

Muutused lasteaiaõpetajate arusaamades ja teadlikkuses soostereotüüpidest väärarusaamu ümberlukkavate tekstide toel

Berit Silvia Vaikre

Teesid

Haridusasutustes tuleb edendada soolist võrdõiguslikkust (Soolise võrdõiguslikkuse seadus, 2004), et tagada laste võrdsed haridus- ja karjäärivõimalused (Valk, 2016). Siiski esineb haridusasutustes soolist ebavõrdsust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021), mille põhjuseks on sageli õpetajate teadlikkuse ja teadmiste puudus (Papp & Kütt, 2013). Lasteaiaõpetajate arusaamu soostereotüüpidest on Eestis seni vähe uuritud (Anniste & Haugas, 2022), mistõttu on käesoleva artikli eesmärk selgitada välja lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest lasteaias ning muutused nende arusaamades ja teadlikkuses soostereotüüpidest väärarusaamu ümberlukkavate tekstide toel.

Artikli aluseks olevas uuringus täitsid 53 lasteaiaõpetajat ankeetküsitluse soostereotüüpide kohta, seejärel tutvusid nad väärarusaamu ümberlukkava tekstiga ja vastasid küsimustikule uuesti. Kvalitatiivsest sisuanalüüsist selgus, et õpetajatel esines essentsialistlikke, sotsiaalkonstruktivistlikke ja soolise sarnasuse hüpoteesiga sobivaid arusaamu soost. Kvantitatiivne võrdlus näitas, et pärast tekstidega tutvumist andsid lasteaiaõpetajad sooga mitteseonduvaid vastuseid harvem ning märkasid soostereotüüpe ja soolist ebavõrdsust sagedamini. Kasvas teadlikkus sotsiaalkonstruktivistlikust sookäsitusest ning kogemuspõhiseid põhjendusi esitati vähem ja tekstidele toetuvaid põhjendusi rohkem. Muudes aspektides olulisi muutusi ei esinenud.

Märksõnad: soostereotüübid, sooline ebavõrdsus, sookäsitus, lasteaiaõpetajad, õpetajate arusaamad, õpetajate teadlikkus

1. Sissejuhatus

Haridusasutustes soolise võrdõiguslikkuse edendamine vähendab stereotüüpide negatiivset mõju ja hariduslikku ebavõrdsust ning aitab ennetada tööturul palgalõhet (Moyser, 2019). Strateegiad rõhutavad hariduse rolli soolise ebavõrdsuse ennetamisel ja võrdsuse tagamisel (Euroopa Komisjon, 2020; Haridus- ja Teadusministeerium, 2021), ka uus alusharidusseadus (2025) toob esile soolise võrdõiguslikkuse kui alusväärtuse. Olenemata võrdõiguslikkuse eesmärgist esineb haridusasutustes endiselt soolist ebavõrdsust, mis avaldub stereotüüpsetes uskumustes, ebavõrdses kohtlemises ja erinevates õpitulemustes ning piirab laste võrdseid võimalusi (Meland & Kaltvedt, 2019; Papp & Kütt, 2013; Vandmann, 2017).

Eestis on tüdrukutel lasteaias paremad eneseregulatsioonioskused ja sotsiaal-emotsionaalsed oskused kui poistel, mis viitab sooliste erinevuste kujunemisele juba alushariduses (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020; Tammemäe *et al.*, 2020). Lapsed märkavad soolisi erinevusi varakult ning jagavad mänguasju poiste ja tüdrukute omadeks, mis võib mõjutada nende eelistusi ja arengut (Weisgram *et al.*, 2014). Näiteks keskenduvad tüdrukutele mõeldud mänguasjad välimusele ja võivad piirata karjäärivalikuid, samas kui poistele suunatud mänguasjad arendavad ruumilist mõtlemist ja soodustavad huvi tehniliste erialade vastu (Liben, 2016; Sherman & Zurbriggen, 2014).

Stereotüüpsete arusaamade tõttu koheldakse lasteaias tüdrukuid ja poisse erinevalt. Mõnes lasteaias suunavad õpetajad laste tegevusi soo põhjal, näiteks saavad poisid sageli rohkem negatiivset tähelepanu (nt distsipliini nõudmine), samas kui tüdrukuid suunatakse sagedamini rühmaruume koristama ja korras hoidma (Aavik & Kajak, 2009). Lasteaiaõpetajad usuvad, et poisid on lärmakamad ja tüdrukud tundelisemad, ning annavad poistele rohkem liikumistegevusi ja tüdrukutele ülesandeid, mis nõuavad keskendumist (Tilga, 2015). Uuringud näitavad, et osa lasteaiaõpetajaid ei pea soolist ebavõrdsust probleemiks või tunneb end selles valdkonnas ebapädevana (Meland &

Kaltvedt, 2019; Papp & Kütt, 2013). Samas lasteaiajuhid ja õpetaja-koolituse üliõpilased tähtsustavad soolist võrdõiguslikkust, kuid tunnistavad vajakajäämisi oma teadmistes ja oskustes võrdõiguslikkuse edendamisel (Mägi *et al.*, 2016; Vandmann, 2017). Kuigi Neudorfi ja tema kolleegide (2016) uuring, mis viidi läbi 385 lasteaiaõpetaja seas, viitab, et õpetajate hoiakud on muutunud vähem stereotüüpseks, ei pruugi see muutus olla piisavalt ulatuslik.

Eestis on vähe soolise võrdõiguslikkuse teadusuuringuid lasteaia kontekstis, olemasolevad käsitlused pärinevad sageli bakalaureusetaseme üliõpilastöödest või põhinevad väikestel valimitel. Seejuures puuduvad põhjalikud ja ajakohased uuringud, mis aitaksid suurendada õpetajate teadlikkust teaduspõhistest sookäsitustest ja soolist ebavõrdsust süvendavatest soostereotüüpidest. Artikli eesmärk on selgitada välja lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest lasteaias ning muutused nende arusaamades ja teadlikkuses soostereotüüpidest väärarusaamu ümberlukkavate tekstide toel. Eesmärgi saavutamiseks keskenduti kahele uurimisküsimusele: millised on Eesti lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest lasteaias ning kuidas muutuvad nende arusaamad ja teadlikkus pärast väärarusaamu ümberlukkavate tekstidega tutvumist?

2. Käsitused soost ja stereotüübioht

Soolise essentsialismi järgi on eri soost inimestel kaasasündinud loomus, mistõttu peetakse meeste ja naiste vahelisi erinevusi loomulikuks, universaalseks ja ajas muutumatuks (Heyman & Giles, 2006; Roots *et al.*, 2013). Metaanalüüsid on aga näidanud essentsialistlike arusaamade ekslikkust: need ei selgita meeste ja naiste tegelikke sarnasusi ega erinevusi, vaid aitavad kaasa soostereotüüpide kinnistumisele ja seeläbi soolise ebavõrdsuse suurenemisele (Skewes *et al.*, 2018; Zell *et al.*, 2015). Türgis tehtud uuringu kohaselt vähendavad tõendid meeste ja naiste aju sarnasustest sooliselt essentsialistlikke uskumusi ja soolise ebavõrdsuse õigustamist (Şahin & Soylu Yalcinkaya, 2021).

Sotsiaalkonstruktivistliku käsituse¹ järgi kujuneb arusaam soost inimese enda mõtestamise kaudu, mida suunavad igapäevane suhtlus teiste inimestega ning kultuuriline keskkond, milles ta on üles kasvanud (Young & Collin, 2004). Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine rõhutab keele ja kultuurikonteksti rolli sooliste identiteetide ja käitumisviiside kujundamisel (Brickell, 2006). Sotsiaalkonstruktivistid väidavad, et arusaam soost kujuneb pidevate sotsiaalsete protsesside ja ajalooliste kontekstide mõjul, mitte ei ole kaasasündinud või muutumatu (Gergen & Gergen, 2015).

Soolise sarnasuse hüpoteesi kohaselt on mehed ja naised psühholoogiliselt pigem sarnased kui erinevad (Hyde, 2014). Metaanalüüsid näitavad, et soolised erinevused on sageli väiksemad kui erinevused sama soo esindajate vahel (*ibid.*; Zell *et al.*, 2015). Eranditeks on näiteks tüdrukute paremus kirjutamisülesannetes ja poiste mõõdukas eelis 3D mentaalses rotatsioonis, samas kui erinevused matemaatikas on väikesed (Hyde, 2016; Reynolds *et al.*, 2015). Suuremad erinevused ilmnevad pigem matemaatikahoiakutes, mis seonduvad riigi soolise võrdõiguslikkuse tasemega (Hutchison *et al.*, 2017). Inimesed kipuvad aga gruppidevahelisi erinevusi ülehindama ja grupisisest mitmekesisust alahindama (Ellemers, 2018).

