

**Soo sotsiaalne konstrueerimine Eesti lasteaedades 7 Tallinna
lasteaia vaatlusandmete põhjal: empiiriline uurimus**

Kadri Aavik ja Kirsti Kajak

Tallinn 2009

SISUKORD

SAATEKS	4
I SISSEJUHATUS	5
1.1. Sissejuhatus teemasse	5
1.2. Töös kasutatavad mõisted ja võtmesõnad	6
II PROBLEEMIASETUS	9
2.1. Eesmärk ja põhiväide	9
2.2. Uurimisküsimused	9
III TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	11
3.1. Varasemad teemakohased uurimused Eestis ja välisriikides	11
3.2. Soo sotsiaalne konstruktsioon – teoreetilised lähtekohad	14
3.2.1. Sugu kui sotsiaalne institutsioon	17
3.2.2. Sotsiaalpsühholoogilise soorolliteooria kriitika sotsiaalse konstruktivismi perspektiivist ...	19
3.2.3. Soo konstrueerimine igapäevase sotsiaalse interaktsiooni käigus	20
3.2.4. Soolistatud institutsioonid ja organisatsioonid	21
3.2.5. Sugu ja võim	22
3.3. Laste soopõhine sotsialisatsioon ja soo konstrueerimine	25
3.3.1. Kultuur, kasvukeskkond ja soopõhine sotsialisatsioon	28
3.4. Sugu haridussüsteemis	29
3.4.1. Lasteaed kui soolistatud sotsiaalne institutsioon	31
IV METOODIKA	33
4.1. Andmete kogumise metoodika	33
4.1.1. Kvalitatiivsed andmed	33
4.1.2. Kvantitatiivsed andmed	37
4.2. Uurimistulemuste analüüsi metoodika	38
4.2.1. Kvaliteetsed analüüsimeetodid	38
4.2.2. Kvantitatiivne analüüsimeetod	40
4.3. Valim	41
V TULEMUSED JA ANALÜÜS	42
5.1. Sissejuhatus	42
5.2. Lasteaed kui soolistatud institutsioon	42
5.2.1. Lasteaiaruumide füüsiline keskkond	42
5.2.2. Lasteaedades kasutatavad õppematerjalid	44
5.2.3. Alushariduse õpetaja ameti ja elukutsega seonduvad soolised aspektid	45
5.2.4. Kasvatuse ja õpetuse taga peituvad eesmärgid, väärtused ja ootused	45

5.3. Õpetajatepoolne soo konstrueerimine.....	46
5.3.1. Õpetajate hinnangud tüdrukute ja poiste sotsiaalsele võimekusele (ankeedi kvantitatiivse osa tulemused)	47
5.3.2. Õpetajate hinnangud ja hoiakud soolistele aspektidele (ankeedi kvalitatiivse osa tulemused)	51
5.3.3. Õpetajatepoolne soo konstrueerimine (vaatlusandmed)	55
5.4. Lastepoolne soo konstrueerimine	57
5.4.1. Vestluse tulemused	57
5.4.2. Vaatluse tulemused	65
VII KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED	69
5.1. Käesoleva uurimuse piirangud ja võimalikud edasised uurimissuunad.....	71
KASUTATUD ALLIKAD	72
SUMMARY	77

SAATEKS

Käesolev uurimus on läbi viidud Eesti Naisuurimus- ja Teabekeskuse poolt projekti „Lasteaed kaasaegseks: sootundlikkuse suurendamine Eesti lasteaedades“ raames. Projekti eesmärgiks oli analüüsida Tallinna lasteaedades antavat õpetust ja kasvatust lähtuvalt soolisest perspektiivist ning aidata kaasa selle muutmisele soolisest aspektist võrdsemaks. Projekti rahastasid Avatud Eesti Fond ning EV Sotsiaalministeerium ning viisid läbi Kadri Aavik (soouuringute magister) ja Kirsti Kajak (sotsiaaltöö bakalaureus).

Lisaks käesolevale uurimusele valmis projekti raames metoodiline juhendmaterjal, mille eesmärk on tutvustada Eesti õpetajatele soolisest võrdõiguslikkusest ja võrdse kohtlemise printsiibist lähtuvaid pedagoogilisi meetodeid. Juhendmaterjal on mõeldud kasutamiseks Eesti alushariduse õpetajatele igapäevatoös ning sisaldab praktilisi juhiseid, kuidas muuta lastega läbi viidavaid tegevusi soostereotüüpide-vabaks ning anda tüdrukutele ja poistele võrdseid arenguvõimalusi.

Projekt “Lasteaed kaasaegseks: sootundlikkuse suurendamine Eesti lasteaedades” kestis 2008. maist detsembrini. Sihtgrupiks on Eesti lasteaiad, alushariduse õpetajad ning haridustöötajad üldisemalt. Uurimuse ettevalmistamine algas 2008. aasta aprillis, mil alustasime läbirääkimisi lasteaedadega ning koostasime uurimismetoodika. Andmete kogumine lasteaedadest toimus 2008. aasta mai- ja juunikuus. Juulis ning augustis koostasime uurimuse teoreetilise baasraamistiku, septembris teostasime andmete analüüsi ning sellele järgnevalt, oktoobrist kuni detsembrini toimus uurimuse kokkupanek ja viimistlemine ning metoodilise juhendmaterjali koostamine.

Tahaksime käesoleva uurimusega pöörata tähelepanu sooküsimustele Eesti haridussüsteemis ning üldisemas plaanis tekitada aktiivsemat diskussiooni hariduse potentsiaali ja ülesannete osas aidata kaasa demokraatliku ühiskonna arengule, kus kõigil oleks võrdsed võimalused ja kus sooline võrdõiguslikkuse oleks põhimõtte, väärtus ja eesmärk omaette.

I SISSEJUHATUS

1.1. Sissejuhatus teemasse

Alates sünnihetkest algab laste sotsialiseerimisprotsess ühiskonda, mille käigus kujunevad nende hilisemad väärtushinnangud, suhtumised, käitumisnormid- ja mudelid ning eelistused lähtuvalt nende sookuluuvusest. Sotsialiseerimisprotsessi käigus taastoodetakse mitmesuguseid soolisi stereotüüpe, mille eesmärk on lastest kujundada ühiskonna ootustele vastavad naised ja mehed. Selline bioloogilisest soost lähtuv suunamine aga piirab märkimisväärselt inimeste edaspidist positsiooni ning valikuid ühiskonnas ning lõppkokkuvõttes mõjub ebasoodsalt mõlemale soole.

Sugu on üks nendest omadustest, mille alusel me pikemalt järele mõtlema enda ja teiste käitumist kategoriseerime ning lahterdame. Lapsed „õpivad“ sugupooltele ühiskonnas omistatud käitumismudeleid mitmesuguseid teid pidi ja erinevates keskkondades, nii otsesel kui ka varjatud või vaevu hoomataval kujul: üheks esimeseks ning olulisimaks kujunemiskeskonnaks on kahtlemata perekond. Samuti on laste olulisteks mõjutajateks meedia ning omavanused sõbrad. Kuid mitte vähem tähtsaks sotsiaalsete sooliste erinevuste ja ebavõrdsuste taastootmise ja omandamise institutsionaalseks keskkonnaks tuleb pidada haridussüsteemi (kõiki tasemeid), kus lisaks õpetajate otsestele ja varjatud suhtumistele ja hoiakutele, mis lapsi mõjutavad, on soolistatud tegurid juba haridusasutuste struktuuridesse (näiteks õppekavad- ja materjalid) tihedalt integreeritud ning seda kõike vaatamata seadustes sätestatud võrdsetele võimalustele kõigile inimestele. Soospektid haridussüsteemis on olulised, kuna nad avaldavad mõju õpilaste vahetutele hariduslikele ja sotsiaalsetele kogemustele ning seeläbi nende tulevasele käitumisele ja eluteele (Francis, 2004).

Soolist võrdsust ja ebavõrdsust haridussüsteemis ei saa mõõta vaid kvantitatiivselt, näiteks võrreldes tüdrukute ja poiste osalusprotsente ning edukust õppeprotsessides ja erinevatel kooliastmetel: sooline (eba)võrdsus on pigem kvalitatiivset laadi. Seega tuleks sooküsimusi haridussüsteemi kontekstis analüüsida laiemalt, vaadeldes mitmeid omavahel läbipõimunud protsesse ja struktuure milles osalevad erinevad toimijad, eesmärgiga tuua esile ka esmapilgul varjatud aspekte, mis aitavad kaasa soolise ebavõrdsuse (taas)tootmisele ja alalhoidmisele.

Kuna sooliste ebavõrdsuste (taas)tootmine saab alguse juba kõige esimestel haridusastmetel, siis oleks samme kõigile võrdseid võimalusi pakkuva hariduse poole vaja alustada juba lasteaia ja alghariduse tasemetelt, sest hilisematel kooliastmetel on väljakujunenud norme juba

raskem muuta. Jäigad soopõhised ettekirjutused seavad tihti piiranguid tüdrukute ja poiste võimete ja oskuste arendamisele ja kasutamisele ning hilisematele valikutele, seega tuleks haridussüsteem alates selle baasstruktuuridest üles ehitada võimalikult soostereotüüpide vabana ning julgustada nii tüdrukuid kui poisse osalema kõikides eluvaldkondades.

Käesolevas uurimuses lähtume feministlikust sotsiaalkonstruktivistlikust perspektiivist, mille kohaselt soolistatud indiviidid toimivad soolistatud sotsiaalsetes struktuurides. Meie uurimus keskendub soo konstrueerimisele spetsiifilises sotsiaalses kontekstis, milleks on lasteaed, põhinedes uurimisandmetel seitsmest Tallinna lasteaiast. Uurisime viise, kuidas lasteaedades sugu konstrueeritakse, nii õpetajate¹ kui lasteaialiste poolt, arvestades seejuures ka lasteaeda ennast kui soolistatud sotsiaalset institutsiooni.

Leiame, et antud teema on tänapäeva Eesti kontekstis oluline, arvestades, et soolist ebavõrdsust esineb meie ühiskonnas mitmel tasandil, sealhulgas Eestis jätkuvalt esinev Euroopa Liidu suurim naiste ja meeste palgavahe (Euroopa Liidu Infokeskus, 2006), meeste enneaegne suremus võrreldes naistega (Statistikaamet, 2007) ning kodutööde ja lastekasvatamise ebavõrdne jaotus naiste ja meeste vahel on vaid mõned näited soolisest tasakaalutusest meie ühiskonnas. Oma uurimusega soovime välja tuua mõningad tänapäeva Eesti haridussüsteemis (konkreetsemalt, lasteaedades) esinevad ning seal (taas)toodetavad ja alalhoitavad soopõhised eristamised ning soolistatud võimuhierarhiad, mis on aluseks hilisematele soolistele ebavõrdsustele ühiskonnas.

1.2. Töös kasutatavad mõisted ja võtmesõnad

- **Bioloogiline sugu** (*sex*) – inimeste eristamine nais- ja meessoost isikuteks bioloogiliste sootunnuste põhjal
- **Sotsiaalne sugu** (*gender*)² – bioloogilise soo põhjal naistele ja meestele omistatavad omadused, mis on sotsiaalselt konstrueeritud (ühiskond dikteerib, millised peavad olema naised ja millised mehed) ning määravad naiste ja meeste käitumise, mõtlemise ja võimaluste erinevuse ning nendevahelised sotsiaalsed suhted.
- **Sooline võrdõiguslikkus** (*gender equality*) - ühiskonna seisund, kus naistel ja meestel on võrdsed õigused, kohustused, võimalused ja vastutus nii ühiskonnaelu kõigis valdkondades kui pereelus osalemisel ((*Naiste ja meeste võrdõiguslikkus. Põhimõisted*).

¹ Siin ja edaspidi kasutame ametliku termini "alushariduse õpetaja" asemel lühidalt "õpetaja"

² Käesolevas uurimuses kasutame lühidalt mõisteid „sugu“ ja „sugupool“ tähistamiseks terminit „sotsiaalne sugu“.

- **Soolise võrdõiguslikkuse süvalaiendamine** (*gender mainstreaming*) - põhimõte, mis tähendab kõikide poliitikate, tegevuskavade ning meetmete naistele ning meestele avaldatava mõju süstemaatilist arvestamist nende poliitikate, tegevuskavade ja meetmete kavandamise, elluviimise, järelvalve ning hindamise etappides (*Naiste ja meeste võrdõiguslikkus. Põhimõisted*).
- **Sooline ebavõrdsus** (*gender inequality*) kujutab endast naiste ja meeste erinevat seisundit mistahes valdkonnas, nende osalemise määra, ressursidele (raha, aeg, staatus, ametikoht, materiaalsed hüved, suhted, informatsioon jne) ligipääsu, õiguste kasutamise, võimu ja mõjujõu, tööst saadava tasu ning muude hüvede osas.
- **Soostereotüübid** (*gender stereotypes*) - mingis kultuuris ja ajaperioodil kehtivad üldised jagatud arusaamad naiseks ja meheks olemise kohta, mis ümbritsevad inimesi iga päev ning mõjutavad üksikisiku identiteeti kui suhteid teiste inimestega (*Naiste ja meeste võrdõiguslikkus. Põhimõisted*).
- **Soo “loomine” või “tootmine”** (*doing gender, performing gender*) - sugu on situatsiooniline käitumine ja sotsiaalsete toimingute tulem oma sookategoriale sobivaks peetud normatiivsete hoiakute ja tegevuste valguses (West & Zimmerman, 1987). Kõik sotsiaalsed toimijad konstrueerivad ja kinnistavad aktiivselt soolistatud käitumist, tehes seda kas teadlikult või teadmata ja varjatult või otseselt. Tüdrukud ja poisid õpivad soo loomist varajasesst lapsepõlvest alates läbi negatiivsete ja positiivsete kinnistavate reaktsioonide täiskasvanute poolt. Enamus inimeste jaoks on soo dekonstrueerimine väga keeruline (Claire, 2004).
- **Soolistatud** (om.sõna) (*gendered*) – nt. soolistatud institutsioon, protsess jne. – soopõhiseid erinevusi (ja tihti ka soolist ebavõrdsust) tootev ja alalhoidev.
- **Soolistatud institutsioonid** (*gendered institutions*) - institutsioonid, kus konstrueeritakse, (taas)toodetakse ja hoitakse alal soolisi erinevusi ja ebavõrdsusi läbi mitmesuguste soolistatud praktikate ja protsesside (näiteks soolistatud tööjaotus, sümbolid, interaktsioonid, organisatsioonilised struktuurid jne.).
- **Soopimedus** (*gender blindness*) – sootundlikkuse mõistele vastanduv mõiste, mida kasutatakse epistemoloogiate kohta, mille jaoks tunnetav subjekt on sootu ja rassitu, kuid milles siiski kajastub see, et mehelikkus on varjatult esmane norm (Koivunen & Liljeström, 2003)

- **Sootundlikkus** (*gender sensitivity*) - teadmiskoostumus, milles soost tehakse kogu uurimist puudutav põhilähtekoht ja keskne analüütiline kategooria (Koivunen & Liljeström, 2003).
- **Sugu kui sotsiaalne institutsioon** (*gender as social institution*) – sugu kui sotsiaalne struktuur, mis reguleerib bioloogilisest soost tulenevalt naiste ja meeste kui sotsiaalsete gruppide suhteid ja käitumist kõigis eluvaldkondades, kehtestades teatud juhiseid, ootusi ja reegleid, mille kohaselt naised ja mehed peaksid toimima.
- **Hegemooniline maskuliinsus** (*hegemonic masculinity*) – R. W. Connelli poolt defineeritud mõiste tähistamaks maskuliinsuse vormi, mis on kultuuriliselt domineeriv teatud spetsiifilises kontekstis. Hegemooniline maskuliinsus ei ole tihti kõige levinum maskuliinsuse vorm, vaid ideaal, mille poole paljud mehed püüdnud (Connell, 2006).
- **Rõhutatud feminiinsus** (*emphasized femininity*) – Connelli käsitluse järgi ei ole meie praeguses ühiskonnas hegemoonilisele maskuliinsusele vastanduvat hegemoonilist feminiinsust, vaid hoopis rõhutatud feminiinsus, mida iseloomustab nõustumine, allumine ja vastutulek meeste huvidele ja soovidele. “Hegemooniline” ja “rõhutatud” tähendavad siin kultuurilist domineerimist, mitte totaalset võimu, lubades eksisteerida teistel naiselikkuse ja mehelikkuse vormidel. Hegemooniline maskuliinsus ja rõhutatud naiselikkus on hierarhilises võimusuhtes, kus domineerib esimene (Connell, 2006).
- **Sooaspektist lähtuv analüüs** (*gender analysis*) – sooaspektist lähtuv analüüs on protsess, mille eesmärgiks on mõista naiste ja meeste erinevat positsiooni ühiskonnas (ning tüdrukute ja poiste erinevat positsiooni klassiruumis). Seda võib kasutada nii kvantitatiivsetes kui kvalitatiivsetes uurimustes, kuid sobib eelkõige viimasel puhul, sest proovib leida vastuseid küsimustele miks ja kuidas toimib sooline ebavõrdsus (UNESCO, 2005).

II PROBLEEMIASETUS

2.1. Eesmärk ja põhiväide

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja soo konstrueerimise viise õpetajate ja laste poolt uurimusse kaasatud Tallinna lasteaedades ning teha kindlaks, kas selle protsessi käigus pigem kinnistatakse või lõhutakse soopõhiseid erinevusi ja võimuhierarhiaid.

Uurimustöös käsitleme lasteaia kui soolistatud struktuuriga seonduvaid aspekte seetõttu, et soovime laste ja õpetajate interaktiivsele soo konstrueerimise lisaks rõhutada ka institutsionaalset aspekti: nimetatud toimijad ei tegutse neutraalses kontekstis, vaid neid ümbritsev soolistatud institutsionaalne keskkond aitab kaasa sooliste erinevust ja ebavõrdsuse taastootmisele. Oleme välja toonud vaid mõningad aspektid lasteaia kui soolistatud institutsiooni kohta, kindlasti oleks antud teema väärt omaette uurimust ja seega detailsemat süvenemist.

Seega uurime käesolevas töös, kuidas toimub soolistatud indiviidide interaktsioon teiste soolistatud indiviididega soolistatud institutsioonides (Kimmel, 2004).

Väidame, et lasteaedades aset leidvate igapäevaste interaktsioonide käigus esinevad tihti nii õpetajate kui laste poolt konstrueeritud soopõhised eristused ja soolistatud võimuhierarhiad:

- Lasteaedades esineb soolistatud struktuurielemente: siseruumides esineb soopõhine mängualade paigutus, kasutatakse mõningaid soostereotüüpe sisaldavaid õppematerjale ning töötajateks on valdavalt naissoost õpetajad, kelle elukutse on tugevalt soolistatud;
- Õpetajad osutavad rohkem (negatiivset) tähelepanu poistele ning näevad tüdrukuid poistest sotsiaalselt võimekamadena, seavad sisse ja hoiavad alal soopõhiseid mängualasid ning kohati suunavad lapsi soopõhiselt tegevustesse;
- 5.-6. aastaste laste puhul esineb mängude ja tegevuste valikul ning vastassoo kirjeldamisel suur soostereotüüpsus, esinevad nii poiste kui tüdrukute poolt tajutavad võimudiskursused, mille kohaselt on poistel tüdrukutest enam võimu ja jõudu ning tüdrukuid tajutakse poistest füüsiliselt nõrgematena.

2.2. Uurimisküsimused

Meie uurimisandmete kogumine ning analüüs põhineb kolmel uurimisküsimusel ja nende alamküsimustel. Uurime kolme omavahel tihedalt seotud tasandit, mis kõik omakorda üksteist taastoodavad ja kinnistavad ning on tihti raskesti eristatavad. Iga küsimus kätkeb endas

omakorda ulatuslikku uurimisvaldkonda, mida on võimalik põhjalikumalt käsitleda ning iga peaküsimuse alla saaks paigutada veel mitmeid alamküsimusi. Meie uurimus on ülevaatlikumat laadi, püüdes puudutada kõiki järgnevaid tasandeid:

1. LASTEAED

Kuidas on lasteaed soolistatud sotsiaalne struktuur, kus taastoodetakse soopõhiseid erinevusi ja ebavõrdsust?

- (a) Kuidas on lasteaiaruumide füüsiline keskkond soolistatud?
- (b) Kas lasteaedades kasutatavad õppematerjalid aitavad kaasa soopõhiste erinevuste ja ebavõrdsuste taastootmisele?
- (c) Kuidas on lasteaiaõpetaja elukutse soolistatud?
- (d) Kuidas on lasteaias antava kasvatus ja õpetuse taga peituvad eesmärgid, väärtused ja ootused soolistatud?

2. ÕPETAJAD

Kuidas toimub lasteaedades õpetajatepoolne soo konstrueerimine?

- (a) Kas ja kuidas konstrueerivad õpetajad interaktsioonides tüdrukute ja poistega soopõhiseid erinevusi, ebavõrdsusi ja võimuhierarhiaid?
- (b) Kuidas ja mil määral praktiseerivad õpetajad otsest ning kaudset/varjatud soopõhist suunamist?
- (c) Milliseid soodiskursusi õpetajad kasutavad?

3. LAPSED

Kuidas 5-6. aastased lapsed igapäevaste interaktsioonide käigus konstrueerivad ja taastoodavad sugu (*doing gender*) lasteaiarühmas?

- (a) Millised soostereotüüpsed hoiakud lastel esinevad ja kuidas tüdrukud konstrueerivad rühmas feminiinsust ja poisid maskuliinsust?
- (b) Mil määral ja kuidas avalduvad rühmas hegemooniline maskuliinsus ja rõhutatud feminiinsus?
- (d) Milline on soo ja võimu/domineerimise suhe ja kuidas see avaldub? (soolistatud võimusuhted ja dominatsioon)?

III TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

3.1. Varasemad teemakohased uurimused Eestis ja välisriikides

Eestis on sotsiaalse sooga seonduvaid küsimusi haridussüsteemi kontekstis puudutanud vaid vähesed autorid: ajakirjanduses on ilmunud mõningaid selleteemalisi artikleid³, kuid ulatuslikumaid ning akadeemilise suunitlusega uurimusi on antud valdkonnas avaldatud vähe.

2002. aastal ilmunud kogumikku “Soorollid õppekirjanduses” (Mikk, *toim.*) on koondatud mitmete autorite poolt teostatud mõningate Eesti koolides kasutatavate õpikute kvalitatiivne analüüs soolisest perspektiivist. Vaatluse alla on valitud ajaloo ning kodaniku- ja perekonnaõpetuse õpikud, samuti lugemikud, millest autorid leidsid mitmesuguseid soo stereotüüpseid kujutamisi, nii õpikutes olevas teksti- kui ka pildimaterjalis. Esines naiste ja meeste kujutamist soostereotüüpsetes kontekstides ning naiste süstemaatilist kõrvalejätmist ning nende osaluse alaväärtustamist ajaloo, avaliku elu, töö ning muudes ühiskondlikes sfäärides. Lisaks nendele kergemini tuvastatavatele sooliste ebavõrdsustele vaidlustavad autorid ka õppematerjalides valitseva ning ühtlasi varjatud erapoolikuse koolides õpetamiseks valitud teadmiste sisu, vaatepunkti ning esitamisi viiside osas. Näiteks on ajalooõpikutesse koondatud narratiivid suures enamuses vaid militaarajaloo valdkonnast (kus on valdavalt käsitletud vaid meeste tegevusi) ning kõrvale on jäetud inimtegevus teistes eluvaldkondades ajaloo vältel.

