neid olukordi.

Lisaküsimus 2: Mis on teie hinnangul nendes olukordades lugupidamatuse ajend olnud?

(Kui küsimus jääb segaseks lisame: näiteks soopõhine diskrimineerimine, üleolevus või allumatus koolikorra)

Lisaküsimus 3: Kas sellised olukorrad tekivad õpilastel pigem individuaalselt või grupis?

Lisaküsimus 4: Kuidas on käitunud teised õpilased olukordades, kus mõni poiss käitub teiega lugupidamatult või üleolevalt?

8. Kuidas on lood tüdrukute suhtumisega naissoost õpetajatesse?

Lisaküsimus (kui intervjuueeritav peaks välja tooma, et ka nemad on üleolevad/lugupidamatud): Kuidas sarnaneb või erineb tüdrukute ja poiste üleolev või lugupidamatu käitumine?

Lisaküsimus 2 (kui intervjuueeritav väidab, et tüdrukutega ei ole selliseid olukordi): Millest võib teie arvates olla tingitud poiste ja tüdrukute suhtumise või käitumise erinevus?

9. Millised on Teie kogemused õpilastega virtuaalsetes õpikeskkondades suheldes (nt eKool, Studium)?

Lisaküsimus: Kas virtuaalsetes õpikeskkondades on esinenud teid alavääristavaid või lugupidamatuid kommentaare poiste poolt?

Lisaküsimus 2: Millised on Teie kolleegide räägitud põhjal nende kogemused õpilastega veebikeskkondades suheldes?

10. Kuidas erinevad teie hinnangul õpetajate suhtes väljendatud hoiakud ja kommentaarid virtuaalsetes õpikeskkondades ja klassiruumis?

Lisaküsimus: Millisena tajute õpilaste suhtlemisstiili veebikeskkondades?

Lisaküsimus 2: Millised piirid olete Te veebisuhtluses õpilastega seadnud?

11. Kuidas te lähenete olukordadele, kus poiste lugupidamatu või solvav käitumine teie suunas tundub olevat tingitud soopõhisest erinevusest?

Lisaküsimus: Kuidas te lähenete olukordadele, kus poiste lugupidamatu või solvav käitumine esineb virtuaalsetes õpikeskkondades? (See küsimus juhul kui on negatiivseid kogemusi)

Lisaküsimus 2: Miks olete valinud sellise(d) lähenemisviisi(d)?

12. Mis võib teie arvates põhjustada või mõjutada poiste soopõhist käitumist?

Lisaküsimus: Kuidas seostub teie hinnangul poiste soopõhine käitumine ühiskondlike ootustega, mida „päris mees“ peaks tegema või milline olema?

13. Kui palju olete teie või on teie kolleegid kursis sellega, milliseid käitumis- või mõtteviise võtavad õpilased sotsiaalmeediast klassiruumi kaasa?

Lisaküsimus: Kas midagi intervjuus varem käsitletust võib olla teie hinnangul sellega seotud?

14. Kuidas teie hinnangul võivad õpetajad ise (teadlikult või alateadlikult) aidata kaasa soostereotüüpide püsimisele ja soopõhiste eristamiste kujunemisele koolikeskkonnas?

Lisaküsimus: Milliseid õpetajate poolseid soostereotüüpide ja soopõhiste eristamiste olukordi olete enda või kolleegide käitumises täheldanud?

15. Kuidas võivad teie hinnangul mõjutada üldiselt kooli juhtkonna või kollektiivi käitumine või normid õpilaste suhtumist naisõpetajatesse? (Näiteks ollakse poiste suhtes vähem karmid, sest „poisid jäävad poisteks”, millest tulenevalt julgevad poisid ka õpetaja vastu rohkem hinnanguid vms jagada).

16. Kuidas on teie kogemuse põhjal tänapäeva noorte seas muutunud naiste suhtes alaväärstav või üleolev käitumine? (On see pigem kasvutrendis, langustrendis või jäänud stabiilseks)

Lisaküsimus: Kui suureks probleemiks te tänapäeva noorte soopõhist käitumist peate?

17. Kuidas teie hinnangul poiste soopõhine käitumine teid või teie kolleege mõjutab? (nt töömotivatsiooni, enesehinnangut või turvatunnet klassiruumis?)

Lisaküsimus: Millised strateegiad on teid või teie kolleege nende olukordadega toimetulekul aidanud?

18. Millisel määral on või ei ole poiste käitumine mänginud rolli teie õpetamisstiili või suhtlemisviisi kujunemisel klassis?

Lisaküsimus: Kuivõrd olete täheldanud, et meessoost õpilaste käitumine mõjutab ka üldist klassi dünaamikat või õpikeskkonda?

19. Millist tuge naisõpetajatele võiks pakkuda kooli juhtkond või kolleegid?

Lisaküsimus: Kas teie olete saanud kooli juhtkonnalt või kolleegidelt tuge?

Kui vastus on jaatav siis: palun kirjeldage oma kogemust. / Kui vastus on eitav: Kas sooviksite tuge saada? Millist?

20. Millist tuge olete teie ise oma kolleegidele pakkunud olukordades, kus nad on kokku puutunud sarnaste hoiakute või käitumisviisidega?