Stereotüübioht tekib siis, kui ühte gruppi kuuluvad inimesed satuvad olukorda, kus nende käitumist ja olemust hinnatakse ning tõlgendatakse negatiivsete stereotüüpide kaudu (Spencer *et al.*, 2016). Hirm stereotüüpsete hinnangute ees võib põhjustada stressi ja ärevust, mis mõjutavad näiteks õpilase eesmärke ja õpitulemusi. Soolised erinevused matemaatikaga seotud uskumustes ja soostereotüüpide mõju ilmnevad juba varases eas, näiteks hakkavad lapsed inimesi soo alusel kategoriseerima juba kaheaastaselt ning viieaastased on stereotüüpide suhtes märgatavalt vastuvõtlikud (King *et al.*, 2021; Régner *et al.*, 2014). Stereotüübioht pärsib tüdrukute matemaatikaoskust lasteaiast kuni teise klassini

¹ Eesti teaduskeeles on „sotsiaalkonstruktivism“ üldtermin, millega viidatakse nii *social constructivism*’ile (teadmiste kujunemine indiviidi ja sotsiaalse keskkonna vastastikmõjus) kui ka *social constructionism*’ile (teadmiste ja kategooriate, nt soo kujunemine kultuurilises ja ajaloolises kontekstis). Käesolevas uurimuses kasutatakse järjepidevalt terminit „sotsiaalkonstruktivism“.

(Tomasetto *et al.*, 2011). Ühest eksperimendist ilmnes, et nelja-aastased tüdrukud sooritavad ruumilisi ülesandeid halvemini kui poisid, kui nende sooline identiteet on esile tõstetud (Shenouda & Danovitch, 2014). Need tulemused viitavad, et juba väga varases eas võivad soostereotüübid ja nendega kaasnev stereotüübioht hakata mõjutama laste huvisid, akadeemilist enesekindlust ja tulemusi, kujundades soolisi erinevusi haridusteel.

3. Soostereotüübid alushariduses

Soostereotüübid on üldistatud uskumused, mis omistavad üksikisikutele nende soo alusel konkreetseid omadusi, käitumisviise ja rolle, mida üldistatakse tihti suuremale osale sama soo esindajatele (Pickens, 2005), kuid need ei pruugi peegeldada iga inimese tegelikke omadusi (Ellemers, 2018). Sugu on üks peamisi omadusi, mille järgi lapsi ja täiskasvanuid kategoriseeritakse, isegi kui see pole olukorraga seotud ega anna kasulikku infot (Ito & Urland, 2003). Stereotüüpide mõju mitte ainult ei piira individuaalsete võimete potentsiaali, vaid tõrjub ka neid, kes ei vasta ühiskondlikult kinnistunud soonormidele (Whitley & Kite, 2010).

Laste soolised arusaamad ja erinevused kujunevad aja jooksul eri tegurite koosmõjul. Tugevat mõju avaldavad nii kodune kasvatus kui ka haridussüsteem, eelkõige vanemate ja õpetajate hoiakud (Huang, 2023). Lisaks mõjutavad laste ja noorukite arusaamu meedia, mänguasjad ja lood, kus naisi ja mehi kujutatakse sageli ebavõrdselt ja stereotüüpselt, mis võib pärssida laste sotsiaalset arengut (Tran & Olshan, 2022). Samuti kujundavad arusaamu eakaaslased ning sotsialiseerimisprotsessid peres ja sõpruskonnas (Huang, 2023; Kågesten *et al.*, 2016).

Laste eneseregulatsiooni kui üldoskuse üht osa on soolisest aspektist mõnevõrra uuritud. Kuigi Jaapanis tehtud uuringus ei ilmnenu viieaastaste laste käitumisprobleemide ja eneseregulatsiooni hindamisel soolisi erinevusi, hindasid õpetajad tüdrukute sotsiaalsete oskuste, tähelepanu ja agressiivsusega seotud probleemide taset madalamaks kui poistel, mis viitab õpetajate soopõhiste hinnangutele (Yamamoto & Imai-Matsumura, 2019). Õpetajate uskumus, et tüdrukud on eneseregulatsioonis paremad kui poisid, ei leidnud ka teises uuringus kinnitust,

kuna tegelikud erinevused tulenesid pigem rühmadünaamikast kui soost (Jordan, 2013).

Soostereotüübid on seotud ka valdkondlike oskustega. Laste soostereotüüpsed uskumused matemaatika kohta hakkavad kujunema juba viieaastaselt, olles tihedalt seotud vanemate uskumuste ja stereotüüpidega (Del Río *et al.*, 2019). Õpetajad hindavad poiste matemaatikaoskust paremaks kui tüdrukute oma, isegi kui tulemused on sarnased, mis võib selgitada soolise lõhe suurenemist matemaatikas varases eas (Robinson-Cimpian *et al.*, 2014). Õpetajate uskumused laste pingutuste ja potentsiaali kohta ennustavad laste huvi matemaatika vastu alates lasteaia kuni kuuenda klassini (Upadyaya & Eccles, 2014). Õpetajate soostereotüüpsed arusaamad mõjutavad ka nende ootusi õpilaste lugemisoskuse suhtes: suuremad ootused tüdrukute lugemis- oskusele selgitavad osaliselt tüdrukute paremaid tulemusi võrreldes poistega (Muntoni & Retelsdorf, 2018).

Õpetajad tajuvad poisse sageli füüsiliselt aktiivsema ja jõulisemana kui tüdrukuid, keda peetakse rahulikumaks, ning seda aktsepteeritakse normaalsusena, kuigi leidub erandeid (Emilson *et al.*, 2016). Poiste mängud on tavaliselt väheste vahenditega rollimängud, pallimängud ning seotud suuremate liigutuste ja mängualadega (Oncu & Unluer, 2010). Tüdrukud eelistavad sageli loovaid, keelelisi ja sensoorseid mängu ning sotsiaalseid rollimänge, samas kui poisid osalevad sagedamini füüsilistes tegevustes (Chapman, 2016; Tonyan & Howes, 2003). Poiste aktiivsuse vajadus ei ole tegelikkuses suurem, kuid see paistab rohkem silma, kuna neilt oodatakse rohkem liikumist, samas kui tüdrukutelt eeldatakse rahulikku käitumist ja reeglite järgimist (Cárcamo *et al.*, 2021).

Õpetajad väljendavad küll vastuseisu soolisele segregatsioonile ja ebavõrdsusele rühmaruumis, kuid jäävad neutraalseks, kui tegemist on vabamängu ja õuetegevustega (Lazaros & Pitsou, 2024). Kuigi õpetajad väidavad, et nad toetavad laste vabadust valida mängutegevusi ja kiidavad heaks soolisi piire kompavate laste tegevusi, ei ole õu siiski sooneutraalne ala. Tüdrukud peavad sageli võitlema oma koha eest mänguväljakul ja lapsed, kes esitavad väljakutseid soonormidele, kogevad tihti tõrjutust või

kiusamist (Mayeza, 2017). Seega võib õpetajate neutraalne hoiak vaba valiku suhtes hoopis tugevdada soolist segregatsiooni ja ebavõrdsust (Lazaros & Pitsou, 2024). Soostereotüübid kinnistuvad sageli juba lasteaias, mistõttu on oluline mõista õpetajate rolli laste hoiakute kujundamisel (Meland & Kaltvedt, 2019).

4. Metoodika

4.1. Valim

Valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel. Ankeetküsimustik saadeti Harjumaa lasteaedade direktoritele, kes edastasid selle oma õpetajatele, ning väike osa vastajatest leiti Facebooki Eesti lasteaednike grupi kaudu.

Valimisse kuulus 53 lasteaiaõpetajat ja kõik vastajad olid naissoost. Kaheksateist õpetajat olid vanuses kuni 29, kaheksa vanuses 30–39, viisteist vanuses 40–49, üheksa vanuses 50–59 ja kolm 60-aastast või vanemat. Suurem osa vastanutest ($n = 45$) olid kõrgharidusega, keskeriharidusega vastajaid oli viis ja keskharidusega kolm. Lasteaiaõpetajatest neli õppisid uuringu ajal ülikoolis alushariduse pedagoogikat. Uuringus osales ka üks lasteaiaõpetaja, kes oli osalise kohaga õppealajuhataja lasteaias. Enamik osalejatest töötas peamiselt munitsipaallasteaedades Harju maakonnas ($n = 47$), kaks olid tööl Lääne-Viru maakonnas ning üksikud töötasid Põlva, Saare, Lääne ja Tartu maakonnas.

4.2. Andmekogumine

Andmekogumisvahend sisaldas nelja osa: taustaandmete küsimusi, nelja vinjetti koos avatud küsimustega (nt *Mis mõtteid see situatsioon Sinus tekitab? Mida vastaksid õpetajana lapsevanemale?*), väärarusaamu ümberlukkavat teksti ning samu vinjettide küsimusi, millele tuli pärast teksti lugemist uuesti vastata.