Sotsiaalse soo kujunemist lasteaia tasandil on käsitlenud Anu Leppiman magistritöös „Sotsiaalse sugupoole kujunemisest eelkoolieas Eesti ja Soome võrdlusandmete taustal” (Leppiman, 1996), mille eesmärgiks oli Eesti ja Soome keskmiselt viieaastaste tüdrukute ja poiste sooidentiteedi ja soo kujunemise ning seda mõjutavate tegurite analüüsimine. Uurimise objektiks olid Tallinna, Hiiumaa, Pärnu ja Turu linna lastepäevakodude laste ja õpetajate arvamused ning hinnangud. Leppimani uurimuse peamiste järeldustena võib välja tuua, et a) tüdrukuid nähakse mõlema riigi lasteaiaõpetajate poolt sotsiaalselt võimekamatena kui poisse b) Soome õpetajatel esines võrreldes Eesti õpetajatega madalam soostereotüüpsus. Ühtlasi keskendus autor uurimuses ka laste mänguasjade valiku analüüsile ning järeldas, et Eesti

³ Viimastel aastatel on Eesti meedias peamiseks esilekerkinud teemaks poiste suur väljalangevus koolist võrreldes tüdrukutega, meespedagoogide vähene esindatus koolides ning nende nähtuste põhjuste üle diskuteerimine (Saar, 1999; Nikkolo, 2008; Nilk, 2005). Valdav enamik ajakirjanduses avaldatud artikleid soo ja hariduse teemal taastoodab essentsialistlikke diskursusi, tuues välja tüdrukute ja poiste “loomulikke” erinevusi ning rõhutab sellest tulenevalt kummalegi soole erinevalt lähenemise vajadust (Seil, 2005; Nikkolo, 2008). Feministlikust sotsiaalkonstruktivistlikust perspektiivist lähtuvad artiklid Eesti meedias seni praktiliselt puuduvad.

lapsed olid mänguasjade valikus traditsioonilisemad ja stereotüüpsemad kui Soome lapsed (näiteks Soome tüdrukud eelistasid võrreldes Eesti tüdrukutega sooliselt neutraalsemaid mänguasju).

Anu Leppimani töös kasutatud struktureeritud skaalat laste sotsiaalsete oskuste hindamiseks õpetajate poolt kasutame käesoleva uurimuse kvantitatiivses osas ka meie.

Välisriikides on soopõhist sotsialiseerumist, soo sotsiaalset konstrueerimist ja soolistatud protsesse lasteaias ning algkoolis uuritud mitmes kvalitatiivses uurimuses, nii lastepoolse soo konstrueerimise kui õpetajate hinnangute ja hoiakute võtmes. Järgnevalt esitame mõne kaasegema uurimuse peamised aspektid ja tulemused:

Soo konstrueerimine laste poolt:

- Mindy Blaise'i poolt ühes Austraalia lasteaiarühmas läbi viidud uurimus (Blaise, 2005) keskendus soo konstrueerimise, taastootmise ja alalhoidmise viisidele laste igapäevase interaktsiooni käigus normatiivse heteroseksuaalsuse (*compulsory heterosexuality*) kontekstis ning tõi välja viisid kuidas poisid ja tüdrukud kasutavad oma arusaamist heteroseksuaalsusest soo konstrueerimises, aktiivselt soonorme ja –ideaale alal hoides kui ühtlasi ka neile vastu seistes. Blaise leidis, et tema uuritud lasteaiarühmas esinevad viis peamist soodiskursust: feminiinsuse kandmine (*wearing femininity*), kehakeel, meikimine, ilu ja vestlemine moest.
- Lõuna-Kalifornia Ülikooli sotsioloog Michael A. Messner uuris viise, kuidas 4-5. aastased lapsed konstrueerivad sugu interaktsiooni tasandil, kuidas struktureeritud soorežiim (*gender regime*) piirab ning võimaldab laste tegevusi ja kuidas laste tihe soopõhine kokkupuude popkultuuriga tekitab sümboolsed ressursid, mida kasutades lapsed loovad (või lõhuvad) aktiivselt kategoorilisi erinevusi. Autor rõhutab, et soo konstrueerimist tuleks komplekssema ja mitmetasandilisema tulemuse saamiseks analüüsida mitme teoreetilise raamistiku kombinatsiooni taustal, milles võiksid sisalduda interaktsioonilisest, struktuurilisest ja kultuurilisest perspektiivist lähtuvad teooriad (Messner, 2000).
- 2001. aastal uuris Diane Reay ühes USA algkoolis soo konstrueerimise viise ja jõudis järeldusele, et need protsessid ei toimu lihtsal ega otsesel moel, vaid on pigem kompleksed. Vastandlikud binaarsused (mees-naine, poiss-tüdruk jne.) takistavad meil tihti nägemast soosisest ning ka kategooriate „naine“ ja „mees“ mitmekesisust. Uurimuse käigus vaadeldud tüdrukud ja poisid konstrueerisid aktiivselt soolistatud

identiteete, tehes seda läbi mitmesuguste sotsiaalsete protsesside. Vaatamata mitmesugustele erinevatele maskuliinsuse ja feminiinsuse tüüpidele vaadeldud klassis, tõusis esile hegemooniline maskuliinsus. Kõik küsitletud poisid ja ka suur hulk tüdrukuid arvasid, et poisiks olemisel on mitmeid eeliseid tüdrukuks olemise ees (Reay, 2001).

- Katarzyna Gawlicz Wrocław Ülikoolist uuris oma töös lasteaialaste soo konstrueerimist läbi “armumise” praktika ja diskursuse ning leidis, et laste aktiivse tegevuse käigus esinesid soolistatud võimuhierarhiad ning nende kinnistamine: lapsed tajusid poiste tegevusi ja mängu atraktiivsemate ja prestiižsematena kui tüdrukute omasid (Gawlicz, 2004).
- Suurbritannias lastepoolset soo konstrueerimist põhikoolis uurinud Becky Francis (2004) leidis, et poistel esineb pidev agressiivse ja konkureeriva maskuliinse identiteedi alalhoidmine ja füüsilise vägivalla demonstreerimine.

Täiskasvanutepoolne (õpetajad ja lapsevanemad) soo konstrueerimine ning õpetaja-lastevahelised interaktsioonid:

- Minnesota ja Wisconsinis ülikooli sotsiaalteadlaste Susanne M. Jones ja Kathryn Dindia poolt 2004. aastal USAs läbi viidud uurimus vaatles soolisi erinevusi õpetaja-õpilase vahelises interaktsioonis kõikides kooliastmetes. Autorid leiavad, et rohkem esines õpetaja ja meessoost õpilaste vahelisi interaktsioone (ka negatiivseid), kuid rõhutavad sealjuures, et õpetaja-õpilase vahelisi interaktsioone mõjutab klassi sotsiaalne kontekst ja mitmed erinevad faktorid, näiteks nagu õpetajate sugu ja vanus ning õpilaste käitumine (Jones & Dindia, 2004).
- USA sotsiaalteadlane Deborah A. Garrahy vaatles oma uurimuse käigus kolme kolmanda klassi õpetaja interaktsiooni õpilastega klassiruumis ning jõudis järeldusele, et õpetajad töötasid soopimedalt positsioonilt, arvates, et nad ei võta õpetamisprotsessi käigus õpilaste sugu arvesse, kuid konkreetsetes õpetamissituatsioonides ilmnes siiski, et nende hoiakuid ja käitumist mõjutas õpilase sugu. Kuigi uurimuses osalenud õpetajad väitsid, et nende interaktsioonid lastega toimusid võrdsetel alustel, selgus uurimuse käigus, et nad väljendasid märkamatu mitmeid seisukohti, milles rõhutasid soopõhiseid erinevusi (Garrahy, 2001).
- Lapse igapäevases keskses tegevuses on mäng tähtsal kohal. 1997-ndal aastal Saksamaal avaldatud turuuuring mänguasjade ostmise kohta näitab, et lapsevanemad on mänguasjade valikul orienteeritud klassikalistele soostereotüüpsetele kriteeriumitele: tüdrukud saavad kingituseks tunduvalt rohkem nukke kui poisid,

tüdrukud ei saa peaaegu üldse nn. *action*-mänguasju ning väga vähesel määral laste sõiduvahendeid ja peaaegu välistatud on, et tüdrukule kingitaks midagi videovaldkonnast. Sealjuures on tähelepanuväärne, et poistele antakse mängimiseks suuremal hulgal erinevaid mänguasju kui tüdrukutele (Müller-Heisrath & Kückmann-Metschies, 1998).

Ülaltoodud uurimused annavad mõista, et lastepoolset soo sotsiaalset konstrueerimist ei saa vaadelda üheselt, vaid see on pigem keerukas ja mitmetasandiline protsess, milles poisid ja tüdrukud osalevad aktiivsete toimijatena. Kuigi laste omavaheliste interaktsioonide käigus ühtlasi taastoodetakse, hoitakse alal kui ka teatud määral lõhutakse soopõhiseid erinevusi ja ebavõrdsusi, tulevad tihti esile ja jäävad püsima soolistatud võimuhierarhiad ning hegemooniline maskuliinsus, kus domineerivaks on meessugu (poiste tegevuste, mängude ja poisiks olemise tajumine prestiižsemana).

Täiskasvanutepoolsetest soo konstrueerimise protsessidest ja interaktsioonidest lastega tuleb esile, et isegi sooviga anda lastele sooaspektist võrdset kasvatust ja õpetust, tehakse praktikas siiski selliseid soopõhiseid erinevusi, millega kaasneb ebavõrdsus. Selle nähtuse üheks põhjuseks võib pidada tõsiasja, et sugu on meie elude kõikidesse tasanditesse (nii avalikus- kui erasfääris) nii tugevasti integreeritud ning ühtlasi saanud meie identiteedi ja mõtteprotsesside niivõrd dominantseks osaks, et meil on tihti raske vaadelda sugu kui sotsiaalselt konstrueeritud kategooriat.

Kaasaegses soouuringute distsipliinis on soo kui sotsiaalse kategooria kujunemise, alalhoidmise ja taastootmise seletamisel ja analüüsimisel olulisel kohal sotsiaalkonstruktivistlikud teoreetilised lähtekohad, millest anname ülevaate järgnevas osas.

3.2. Soo sotsiaalne konstruksioon – teoreetilised lähtekohad

Vastandudes essentsialistlikele käsitlustele, mille kohaselt soolised erinevused (ja ebavõrdsused) on “loomulike” ja “bioloogiliste” tegurite tulem, leiab sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine, et soolised erinevused ja ebavõrdus on sotsiaalsete praktikate tagajärg. Meie uurimuse näol on tegemist feministlikust sotsiaalkonstruktivistlikust perspektiivist lähtuva analüüsiga. Teadvustame, et ükski uurimus, kaasa arvatud käesolev, ei objektiivne ega vaba uurijate väärtushinnangutest. Feministlik uurimus püüab need väärtused võimalikult läbipaistvaks teha (Marshall & Young, 2006). Feministlikule (ja poststrukuralistlikule) perspektiivile on omane ka eneskriitiline analüüs, andmekogumise allikate (õpetajad ja

lapsed) ning uurimis- ja analüüsimeetodite (vaatlus, vestlus, anketeerimine; diskursusanalüüs, kontentanalüüs, statistiline analüüs) paljus, mida käesolevas töös mitmetahulisema tulemuse saavutamiseks kasutame.

Lähtume Messneri (2000) poolt formuleeritud seisukohast, mille kohaselt tuleks soo sotsiaalset konstrueerimist uurida mitmest teoreetilisest lähtekohast, sest üksikust perspektiivist lähtuv analüüs võib anda piiratud või isegi moonutatud tulemusi. Messner (2000) on välja toonud kolm teoreetilist raamistikku, mida sobib kasutada soo sotsiaalse konstruktivismi uurimisel:

- **Interaktsioonilised teoreetilised lähtekohad**, mis rõhutavad viise, kuidas sotsiaalsed toimijad aktiivselt konstrueerivad (või vahel ka lõhuvad) piire, mis defineerivad näiliselt kategoorilisi erinevusi meeste ja naiste vahel.
Meie uurimuse kontekstis on nendeks toimijateks õpetajad ja lapsed, kelle sotsiaalseid interaktsioone me analüüsime. Siia alla kuuluvad “soo loomist või tootmist” kirjeldavad teoreetilised lähenemised (*doing gender*, West & Zimmermann, 1987).
- **Struktuurilised teoreetilised lähtekohad** toovad esile viise kuidas sugu on ehitatud sisse institutsioonidesse läbi hierarhilise soopõhise tööjaotuse ja muude praktikate. Neid lähenemisi saab kasutada seletamiseks seda, millistes tingimustes sotsiaalsed toimijad lõhuvad või kinnitavad soolisi erinevusi ja ebavõrdsusi.
- **Kultuurilised teoreetilised lähtekohad** analüüsivad kuidas erinevalt paiknevad inimesed kasutavad kultuuris esinevaid populaarseid sümboleid ja kuidas kasutatakse kultuuriliste sümboleid tähendusi teatud institutsionaalsetes kontekstides selleks, et taastoota, lõhkuda või vaidlustada sooerinevuste ja soolistatud võimuhete binaarseid kontseptsioone.

Ülaltoodud lähtekohtadest peatume käesolevas teoreetilis osas ning toetume uurimistulemuste analüüsimisel eelkõige esimesele kahele, kuid puudutame põgusalt ka kolmandat raamistikku.

Sugu ning sooliste erinevuste ja ebavõrdsute (taas)tootmine keerleb ümber kolme jõu vastastikuse mõju: identiteet, interaktsioon ja institutsioon (Kimmel, 2004). Need aspektid on kesksel kohal ka meie töös.

Käesolevas teoreetiliste lähtekohtade peatükis peatume esmalt soo sotsiaalsel konstruktsioonil ja vaatleme sugu kui sotsiaalset institutsiooni, käsitledes seejuures organisatsioonide ja institutsioonide soolistatust. Samuti vaatleme selles osas soo seost sotsiaalse võimu ja domineerimisega. Seejärel liigume institutsionaalselt tasandilt soo konstrueerimisele indiviidi

tasandil, tuues esmalt välja olulisemad kriitilised aspektid traditsioonilise sotsiaalpsühholoogiast pärineva rolliteooria aadressil ning seejärel andes ülevaate igapäevaste soo taastootmise protsesside uurimiseks sobivama ja kaasaegsema interaktsioonilise perspektiivi alustest.

Järgnevalt toome ära mõningad soopõhise sotsialisatsiooniga seonduvad lähtekohad: vaatleme sotsialisatsiooni koolieelses eas, laste aktiivset toimimist soo konstrueerijatena ning peatume lühidalt ka kultuuri osal sooidentiteedi kujundajana.

Teoreetiliste lähtekohtade viimases osas käsitleme sugu haridussüsteemis ja haridusasutustes, keskendudes eelkõige soo konstrueerimisele lasteaedades ning vaadeldes lasteaedu kui soolistatud institutsioone.

* * *

Soo sotsiaalkonstruktivistliku lähenemise järgi ei ole sotsiaalne sugu bioloogiliste ega geneetiliste faktorite poolt määratletud, vaid hõlmab sotsiaalseid viise ja praktikaid, kuidas kultuur ja ühiskond tõlgendavad ja vormivad bioloogilist reaalsust. Kimmeli (2004) järgi annab bioloogia meile tooraine, samas kui ühiskond ja ajalugu esitavad meile konteksti ja juhised, mida järgime oma identiteeti konstrueerides. Seega, öeldes, et sugu on sotsiaalselt konstrueeritud, tähendab individuaalse identiteedi asukoha määramist ajalooliselt ja sotsiaalselt spetsiifilises soolises ajas ja kohas, ning indiviidi asetamist meie elude, kehade ning sotsiaalsete ja kultuuriliste keskkondade keerukasse maatriksisse (Kimmel, 2004).

Soo sotsiaalse konstruktivismi käsitluses on olulisel kohal dihhotoomse soosüsteemi ning sellest lähtuvalt sooliste erinevuste konstrueerimise mehhanismide analüüsimine.

West'i & Zimmermani (1987) järgi jagab lääne ühiskondades kehtiv kultuuriline sooperspektiiv naised ja mehed kahte loomulikult ja ühemõtteliselt defineeritud kategooriasse, erinevate psühholoogiliste ja käitumuslike soodumustega, lähtuvalt kummagi soo reproduktiivsetest funktsioonidest. Neid erinevusi nähakse fundamentaalsete ja kestvatena ning neid näib toetavat soopõhine tööjaotus ja tihti põhjalikult eristatud feminiinsed ja maskuliinsed suhtumised ja käitumised, mis on sotsiaalse organiseerituse väljapaistvad tunnused. Sellise bioloogilis-deterministliku seisukoha järgi on taolise binaarse soopõhise ühiskonnakorralduse põhjuseks see, et "mehed on mehed" ja "naised on naised" – jaotus, mida peetakse loomulikuks ning bioloogilistest faktoritest tulenevaks. Ühiskonna struktuurilist korraldust peetakse omakorda nendest erinevustest lähtuvaks (West & Zimmerman, 1987).

Butleri järgi on “maskuliinsus” ja “feminiinsus” diskursiivselt konstrueeritud kategooriad. Kuid Butler läheb sellest seisukohast veelgi kaugemale, väites, et ka bioloogiline sugu on sotsiaalselt/diskursiivselt konstrueeritud (Butler, 1991). Samal arvamusel on ka Lorber (1994), kelle järgi on naiste ja meeste kehade vahel kahtlemata füüsilised erinevused, kuid need on sotsiaalselt tähtsusetud seni, kuni sotsiaalsed praktikad muudavad need sotsiaalseteks faktideks:

“Väikesed bioloogilised erinevused naiste ja meeste vahel muudetakse suurteks füüsilisteks erinevusteks ning neid erinevusi rõhutatakse kasvatusega, kasvatades naistest inimesed, kes on füüsiliselt vähem tugevad ja kompetentsed, kui neil eeldusi oleks. Seejärel jäetakse naised kõrvale mitmetest füüsilist tegevust nõudvatest ja tehnikaga seotud elukutsetest. Sellel on tagajärjed ka igapäevaelule, kus naised on muutunud meestest sõltuvateks näiteks sellistes tegevustes, nagu autoratta vahetamine ja parandustööd. See teeb võimalikuks ka naiste ahistamise meeste poolt: esmalt muudetakse naised abituks ja jõuetuks, mis omakorda muutub haavatavuseks, mis seejärel avab tee hirmutamisele ja ärakasutamisele” (Lorber, 1994).

Lääne ühiskonnas legitimeeritakse sugupoolteks jaotamist läbi bioloogiliste ja füsioloogiliste põhjuste, mida arvatakse olevat naiste ja meeste erinevuste põhjusteks. Kuid bioloogiline ja sotsiaalne sugu ei ole samaväärsed ning sugu kui sotsiaalne konstruktsioon ei tulene automaatselt genitaalide ja reproduktiivorganite ehitusest, mis on meeste ja naiste vahelised peamised füsioloogilised erinevused. Need ei ole sotsiaalsete staatuste allikaks, vaid sotsiaalseid staatusi konstrueeritakse hoolikalt läbi ettekirjutatud õpetamise, õppimise ja järeleaimamise protsesside (Lorber, 1994).

Mitmed kaasaegsed soouuringute ja sotsioloogia distsipliinides tegutsevad teoreetikud on leidnud, et sugu tuleks käsitleda sotsiaalse institutsioonina, mõistmaks selle nähtuse sügavat sotsiaalsust ning vältida soo käsitlemist mikronähtusena (Martin, 2004). Sellel lähenemisel peatume järgnevas alapeatükis.

3.2.1. Sugu kui sotsiaalne institutsioon

Sotsiaalne institutsioon on mehhanism, mis kehtestab struktuuri ja juhised inimeste käitumiseks ning vormib inimestevahelisi interaktsioone. Samuti iseloomustavad institutsioone korduvad sotsiaalsed praktikad, mida korratakse aja jooksul teatud grupi liikmete poolt (Martin, 2004).

Sugu kui sotsiaalset institutsiooni on käsitlenud Lorber oma teoses *Paradoxes of Gender* (1994). Lorberi järgi hõlmab sugu kõiki sotsiaalseid suhteid, mis paigutavad inimesed

erinevatesse soolistatud staatustesse. Samuti on soo institutsioonilist iseloomu vaadelnud Connell (1987), kasutades mõistet „sooline kord“ (*gender order*), mis viitab ajalooliselt konstrueeritud sotsiaalsetele meeste- ja naistevahelistele võimuhierarhiatele koos ühiskonnas institutsionaliseeritud maskuliinsuse ja feminiinsuse definitsioonidega. Tuvastanud sotsiaalsete institutsioonide omadused ja toimimismehhanismid, järeldab Martin (2004), et sugu vastab kõigile neile kriteeriumitele: soo käsitlemine sotsiaalse institutsioonina võimaldab pöörata tähelepanu selle mehhanismi mitmetele tunnustele, sealhulgas ideoloogiale, praktikatele, konfliktidele ja võimule.

Kimmel (2004) ja Lorber (1994) leiavad, et soolised erinevused on soolise ebavõrdsuse tulem, mitte vastupidi. Sooliste erinevuste tagamõte on õigustada ühe identifitseeritava sotsiaalse grupi – antud juhul naised – ekspluateerimist. Kimmel (1994) rõhutab ka, et erinevused naiste ja meeste kui sotsiaalsete gruppide vahel ei ole nii suured, kui kahe grupi sisesed erinevused.

Lorber (1994) rõhutab indiviidide aktiivset panust soolistatud institutsioonide taastootjate ja alalhoidjatena ning soolistatud mikro- ja makrostruktuuride omavahelist seost. Ilma indiviididepoolsete vabatahtlike või sunnitud tegevuste ei oleks sotsiaalseid institutsioone, sest sotsiaalseid institutsioone (näiteks nagu sotsiaalne sugu) taastoodetakse igapäevaselt, selleks, et kindlustada nende järjepidevus. Selle esituse käigus need tugevnevad või nõrgenevad, neid hoitakse alal või nendele osutatakse vastupanu. Kuid sotsiaalsed institutsioonid eksisteerivad *enne* iga indiviidi sündi, haridusteed ja sotsiaalset kujunemist. Omavahel läbipõimunud töö-, pere-, kultuuri-, hariduse-, usu- ja seadusstruktuurid põhinevad sool ning vormivad sügavalt ja järjepidevalt inimeste elusid, alates sünnihetkest (või isegi varasemast ajast, kui selgub loote sugu). Soolistatud mikro- ja makrostruktuurid taastoodavad ja kinnistavad üksteist. Indiviididepoolne soo sotsiaalne taastootmine tekitab omakorda soolistatud sotsiaalseid struktuure: konstrueerides ja esitades vastastikuse interaktsiooni käigus soonorme ja –ootusi, loovad inimesed soolistatud domineerimis- ja võimusüsteeme (Lorber, 1994). Ka Kimmel (2004) rõhutab, et meie sooidentiteet on ühtlasi vabatahtlik kui ka sunnitud: me ei koosta reegleid käigu pealt ise ega ei sobitu lihtsalt ilma võitluseta ettekirjutatud rollidesse.

Soonorme ja soolisi ootusi rakendatakse läbi kaaslastepoolsete informaalsete sanktsioonide, mis järgnevad vastavale soole ebasobivaks peetavale käitumisele ning läbi formaalse karistuse või selle ähvarduse autoritaarsel positsioonil olijate poolt juhul, kui indiviidi käitumine kaldub liigselt kõrvale ühiskonnas kehtestatud standarditest naiseks ja meheks olemise kohta (Lorber, 1994).

Kimmel (2004) ja Lorber (1994) toovad esile muutuste olulise osa soo institutsioonis nii ajaloo vältel kui ka erinevates kontekstides. Lorber (1994) rõhutab, et kuna soolisus on protsess, on seal ruumi mitte ainult muutustele ja variatsioonile indiviidide ja inimgruppide poolt, vaid ka institutsionaalsete muutuste tarvis. Kimmeli (2004) seisukoha järgi erinevad maskuliinsuse ja feminiinsuse definitsioonid suuresti erinevad kultuurides ning ajaloo vältel, samugi varieeruvad need iga indiviidi elu jooksul (Kimmel, 2004).

Oluline aspekt soo kui institutsiooni käsitlemise juures selle tugev seos võimu- ja domineerimismehhanismidega, millel peatume lähemalt alapeatükis 3.2.5. *Sugu ja võim*.

3.2.2. Sotsiaalpsühholoogilise soorolliteooria kriitika sotsiaalse konstruktivismi perspektiivist

Selleks, et jõuda kaasaegsete käsitlusteni soo omandamisest ja toimimisest indiviidide tasandil, peatume esmalt traditsioonilisel soorolliteoorial ning toome välja, miks see lähenemine ei ole antud nähtuste seletamiseks sobilik.

Soorollide mõiste viitab peamiselt teatud käitumuslikele ettekirjutustele või normidele, mida seostatakse kas mees- või naissooga teatud sotsiaalses grupis või kultuuris.

Soorolliteooria kohaselt on sugu indiviidide omadus – soolistatud inimesed inimesed omandavad sooidentiteedi ning liiguvad väljapoole, ühiskonda, hõivates sooliselt neutraalseid institutsioone (Kimmel, 2004).

