

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Kersti Kruus

SOOLISE VÕRDÕIGUSLIKKUSEGA SEOTUD ARUSAAMAD ÕPETAJAKOOLITUSE
ÜLIÕPILASTE NÄITEL

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Üliõpilaste arusaam soolisest võrdõiguslikkusest

Juhendaja: Karmen Trasberg (PhD)

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Karmen Trasberg (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade.....	6
1.1. Uurimustöös kasutatavate mõistete selgitused	6
1.2. Kodu ja kool soostereotüüpide kujundajana	7
1.3. Soolise võrdõiguslikkuse kontseptsioon	8
1.4. Sooteadliku pedagoogika põhitaotlused.....	10
1.5. Soolise võrdõiguslikkuse tagamiseks vajalikud pädevused õpetajal.....	11
1.5.1. Soolise võrdõiguslikkuse teemad õpetajakoolituses	12
2. Metoodika	14
2.1. Valim.....	14
2.2. Andmete kogumine.....	15
2.3. Andmete analüüs	16
3. Tulemused.....	18
3.1. Sooline võrdõiguslikkus Eesti ühiskonnas õpetajakoolituse tudengite hinnangul	19
3.1.1. Soodustavad meetmed.....	19
3.1.2. Takistavad meetmed.....	20
3.2. Sooline võrdõiguslikkus hariduses õpetajakoolituse tudengite hinnangul.....	22
3.2.1. Sooline diskrimineerimine hariduses	22
3.2.2. Õpetaja ja hariduse roll soolises võrdõiguslikkuses	23
3.3. Soolise võrdõiguslikkuse temaatika roll õpetajakoolituses.....	25
3.3.1. Õpetajakoolituse tudengite valmisolek sootundlikuks hariduseks	25
3.3.2. Huvi soolise võrdõiguslikkuse teema vastu.....	25
4. Arutelu	27
4.1. Uurimistöö piirangud ja rakendusvõimalused.....	30
Kokkuvõte.....	31

Summary.....	32
Tänu sõnad.....	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõte QCMap programmist	
Lisa 3. Väljavõte tähenduslikest üksustest koodide lõikes QCMap programmis	
Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust	

Sissejuhatus

Eesti üldhariduskoolidel on suur väljakutse tagamaks igapäevaselt sootundlikku haridust. Õpetajate ja haridusjuhtide jaoks muudab sootundliku hariduse rakendamise keeruliseks asjaolu, et meie ühiskonnas on traditsioonilised soorollid tugevalt juurdunud. Ilmestamaks jäikade soorollide olemust tõdeti 2013. a. soolise monitooringu uuringus, et võrreldes 2009. aastaga ei ole poiste ja tüdrukute kasvatamise aktsentide osas olulisi muutusi toimunud ning just noored kalduvad olema stereotüüpsete soorollide tugevamad pooldajad (Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2013). Väga keeruline on algatada muutusi valdkonnas, mis on sooliselt niivõrd homogeenne. OECD andmetel on kõige feminiseerunud õpetajaskond Eestis, kus naisõpetajate osakaal põhikoolis on 81% (OECD keskmine 67%) ja gümnaasiumis 78% (OECD keskmine 59%). Kui vaadata kõikide õppeastmete lõikes (alusharidusest kuni kõrgkoolini), on Eesti oma naisõpetajate osakaalult konkurentsituult tipus – siin on 88% (OECD, 2014). Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutuse projekt (Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks, 2012) näitas, et suur osa (70%) üldhariduskoolide õpetajatest ei teadvusta soolist ebavõrdsust koolides. Uurimusest selgus tõsiasi, et paljud õpetajad on lugenud soolise võrdõiguslikkuse kohta üksikuid artikleid, paraku ei ole see piisav, et saada vajalikke teadmisi, märgata sooga seotud mõjutusi õppetöös ning teadlikult vältida soolist ebavõrdsust õpetamisviisides ja koolikultuuris laiemalt. Paljud haridustöötajad toetuvad endiselt isiklikule kogemusele, mitte teaduslikele allikatele. Positiivseks saab siiski lugeda õpetajate valmisolekut saamaks soolist võrdõiguslikkust puudutavaid koolitusi, meetodilisi materjale ja õppevahendeid, et muutuda pädevamaks ja sooteadlikumaks pedagoogiks.

Käesoleva uurimustöö esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade soolise võrdõiguslikkuse teemakäsitlusest Eesti ühiskonnas ja hariduses. Siin mõtestatakse lahti soolise võrdõiguslikkuse teema käsitlemisel kasutatav terminoloogia, ühtlasi antakse ülevaade soolise võrdõiguslikkuse kontseptsioonist, sootundliku õpetamise põhimõtetest nagu ka soolise võrdõiguslikkuse tagamiseks vajalikest õpetaja pädevustest. Teises osas tutvustatakse valimit ning selgitatakse andmekogumis- ja analüüsimeetodeid. Uurimustöö kolmandas osas esitatakse kvalitatiivse uurimuse tulemused, tulenevalt õpetajakoolituse tudengite nägemusest soolisest võrdõiguslikkusest Eesti ühiskonnas, õpetajahariduses ja õpetaja rollist. Neljandas osas arutletakse uurimuse tulemuste üle ning luuakse seosed töös kasutatud kirjandusega.

Antud magistritöö valmis Praxise uurimisprojekti „Soolise võrdõiguslikkuse lõimimine üld- ja kõrgharidusse“ (2014-2015) raames. Projekti eesmärk on sooliste stereotüüpide ning nende edasikandumise tsükli murdmise inimeste koolitamise, nende teadmiste ja oskuste suurendamise ning hoiakute muutmise kaudu (Praxis, 2015). Projekti esmane fookus on kõrgharidusel ning soolise võrdõiguslikkuse temaatika süsteemsel integreerimisel kõrgharidussüsteemi. Projekti rahastatakse Norra toetuste 2009-2014 soolise võrdõiguslikkuse ning töö- ja pereelu ühitamise programmist. Käesolev magistritöö panustab projekti seeläbi, et keskendub õpetajakoolituse üliõpilaste sihtrühmale, uurides nende hoiakuid ja arusaamu soolisest võrdõiguslikkusest nii ühiskonnas kui õpetajate ettevalmistuses.

Antud uurimisprobleem on aktuaalne, kuna õpetajatel on võimalik murda soost tingitud stereotüüpe ja pakkuda noortele parimaid võimalusi mitmekülgselt arenguks, olenemata nende soost. Seega, tulenevalt soolise võrdõiguslikkuse temaatika keerukusest ja ühtlasi aktuaalsusest ja vajalikkusest Eesti ühiskonnas tõstatub oluline uurimisprobleem - millisena näevad õpetajakoolituse üliõpilased soolist võrdõiguslikkust Eesti ühiskonnas ja õpetajahariduses?

Uurimuse eesmärk on välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad soolisest võrdõiguslikkusest Eesti ühiskonnas ja õpetajahariduses. Sellest tulenevalt püstitatakse uurimuse läbiviimiseks 3 uurimisküsimust:

1. Millised on õpetajakoolituse tudengite arusaamad soolisest võrdõiguslikkusest Eesti ühiskonnas?
2. Kuidas on õpetajakoolituse tudengite hinnangul lõimitud soolise võrdõiguslikkuse temaatika kõrgkooli õpetajakoolitusse?
3. Milline roll peaks olema soolise võrdõiguslikkuse teemal kõrgkooli õpetajakoolituses tudengite hinnangul?

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Uurimustöös kasutatavate mõistete selgitused

Antud uurimustöö kontekstis lähtutakse inglise keeles kasutusel olevast mõistete erisusest bioloogiline sugu (*sex*) ja sotsiaalne sugu (*gender*). **Bioloogiline sugu** tähistab naiste ja meeste sünnipärasest anatoomiat, füsioloogiat ja geneetilisi erinevusi.

Sotsiaalne sugu kujuneb ühiskonnapoolsest arusaamast ja ootusest meheks või naiseks olemisele. Sotsiaalse soo eripärana võib välja tuua tema ajas muutumise vastavalt ühiskonna – ja kultuuri tavadele (Ärka, märka, tegutse, 2012).

Sooline võrdõiguslikkus (*gender equality*) toetab ühiskonna seisundit, kus meestel ja naistel on võrdsed võimalused, õigused, kohustused ja vastutus kõigis elu valdkondades (Soolise võrdõiguslikkuse seadus, RT I, 2004, 27,181). Sooline võrdõiguslikkus soodustab inimeste vaba valikut oma elustiili osas, väljaspool soorollidele omast käitumist (Mõjude hindamine sugupoolte aspektist, 2004). Antud magistritöös on peamine rõhuasetus just hariduslikul võrdõiguslikkusel, vähem puudutatakse sotsiaal-majanduslikke aspekte nagu võrdne õigus tööturul ja kaasatus poliitilistesse otsustusprotsessidesse.

Sooline identiteet (*gender identity*) kujuneb juba lapseeas, mil ühiskonnaliikmeks sirgumise käigus otsitakse soolistatud eeskujusid, allutakse õpetusele ja suunamisele, vanemate ja eakaaslaste mõjutusele, ja muudele maailmapilti kujundavatele aspektidele (Papp, 2012, lk. 28).

Soorollid (*gender role*) kujunevad tänu sotsiaalruumile, majanduslikule olukorrale, kodusele kasvatusel jne. Soorollidele on omane muutuda ajas, vastavalt majandusliku olukorra muutumisega või ühiskonna sotsiaalse arenguga (Naiste ja meeste võrdõiguslikkus, 2014). Soorollid arusaamad sellest, kuidas inimene peab käituma, välja nägema, mis rolli eraelus ja ühiskonnas võtma (Baker, 2008). Soorollide ja sotsiaalsete ootuste teooriad levisid alates 1980. aastate esimesest poolest ja nende kohaselt aitavad soorolle taastoota sotsiaalsed institutsioonid: perekond, kool meedia jne. „Neid rolle omandatakse õppides, vastavalt saadud tagasisidele sookohase käitumise eest“ (Papp, 2013, lk. 230). Siitpeale on levinud sotsiaalkonstruktivistlik käsitlusviis, mis tunnustab, et soolisi erinevusi põhjustavad suurel määral väliskeskkond ja sotsialiseerimine, samal ajal eitamata sooliste erinevuste bioloogilis-füsioloogilisi tegureid (Pehk, 2014). Kuna soorollide vahendamisel mängib olulist osa kool, on paljud uurimused alates 1990. aastatest keskendunud just stereotüüpide määratlemisele haridussüsteemi poolt (Chick & Heilman-Houser & Hunter, 2002; Sargent, 2005; Younger & Warrington, 2008; Aina & Cameron, 2011).

Antud töös lähtutakse **soolise stereotüübi** (*gender stereotype*) määratlemisel L. Pehki poolt antud definitsioonist „Soolõime käsiraamatus“. Soostereotüübid on „mingis kultuuris ja ajaperioodil kehtivad lihtsustavad ning liigselt üldistavad, kuid ühiskonnas sügavalt juurdunud uskumused ja hoiakud naiste ja meeste erinevuste, iseloomude, omaduste, neile sobivate rollide, ametite, käitumise, välimuse jms suhtes“ (Pehk, 2014, lk.8).

Sootundliku/sooteadliku pedagoogika (*gender sensitive pedagogy*) puhul ei eirata õpilase sugu, soorolle ega stereotüüpe, vaid püütakse need õppetöö käigus lahti mõtestada. Seega võib sooteadlikku pedagoogikat defineerida lähenemisena, mille eesmärgiks on „julgestada õpilasi vaidlustama domineerivaid uskumusi ja praktikaid ning arendama kriitilist mõtlemist“, saavutamaks suuremat sotsiaalset õiglust (Ärka, märka, tegutse, lk. 36). Sootundliku pedagoogika juures on oluline poiste ja tüdrukute erisuste, vajaduste ja ootustega arvestamine nende vanuse kasvades (Vabaks vanadest mõttemallidest, 2009).

1.2. Kodu ja kool soostereotüüpide kujundajana

Hetkest, mil inimene sünnib, hakatakse perekonna, mängukaaslaste, sõprade ja õpetajate poolt jagama näpunäiteid, milliseid soole ootuspäraseid rolle ta peab täitma (Estola, 2011). Värsked lapsevanemad saavad tihti komplimente oma väikese tütre ilu või poisslapse tugevuse kohta. Vastavasisulised komplimendid sisendavad varjatud sõnumeid rolliootuse kohta ning näiliselt ohutud päevast-päeva jagatavad kommentaarid võivad olla sügavama tähenduse ja pikema mõjuga kui me aimatagi oskame (Chick & Heilman-Houser & Hunter, 2002). Hendrix ja Wei (2009) järgi kujunevad soorollidele omased ootused juba varajases eas kui puututakse kokku sarnaste vaadetega inimestega, millest kujuneb äratundmine ja samastumine.