Vinjetid on kirjeldavad lühilood või stsenaariumid, mis kujutavad realistlikke olukordi ja esitatakse tavaliselt kirjalikus või visuaalses vormis (Skilling & Stylianides, 2020). Vinjettide abil uuritakse sageli hoiakuid ja arusaamu, kui huvialuste teemade kohta on keeruline otse küsida, sest

vinjetid võimaldavad vastajatel väljendada oma arvamusi vähem isiklikul ja suunaval viisil (Barter & Renold, 1999). Käesolevas uuringus kasutati kirjalikke vinjette, et kutsuda esile õpetajate arusaamu seoses soostereotüüpidega. Vinjetid põhinesid Aaviku ja Kajaku (2009) varasematel tulemustel ning keskendusid soostereotüüpidele eneseregulatsiooni, matemaatika, lugemise ja füüsilise aktiivsuse kontekstis (vt lisa).

Pärast vinjettide lugemist ja küsimustele vastamist tutvusid osalejad ühega kahest üheleheküljelisest tekstist, mille koostamisel kasutati väärarusaamu ümberlukkavat meetodit (ingl *refutation method*, vt Lasseonde *et al.*, 2016). Ligikaudu pool osalejatest ($n = 26$) sai teksti sotsiaalkonstruktivistliku sookäsituse kohta, teine pool ($n = 27$) soolise sarnasuse hüpoteesi kohta. Tekstid algasid levinud väärarusaama esitamisega, millele järgnes selle ümberlukkamine teadusliku selgituse ja korrektse tõlgendusega (Zengilowski *et al.*, 2021). Selline lähenemine aitab luua seoseid olemasolevate teadmiste ja uue info vahel ning toetab teemade sügavamat mõistmist ja paremat meeldejätmist (Ariasi *et al.*, 2017; Braasch *et al.*, 2013). Tekstide koostamisel arvestati ka esmasuse ja värskusega, et toetada pikaajalise mälusisu teket (vt Sousa, 2016).

Andmekogumisvahendit piloteeriti 24 haridustudengiga Eesti ülikooli bakalaureuse- ja magistriõppest. Saadud tulemuste põhjal kohandati vinjettide sisu, järjekorda ja küsimuste sõnastust. Lõplik küsimustik koostati Google Forms'i keskkonnas ning see edastati elektronposti teel lasteaedadele ja Eesti lasteaednike Facebooki gruppi. Küsitluse alguses anti osalejatele ülevaade uurimistöö eesmärgist ja uurija taustast ning tagati eetikapõhimõtete järgimine ja konfidentsiaalsus, sh võimalus igal hetkel osalusest loobuda.

4.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsis kombineeriti kvalitatiivset sisuanalüüsi (Mayring, 2015) ja kvantitatiivset võrdlusanalüüsi. Kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil analüüsiti andmeid esmalt induktiivselt Microsoft Excelis (Microsoft Corporation, 2018), mille tulemusena tuli esile soolise essentsialismi käsituse teema. Seejärel kasutati deduktiivset kodeerimist, arvestades nii teoreetilisi raamistikke kui ka induktiivselt tekkinud koode. Koodipuu

loomisel määratleti kategooriad ja koodid, esitati nende definitsioonid ja toodi näiteid. Analüüsi usaldusväärsuse tagamiseks topeltkodeeris autor andmestiku mitmel korral, jättes kodeerimiste vahele piisava ajavahe. Sel viisil saadi vastus esimesele ja teisele uurimisküsimusele. Kvantitatiivses statistilises analüüsis kasutati kahe sõltuva grupi keskmiste võrdlemisel t-testi (Field, 2018), mis viidi läbi IBM-i SPSS Statisticsi (IBM Corp., 2021) tarkvara abil ja millega leiti vastus teisele uurimisküsimusele.

5. Tulemused

5.1. Lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest seoses eneseregulatsioonioskuste ja füüsilise aktiivsusega

Vastustest ilmneseid arusaamad, kus sugu ei olnud otseselt mainitud, vaid keskenduti teistele aspektidele, nagu laste huvipuudus, mängimisvajadus, õueriite praktilisus, õpetajate ja lapsevanemate teadmised ning oskused, samuti laiemad essentsialistlikud ja sotsiaalkonstruktivistlikud vaated ning füsioloogilised ja psühholoogilised tegurid.

Analüüsides eneseregulatsioonioskuse ning eneseregulatsiooni- oskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjette (vt lisa), keskendusid vastajad sageli laste õueriite praktilisusele või lapse mängulisele loomule. Näiteks nähti vahetusriite olemasolu stsenaariumi võimaliku lahendusena. Mõlema vinjeti puhul rõhutati, et õpetajatel või lapsevanematel võivad olla puudulikud teadmised või oskused õppetegevuse planeerimiseks või lastega suhtlemiseks: „Tekib siuke mõte, et väljaspool lasteada ei tunnista laps ühtegi reeglit ja lapsevanem ei oska ennast kehtestada ja seoses sellega alavääristab ja alandab last“ (Õ15).

Vastustes ilmnes kaks üldist arusaama, mida saab kirjeldada essentsialistliku ja sotsiaalkonstruktivistliku käsitusega ilma soolise tähenduseta. Essentsialistliku arusaama puhul seostati lapse eneseregulatsiooni ja aktiivsust eeskätt lapsele omistatavate püsivate omadustega, näiteks „Kui lapsel pole hetkel huvipakkuvat tegevust või on püsimatuma loomuga, võib tal tekkida uue huvipakkuva tegevuse leidmisega raskusi“ (Õ35). Sotsiaalkonstruktivistliku arusaama puhul seletati samu nähtusi pigem konteksti ja tingimustega, mistõttu rõhutati

keskkonna ja situatsiooni rolli; seda tüüpi mittesoolisi seletusi esines vastustes kõige sagedamini. Viidati ka füsioloogilistele teguritele, mis võivad mõjutada laste eneseregulatsiooni ja aktiivsust: „Lapsed võivad olla ka väsinud pikkadest päevadest lasteaias“ (Õ7).

Vastajad esitasid ka sugu otseselt mainivaid või soosterotüüpidele tähelepanu pööravaid seisukohti. Poiste püsimatust õppetegevustes seostati nende suurema aktiivsusvajadusega: „Aga poisse tuleb osata kaasata. Nendele on vaja teistsugust lähenemist. /.../ Poisid on füüsiliselt aktiivsemad ja vajavad liikumist“ (Õ9). Üks vastaja tõi ka esile levinud ootused poiste ja tüdrukute käitumisele ning juhtis tähelepanu vajadusele neid muuta:

Õpetajate arvamus on juba selline, et tüdruk peab oskama vaikselt istuda ja kuulata, aga poisid ongi sellised sõnakuulmatud ja aktiivsemad. Õpetajatel kaasneb ka poistega pigem negatiivseid hoiakuid. Samas on oluline, et õpetajate arvamus muutuks ning poleks enam soolisi erinevusi ja koheldakse last kui last (mitte soo järgi). (Õ6)

Üks vastaja tõi välja, et lapsevanema suhtumine ja sõnastus võivad otseselt mõjutada lapse soolisi eelarvamusi ja hoiakuid: „Sõnaselgelt on see olukord selline, kus vanem oma sõnastuse ja suhtumisega selles situatsioonis, mõjutab lapses soolist eelarvamust, hoiakut ja ootusi erinevate sugude suhtes. Täielikult väärarusaam ja vale suhtumine vanema poolt, mis aga mõjutab last tegelikult tugevalt“ (Õ50). Niisamuti osutati seosele vanemate ootuste, laste käitumise ja hilisemate sooliste erinevuste vahel.

Mitmes vastuses viidati soolise võrdõiguslikkuse põhimõtetele, näiteks „Selgitan lapsevanemale, et tüdrukud võivad ka mängida selliseid mänge ja samas, poisid võivad mängida ka nukkudega vms. Lastele ei peaks ette söötma mingeid teatud käitumismalle ainult sellepärast, et ta on tüdruk“ (Õ6). Mõned vastajad tõid välja, et sekkusid olukorda ja arutaksid seda lapsevanemaga, et edendada soolist võrdõiguslikkust. Näiteks ütles üks õpetaja: „Kindlasti räägiksin lapsevanemaga. Lapsel on lõbus õues ringi joosta ja poriga mängida. Ning kindlasti võivad seda teha nii poisid kui ka tüdrukud“ (Õ49). Samas nimetasid mõned vastajad

põhjuseid, miks nad sellisesse olukorda ei sekkuks, isegi kui nende arusaam erineks lapsevanema omast: „Aga elu on näidanud, et sekkumine või oma arvamuse väljendamine võib tekitada hoopis konflikti lapsevanema ja õpetaja vahele“ (Õ28).