Mitmed tänapäeva juhtivad soouurijad on leidnud, et sotsiaalpsühholoogiast pärinev soorollide käsitlus ei ole sotsiaalse konstruktivismi perspektiivist pädev selleks, et mõista sugu kui sotsiaalset institutsiooni, sest ei seleta piisavalt erinevuste, võimu ning soo institutsionaalsete dimensioonidega seotud küsimusi ega maskuliinsuse ja feminiinsuse mitmekesisust. Samuti ei suuda soorolliteooria adekvaatselt arvesse võtta sotsiaalseid muutusi ning vaatleb indiviide kui sotsialisatsiooniprotsessi passiivseid vastuvõtjaid (West & Zimmerman, 1987; Kimmel, 2004; Lorber, 1994; Francis, 2006).

Kimmel (2004) võtab kokku põhilised kriitilised seisukohad rolliteooria aadressil:

- “Rolli mõiste kasutamine tegelikult vähendab soolisuse tähendust, kuna rolliteooria kasutab metafoorina draamat ning väidab, et me õpime oma rollid sotsialisatsiooni kaudu ning seejärel esitame neid teistele. **Kuid sooroll sellisel kujul näib liiga teatraalne ning jätab mulje, nagu see oleks kergesti vahetatav. Sugu, nagu ka rass või vanus, on sügavam mõiste ja vähem vahetatav/muudetav.** Näiteks, naisõpetaja erineb meesõpetajast mitmetes

olulistest sotsioloogilistest aspektidest (näiteks on tõenäoline, et ta saab vähem palka ning tal on madalam staatus, kui meesõpetajal). Seega, soo käsitlemine rollina vähendab soo tähtsust meie elude struktureerimisel.

- Soorolliteooria **esitab singulaarsed normatiivsed mehelikkuse ja naiselikkuse definitsioonid**. Kuid, kui mehelikkuse ja naiselikkuse tähendused varieeruvad kultuuride lõikes ja ajaloo vältel, sama kultuuri meeste ja naiste hulgas ning eluea jooksul, ei saa me rääkida mehelikkusest ja naiselikkusest kui konstantsetest, singulaarsetest ja olemuslikest nähtustest. Kuna **tegelikkuses konstrueerivad ja väljendavad erinevad meeste ja naiste grupid mehelikkust ja naiselikkust erineval moel, siis võiks rääkida maskuliinsusest ja feminiinsusest mitmuses**.
- Niisamuti, nagu sugu on pluraalne, on ta ka relatsiooniline. Soorolliteooria on problemaatiline, kuna ta postuleerib kaks eraldi sfääri. Sellise staatilise mudeli järgi ei ole nendel kahel sfääril teineteisega midagi tegemist. **Rollide raamistiku kasutamine keskendub sugudevahelistele erinevustele, kuid jätab kõrvale nendevahelised relatsioonid**.
- Lisaks sellele, et sugu on pluraalne ja relatsiooniline, on ta ka **situatsiooniline**. Meheks ja naiseks olemise tähendus varieerub erinevates kontekstides. Need erinevad institutsionaalsed kontekstid nõuavad ja toodavad erinevaid mehelikkuse ja naiselikkuse vorme. Seega ei ole sugu indiviidide omand, midagi mida inimesed omavad, vaid **spetsiifiline käitumiste kogum, mida produtseeritakse konkreetsetes sotsiaalsetes situatsioonides**.
- Soorollide teooria ei suuda selgitada **võimusuhteid naiste ja meeste kui sotsiaalsete gruppide vahel**.
- Samuti on soorollide teooria problemaatiline seetõttu, et ta depolitiseerib sugu, taandades selle individuaalsete atribuutide kogumiks, selle asemel et näha sugu sotsiaalse struktuuri aspektina. **Rolli kontseptsioon keskendub eelkõige indiviididele, mitte niivõrd sotsiaalsele struktuurile**.
- Viimaks, soorollide teooria ei suuda piisavalt mõista **muutuste dünaamikat**. Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine aga püüab olla konkreetsem, määratledes konflikte ja pingeid mitte indiviidide ja ootuste, vaid inimgruppide vahel ja nende siseselt sotsiaalsetes institutsioonides. Seega **käsitleb sotsiaalkonstruktivism vältimatult ka võimuküsimust**.“

3.2.3. Soo konstrueerimine igapäevase sotsiaalse interaktsiooni käigus

Arvestades ülaltoodud kriitilisi argumente rolliteooria aadressil, on mitmed tänapäeva soouurijad seisukohal, et soo konstrueerimist indiviidi tasandil igapäevases kontekstis tuleks vaadelda pigem lähtuvalt interaktsioonilisest perspektiivist.

Kõige mõjukamaks käsitluseks võib siinkohal pidada West'i ja Zimmermanni (1987) poolt kasutusele võetud arusaama, mille kohaselt sugu konstrueeritakse või luuakse pidevalt inimestevahelise igapäevase interaktsiooni käigus (*doing gender*). West'i ja Zimmermanni

(1987) järgi on sugu situatsiooniline käitumine oma sookategoriale sobivaks peetud normatiivsete hoiakute ja tegevuste valguses. Sugu ei ole mitte fikseeritud tunnuste kogum, muutuja, roll, ega staatiline identiteedi komponent vaid mingisuguste sotsiaalsete toimingute tulem, mida me korduvalt teeme või toodame (West & Zimmerman, 1987; Kimmel, 2004). Butleri argumendi kohaselt on sugu performatiivne sooritus, midagi, mida me teatud kontekstis teeme, selle asemel, et olla meie olemuse universaalne osa (Butler, 1990).

Sookategooria paindlikkust ja muutuvat iseloomu rõhutavad ka Gerson ja Peiss (2004) ning Paechter (2001), kes väidavad, et sugu ei ole jäik või konkreetne analüütiline kategooria, mis on inimkogemusele peale surutud ega "loomulikult" olemasolev, vaid paindlik ja muutuv kategooria, mille tähendus avaldub spetsiifilistes sotsiaalsetes kontekstides, kus seda läbi inimtegevuste luuakse ja taasluuakse.

Sellisel viisil toimiv individidepoolne soo sotsiaalne reproduktsioon taastoodab ühiskonna soolist struktuuri; soonorme ja soost lähtuvaid ootusi igapäevase interaktsiooni käigus taastootes konstrueerivad inimesed soolisi domineerimis- ja võimustusüsteeme. Kuigi sotsiaalne sugu on muutunud ning muutub ka tulevikus, ei pruugi muutused ilma tahtliku ümberkorralduseta tingimata kaasa tuua suuremat soolist võrdõiguslikkust (Lorber, 1994).

Kuigi inividid võivad igapäevaste interaktsioonide käigus varieerida mitmeid soolisi komponente ning sugu ajutiselt või püsivalt nihutada, peavad nad seejuures jääma piiratud soostaatuste raamidesse, mida nende ühiskond tunnustab. Selle protsessi käigus taastoodavad inimesed ühiskonna nägemust naistest ja meestest:

"Kui me konstrueerime sugu sobivalt, siis me ühtlasi hoiame alal, taastoodame ja legitimeerime institutsionaalset korraldust... Kuid kui me ei tee seda aktsepteeritavatel viisidel, siis peame me inivididena aru andma (oma iseloomu, motiivide ja kavatsuste suhtes)" (West & Zimmerman, 1987).

Sel moel konstrueerivad sugu kõik inimesed, ilma seda endale teadvustamata. Peaaegu igas interaktsioonis „toodavad“ inimesed sugu, käitudes nii nagu neile on õpetatud, et on sobilik nende soostaatusele, või osutades nendele normidele vastupanu, mis on küll soonorme muutnud, kuid on vaid harva kaotanud eksisteerivad soostaatusi (Lorber, 1994).

3.2.4. Soolistatud institutsioonid ja organisatsioonid

Lisaks sellele, et sugu on osa meie individuaalsetest identiteetidest ning me konstrueerime sugu igapäevaste interaktsioonide käigus, on ta ühtlasi ka institutsioonide atribuut.

Institutsioonid ei ole neutraalsed, vaid soolistatud (*gendered*). Institutsioonid loovad soolisi normatiivseid standardeid, väljendavad soolist institutsionaalset loogikat ning taastoodavad soolist ebavõrdsust. Institutsioonid on nagu vabrikud, mis toodavad soolisi erinevusi ning selle reproduktsiooni tulemusena toodetakse soolist korda tervikuna (Kimmel, 2004).

USA sotsioloogid Joan Acker (1991) ja Arlie Hochschild (1994) on uurinud soo-aspekte organisatsioonides ja karjäärirajajates ning jõudnud järeldusele, et organisatsioonid on tugevalt soolistatud – näiliselt võrdsete karjäärivõimaluste ja sooneutraalsete organisatsioonistruktuuride varjus on peidus patriarhaalne loogika ning töökohad on pigem sobilikud meessoost töötajatele. Kuna eelkõige naistelt oodatakse töö- ja pereelu ühitamist ning lastekasvatamise kombineerimist palgatööga, siis ei sobi naine abstraktsesse ja “neutraalsesse” töötaja profiili nii nagu mees. Reaalses elus on töötajad soolistatud ja kehastatud (*bodied*) (Acker, 1991).

Institutsioonid saavutavad sooliste erinevuste konstrueerimise ja soolise korra taastootmise läbi omavahel põimunud protsesside (Acker, 1991):

- “Sooliste jaotuste loomine – organisatsioonilised praktikad toodavad soopõhiseid töökohti, palku, hierarhiaid, võimu ja subordinatsiooni. Neid soolisi hierarhiaid ja jaotusi toodetakse ja taastoodetakse vaatamata juhtide headest kavatsustest;
- Selliste sümbolite ja kujutiste konstrueerimine, mis seletavad, väljendavad, tugevdavad neid jaotusi või vahel vastanduvad neile;
- Indiviidide-vahelised interaktsioonid, mis toimuvad naiste ja meeste vahel, samuti naiste omavahelised ning meeste omavahelised interaktsioonid kõigis vormides, mis väljendavad domineerimist ja allumist (West’i ja Zimmermann’i *doing gender*);
- Need protsessid aitavad toota soolistatud komponente individuaalsetes identiteetides;
- Organisatsioonide ja sotsiaalsete struktuuride loomis- ja kontseptualiseerimis- protsesside loogika – näiliselt sooneutraalsed mehhanismid, näiteks organisatsioonidünaamika, bürokraatia ning organisatsioonilised hindamis- ja edutamiskriteeriumid tegelikult soolistatud, maskeerudes “objektiivseteks” või sooliselt neutraalseteks.”

Siit lähtub, et institutsioonid toodavad erinevusi, mida me peame indiviidide omadusteks (Kimmel, 2004).

3.2.5. Sugu ja võim

Sooküsimusi käsitledes on oluline peatuda ka võimu- ja domineerimismehhanismidel, sest tegemist on omavahel lahutamatu seotud sotsiaalsete nähtustega. Võim ei ole vaid selliste

makrotasandi institutsioonide omadus, nagu näiteks riik ja poliitika, vaid kajastub ka kõigis sotsiaalsetes suhetes.

Foucault' käsitluse kohaselt ei lähtu võim ühest allikast ning teda ei oma mingi üksikindiviid ega grupp, vaid võim on kõikjal: meie institutsioonides, meie olemise viisides ja ruumides, mida me asustame:

“Võimu ei saa omandada, haarata ega jagada, samuti ei saa teda hoida ning ta ei saa käest ära libiseda; võimu rakendatakse lugematul arvul punktides” (Foucault, 1976).

Võim saab alguse altpoolt, väikestest lokaalsetest interaktsioonidest indiviidide ja gruppide vahel, domineerivate diskursuste sees ning neile vastanduvat. Samal ajal on võimu lahutamatuks osaks vastupanu – seal kus on võimusuhted, esineb alati ka vastupanu võimule (Foucault, 1976). Võim toimib pidevalt ja enamasti märkamatu. Indiviidid ei allu võimule mitte otsest ähvarduste, vaid distsipliinimehhanismide kaudu (Foucault, 1975).

Kimmeli (2004) seisukohast lähtuvalt ei ole võim, samuti nagu sugu, indiviidide omandus, vaid grupi ja sotsiaalse elu tunnus. Võimust ei saa “loobuda” nagu ideoloogiast, millest võidakse välja kasvada, vaid võim on sügavalt integreeritud meie eludesse – see on põimunud meie interaktsioonidesse ja institutsioonidesse ning on kõige märkamatum just neile, kes on võimupositsioonidel.

Sotsiaalkonstruktivistlikud käsitlused seletavad sugudevahelisi erinevusi ja ebavõrdsusi võimu- ja dominatsioonisuhete tulemusena. Sugudevahelises relatsioonis on oluline osa võimul, mida mehed sotsiaalse grupina omavad naiste kui sotsiaalse grupi üle ning ka võimul, mis on osadel meestel teiste meeste üle (või mõnedel naistel teiste naiste üle) (Kimmel, 2004). Sugu kui kihistamise süsteem järjestab mehed nendega ühte klassi ja rassi kuuluvatest naistest kõrgemale astmele – ühest soost saab etalon, normaalsuse kriteerium, domineerija ning teisest vastavalt erinev, normist kõrvale kalduv ja alluv. Sellises soopõhiselt kihistatud ühiskonnas väärtustatakse meeste tegevusi kõrgemalt kui naiste poolt tehtavat, isegi kui mõlema soo tegevused on väga sarnased või identsed. Vähemväärtustatud sugupoolel on vähem võimu, prestiiži ja majanduslikke hüvesid kui enamväärtustatud sool. Oluline on seejuures mõista, et soolisel ebavõrdsusel – naiste alaväärtustamisel ja meeste sotsiaalsel domineerimisel – on sotsiaalsed funktsioonid ja sotsiaalne ajalugu, mis ei ole bioloogilise soo, füsioloogia, anatoomia, hormoonide või geneetika tulemus, vaid mida toodetakse ja hoitakse alal identifitseeritavate sotsiaalsete protsesside poolt ja mis on tahtlikult ehitatud sotsiaalsesse struktuuri ja inimeste identiteetidesse (Lorber, 1994).

3.2.5.1. Hegemooniline maskuliinsus ja rõhutatud feminiinsus

Maskuliinsuse ja feminiinsuse vahelise võimurelatsiooni analüüsimiseks on Connell (2006) võtnud kasutusele mõisted “hegemooniline maskuliinsus” (*hegemonic masculinity*) ja “rõhutatud feminiinsus” (*emphasized femininity*). Hegemooniline maskuliinsus on maskuliinsuse vorm, mis on teatud kontekstis kultuuriliselt domineeriv (Connell, 2006). Connelli (2006) käsitluse järgi ei ole meie praeguses ühiskonnas hegemoonilisele maskuliinsusele vastanduvat hegemoonilist feminiinsust, vaid esineb hoopis rõhutatud feminiinsus, mida iseloomustab nõustumine, allumine ja vastutulek meeste huvidele ja soovidele. “Hegemooniline” ja “rõhutatud” tähendavad siin kultuurilist domineerimist, mitte totaalset võimu, lubades eksisteerida ka alternatiivsetel naiselikkuse ja mehelikkuse vormidel. Hegemooniline maskuliinsus ja rõhutatud naiselikkus on hierarhilises võimusuhtes, kus domineerib esimene. Mõlemad hoiavad alal praktikaid, mis institutsionaliseerivad meeste domineerimise naiste üle, jättes seeläbi jõusse kehtiva soolistatud sotsiaalse korra (Connell, 2006).

Vastupidiselt Connelli seisukohale hegemoonilise feminiinsuse puudumise kohta, leiab Paechter (2006), et feminiinsust konstrueeritakse peamiselt läbi “kenaduse” või “headuse” (*niceness*) ideede, füüsilise passiivsuse ja kohustusliku heteroseksuaalsuse. Need aspektid moodustavad Paechteri arvates võimsa hegemoonilise feminiinsuse, millele vaid vähesed tüdrukud suudavad vastu astuda (Paechter, 2006).

3.2.5.2. Sugu, võim, ja teadmine

Siinkohal on ka oluline peatuda võimu ja teadmiste/diskursuste suhtel. Diskursused on tihedalt seotud võimusuhetega. Diskursused struktureerivad viise kuidas me maailma mõtestame. Foucault’ järgi toodab võim teadmist: võim ja teadmine on teineteisele eelduseks. Ei ole ühtegi võimusuhet ilma sellega korrelatsioonis oleva teadmishaldkonnata; samuti ei ole teadmist, mis ei eelda ega moodusta ühtlasi võimusuhteid (Foucault, 1975). Diskursused teevad ettekirjutusi sellele, mis on “normaalne” või “loomulik” käitumine ning karistades neid, kes püüavad diskursusi vaidlustada või neist välja astuda. Kuid kuna diskursused paistavad olevat iseenesestmõistetavalt “reaalsuse” peegeldus, siis võivad nad jääda vaidlustamata (Paechter, 2001).

Seega lähtub taastoodetavate teadmiste valik võimusuhtest. Lähtekoht, mille kohaselt haridussüsteem annab edasi meie „ühist kultuuripärandit“, viib arusaamisele, et igas kultuuris

olevast tohutust ideede, väärtuste ja teadmiste kogumist valitakse vaid murdosa koolides edasikandmiseks sobilikuks. Siit tulenevalt tekib küsimus: mis on selle valiku taga olevad kriteeriumid, millised sotsiaalsed grupid saavad kasu nende mõttevormide ja väärtuste kaasamisest õppeprogrammidesse ja millistele gruppidele mõjub nende mõttevormide väljajätmine kahjutoovalt? (Leo-Rhynie, 1999). Need samad küsimused on tähtsal kohal ka feministlikus epistemoloogias, mis on teadmiste loomise protsesse analüüsid joudnud järeldusele, et naised on teadmiste subjektina kõrvale jäetud. Samuti juhib feministlik epistemoloogia tähelepanu teadmiste looja või teadja paiknemisele spetsiifilises kontekstis, millest on mõjutatud ka tema poolt toodetud teadmised (Anderson, 2007), püüdes seeläbi teadmiste loomise protsessi ning teadmiste kallutatust ja subjektiivsust võimalikult läbipaistvaks muuta.

3.3. Laste soopõhine sotsialisatsioon ja soo konstrueerimine

Sotsialisatsioon on isiksuse tekke- ja arenguprotsess, mille käigus õpitakse oma kultuuris kehtivaid väärtusi, reegleid ja norme. Sotsialisatsiooni mõistetakse eluaegse protsessina: sinna juurde kuulub arusaam, et sotsialisatsiooni käigus ei teki stabiilset ja fikseeritud isiksust, kes oma elu vältel iseendaga identse indiviidina püsiks (Bildén, 1998).

Soopõhise sotsialisatsiooniprotsessi käigus kujunevad poisid ja tüdrukud meesteks ja naisteks. Selles protsessis on olulise tähtsusega eelnevates osades käsitletud soo institutsionaalsed aspektid, soolistatud võimuhierarhiad ning soo konstrueerimine igapäevaste interaktsioonide käigus. Sotsialiseerumisprotsess toimub soolistatud institutsioonides, kuid sama oluline on ka tüdrukute ja poiste enda osa aktiivsete toimijatena selles protsessis.

Indiviid ei ole mitte ainult passiivne-leplik sotsialisatsiooniprotsessi objekt, vaid ta on oma ümbritseva keskkonnaga pidevas aktiivses koosmõjus (Hurrelmann, 1995) ning õppimine toimub pideva interaktsiooni käigus teiste indiviididega. Bildéni (1998) järgi ei omanda laps mitte „soorollit“, vaid temast kujuneb tüdruk või poiss tema enda ning teiste suhete koosmõjul. Bildén (1998) rõhutab ka sotsialiseerumisprotsessi interaktsioonilisust: interaktsiooni käigus kujundab laps end ise kas tüdrukuks või poisiks sugudevaheliste sümbolsete tähenduste, asjade, käsitluste ja nägemuste kaudu.

Esmaseks sotsiaalisatsiooni mõjufaktoriks loetakse perekonda. Lake'i (1975) ja ka Rubin, Provenzano, Luria (1974) uurimistulemuste andmetel algab juba kohe peale imiku sünni sookategooriast lähtuv lahterdamise protsess, mille käigus lapsevanemad tajuvad oma tütreid *armsate, kenade, nõrkade, tundlike ja poegi tugevate, suurte ja vapratena*, kusjuures antud

kirjeldused ei ole sõltuvad naissoost ja meessoost imiku tegelikust suurusel, raskusest ja liigutuste reaktsioonivõimest (Bast, 1988). Juba 18 kuu vanuselt oskavad 90% kõikidest lastest täiskasvanuid soo alusel lahterdada. Kindlad tunnused, isiksuseomadused, hoiakud ja funktsioonid näivad olevat aluseks isiku soo kindlaks määramisel (Hagemann-White, 1984). Kusagil 2. aastaselt hakkavad lapsed ennast ja teisi mõtestama naissoost ja meessoost olenditena, ning väga varsti pärast seda hakkavad seostama teatud käitumisi ja jooni ühe või teise sugupoolega. On leitud, et lapsed vanuses 3-6 aastat on tihti ka täiskasvanutest rohkem soostereotüüpsed (Golombok & Fivush, 1994) ning ka kooliealiste laste hulgas on sookonstruktsioonid tugevasti polariseeritud (Francis & Skelton, 2001). Seetõttu hakkavad mõned õpetajad interaktsioonide käigus lastega ja gruppide piiritlemisel kasutama märgistusi „tüdrukud“ ja „poisid“, rõhutades seeläbi gruppidevahelisi erinevusi ja eraldatust veelgi enam (Francis, 2004).

Tugeva soostereotüüpsuse üheks oluliseks põhjuseks laste hulgas on kindlasti see, et lastel on tihti vajadus maailma mõtestada läbi ekstreemsete vastandite, näiteks hea-halb, mees-naine, õige-vale jne. Derrida väitel valitsevad meie mõtlemist sellised binaarsed vastandid, mis on ühtlasi tugevalt juurdunud lääne filosoofiasse, kunsti ja teadusesse. Seega tundub paratamatuna, et lapsed kasutavad neid vastandeid ja mõtestavad maailma läbi nende. Nende mõtlemist valitsevad dualistlikud ja absoluutsed diskursused, kus on vastandatud õige ja vale, hea ja halb, elu ja surm jne. Suuremaks kasvades hakkavad lapsed neid vastandlike diskursusi dekonstrueerima ning avastavad maailma, kus tähenduste kihid on üksteisega põimunud ning miski ei ole nii konkreetne ega absoluutne kui esmapilgul paistab (Marsh, 2000).

Sotsialiseerumisprotsess toimub lähtuvalt kahesoolisest süsteemist, millele meie ühiskond on rajatud. Bilden'i (1998) ja Hagemann-White'i (1984) järgi on sugu üks sotsiaalne struktuurikategooria, mida taastoodetakse kahesoolisel süsteemil põhineva printsiibi alusel. Selle alusel kujuneb sotsiaalne ebavõrdsus erinevates eluvaldkondades nii naiste/tüdrukute ja meeste/poiste jaoks: ei võeta arvesse mitte indiviidi reaalseid omadusi, vaid kahesoolisuse omandamine kultuurse süsteemina tingib sooliste erinevuste sotsiaalse taastootmise ja süvendamise.

Kahesoolisest süsteemist lähtuvalt produtseeritakse võrgustik polaarsete tähenduste, juurdekirjutuste, ootuste alusel, millest tulenevalt leiavad aset naiste/tüdrukute ja meeste/poiste jaoks erinevad elusituatsioonid (Bilden, 1998). Samuti nõutakse kahesoolises süsteemis igalt inimeselt, et ta end kindlalt ühe soo alusel liigitaks. Vahevormid ei ole antud süsteemi puhul

lubatavad. Lapsed, kes antud ühiskonnasüsteemi sünnivad, peavad iseennast ja kõiki end ümbritsevaid inimesi ühe kindla soo (kas naine/tüdruk, mees/poiss) alusel liigitama. Sugudevahelisel polaarsusel rajaneva ühiskonnastruktuuri puhul ei ole võimalik ükski identiteet ilma sooidentiteedita (Metz-Göckel, 1988). Lapsed hakkavad juba varases eas mõistma, et sugu on sotsiaalse identiteedi alustala; nad õpivad, mida tähendab olla sotsiaalselt aktsepteeritav ja kaaslaste jaoks atraktiivne ning selles protsessis on soo edukas konstrueerimine igapäevaste interaktsioonide käigus otsustava tähtsusega (Francis, 2004).