Couchenour ja Chrisman (2011) on leidnud, et kui poisse ja tüdrukuid hoitakse liialt rangelt soole omases keskkonnas, oodates vaid soole omast käitumist, siis ühel hetkel loobuvad nad vastassugu mõistmast ja nendega sõbrustamast. Kohlberg (Kohlberg, 1981) oli üks esimestest teoreetikutest, kes väitis, et sugu ja vastavalt sellele käitumine, on kognitiivselt õpitav. Ta sai innustust Piaget ideest, et kõik lapsed õpivad kokkupuutest ja kogemustest ümbruskonnaga ning tänu sellele kujundavad arusaamise end ümbritsevast maailmast. Aina ja Cameron (2011) toovad välja, et sooline identiteet on mõistetav ka juba 3.-5. aastasele lapsele, kes võtab kergesti etteantud malli. Samas leiavad autorid, et just õpetajal on väga suur mõju selle üle, kuidas lapsed formuleerivad oma ideed soost ja selle olulisusest omaks (Aina & Cameron, 2011).

Haridusasutuste roll on määrava tähtsusega juba algkooli laste hulgas, sest paljud lapsed veedavad vähemalt 6-7 tundi päevas seelses keskkonnas (Sales & Spjeldnes, & Koeshe, 2010). Gee ja Gee (2005) toovad välja, et õpetaja igapäevategevuses on peamiselt kaks asjaolu, mis kujundavad lapse arusaama soost ja stereotüübist: õppeprotsessis kasutatavad materjalid ja õpetaja suhtlemisviis lastega.

Chick (2002) väidab, et õpilaste taju soo olemuse kohta algab väikestest detailidest, mida kooli personal tihtipeale ei pruugi märgata. Kasvõi näiteks olukorrad, kus koolijuhhi kabineti seintel on meesterahvastest riigijuhtide pildid, kooli koridorides demonstreeritakse maskuliinsete spordialade tippsaavutusi karikate näol ja naisterahvaid seostatakse õpieduga. Ümbritsev keskkond kujundab paljuski õpilase arusaama iseendast ja teistest, kuid õpetajatel on suur võim selle üle, kuidas lapsed ehitavad oma mõttemaailma soo ja selle tähtsuse ümber (Chick & Heilman- Houser & Hunter, 2002).

Õpetajale endalegi teadmata, võib ta rakendada oma õpetuses stereotüüpseid võtteid, mis on ühe või teise osapoole jaoks diskrimineeriv. Kõige klassikalisem näide on õpetajate arvamus, et tüdrukud on passiivsed õppijad, mistõttu on neid hõlpsam õpetada kui poisse. Tüdrukute kuulekus on õpetajatele rohkem meeltemööda kui poiste aktiivsus ja sellele vastavalt kohandatakse ka õpetamisstiil, suunates tähelepanu poiste juhendamisele (Erden & Wolfgang, 2004). Tulemuseks võib olla madal õpiedukus ja enesehinnang tüdrukute hulgas ja vähene hoolivustunne poiste seas (Zaman, 2008).

1.3. Soolise võrdõiguslikkuse kontseptsioon

Sooline võrdõiguslikkus on „naiste ja meeste võrdsed õigused, kohustused, võimalused ja vastutus tööelus, hariduse omandamisel ning teistes ühiskonnaelu valdkondades osalemisel“ (Soolise võrdõiguslikkuse seadus (edaspidi SVS) § 3). Alates 2004. aastast kehtib Eestis seadus (RT I, 2004, 27, 181), mille eesmärk on reguleerida kõigis eluvaldkondades soolist võrdõiguslikkust puudutavaid küsimusi. Antud seadusel on oluline roll soolise diskrimineerimise keelustamisel ning positiivsete meetmete rakendamisel olukorra parandamiseks. Seaduses on rõhutatud, et kõik ühiskonnaliikmed omavad võrdseid õiguseid, kohustusi, vastutust ja ka võimalusi. Selleks, et kõigil, olenemata nende soost, oleks võrdsed võimalused, peab olema tagatud ligipääs otsustamistasanditele, haridusele, majandustegevusele, tööturule, jms. Soolise võrdõiguslikkuse seadusega on tagatud õiguslik alus, millest peavad haridusasutused lähtuma, vähendamaks soolist ebavõrdsust igapäevases koolielus. Nimelt peavad koolid kinni pidama põhimõttest edendada soolist võrdõiguslikkust

süsteemiliselt ja eesmärgipäraselt, vajadusel tehes õppetöös kohandusi soolise võrdõiguslikkuse edendamiseks, nagu näiteks õppekavade ja õppematerjalide ülevaatamine (SVS § 10).

Kooli igapäevast töökorraldust mõjutab soolise võrdõiguslikkuse seadus suurel määral otsustusprotsessides. Kool peab valikute langetamisel alati arvestama võrdse kohtlemise norme, õpilaste valikut, õppetöökorraldust ja tulemuste hindamist (Vabaks vanadest mõttemallidest, 2009). Sooline võrdõiguslikkus Eesti hariduses tagab kõigile lastele juurdepääsu haridusele, pidades oluliseks võrdsetel alustel õppimist – samad õppekavad, materjalid ja ained, nii poistel kui ka tüdrukutel. Õpet individualiseeritakse juhul kui õpilastel on erinevad õpistiilid või kui õpetaja soovib vältida liigselt maskuliinse/feminiinse õhkkonna väljaarenemist klassitunnis (Sugu ja soolisus haridusvaldkonnas I, 2015).

Teaduskirjanduses on soolise võrdõiguslikkuse kontseptsiooni rakendamisest palju näiteid, kuid tihti on need seotud konkreetse kultuurikontekstiga ja ei ole laiemalt üldistatavad (Papp, 2013). Seetõttu peatub käesoleva töö autor eelkõige neil autoritel, kes on lähtunud sotsiaalkonstruktivistlikust käsitlusest ja kes on suuremal määral mõjutanud ka Eesti soouuringuid ja -praktikat. Sotsiaalkonstruktivistlikud uuringud ei püüa määratleda „millised tüdrukud ja poisid on või mille poolest nad erinevad. Uurimisküsimused püstitatakse eelkõige sotsiaalsete, struktuursete ja institutsionaalsete barjääride ja ebaõigluse kohta“ (Papp, 2013).

Soolise võrdõiguslikkuse tajumisel klassiruumi tasandil on uuritud eelkõige sooliselt kallutatud õppematerjalide mõju (Richards, 2002; Kalmus 2004, Blumberg, 2007; Fine-Davis & Faas, 2014). Nii selgus viimasest, 2014. aasta uuringust, et 34% õpilasi ja 26% õpetajaid leidis, et tänases õppevara, sh illustratsioonid rõhutavad soolisi stereotüüpe. Õpetajate soostereotüüpeid hoiakuid, sh seksistlikku keelekasutust on tajunud 36% õpilasi, ka õpetajate endi hinnangud olid suhteliselt kriitilised – 40% naisõpetajatest ja 30% meesõpetajatest pidasid seda igapäevaseks. Soolise võrdõiguslikkusega hariduses on seotud ka uuringud, mis keskenduvad õpilaste hilisematele karjääriperspektiividele. Ühiskonnas levinud ja koolis võimendunud soostereotüübid taastoodavad ebavõrdseid soosuhteid ka ametivalikul. Nii on 36,6 % õpilasi tajunud, et neid on suunatud ametite juurde, mida peetakse „traditsiooniliseks mehele või naisele“ (Fine-Davis & Faas, 2014, lk. 1329).

Soome sotsioloog ja naisuurija Elina Lahelma sõnul ongi soolise võrdõiguslikkuse kontseptsiooni rakendamine vaearikas töö, nimetades peamise põhjusena mõistelist ebaselgust. Inimesed elavad oma igapäevast elu nõ. sootutena ega pööra sooaspektidele

tähelepanu. Lahelma tõdeb, et sooneutraalsus arvatakse ekslikult olevatki sooline võrdõiguslikkus ning sellest tulenevalt luuakse müüt, et sooline võrdõiguslikkus on juba saavutatud (Lahelma, 2011). Samuti toob ta välja probleemina selle, et suur osa soolise võrdõiguslikkusega seotud tegevusi on projektipõhised, kestavad lühikest aega ja nende mõju seega piiratud. Oma kõige värskemal artiklis arutlebki Lahelma soolise võrdõiguslikkusega seotud diskursuste üle, leides, et siin domineerib „poiste diskursus“ (*boy discourse*). Selle raames tegeldakse peamiselt poiste madalama õppeedukusega, probleemse käitumisega, koolist väljalangevusega selle asemel et vaadata teemale tasakaalustatult (Lahelma 2014). Ära ei tohiks unustada ka seda, et sooline võrdõiguslikkus ei tähenda ainult seda, et me edendame mõlema sugupoole haridust vaid me peaksime läbi hariduse sisu (õppekavad, õppemeetodid jne) kõnetama nii poisse kui tüdrukuid.

1.4. Sooteadliku pedagoogika põhitähtsused

Sooteadliku pedagoogika lähtekohaks on, et sugu tähendab nii bioloogilisi erinevusi kui ka tõdemust, et sugu või sugupoolel on sotsiaal-kultuuriline konstruktsioon. Sooteadlik pedagoogika püüab arvestada nende soorollide ja –stereotüüpidega, mis on „õpitud konkreetsetes kultuurikeskkonnas keele, kogemuse või meedia kaudu“ (Ärka, märka, tegutse, lk. 36). Püütakse omandada nii teadmisi kui oskusi selleks, et märgata erinevusi naiste ja meeste suhtlemisviisides, tunda ära soolist ebavõrdsust ja teadvustada iseenda sooidentiteedi kujunemist. Viimane on iseäranis oluline mitte ainult õppija, vaid ka õpetaja perspektiivist, et mõtestada enda õpetamispraktikat ning seda mõjutavaid väärtusi ja norme. Õpetajal on oluline püüda kasvatusel ja õpetusel kompenseerida soogrupi neid oskusi või hoiakuid, mida peetakse meie ühiskonnas traditsiooniliselt omaseks vastassoole: „näiteks õpetada poistele enam sotsiaalseid oskusi ja tüdrukutele enesekehtestamise oskusi“ (Ärka, märka, tegutse, lk. 37).

Lisaks nähtavatele ja igapäevaselt tajutavatele hoiakutele, tuleb silmas pidada ka varjatud õppekava, milleks on soostereotüüpe taastootvad õppematerjalid, üldine koolikultuur, sooline kiusamine või ahistamine, samuti kõik hindamisega seonduv. Aavik & Kajak (2009) lisavad, et sootundlik lähenemine pedagoogikas eeldabki õpetajate suutlikkust teadvustada soost tingitud ebavõrdsust koolikeskkonnas. Arusaam soolisest ebavõrdsusest aitab õpetajal paremini mõista ühiskondlikke struktuure ning selles valitsevaid mehhanisme, mis

taastoodavad soolist ebavõrdsust. Antud teadmiseni jõudmine aitab õpetajal paremini kohandada õppetööd.

Samad autorid rõhutavad sootundliku pedagoogika olulisust ka õpilase seisukohast, andes mõista, et oluline on lapse iseseisvuse toetamine läbi erinevate arenguprotsesside. Õpetus, mida jagatakse, peab olema õpilase tulevikku silmas pidades igati mitmekülgne. Kasvatus- ja õppeprotsessis on olulisel kohal väärtused, soole mitte omaste tegevuste kogemine ning erinevate valdkondade teadmiste omandamine. Sootundliku pedagoogika toel on võimalik õppetunde mitmekesistada ja pakkuda õpilastele võimalusi oma maailmapilti avardada (Aavik & Kajak, 2009).

Juhtkonna toel saab sooaspekti lõimida paljudesse koolielu valdkondadesse, mis omakorda aitab kogu koolil paremini funktsioneerida ja aru saada üleüldisest tegutsemise eesmärkidest. Järjepidev sootundliku pedagoogika rakendamine aitab kaasa õpihuvi suurenemisele ja aktiivsele osalusele koolielus (Soolise võrdõiguslikkuse alaste hoiakute ja teadmiste audit, 2012). Sootundliku pedagoogika rakendamiseks ja positiivsete tulemuste saavutamiseks on oluline kogu kool kaasata. Warrington (2005) lisab, et sootundlikku pedagoogikat rakendava kooli tunneb ära kooli sisekliima järgi. Koolis domineerib suhtumine, kus austus üksteise suhtes on kõige olulisem. Väärtustatakse erinevusi õpetajate ja õpilaste seas ja diskrimineerimist ei tolereerita. Õpilasi innustatakse ja julgustatakse katsetama uudsete ettevõtmistega. Personal lubab õpilastel kaasa rääkida koolielu puudutavates küsimustes ja nende arengut toetakse igakülgsest. Peamine on kooli eesmärkide läbipaistvus ja õpilaste eripära väärtustamine.