Leidus vastajaid, kes põhjendasid soolisi erinevusi soolise essentsialismi aspekti kaudu. Sel viisil ei selgitatud kordagi poiste ja tüdrukute sarnasusi, vaid ainult erinevusi. Samuti vastandati essentsialistlikku ja sotsiaalkonstruktivistlikku sookäsitust: „Näen ka poistes potentsiaali nende juhioskustes. See väljendub mängudes see ei ole n-ö ühiskonna või õpetaja surve“ (Õ9). Võrdõiguslikkuse põhimõtteid mainiti nende vinjettide kontekstis sagedamini kui essentsialistlikke arusaamu.

Vastustes esitati ka sotsiaalkonstruktivistlikke põhjendusi, viidates teiste inimeste arusaamade mõju tähtsusele väikelapse arengus: „Inimeste arvamused seoses soorollidega ja suhtumisega stereotüüpidesse kujundavad juba varases eas laste arvamusi ja käitumist“ (Õ11). Sotsiaalkonstruktivistlike põhjenduste alla läksid vastused, kus põhjendati erinevusi ja sarnasusi kasvatusel, pere tausta, ühiskonna ootuste ehk sotsiaalse ja kultuurilise taustaga. Vastajate arusaamad põhinesid valdavalt isiklikel kogemustel töö- ja eraelus, kuid mõnel juhul ilmnis ka juba varem kujunenud arusaamu, mis kattusid sisuliselt ümberlukkavates tekstides hiljem käsitletud seisukohtadega, näiteks soostereotüüpide kahjulikkuse rõhutamine ja individuaalsete vajadustega arvestamine.

5.2. Muutused lasteaiaõpetajate arusaamades ja teadlikkuses eneseregulatsioonioskuste ja füüsilise aktiivsuse soostereotüüpidest pärast tekstidega tutvumist

Eneseregulatsioonioskuse ning eneseregulatsioonioskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjeti puhul ei sidunud ükski vastaja poiste huvipuudust otseselt soostereotüüpide või soolise ebavõrdsusega ei enne ega pärast väärarusaamu ümberlukkavate tekstide lugemist. Siiski leidis vastuseid, kus mainiti poiste või tüdrukute omadusi viisil, mis peegeldas soolist essentsialismi ning sisaldas soostereotüüpe. Need stereotüübid ei olnud seotud huvipuuduse põhjendamisega, vaid ilmusid muudes kommentaarides samas vinjeti vastuses. Küll aga esines nii esialgu kui ka pärast

soolist essentsialismi harvem (69% vs. 31%) kui soolise sarnasuse hüpoteesi (73% vs. 27%). Mõlemas etapis esitati sotsiaalkonstruktivistlikke põhjendusi rohkem kui soolise sarnasuse hüpoteesiga seotud põhjendusi (60% vs. 40%).

Eneseregulatsioonioskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjeti puhul esines lasteaiaõpetajate vastustes vähem nii tekstidega sarnaseid kui kogemus-põhiseid põhjendusi nii enne (16% vs. 84%) kui ka pärast tekstidega tutvumist (25% vs. 75%). Siiski suurenes pärast tutvumist tekstidega sarnaste vastuste osakaal ning rohkem mainiti ka lapsevanemate soostereotüüpeid arusaamu. Võrreldes teiste vinjettidega märkasid õpetajad füüsilise aktiivsuse vinjetis rohkem soolist ebavõrdsust ja töid välja oma võrdõiguslikkuse põhimõtteid.

Et välja selgitada õpetajate arusaamade ja teadlikkuse muutus, võrreldi iga õpetaja vastuseid enne ja pärast väärarusaamu ümberlukkava tekstiga tutvumist. T-test näitas (vt tabel 1), et eneseregulatsiooni ja füüsilise aktiivsusega seoses toimusid pärast väärarusaamu ümberlukkava tekstidega tutvumist järgmised muutused:

- sooga mitteseostuvaid arusaamu oli oluliselt vähem ($p < 0,001$);
- soostereotüüpe ja soolise ebavõrdsuse olukordi märgati rohkem ($p = 0,009$);
- teadlikkus sotsiaalkonstruktivistlikust sookäsitusest suurenes ($p = 0,02$);
- kogemuspõhiste põhjenduste arv vähenes oluliselt ($p = 0,004$);
- väärarusaamu ümberlukkavatele tekstidele tuginevaid põhjendusi esitati rohkem ($p < 0,001$).

Soolises stereotüpiseerimises ($p = 0,15$), võrdõiguslikkuse põhimõtete väljatoomises ($p = 0,35$), olukorda sekkumises ($p = 0,57$), soolise sarnasuse hüpoteesi väljendamises ($p = 0,42$) ning füsioloogiliste ($p = 1,0$) ja psühholoogiliste ($p = 0,37$) aspektide mainimises ei olnud statistiliselt olulisi muutusi. Soolist essentsialismi väljendavad arusaamad vähenesid ($p = 0,1$), kuid mitte oluliselt.

Tabel 1. Kirjeldav statistika ja t-testi tulemused eneseregulatsiooni ja füüsilise aktiivsuse kohta enne ja pärast tekstidega tutvumist

Kategooria	Enne		Pärast		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Sooga mitteseondumine	2,26	1,56	1,23	1,31	4,61	52	< 0,001
Sooline stereotüüpiseerimine	0,28	0,53	0,43	0,80	−1,43	52	0,15
Soostereotüübi / soolise ebavõrdsuse märkamine	0,6	0,57	0,87	0,76	−2,70	52	0,009
Võrdõiguslikkuse põhimõtte väljatoomine	0,4	0,57	0,32	0,55	0,94	52	0,35
Sekumine olukorda	0,06	0,23	0,04	0,19	0,57	52	0,57
Sooline essentsialism	0,04	0,19	0,11	0,32	−1,66	52	0,1
Sotsiaalkonstruktivism	0,19	0,48	0,47	0,80	−2,52	52	0,02
Soolise sarnasuse hüpotees	0,13	0,34	0,17	0,38	−0,81	52	0,42
Füsioloogilised aspektid	0,06	0,23	0,06	0,23	0	52	1
Psühholoogilised aspektid	0,11	0,38	0,17	0,38	0,9	52	0,37
Kogemuspõhisus	1,89	0,32	1,58	0,66	3,04	52	0,004
Tekstidele toetuvus	0,04	0,19	0,34	0,62	−3,83	52	< 0,001

Märkus: $N = 53$, M = keskmine, SD = standardhälve, t = t -statistik, df = vabadusastmete arv, p = statistiline olulisus

Kokkuvõtlikult vähenesid pärast tekstidega tutvumist sootemaatikaga mitteseotud ja kogemuspõhised põhjendused, samas kui sagesid tekstidest mõjutatud ja sotsiaalkonstruktivistlikud seletused.

5.3. Lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest seoses matemaatika- ja lugemisoskusega

Lasteaiaõpetajate arusaamad matemaatika- ja lugemisoskuse arengust seostusid soolise essentsialismi, sotsiaalkonstruktivistliku käsituse,

psühholoogiliste aspektide ja soolise sarnasuse hüpoteesiga. Lasteaiaõpetajate sõnul on poisid ja tüdrukud pigem erinevad. Osa õpetajaid pooldas soopõhiseid võistlusi, teised jälle üldarvestust. Rohkem näiteid toodi soolise võrdõiguslikkuse edendamise ja olukorda sekkumise kohta.

Osa õpetajaid selgitaks lapsevanemale, miks on sooliselt segregeeritud nuputusvõistlus valitud, seda ka juhul, kui nad ise otseselt ei nõustu sellise korraldusega. Soopõhist võistlust põhjendati mõnel juhul soolise essentsialismi ja psühholoogilise aspektiga, osutades, et poiste ja tüdrukute mõtlemine ongi loomult erinev: „Arvestus eraldi, sest tüdrukud ja poisid on väga erinevad, mõtlevad erinevalt“ (Õ3), sealhulgas toodi võrdluseks spordivõistlused, kus on ka eraldi arvestus. Mõned õpetajad tunnistasid, et isegi kui nad arvaks teisiti, ei sooviks nad minna konflikti võistluse korraldajate või lapsevanematega. Ühe põhjusena toodi ka esile, et eraldi autasustamisel on võimalik rohkem võitjaid välja kuulutada kui segavõistluse puhul.