Claire'i (2004) järgi õpivad poisid ja tüdrukud vastavalt poisiks ja tüdrukuks olemist kontekstis, kus neid autasustakse täiskasvanute poolt ning kutsutakse korralt eakaaslaste poolt, käitumaks vastavalt valdavatele sookonstruktsioonidele. Feminiinsust ja maskuliinsust konstrueeritakse kui teineteist välistavaid, eristavaid ja dihhotoomseid kategooriaid (Paechter, 2006; Claire, 2004). Kuna sugu on relatsiooniline – „maskuliinsus“ omandab tähenduse võrdluses „feminiinsusega“ - siis püüavad lapsed oma sookategoriale sobilikuks peetud käitumist ja muid tunnuseid produtseerida ja alal hoida, samas kontrollides, et ka teised lapsed seda teeksid. Tulemuseks on soolistatud suundumused laste käitumises ja omavahelistes interaktsioonides. (Francis, 2004). Näiteks võivad tüdrukud õppida, et nad peaksid olema viisakad, rahulikud, vaiksed, abivalmid, mitte vahele segama jne. Kuid seejuures õpivad nad ühtlasi aktsepteerima poisse, kellele on vastupidine käitumine lubatud. Nendes piirides püsivust kontrollivad teised tüdrukud ja poisid läbi erinevate praktikate, näiteks läbi kõrvalejätmise, narrimise või kiusamise. Samamoodi õpivad poisid, et kõik käitumisvormid, mida peetakse naiselikuks, saavad karistuse osaliseks teiste poiste poolt, kes kasutavad oma võimu selleks, et neid naeruvääristada, kiusata ja tähtsusetuks muuta ning ka tüdrukute poolt, kes näevad sellist käitumist „õige“ mehelikkuse suhtes ebasobivaks. Kehtivad arusaamad soost mõjutavad tugevalt seda, kuidas tüdrukud ja poisid õpilastena käituvad (Claire, 2004).

Paechter (2006) on uurinud tüdrukute poolset feminiinsuse konstrueerimist ning leiab, et tüdrukud konstrueerivad feminiinsust kollektiivselt, seonduvalt väliste jõudude, kujutiste ja esitustega ning läbirääkimiste teel teiste omavanuste tüdrukutega nendes aspektides, mida nähakse tüdrukuks olemise juures olulistena (Paechter, 2006). Paechteri järgi konstrueeritakse feminiinsust tihti „kenaduse“ või „headuse“ (*niceness*), füüsilise passiivsuse ja kohustusliku heteroseksuaalsuse ideedega seonduvalt, mis tunduvad olevat läbivad teemad paljude koolitüdrukute feminiinsuse konstruktsioonides. Lisaks sellele nähakse sporti kui maskuliinset valdkonda, milles tüdrukutel on keeruline poistega võrdselt osaleda ning samuti konstrueeritakse feminiinsust vastavalt õppekavas sisalduvatele ainetele, mida lahterdatakse

maskuliinseteks nii poiste kui tüdrukute poolt (nt. matemaatika, teadus) (Paechter, 2006). Nendest aspektidest lähtuvalt kerkib esile „hea väikse tüdruku“ diskursus, mis aktiivselt piirab viise, kuidas noored tüdrukud oma keha kasutavad (Paechter, 2001).

Kahesoolises süsteemis toimuva sotsialisatsiooni tulemusena konstrueerivad poisid ja tüdrukud teineteisele vastanduvaid maskuliinsusi ja feminiinsusi. Lever (1998) toob ära mõningate peamiste vastandlike konstruktsioonide tunnused: poisid mängivad pigem õues ning tüdrukud toas; poisid eelistavad tüdrukutest enam konkurentsi hõlmavaid mänge; tüdrukute mängud sisaldavad tihti indiviidide-vaheliste suhete imiteerimist (kodu-, poe-, arstimängud). Jordan ja Cowan (1995) märgivad, et poiste mäng on tihti struktureeritud „sõdalase narratiivide“ ümber, samas kui tüdrukute mäng seondub hoolitsuse ja enesedemonstratsiooniga seotud tegevustega, näiteks mängides ema, arstiõde, pruuti või printsessi. Selliste vastandlike konstruktsioonide moodustamist poiste ja tüdrukute poolt toetavad aktiivselt ühiskonnas kehtivad soolistatud struktuurid ja täiskasvanutepoolne toimimine kehtiva soolistatud korra alalhoidmiseks. Näiteks, tüdrukute hoolitsevaid mänge toetab tihti märkamatu sissejuhatus soopõhisesse tööjaotusse täiskasvanute poolt, kes tihti tüdrukuid kodus majapidamistöodesse kaasavad, samas poisse sellest kohustusest sageli vabastades (Bildén, 1998).

3.3.1. Kultuur, kasvukeskkond ja soopõhine sotsialisatsioon

Kuidas mõjutab kultuur sooidentiteedi kujunemist? Tüdrukuks ja poisiks sotsialiseerutakse erinevates kultuurides erineval viisil. Kultuuris sisalduvad väärtused, normid, ootused ja tegevusviisid reguleerivad lapsevanemate ja haridussüsteemi töötajate arusaamu tüdrukutest ja poistest (Leppiman, 1996).

Lapse kasvuümbruse sotsiaalsetest aspektidest moodustavad olulise osa mitmesugused kultuuriga seotud oletused ja arusaamad sellest, kuidas lapsi tuleks kasvatada, mida oodatakse tüdrukult, mida poisilt. Kultuuris avaldub sotsiaalse soo sisu; kultuur reguleerib seda, missugust käitumist oodatakse tüdrukult, missugust poisilt (Leppiman, 1996).

Lapsed kogevad kasvukeskkonna ja kultuuri mõjul, missugune mänguasi neile sobilik on ja mida nad „tohivad“ endale mängimiseks soovida. Lapsel areneb välja tundlik vaist võimaliku ja sobiliku mänguaja valiku kohta, sest talle on antud piirid mänguaja valikul täiskasvanu poolt alateadlikult sisestatud (Bast 1988, 32).

Kultuurist ja massimeediast saadav info toimib ühtlasi paralleelse õppekavana ametlikule õppekavale haridussüsteemis (Kimmel, 2004).

3.4. Sugu haridussüsteemis

Vähemalt sama oluliseks faktoriks kui perekond, tuleb soolistatud sotsialiseerumisprotsessi puhul pidada kooli, mis toimib kui institutsionaalne kujundaja (Metz-Göckel & Nyssen, 1990). Haridussüsteem on oluline sotsiaalne ja kultuuriline kontekst, kus nii õpetajad kui õpilased toodavad ja taastoodavad suurt hulka rangelt reguleeritud ja normaliseeritud soolistatud ja seksuaalseid tähendusi, praktikaid, võimusuhteid ja identiteete (Renold, 2006). Nende protsesside käigus tüdrukud ja poisid õpivad ning õpetavad teineteisele "sobivaid" käitumisi ja tegevusi ning kindlustavad, et kõik lapsed käituksid plaanipäraselt. Tihti jäävad varjatuks viisid, kuidas õpetajad ja õppekava otseselt ja varjatult/kaudselt kinnistavad mitte ainult soolisi erinevusi, vaid ka ebavõrdsusi, mis nendega kaasas käivad (Kimmel, 2004).

Koolides toimivas õppeprotsessis esinevad järjekindlad soolised erinevused, mis põhinevad kultuurilistel arusaamadest naiste- ja meestevahelistel erinevustel, mis puudutavad kummagi soo eeldatavat olemust ja võimeid. Sellest tulenevalt on tüdrukute ja poiste sotsialisatsiooniprotsessid haridussüsteemis erinevad ning kumbagi sugupoolt premeeritakse erinevate kriteeriumite alusel (Leo-Rhynie, 1999). Poistele antakse käitumises ja eneseväljendamises rohkem vabadusi; tüdrukute edasijõudmist seletatakse usinusega ja poiste oma andekusega, ning tüdrukute mitteedasijõudmist tõlgendatakse vastavalt andetusena, samas kui poiste halb kooliskäimine kirjutatakse puhtalt laiskuse arvele (Koivunen & Liljeström, 2003). Samuti tõlgendatakse erinevalt tüdrukute ja poiste akadeemilisi võimeid ja saavutusi: tüdrukute kõrgeid saavutusi nähakse "ränga töö" tulemusena, samas kui poiste madalad saavutused ei takista õpetajatel tunnustamast nende akadeemilist potentsiaali (Renold, 2006).

Ka Kimmel (2004) leiab, et samas haridusasutuses samades ruumides ning sama õpetaja käe all, saavad tüdrukud ja poisid ometigi erinevaid kogemusi. Haridusasutustes õpitakse lisaks ametlikule õppekavale ka varjatud õppekava järgi. Õppekava ja interaktsioonide käigus õpetajate ja kaasõpilastega õpitakse, mida tähendab olla mees või naine. Õpilased saavad läbi hariduse sisu ja vormi informatsiooni, mille kohaselt on naised ja mehed erinevad ja ebavõrdsed, ning et ebavõrdsus tuleneb just nendest erinevustest ning seega on see ebavõrdsus õigustatud. Kuid Kimmel väidab vastupidist: erinevused, mida me näeme, ei ole mitte soolise ebavõrdsuse põhjus, vaid tulemus. Lasteaegades on rasked klotsid, mänguautod, -lennukid, ja

–tööriistad paigutatud ühte nurka ning kodundusega seotud esemed paiknevad neist eraldi. Kuigi mõlemad nurgad on ametlikult igapäevaseks mängimiseks “avatud”, on nendel aladel tihti soopõhiselt segregeeritud nähtamatud kuid siiski reaalsed piirid. Tüdrukutel ja poistel esinevad erinevad spordialad, erinevad reeglid ning erinevad tegevused mänguväljakul (Kimmel, 2004).

Mitmed empiirilised uurimused on leidnud, et õpetajad tajuvad ja sellest lähtuvalt ka kohtlevad poisse ja tüdrukuid erinevalt. Golombok & Fivush (1994) märgivad, et poisid saavad rohkem õpetaja tähelepanu osaliseks kui tüdrukud. Eelkoolis ja esimestel kooliastmetel, saavad poisid rohkem kiita ja rohkem kriitikat kui tüdrukud, see kehtib nii otsese sõnalise tagasiside kohta kui ka otsese ning kaudse/varjatud mittesõnalise suunamise kohta. Poisse kiidetakse õigete vastuste ja teadmiste eest; tüdrukuid sõnakuulelikkuse ja alluvuse eest. Samas, poisse noomitakse halva käitumise eest, noomitakse tüdrukuid vale vastuse andmise eest. (Golombok & Fivush, 1994).

Kimmeli (2004) järgi tajub enamik õpetajaid poisse aktiivsetena, võimelistena viha avaldama ja tülitakitajatena, samas kui tüdrukuid nähakse pigem sõnakuulelike, hellade, tundlike ja õpetajatele paremini reageerivatena. Situatsioonides, kus poisid tüdrukuid halvustavad, nagu selles vanuses tihti juhtub, ei tee õpetajad (kes on sageli naised) midagi selleks, et neid korrigeerida, seeläbi julgustades poiste arusaama nende üleolekust. Samuti eeldavad mitmed õpetajad, et tüdrukutele meeldib lugeda ja nad ei taha õppida matemaatikat ja teadusi ning arvavad vastupidist poiste kohta. Õpetajad pöörduvad poiste poole rohkem ning veedavad nendega rohkem aega (Kimmel, 2004).

Mitmed uuringud on näidanud, et meessoost õpilastel on võrreldes naissoost õpilastega tihedam interaktsioon õpetajatega. Meessoost õpilastele reageerivad õpetajad enam, neid lastakse rohkem vastata ning nende poolt pöörduetakse tihedamini kui naissoost õpilaste poole (Jones & Dindia, 2004).

Kujutlus “hea õpilasest” kui hoolega õppiva, reegleid järgiva, koostöövalmi, kohusetundliku ja akadeemiliselt võimekana on tugevalt soolistatud. Õpetajad omistavad neid omadusi jätkuvalt tüdrukutele, samas kui tüüpilisi koolipoisse nähakse domineerivate, väljakutsuvate, segadusttekitavate ja halbade õpitulemustega (Renold, 2006). Kuid uurimused on näidanud, et kuigi õpetajad julgustavad “hea õpilasele” kohast käitumist (poistes) ja ootavad seda (tüdrukutelt), siis ei pruugi viimased tingimata pälvida tunnustust õpetajatelt “hea õpilase” etalonile vastamise eest, sest neilt oodatakse sellist olekut juba vaid seetõttu, et nad on tüdrukud (ibid.). Tüdrukuid, kes avaldavad agressiivsust või ambitsiooni (tüüpiliselt

maskuliinseteks peetud omadusi), nähakse tihti õpetajate ja kaaslaste poolt negatiivselt. Kuid samasid omadusi poiste puhul võidakse hoopiski kiita (ibid.).

Läbi nende protsesside taastoodetakse haridussüsteemis soolistatud ühiskonda. Teadmised ja väärtused mida noortele inimestele haridussüsteemis edasi antakse, peegeldavad ühiskonnas kehtivad sugudevahelisi suhteid ja arusaama, et naised ja mehed lähevad tööturule sisenedes erinevaid teid (Leo-Rhynie, 1999).

3.4.1. Lasteaed kui soolistatud sotsiaalne institutsioon

Lasteaeda kui sotsiaalset institutsiooni koos oma reeglite, funktsioonide ja struktuuridega võib vaadelda osana ühiskondlikest sugudevahelisest suhtest, mida iseloomustavad traditsiooniliselt erinevuse ja ebavõrdsuse tunnused (Rabe-Kleberg, 2003).

3.4.1.1. Lasteaiaõpetaja elukutse soolistatus

Gaskell & Mullen (2006) järgi on õpetamine, nagu kõik teised ametid, organiseeritud ja raamitud sookategooria poolt. Naiste poolt tehtavat õpetust seostatakse madalama staatuse ja sissetulekuga: naised õpetavad meestest palju enam väikseid lapsi ning on positsioonidel, kus on vähem võimu või intellektuaalset autoriteeti (Gaskell & Mullen, 2006). Naiste poolt teostatavat õpetamist on pidevalt raamitud naiselikkuse kujunditega, kirjeldatud läbi emaduse metafooride ja seostatud eelkõige sotsiaalsete, mitte intellektuaalsete ülesannetega (ibid.). Traditsiooniliselt seostatakse laste kasvatamist ja kõike lastega seonduvat naiste tööga. Seega on toimunud nn „kasvatuse feminiseerumine“ (Rabe-Kleberg, 2003)

Rabe-Klebergi (2003) järgi on lasteaed kui institutsioon vaatamata vähestele meessoost „osalejatele“ juba tekkimisajast alates vaadeldav kui nn „naiselik areen“, miljöö, kus ikka ja jälle uuesti reprodutseeritakse traditsioonilist mustrit struktuurides, reeglites ja professionaalsetes hoiakutes lähtuvalt naiselikkuse ühiskondlikust konstruktsioonist (Rabe-Kleberg, 2003). Kuna traditsiooniliselt on laste eest vastutajateks olnud emad, siis peetakse „loomulikuks“, et naised on väikeste laste eest hoolitsejad. Selle hoiaku tõttu on alushariduse õpetaja elukutse professionaalsete standardite ja tingimuste areng raskendatud, kuna lasteaiaõpetaja ametit nähakse traditsiooniliselt naise tööna ning loomuliku osana tema elust (ibid.).

3.4.1.2. Soolistatud ruum ja ruumi kasutus

Lasteaedade mängualadel toimuvad tegevused on tugevasti soolistatud (Francis, 2004). Laste mäng on tihti soopõhiselt segregeeritud: sellist eraldatust tekitavad nii lapsed ise, kui ka täiskasvanud, kes määratlevad soopõhiseid piire lasteaias. Poisid ja tüdrukud kasutavad mängualasid tihti erinevalt. Sellist segregatsiooni ei saa pidada „loomulikuks“ ega mitteprobleemseks, sest see peegeldab võimuerinevusi- ja võitlusi ning tihti ka psühholoogilist või füüsilist jõustamist. Lasteaedades ja algkoolides toimub tihti poistepoolne mängualade domineerimine ning tüdrukute ja vähem „macholike“ poiste üle võimu kasutamine (Francis, 2004).

IV METOODIKA

Uurimisandmete kogumise meetoditena kasutasime vaatlust (uurimisküsimused 1, 2 ja 3), õpetajate anketeerimist (uurimisküsimus 2) ja vestlust lastega (uurimisküsimus 3), seega, nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid uurimismeetodeid. Nimetatud andmekogumismeetodeid rakendasime seitsmes Tallinna lasteaiarühmas (5-6. aastased lapsed), külastades igat lasteaeda kaks korda (kumbki külastuskord kestis umbes 2 tundi). Seitsmest uurimuses osalenud lasteaiast viis olid eesti ning kaks vene õppekeelelega. Eesti lasteaedades kogusid andmeid Kadri Aavik ja Kirsti Kajak ning venekeelsetes lasteaedades Reet Laja koostöös Lena Blumiga. Venekeelsetes lasteaedades koguti andmeid vene keeles ning need tõlgiti lasteaedu külastanud uurijate poolt eesti keelde. Kõik lasteaedu külastanud uurijad toetusid uurimismetoodikale, mis sisaldas eelnevalt paika pandud uurimisküsimusi ning juhiseid andmete kogumise protsessi läbiviimise kohta.

Enne uurimuse läbiviimist kontakteerusime keskmiselt 20 Tallinna lasteaiaga, kellest 7 olid nõus uurimuses osalema. Seega, võib oletada, et osalema nõustunud lasteaiad on võrreldes keeldunud või mitte reageerinud lasteaedaega teatud määral avatumad ja koostöövalmimad. Valimi mitmekesistamiseks plaanisime algselt uurimusse kaasata ka ühe inglise õppekeelelega rahvusvahelise lasteaia, kuid kuna selles lasteaias puudus parajasti 5-6. aastaste laste rühm, siis lisasime selle asemel uurimusse veel ühe eestikeelse lasteaia. Kuigi meie uurimusse on kaasatud ka kaks venekeelset lasteaeda, ei tee me võrdlust eesti ja venekeelsete lasteaedade vahel. Venekeelsete lasteaedade kaasamine uurimusse toimus eesmärgil mitmekesistada lasteaedade valimit.

Uurimisandmete analüüsimisel kasutasime samuti nii kvalitatiivseid (diskursusanalüüs, kontentanalüüs) kui kvantitatiivset (statistiline analüüs) meetodit. Järgnevalt anname ülevaate andmete kogumise ning uurimistulemuste analüüsi metoodikatest.

4.1. Andmete kogumise metoodika

4.1.1. Kvalitatiivsed andmed

4.1.1.1. Vestlus lastega

Vestluse eesmärgiks oli välja selgitada viise, kuidas lapsed konstrueerivad sugu. Meid huvitasid uurimisküsimustest lähtuvalt eelkõige järgnevad aspektid: millised soostereotüüpsed hoiakud lastel esinevad, kuidas konstrueeritakse feminiinsust ja maskuliinsust, kas ja kuidas

avalduvad hegemooniline maskuliinsus ja rõhutatud feminiinsus ning milline on soo ja võimu/domineerimise suhe rühmas. Meid huvitavate aspektide väljaselgitamiseks küsisime lastelt järgnevaid küsimusi:

- **Mis on su lemmiktegevus?**

Selle küsimuse eesmärgiks oli teada saada, kas ja mil määral erinevad tüdrukute ja poiste meelistegevused ning millist tüüpi tegevusi kumbki sugu eelistab.

- **Mis on su lemmikmänguasi?**

Selle küsimuse eesmärgiks oli teada saada, kas ja mil määral erinevad tüdrukute ja poiste mänguasjad ning millist tüüpi mänguasju kumbki sugu eelistab.

- **Kes on sulle eeskujuks?**

Küsimuse eesmärk oli välja selgitada, kas poiste ja tüdrukute eeskujud on pigem sarnased või erinevad.

- **Kes on su kõige parem sõber ja miks?**

Küsimuse eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuivõrd poisid ja tüdrukud eelistavad mängukaaslaste ja sõpradena pigem oma või vastassoo esindajaid.

- **Kui sa saaksid, siis kas sa tahaksid olla poiss/tüdruk? (poistelt küsisime, kas nad tahaksid olla tüdrukud ja tüdrukutelt, kas nad tahaksid olla poisid) Miks?**

Küsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas 5-6. aastased poisid ja tüdrukud, kes ei tee veel vahet sotsiaalsel ja bioloogilisel sool, stereotüüpiseerivad vastassugu. Oluliseks pidasime siinkohal just vastust küsimusele “miks?”

- **Milline peaks olema poiss?**

Küsimuse eesmärk oli tuvastada, milliseid omatusi ja käitumismustreid omistavad lapsed poistele.

- **Milline peaks olema tüdruk?**

Küsimuse eesmärk oli selgitada välja tüdrukute ja poiste arusaamad sellest, millised on tüdrukutele omistatavad tunnused.

- **Mis on sinu unistuste elukutse? Kelleks tahad saada?**

Küsimuse eesmärgiks oli teada saada, kas esineb erinevusi tüdrukute ja poiste elukutsevalikus ja kui, siis milliseid.

Vestlused viisime igas rühmas läbi kahes grupis: tüdrukute ja poistega eraldi, sest eeldasime, et mõnede küsimuste puhul, näiteks nagu poistelt küsitav “kui sa saaksid, siis kas sa tahaksid olla tüdruk? Miks?” ja tüdrukutelt “kui sa saaksid, siis kas sa tahaksid olla poiss? Miks?” võib

laste vastuseid mõjutada vastassoo esindajate kohalolek. Samuti leidsime, et tehniliselt on mugavam vestlust läbi viia väiksemas grupis. Vestlusesse olid kaasatud kõik meie vaatluse ajal rühmas viibivad tüdrukud ja poisid, kes istusid vestluse ajal ringis ning vastasid igale küsimusele järgemööda. Vestlust viisid läbi kaks uurijat, kellest üks esitas lastele küsimusi ning teine salvestas kuulnud vastused. Iga vestlus kestis olenevalt laste grupist umbes 20 minutit kuni pool tundi.

4.1.1.2. Vaatlus rühmas

Vaatluse käigus jälgisime rühmas nii õpetajate kui laste tegevust ning nende omavahelisi interaktsioone, eesmärgiga teada saada, kuidas mõlemad grupid konstrueerivad sugu. Laste puhul olime huvitatud samadest aspektidest, mille esitasime eelnevas vestlusmetoodika osas. Õpetajate puhul jälgisime eelkõige seda, kas ja kuidas nad konstrueerivad interaktsioonides tüdrukute ja poistega soopõhiseid erinevusi, ebavõrdsusi ja võimuhierarhiaid, kuidas nad praktiseerivad otsesest ja kaudset soopõhist suunamist ning milliseid soodiskursusi nad kasutavad.

Igas lasteaiarühmas viisime vaatlust läbi kahel korral ning iga vaatluskord kestis keskmiselt kaks tundi. Jälgisime kõiki meie vaatluskorra ajal rühmas toimuvaid tegevusi, milleks olid nii mäng kui õppetöö (sealhulgas mõnes rühmas ka tegevused õues).

Lisaks eelmainitud aspektidele jälgisime küllastuste käigus ühtlasi ka lasteaias kui institutsiooniga seonduvaid aspekte ning nende soolistatust, sealhulgas lasteaiaruumide füüsilist keskkonda ja ruumi paigutust ning võimaluse korral ka lasteaiarühmades kasutatavaid õppematerjale.

Otsustasime vaatluse käigus nähtu ja kuuldu salvestada käsitsi kirjutatud vaatlusmärkmelena, selle asemel, et andmete salvestamiseks diktofoni kasutada ning seda järgnevatel põhjustel. Esiteks, eeldasime, et mitmed lasteaiad ei oleks lindistamisega nõus ning nõusoleku saamiseks peaksime pidama lasteaedadega aeganõudvaid läbirääkimisi ning tõenäoliselt hankima ka lastevanemate nõusolekud - protsess, mida pidasime antud projekti ajakava arvestades liiga mahukaks. Teiseks, otsustasime vaatlusmärkmel kasuks ka seetõttu, et lindi pealt oleks meil tõenäoliselt olnud tagantjärele keeruline eristada poiste ja tüdrukute hääli, mis on meie uurimuse seisukohalt vajalik. Kolmandaks, lisaks õpetajate ja laste ning laste omavahelistele verbaalsetele interaktsioonidele moodustas olulise osa meie vaatlusest ka mitteverbaalne kommunikatsioon ja informatsioon: žestid, liikumine ruumis, lasteaiaruumi sisustus ja

paigutus, laste poolt kasutatavad mänguasjad jne. See info oleks meil diktofoni kasutades suuresti kõrvale jäänud.