Välisautorid (Zaman, 2008; Karlson & Simonsson, 2011; Esen, 2013) toonitavad sootundliku pedagoogika rakendamise tingimusena selgete juhtnõrde olemasolu – olgu see riiklike strateegiate näol või kooli missioonis, arendus- ja õppekavas.

1.5. Soolise võrdõiguslikkuse tagamiseks vajalikud pädevused õpetajal

Sootundlik õpetus eeldab õpetajalt nutikust, loovust ja julgust kasutamaks õppe kavandamisel erinevaid lähenemisi, sh aktiivõppemeetodeid (Serriere, 2010). Edwards (1995) märgib ära, et õpetaja peab olema oskuslik ning avatud suhtleja õpilaste, nende vanemate ja kaaskolleegeidega, vaid sel viisil saab olla tema õpetus täielikult kaasav ja aktsepteeriv kõigi suhtes. Dahlberg (2012) lisab omakorda, et õpetajal on kasulik teha õppetöö vältel märkmeid

õpilaste saavutustest, et valida kõigile sobilik metoodika ja lähenemine järgmisteks õppetundideks.

Papp (Papp, 2013) toob välja mõningad võtted sootundliku õppe edukaks läbiviimiseks: uurimuslikud projektid, juhtumianalüüsid, rollimängud, paaris- ja rühmatööd, ajurünnakud, diskussioonid, tekstide ja kuvandite analüüs, arutelud, võrdlused jms. Sooaspektiga pole koolitunnis lihtne tegeleda ning Papp suunab õpetajaid mõtlema sellele, et soolisusega seotud teemad on ülimalt emotsionaalsed. Õpetaja peab vältima sooliste stereotüüpide ja ebavõrdsuse taastootmist ning lahkama antud teemat laiemalt kui vaid enda isiklikust kogemusest ja tavaarusaamadest.

TALIS'e (2009) küsitlusest ilmses, et Eesti õpetajate pedagoogilised veendumused on kaasaegsed ja oma olemuselt uuenduslikud, ent õpetajate rakendatavad õppemeetodid on jäigalt traditsioonilised. Hinnatakse õpilase kaasatust ja individuaalset loovust teema lahkamisel, kuid tunni struktuur on kindlalt fikseeritud, ega jäta ruumi loovaks tegevuseks.

Eestis on õpetajaharidus pidevas täienemises, ent õpetaja soolist pädevust kutses ei kajastata üheski dokumendis, mis reguleerib haridusvaldkonda (Sugu ja soolisus haridusvaldkonnas I, 2015). Eesti naisteühenduste liit koostöös lasteaednike liiduga (2008) on kirja pannud soovitusel, millest lähtuda soolise võrdõiguslikkuse õpetamisel õpetajate esmahariduses. Nende ettepanekul on võrdõiguslikkuse, mitmekesisuse ja sugupoolte teema sissetoomine õpetaja esmaharidusse ülimalt oluline. Õpetajatele peab võimaldama analüüsi omaenese identiteedi, uskumuste, väärtuste ja eelarvamuste osas, mis pärsivad nende arengut soolise võrdõiguslikkuse idee rakendamisel. Nad rõhutavad õpetajahariduse rolli, andmaks õpetajale hädavajalikud vahendid oma igapäevase töö parendamiseks- teadmiste loomiseks, ümberkujundamiseks ja õpetamise dünaamikaks, eriti, mis puudutab mitmekesisete õppemeetodite rakendamist. Oluliseks tuleb pidada ka keskkonda, mille kujundamisel algajat õpetajat tuleb suunata, kuidas ta koolipäeva üles ehitab, kas klassiruumi paigutus ja kujundus soosib soolise võrdõiguslikkuse teema käsitlemist. (Soovitused soolise võrdõiguslikkuse alaseks tööks lasteaedades, 2008).

1.5.1. Soolise võrdõiguslikkuse teemad õpetajakoolituses. Sooteemade käsitlemist õpetajahariduses on seniajani suhteliselt vähe uuritud. Silmapaistvamad uurimiserühmad töötavad Suurbritannias (Skelton & Hanson, 1989; Skelton 2003; Skelton 2007) ja

Skandinaavias (Rabo, 2007; Arnesen & Lahelma & Öhrn, 2008; Lahelma, 2011; Hedlin & Åberg, 2012; Kreitz-Sandberg, 2013). Õpetajahariduses toimuvate muutuste keerises ja lähedase kultuurikonteksti tõttu saame eelkõige toetuda Skandinaavia riikide eeskujule. Lahelma (2011) sõnul on Soome õpetajahariduses sooteema lahkamisel mitmeid kitsaskohti. Mitmete takistavate asjaoludena nimetab ta keerukust ja mitmetahulisust soo, soolise võrdõiguslikkuse ja erinevuste kontseptsioonis, müüt, et sooline võrdõiguslikkus on juba saavutatud, sooprobleemide keeruline ja vastuoluline olemus igapäevaelus ja ka liialt ülekoormatud õppekavad. Lahelma (2006) nendib, et õpetajakoolituse õppejõud ja ka elukutselised õpetajad on soolise võrdõiguslikkuse teemast huvitatud ning peavad seda oluliseks teemaks, kuid nende arvamuse kohaselt seda probleemi koolides ei eksisteeri.

Zittleman & Sadker (2002) tõdevad, et soolisusega seotud probleemid ei saa stereotüüpide keerukuse tõttu endiselt õpetajakoolituses piisaval määral tähelepanu. Üliõpilastel lubatakse teemasid lahata, kasutades ebasobilikku meetodikat ning nende stereotüüpseid hinnanguid ei üritata muuta. Sanders (2002) lisab, et soolise võrdõiguslikkuse teema on nõnda keeruline ja ebamugav, et mitmed ülikoolid lahendavad olukorra nimetades õpetust multikultuurseks hariduseks ja sellega suunates tähelepanu teistele aspektidele.

Sooteema käsitlemise piirangutele viitab ka uuring (Isosomppi, 2014) Soome õpetajahariduse magistrantide vähesest huvist uurida soolist võrdõiguslikkust pedagoogikas oma lõputöö teemana. Sooline võrdõiguslikkus ja sooteadlik õpetus ei ole endiselt muutunud tudengite seas populaarseks uurimisteenaks. Põhjuseks toob Isosomppi välja vähese julgustamise õppejõudude poolt teema valiku suhtes.

Mitmed autorid jõuavad tõdemuseni, et soolise võrdõiguslikkuse temaatikat peljatakse õpetajakoolituses, kuna teema lahkamine tekitab palju emotsioone aga nõuab samaaegselt teaduspõhist lähenemist. Fookuse puudumise tõttu väljuvad õpetajakoolitusest noored õpetajad, kelle mõttemaailma ega stereotüüpe ei ole muudetud (Weaver-Hightower, 2003; Butler, 2006; Younger & Warrington, 2008;).

Hedlin & Åberg (2012) väidavad, et sooteema sobilikuks lahkamiseks on vajalik pidev peegeldamine ja tagasisidestamine. Kuigi loengutes toimub koostöö ja suhestumine kaasüliõpilastega, ei pruugi tudengid välja jõuda sooteema valupunktide täieliku lahtimõtestamiseni enese jaoks. Lisaks tõdevad Hedlin ja Åberg õppeprotsessi tulemuste tagasisidestamise puhul, et see on aega,- vaeva ja pädevust nõudev protsess ning seda tuleks

teha vaid juhul, kui õppejõul on olemas vastavad ressursid ja tudengite väärtushinnangud-
uskumused pannakse pidevalt proovile.

Rootsi näitel loovad ülikoolides mitmekesisuse tudengid ise, pärinedes riigi erinevatest asupaikadest, üllatuslikest tingimustest ja erinevatest peremudelitest, ent ülikoolid ei oska üliõpilaste mitmekesisust enda kasuks pöörata ja lähtuvad loengute läbiviimisel „vanast, heast, turvalisest“ loengumeetodist. See on viinud olukorrani, kus taotletakse mitmekesisust õpetajakoolituses, kuid ülikoolid üle riigi on jätkuvalt kõik sarnase lähenemisega õppemetoodikale (Rabo, 2007). Õpetajahariduse õppejõud saavad rõhutada soolise võrdõiguslikkuse olulisust ja seada tudengitele väljakutseid nende endi väärtuste tundmaõppimiseks läbi kriitilise pedagoogika ja sotsiaalse õigusliku ruumi kombates (Hooks, 2010). Hooks kinnitab, et loengumeetod tuleb välistada ning et tudengid saavutavad maksimaalse õpitulemuse läbi dialoogi, mõttevahetuste ja erinevate ideede analüüsil.

2. Metoodika

2.1. Valim

Uurimuse valimiks on õpetajakoolituse tudengid. Valimi moodustamisel lähtuti põhimõttest, et tegemist oleks mitmekülgsede õpikogemusega tudengitega, et saada võimalikult laiapõhjaline ülevaade arvamustest (Creswell, 2013). Selleks pöördui õpetajakoolituse mitme aine õpetaja bakalaureuse ja magistri õppekavadel õppivate üliõpilaste poole, kuna nende õpikogemus ei piirdu üldjuhul vaid ühe teaduskonnaga. Samuti on nende koolipraktika mitmekesisem ning neil on vahetum kokkupuude erinevatest teaduskondadest pärit juhendajatega. Töös rakendati mugavusvalimi põhimõtet, mille kriteeriumiks on mugavus või kättesaadavus: „Valimisse võetakse sellised juhtumid, mis antud tingimustes on kättesaadavad“ (Õunapuu, 2012). Selle kriteeriumi eelis on, et uurimusse on kaasatud koostööaltid inimesed, samuti valimi kokkusaamiseks kuluv vähene aeg (Hahn, 2008), mis piiratud aja- ja inimressursi puhul on oluline. Valimi moodustamiseks kasutati isiklike kontakte, pöördudes e-kirjaga üliõpilaste poole. Kokku osales uurimuses 20 üliõpilast järgmistelt bakalaureuseõppe õppekavadelt: haridusteadus (loodusteaduslikud ained); haridusteadus (reaalained); humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis ning ühelt magistriõppe õppekavalt (põhikooli mitme aine õpetaja). Osalenutest 12 (60%) olid naised ja 8 (40%) mehed.

Tabel 1. Uuritavate andmed

Rühma lühend	Osalenute arv	Õppeaste	Varasem õpi- ja õpetamiskogemus
FG1	3	MA	Üks kogemusega õpetaja, teistel läbitud koolipraktika
FG2	9	BA	Kaks kogemusega õpetajat, teistel läbitud vaatluspraktika
FG3	3	BA	Läbitud vaatluspraktika
FG4	5	MA	Üks kogemusega õpetaja, ühel varasem koolikogemus Soomest, läbitud koolipraktika

Ühe fookusgrupi intervjuus osales 3-9 õpetajakoolituse tudengit, kelle vanus jäi vahemikku 20-29. Fookusgrupi number üks tudengid olid intervjuueerimise hetkeks õpetajakoolituse edukalt läbinud. Nende seas oli üks õpetajana töötav magistrant ja kõik olid läbinud koolipraktika. Fookusgrupi number kaks tudengid olid läbinud vaatluspraktika koolis, nende seas olid kaks varasema õpetajatöö kogemusega üliõpilast. Fookusgrupp number kolm tudengid olid läbinud koolis vaatluspraktika. Neljandas fookusgrupis oli intervjuueeritavate tudengite seas üks kogemusega õpetaja ning üks tudeng, kellel oli pikem koolikogemus Soome haridussüsteemist, kõik olid läbinud koolipraktika.

2.2. Andmete kogumine

Andmekogumisel kasutati intervjuumeetodit, kuna soolise võrdõiguslikkuse temaatikat õpetajakoolituses on kvalitatiivselt vähe uuritud. Ühtlasi annab intervjuu võimaluse esitada vajadusel täiendavaid küsimusi ning selle tulemusel saada detailne ülevaade (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Tingitud uurimuse eesmärgist, leiti, et antud andmekogumismeetod on kõige otstarbekam, lubades andmeid süvitsi analüüsida ja tõlgendada.

Andmeid koguti poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuudega, mille kava (lisa 1) koostati koostöös mõttekojaga Praxis, toetamaks uuringut „Soolise võrdõiguslikkuse lõimimine üld- ja kõrgharidusse“ (2014-2015).