Mõned lasteaiaõpetajad andsid konkreetselt teada, et nemad pooldavad võistluses üldarvestust ja teeksid oma asutuses sellekohaseid ettepanekuid. Oma kogemuste põhjal toodi ka matemaatika soostereotüübile vastanduvaid näiteid: „Sest mäletan nii enda alg- ja põhikooli ajast, et tüdrukud olid vähemalt sama head (kui mitte rohkemgi) nuputajad nagu poisidki. Hetkel lasteaias 4-5-aastaste rühmas töötades õppisid meil poisid kiiremini tähed ja numbrid selgeks kui tüdrukud“ (Õ4). Samuti mainisid õpetajad, et nad uuriksid korraldajalt eraldi arvestuse põhjuseid. Üks õpetaja tõi esile, et soopõhised võistlused võivad tugevdada soostereotüüpe, mis viivad ebaõiglaste eeldusteni poiste ja tüdrukute võimetest eri valdkondades. Niisuguses olukorras selgitaks ta lapsevanemale oma seisukohta, tuues välja, et matemaatikavõistlused peaksid põhinema pigem oskustel kui sool, kuna praegune lähenemisviis soodustab soostereotüüpide teket:

Teksti põhjal vastaksin, et osad arvavad siamaani, et on oluline sugu ja, et tüdrukud on teatud valdkondades paremad ja poisid teistes valdkondades paremad. Samas rõhutan lapsevanematele, et tegelikkuses peaks olema nuputamisevõistlused lihtsalt oskuste põhised, mitte soopõhised. Sellised

võistlused tekitavadki soolist ebavõrdsust ja erinevaid lõhesid ühiskonnas.
(Õ8)

Sotsiaalkonstruktivistlikke arusaamu oli mitmesuguseid, näiteks leiti, et matemaatika ja lugemise õpitulemused sõltuvad õpetaja suunamisest: „Kõik on kinni suunamises ja toetamises, selles, kuidas õpilastele asju õpetatakse, kuidas neis huvi tekitatakse“ (Õ4). Üks osaleja tõi esile, et õpetajate soostereotüüpsed arusaamad võivad kujundada hoiakuid, mis takistavad tüdrukute edasipüüdlikkust, ja viivad selleni, et tippjuhtide seas on valdavalt mehed.

Vastustes väljendati soolise võrdõiguslikkuse põhimõtteid. Üks õpetaja tõi arutellu soolise sarnasuse hüpoteesi põhimõtte: „Olen samuti arvamusel, et õppimisvõime on poistel ja tüdrukutel sarnane aga igaühel on omad tugevad ja nõrgad küljed“ (Õ14). Niivõrd selgeid näiteid hüpoteesi kohta oli vähe, teistes näidetes võis seda pigem kaudselt aimata. Mõnel juhul kajastus arusaamades mitme käsituse, näiteks soolise sarnasuse hüpoteesi ja sotsiaalkonstruktivistliku arusaama tunnuseid:

On ka teaduslike uuringutega kinnitatud, et poiste ja tüdrukute õppimisvõime on sarnane, kuid ühiskondlikud hoiakud mõjutavad seda arusaama ning laste võimekust erinevates valdkondades. Ise õpetajana võin öelda, et iga laps on erinev ning nende õppimisvõime ja muu võimekus ei tulene mitte soost vaid pigem individuaalsetest erisustest. (Õ36)

Vastustes domineerisid kogemuspõhised vaated, näiteks „Poiste tahe õppida algab ehk hiljem (keskkoolis), sest nad arenevad aeglasemalt kui tüdrukud. Kooli "2" mehest [kes sai koolis peamiselt hindeks kahtesid] võib saada tubli ärimees. Kooli priimusest, aga alkohoolik“ (Õ10). Samas esitati ka väärarusaamu ümberlökkavatele tekstidele tuginevaid seisukohti. Peaaegu pooled osalejatest avaldasid valmisolekut sekkuda olukorda, toetades kas soolise sarnasuse hüpoteesi või taastootes soostereotüüpe. Osa õpetajaid ei väljendanud selgeid seisukohti, kuid oleksid siiski valmis teemakohases arutelus osalema.

5.4. Muutused lasteaiaõpetajate arusaamades ja teadlikkuses matemaatika- ja lugemisoskuse soostereotüüpidest pärast tekstidega tutvumist

Matemaatika ning matemaatika- ja lugemisoskuse vinjeti puhul väljendusid õpetajate arusaamad mitmes kategoorias, sealhulgas esitati kogemuspõhiseid põhjendusi, tekstidele toetuvaid seisukohti, sotsiaalkonstruktivistlikke seletusi, aga ka soolise sarnasuse hüpoteesi ning viiteid soolisele stereotüüpiseerimisele ja ebavõrdsusele.

Pärast väärarusaamu ümberlukkavate tekstidega tutvumist ei toonud lasteaiaõpetajad oma vastustes enam välja sooga mitteseonduvaid põhjendusi. Selle asemel ilmnnes muutus põhjenduste laadis: kui enne tekstidega tutvumist üldarvestuse pooldajate põhjendused sageli puudusid, siis pärast lugemist hakkas osa vastajaid oma seisukohti põhjendama, tuues välja nii tekstides esitatud mõtteid kui ka nendega haakuvaid isiklikke kogemusi: „Õppimisvõime on sarnane. Erinevused õppimisvõimes on suuremad hoopis soosiseselt, seda on tõestanud mitmed uuringud ja metaanalüüsid. Ning seda kinnitavad minu elukogemused, nii töölt kui eraelust“ (Õ24).

Enne tekstidega tutvumist olid vastused pigem lühikesed ja näideteta, sageli piirduti tähelepanekutega, näiteks tüdrukute varasema lugemishuvi kohta, ning rõhutati õpetamisviisi tähtsust laste arengus. Pärast tekstidega tutvumist muutusid põhjendused sisukamaks, õpetajad esitasid rohkem oma seisukohti ja seostasid neid nii isiklike kogemuste kui ka uuringutega, mis rõhutasid individuaalse eripära olulisust. Näiteks märkis üks õpetaja, et kuigi nuputamisesandeid oli kohandatud laste huvide järgi, et motiveerida nii poisse kui ka tüdrukuid, oleks siiski parem kasutada üldarvestust. Samuti hakati enam rõhutama, et eraldi arvestus võib olla seotud soostereotüüpsete arusaamade ja ühiskondlike hoiakutega, mitte laste tegelike võimetega.

T-test näitas (vt tabel 2), et statistiliselt olulised muutused ilmnesisid kahes kategoorias: kogemuspõhisuses, mis vähenes märkimisväärselt ($p = 0,02$), ning tekstidele toetuvuses, mis suurenes oluliselt ($p = 0,005$). Teistes kategooriates ei ilmnenu pärast tekstide lugemist statistiliselt olulisi

muutusi, kuid enamikul juhul olid väikesed muutused siiski toimunud: sooline stereotüüpiseerimine ($p = 0,47$) ja sekkumine ($p = 0,10$) vähenesid, soostereotüübi ja soolise ebavõrdsuse märkamine ($p = 0,64$) ning võrdõiguslikkuse põhimõtte väljatoomine ($p = 0,35$) suurenesid mõnevõrra.

Olulist muutust soolises essentsialismis ei toimunud ($p = 0,32$), kuid märkimisväärne on, et pärast tekstide lugemist ei toodud soolise essentsialismi arusaamu enam üldse välja. Olulisi muutusi ei toimunud ka sotsiaalkonstruktivismi ($p = 0,15$) ega soolise sarnasuse hüpoteesi ($p = 0,13$) väljatoomises, kuigi mõlema puhul võib märgata kerget tõusu. Psühholoogilistes aspektides ei toimunud üldse muutust ($p = 1,00$).

Tabel 2. Kirjeldav statistika ja t-testi tulemused matemaatika- ja lugemisoskuse kohta enne ja pärast tekstidega tutvumist

Kategooria	Enne		Pärast		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Sooline stereotüüpiseerimine	1,11	0,24	1,04	1	0,73	52	0,47
Soostereotüübi / soolise ebavõrdsuse märkamine	0,4	0,57	0,43	0,57	−0,47	52	0,64
Võrdõiguslikkuse põhimõtte väljatoomine	1,19	1,14	1,32	1,07	−0,94	52	0,35
Sekkumine olukorda	1,25	0,73	1,09	0,66	1,66	52	0,1
Sooline essentsialism	0,02	0,14	0	0	1	52	0,32
Sotsiaalkonstruktivism	0,11	0,47	0,26	0,56	−1,48	52	0,15
Soolise sarnasuse hüpotees	0,92	0,90	1,06	0,99	1,55	52	0,13
Psühholoogilised aspektid	0,55	0,72	0,55	0,75	0	52	1
Kogemuspõhisus	2,68	0,85	2,38	0,71	2,47	52	0,02
Tekstidele toetuvus	0,53	0,61	0,83	0,87	−2,93	52	0,005

Märkus: $N = 53$, M = keskmine, SD = standardhälve, t = t-statistik, df = vabadusastmete arv, p = statistiline olulisus

Tulemustest selgus, et stereotüpiseerimine oli situatsioonispetsiifiline: kui eneseregulatsioonioskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjeti puhul nimetas suurem osa võrdõiguslikkuse põhimõtteid ning seda, et kõik lapsed tahavad võrdselt mängida ja õues joosta, siis eneseregulatsioonioskuse vinjeti korral toodi jällegi välja, kuidas poistel on suurem aktiivsusvajadus kui tüdrukutel.