Olles põhjendanud vaatlusmärkmete eelistamist diktofonile, teadvustame samal ajal ka selle salvestusmeetodi puudusi (üleskirjutatava info ebatäielikkus, valikuline salvestamine jne).

Meie läbiviidav vaatlus oli mitte-interaktiivne, st. me ei laskunud vaatluse ajal laste ja õpetajaga interaktsiooni, vaid püüdsime jääda nii märkamatuks kui võimalik. Vaatlust läbi viies paiknesime üldjuhul ruumi nurgas istudes või püsti seistes ning jälgisime rühma tegevusi, tehes ühtlasi märkmeid. Igas rühmas käis korraga vaatlemas kaks uurijat, kes hiljem oma vaatlusmärkmed ühendasid. Kirjutasime mõningates situatsioonides üles ka laste omavahelist dialoogi ning õpetaja ning laste vahelist verbaalset suhtlust.

Meiepoolse vaatlusmärkmete üleskirjutamise protsessiga lasteaias algas ühtlasi ka andmete tõlgendamine ja analüüs. Vaatlusmärkmete üleskirjutamisel toimib uurija kui teatud "teemafilter", otsustades (tihti alateadlikult), millised andmed on üleskirjutamiseks piisavalt olulised ja millised mitte. Seega võib vaatlusmärkmete tegemist pidada osaks teemade tuvastamise protsessist (Ryan & Bernard, 2003).

4.1.1.3. Ankeetküsitlus õpetajatele (avatud küsimuste osa):

Otsustasime intervjuude läbiviimise asemel kasutada õpetajate anketeerimist ning seda mitmel põhjusel. Esiteks, soovisime õpetajatelt saada lisaks kvalitatiivsetele andmetele ka kvantitatiivseid. Teiseks, kuna lasteaedade külastustel olime plaaninud keskenduda vaatlusele rühmas ja vestlusele lastega, siis eeldasime, et meil ei ole õpetajate intervjuueerimiseks piisavat ajaressurssi. Kolmandaks, eeldasime, et külastuste ajal ei ole õpetajal tõenäoliselt võimalik intervjuud anda, kuna ta juhib rühma tööd. Nendel põhjustel otsustasime kasutada ankeetküsitlust, mis võimaldas õpetajal täita ankeet endale sobival hetkel konkreetse etteantud ajaperioodi jooksul. Andsime iga rühma õpetajale ja abiõpetajale ankeedi esimese külastuskorra ajal ning palusime tagastada meie teisel külaskäigul lasteaeda. Kahe külaskäigu vahele jäi tavaliselt vähemalt nädal aega.

Ankeet koosneb kahest osast – 1. struktureeritud Likert-tüüpi skaala ja 2. avatud küsimused. Ankeedi täitmine toimus anonüümselt – me ei küsinud ei õpetaja ega laste nimesid, vaid palusime õpetajatel ankeedile märkida oma vanus, eesmärgiga määrata lõpus kõigi ankeetide põhjal vastanud õpetajate keskmine vanus.

Nii eesti- kui venekeelsetes lasteaedades kasutasime sama ankeeti. Venekeelsetes lasteaedades kasutasid anketeerijad vajadusel või osaliselt ankeetide tutvustamisel õpetajale sünkroontõlget.

Ankeedi avatud küsimuste osas soovisime teada saada, kuidas väljendub soo konstrueerimine õpetajate hoiakutes: kuidas nad konstrueerivad soopõhiseid erinevusi, ebavõrdsusi ja võimuhierarhiaid. Selleks kasutasime järgnevaid küsimusi:

1. Milline on Teie seisukoht, kas poisid ja tüdrukud peaksid mängima samasuguseid või erinevaid mängu? Põhjendage palun oma seisukohta
2. Milliseid erinevusi olete märganud tüdrukute ja poiste hulgas lemmikõppeaine(te) osas Teie rühmas?
3. Milliseid mängu armastavad mängida Teie rühma poisid? Palun põhjendage oma arvamust:
4. Milliseid mängu armastavad mängida Teie rühma tüdrukud? Palun põhjendage oma arvamust:
5. Milliseid erinevusi olete märganud Teie rühma tüdrukute ja poiste iseloomuomaduste ja käitumise puhul? Palun seletage, mis on Teie arvates nende erinevuste põhjus(ed)?

Nendest küsimustest ilmneb, et oleme rõhku pannud just erinevuste esiletoomisele. Sellist küsimuste moodustamist kasutades soovisime ühtlasi ka teada, kas mõni õpetaja vaidleb vastates meile vastu, rõhutades pigem sarnasusi või pigem aktsepteeritakse meie küsimuste sellist konstruktsiooni.

4.1.2. Kvantitatiivsed andmed

4.1.2.1. Ankeetküsitlus õpetajatele (skaala laste sotsiaalse võimekuse hindamiseks):

Kvalitatiivsete andmete kogumiseks kasutasime ankeedi esimeses osas 12 muutujaga struktureeritud skaalat, mida on Kiviluonto (1981), Keskinen & Sato (1994) uurimismaterjalide põhjal kohandanud ja oma uurimuses kasutanud A. Leppiman (1996).

Tegemist on Likert-tüüpi skaalaga, mille abil on võimalik mõõta uuritavate hoiakuid. Likert-tüüpi skaala koosneb väidetest, millele vastamisel palutakse küsitletavatel avaldada arvamust 6-pallisel skaalal: sageli, mitte eriti, harva, üsna harva, sageli, väga sageli. Skaala abil määrab küsitletav ära nõustumise astme teatud väidetega, mis on seotud mingi hoiaku hindamise või

mõõtmisega. Palusime igal õpetajal ja abiõpetajal hinnata nimetatud 12 muutujat 5 tüdruku ja 5 poisi puhul.

Skaala abil hindavad õpetajad laste sotsiaalset võimekust. Meie eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad õpetajad tüdrukute ja poiste sotsiaalseid oskusi.

4.2. Uurimistulemuste analüüsi metoodika

4.2.1. Kvaliteetsed analüüsimeetodid

Vaatluse, vestluse ja õpetajate anketeerimise käigus kogutud kvalitatiivseid andmeid analüüsime kahte meetodit kasutades, milleks on kontentanalüüs ja diskursusanalüüs. Järgnevalt anname ülevaate neist meetoditest ning põhjendame nende sobilikkust meie uurimustöö kontekstis.

4.2.1.1. Kontentanalüüs

Kontentanalüüsi kasutatakse selleks, et määrata kindlaks ja kvantifitseerida teatud sõnade, mõistete, teemade, fraaside ja lausete olemasolu tekstis. Kontentanalüüsi teostamiseks esmalt kodeeritakse tekst ning jaotatakse kategooriatesse, näiteks sõna, fraasi, lause või teema tasandil ning seejärel analüüsitakse, kasutades ühte kontentanalüüsi põhilist meetodit: kontseptsiooniline või relatsiooniline analüüs. Saadud tulemuste põhjal tehakse järeldusi tähenduste ja sõnumite kohta, mis tekstis esinesid ning on võimalik identifitseerida indiviide, gruppide või institutsioonide kavatsusi, fookust või kommunikatsioonitrende ning eelarvamusi (Content Analysis, 1993-2008).

Kontentanalüüsi teostamiseks on kaks põhilist meetodit: kontseptuaalne ning relatsiooniline analüüs. Meie kasutasime kontseptuaalset analüüsi, mis võimaldab tuvastada tekstis leiduvate mõistete olemasolu ja esinemissagedust. Kontseptuaalse analüüsi puhul valitakse uurimiseks mõiste ning analüüsi käigus kvantifitseeritakse selle olemasolu. Tähelepanu pööratakse valitud mõiste esinemisele tekstis, kuigi mõisted võivad olla implitsiitsed või eksplitsiitsed. Eksplitsiitseid mõisteid on lihtsam tuvastada, kuid implitsiitseid mõisteid keerulisem.

Kuna lisaks teatud mõistete esinemise sageduse määramisele uurimisandmetes oli meie uurimistöö seisukohalt oluline ka varjatud sõnumite ja ideoloogiate tuvastamine laste ja õpetajatepoolsetes diskursustes, siis leidsime, et kontentanalüüsile lisaks on vaja kasutada ka diskursusanalüüsi, mis võimaldab tuvastada viise, kuidas õpetajad ja lapsed sugu konstrueerivad.

4.2.1.2. Diskursusanalüüs

Paechter'i (2001) järgi on diskursus on kõnelemise, mõtlemise või kirjutamise viis, mis esitab teatud suhteid kui iseenesestmõistetavalt tõestena ning kirjutab meile ette "normaalset" ja "loomulikku" käitumist. Selliseid "tõdesid" esitatakse absoluutsetena, seega, teatud diskursuse raames saab öelda või mõelda vaid teatud teksti; nende mõtte- või kõnevormide vaidlustamine tähendab diskursusest välja astumist. Diskursuste tähtsus seisneb selles, et nad struktureerivad meie mõtlemise viise. Kuna diskursused paistavad olevat iseenesestmõistetavad "reaalsuse" peegeldused, siis jäävad nad vaidlustamata. Foucault' teoreetilistele lähtekohtadele tuginedes märgib Paechter (2001), et diskursused on tihedalt seotud võimuhetega; me ei ole vabad valima, millise diskursuse raames me soovime tegutseda; mõned diskursused on võimsamad kui teised. Niisiis on diskursus institutsionaliseeritud mõtteviis, mis seab sotsiaalseid piire selle kohta, mida teatud teemal võib kõneleda.

Diskursusanalüüs (ehk kriitiline diskursusanalüüs) on kvalitatiivne uurimismeetod, mille on kasutusele võtnud ja arendanud sotsiaalkonstruktivistliku lähenemise esindajad ning selle abil saab uurida sotsiaalseid interaktsioone (Fulcher, 2005). Kriitiline diskursusanalüüs võimaldab tuvastada tekstides varjatud ideoloogilisust. Diskursusanalüüsis viitavad diskursused laiendatud tekstidele ning struktuuridele, mis asuvad kõrgemal tasemel üksikutest sõnadest, fraasidest ja lausetest (Mills, 2005).

Oluline on siinjuures, et uurija teadvustaks refleksiivselt enda erapoolikust ja vaatenurka uuritava teema suhtes. Diskursusanalüüsi võib kasutada mitmetel eesmärkidel, näiteks, võimuhete mõistmiseks. Kõne või tekstihulk transkribeeritakse ning seejärel dekonstrueeritakse, mille käigus tuvastatakse tekstis teemad ja diskursused, milleks võivad näiteks olla sookategooriad ja teatud soorelatsioonide konstruktsioonid (Fulcher, 2005).

Meie uurimuses on analüüsitavateks tekstihulkadeks vaatluse, lastega vestluse ning õpetajate anketeerimise käigus kogutud kvalitatiivsed andmed, mida dekonstrueerisime eesmärgiga leida soo konstrueerimise viise õpetajate ja laste poolt ning soo ja võimu omavahelisi relatsioone ning hierarhiaid.

* * *

Meie poolt lasteaedades kogutud kvalitatiivne informatsioon jaotub kolme gruppi: vaatluse, vestluse ja õpetajate anketeerimise käigus kogutud andmed. Iga andmehulk on teistega võrreldes veidi erinev ja nõuab seega eraldi käsitlemist ning sobivaid analüüsimeetodeid:

- a) Vestlustest lastega saime tulemuseks lühikesi, tihti ühe- või kaheksaosalisi vastuseid või lühilauseid, sest ka küsimused olid üles ehitatud lühivastuste saamiseks, eesmärgiga küsitleda võimalikult palju lapsi piiratud aja jooksul. Laste vastused meie küsimustele on üles kirjutatud sõna-sõnalt. Sellest andmehulgast, kus väiksemaks andmeühikuks oli sõna, otsisime eelkõige sõnade kordusi ja sarnasusi (ka erinevusi) ning vastavalt sellele grupeerisime need ühikud kategooriatesse. Kontentanalüüsi kontseptuaalset meetodit kasutades lugesime kokku kui palju esines vastustes teatud teemasid ja märksõnu.
- b) Õpetajate vastuse puhul ankeedi teise osa avatud küsimustele on üldjuhul tegemist paarilauseliste vastustega igale küsimusele. Siin on andmeühikuks lisaks sõnadele ka ideed või mõtted teatud teemal. Selle tekstihulga puhul rakendasime kontent- ja diskursusanalüüsi.
- c) Vaatlusmärkmehed kujutavad endast meie poolt rühma külastades kirja pandud andmeid nähtu ja kuuldu põhjal. Lisaks korduvate teemade tuvastamisele õpetajate-lastevahelistes interaktsioonides ning laste omavahelises kommunikatsioonis, püüdsime vaatlusmärkmehedest esile tuua teemasid ja elemente, mis viitaksid lasteaiale kui soolistatud institutsioonile.

Diskursusanalüüsi teostades vaatlesime tekste laiemalt, liikudes sõnade tekstis väljendatud ideede ja nende esitamiskiiside tasandile, püüdes leida varjatud sõnumeid ja ideoloogiaid. Tuvastasime kõikidest tekstidest diskursusi, mis on seotud soo sotsiaalse konstruktsiooni kiisiga laste ja õpetajate poolt. Samuti püüdsime leida puuduvaid diskursusi.

4.2.2. Kvantitatiivne analüüsimeetod

4.2.2.1. Statistiline analüüs

Uuritavaks andmekogumiks oli eelnevalt kirjeldatud anketeerimise tulemusena saadud informatsioon, mida võrdlesime, tõlgendasime ja analüüsisime. Koostasime õpetajate hinnangutest lähtuvalt 12 muutuja kohta kaks tabelit – ühe tüdrukutele antud hinnangute ning ühe poistele antud hinnangute kohta. Iga hinnatud tüdruku ja poisi puhul andis õpetaja hinnangu 12 muutuja kohta 6 pallisel skaalal (sageli, mitte eriti, harva, üsna harva, sageli, väga sageli). Kokku hindasid õpetajad 46 tüdrukut ja 50 poissi. Meie eesmärk oli võrrelda iga muutuja löikes kui ka kokku, millistele pallidele langevad poistele ja tüdrukutele antud hinnangute tabelites vastused. Andmete põhjal koostasime graafilised kõverad, mida järgnevas tulemuste osas analüüsisime ja tõlgendame. Esitame kõigi sotsiaalsete oskuste hinnangute koondandmed, kuid toome näitena välja ka mõne üksiku muutuja kõvera. Igas graafiliselt

esitatud tabelis esitasime kaks kõverat, mis tähistavad õpetajate hinnanguid poiste ja tüdrukute sotsiaalsetele oskustele.

4.3. Valim

Uurimuse kvalitatiivse osa valimi moodustasid seitsme Tallinna lasteaia (5 eestikeelset ja 2 venekeelset) 10 õpetajat ning igas lasteaias üks 5-6. aastaste laste rühm. Meie vaatluse ja vestluse valim koosnes 121 lapsest. Kvantitatiivse osa valimi moodustasid 96 last (46 tüdrukut ja 50 poissi), kelle sotsialiseerumist õpetajad hindasid.

V TULEMUSED JA ANALÜÜS

5.1. Sissejuhatus

Oleme käesolevas andmete analüüsi jaotanud kolme osasse, lähtuvalt meie uurimisküsimuste jaotusest kolme valdkonda. Esmalt toome vaatlusandmete analüüsi käigus välja aspekte, mis aitavad kaasa lasteaia kui soolistatud struktuuri alalhoidmisele. Seejärel liigume õpetajatepoolsele soo konstrueerimisele, tuues lasteaedades kogutud vaatlus- ja anketeerimisandmete analüüsi põhjal välja viisid, kuidas õpetajad sugu konstrueerivad. Viimaks analüüsime vaatlusandmeid ja lastega vestluse tulemusi, eesmärgiga tuvastada lastepoolseid soo konstrueerimise viise. Seejuures rõhutame kõigi kolme tasandi omavahelist tihedat seotust.

5.2. Lasteaed kui soolistatud institutsioon

Meie eesmärgiks oli uurimisküsimustest lähtuvalt selgitada välja aspekte, mis seostuvad lasteaia kui soolistatud struktuuriga, kus taastoodetakse soopõhiseid erinevusi ja ebavõrdsust. Järgnevad aspektid viitavad soolistatud institutsionaalsele taustale, mille raames toimub õpetajate- ja lastepoolne soo konstrueerimine:

5.2.1. Lasteaiaruumide füüsiline keskkond

Kõigis meie vaadeldud lasteaedades on ruumi ja mänguasjade paigutuses märgata soolistatud elemente. Eraldi on paigutatud kodu ja hoolitsevate tegevustega seotud mänguasjad (näiteks nukud, mängutoad, köögid jne.) ning teiselt poolt traditsiooniliselt meeste tegevuste ja elualadega seotud esemed, nt. autod, ehitusklotsid jne. Nendele ruumi osadele viidatakse õpetajate ning vahel ka laste poolt vastavalt kui „nukunurk“ ja „auto-/klotsinurk“. Samas kasutatakse paralleelselt esimesele viitamiseks sünonüümina ka „tüdrukute nurk“ ning teisele „poiste nurk“, seega luuakse otsene seos soo ja mängude/tegevuste vahel:

Õ⁴: Täna on kõik tüdrukud poiste nurgas, poisid läksid ise tüdrukute nurka ja hakkasid seal kaartidega mängima.

Läbi sellise jaotuse luuakse kaks eraldiseisvat ja teineteisele vastanduvat soopõhist sfääri, mille kaudu taastoodetakse soolisi erinevusi. Need soolistatud elemendid ruumi paigutuses lähtuvad soopõhisest ühiskonnakorraldusest ning tööjaotusest, mille kohaselt vastandatakse isikliku elu ja kodu sfäär avaliku elu ja tööalase valdkonnaga. Traditsiooniliselt seostatakse

⁴ Õ = õpetaja

esimesi naiste ning teisi meeste tegevustega. Sellist soopõhist binaarset maailma peegeldab ka ruumi ning mänguasjade paigutus lasteaias.

Soopõhist mängunurkade paigutust illustreerib järgnev situatsioon. Ühes lasteaias esines ilmnes tüdrukute ja poiste „laudade“ sisseseadmise praktika, mille puhul oli märkimisväärne see, et kuigi rühmas oli antud hetkel ülekaalus tüdrukuid, istusid poisid suurema „poiste“ laua taga ja tüdrukutele oli mõeldud väiksem laud, mille ääres nad joonistasid. Õpetaja põhjenduse kohaselt on poisid lärmakamad ja vajavad rohkem ruumi, samas kui „tüdrukutel on oma jutud“. Selles lasteaias paigutas õpetaja lapsed ise soopõhiselt laudadesse:

Õ: Poisid lähevad poiste tuppa ja tüdrukud tüdrukute “tuppa!”

Õ: [Tüdruk 1] ja [tüdruk 2], tulge siia poiste lauda, te ei näe teise laua nurgast nii hästi.

Kuigi reaalselt oli tegemist kahe eraldiseisva lauaga, rõhutas õpetaja sõnaliselt veelgi suuremat eraldatust, viidates laudadele kui eraldi “tubadele”. Samuti selgub siit, et “poiste laud” on õpetajale lähemal ning seega on sealt paremini näha õpetaja juhendamist.

Lisaks sellele soolistatud aspektile lasteaiaruumide paigutuses, võis ühes lasteaias täheldada ka seda, et ruumide paigutuses esines elemente, mis lähtusid õpetajate (täiskasvanu), mitte laste huvidest. Näiteks oli rühmaruumis paigutatud õpetajate kohviautomaat laste legoklotside peale.

Lasteaiaruumide sisustus ja mängunurkade paigutus on elemendid, mis seonduvad ühtlasi lasteaias kui soolistatud institutsiooni aspektidega kui ka õpetajatepoolse soo konstrueerimise praktikatega argikontekstis. Samuti on mängualade kasutuses väga oluline osa laste tegevusel. Seega on rühmaruumide soopõhine paigutus ning kasutus näide sellest, kuidas meie uurimuse kolm tasandit on omavahel tihedalt põimunud ja kinnistavad üksteist.

5.2.1.1. Õuealade paigutus

Olulise osa lasteaiarühmade tegevusest moodustab ka mäng õues. Peaaegu iga meie läbiviidud vaatluse käigus vaatlesime osaliselt ka tegevusi õues. Täheldasime, et õuealad on lasteaiades väga erineva suuruse ja võimalustega, olenevalt ka sellest, kus linnaosas lasteaed asub. Õuealal ei ole märgata niivõrd silmapaistvat soopõhist objektide paigutust nagu siseruumides. Kõikides lasteaiades olid õuealadel olemas mõned liivakastid, liumäed, turnimisatraktsioonid ning kiiged.

5.2.2. Lasteaegades kasutatavad õppematerjalid

Kõigis meie külastatud lasteaiarühmades ei olnud meil võimalust vaadata kasutatavaid õppematerjale, seega ei saa me anda põhjalikku ülevaadet kasutatavatest materjalidest. Siiski, kahes lasteaiarühmas kasutatavaid õppematerjale analüüsid leidsime, et need sisaldasid teksti- ja pildimaterjali, kus kujutati soopõhist traditsioonilist tööjaotust.

Näiteks õppematerjalis „*Sõbrad tähemaal: keele ja kõne arendamise õppematerjal 5-aastastele*“⁵ on autorid kategoriseerinud töid soopõhiselt. Peatükist „Isade tööd“ (lk 22) võib lugeda järgnevat:

„Täna teeme puusaagimise talgud,“ teatab vanaisa laupäeva hommikul.

ISA TOOB VIILI.

TA IHUB SAE HAMBAD TERAVAKS.

NÜÜD VÕIB TÖÖ ALATA.

SAAG TEEB SIH-SAH, SIH-SAH.

Pärast tassivad lapsed saetud puud kuuri. Mehed laovad need riita. Ema ja vanaema askeldavad sel ajal kõõgis...”

Peatükk „*Muinasjutt ühest emast*“ (lk 56) aga loob järgneva „ideaalse ema“ kujutluse:

„See ema armastab väga oma kallist lapsukest. Ta teeb talle maitsvat toitu, käib poes, peseb pesu, koristab, triigib, õmbleb...”

Raamatus „*Minu pere*“⁶ kujutati tegelasi pildidel, mille all olid tegevust kirjeldavad lühilauseid.

Raamatus esinesid järgnevad pildid ja nende all olevad tekstid:

„Ema triigib pesu“

„Isa parandab kiikhobu“

„Vanaisa loeb ajalehte“

„Vanaema koob salli“.

„Hans ja Ida (P ja T) mängivad. Ida mängib nukuga, Hans mängib punase autoga“

„Lapsed võtavad oma lemmikmänguasjad kaissu. Idal on selleks nukuk ja Hansul kaisukaru.“

(pildil oleval tüdrukul on roosa tekk ja padi, poisil sinised).“

Pildid ja nende juures olevad tekstid kujutasid naisi ja mehi traditsioonilistes soostereotüüpsetes tegevustes.

⁵ autorid Marika Kuusmann, Kristel Kadapik (2002)

⁶ autor Maimu Rannamets, pildid Margit Saluste (Kirjastus ILO, 2001)

Ühes lasteaiarühmas olevas luuletuste ja pildiraamatut pealkirjaga „*Mehe töö*“ (1987) väärtustati eelkõige meeste poolt tehtavat tööd.

Samuti märkasime ühes lasteaiarühmas värviraamatut „*Gigantic coloring book*”(160 lk). Enamik raamatus kujutatud inimtegelastest on poisid, kes on ka rohkem liikuvates ja aktiivsemates tegevustes, tüdrukuid on raamatus vähem ning neid on pildidel tihti kujutatud lilledega, sealhulgas ühel pildil printsessina, teisel inglina.

Seega, meie poolt kahes lasteaias kasutatavates õppematerjalides mehi ja naisi kujutatud soostereotüüpsetes töödes, elukutsetes ja situatsioonides.