Poolstruktureeritud intervjuudega koguti andmeid neljas fookusgrupis. Andmete kogumisel piirduti nelja fookusgrupiga, kuna osalejate koguarv oli suur, intervjuud ajaliselt suhteliselt pikad ja andmemahukad. Fookusgrupi intervjuud valiti sel põhjusel, et intervjuueeritavad täiendavad üksteise teadmisi ning selle põhjal saab intervjuueeritavate ühiseid nagu ka vastuolulisi seisukohti paremini välja selgitada ja analüüsida (Laherand 2008, Milena, Dainora, Alin 2008). Oluline on ka see, et fookusrühmade intervjuudest on võimalik saada rikkalikku informatsiooni ning ühtlasi annab see võimaluse jälgida grupidünaamikat probleemilahenduse teenistuses (Flick, 2006, Laherand, 2008 järgi).

Intervjuu kava koostamisel ja kohandamisel lähtuti uurimisküsimustest. Kava koosneb kolmest küsimusteplokist: sissejuhatavad küsimused (intervjuuks häälestamine, võrdõiguslikkuse mõiste määratlemine); osalejate arusaamad soolisest võrdõiguslikkusest; võrdõiguslikkuse teema õpetajakoolituses ja ootused sellele. Küsimuste kava on esitatud lisas 1.

Valiidsuse tagamiseks viidi eelnevalt läbi pilootintervjuu ühe õpetajakoolituse tudengiga, kes vastas uuringus osalevate üliõpilaste kriteeriumitele ning temalt saadi kinnitus intervjuuküsimuste arusaadavuse ja eesmärgipärasuse kohta. Intervjuu kava säilitas oma algse kuju ning seda ei muudetud.

Fookusgrupi intervjuud toimusid vahemikus september - detsember 2014. Ühe intervjuu kestus oli ca 60 minutit. Nende käigus tekkinud tunded ja mõtted pandi kirja uurijapäevikusse, mis aitas järgnevate intervjuude läbiviimisel uurijal end analüüsida ning võimaldas arvestada erinevate ettetulevate üksikasjadega (Silverman 2000, Laherand, 2008 järgi). Ühtlasi toetas uurijapäevik uurimuse reliaablust. Selleks, et uuringu tulemusi saaks reprodutseerida sarnase metodoloogiaga, on oluline roll uurija eneserefleksiivsusel, mida toetas antud juhul uurijapäevik, väljavõtte sellest on lisas 4.

Intervjuueerimisel lähtuti uurija eetika peamistest aspektidest. Osalemine oli intervjuueeritava jaoks vabatahtlik, samuti jälgiti, et intervjuus osalemine ei tekitaks mingil moel uuritavale kahju, selleks säilitati vastaja konfidentsiaalsus.

2.3. Andmete analüüs

Andmeanalüüsi teostati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Induktiivne lähenemine aitab paremini mõista intervjuueeritavate maailmavaadet, arvamusi ja tõlgendusi erinevatest teemaga seonduvatest aspektidest (Laherand, 2008). Antud uurimustöö kontekstist

lähtuvalt on induktiivne sisuanalüüs sobilik, andes võimaluse kajastada tulemusi üksikjuhtumitest üldistuste välja toomisele (Berry, 1997).

Peamine rõhuasetus oli koodide ja kategooriate leidmisel ning nende seostamisel, mis aitasid analüüsitava tekstist üles leida uurimisküsimuste seisukohast lähtuvalt olulised momendid (Laherand, 2008). Järgnevalt on andmeanalüüs esitatud etappide kaupa:

1. Intervjuude transkribeerimine

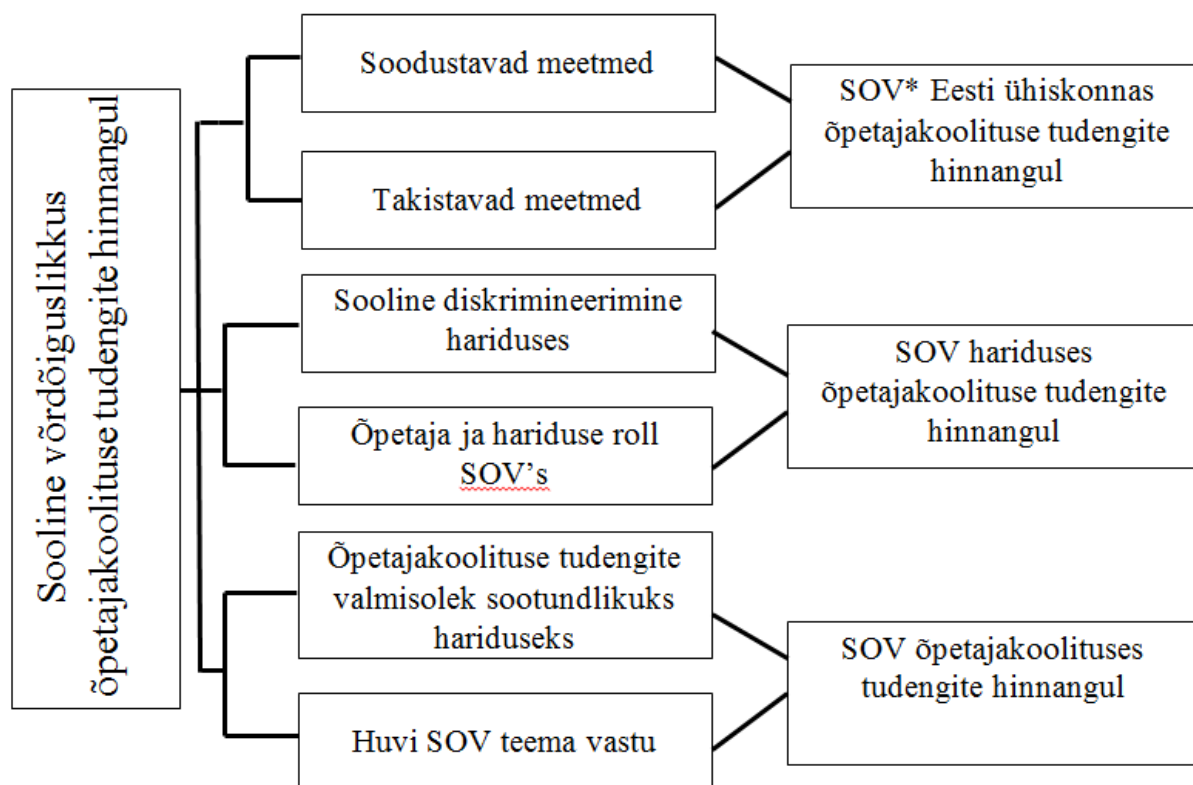
Intervjuud transkribeeriti, kasutades *VLC media player*'it. Transkribeerimisel pandi öeldu kirja nii täpselt kui võimalik. Uuritavate anonüümsuse tagamiseks asendati inimeste ja asukohtade nimed arusaadavate märgistustega. Kirja pandi intervjueritavate mõttepausid, kordused, emotsioonid ja uurimise seisukohast tähenduslikud mitteverbaalsed ilmingud. See aitas selekteerida uurimustöö seisukohast kõige olulisemad momendid (Laherand, 2008). Kui esmane transkribeerimine oli teostatud, loeti teksti erinevatel ajahetkedel mitmel korral uuesti, et saada intervjuu vastustest terviklik ülevaade (Elo & Kyngäs, 2007). Kuna intervjuud olid erineva pikkusega, kulus transkribeerimiseks aega 7- 12 tundi ühe intervjuu kohta. Andmeid töödeldes lähtuti sellest, et säiliks nende algupärane sõnastus (Ethics for researchers, 2013). Autori tõlgendused saadeti kahele uuritavale tutvumiseks.

2. Kodeerimine ja kategooriate loomine

Kodeerimist alustati transkribeeritud teksti lisamisega kvalitatiivsete andmete töötlusprogrammi *QCAmap*, mis võimaldas töötada andmetega. *QCAmap*'i kasutati mitmel põhjusel - see võimaldas luua selge ülevaate koodide kujunemisest, aitas hoida kodeerimise puhtust.

Koodide moodustamiseks valiti uurimistöö seisukohast olulised tähenduslikud üksused, märgiti need ära (vt lisa 2) ning loodi vastavalt koodid. Tähenduslikuks üksuseks oli töö uurimusküsimusest lähtuvalt oluline lause või lõik (Elo & Kyngäs, 2008). Mitmekordsel lugemisel (Graneheim & Lundman, 2004) vaadati tähenduslikud uuesti üksused üle, koodide sõnastust muudeti vastavalt vajadusele või täiendati. Kodeerijatevahelise kooskõla saavutamiseks teostas ühe intervjuu puhul võrdlevat kodeerimist kaks uurijat (magistrant ja tema juhendaja). Kokku eristus 28 koodi. Kõikide intervjuude tähenduslike üksuste seast valiti tulemuste ilmestamiseks tekstilõike ja tsitaate.

Uurimisküsimustest lähtuvalt joonistusid koodide lugemisel välja mustrid, millest moodustati ala- ja peakategooriad (joonis 1).



Joonis 1. Ala- ja peakategooriate moodustumine. SOV- sooline võrdõiguslikkus

3. Tulemused

Antud uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad soolisest võrdõiguslikkusest Eesti ühiskonnas ja õpetajahariduses. Andmeanalüüsi teostamisel tekkis 3 peakategooriat: „Sooline võrdõiguslikkus Eesti ühiskonnas õpetajakoolituse tudengite hinnangul“, „Sooline võrdõiguslikkus hariduses õpetajakoolituse tudengite hinnangul“ ja „Soolise võrdõiguslikkuse temaatika roll õpetajakoolituses“ (vt. Joonis 1). Esimene kategooria jagunes kaheks alakategooriaks: 1. Soodustavad meetmed; 2. Takistavad meetmed. Teine kategooria jagunes kaheks alakategooriaks: 1. Sooline diskrimineerimine hariduses; 2. Õpetaja ja hariduse roll soolises võrdõiguslikkuses. Kolmas kategooria jagunes kaheks alakategooriaks: 1. Õpetajakoolituse tudengite valmisolek sootundlikuks hariduseks; 2. Huvi soolise võrdõiguslikkuse teema vastu. Tulemuste esitamisel toetutakse alakategooriate jaotusele.

3.1. Sooline võrdõiguslikkus Eesti ühiskonnas õpetajakoolituse tudengite hinnangul

3.1.1. Soodustavad meetmed. Uurimuses osalenud üliõpilased leidsid, et viimase kümnendi jooksul on suhtumine soolise võrdõiguslikkuse temaatikasse positiivsemaks muutunud. Kirjeldades hetkeolukorda, toetusid nad oma mõtteavaldustes paljuski ühiskonna avardunud mõttelaadile, kus tolereeritakse erisusi ning lubatakse inimestel katsetada tavapärasest erinevate õppimis- ja karjäärivõimalustega. Tänapäeva noored on nende arvates julged oma mõtteid avaldama kõiksugustes vormides ja kanalites.

FG2_Anneli: Me pole nõukogude aja kütketes. Nagu tol ajal, ülevalt poolt suruti peale arvamust ja oma isiklikku arvamust sa ei julgenudki avaldada. Enam ei ole niimoodi. Kui sul ongi enda arvamus, siis sa julged seda mõelda ja öelda. See on võib-olla see, miks tänapäeva noored on tolerantsemad.

Nende vastustes peegeldus usk tolerantse ühiskonna võimalustesse vormida soolist võrdõiguslikkust, rakendades käepäraseid vahendeid nagu sõnavabadus, kontakt välismaailmaga, võimalus suhelda erinevate maailmavaadetega inimestega, vaba meedia, jmt.

Intervjuudest fookusgrupi 1 ja 4 tudengitega selgus, et tudengid, kellel on pikemaajalisem õpi- ja töökogemus, toovad positiivsete näidetena esile arvamusi liidrite domineerimise, seades need eeskujuks ülejäänud elanikkonnale.

FG4_Kristjan: Sellele [soolisele võrdõiguslikkusele] aitab kaasa ka võimupositsioonidel olevate inimeste põlvkonnavahtetus ning tänapäeva väärtusliidrid ja juhid on enamjaolt juba tolerantsemad ja pooldavad soolist võrdõiguslikkust.

Antud fookusgruppide tudengid otsisid häid näiteid, et näha muutusi soolise võrdõiguslikkuse rakendamisel. Positiivse eeskujuna tajuvad nad üldsusele tuntud meesterahvaid, kes võtavad hea meelega lapsepuhkust ja näitavad end soonormi tavadest erinevas rollis.