Kui vaadata ühe vastaja vastuseid mitme situatsiooni kohta, siis ilmneb, et mõned uuritavad väljendasid ühtaegu nii soolisi stereotüüpe kui ka võrdõiguslikkuse arusaamu. Ühes situatsioonis võis vastaja sekkuda olukorda, et väljendada soolist võrdsust toetavaid arusaamu, kuid teises ei pruukinud ta soostereotüüpset olukorda märgatagi. Alljärgnevalt on esitatud näited ühe õpetaja vastustest (Õ10), kus on läbi põimunud erinevad seisukohad:

Poisid on aktiivsemad ja rahutumad kui tüdrukud.

Väga piinlik moment lapsevanema ees kui lasteasutuse juhtkond on korraldanud sellise võistluse, kus rõhutatakse soolist erinevust.

Eeldatakse, et tüdrukud käituvad ikka hästi, aga poistele on rumalused lubatud. Soolised stereotüübid kirjutavad ette, millised nad peavad olema.

Arvan, et mõlemal õpetajal on õigus. Poiste tahe õppida algab ehk hiljem (keskkoolis), sest nad arenevad aeglasemalt kui tüdrukud.

6. Arutelu ja järeldused

Artikli eesmärk oli selgitada välja lasteaiaõpetajate arusaamad soostereotüüpidest lasteaias ning muutused nende arusaamades ja teadlikkuses soostereotüüpidest väärarusaamu ümberlukkavate tekstide toel. Suurem osa lasteaiaõpetajate arusaamadest kaldus soo sotsiaalkonstruktivistliku käsituse poole, mis võib tuleneda sellest, et see käsitus on õpetajatele tuttavam, kuna eestikeelsetes soolise võrdõiguslikkuse juhendmaterjalides (nt Papp & Kütt, 2009) on see peamine sookäsitus, millest lähtutakse. Eneseregulatsioonioskuse ning eneseregulatsiooni-

oskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjeti puhul sotsiaalkonstruktivistlikud arusaamad soost kasvasid väärarusaamu ümberlukkavate tekstidega tutvumise järel, samas matemaatikaoskuse ning matemaatika- ja lugemisoskuse vinjeti puhul ei olnud märkimisväärsed muutust.

Siinsetest uurimistulemustest selgus, et soolise essentsialismi arusaamu esineb vähe, kuigi varasem uuring (Roots *et al.*, 2013) viitab sellele, et haridustöötajate arusaamad kipuvad olema essentsialistlikud (samas tuleb arvestada, et tegemist on vanema uuringuga ja uuringute valimid on erinevad, mistõttu ei ole nende tulemusi võimalik otse võrrelda). Kuigi soolise essentsialismi arusaamad ei muutunud oluliselt pärast tekstidega tutvumist, võis väikest langust siiski märgata. Samuti ei esinenud pärast tekstide lugemist soolise essentsialismi põhjendusi enam matemaatika- ja lugemisoskuse vinjeti puhul, mis on kooskõlas varasema uuringu tulemustega (Şahin & Soylu Yalcinkaya, 2021), mille kohaselt niisuguste põhjenduste hulk väheneb. Kuigi lasteaiasõpetajate seas esines endiselt soolise essentsialismi arusaamu, olid nad märkimisväärselt teadlikumad soo sotsiaalkonstruktivistlikust käsitusest. Soolise sarnasuse hüpoteesiga ühtivaid arusaamu oli pigem vähe, aga see on ka neist kolmest kõige uuem käsitlus Eesti kontekstis. Soolise sarnasuse hüpoteesi toetavad arusaamad ei muutunud tekstide lugemise järel oluliselt.

Osa vinjettide puhul ei maininud õpetajad üldse sugu. See võib viidata sellele, et vastajad kas ei tajunud situatsioonis soostereotüüpe ja soolist ebavõrdsust või eelistasid seda teemat mitte käsitleda. Pärast väärarusaamu ümberlukkavate tekstidega tutvumist väljendati eneseregulatsioonioskuse ning eneseregulatsioonioskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjeti puhul sooga mitteseonduvaid arusaamu oluliselt vähem ning situatsioonides märgati rohkem soostereotüüpe ja soolist ebavõrdsust. Matemaatikaoskuse ning matemaatika- ja lugemisoskuse vinjeti puhul sellist muutust aga välja ei tulnud. Need tulemused kinnitavad, et eri olukordades märgatakse ja tõlgendatakse sootemaatikat erinevalt.

Artikli tulemused kattuvad varasema uurimuse omadega, mille kohaselt peavad õpetajad poisse liikuvamaks ja nende eneseregulatsiooni-

oskusi kehvemaks, kuigi uuringud pole neid soolisi erinevusi kinnitanud (Yamamoto & Imai-Matsumura, 2019). OECD 2020. aasta uuring näitas, et Eestis siiski esineb laste seas erinevusi eneseregulatsioonis, mis võib viidata kultuurilisele ja haridussüsteemiga seotud mõjule, mitte loomupärastele erinevustele (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020). Ka käesolevas uuringus arvasid mitmed õpetajad, et poistel on suurem liikumisvajadus, kuid leidis ka neid, kelle hinnangul on kõigil lastel võrdne liikumisvajadus ning neile peaks pakkuma võrdseid liikumisvõimalusi.

Matemaatika- ja lugemisoskuse vinjeti puhul ilmnesisid soostereotüüpsed arusaamad, mille järgi võiks matemaatikavõistlusi läbi viia eraldi poistele ja tüdrukutele, kuna nende võimekus on erinev. See on sarnane varasema uuringu tulemusega, mille kohaselt hindasid õpetajad poiste oskusi paremaks, isegi kui testitulemused olid sarnased tüdrukute omadega (Robinson-Cimpian, 2014). Selline sooline segregatsioon ei aita kaasa soolise võrdõiguslikkuse edendamisele, vaid süvendab eelarvamusi (Fabes *et al.*, 2015). Samuti leidis seisukohti, et matemaatika- ja lugemisvõimekus sõltub pigem individuaalsetest omadustest kui soost, mis on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega, mille järgi tulenevad soolised erinevused õpitulemustes eelkõige õpetajate uskumustest ja ootustest, mitte kaasasündinud erisustest (Muntoni & Retelsdorf, 2018; Upadyaya & Eccles, 2014).

Pärast väärarusaamu ümberlukkavate tekstidega tutvumist toetuti märgatavalt vähem isiklikele kogemustele ja samal ajal esines rohkem tekstidest lähtuvaid arusaamu. See võib viidata niisuguste tekstide rakendamise kasulikkusele õpetajate teaduspõhiste arusaamade ja soolise teadlikkuse arendamisel.

Seisukohtades esines sisulist varieeruvust nii ühe õpetaja vastustes kui ka õpetajate vahel. Näiteks võis ühe õpetaja vastustest leida nii soolise essentsialismi aspekte kui ka soolise võrdõiguslikkuse põhimõtteid, ühes situatsioonis märkasid õpetajad soostereotüüpi, teises mitte. Ühest arusaama ei esildunud, pigem olid põhjendused killustunud. Selline sooga seotud arusaamade indiviidisene heterogeensus võib viidata sellele, et

vastajal ei ole teema kohta selgeid ja põhjendatud taustteadmisi. Soostereotüüpide ja soolist võrdsust edendavate sookäsituste edasine teadvustamine aitaks kaasa ühtsema arusaama kujunemisele.

Artikli piiranguks on väikese ja piirkondlikult piiratud mugavusvalimi kasutamine, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile Eesti lasteaiaõpetajatele ega teha nende põhjal järeldusi õpetajate sooteadlikkuse kohta tervikuna. Uuringu käigus selgus, et väärarusaamu ümberlukkavaid tekste annaks mõnevõrra meetoodiliselt parendada, sealhulgas uuemate allikatega täiendada. Lisaks on ümberlukkavate tekstide kasutamisel omad piirangud, näiteks faktiteabe esitamisel võidakse eirata neid emotsionaalseid ja väärtustegureid, mis sageli uskumusi toetavad, ning eeldada episteemilist hierarhiat, kus teaduslik teadmine asetatakse osaleja kogemustest kõrgemale (Zengilowski *et al.*, 2021). See võib tekitada õppijates vastupanu, eriti kui puudub mõistmine, miks väärarusaamad üldse kujunevad. Samuti on ümberlukkavate tekstide mõju enamasti uuritud vahetult pärast sekkumist, mistõttu oleks vaja kordusuuringuid, et hinnata võimalikke pikaajalisi muutusi. Tõhusamad tulemused saavutatakse siis, kui ümberlukkavad tekstid moodustavad osa laiemast arutelule ja refleksioonile ruumi loovast sekkumisest (*ibid.*). Kuna andmeid koguti ankeetküsitlusega, siis ei saa ka täiesti kindel olla, et kõik vastajad lugesid teksti läbi või süvenesid sellesse.