5.2.3. Alushariduse õpetaja ameti ja elukutsega seonduvad soolised aspektid

Meie külastatud lasteaiarühmades olid kõik õpetajad ning abiõpetajad naissoost (sama trend esineb kõigis Eesti lasteaedades). Naiste ebaproportsionaalselt suur ülekaal selles ametis on seletatav eelkõige sellega, et ühiskonnas peetakse lasteaiatõpetaja elukutset naistele sobilikuks ametiks, kuna see on seotud laste eest hoolitsemisega, mis on traditsiooniliselt olnud naiste ülesanne. Samuti on sellel elualal võrreldes paljude teiste ametitega ning arvestades suurt vastutust ja energiakulu, äärmiselt madal tasustatus ja prestiiž.

5.2.4. Kasvatuse ja õpetuse taga peituvad eesmärgid, väärtused ja ootused

Üheks oluliseks elemendiks, mis aitab kaasa lasteaias kui institutsiooni soolistamisele võib pidada eesmärgi, väärtusi ja ootusi, mis on seotud lasteaias antava kasvatuse ja õpetuse aluseks. Lähtuvalt nendest eesmärkidest toimub tegevus lasteaedades.

Ühes lasteaias oli meil võimalik tutvuda lasteaias õpetuse ja kasvatuse eesmärkidega, mida vaatlesime soolisest perspektiivist lähtuvalt. Muuhulgas olid arengukavas seatud eesmärgid tüdrukute ja poiste kehalise arendamise kohta. Nende eesmärkide kohaselt peaksid poisid arenema tugevateks ja jõulisteks ning tüdrukud graatsilisteks ja paindlikeks. Vastavalt nendele bioloogilisest determinismist lähtuvatele eesmärkidele korraldatakse selles lasteaias lisatasu eest soopõhiseid kehalisi tegevusi: tüdrukutele on mõeldud „tüdrukute tants (balletilised harjutused)“ ja poistele „poiste võimlemine (üldfüüsiline treening)“. Siit selgub, et tüdrukute ja poiste kehalise arengu eesmärgi konstrueeritakse erinevalt: poiste kehaliste eesmärgiks on arendada nendes jõulisust ning tüdrukutes painduvust ja graatsilisust.

Seatud eesmärgi peegeldasid ka selles lasteaias pakutavad tegevused. Meie külastuse ajal teatas õpetaja rühmale: „Poiste trenn läheb täna koobastesse“. Tüdrukuid sellesse tegevusse ei kaasatud, vaatamata sellele, et tegevus võiks huvi pakkuda kõigile lastele.

Siit võib järeldada, et laste arenguks seatud eesmärgid ning nendest lähtuvad tegevused põhinevad arusaamal, et poisid ja tüdrukud erinevad üksteisest sedavõrd, et neile ei võiks pakkuda ühiseid kehalisi tegevusi.

Kuna meil õnnestus tutvuda ainult ühe lasteaia tegevuskavaga, ei saa me teha järeldusi teiste lasteaedade kohta.

5.3. Õpetajatepoolne soo konstrueerimine

Kuna lasteaed on koht, kus tüdrukud ja poisid veedavad suure osa oma päevast, siis mõjutavad õpetajad laste edasist arengut väga olulisel määral läbi igapäevaste kokkupuudete rühmas olevate lastega. Lapsevanemad usaldavad oma lapsed õpetaja hoolde, kes läbi oma "maailmanägemuse" ning pedagoogiliste vaadete kujundab lapse suhtumist ja hoiakut ümbritsevasse. Õpetajal lasub tähtis ülesanne tüdrukutele ja poistele erinevate igapäevategevuste vahendamisel. Tihti õpivad lapsed jälgides täiskasvanuid ja nende tegemisi ning lisaks lapsevanematele on laste jaoks tähtsad need täiskasvanud, kellega nad sageli argipäevatoimingutes kokku puutuvad.

Õpetajatepoolset soo konstrueerimist uurisime vaatlus- ning anketeerimismeetoditel. Esmalt anname ülevaate anketeerimistulemustest.

Kokku väljastasime 14 ankeeti, millest tagastati hiljem ainult 12. Kuna kaks ankeeti osutusid puudulikeks või valesti täidetuteks, saime kasutada ainult 10 ankeedi andmeid. Need 10 ankeedi täitnud õpetajat ja abiõpetajat olid naissoost ning keskmise vanusega 46,6 eluaastat.

Vanusest lähtuvalt jagunes ankeetküsimustikule vastanute arv järgnevalt:

- alla 29-aastased õpetajad: 1;
- 30-39-aastased õpetajad: 2;
- 40-49-aastased õpetajad: 3;
- 50-59-aastased õpetajad: 2;
- üle 60-aastased õpetajad: 2.

5.3.1. Õpetajate hinnangud tüdrukute ja poiste sotsiaalsele võimekusele (ankeedi kvantitatiivse osa tulemused)

Ankeedi kvantitatiivses osas selgitasime välja 10 õpetaja hinnangud **96 lapse** (46 tüdrukut ja 50 poissi) sotsialiseerumisele. Iga ankeedi täinud õpetaja hindas oma rühmast 5 tüdruku ja 5 poisi sotsiaalseid oskusi, käitumist, suhtlemist teiste laste ja täiskasvanutega⁷.

Kõige olulisema suunana võib välja tuua, et õpetajad peavad oma rühma tüdrukuid sotsiaalselt võimekamateks, mis kinnitab Leppimani (1996) uurimistulemusi. Õpetajate hinnangutest järeldub, et tüdrukuid nähakse võrreldes poistega paremini käituvatena ning poiste puhul tuleb esile suurem soosisene erinevus neid iseloomustavates hinnangutes (tüdrukutega võrreldes suurem vastusevariantide variatsioon 6-pallisel skaalal). See tähendab, et poistele antud hinnangud jaotuvad ühtlasemalt 6 palli vahel ja tüdrukute omad kalduvad positiivsemate hinnangute poole.

Õpetajate hinnangutest lähtub, et nad peavad tüdrukuid sotsiaalselt võimekamateks ankeedi kõigi 12 muutuja puhul. Kõige suuremad erinevused õpetajate arvamustes poiste ja tüdrukute sotsiaalse võimekuse kohta esinesid järgnevate hinnangute osas:

- suhetes kaaslastega riidleb harva (9 P; 15 T⁸)
- suhetes täiskasvanutega positiivne (22 P; 33 T)
- end usaldav, julge (13 P; 24 T)
- tegevusest koostööd otsiv (17P; 29 T)
- teistega tihedaid suhteid sõlmiv (19 P; 25 T)
- tülide lahendamise meetodid abitud (14 P; 4 T).

Kõige väiksemad erinevused poiste ja tüdrukute sotsiaalsete oskuste vahel esinevad õpetajate arvates järgmiste muutujate puhul:

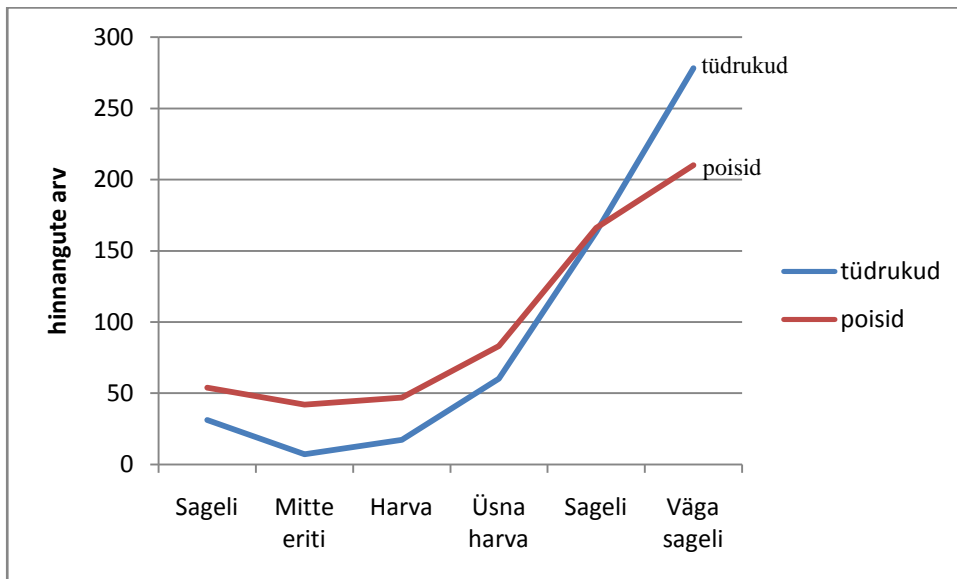
- koos mängides end hästi tundev (23 P; 25 T)
- kaaslaste kollektiiviga ühinev (21 P; 25 T)
- arvestab teiste laste õigusi (21 P; 24 T).

Üldiselt ilmneb õpetajate hinnangutest kõigile muutujatele kokku, et nad näevad poisse sotsiaalsete oskuste poolest tüdrukutest mõnevõrra vähem arenenuina. Samas ilmneb

⁷ Mõni õpetaja hindas vähem kui 10 last, seega saime eeldatud 100 hinnangu asemel tulemuseks 96

⁸ Sulgudes on näidatud vaid kuuepallise skaala kõige ülemised ja alumised vastused

tüdrukute puhul, et õpetajad näevad neid poistest paremini sotsiaalseid suhteid sõlmivate, ühistegevustes koostööd otsivate ning julgematena.

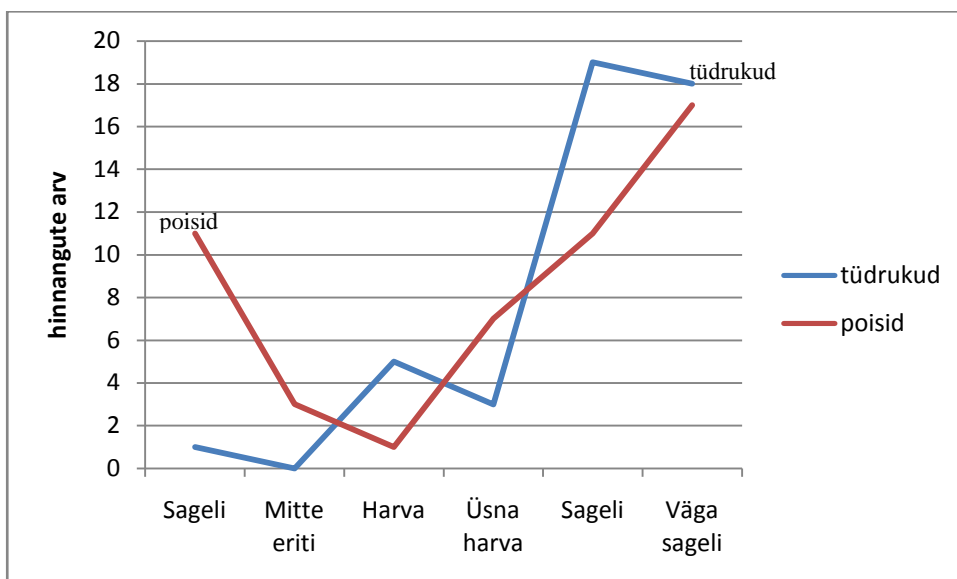


Joonis 1 – Kõigi muutujate koondtabel: üldine sotsiaalse võimekuse hinnang (vasakul: madalam/negatiivsem hinnang kõigile sotsiaalse võimekuse muutujatele ↔ paremal: kõrgem/positiivsem hinnang).

Joonis 1 võtab kokku kõigile poistele ja tüdrukutele antud hinnangud kõigi 12 muutuja puhul. Skaala paremal pool paiknevad kõrgemalt hinnatavad sotsiaalsed oskused (arenenud tülide lahendamise meetodite kasutamine, enese usaldamine, teiste laste õigustega arvestamine jne.) ning vasakul negatiivsemana nähtavad oskused (teistega mitteamvestamine, negatiivne käitumine, ühiste olukordade häirimine, tegevustest keeldumine jne.). Kõiki poiste ja tüdrukute sotsiaalsetele oskustele antud hinnanguid võrreldes selgub, et (Joonis 1) tüdrukutele antavad hinnangud paiknevad poistele antud hinnangutega võrreldes enam skaala positiivses otsas: tüdrukutel on õpetajate arvates paremad sotsiaalsed oskused kui poistel (278 T ja 210 P⁹). Seevastu on õpetajatepoolsete negatiivsemate hinnangute osaliseks saanud ligi poole rohkem poisse kui tüdrukuid (31 T ja 54 P).

Järgnevalt toome ära õpetajate hinnangud kolmele valitud muutujale eraldi.

⁹ Vastus „väga sageli“

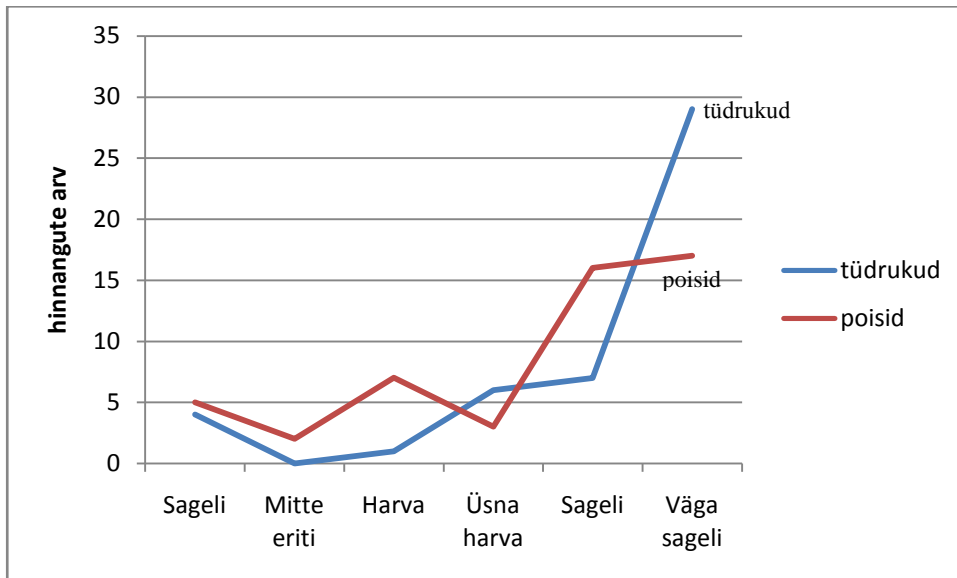


Joonis 2 - muutuja 4 (vasakul: negatiivselt käituv, reegleid rikkuv ↔ paremal: peab reeglitest kinni, pahandab reeglite rikkumise üle)

Muutuja „negatiivselt käituv, reegleid rikkuv vs. peab reeglitest kinni, pahandab reeglite rikkumise üle“ (Joonis 2) puhul on tähelepanuväärne, et õpetajate hinnangud poistele jaotuvad kuuepallise skaala mõlemasse otsa, samas kui tüdrukutele antud hinnangud langevad suures enamuses skaala paremasse otsa (peab reeglitest kinni, pahandab reeglite rikkumise üle):

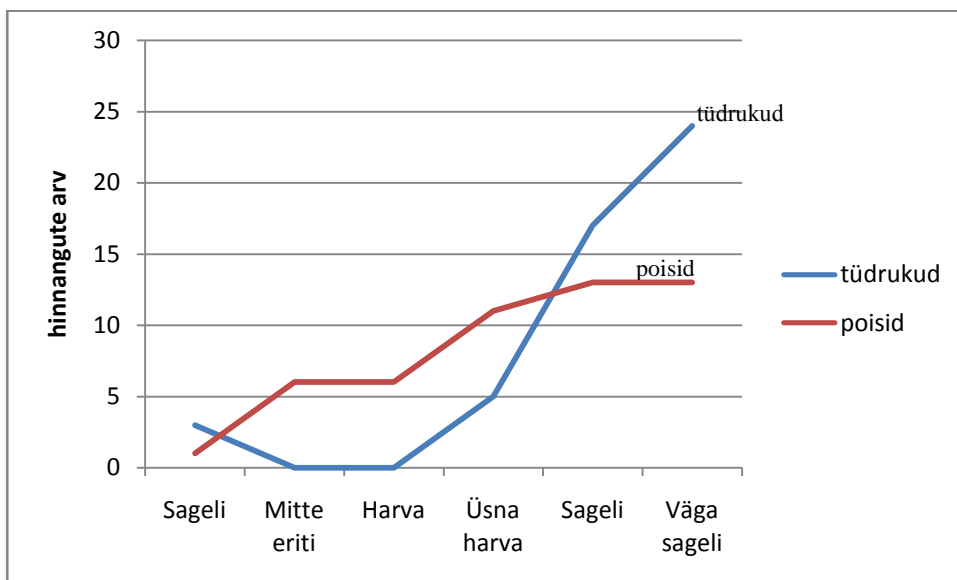
- negatiivselt käituv, reegleid rikkuv (11 P, 1 T) ↔ peab reeglitest kinni, pahandab reeglite rikkumise üle (17 P, 18 T).

Seega on õpetajate hinnangul nii negatiivselt kui korralikult käituvaid poisse, samas kui tüdrukuid hinnatakse valdavas enamuses kui reeglitest kinni pidavaid. Selle muutuja puhul kerkib esile küsimus, kuidas defineerida „negatiivset käitumist“. Negatiivne käitumine on suhteline mõiste, mis ei ole üheselt defineeritav ning õpetajad võivad seda mõista erinevalt. Käitumine, mis mõne õpetaja arvates on negatiivne, ei pruugi seda olla teise arvates. Antud juhul hindasid õpetajad laste käitumist lasteaiarühma kontekstis, seega võib oletada, et teatud käitumisi (näiteks liigne iseseisvus, teistest isoleerumine), mis mõnes teises olukorras või kontekstis ei pruugi olla taunitavad, nähakse õpetajate poolt lasteaiarühma kontekstis negatiivsetena, sest need häirivad lasteaiarühma tööd ning kollektiivset iseloomu.



Joonis 3 – muutuja 7 (vasakul: tegevustest keelduja ↔ paremal: tegevustest koostööd otsiv)

Laste koostöövalmidust hinnates leiavad õpetajad, et tüdrukud on poistest ligi poole sagedamini tegevustes koostööd otsivad (29 T, 17 P). Selline hinnang võib lähtuda levinud soostereotüübist või eeldusest, mille kohaselt on poisid rohkem iseseisvalt tegutsevad ja vähem koostöövalmid kui tüdrukud.



Joonis 4: muutuja 9 (vasakul: arg ↔ paremal: end usaldav, julge)

Huvitava tulemuse andis õpetajatepoolne hinnang muutujale 9: arg ↔ ennast usaldav, julge (Joonis 4). Vaatamata levinud eeldusele, et poisid on tüdrukutest julgemad, leiavad õpetajad, et nende hinnatud tüdrukud on julgemad ja ennast rohkem usaldavad kui poisid (24 T, 13 P).

* * *

Tüdrukute sotsiaalsetele oskustele antud poistega võrreldes kõrgemaid hinnanguite üks põhjustest võib olla järgmine. Kuna „ideaalse“ või „hea õpilase“ omadused (muuhulgas reegleid järgiv, koostöövalmis) kattuvad ootustega, mida esitatakse eelkõige tüdrukutele, siis võib oletada, et õpetajate arvates vastavad tüdrukud paremini „hea õpilase etalonile“, mistõttu nad hindasid ankeedi selles osas tüdrukute sotsiaalseid oskusi poiste omadest kõrgemini.

5.3.2. Õpetajate hinnangud ja hoiakud soolistele aspektidele (ankeedi kvalitatiivse osa tulemused)

Järgnevalt esitame kokkuvõtte õpetajate vastustest igale küsimusele.

Milline on Teie seisukoht, kas poisid ja tüdrukud peaksid mängima samasuguseid või erinevaid mänge?

Mitmete õpetajate vastustest selgus, et tüdrukute ja poiste koos või eraldi mängimine või samade või erinevate mängude mängimine sõltub olukorrast (3)¹⁰. Mõnel puhul toodi välja, et tüdrukutele ja poistele sobivad osad mängud või teatud olukordades mängimine koos ja osad eraldi:

Õ (69): Tavamiljões mängivad kõik koos – nii poisid kui tüdrukud. Vahetevahel aga sobivad spetsiifilised mängud eraldi.

Õ (39): osad mängud koos, osad eraldi! Mida väiksemad lapsed, seda sarnasemad mängud-järelikult ka võimalus koos mängida. Kasvades aga muutuvad mängud järjest erinevamaks...

Kaks õpetajat pooldavad pigem koos ning samasuguste mängude mängimist:

Õ (24): Samasuguseid – milleks erinevaid? Väga hästi saavad poisid ja tüdrukud samu mänge mängida.

Kaks õpetajat arvasid, et poisid ja tüdrukud peaksid pigem mängima erinevaid mänge, vastavalt sellele, kuidas teatud mänge mõlemale soole on traditsiooniliselt sobivateks peetud. Vastuseid põhjendati muuhulgas bioloogiliste ja „looduslike“ faktoritega, mida nähakse naiste ja meeste vaheliste erinevuste ja elukutsete valiku põhjustena:

Õ (60): Lapse mäng on seotud väga suures osas ühiskonnas toimivate muutustega- igal ajal on poiste ja tüdrukute mäng olnud erinev. Poistel on rohkem jõudu, vastutust ja pingutust nõudvad osad (autojuht, ehitaja, politsei, kosmonaut). Tüdrukud on emad, õed, vanaemad, arstid,

¹⁰ Sulgudes on näidatud sellel arvamusel olevate õpetajate arv

õpetajad, juuksur. Seega ei pea mängima nad ühesuguseid mänge – loodus on kõik ise paika pannud (juba ürgajast peale).

Õ (52): Arvan, et võiksid ka erinevaid mänge mängida, sest koolis pakutakse ka erinevaid tegevusi. See on oluline täiskasvanuelus.

Kolm õpetajat mainisid ka, et “tüdrukutele” sobivad “poiste mängud” ja vastupidi, näidates seeläbi küll teatud paindlikkust tüdrukutele ja poistele esitatavate käitumist ning valikuid puudutavate ootuste suhtes, kuid jättes vaidlustamata soopõhise mängude kategoriseerimise:

Õ (39): Rangelt diferentseerima ei peaks (näiteks ka tütarlapsed ehitavad klotsidest torne ja kui soovivad, siis mängivad autodega).

Õ (49): Võivad mängida erinevaid mänge. Tüdrukud on huvitatud ka autodest ja poisid nukunurgast!

Õ (45): Minu tööaastate jooksul on paljud mängud nii poiste kui tüdrukute mängudeks muutunud. See annab mõlemale poole palju juurde, sest laps kohaneb elus palju kergemalt kui mõnigi situatsioon on enne mängus läbi mängitud, on ju elu nagu mäng, kus on reeglid paika pandud.

Milliseid erinevusi olete märganud tüdrukute ja poiste hulgas lemmikõppeaine(te) osas Teie rühmas?

Selle küsimuse puhul võib oletada, et kuna esitasime küsimuse formaadis „milliseid **erinevusi** olete märganud...“, siis teatud määral suunasime õpetajaid pigem erinevusi, kui sarnasusi välja tooma.

Enamik vastanutest (5) tõi välja nende arvates esinevad erinevused, mille kohaselt on poisid tüdrukutest rohkem huvitatud reaalainetest, tehnikast ja kehalisest tegevusest ning tüdrukud poistest enam huvitatud humanitaarvaldkonnaga seonduvast (sealhulgas kunst, muusika, keel):

Õ (49): Poiste hulgas on lemmikõppeaineks rohkem arvutamine, tüdrukutele meeldib rohkem muusika ja emakeel.

Õ (52): Poistele meeldib matemaatika, tüdrukutele muusika, käeline tegevus. Tüdrukutele meeldib emakeel, tähtede õppimine, kirjutamine, paarile poisile meeldib samuti lugemine-kirjutamine.

Õ (39): Tüdrukutele meeldib rohkem kunstitegevus, poistele matemaatika, vestlused.

Kolm õpetajat arvas, et märkimisväärseid soopõhiseid erinevusi laste eelistustes ei esine:

Õ (45): Ei ole vahet, kui tund on huvitavalt üles ehitatud on see mõlemale poole huvitav

Õ (24): Nii tüdrukutele kui poistele meeldivad enam liikumistegevused, muusikategevused ja kindlalt kunstitegevused. Ja huvitavad õppemängud. Poiste jaoks peab kõik olema huvitav, kuna nad kipuvad tüdrukutes rutem ära tüdinema.