FG4_Liis: Suur oli minu üllatus, kui eelmisel aastal oli seal („Õpetajate lehes“) haridusministri Jevgeni Ossinovski pilt oma vastsündinud beebiga ja teatega, et minister võttis välja 6-nädalase isapuhkuse. Enam paremat rollikuvandit ühiskonnale pole võimalik pakkuda.

Fookusgrupi number 2 tudengid toetusid järgnevate põlvkondade julgusele ja pealehakkamisele muutuste eestvedajateks olemisel. Selle tõestuseks tõid tudengid näitena

traditsiooniliste soorollide ja stereotüüpide painutamist. Nende arvamuse kohaselt aitavad soolist jäikust ühiskonnas pehmedada inimesed, kes valivad soonormidest erinevad ametialad – meesterahvad töötamas kassapidaja-klienditeenindajana, meditsiiniõena, naiste juuksurina. Naisterahvad, kes teevad füüsilist tööd või töötavad takso, - bussi, - või veoautojuhina, mehaanikuna.

FG2_Kalle: (Nais)bussi- ja taksojuhid näiteks. Enam ei kehti see väide, et naine roolis, auto kraavis.

FG2_Indrek: Müüjate ja kassapidajate sekka on väga palju meesterahvaid tekkinud.

Fookusgrupi 2 ja 3 tudengid leidsid, et julge ühiskonna tunnuseks on ka tänapäeva peremudeli muutumine soolise võrdõiguslikkuse alustalaks, kus pere mõlemad vanemad panustavad võrdväärselt kodu toimimisse.

FG3_Merit: Me räägime eelmise sajandi võtmes, kus naise kohus oli olla köögis ja süüa teha ning maja hoida ja mehe ülesanne oli perele raha teenida. Nüüdseks on need rollid võrdsustunud ja mõlemad vanemad panustavad võrdselt nii oma kodu loomisesse kui leiva lauale toomisesse.

Kokkuvõtvalt, jäid soolist võrdõiguslikkust soodustavatest meetmetest kõlama ideed, et õpetajakoolituse tudengid hindavad järgnevate põlvkondade julgust ja pealehakkamist haridus- ja ametivalikuid tehes. Samuti nägid nad muutusi traditsioonilises peremudelis.

3.1.2. Takistavad meetmed. Kõigi nelja fookusgrupi uuritavad tudengid tõdesid, et sugu mängib igapäevases elus suurt rolli ning seetõttu on soost tulenevatest ootustest raske kõrvale hoiduda. Näidetena oma isiklikust elust ja kogemusest tõid nad olukordi, kus nad tundsid survet vastata teatud soole kehtestatud ootuspärastele normidele.

FG2_Ragnar: Tavaliselt oodatakse mingitesse kindlatesse rollidesse teatud sugu. Sooga kaasnevad teatud ootused ja kohustused.

FG3_Kristjan: Lisaks on sugu mänginud olulist rolli teatud olukordades, kus oodatakse otsustavat käitumist ja siis on vaadatud minu kui mehe poole.

FG4_Liis: Mulle tundub, et mul on naisena ennast keerulisem karjäärialaselt kehtestada – normid on kõrgemal kui meestel, ebaõnnestumisi naiste puhul ei tolereerita, küll aga meeste juures.

Kirjeldades soolist võrdõiguslikkust takistavaid tegureid, nimetasid fookusgruppide tudengid lisaks soorollidele ka jäiksid ja hõlpsalt taastoodetavaid soostereotüüpe. Soostereotüüpide keerukusest ja varjatusest tingituna nentisid õpetajakoolituse üliõpilased, et tihtipeale inimesed ei taipagi, et nad on stereotüüpide edasikandjad.

FG4_Liis: Meil on väga traditsioonilistes soorollides kinni ühiskond. Paljud ei teadvusta oma soostereotüüpset käitumist ja seepärast tundub nn pseudoprobleemina. Mina olen teadlikult seda jälginud ja näinud kui palju me ise toodame selliseid stereotüüpe oma käitumisega.

Intervjuu edenedes kerkisid esile ka tudengite endi kirjeldustes soostereotüüpidele omased arvamused. Näiteks rääkides meesõpetajatest ning nende õpetatavatest õppeainetest koolis, tuli välja arvamus:

FG1_Marika: Oleneb aimest. Pigem kehaline, füüsika, tööõpetus on mehele sobilikud. Aga kui mees tuleb inimeseõpetuse õpetajaks ja räägib suhtlemisest, siis tundub, et ta ei tea sellest midagi.

Soolist võrdõiguslikkust takistava tegurina näevad tudengid meeste ja naiste bioloogilisi ja füsioloogilisi eripärasid, mida peab iga otsuse ja tegevuskäigu puhul arvesse võtma. Nende hinnangul on sooliste aspektidega arvestamine võrdõiguslikkuse tagamise juures kõige keerulisem moment, kuna soost tingitud eripärade tõttu ei saa kõiki võrdsetel alustel hinnata.

FG2_Taavi: Juba alates põhikoolist peab arvestama füsioloogiliste erinevustega.

FG1_Silva: Paratamatult tulevad mingites aspektides füüsilised erinevused mängu. Naine on ju lapsega kodus, tema ootab last. See on juba selline aeg, kus ta ei saa puid langetada väljas.

Tudengite hinnangul on vaja arvesse võtta arengulisi iseärasusi ja soolisi erisusi. Meesterahvaid näevad nad füüsilist ja naisterahvaid vaimset tööd tegemas.

Võimaliku lahendusena hindavad üliõpilased soolise võrdõiguslikkuse tagamist läbi koduse kasvatuses või inimestele soolist võrdõiguslikkust soosiva töökeskkonna pakkumisega.

FG1_Marika: Kui sina ja su lähedased on soolise võrdõiguslikkusega nõus, siis on see minu arvates võimalik, aga ühiskonna tasandil ma ei usu sellesse.

Ühtlasi tõdesid nad koheselt, et enamus kodudes võib valitseda vanamoodne suhtumine soolise võrdõiguslikkuse suhtes ja ühiskonna tasandil rakendatavad meetmed võivad paraku nõrgaks jääda. Fookusgruppide 2 ja 3 tudengid leidsid, et ainult kodusele kasvatusel lootma jääda ei saa.

FG2_Kalle: Kui kodus on ikkagi selline mentaliteet, nagu ma oleks 69. aastal sündinud, siis on minu mõttelaad ka vastav.

FG3_Ragnar: Laps ei õpi ju tegelikult sõnadest vaid sellest, kuidas vanemad väljendavad ennast ja käituvad.

Takistavate meetmetena tõid õpetajakoolituse tudengid esile soorollide jäigad funktsioonid, hõlpsasti taastoodetavad soolised stereotüübid, naiste ja meeste füsioloogilised ja bioloogilised erisused ning koduse kasvatusel kui soolise võrdõiguslikkuse pidurdaja.

3.2. Sooline võrdõiguslikkus hariduses õpetajakoolituse tudengite hinnangul

3.2.1. Sooline diskrimineerimine hariduses. Kirjeldades oma hariduskäiku, leidsid fookusgrupi 2 ja 3 tudengid, et nad on kokku puutunud soolise diskrimineerimisega hariduses. Üldharidust omandades on nende meelest sooline diskrimineerimine üsna tavaline nähtus ning kui selle taga on tunnustatud õpetaja, siis probleemid vaikitakse maha. Soolise diskrimineerimise all pidasid nad silmas alandavaid märkusi, ühe soo esindajate ignoreerimist ja ebaõiglast hindamist. Peamiste soolist ebavõrdsust tingivate aspektidena tõid tudengid välja õpetajate soolise eelistatuse õpilaste suhtes, õpilaste erinevad õpistiilid ja motivatsiooni, ainekesksuse ja sobivuse ühe või teise soo esindajale.

FG2_Veronika: Mul oli matemaatikas nii, et õpetaja tegeles ainult poisistega. Tüdrukud pidid tihtipeale ise õppima ja hakkama saama.

Osad üliõpilased olid soolist ebavõrdsust tajunud ka ülikoolis. Väljendus see nende hinnangul õppejõudude kohatutes kommentaarides, sarkastilistes naljades või liiges tähelepanu suunamises meestudengitega arutlemisele.

FG2_Anneli: Mul on ühest kursusest näide, kus õppejõud järjest tegi nalju naiste pihta. Ma hakkasin neid märkusi kirja panema. Eelmine nädal sain viienda „...lähete mootorit parandama, poisid teie kindlasti teate. Tüdrukud, te ei tea midagi“.

Fookusgrupi 1 ja 4 pettumused olid seotud piirangutega ainete valimisel, nt. poisid said puutöös käia, tüdrukud mitte.

3.2.2. Õpetaja ja hariduse roll soolises võrdõiguslikkuses. Oma kooliajast rääkides tõid fookusgrupi 2 ja 3 üliõpilased häid näiteid ja kokkupuuteid õpetajatega, kes on neile tänase päevani ehedaks eeskujuks nii õpingutes kui ka praktilisel olles. Nad selgitasid, et õpetajad, kes suhtusid õpilastesse austusega, nende õpetajate jaoks pingutati ning taheti olla parimad.

FG2_Ilona: Minu gümnaasiumi klassijuhataja ei jätnud küll mitte ühtegi last maha. Isegi need, kes said vaevu kolmed kätte, ta tegeles kõigiga võrdselt.

FG2_Veronika: Minu inglise keele õpetaja oli täpselt samasugune. Sinna tundi tahtsid sa koguaeg minna, olenemata raskustest õppeaines. Ta püüdis kõigiga tegeleda ja kõiki õppima suunata, olenemata hinnetest või soost.

Kõikide fookusgruppide tudengid leidsid, et õpetaja saab kodust kaasa tulnud stereotüüpe kummutada, kui tal on õiged töövõtted ja vahendid.

FG1_Kadri: Kui kodust on mingid stereotüübid kaasa tulnud, siis õpetaja saab neid leevendada.

FG3_Merit: Kui algklassides rakendada sellist meetodit, et läbi viia rohkem rühmatöid. Ehk seeläbi õpiksid nad rohkem arvestama üksteisega, kuulama teisi, mitte teiste arvamust halvustama ja aktsepteerima, et kõigil on oma arvamus.

Fookusgruppides valitses ühtne arusaam, et õpetaja saab õigete võtetega soostereotüüpe leevendada. Peamiselt rõhutati erinevate aktiivõppe meetodite rakendamist, samal ajal mõõndes, et rühmatöö iseenesest ei ole lahendus, kui seda tehakse oskamatult:

FG3_Ragnar : Grupitööd teha grupitöö pärast ei ole lahendus. Tavaliselt kujunevad grupitööd sellisena, et kaks teevad töö ära ja ülejäänud istuvad jalad laua peal.

Õigete ja asjakohaste töövõtete all pidasid fookusgrupi number 4 tudengid silmas head ettevalmistust algavaks tunniks, paindlikkust tunni läbiviimisel ja erinevaid meetodeid tunni teema lahkamiseks. Samuti tõdesid nad, et õpikute ja õppematerjalil on määrav tähtsus, kuna see kujundab nii õpilaste kui ka õpetaja arusaama temast. Soolist võrdõiguslikkust toetava

võimalusena kirjeldasid nad uusi ja kaasaegseid õpikuid ja töövihikuid, kus kajastatakse soorolle tavapärasest erinevas võtmes.

FG4_Kaur: Mulle hakkas just koolipraktikal silma, et vähemalt inimeseõpetuse uued õpikud on nõ poliitiliselt korrektsed. Kõik rollid on vanade arusaamadega võrreldes muutunud – isad sõidavad lapsevankriga ja emad keeravad lambipirne jne.

Olenemata teema keerukusest ja mitmetahulisusest, leidis fookusgrupi 1 õpetajakogemusega tudeng, et läbi hariduse saab noortele soolise võrdõiguslikkuse olulisusest rääkida. Nende sõnul ei tohi õpetaja õpilastel vahet teha ning peab pingutama, et õppeaine oleks kõigi jaoks huvitav. See tagab tulemuse, mille alusel saab kõiki õpilasi võrdselt hinnata.

FG1_Marika: Õpetajana sa ei tohi ju tegelikult vahet teha. Nad on ju võrdsed. Mina inimeseõpetuse õpetajana ei tohi koguaeg rõhutada, milline võiks olla mees ja milline naine. Suhtumisest oleneb ju nii palju.

Sama arvamus ilmnis ka teistes fookusgruppides, kus tudengitel oli vaid napp vaatluspraktika kogemus. Kirjeldades õpetaja rolli soolise võrdõiguslikkuse edendamajana leidsid tudengid, kelle kogemus piirdus praktikaga, et nemad, kui tulevased õpetajad, peavad püüdlema ideaali poole.