Tulevikus on vajalik laiapõhjalisem uuring, et saaks terviklikuma pildi Eesti lasteaiaõpetajate soolistest arusaamadest ja teadlikkusest. Lisaks ei ole arusaamade uurimine piisav, kuna õpetajad võivad soolise võrdõigusslikkuse põhimõtteid teadvustades siiski praktikas traditsioonilisi soorolle tugevdada, nagu näitas ka Slateri (2003) uuring. Seepärast on edaspidi vaja toetada ja uurida õpetajate tegevust, et hinnata soolise võrdõigusslikkuse praktikate rakendamist. Uurida tuleb ka lasteaiajuhte, sest varasema uuringu (Vandmann, 2017) põhjal nad küll tajuvad probleemi, kuid tunnistavad, et neil puuduvad teadmised teema käsitlemiseks. Asutuses ühtsema arusaama kujundamisel on juhi roll aga väga tähtis.

7. Tänusõnad

Suur tänu kuulub Grete Arrole ja Kati Ausile, kuna artikli andmed pärinevad magistritööst ning tänu neile jõudsin stereotüübiohu mõisteni ja soolise sarnasuse hüpoteesini. Tänan kõiki, kes võtsid aega osaleda katse- ja põhiuuringus. Eriline tänu läheb doktoritöö juhendajale Eve Eisenschmidtile väärtusliku toe ja suunamise eest. Samuti tänan kolleege, kes andsid artikli kirjutamise protsessis tagasisidet: Mari-Liis Talit, Daniel Reinaru, Laura Nõu ja Kätlin Vanarit.

Kasutatud kirjandus

- Aavik, K., & Kajak, K. (2009). *Soo sotsiaalne konstrueerimine Eesti lasteaeadeades 7 Tallinna lasteaia vaatlusandmete põhjal: empiiriline uurimus*. Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskus.
https://enut.ee/files/lasteadeade_uurimus.pdf
- Alusharidusseadus. (2025). *Riigi Teataja*, RT I, 09.01.2025, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025001>
- Anniste, K., & Haugas, S. (2022). *Eelanalüüs soolise võrdõiguslikkuse ja võrdse kohtlemise temaatika loimimiseks õpetajate baas- ja täienduskoolitusse. Lõpparuanne*. Poliitikauuringute Keskus Praxis.
<https://www.sm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/Sool%C3%B5ime%20%C3%B5petajahariduses%20l%C3%B5pparuanne.pdf>
- Ariasi, N., Hyönä, J., Kaakinen, J. K., & Mason, L. (2017). An eye-movement analysis of the refutation effect in reading science text. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 202–221. <https://doi.org/10.1111/jcal.12151>
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25(9). <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html>
- Braasch, J. L. G., Goldman, S. R., & Wiley, J. (2013). The influences of text and reader characteristics on learning from refutations in science texts. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 561–578.
<https://doi.org/10.1037/a0032627>
- Brickell, C. (2006). The sociological construction of gender and sexuality. *The Sociological Review*, 54(1), 87–113. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2006.00603.x>
- Cárcamo, C., Moreno, A., & Del Barrio, C. (2021). Girls do not sweat: The development of gender stereotypes in physical education in primary school. *Human Arenas*, 4(2), 196–217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Del Río, M. F., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M. I., & Meltzoff, A. N. (2019). Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental Psychology*, 55(4), 687–702.
<https://doi.org/10.1037/dev0000658>
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 275–298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>

- Emilson, A., Folkesson, A.-M., & Lindberg, I. M. (2016). Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48, 225–240. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0162-4>
- Euroopa Komisjon. (2020). *Võrdõiguslikkuse Liit: soolise võrdõiguslikkuse strateegia 2020–2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Galligan, K., & Pahlke, E. (2015). Gender-segregated schooling: A problem disguised as a solution. *Educational Policy*, 29(3), 431–447. <https://doi.org/10.1177/0895904813492382>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2015). Social construction and research as action. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of action research* (3rd ed., pp. 401–408). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921290.n39>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Heyman, G. D., & Giles, J. W. (2006). Gender and psychological essentialism. *Enfance*, 58(3), 293–310. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0293>
- Huang, S. (2023). The factors contributing to children's gender cognitive development. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 180, p. 02027). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002027>
- Hutchison, J. E., Lyons, I. M., & Ansari, D. (2017). More similar than different: Gender differences in basic numeracy are the exception not the rule. *Child Development*, 90(1), e66–e79. <https://doi.org/10.1111/cdev.13044>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373–398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: Gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53–56. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007>
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0). IBM Corp.
- Ito, T. A., & Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: Electrocortical measures of attention to the race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 616–626. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.616>

- Jordan, M. S. (2013). *Looking at gender differences in preschoolers' self-regulation through multiple lenses* [Doctoral dissertation, University of Michigan].
<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/98915/jsmagat.pdf?sequence=1>
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PloS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- King, T. L., Scovelle, A. J., Meehl, A., Milner, A. J., & Priest, N. (2021). Gender stereotypes and biases in early childhood: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 112–125.
<https://doi.org/10.1177/1836939121999849>
- Lassonde, K. A., Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2016). Refutation texts: Overcoming psychology misconceptions that are resistant to change. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 62–74.
<https://doi.org/10.1037/stl0000054>
- Lazaros, S., & Pitsou, C. (2024). Representations of preschool teachers on children's gender as a factor in differentiating their free play in the schoolyard. *European Journal of Social Sciences Studies*, 10(4).
<http://dx.doi.org/10.46827/ejss.v10i4.1824>
- Liben, L. S. (2016). We've come a long way, baby (but we're not there yet): Gender past, present, and future. *Child Development*, 87(1), 5–28.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12490>
- Mayeza, E. (2017). 'Girls don't play soccer': Children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. *Gender and Education*, 29(4), 476–494.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187262>
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (pp. 365–380). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Meland, A. T., & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94–103.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Microsoft Corporation. (2018). *Microsoft Excel*.
<https://office.microsoft.com/excel>

- Moyser, M. (2019). *Measuring and analyzing the gender pay gap: A conceptual and methodological overview*. Centre for Gender, Diversity and Inclusion Statistics. http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly_acquisitions_list-ef/2019/19-35/publications.gc.ca/collections/collection_2019/statcan/452000022019001-eng.pdf
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Mägi, E., Biin, H., Trasberg, K., & Kruus, K. (2016). Õpetajakoolituse üliõpilaste hoiakud ja teadlikkus soolise võrdõiguslikkuse küsimuses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 159–194. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.06>
- Neudorf, E., Õun, T., Tuul, M., & Elissaar, E. (2016). Lasteaiaõpetajate arusaamad tüdrukutele ja poistele võrdsete võimaluste tagamisest. T. Kuurme & Ü-M. Papp (toim.), *Sugu ja haridus keeles ja meeles. Artiklikogumik* (lk 108–120). Eesti Naisteühenduste Ümarlause Sihtasutus. http://www.haridusjasugu.ee/wp-content/uploads/Lasteaiaopetajate_arusaamad.pdf
- Oncu, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457–4461. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.711>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Early learning and child well-being in Estonia*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being-in-estonia_15009dbe-en
- Papp, Ü-M., & Kütt, R. (2009). *Vabaks vanadest mõttemallidest. Juhiseid soolise võrdõiguslikkuse seaduse rakendamiseks lasteaedades ja koolides*. Eesti Naisteühenduste Ümarlause Sihtasutus. https://www.enu.ee/lisa/374_Vabaks.pdf
- Papp, Ü-M., & Kütt, R. (2013). Soolist ebavõrdsust märgatakse, probleemiks ei peeta ja lahendusi ei teata – Eesti õpetajate hoiakud ja arvamusel seoses soolise võrdõiguslikkusega. Ü-M. Papp (toim.), *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks. Artiklikogumik* (lk 17–37). Eesti Naisteühenduste Ümarlause Sihtasutus. http://www.enu.ee/lisa/468_Kas_opilased_voi_poisid_ja_tydrukud_Artiklikogumik.pdf

- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. In N. Borkowski (Ed.), *Organizational behavior in health care* (pp. 43–76). Jones & Bartlett Learning.
- Régner, I., Steele, J. R., Ambady, N., Thinus-Blanc, C., & Huguet, P. (2014). Our future scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 27(3–), 13–51.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RIPSO_273_0013&download=1&from-feuilleter=1
- Reynolds, M. R., Scheiber, C., Hajovsky, D. B., Schwartz, B., & Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in academic achievement: Is writing an exception to the gender similarities hypothesis? *The Journal of Genetic Psychology*, 176(4), 211–234. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1036833>
- Robinson-Cimpian, J. P., Lubinski, S. T., Ganley, C. M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology*, 50(4), 1262–1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Roots, E-M., Kuurme, T., & Kasemaa, G. (2013). „Loodus on meid selliseks teinud“ ehk sooline essentsialism hariduses ja kasvatuses. Ü-M. Papp (toim.), *Kas õpilased või poisid ja tüdrukud? Uurimus Eesti õpetajate ja haridustöötajate valmisolekust sootundlikuks õpetamiseks ja kasvatamiseks. Artiklikogumik* (lk 89–110). Eesti Naisteühenduste Ümarlaua Sihtasutus. http://www.enu.ee/lisa/463_2013_04_kas_opilased_voi_poisid_ja_tudrukud_sisu.pdf
- Şahin, Ö., & Soyly Yalcinkaya, N. (2021). The gendered brain: Implications of exposure to neuroscience research for gender essentialist beliefs. *Sex Roles*, 84(9), 522–535. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01181-7>
- Shenouda, C. K., & Danovitch, J. H. (2014). Effects of gender stereotypes and stereotype threat on children's performance on a spatial task. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27(3–4), 53–77.
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RIPSO_273_0053&download=1&from-feuilleter=1
- Sherman, A. M., & Zurbriggen, E. L. (2014). “Boys can be anything”: Effect of Barbie play on girls' career cognitions. *Sex Roles*, 70, 195–208.
<https://doi.org/10.1007/s11199-014-0347-y>
- Skewes, L., Fine, C., & Haslam, N. (2018). Beyond Mars and Venus: The role of gender essentialism in support for gender inequality and backlash. *PloS ONE*, 13(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200921>

- Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541–556.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
- Slater, L. M. (2003). *Gender bias in elementary schools: An examination of teacher attitudes* [Doctoral dissertation, Miami University].
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1060223693
- Soolise võrdõiguslikkuse seadus. (2004). *Riigi Teataja*, RT I, 10.01.2019, 19.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/107072015011?leiaKehtiv>
- Sousa, D. A. (2016). *Primacy/recency effect*.
<https://www.lancashire.gov.uk/media/940447/how-the-brain-learns-by-david-sousa.pdf>
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 415–437. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>
- Zell, E., Krizan, Z., & Teeter, S. R. (2015). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist*, 70(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1037/a0038208>
- Zengilowski, A., Schuetze, B. A., Nash, B. L., & Schallert, D. L. (2021). A critical review of the refutation text literature: Methodological confounds, theoretical problems, and possible solutions. *Educational Psychologist*, 56(3), 175–195.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1861948>
- Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T., & Meesak, A-M. (2020). *OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis*. Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-07/iels_raport_2020.pdf
- Tilga, T. (2015). *Poiste ja tüdrukute arengu iseärsustega arvestamine tegevuste kavandamisel lasteaias* [Bakalaureusetöö, Tallinna Ülikooli Rakvere kolledž]. <https://www.etera.ee/s/D52q4ydkNM>
- Tomasetto, C., Alparone, F. R., & Cadinu, M. (2011). Girls' math performance under stereotype threat: The moderating role of mothers' gender stereotypes. *Developmental Psychology*, 47(4), 943–949.
<https://doi.org/10.1037/a0024047>
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 121–142.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00006-1)

- Tran, M. K., & Olshan, S. (2022). Factors influencing children's perception of gender roles and their psychological impact: Evidence from sociology and psychology. *Journal of Student Research*, 11(2).
<https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i2.2996>
- Upadaya, K., & Eccles, J. S. (2014). How do teachers' beliefs predict children's interest in math from kindergarten to sixth grade? *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(4), 403–430.
<https://doi.org/10.13110/MERRPALMQUAR1982.60.4.0403>
- Valk, A. (2016). *Soolised lõhed hariduses*. Haridus- ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusmin_soolised_lohed_hariduses.pdf
- Vandmann, T. (2017). *Juhtide teadlikkus soolise võrdõiguslikkuse teemast ja selle lõimimine koolieelse lasteasutuse õppekavasse* [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. <https://www.etera.ee/s/ZsyHzE8Sq>
- Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 401–409.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004>
- Whitley Jr, B. E., & Kite, M. E. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Yamamoto, N., & Imai-Matsumura, K. (2019). Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 189(1), 56–67.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1299148>
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 373–388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>

Lisa. Vinjetid

1. Eneseregulatsioonioskuse vinjett

Lasteaiaõpetaja kirjeldab rühmas esinevat probleemi järgmiselt: „Mul on mure: mitu poissi rühmas ei kuula sõna, jooksevad tihti ringi ning saavad pahandustega hakkama. Nad segavad teisi lapsi õppetegevuse ajal ega keskendu vajalikele tegevustele. Saan tüdrukutega hästi hakkama, aga ma ei saa aru, miks poisid nii püsimatud on. Miks nad ei suuda sõna kuulata nagu tüdrukud.“

2. Eneseregulatsioonioskuse ja füüsilise aktiivsuse vinjett

Näete, kuidas lasteaia värava taga üks lapsevanem räägib oma tütreaga: „Ise oled tüdruk, aga jooksed ja rullid mööda maad nagu poiss, seelik kõik porine juba enne, kui üldse lasteaeda jõuame. Õpetaja hakkab niiviisi arvama, et Sa oled poiss.“

3. Matemaatikaoskuse vinjett

Lasteaias toimus ülemajaline suur nuputamisvõistlus, kus poisid ja tüdrukud võistlesid eraldi arvestuses. Tüdrukute arvestuse võitnud lapsevanem uurib: „Kes võitis üldarvestuses?“ Õpetaja annab teada, et üldarvestuses võitis seesama tüdruk, kuid auhinnatud kohti jagati tüdrukutele ja poistele eraldi. Lapsevanem ei mõista, miks poistel ja tüdrukutel oli eraldi arvestus, ning õpetaja ei oska seda ka lapsevanemale selgitada.

4. Matemaatika- ja lugemisoskuse arutelu vinjett

Õpetajad arutavad kohvinurgas. Esimene väidab: „Ma kuulsin koolitusel, et mehed ja naised on pigem sarnased kui erinevad. Poiste ja tüdrukute õppimisvõime pidi olema väga sarnane.“ Teine õpetaja vastab: „Mina poleks nii kindel. Poistel ja tüdrukutel on erinevad valdkondlikud tugevused. Tean seda oma pika kogemuse põhjal, et poisid on nutikamad arvutajad, aga tüdrukud saavad tähed ja lugemise kiiremini selgeks.“

Berit Silvia Vaikre on Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudi nooremteadur ja kasvatusteaduste doktorant. Tema doktoritöö keskendub koolijuhtide ja õpetajate teadlikkusele soolisest võrdsusest koolis ning doktoritöö raames loob ta soolist võrdsust edendavat kooliarendusprogrammi Eesti haridusasutustele. Varem on ta õppinud alushariduse pedagoogikat ja hariduse juhtimist ning töötanud alushariduses õpetaja ja õppejuhina.

Berit Silvia Vaikre is a Junior Researcher Fellow and doctoral student in Educational Sciences at Tallinn University, School of Educational Sciences. Her doctoral thesis focuses on school leaders' and teachers' awareness of gender equity in schools, and as part of her doctoral research she is creating a school development programme for Estonian schools that promotes gender equity. Previously, she has studied preschool pedagogy and educational leadership and has worked as a teacher and Head of Education in a kindergarten.

Abstract

Changes in Kindergarten Teachers' Perceptions and Awareness of Gender Stereotypes After Exposure to Texts Challenging Misconceptions

Educational institutions must promote gender equality to ensure equal educational and career opportunities for children. However, gender inequality still exists in educational institutions, often due to a lack of awareness and knowledge among teachers. Kindergarten teachers' perceptions of gender stereotypes have been underresearched in Estonia. Therefore, the aim of this article is to analyse kindergarten teachers' understanding of gender stereotypes in kindergarten and to look into changes in their understanding and awareness of gender stereotypes with the help of texts that challenge misconceptions.

In the study on which this article is based, 53 kindergarten teachers completed a questionnaire on gender stereotypes, then read a text that challenged misconceptions and answered the questionnaire again. A qualitative content analysis revealed that the teachers had perceptions of gender compatible with essentialist, social constructionist and gender similarity hypotheses. A quantitative comparison revealed that after reading the text, kindergarten teachers gave fewer non-gender-related answers in some situations and noticed gender stereotypes and gender inequality more often. Awareness of the social constructionist view of gender increased, experience-based reasons were given less often, and text-based reasons were given more often. There were no significant changes in other aspects.

Keywords: gender stereotypes, gender inequality, gender concept, kindergarten teachers, teachers' understandings, teachers' awareness