Milliseid mängu armastavad mängida Teie rühma poisid? Palun põhjendage oma arvamust

Kõige enam tõid õpetajad välja mängu, mida võib liigitada järgnevalt:

- Ehitamise, meisterdamise ja autodega seotud mängud: klotsid (sh lego), mänguautod, konstruktorid, masinad
- Seiklus- ja fantaasiamängud ja sõjamängud: meremeeste ja piraatide mängud
- Liikumis- ja spordimängud, jõumängud: jooksu- ja võistlusmängud, jalgpall, jalgrattaga sõit
- Arvutimängud
- Laua- ja kaardimängud: mängukaardid

Mõned õpetajad usuvad, et eelkõige poisid vajavad liikumist ja jõulisemat mängu, mis nõuab enam vastutust:

Õ (45): poisid (...) tahavad liikumist ja enda näitamist läbi mängude.

Õ (60): Poistele meeldivad jõulisemad ja vastutusrikkamad mängud.

Milliseid mängu armastavad mängida Teie rühma tüdrukud? Palun põhjendage oma arvamust

Õpetajate vastuste põhjal võib nende arvates tüdrukute hulgas kõige enam levinumad mängud jaotada järgmiselt:

- Kodu ja hoolitsevate tegevustega seotud mängud: mängud nukkudega, arst
- Kunstilised tegevused: joonistamine
- Mängud loomadega: pehmed loomad jm mänguloomad

Mõni õpetaja mainis ka, et tema rühma tüdrukud mängivad ka "poistemänge". Üks õpetaja mainis, et tema rühma tüdrukud on hakanud mängima ka kosmeetikavahenditega.

Õpetajate vastustest selgub, et nende arvates esineb laste mängudes tugevaid soopõhiseid jaotusi.

Huvitaval kombel tuli õpetajate vastustest välja, tüdrukud mängivad palju loomadega, samas kui poiste puhul seda üldse ei esinenud. Seda kinnitas ka vestlus lastega.

Selgus, et osad õpetajad kasutavad mõisteid “poiste” ja “tüdrukute” mängud, liigitamaks laste tegevusi ja mängu lasteaias. Huvitaval kombel esines palju rohkem väljendit “poiste mängud”:

Õ (39): Meie rühma tüdrukud mängivad tihedalt ka koos poistega poistemänge, kuna rühmas on suur poiste ülekaal.

Õ (39): Poistel ikka poiste mängud – mis muud!

Õ (24): [Tüdrukud mängivad] samuti poistega koos poistemänge.

Selline soopõhine mängude ja tegevuste liigitamine on näide varjatud suunamisest. Teatud mängu või tegevuse liigitamine “poiste” mänguks või “tüdrukute” mänguks annab mõista, et mängu peetakse vastavalt sobilikuks kas poistele või tüdrukutele ning vastassoo osalemine mängus ei ole soovitatav. Sellist soopõhist mängude liigitamist õpetajate kui ka laste poolt kinnitasid ka meie vaatlusandmed ning lasteaiaruumi füüsilise keskkonna analüüs soolisest perspektiivist.

Samuti tulevad mõningatest vastustest välja essentsialistlikud (“poisid on poisid”, “tüdrukud on tüdrukud, mis muud”) ja bioloogilised põhjendused erinevustele.

Mitmed õpetajad kasutavad “poiste jõu ja tugevuse” diskursust, mille kohaselt peavad nad poisse üldiselt liikuvamateks, jõulisemateks ja agressiivsemateks kui tüdrukuid, vaatamata sellele, et vanuses 5-6 eluaastat on tüdrukud ja poisid kasvult ühesuurused, pigem tüdrukud isegi veidi poistest kehaliselt arenenumad. Samas peetakse tüdrukuid poistest rahulikemaks ja hoolitsevamateks. Nendest vastustest ilmneb ka, et poiste tegevusi peetakse lasteaias tüdrukute omadest prestiižsemateks – selgub, et „vahel mängivad ka tüdrukud poiste mängu“, kuid vastupidist olukorda ei esine.

Milliseid erinevusi olete märganud Teie rühma tüdrukute ja poiste iseloomuomaduste ja käitumise puhul? Palun seletage, mis on Teie arvates nende erinevuste põhjus(ed)?

Ka selle küsimuse sõnastus suunab õpetajaid pigem erinevusi välja tooma. Kuigi palusime õpetajatel tuua välja oma väidetele ka põhjuseid, ei vastanud enamuse neist sellele küsimusele.

Tüdrukute puhul rõhutati eelkõige nende tagasihoidlikkust, rahulikkust, sõnakuulelikkust, hoolitsevust võrreldes poistega:

Õ (49): Tüdrukud on rahulikamad, tagasihoidlikumad, vaiksemad ja kannatlikumad.

Õ (52): ... tüdrukud on tagasihoidlikumad, õrnemad, vaiksemad, rahulikumad, kannatlikumad.

Õ (39): Tüdrukud palju rahulikumad, paigalseisvamad, sõnakuulelikumad.

Õ (24): Tüdrukud hoolitsevamad, vaiksemad, lepitavamad ja sõnakuulelikud.

Huvitava kombel, kuigi meie küsimuses olid “tüdrukud” nimetatud enne “poisse”, alustasid 6 õpetajat vastamist poistest. Õpetajad nimetasid poiste puhul palju rohkem negatiivseks peetud käitumisjooni, näiteks nagu poiste agressiivsus, sõnakuulmatus, allumatus ja lärmakus, mis ühtivad ka ankeedi kvantitatiivse osa tulemustega. Tihti nimetati esmajoones neid poiste käitumisjooni ning seejärel konstrueeriti tüdrukutele omistatav käitumine poiste omast lähtuvalt ja tihti neile vastandlikult:

Õ (49): Poisid on julgemad ja sportlikumad ja lärmakamad. Tüdrukud on rahulikumad, tagasihoidlikumad, vaiksemad ja kannatlikumad.

Õ (24): Poisid energilisemad, agressiivsemad, tujukamad, kärarikkamad, sõnakuulmatumad kui tüdrukud. Tüdrukud hoolitsevamad, vaiksemad, lepitavamad ja sõnakuulelikud.

Poiste puhul toodi välja nende energilisust, sportlikkust ja julgust võrreldes tüdrukutega.

Kuigi enamik õpetajaid tõi välja nimetatud erinevused poiste ja tüdrukute vahel, ei proovitud neid enamjaolt põhjendada, vaid peeti loomulikuks. Siiski, kolm õpetajat tõi välja põhjendused oma vastustele, arvates, et põhjused saavad alguse kodusest kasvatuses ja lapsed järgivad oma vanemate eeskju.

Poistele tüdrukutest enam omistatud negatiivset käitumist kinnitavad ka õpetajate poolt täidetud kvantitatiivse ankeedi osa tulemused (Joonis 2).

5.3.3. Õpetajatepoolne soo konstrueerimine (vaatlusandmed)

Vaatluse käigus ning vaatlusandmetes õpetajatepoolset soo konstrueerimist analüüsides tuvastasime järgnevad peamised soo konstrueerimise viisid ja diskursused:

Esiteks, täheldasime mitmes lasteaiarühmas **õpetajatepoolset suuremat tähelepanu osutamist poistele** võrreldes tüdrukutega, isegi juhtudel kui rühmas oli kohal rohkem tüdrukuid kui poisse. See erinevus oli mõningates situatsioonides suurem, mõnikord vaevumärgatav või puudus hoopiski, sõltudes suuresti ka konkreetsest õpetajast. Suurema tähelepanu osutamine poistele väljendus nii negatiivse kui positiivse tähelepanuna, kuid enamasti oli siiski tegemist esimesega. Kõige sagedamini oli tähelepanu, mis õpetajad poistele osutasid manitsev ja korrale kutsuv ning koosnes negatiivse alatooniga kui ka käskiva kõneviisiga pöördumisest konkreetse poisi poole:

- "Sa võid ju välja võtta need [vildikad], sa segad kogu aeg!";
- „Ära roni laua peale, tule alla!“
- „Miks sa ei mõtle, Raul?“
- „Kristjan, jalad!“
- „Kas sa paned oma suu kinni!?“
- "Poisid, ei karju!" jne.

Mõningatel juhtudel ei pööranud õpetaja tähelepanu tüdrukutepoolsele sarnasele käitumisele (õppetöö segamine), kutsudes korrale vaid poisse. Seega, võib järeldada, et õpetajad näevad poisse sagedamini korrarikkujate ja rühma tööd häirivatena, isegi juhtudel kui tüdrukud käituvad sarnaselt.

Teiseks, mitmetel juhtudel esines **õpetajatepoolset soolistatud ruumi konstrueerimist ja soopõhiste mängude jaotust**, mis oli vaatluse all ka peatükis 5.2.1. *Lastearuumide füüsiline keskkond*. Läbi sellise jaotuse tekitavad õpetajad kaks eraldiseisvat ja teineteisele vastanduvat soopõhist sfääri, mille kaudu luuakse ja kinnistatakse soolisi erinevusi. Soopõhiste mängude ja ruumi jaotuses lähtuvad õpetajad soolistatud ühiskonnakorraldusest ja kehtivatest erinevatest ootustest poistele/meestele ja tüdrukutele/naistele. Lisaks peatükis 5.2.1. välja toodud õpetajapoolsele soopõhisele laste paigutamisele erinevatesse laudadesse, seletas üks õpetaja meile, et poisid ja tüdrukud eelistavad mängida erinevaid mängu, kinnistades seeläbi soopõhiseid binaarseid tegevusvaldkondi:

„Poistel on oma mängud, auto mängud, klotsid, lauamängud; tüdrukud on nukunurgas hoos.“

Siit ilmneb ühtlasi, et poistel on võrreldes tüdrukutega suurem mängude, mänguasjade tegevuste valik, samas kui tüdrukute pärusmaaks peetakse vaid „nukunurka“.

Kolmandaks, mõningates interaktsioonides lastega (taas)tootsid õpetajad soodiskursusi, mis hoiavad alal traditsioonilist tööjaotust:

- (a) Üks õpetaja kasutas nn **“poiste jõu/tugevuse“ diskursust**, vaatamata selle, et 5-6. aastased poisid ei ole reaalselt sama vanadest tüdrukutest suuremat kasvu ega tugevamad, paludes rühma poistel tuua õue mänguasjade kast, korrates seda käsklust kaks korda:

“Poisid, minge sisse ja tooge mänguasjade kast siia!”

Seega, õpetaja suunas 5-6. aastasi poisse tegevusse, mida peetakse traditsiooniliselt mehelikuks, olenemata sellest, et tegemist on väikeste poistega.

- (b) Kahes lastearühmas **palusid õpetajad pigem tüdrukuid kui poisse rühmaruumi koristada**, nähes tüdrukuid peamiste vastutajatena koristamistöodes ning poisse vaid nende abilistena selles tegevuses:

„Väiksed tüdrukud, palun pange see klotsinurk korda, me hakkame õue sättima“
(vaatamata sellele, et klotsinurk on konstrueeritud pigem poiste ruumina). Liisu,
kas sa aitad mul koristada ja sina Karmen ka. Henril pole midagi koristada, aga
tulid meile appi, aitäh!“

Teises situatsioonis palub õpetaja tüdrukuid, et need teda koristamisel aitaksid, määrates kaks tüdrukut „ülemvaatajaks“, et nad kontrolliksid, milliseid mänguasju on veel vaja kohtadele panna:

Tüdrukutele: „Pange käsi külge, vaadake, et kõik oleks koristatud!“

Poistele: „Poisid, näidake, et te olete mehed ja aidake tüdrukuid natuke [koristamisel]“.

5.4. Lastepoolne soo konstrueerimine

Lapsed konstrueerivad sugu igapäevaste interaktsioonide käigus, olles sealjuures tugevasti mõjutatud neid ümbritsevalt kultuurist, sotsiaalsetest institutsioonidest, täiskasvanutest ja eakaaslastest.

Saamaks vastust meie uurimisküsimusele “Millised soostereotüüpsed hoiakud esinevad 5-6. aastastel lastel?”, viisime läbi vestluse lastega ning vaatluse rühmas. Esmalt anname ülevaate vestluste tulemustest.

5.4.1. Vestluse tulemused

Vestluse eesmärgiks oli uurida soo ja sooliste erinevuste konstrueerimise viise lastel, mida püüdsime välja selgitada läbi lastele esitatud küsimustes kajastunud erinevate aspektide, milleks olid mänguasjade ja tegevuste valik, eelistused sõprade ja eeskujude suhtes, elukutsevalik ning enda ja vastassoole omistatavad omadused ja käitumisjooned. Teadvustame, et vastamine sookaaslastest koosneva grupi juuresolekul võis mingil määral soosida sarnaste vastuste saamist grupis, kus lapsed, kes võibolla mõtlesid teisiti, ei julgenud oma eriarvamust väljendada, kartuses, et grupp ei kiida nende arvamusi heaks. Seega oleks

ideaalne olnud vestlus läbi viia iga lapsega eraldi, kuid selleks puudus meil piisav ajaline ressurss.

Vestlusesse olid kaasatud kõik meie vaatluse ajal rühmas viibivad lapsed, kes istusid vestluse ajal ringis ning vastasid igale küsimusele kordamööda. Üldjuhul koosnesid vestlusgrupid 5 – 11 lapsest. Kõigis vestlustes kokku osales 48 poissi ja 36 tüdrukut. Leidsime, et vestlust oli mugavam läbi viia väiksema grupi lastega, sest suuremas grupis kippus laste tähelepanu hajuma. Kõigi lasteaegade peale kokku vestlesime kokku 36 tüdruku ja 48 poisiga. Vahel juhtus, et laps, kelle käes oli parajasti vastamisjärjekord, takerdus või mõtles kaua. Sel juhul küsisime sama küsimuse uuesti, hoidudes täiendavaid küsimusi esitamast või küsimust ümber sõnastamast, kuna need võinuks olla liialt suunavad.

Järgnevalt on kokku võetud laste peamised vastused meie esitatud küsimustele küsimuste kaupa ning olulisemad sooga seonduvad aspektid, diskursused ja kategooriad, mis vastustest esile kerkisid.

Küsimus 1: Mis on su lemmikmänguaasi?

Poiste kõige sagedamate vastustena mainiti autot (10 korda); legoklotse, sh legoklotsidest moodustatud mitmesuguseid struktuure ja mänguasju, näiteks sõjamees, mõõgaga robot (10 korda); multifilmikangelasi, kelleks peamiselt olid Ämblikmees ja Batman (4 korda); rühmas meie vaatluse ajal populaarseid Yugioh kaarte¹¹ (3); mainiti ka arvutit ja arvutimänge (3), relvi, konkreetselt püssi (2), mereseiklustega seonduvaid mänguasju, nt. piraatide laev, metsikute lainete arvutimäng (3), mängusõdureid (2)

Poiste mänguasjade valik näitab, et eelistatakse mänguasju, mis seostuvad eelkõige dünaamiliste ja seiklusi pakkuvate tegevustega (autod), kuidas samuti ka enda loovuse kasutamise ja struktuuride moodustamise tegevustega (legoklotsid). Tüüpiliste poiste kangelaskujudena esinevad koomiksi- ja filmikangelased Ämblikmees ja Batman, kes sümboliseerivad jõudu, liikuvust, aktiivsust ja võitluslikkust (vastamine hegemoonilise maskuliinsuse ideaalile), binaarseid “hea ja kurja” vastandusi.

Tüdrukute poolt kõige sagedamini antud vastused esitatud küsimusele olid järgmised: nukk, sealjuures valdava enamuse jaoks Barbie nukk (16); mängu- ja kaisuloomad nt. hobune, jännes (21); erinevad nukukudega (eriti Barbiedega) seostatud mänguasjad, näiteks (Barbie) auto või hobune (2).

¹¹ Jaapani koomiksil põhinev seiklus-, fantaasia- ja *action*kaardimäng

Tüdrukute vastustest sellele küsimusele on näha, et nende poolt eelistatud mänguasjad on eelkõige kodu, hoolitsuse (nukud ja loomad, kelle eest hoolitsetakse ja kellega kodu mängitakse) ja ilu (iluideaal, mida sümboliseerib nende jaoks Barbie nukk) kesksed. Kordagi ei esinenud nendest sfääridest väljapoole jäävaid tegevusi, mis oleksid, nagu poiste puhul, hõlmanud seiklusi ja vallutusi. Autot mainiti tüdrukute vastustes vaid kaks korda, kuid seda vaid siis kui tegemist oli Barbie nukule kuuluva autoga. Vastupidiselt poiste kangelaskujudele, ilmneb, et tüdrukute ideaaliks on Barbie-nukk, mille puhul on keskseks märksõnaks eelkõige väline ilu ja rõhutatud feminiinsus.

Küsimus 2: Mis on su lemmiktegevus?

Poisid mainisid oma lemmiktegevustena järgnevaid: erinevad sportmängud ning aktiivsed ja liikuvad spordiga seonduvad tegevused, näiteks jalgpall, jooksmine, rattasõit, poksimine (19); mängimine, sh spetsiifiliselt autodega mängimine (3); joonistamine (4), ehitamine, näiteks klotsidest (6), seikluste ja uurimisega seotud tegevused, nt maadeavastamine, kurjategijate avastamine, piraadilaevaga sõitmine (5); arvutimängud (3).

Tüdrukute vastustest selgus, et nende peamisteks lemmiktegevusteks on erinevate mänguasjadega mängimine, peamiselt Barbie nukkude ja mänguloomadega (16), spordi ja liikumisega seotud tegevused, näiteks ujumine, kulli ja peituse mäng (8), joonistamine (5), mainiti ka hoolitsuse ja kodutöödega seotud tegevusi, näiteks söögitegemine ja koristamine (4).

Poiste ja tüdrukute vastuseid analüüsid ilmneb, et poiste valikutes domineerivad mitmed aktiivsed sportmängud ja liikumisega seotud tegevused, kuid võrreldes tüdrukutega ei esine poiste puhul üldse mängu seoses kodu või hoolitsevate tegevustega (näiteks söögitegemine või koristamine, mis esinesid tüdrukute vastustes) ega mängu loomadega. Tüdrukutel esineb poistega võrreldes palju vähem aktiivset füüsilist tegevust – ainukesed mainitud tegevused olid kulli ja peituse mäng, puudusid poiste vastustes tihti esinevad jooksmine ja sportmängud. Samuti puudusid tüdrukute meelistegevuste hulgas igasugused avastamise ja uurimisega seotud tegevused ja mängud, mis esinesid poistel.

Küsimus 3: Kes on sulle eeskujuks?

Poiste puhul toodi eeskujudena välja elukutseid millest kõige sagedamini esines politseinik (4), sportlane, eelkõige jalgpallurid ja korvpallurid (4) ning ülejäänud vastustena mainiti

omavanuseid sõpru (poisid) peamiselt samast lasteaiarühmast (9). Eeskujuna mainiti ka oma isa (3).

Tüdrukud mainisid eeskujudena samuti erinevaid elukutseid, näiteks lasteaiadõpetaja, õpetaja, arst (6); mitmel korral mainiti loomi, näiteks kass (7); muinasjututegelasi, näiteks kuninganna ja printsess (5) ning ühel juhul ka prints; samuti ema (3); ning ka omavanuseid tüdrukuid samast lasteaiarühmast ja mujalt.

Vastused näitavad, et poiste eeskujud seonduvad enamjaolt ametitega, kus omatakse *võimu* ning sportlaste puhul eelistatakse liikuvate ja dünaamiliste spordialade esindajaid, samas kui tüdrukute eeskujudena toodi välja peamiselt hoolitsuse ja teiste inimeste juhendamise seotud ameteid (õpetaja, lasteaiakasvataja, arst). Samuti on üllatav, et tüdrukud tõid sellele küsimusele vastamisel välja loomi, mida poiste vastustes üldse ei esinenud.

Küsimus 4: Kes on su kõige parem sõber ja miks?

Kuna küsimusele “miks” saime vaid mõned vähesed vastused, siis jätsime selle osa analüüsist välja.

Kõik vastanud **poisid** pidasid oma parimaks sõbraks teisi omavanuseid poisse kas rühmast või väljastpoolt. Ühes lasteaiarühmas mainiti mõnel korral ühte populaarset tüdrukut. **Tüdrukute** vastused olid üldjoontes poiste omadele sarnased. Enamik tüdrukuid pidas parimaks sõbraks endavanuseid tüdrukuid rühmast või väljastpoolt, mõnel juhul olid mainitud sõber ka vastajast veidi vanem. Kolm tüdrukut mainisid oma parima sõbrana poissi. Vastustest ilmneb, et mängukaaslaste valikul eelistavad selles vanuses poisid ja tüdrukud peaaegu alati samasooliste kaaslaste seltsi.

Küsimus 5: Kas sa tahaksid olla tüdruk (poistelt)/poiss (tüdrukutelt?) Miks?

Poiste vastused

Kõik küsimusele vastanud **poisid** vastasid, et nad **ei sooviks** olla tüdrukud, kui neil see võimalus oleks. Tihti järgnes küsimuse esitamisele lastepoolne naer ning mitmes rühmas vastasid poisid kooris “ei!”, ootamata ära, kui me küsimuse neile kordamööda esitasime. Eriti selle küsimuse puhul on tõenäoline, et isegi kui mõni poiss oleks soovinud olla tüdruk, või tahtnud tuua välja positiivsemaid või erinevaid aspekte tüdrukuks olemises, siis ei oleks ta julgenud seda kaaslaste juuresolekul teha, sest oleks seejärel võibolla langenud sookaaslaste poolse halvustava suhtumise osaliseks.

Järgnevalt toome ära peamised poiste vastustes esinevad soodiskursused:

Kõige märkimisväärsema aspektina poiste vastustes võib välja tuua poiste poolt kasutatud nn “jõu ja võimu diskursuse”. Mitmed poisid (9) vastasid, et nad ei tahaks olla tüdrukud, põhjendades oma vastest sellega, et “tüdrukud on (füüsiliselt) nõrgad, samas kui poisid ja mehed on tugevad”. Reaalsuses on viie- ja kuueaastastel tüdrukutel ja poistel sarnane kasv ja jõud, võib öelda, et keskmiselt on tüdrukud selles vanuses isegi pikemat kasvu ja tugevamad kui poisid, kuna selles vanuses on tüdrukute areng veidi poiste omast ees. Seega, poiste arusaam ja väide, et nad on tüdrukutest jõu poolest üle, ei põhine igapäevasel reaalsusel, vaid pigem sellel, kuidas poisid **tajuvad** oma võimustaatust tüdrukute suhtes ning nende tulevast staatust meestena naiste suhtes. Seda väidet ilmestab ka jõust rääkides poiste poolt kasutatud sõnastus, kus nad tihti ütlesid “mehed on tugevad” (selle asemel et kasutada sõna “poisid”), vaatamata sellele, et nad ise pole veel meesteks sirgunud. Täiskasvanud inimeste puhul on individuaalsed erinevused tihti suuremad kui naiste ja meeste kui kahe sotsiaalse grupi vahelised erinevused: reaalses elus on nii füüsiliselt tugevamaid ja nõrgemaid naisi kui ka mehi, seega, väide, et “mehed on tugevamad kui naised”, ei pea alati paika ja on diskursiivset laadi.

Poiste poolt kasutatud jõu diskursusega seostub ka järgnev aspekt: poiste arvates on tüdrukute käitumine teatud situatsioonides, sealhulgas mängudes “rumal”, “arg” või “kartlik” (14). Siia alla koonduvad järgmised ilmestavad näited. Näiteks mainisid mõned poisid (4), et nende meelest on “rumal” ja “igav” see, et tüdrukud “**peavad** nukkudega mängima”. Tähelepanuväärselt kasutasid mõned poisid väljendit “peavad mängima”, mis justkui viitaks sellele, et selleks, et oma “osa korralikult täita” peavad tüdrukud tegema teatud asju, mida peetakse nende sugupoolele sobilikuks. Selle punkti all võib veel ühe näitena ära tuua selle, et 3 poissi heitsid ette, et tüdrukud ei mängi sõjamänge ning sõja korral “nad karjuvad ja annavad alla”, väljendades siinkohal nende poolt tajutud tüdrukute abitust. Samuti vastasid 3 poissi, et tüdrukud on rumalad ning 1 poiss väitis, et tüdrukud on häbelikud. Kaks poissi vastasid, et tüdrukud kardavad ämblikke.

Poiste vastustest tulid välja ka tüdrukute välimust puudutavad aspektid, milles poisid nägid rõhutatud feminiinsuse elemente, mainides, et tüdrukud kannavad seelikuid, pikki juukseid, kõrvarõngaid (3).