FG2_Marianne: Ma plaanin poistelt samamoodi oodata häid tulemusi. Ehk olen ma idealist, aga ma pean ise ka väga palju pingutama ja vaeva nägema selleks, et nad tahavad minu tundi tulla. Aga kui ma ei pinguta ega näe vaeva, siis kümne aasta pärast istume siinsamas ruumis ja annan sama intervjuud, ainsa vahega, et mitte midagi pole muutunud ja võrdõiguslikkus on endiselt tabu.

Kokkuvõtvalt leidsid õpetajakoolituse üliõpilased, et õpetajal ja haridusel tervikuna on soolise võrdõiguslikkuse edendamisel oluline roll. Eeskujul sooliselt võrdõiguslikuks õpetajaks kujunemisele said nad oma kooliaja õpetajatelt, mis suunas neid olema oma õpetajatest veel õiglasemad.

3.3. Soolise võrdõiguslikkuse temaatika roll õpetajakoolituses

3.3.1. Õpetajakoolituse tudengite valmisolek sootundlikuks hariduseks. Intervjuus olnud eelnevate küsimuste põhjal selgus, et tudengitel on üldjuhul toetav suhtumine soolise võrdõiguslikkuse temaatikasse ning nad näevad sellel kasvavat rolli ja tähendust just koolielus. Nende seas on ühtne valmisolek sootundliku hariduse õppimiseks ja tagamiseks oma igapäevatoos.

FG2_Taavi: Oluline on see, milliseid väärtusi õpetaja tahab edasi kanda ja kujundada. See on kindlasti see koht, kus õpetajal annab midagi ära teha.

Vastupidiselt üldisele positiivsele meelestatusele teema suhtes ilmnis paraku fookusgrupi 2 intervjuueeritavate seisukohtadest, et sooline võrdõiguslikkus on kunstlikult suureks paisutatud, eirates inimest kui indiviidi ning rõhutades liigselt tema sugu.

FG2_Keio: Minu meelest on see [õpetus] inimneutraalne. Sugu ei tohiks siia üldse puutuda.

Ühtlasi arvasid tudengid, et sooline võrdõiguslikkus ei paku tulevikus enam nii palju kõneainet, sest põlvkondade vahetumisega väheneb tõenäoliselt ka sooline diskrimineerimine.

FG2_Keio: See [noorem] põlvkond ei taju enam diskrimineerimist.

FG2_Indrek: Meie ja järgnevatel põlvkondadel ei ole enam seda probleemi. Paari-kolmekümne aasta perspektiivis ei tohiks see enam nii suur probleem olla meie ühiskonnas.

Tudengite mõtetest jäid kõlama, et õpetaja saab läbi hariduse tagada soolise võrdõiguslikkuse edendamise klassitunnis, ent osade üliõpilaste meelest peaks klassitund olema inimneutraalne (uurimustöö kontekstis – sooneutraalne) ning hetkel ega ka tulevikus ei ole sooline võrdõiguslikkus enam aktuaalne probleem.

3.3.2. Huvi soolise võrdõiguslikkuse teema vastu. Üliõpilaste hoiak soolise võrdõiguslikkuse kui õpetajakoolituses käsitletava aine või teema suhtes on kahetine. Üliõpilased leidsid, et teema lahkamisega on hiljaks jäänud ja tänapäeva noori see enam ei puuduta. Huvi puudus peegeldus enamjaolt bakalaureuse tudengite fookusgruppide [FG2, FG3] vastustest.

FG2_Indrek: Ma näen kaht tahku- kas on juba hiljaks jäänud või läheb see teema üksikutele korda. Kas see teema on vajalik ja peaks olema käsitletud ülikoolis või

mitte, ma ütleks ei. Need, kes on enda jaoks mõttemaailma kujundanud, nende jaoks kehtibki mõte, et naine peseb nõusid ja toob õlut. Teda ülikool ei aita. See inimene, kes on niikuinii avatud meeltega ja tolereerib kõiki, tema jaoks see ei annaks midagi.

Fookusgruppide 1 ja 4 tudengite huvi soolise võrdõiguslikkuse teema suhtes õpetajakoolituses oli suur ning seetõttu pälvis poolehoidu ja huvi. Siiski pole õppetöö raames soolise võrdõiguslikkuse teemat käsitletud, samuti ei ole tudengeid suunatud nende teemadega tegelema uurimistöodes.

FG4_Madis: Ei mäleta, et oleksin seda [soolist võrdõiguslikkust] käsitletud olgugi, et üldiselt huvitavad mind teemad, mis on seotud väärtustega ning ühiskondlike suhetega.

FG1_Silva: Ma arvan, et meie ühiskond on arenemas sellises suunas, kus polegi see enam niivõrd huvi kui et vajadus sellest rääkida.

Vastupidiselt magistrantide positiivsele meelestatusele leidis fookusgruppide 2 ja 3 seas üliõpilasi kes arvasid, et nad oleksid motiveeritud tulema valikainesse vaid ainepunktide saamiseks.

FG3_Ragnar: Kui mul on vaja tõsta keskmist hinnet ja mul on valida raske aine ja kerge A vahel, siis lähen kindlalt võrdõiguslikkuse alusesse ja kannataksin selle ära.

Samas tunnistasid huvi teema vastu kõikide fookusgruppide üliõpilased, kui see on atraktiivselt üles ehitatud. Mõned tudengid proovisid näha end teema suhtes skeptilise üliõpilase rollis ning ette kujutada neid tegureid, millega antud üliõpilased ainesse meelitada.

FG2_Getter: Õpetajakoolituse raames ootaksin ma teadmisi selle kohta, kuidas mina saaksin õpilaste väärtusi kujundada. Mitte seda, et kuidas poisse või tüdrukuid hinnata.

FG2_Kalle: See aine peaks olema pigem praktiline. Kuskil loengus istuda ei viitsi. See peaks olema seminari ja arutelu vormis.

FG4_Kaur: Näiteks arutleda tõestisündinud juhtumite üle, et õppejõul on mingi juhtumite pank, kust ta siis neid case võtab ja aruteluks välja pakub.

FG4_Madis: Samamoodi just diskussiooni ja sotsiaalsete eksperimentide kaudu, kus pannakse küsimärgi alla tudengi uskumused. Oluline, et tulevane õpetaja leiaks üles enda stereotüübid, teadvustaks need.

Intervjuudest saab välja tuua asjaolu, et tudengid ei olnud oma koolitöö raames soolise võrdõiguslikkuse temaatikaga kokku puutunud, ent sobilikeks meetoditeks pidasid nad aktiivmeetodid, kus rakendatakse rühmatööd, diskussiooni, juhtumiarutelu, rollimänge.

4. Arutelu

Sooteadliku pedagoogika üheks alustalaks on eelkõige õpetaja enese eeskuju ning väärtushinnangud, mida edasi tahetakse anda (Ärka, märka, tegutse, 2012). Soolise võrdõiguslikkuse edendamisel aitab kaasa paljude positiivsete eeskujude olemasolu, lasteaiaõpetajatest kuni ühiskonnas laiemalt tuntud isikuteni. Uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilaste arvamustest selgus, et nad on ka ise mõtisklenud rollikuvandite ja teema üldise keerukuse üle. Uuritavad, nii kogemusega kui ka tulevased õpetajad, tunnevad survet olla oma tulevastele õpilastele eeskujuks oma aktsepteeriva oleku ja suhtumisega ümbritsevasse. Positiivse rollikuvandi loomisest räägivad ka Aina ja Cameron (2011), kes rõhutavad, et õpetajatel on väga suur mõju selle üle, milliseks kujuneb lapse arusaam soorollidest.

Mõjusa ja positiivse tegurina ühiskonnas nägid üliõpilased nooremate põlvkondade uuendusmeelsust ja julgust. Nad leidsid, et järgnevad põlvkonnad on julgemad oma mõtteid avaldama, mille tulemusel kasvab tolerant, aidates inimestel teha julgemaid õpi- ja karjäärivalikuid ning muuta traditsioonilist peremudelit, olenemata ühiskonnas kehtivatest soorollidest. Paraku ainult traditsioonilise peremudeli muutumisest ei piisa, kui sellega ei kaasne lapsevanemate või noort ümbritsevate inimeste ja institutsioonide muutust mõttelaadis. Seda kinnitab ka Hendrix ja Wei (2009), kes on oma uurimuses leidnud, et soorollid kujunevad püsivalt juba varajases eas ning tihtipeale on rolliootused varjatud iseloomuga, mistõttu on neid raske märgata või neile kuidagi reageerida. Ühiskonnas levinud soorollid on tugevalt juurdunud ka koolisüsteemis, taastootes jäiksid soostereotüüpe ning suunates õpilasi tegema „klassikalisi“ soost lähtuvaid valikuid (Fine-Davis, Faas, 2014). Ka antud uuringus osalenud üliõpilased tundsid survet käituda vastavalt soorollidest seatud ootustele. Ühiskonnas on loodud meheks ja naiseks olemisele äärmiselt jäigad kriteeriumid, millega

kaasneb surve olla ühiskonna mõistes „aktsepteeritud mees“ ja „aktsepteeritud naine“. Antud probleemile lisaks tõdeti üliõpilaste poolt, et on olukordi, kus nad tajuvad, et eelistatakse üht sugu teisele just stereotüüpsete rolliootuste tõttu. Ka Papp (2013) tunnistab, et soorollide ootustest on keeruline välja murda, kuna igale tegevusele järgneb tagasiside vastavalt soole omase käitumise ühiskondlikult kehtestatud normidele.

Üliõpilaste arvamuse kohaselt saaks soolisi stereotüüpe leevendada soolist võrdõiguslikkust pooldav kodune kasvatus, kus mõlemad vanemad panustavad võrdselt perekonna hea käekäigu eest. Paraku on Eesti perekond suure mõjuga soorollide taastootja (Papp, 2013). Uurimuse autor on seisukohal, et sooline võrdõiguslikkus läbi koduse kasvatus saab toimida vaid juhul, kui mõlemad vanemad on vabad soostereotüüpsetest mehhanismidest.

Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutuse projekt „Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? ...“ (2012) kinnitab, et oma mõttemaailma poolest ei erine õpetaja tavakodanikust ning et paljusid ühiskonnas olevaid probleeme ei seostata soolise ebavõrdsusega. Seda tõestasid fookusgrupi intervjuude arutelud, kus selgus, et ka õpetajakoolituse üliõpilaste seas leidis soostereotüüpset mõtteviisi. Ehedaks näiteks õpetajakoolituse üliõpilaste stereotüüpsest mõtlemisest on arusaam meesõpetaja õpetatavatest ainetest, nagu näiteks reaallained ja kehaline kasvatus. Käesoleva töö autor arvab, et õpetajakoolituse üliõpilased on oma mõtlemises avatud ja uuendustele vastuvõtlikud, ent ei taju sooliste stereotüüpide varjatud edasikandumist.

Fookusgrupi intervjuudest selgus, et huvi soolise võrdõiguslikkuse teema vastu on õpetajakoolituse tudengite seas kesine, pidades teemat aegunuks ning järgnevate põlvkondade jaoks ebaoluliseks teemaks. Antud arvamust kinnitavad ka Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutuse projekti (2012) tulemused, kus selgub, et soolise võrdõiguslikkuse teemat hindavat tähtsusetuks 75% naisõpetajatest ja 67% meesõpetajatest. Nähtub, et õpetajakoolituse tudengid ei taju fakti, et antud teemaga hakkavad nad koolis igapäevaselt kokku puutuma. Toetudes Lahelma (2011) öeldule, elavad inimesed oma igapäevast elu nõ. sootute olenditena, mistõttu ei pea nad vajalikuks teemasse süüvida ning kaob arusaam olukorra tõsidusest. Ka siinse uuringu üliõpilased nentisid, et nende kokkupuude soolise võrdõiguslikkuse temaatikaga on läbi üksikute ja pealiskaudsete temade erinevates õppeainetes, kuid ühtki eraldi õppeainet pole nad läbinud ega vastavasisuliselt uurimistöid koostanud. Soolise võrdõiguslikkuse teema vähesele käsitlemisele viitavad ka Zittleman &

Sadker (2002), kes väidavad samuti, et teema keerukuse tõttu ei pöörata soolise võrdõiguslikkuse valupunktidele endiselt piisavalt tähelepanu. Isosomppi (2014) viitab ka tõsiasjale, et üliõpilastel on vähene huvi uurida soolist võrdõiguslikkust referaatides või lõputöö teemana. Ka antud uuringust ilmnes, et nõ skeptilised tudengid pole soolise võrdõiguslikkuse õppeainest huvitatud.