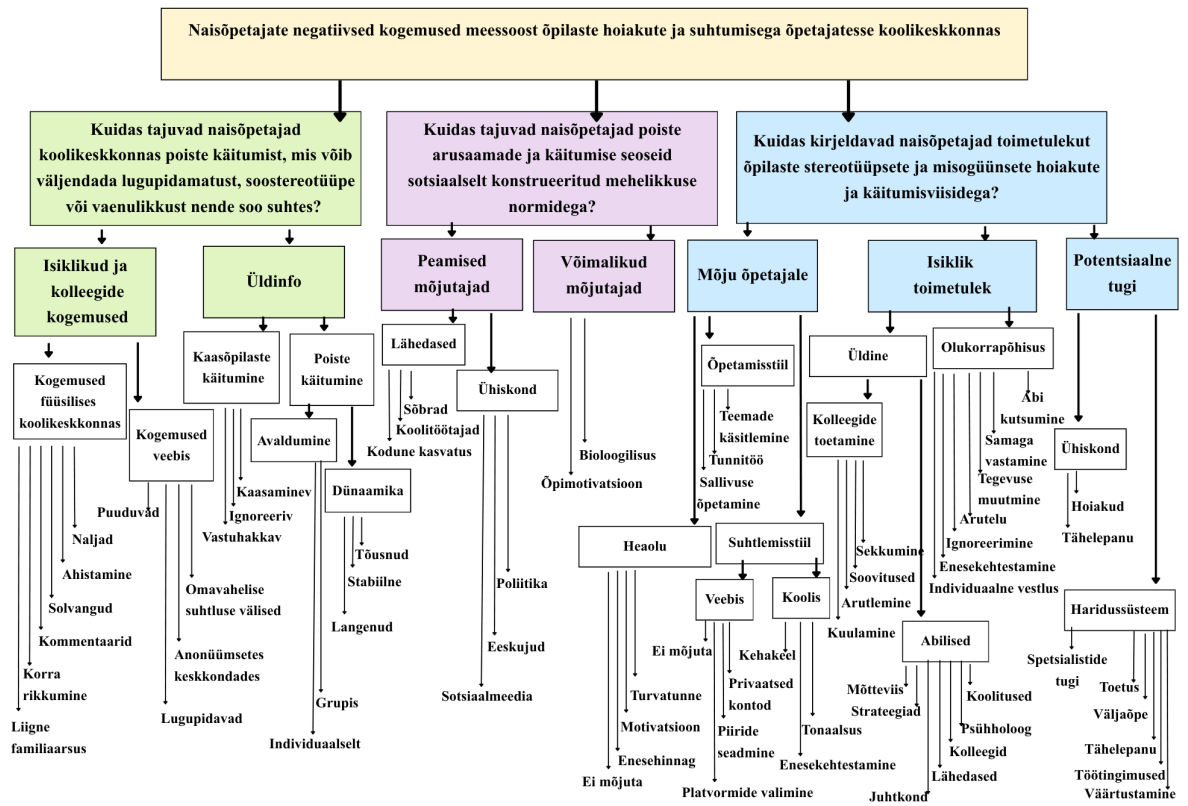
VÄLJAJUHATAVAD KÜSIMUSED

21. Kui mõtlete tagasi oma kogemustele, siis milliseid positiivseid muutuseid poiste hoiakutes või käitumises aja jooksul olete te märganud?

22. Mida peaksid koolid või haridussüsteem üldisemalt tegema, et toetada naisõpetajate turvalisust ja autoriteeti?

23. Mida peaksite veel oluliseks lisada, et saaksime paremini mõista teie kogemust?

Lisa 4: Koodipuu



Lisa 5: Valimi tabel

Intervjuu number	Ümardatud vanus	Õppeaine kategooria	Allika tähistus
Õ1	60	Loodusained (lühend: Lo)	Õ1_60_Lo
Õ2	60	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ2_60_Hum
Õ3	40	Loodusained (lühend: Lo)	Õ3_40_Lo
Õ4	20	Reaalained (lühend: Reaal)	Õ4_20_Reaal
Õ5	40	Loodusained (lühend: Lo)	Õ5_40_Lo
Õ6	30	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ6_30_Hum
Õ7	30	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ7_30_Hum
Õ8	50	Reaalained (lühend: Reaal)	Õ8_50_Reaal
Õ9	30	Humanitaar, reaal- ja loodusained (lühend: Hum, Reaal, Lo)	Õ9_30_Hum_Reaal_Lo
Õ10	60	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ10_60_Hum
Õ11	30	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ11_30_Hum
Õ12	20	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ12_20_Hum
Õ13	30	Loodusained (lühend: Lo)	Õ13_30_Lo
Õ14	20	Humanitaarained (lühend: Hum)	Õ14_20_Hum
Õ15	50	Humanitaarained ja sotsiaalsained (lühend: Hum, Sots)	Õ15_50_Hum_Sots

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, **Emilia Krehov ja Kristel Taal**

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Naisõpetajate negatiivsed kogemused meessoost õpilaste hoiakute ja suhtumisega õpetajatesse koolikeskkonnas

mille juhendajad on **Kaarel Lott ja Mari-Liis Tikerperi**,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele;
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Emilia Krehov ja Kristel Taal

27.05.2026