Tudengite poolt tuli ettepanekuid kursuse atraktiivseks ülesehitamiseks, rõhutades aktiivõppemeetodeid ja interaktsiooni. Hedlin ja Åberg (2012) tõdevad sarnaselt, et loengumeetod ei ole sobilik meetod soolise võrdõiguslikkuse valupunktideni jõudmiseks, kuna see välistab üliõpilaste ja õppejõu omavahelise suhtluse ning mõtete vahetamist ei toimu. Rabo (2007) väidab, kuni õppejõud ei muuda oma valikuid õppemeetodites, vaid jäävad ustavaks loengumeetodile, ei hakka muutusi toimuma ka tulevaste õpetajate endi meetodikasutuses.

Õpetajakoolituse tudengid tõdesid, et neil on olnud kokkupuuteid diskrimineeriva kui ka väga toetava ja soosiva käitumisega nii üld- kui ka kõrghariduses, mis on andnud neile õpetajaks olemise eeskuju õpetajatelt ja õppejõududelt. Antud õpikogemused on olnud neile heaks õppematerjaliks, millised õpetajad nad ise olla ei soovi või millisteks õpetajateks nad saada soovivad.

Uuritavate õpetajakoolituse tudengite vastustes peegeldusid sellegipoolest ka mitmed soostereotüüpsed mõttemallid. Samale viitab ka Fine-Davis'e & Faasi (2014) uuring, mille kohaselt 36% õpilastest, 40% naisõpetajatest ja 30% meesõpetajatest on tajunud õpetajate soostereotüüpsed hoiakuid. Üliõpilased peavad endid tolerantseteks, kõikidega arvestavateks ja sugusid võrdväärselt kohtlevateks tulevasteks õpetajateks, ent alles 2012.a. läbiviidud „Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks“ rõhutas fakti, et 70% Eesti üldhariduskoolide õpetajatest ei teadvusta soolist ebavõrdsust koolides. Kõrvutades teooriat ning intervjuudest selgunut, oletab antud uurimustöö autor, et õpetajakoolituse tudengid on suuresti mõjutatud väliskeskkonnast, samuti on mõjutajaks koolitundides ja loengutes kasutatav õppematerjal, millel on varjatud mõju soostereotüüpide kujunemisele. Ka intervjuueeritud tudengitele hakkas läbitud praktikakogemusest silma, et näiteks uued inimeseõpetuse õpikud on üha vabamad soostereotüüpidest, samal ajal kui Fine-Davis'e & Faas (2014) uuringust selgus, et 34% õpilasi ja 26% õpetajaid on leidnud, et õppematerjalid on sooliselt kallutatud.

4.1. Uurimistöö piirangud ja rakendusvõimalused

Fookusgrupi intervjuu piiranguks võib pidada kaskaadiefekti tekkimist, mille tulemusel intervjuueeritavate mõte või idee tekib eelmisest mõttest. Nõnda mõtiskletakse ühe ideestiku ümber, ilma liigselt süvenemata teistesse aspektidesse (Lindlof & Taylor, 2010).

Uurimuse piiranguks võib pidada ka väikest valimit, mis ei luba materjali üldistada kogu õpetajakoolituse tudengkonnale.

Uurimuse tulemused on kasulikud haridusspetsialistidele, uurijatele, soolise võrdõiguslikkuse edendajatele ja praktikutele, kes igapäevaselt tegelevad valdkonna uurimise ja parendamisega. Uurimustöö tulemusi on võimalik kasutada Tartu Ülikoolis 2015. aasta kevadel Praxise projekti raames loodud soolise võrdõiguslikkuse alase õppemooduli (kursus Sugu ja haridus, *SHUH.08.006, 3 EAP*; Ühiskonna sooline tasakaal(utus): analüüs ja lahendusvõimalused *SHUH.08.007, 3 EAP* ning Õpetajate täiendkoolituskursuse „Sooteadlikkus koolis- mis ja milleks?“) arendamiseks. Uurimistöö annab selge ülevaate kursuste läbiviijatele, milline on õpetajakoolituse tudengite meelestatud soolise võrdõiguslikkuse suhtes ühiskonnas ja hariduses, millised tegurid motiveerivad neid õppeaines osalema ja millised mitte, ühtlasi milliste ootustega nad tulevad. Kõigi nende kursuste taotluseks on tutvustada soo rolli hariduses ja sooteadlikkuse mõju koolis, sh kuidas ära tunda soostereotüüpset lähenemist nii enda, oma kolleegide kui õpilaste käitumises ja stereotüüpidevaba õpetamise lõimimist õpetamisprotsessi.

Kõrvuti Praxise projektiga, saab selle uuringu tulemusi kasutada Eesti Naisteühenduste Ümarlaua projekti „SIHT- Sooaspekti Integreerimine õpetajaharidusse ja Täiendkoolitusse“ rakendamisel. Projekti üldeesmärgiks on soolise võrdõiguslikkuse edendamine sooaspekti õpetajaharidusse ja täiendkoolitusse integreerimise, haridustöötajate sooteadlikkuse tõstmise ning seda toetava jätkusuutliku tugisüsteemi loomise kaudu.

Töö autor innustab soolise võrdõiguslikkuse teemat hariduskontekstis edasi uurima. Eesti haridusmaastikul on teema endiselt katmata, vajades edasiarendamist ja põhjalikku analüüsi. Soolise võrdõiguslikkuse edendamist toetavad uuringud ja tegevused, mille lisaväärtusele toetuda soolise võrdõiguslikkuse teema edasiarendamisel.

Kokkuvõte

Magistritöö „Soolise võrdõiguslikkusega seotud arusaamad õpetajakoolituse üliõpilaste näitel“ eesmärgiks oli välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad soolisest võrdõiguslikkusest Eesti ühiskonnas ja õpetajahariduses. Andmete saamiseks teostati 4 fookusgrupi intervjuud, mida hiljem analüüsiti kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi kasutades.

Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajakoolituse tudengid on soolise võrdõiguslikkuse suhtes üldjuhul positiivselt meelestatud. Nad leidsid, et tänapäeval on mitmeid võimalusi soolise võrdõiguslikkuse edendamiseks, nähes edendajana meediat, avaliku elu tegelasi eeskujudena ja järgnevate põlvkondade julgust. Takistavate asjaoludena nägid nad meeste ja naiste füsioloogilisi ja bioloogilisi erisusi, mille tõttu ei saa nende hinnangul soolist võrdõiguslikkust sajabrotsendiliselt rakendada, soorollidest kinnihoidvat ühiskonda ja jäiksid stereotüüpe, mida taastoodab nii kool kui ka perekond.

Antud uurimuses osalenud õpetajakoolituse tudengid pidasid õpetaja ning hariduse rolli väga oluliseks, et tagada õpilastele positiivne eeskuju, murda stereotüüpe ning kujundada nende arusaamu sooliselt võrdõiguslikuks. Paraku selgus uurimustulemustest, et üliõpilased peavad soolise võrdõiguslikkuse õppeainet õpetajakoolituses vähetähtsaks, kuna nende arvamusel kohaselt pole järgnevatel põlvkondadel soolise võrdõiguslikkusega enam probleeme. Ühtlasi polnud uuritavad tudengid soolise võrdõiguslikkuse temaatikaga õpetajakoolituse raames kokku puutunud või piirdus nende kokkupuude vaid üksikute faktide õppimisega erinevates õppeainetes. Mitmed tudengid läheksid vastavateemalisse õppeainesse kergeate ainepunktide saamiseks. Skeptiliste tudengite jaoks määrab rolli ainemetoodiline lähenemine. Nad eelistaksid aktiivõppemeetodeid, nagu näiteks arutelud, grupitööd, rollimängud, jmt.

Märksõnad: Õpetajakoolitus, sooline võrdõiguslikkus, sootundlik haridus

Summary

Gender equality related understandings through the example of teacher training students

The aim of the master's thesis „Gender equality related understandings through the example of teacher training students“ was to find out the teacher training students' perception of gender equality in the Estonian society and teacher education. Four focus group interviews were conducted for the purpose of data collection, which were later analysed through using the qualitative inductive content analysis.

The results of the study showed that teacher education students are generally positive about gender equality. The interviewees found that nowadays there are several opportunities to promote gender equality - seeing the media as the promoter, through public figures as role models and through the courage of subsequent generations. As obstructing factors they counted the physiological and biological differences between men and women, which, according to them, do not allow for the complete implementation of gender equality, but also counted the retention of gender roles in society and rigid gender stereotypes, which are reproduced by both school and family as social institutions.

The participants of this study held the role of the teacher and education very important to ensure a positive role model for the students and to break stereotypes and sculpt their conception of gender equality. The study showed that on the other hand the interviewees thought that the given module is insignificant as they feel that future generations will not have a gender equality issue. The students participating in this study were not acquainted with the issues of gender equality, or their contact was limited to only a few facts through their studies in a variety of modules. The interest for a module about gender equality was mild. Some of the students would take this module for easy credit points. For sceptical students the imperative would be a methodical approach to the module. They would prefer proactive study methods, such as discussions, group studies, roleplay etc.

Keywords: Teacher education, gender equality, gender-sensitive education

Tänuõnad

Täna uurimuses osalenud õpetajakoolituse tudengeid, kes abistasid soolise võrdõiguslikkuse teema lahkamisel. Täna oma õppejõudusid, retsense ja abistajaid, kes olid toeks uurimustöö valmimise protsessis.

Autorsuse kinnitus

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

1. juuni 2015

(töö autori allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

Aavik, K & Kajak, K. (2009) *Lasteaed kaasaegseks: sooliselt tasakaalustatud õppe - ja kasvatustöö poole. Metoodiline juhendmaterjal alushariduse õpetajatele*. Tallinn: Eesti Naisuurimus – ja teabekeskus

Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Featured Sessions by: Dr. Debby Cryer, Ph. D. and Nature Explore*.

Arnesen, A.L.; Lahelma, E.; Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education. *Nordisk Pedagogik; 28 (1)*, lk. 1-14.

Baker, Paul. (2008). *Sexed texts: language, gender and sexuality*. London; Oakville: Equinox

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., & Pandey, J. (Eds.). (1997). *Handbook of Cross-cultural Psychology: Basic processes and human development* (Vol. 2). John Berry.

Blumberg, R. L. (2008). Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report*.

Butler, J. (2006). Response. Special Issue: Troubling identities: reflections on Judith Butler's philosophy for the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education, 27(4)*, 529-534.

Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal, 29(3)*, 149-154.

Couchenour, D. & K. Chrisman. (2011). *Healthy sexuality development and gender roles in early childhood*. In *Perspectives on gender in early childhood*, ed. T. Jacobson, 191–204.

John W. Creswell. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dahlberg, G. (2012). Pedagogical documentation: A practice for negotiation and democracy. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, 225-231.

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.

Esen, Y. (2013). Making Room for Gender Sensitivity in Pre-Service Teacher Education. *European Researcher*, 2013, Vol.(61), № 10-2.

European Commission (2013). *Ethics for researchers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Erden, F. & Wolfgang, C.H. (2004). An exploration of the differences in prekindergarten, kindergarten, and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. *Early Child Development and Care*, 174(1), 3-11.

Estola, E. (2011). *Discussing gender*. In *Perspectives on gender in early childhood*, ed. T. Jacobson, 39–58.

Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334.

Gee, B. & Gee, J. (2005). *Seeing learning in traditional classroom settings*. Great Britain: Cromwell Press.

- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Hedlin, M., & Åberg, M. (2012). Challenging Gender in Teacher Education. *Gender and chanGe*, 113.
- Hendrix, K.G. & Wei, F.F. (2009). Gender differences in preschool children's recall of competitive and noncompetitive computer mathematics games. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 27-43.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
- Isosomppi, L. (2014). *Gender as a theme and a concept in teacher students' Masters' theses*. Future Academy
- Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 2004, 36, 4, pp. 469–485.
- Karlsson, I. & Simonsson, M. (2011). A Question of Gender-Sensitive Pedagogy: Discourses in Pedagogical Guidelines. *Contemporary Issues in Early Childhood* volume 12 2011 no. 3 274-283.
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. Sage.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1, The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Lahelma, E. (2006). Gender perspective: A challenge for schools and teacher education. R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland—Reflections by Finnish Teacher Educators*, 203-213.

Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission?. *Education Inquiry*, 2(2).

Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56(2), 171-183.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrukk.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2010). *Qualitative communication research methods*. Sage.

Milena, Z. R. & Dainora, G. & Alin, S. (2008). *Qualitative Research Methods : A comparison between focus-group and in-depth interview*.

Mõjude hindamine sugupoolte aspektist. Juhendmaterjal. (2004). Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/gender/pdf/GM%20impact%20analysis%20Est.pdf> 22.02.2015

Naiste ja meeste võrdõiguslikkus. (2014).

Külastatud aadressil <http://gender.sm.ee/index.php?097873472> 23.01.2015

TALIS, O. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (pp. 19-21). OECD Publishing.

Oecd. (2014). *Education At a Glance 2007: Oecd Indicators*. OECD.

Papp, Ü-M. (Toim). (2009). *Vabaks vanadest mõttemallidest. Juhiseid soolise võrdõiguslikkuse seaduse rakendamiseks lasteaedades ja koolides*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.

Papp, Ü-M. (Toim). (2012). *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaura Sihtasutus.

- Papp, Ü-M. (Toim). (2012). *Soolise võrdõiguslikkuse alaste hoiakute ja teadmiste audit. Soovituslik metoodika*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (Toim). (2012) *Ärka, Märka, Tegutse. Käsiraamat soolise võrdõiguslikkuse seaduse normide täitmiseks ja sugupoolte aspekti arvestamiseks üldhariduskoolide õppe- ja kasvatus töös*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus.
- Papp, Ü-M., Kütt, R. (Toim). (2013) *Soolise võrdõiguslikkuse teemade käsitlemine põhikooli ja gümnaasiumi ühiskonnaõpetuses. Käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus.
- Papp, Ü-M. (2013). *Soouuringud haridus- ja kasvatusvaldkonnas. Haridusleksikon*. Toim. R. Mikser.
- Rabo, A. (2007). Teacher training in «multicultural» Sweden. In *EMIGRA working papers* (pp. 0001-12).
- Richards, J. (2002). *Teaching More Than English? Gender Roles in English Language Textbooks. Soorollid õppekirjanduses*. Ed. by J.Mikk. Tartu, 2002.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (No. 14). Sage.
- Sales, E., Spjeldnes, S. & Koeshe, G. (2010). Teacher support as a buffer between interparental conflict and child social skills. *Early Childhood Development and Care*, 180(3), 335-346.
- Jansdotter Samuelsson, M., Krekula, C., & Åberg, M. (2012). *Gender and change: power, politics and everyday practices*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Sanders, J. (2002). Something is missing from teacher education: Attention to two genders. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 241-244.
- Sargent, P. (2005). The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52(3-4), 251-259.

Serriere, S. C. (2010). Carpet-time democracy: Digital photography and social consciousness in the early childhood classroom. *The Social Studies*, 101(2), 60-68.

Skelton, C., & Hanson, J. (1989). Schooling the teachers: Gender and initial teacher education. *Teachers, gender and careers*, 109-122.

Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.

Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(6), 677-690.

Soolise võrdõiguslikkuse lõimimine üld- ja kõrgharidusse. (2014 - 2015). Ülevaade aadressil - <http://www.praxis.ee/tood/soolõime-hariduses/tutvustus/>. Tartu: Praxis.

Pehk, L. (2014). *Soolõime käsiraamat*. Tallinn: Võrdõigusvoliniku kantselei.

Soolise võrdõiguslikkuse teemade käsitlemine põhikooli ja gümnaasiumi ühiskonnaõpetuses. Käsiraamat õpetajale. (2013). Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus

Soovitused soolise võrdõiguslikkuse alaseks tööks lasteaedades. (2008). Tallinn: Eesti Naisteühenduste Ümarlaud & Eesti Lasteaednike Liit

Sugu ja soolisuus haridusvaldkonnas I. Üldharidus (2015). Külastatud aadressil <http://www.vordoigusvolinik.ee/wp-content/uploads/2014/09/TEEMALEHT-YldHaridus-I-pdf.pdf> 17. jaanuar 2015

Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. (2009). Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus

Õunapuu, L. (2012) *Mittetõenäosuslike valimite koostamise põhimõtted*. Tartu Ülikool
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/27764/mittetenosuslike_valimite_koostamise_phimtted.html

Younger, M., & Warrington, M. (2008). The gender agenda in primary teacher education in England: fifteen lost years?. *Journal of Education Policy*, 23(4), 429-445.

Zaman, A. (2008). Gender sensitive teaching: A reflective approach for early childhood education teacher training programs. *Education*, 129(1), 110.

Zittlemen, K., & Sadker, D. (2002). Gender Bias in teacher education texts. New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 168-180.

Younger, M., Warrington, M., & McLellan, R. (2005). *Raising boys' achievement in secondary schools: Issues, dilemmas and opportunities*. McGraw-Hill International.

Weaver-Hightower, M.B.(2003). The "Boy Turn" in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.

Lisa 1. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused

1. Kui suurt rolli teie arvates mängib ühiskonnas inimese sugu?
2. Kas teie elus on ette tulnud olukordi, kus te olete tundnud, et teie sugu mängib olulist rolli?
3. Mida tähendab sooline võrdväarsus või võrdõiguslikkus teie jaoks?

Veendumused ja traditsioonilised soorollid

4. Kuidas on Eestis teie arvates asjad soolise võrdsusega? Palun täpsustage või tooge näide? (Kui üliõpilane väidab, et lood on halvasti, siis täpsustada).
5. Mis on kaasa aidanud sellele, et asjad soolise võrdsusega on hästi? Või millest on ebavõrdsus ja ebavõrdne kohtlemine tingitud?
6. Kas võrdne kohtlemine ja võrdõiguslikkus on teie hinnangul võimalikud?
 - a. Miks ei ole?
 - b. Millistest valdkondades ei ole? (nt pereelu, töö, haridus, poliitika)
 - c. Kas on ühiskonda, kus on olukord juba parem.
7. Mille poolest mehed ja naised erinevad sedavõrd, et ei ole võimalik saavutada võrdsust?
8. Milliseid asju oskavad mehed paremini kui naised? Millega naised ei saa hakkama? Miks? Tooge näiteid oma elust.
9. Kas te olete märganud koolis või hariduses ebavõrdsust või ebavõrdset kohtlemist? Millist?
10. Millest see tingitud on? Mida peaks tegema, et vähendada soolist ebavõrdsust?
11. Milline roll on haridusel, õpetajatel ja koolidel? /sotsiaalteadlastele: uuringutel ja sotsiaalteadustel?

Õpetamise kunst

12. Missugustel ainekursustel on soolise võrdväarsuse teema käsitlust leidnud? Kuidas täpsemalt?
13. Kuivõrd olete seda teemat käsitlenud oma kodutöodes, referaatides, lõputöös? Kuidas? Miks? Kust tuli selleks tõuge?
14. Kas võiks selle teema käsitlemisele õppetöös rohkem tähelepanu pöörara? Kuidas? Miks?
15. Kas teie hinnangul on tudengitel huvi teema vastu?
16. Mida saaks teha, et oleks huvi? Kuidas näete selle teema olulisust üliõpilaste jaoks, millisest vaatenurgast?
17. Kuidas tekitada huvi nende üliõpilaste seas, kes selle teema osas skeptilised on?
18. Missugune lähenemine oleks teie jaoks taunitav ja summutaks huvi antud teema vastu?
19. Mida te tahaksite kuulda sellisel loengul? Milliste valdkondade kohta oleks kõige rohkem huvi?

Lisa 2. Väljavõte QCMap programmist

lahendama. Tüdrukute elu oli sellegipoolest meeletult raske. Pidevalt olid kallite kunstküüntega tüdrukud tahvli ees ja neile anti kõige lühemad kriidijupid kirjutamiseks, et nad oma küüned ära rikuksid.

N3: Mina ei tunneks end väga riivatuna, kui mingi kunstküüntega tibi tahvli ees oma küüsi hävitab. Mitte, et see väga õige oleks, aga minu hoiakud on jäänud üheplaanihiseks.

M1: Kus on nüüd võrdsus?

M2: Ta on võrdsuse etalon!

N3: See pole mitte ainult naiste pihta. Eks ma olen ehk natuke sadistlik.

Kersti: Hästi, kas on veel näited?

N4: Neid näiteid on tegelikult palju. Võtame kasvõi poliitika. Ma ei arva, et peaks kehtestama sookvoote. Las poliitikas olla need inimesed, kes sinna sobivad. Olenemata soost. Nii tihti on olnud neid juhtumeid, kus naine on valitud tähtsale positsioonile ja ta peab ennast meeletult tõestama hakkama. Eks need diskrimineerivad kommentaarid, mis poliitikas tekivad, ei olegi läbinisti valed.

M1: See on küll õige tähelepanek! Tihtipeale on naised soolistes stereotüüpides ka ise süüdi. Ei saa seda pahaks panna ainult meestele. Naised tõmbavad vahel endale halvas mõttes tähelepanu.

Kersti: Kas haridus ja õpetajad saavad leevendada soolise võrdõiguslikkuse probleeme, mis te arvate?

N3: Jah, ikka kuna haridus on väga suur osa noore inimese elust. Mina õpetajana, kui ma võtan seisukoha, et poiss peab vähemalt kolmedele ja tüdruk viitele õppima, siis millise õpetaja see minust teeb. Ma plaanin poistelt samamoodi oodata häid tulemusi. Ehk olen ma idealist, aga ma pean ise ka väga palju pingutama ja vaeva nägema selleks, et nad tahavad minu tundi tulla ja rohkem pingutada. Et olla parim versioon iseendast. Ma mõtlen, et kui ma praegu nii ei mõtle, siis millal veel?

M1: Mis kooliosa sa siis õpetama lähed?

N3: Põhikool ja gümnaasium. Aga keegi peabki olema selline hullike, nagu mina. Ma annan endale aru, et tegelikkus ei ole roosamanna. Aga kui ma ei pinguta ega näe vaeva, siis kümne aasta pärast istume siinsamas ruumis ja annan sama intervjuud ainsa vaheta et mitte midagi pole muutunud ja

B6
B3
B3
B1
B5

B3
B4
B3
B1
B1
B2
B3

B5
B2
B4
B5

B5
B4

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust

15.10.14	<p>Kursusekaaslane oli nõus osalema minu pilootintervjuus. Ettevalmistused tema intervjuueerimiseks olid täpselt samad, mida ma oma uurimisalustega oleksin teinud- valisin välja sobiliku ja tema jaoks tuttava koha, et intervjuu läbi viia. Hubasuse tekitamiseks võtsin kaasa teed ja magusapoolist.</p> <p>Alustada oli mõnevõrra kohmakas, kuna kava järgides pidin end temale tutvustama. Kuid sellest saime väikese naeratusena kiiresti üle. Proovisin hoida professionaalset joont, ega laskunud temaga sõbra-tasandile.</p> <p>Küsimuste edenedes hakkas ta elavalt diskuteerima ja avaldas hea meelega oma arvamust. Nägin, et etteantud küsimused töötavad ja täidavad oma eesmärgi.</p> <p>Kui ta teemast kõrvale kippus kalduma, tõin ta sujuvalt täpsustavate küsimustega lainele tagasi. Kui intervjuu lõppes 55 minuti pealt, olid nii minu kui ka tema emotsioon hea- segadust ei tekkinud ja intervjuu keskkonnast lahkumine oli sama soe kui sinna sisenemine. Sain kinnitust intervjuukava sobivusele ja enese käitumisele.</p>
16.10.2015	<p>Tänane päev kulus pilootintervjuu transkribeerimiseks. Kuid kodeerimise kallale asudes sain aru, et segadus on suur ja esialgu ei saagi päris täpselt aru, mida märkida on vaja- kõik tundub oluline. Otsin kodeerimist toetavat materjali, mis aitaks mul saada selgust asjast.</p>
28.10.2015	<p>Minu esimene fookusgrupi intervjuu. Ma olen närvis ja ei tea, mida oodata. Palju küsimusi jookseb peast läbi- kas ma suudan jääda rahulikuks? Mida tudengid minust arvavad? Kes nad üldse on? Mis siis, kui nad vihkavad mõtet soolisest võrdõiguslikkusest ja lähevad üliemotsionaalseks?</p>
1.12.2015	<p>Esimene katse kasutada vabavaralist andmetöötlusprogrammi QCMap. Sisestasin transkribeeritud teksti ja proovin seda kodeerida. Taaskord, veidi segaseks ja võõraks jääb. Mis siis kui ma midagi valesti teen või valesti kodeerin? Õnneks pakkus juhendaja välja varianti, et kodeerimine paar lehekülge koos, et saada aru, kas ma teen kõik õigesti.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Kersti Kruus (24.03.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Soolise võrdõiguslikkusega seotud arusaamad õpetajakoolituse üliõpilaste näitel“, mille juhendaja on Karmen Trasberg,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 1. juuni 2015