Poiste vastustest tuleb välja lapsevanemaks olemise diskursus. Mitu poissi vastas, et nad ei tahaks olla tüdrukud, sest nad ei tahaks saada lapsi (3), ning 2 poissi vastas, et nad tahaks olla

isad. Nende poiste vastused, kes ütlesid, et nad ei tahaks olla tüdrukud, sest nad ei tahaks lapsi saada, tulenevad tõenäoliselt faktist, et poisid ei ole veel täielikult aru saanud reproduktiivsetest protsessidest ja meeste osast selles. Samuti võisid poisid oma vastustes peegeldada kujutlust tüdrukutest kui tulevastest emadest, mis põhineb igapäevasel interaktsioonil ja mängul, kus tüdrukud võtavad emade ja hoolitsejate identiteedi kodu ja hoolitsevate tegevuste kontekstis. Sellisel juhul mõtlevad poisid pigem emadele esitatud sotsiaalset ootust hoolitsejatena, mitte niivõrd bioloogilist emadust.

Samas on siinkohal ka oluline teatud diskursuste puudumine poiste vastustes. Näiteks esines poiste vastustes tunduvalt vähem tahtmist saada isaks, võrreldes mitmete tüdrukute sooviga saada emaks.

Kahel juhul mainisid poisid põhjustena miks nad ei tahaks olla tüdrukud, kohustusi, mida tüdrukutelt (ja naistelt) oodatakse, näiteks koristamine ja söögitegemine, mida vastanud poisid nägid lähtuvat bioloogilisest soost, mitte tulenevalt naiste ja meeste erinevast sotsialisatsioonist.

Poiste arvamustest ilmnenuid aspektide põhjal järeldada, et poisid tajuvad endal tüdrukutega võrreldes olevat rohkem võimu ja privileege, sellises aspektides nagu füüsiline jõud, käitumine teatud situatsioonides ning tegevustes ja mängudes.

Tüdrukute vastused

Nagu ka poistega vestluses, järgnes tüdrukutele küsimuse esitamisele üldine naer või vastamine kooris. Kõik tüdrukud vastasid, et nad ei tahaks olla poisid, kui neil see võimalus avaneks. Vaid üks tüdruk tõi välja, et ta tahaks olla nii tüdruk kui poiss, põhjendades soovi poiss olla sellega, et “poisid on tugevad; ma tahaks ennast kaitsta, poisid tavaliselt õpivad kõik ennem selgeks”.

Üks märkimisväärne aspekt tüdrukute vastustes küsimusele, miks nad ei tahaks olla poisid, puudutab laste poolt mängitavaid mängu. Paljud tüdrukud mainisid, et nad ei tahaks olla poisid, sest “poisid ei saa nukkudega mängida”. Mitmete tüdrukute väitel on tüdrukutel poistega võrreldes suurem mängude valik. Mõned tüdrukud vastasid, et nad ei tahaks mängida “poiste mänguasjadega”, näiteks autodega. Kui küsisime tüdrukutelt, et millised on nende arvates “tüdrukute mänguasjad”, siis saime vastuseks, et nendeks on “roosad asjad”. Vastustest ilmneb, et tüdrukud justkui tajuks mingeid reaalseid piire tegevustele, mida nad “tohivad” või “ei tohi” teha. Selles vanuses tajuvad tüdrukud ja poisid soolistatud piire, mis

määravad nende jaoks “sobiliku” käitumise, vastavalt nende bioloogilisele soole. Kui mõnede poiste arvates “peavad” tüdrukud tegema teatud majapidamistöid vaid selle tõttu, et nad on tüdrukud, siis tüdrukute arvates “ei tohiks” poisid teatud mängida.

Veel üks tüdrukute vastustes üpris tihti esinev põhjus (10), miks nad ei tahaks olla poisid, on seotud ilu diskursuse ja traditsiooniliselt mehelikuks ja naiselikuks peetud aspektidega välimuses. Enamus seda aspekti maininud tüdrukuid vastas, et nad ei tahaks olla poisid, sest “poistel on lühikesed juuksed”. Mõned tüdrukud ütlesid, et nad ei tahaks endale habet ega ei tahaks habet ajada. Kolm tüdrukut tõid esile välimusega seotud aspekte, näiteks, et tüdrukud on ilusamad kui poisid ning neil on ilusamad riided:

“Tüdrukud on palju ilusamad ja ma tahan kellelegi meeldida”.

Kolmas märkimisväärne tüdrukute poolt kasutatud diskursus seondub teatud käitumisviisidega, mida tüdrukud poistele omistavad ning millest mõningaid nad hukka mõistavad. 7 tüdrukut tõi välja, et poisid käituvad tihti agressiivselt (“räägivad roppusi”, “kiusavad”, “müravad”, “teevad lollusi”, “mängivad sõda” jne.). Mainiti ka, et poisid “hoolitsevad tüdrukute eest” ja “peavad palju väravaid kinni panema”. Kahte viimast käitumist pidasid tüdrukud lisakohustuseks, mida nad ei oleks tahtnud ise teha.

Küsimus 6: Milline peaks olema poiss?

Sellele küsimusele vastasid lapsed peamiselt välja tuues poiste käitumist iseloomustavaid jooni.

Paljud **poisid** tõid välja positiivseid käitumisjooni kui poiste jaoks ideaalset käitumist, öeldes, et poisid peaksid käituma “hästi” ja olema “tublid”, “korralikud” ja “ausad” jne (21). Samuti esines väiteid, et poisid peaksid käituma pahasti või kavalalt (8). Vastustest sellele küsimusele tuleb poiste poolt tajutud jõu ja võimu diskursus: mitmed poisid vastasid et “peab olema tugev” (8) ning tüdrukutega seonduvalt: “peab tüdrukuid kaitsma” või “ei tohi tüdrukuid lüüa” (5).

Tüdrukute vastustest sellele küsimusele tõime välja järgmised aspektid. Mitmed tüdrukud tõid välja nende arvates negatiivseid aspekte poiste käitumises, mida poisid EI tohiks teha, näiteks “ei tohiks (tüdrukuid) lüüa”, “ei tohiks pahandust teha”, “ei tohiks lollusi teha” (12). Samuti mainisid tüdrukud, nagu poisidki positiivsemaid käitumisomadusi, näiteks et poisid peaksid olema “sõbralikud” ja “viisakad” (12). Lisaks tuli tüdrukute vastustest välja abituse ja nõrkuse diskursuse olemasolu, mille kohaselt tüdrukud peavad poisse endast tugevamateks ja

endeid nõrgemateks ja abitumateks. Mainiti, et “poisid peavad tüdrukuid kaitsma” (6). Küsisime tüdrukutelt, et kas nemad ei pea poisse kaitsma, mille peale mitmed tüdrukud vastasid: “ei, meie ei kaitse, me oleme nõrgemad kui poisid”.

Küsimus 7: Milline peaks olema tüdruk?

Nagu ka eelmise küsimuse puhul, vastasid lapsed peamiselt välja tuues nende arvates ideaalseid tüdrukute käitumist iseloomustavaid jooni.

Enamus **poiste arvates peaks tüdruk** olema eelkõige “tubli”, “korralik”, “hea” ja “ilusti käituma” (24). Lisaks nendele ideaaliks peetavatele käitumisjoontele toodi välja mitmeid välimust ja riietust puudutavaid aspekte (7), näiteks: “ilus” ja “peab olema pikkade juustega” ning tegevusi, mida peetakse poiste arvates tüdrukutele ja naistele omasteks tegevusteks (5), näiteks “peab süüa tegema, tantsima balletti, nukkudega mängima”. Samuti mainiti, et tüdruk peaks olema nõrk (2)(“et saaks kaitsta”).

Tüdrukud tõid välja järgnevaid aspekte: sagedasti mainiti korralikkuse, headuse, tubliduse ja viisakusega seonduvaid käitumisjooni ja tegevusi (peab juukseid kammima, ennast pesema, korralik ja tubli olema, ilusti käituma)(21), mitmel korral ka välise ilu ja tüüpilise naiselikkuse ideaaliga seonduvat (pikad juuksed, ilus, ilusad riided, kleit seljas) (3), mõnel korral mainiti ka abivalmidust ja sõnakuulelikkust, eriti vanemate suhtes (3), kaks tüdrukut viitasid ka tegevustele ja käitumisele, mida tüdrukud peaksid oma soost lähtuvalt tegema (poisid kaitsevad tüdrukuid, peaks mängima tüdrukute mängu (printsessidega), mitte poiste mängu).

On selgelt näha, et tüdrukute puhul toodi (nii tüdrukute kui poiste poolt) poistest rohkem esile välimust puudutavaid aspekte. Laste vastustest joonistub välja nn. „hea väikse tüdruku diskursus“, kus kesksel kohal on headuse, korralikkuse ja iluga seotud elemendid.

Küsimus 8: Mis on sinu unistuste elukutse? Kelleks tahad saada?

Poiste vastused võib jagada järgmistesse kategooriatesse, mille vahel vastused jagunesid keskeltläbi pooleks: reaalsed ametid, kus eelkõige mainiti politsei (10) ja sõduri (8) ja tuletõrjujaks (2), vähem sooviti saada uurijaks, ehitajaks ning sportlaseks; muinasjutulised või müütilised elukutsed, näiteks mereröövel, rüütel ja maadeavastaja (9). Paaril korral mainiti ka ideaale, mis ei kvalifitseeru elukutseks, kuid on ometi antud kontekstis tähendusrikkad, näiteks jõumees ja kangelane (3).

Reaalsete ametite kui ka müütiliste elukutsete puhul eelistasid poisid selliseid, kus ühiskond näeb tihti vaprust või kangelaslikkust ning kus kasutatakse tihti jõudu ning kus nähakse võimu. Hoolitsevaid ameteid praktiliselt ei mainitud (vaid 2 poissi vastasid, et soovivad saada arstiks).

Tüdrukute vastused võib jagada samadesse kategooriatesse, mis ka poiste puhul: reaalsed ametid ning muinasjutulised või müütilised eeskujud. Reaalsete ametite puhul mainiti õpetaja ja lasteaiakasvatava (4), arsti (4), ja teenindamise (müüja, teenija, koristaja) (8) ja esinemisega (näitleja, saatejuht, laulja) (4) seotud ametit, tantsija (eriti baleriin) amet (6). Kaks tüdrukut soovis saada kosmonaudiks ja üks politseinikuks. Mütoloogilistest ametitest mainiti klouni ja printsessi, tiibadega kassi ja liblikat (5).

Kui võrrelda tüdrukute ja poiste antud vastuseid, siis torkavad silma mõned suhteliselt suured erinevused: kui mitmed tüdrukud väljendasid soovi saada emaks, siis poiste puhul puudus isaduse diskursus. Poiste vastustes esinenud müütilisi ameteid tüdrukute puhul ei esinenud.

5.4.2. Vaatluse tulemused

Kõigis rühmades ja kõigi vaatluste peale kokku vaatlesime 121 last.

Vaatluse tulemusena toome välja järgnevad aspektid:

1) Mängude ja tegevuste soopõhine jaotumine

Lapsed jaotusid tihti soopõhiselt erinevatesse mängukohtadesse ruumis ning mängisid erinevate mänguasjadega, vahel toimus selline jaotus õpetaja otsese suunamise tulemusena kuid vahel ka iseseisvalt, nn “vaba mängu” ajal. Kõige sagedamini nägime poisse ja tüdrukuid koos tegutsemas joonistamise tegevuse juures. Kuid üldiselt märkasime, et tüdrukud mängivad sageli nukkude ja loomadega ning poisid tihti kaartide (Yugioh kaardid), mänguautode ja klotsidega. Mõnel juhul mängisid poisid ka ruubiku kuubikuga ja ühes rühmas mängu-sülearvutiga. Huvitaval kombel nägime rohkem poisse kui tüdrukuid mängimas lauamänge (nt. monopol), kuigi lauamängud ole võrreldes mõningate teiste mänguasjade ja tegevustega (nukud, autod) niivõrd soolistatud. Eelkõige Yugioh kaardimängu puhul märkasime, et seda mängivad peaaegu eranditult ainult poisid. Tundus, et on moodustunud teatud “vennaskonnad”, kes jagavad omavahel mängu jaoks vajalikke ekspertteadmisi, vahetavad kaarte jne. – tegevused, millesse tüdrukuid ei kaasatud. Vahel nägime, et mõni tüdruk jälgis poiste kaardimängu kõrvalt, ilma selles osalemata. Nimetatud kaardimäng oli meie külastuste ajal väga populaarne – nägime seda mängitavat peaaegu kõigis meie külastatud

lasteaiarühmades. Ka mõned õpetajad mainisid, et tegemist on neile tundmatu “poiste” mänguga.

Leidsime, et poisid mängivad tüdrukutest enam liikumist kasutavaid ja rohkem ruumi haaravamaid mänge. Kuna poisid mängivad sagedamini mänge, mis võtavad endale rohkem lasteaia ruumi (mängud autodega, *action*kangelased, klotsidest ehitamine), siis võib see olla üks põhjus, miks õpetajad näevad neid tüdrukutest tihedamini rühma tööd segajatena. Tüdrukud seevastu on koondunud rohkem ühte mängunurka, mängides peamiselt nukkudega kodu või loomadega – tegevused, mis ei haara enda alla nii palju ruumi. Ühes situatsioonis tegid tüdrukud õpetaja arvates liigselt lärmi (laeva mängides), mispeale õpetaja katkestas nende mängu ja tegi neile ettepaneku hakata mängima pabernukkude riietamist, mis on näide soopõhisest suunamisest.

Esines erinevaid mängugruppe, tihti on ühes grupis 2-4 tüdrukut või poissi, harva tuli ka ette, et mõni tüdruk või poiss mängis omaette.

Meie vaatlusandmete kohaselt kasutasid tüdrukud ja poisid õues paiknevat mänguala rohkem koos kui siseruumides näha oli, kuigi mõnes lasteaias märkasime rohkem poisse kui tüdrukuid turnimas või liivakastis ehitamas.

Ülalöeldu ei kehti aga kindlasti iga lasteaia, rühma ja kindlasti mitte kõigi laste puhul. Sellepärast on oluline pidevalt uurida, kuidas poisid ja tüdrukud konkreetsetes situatsioonides lasteaedades mänguvõimalusi kasutavad.

Kokkuvõtvalt leiame, et tüdrukutel on võrreldes poistega väiksem ja ühekülgsem mänguasjade ja tegevuste ulatus, mis on seotud kummalegi soole sobivateks peetavate tegevuste igapäevase taastootmisega, milles osalevad nii õpetajad kui lapsed ise.

2) “Mehelikud” ja “naiselikud” riided ja esemed

Jälgisime ka laste riietust ning täheldasime, et paljudel tüdrukutel olid seljas seelikud ning nad kandsid palju roosat värvi riideesemeid, kõigil poistel olid seevastu seljas mustad, hallid, pruunikas-beežid ning muud tuhmimat värvi riided. Ka riietus moodustab osa soo konstrueerimisest, kuigi, see on jällegi aspekt, mida tuleks vaadelda mitmest perspektiivist, sest laste riietuse üle otsustavad väga suurel määral ka lapsevanemad ning see kujuneb ka lähtuvalt ühiskonnas kehtivatest normidest.

Siinkohal toome näiteks situatsiooni, mis on seotud kõigi kolme meie uuritud tasandiga: lasteaed, õpetajad ja lapsed ning samuti ühiskond laiemalt. Ühes lasteaiarühmas oli meie vaatluse ajal tegevuseks jalgratta vigursõit õues, mille raames pidid lapsed läbima rattaraja aja peale. Olulisteks oskusteks siinjuures olid kiirus ja osavus (omadused, mida rõhutatakse pigem poiste/meeste kui tüdrukute/naiste puhul). Antud tegevuse käigus ei täheldanud me õpetajatepoolset otsesest soopõhist suunamist ega eristamist. Esikohtadele tulid selles võistluses poisid. Küll aga märkasime poiste ja tüdrukute jalgratastele tähelepanu pöörates, et lisaks sellele, et tüdrukute jalgrattad olid enamasti roosat värvi (nagu ka nende rattakiivrid), olid nad ka väiksemad ning väiksemate ratastega kui samavanuste (ja samasuuruste) poiste jalgrattad, samuti olid mitmete tüdrukute jalgratastel abirattad, mis tähendas seda, et nende jalgratastega ei olnud võimalik rada läbida nii kiiresti kui näiteks mõningate esikohtadele tulnud poiste jalgratastega, mis olid suuremad, suuremate ratastega ning võimaldasid oluliselt kiiremini liikuda. See situatsioon on näide sellest, kuidas pealtnäha märkamatud soolised faktorid annavad eelise poistele ning kinnistavad veelgi nende poolt tajutud jõu ja tugevuse diskursust tüdrukute suhtes.

3) Soo ja võimu/domineerimise suhe

Eelnevalt välja toodud mängude, tegevuste, soolistatud riietuse ja võimusuhte kaudu taastoodavad poisid ja tüdrukud igapäevaste interaktsioonide käigus vastavalt hegemoonilist maskuliinsust ja rõhutatud feminiinsust, mis on omavahelises võimuhierarhias, kus kõrgemal kohal asub esimene. Ka vaatluse käigus väljendasid mõned tüdrukud arusaama, et nad on nõrgemad kui poisid:

„Tüdrukud on nõrgemad kui poisid. Tüdrukud ei võitle!“.

Mõningatel juhtudel konstrueerisid poisid omavahelistes interaktsioonides võimusuhteid, üritades domineerida teiste poiste üle mänguasjade ja mängude kaudu:

„Minu auto on tugevam! Minul on võimsam mootor!“ (autodega mängus).

* * *

Lastega vestluste ja vaatluse tulemustest toome välja järgmised peamised soodiskursused: poiste (ja tüdrukute) poolt tajutud võim ja tugevus tüdrukute suhtes, nii tüdrukute kui poiste poolt tajutud tüdrukute abitus ja nõrkus poiste suhtes, hegemoonilise maskuliinsuse elementide esinemine poiste puhul (seiklused, jõud, kiirus, liikuvus), rõhutatud feminiinsus tüdrukutel (ilu

ja välimusega seotud aspektide rõhutamine, hoolitsevate tegevuste eelistamine), mis väljendub tegevuste, mänguasjade ja eeskujude valikus.

VII KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesolevas feministlikust sotsiaalkonstruktivistlikust perspektiivist lähtuvas uurimuses keskendume soo konstrueerimisele seitsmes Tallinna lasteaias. Uurime soo konstrueerimise viise kolmel omavahel seotud tasandil, mis kõik omakorda üksteist taastoodavad ja kinnistavad ning on tihti raskesti eristatavad: lasteaed kui soolistatud sotsiaalne institutsioon, ning selles toimivad õpetajad ja lapsed. Seega analüüsime viise, kuidas lasteaedades sugu konstrueeritakse, nii õpetajate kui lasteaialaste poolt, arvestades seejuures ka lasteaeda ennast kui soolistatud sotsiaalset institutsiooni.

Meie uurimuse teoreetilise baasi moodustavad soo sotsiaalkonstruktivismi teooriad, mis keskenduvad soo konstrueerimisele kahel teineteisele vastastikku mõju avaldaval tasandil: interaktsioon ja institutsioon. Vaatleme sugu kui sotsiaalset konstruktsiooni ja anname ülevaate, kuidas on sugu sisse ehitatud institutsioonide struktuuridesse ning see järel liigume soo konstrueerimisele indiviidi tasandil. Samuti käsitleme soo seost sotsiaalse võimu ja domineerimisega.

Mitmekülgsema tulemuse saavutamiseks kasutasime samaaegselt erinevaid andmekogumise ning analüüsimeetodeid. Andmete kogumiseks viisime läbi vestluse lastega, anketeerisime õpetajaid ning kasutasime vaatlusmeetodit. Andmeid analüüsisime kasutades kontentanalüüsi, diskursusanalüüsi ja statistilise analüüsi meetodeid.

Meie uurimuse valimi moodustasid seitsme Tallinna lasteaia (5 eestikeelset ja 2 venekeelset) 10 õpetajat ning igas lasteaias üks 5.-6. aastaste poiste ja tüdrukute rühm.

Uurides lasteaeda kui soolistatud sotsiaalset struktuuri, leidsime et

- (a) lasteaia ruumide füüsiline paigutus on soolistatud, mis väljendub eelkõige laste mänguasjade ning tegevuste soopõhise paigutuse (“tüdrukute nurk” vs “poiste nurk”), mille läbi luuakse ja kinnistatakse kahte teineteisele vastanduvat ja eraldiseisvat soopõhist sfääri. Kuigi tüdrukutel ja poistel ei ole otseselt keelatud vastassoo mängunurgas mängida, esinevad õpetajate poolne otsene ja varjatud suunamine ning kaaslastepoolne surve valida enda soole “sobilik” mängunurk.
- (b) mõningates õppematerjalides, mida lasteaedades kasutatakse, reprodutseeritakse traditsioonilist soopõhist tööjaotust, mille kohaselt naiste poolt tehtavate töödena kujutatakse nii tekstis kui illustratiivses materjalis eelkõige kodu ja hoolitsusega seotud tegevusi.

- (c) kõigis meie külastatud lasteaedades olid õpetajad naissoost, nagu ka valdav enamus Eesti alushariduse õpetajaid. Õpetaja elukutset peetakse ühiskonnas “naiselikuks ametiks”, sest see seondub väikeste laste eest hoolitsemisega, mida nähakse eelkõige naiste ülesandena. Lasteaiaõpetaja amet on madalalt tasustatud ja väheprestiižne.
- (d) kohati on poiste ja tüdrukute kehaliseks arenguks seatud erinevad eesmärgid, mida peegeldavad lasteaia pakutavad tegevused, näiteks poistele mõeldud “üldfüüsiline” treening ning tüdrukutele “balletilised harjutused”.

Õpetajatepoolset soo konstrueerimist uurides ilmnes, et

- a) õpetajad osutavad tihti rühma poistele suuremat tähelepanu kui tüdrukutele, sageli on see tähelepanu negatiivse alatooniga ning käskluste vormis, aitavad kaasa soopõhisele ruumi konstrueerimisele ja kohati kinnistavad poiste jõu ja tugevuse diskursust (ja seeläbi domineerimist) tüdrukute suhtes ning paluvad pigem tüdrukuid kui poisse rühmaruumi koristada.
- b) õpetajad näevad pigem poisse kui tüdrukuid negatiivselt käituvate ja korda rikkuvatena ning hindavad tüdrukute sotsiaalseid oskusi poiste omadest kõrgemalt arenenuteks. Samuti esines õpetajatepoolset tegevuste ja mängude soopõhist liigitamist "poiste" ja "tüdrukute" mängudeks.

Lastepoolset soo konstrueerimist vaadeldes täheldasime, et

- a) tüdrukud eelistavad mängu ning mänguasju, mis on seotud eelkõige hoolitsevate tegevuste, kodusfääri ja iluga, samas kui poiste mänguasjade ja tegevuste valik on mitmekülgsem, sisaldades erinevaid liikumis-, sport- ja *action*mänge, lauamänge, klotsidega ehitamist jne.
- Poiste- ja tüdrukutepoolses soo konstrueerimises esinesid järgmised diskursused: nii tüdrukud kui poisid arvasid, et tüdrukud peaksid olema eelkõige viisakad, korralikud ja ilusad, samas kui poisid peaksid nende arvates olema tugevad ja tüdrukuid kaitsma, kuigi poiste puhul rõhutati ka korralikkust ja tublidust kui ideaalseid omadusi.
- b) rõhutatud feminiinsust ja hegemoonilist maskuliinsust konstrueeriti soopõhiste mängude ja tegevuste jaotuse, mänguasjade kasutuse ja läbi “naiselike” ja “mehelike” riidesemete kandmise.
- c) poisid tajuvad ennast olevat tüdrukute suhtes võimupositsioonil, kasutades jõu ja võimu diskursust, samas kui nii tüdrukud kui poisid näevad tüdrukuid poiste suhtes nõrgemate ja abitumatena.

Leidsime, et kõik kolm meie poolt uuritud tasandit on tihti raskesti eristatavad, omavahel tihedalt läbipõimunud ning kinnistavad üksteist.

Üldjoontes ühtivad meie uurimistulemused suures osas eelnevalt läbiviidud soo konstrueerimist lasteaedades ja alushariduses käsitlevate töödega Eestis ja välismaal. Meie uurimuse väärtus seisneb selles, et Eestis ei ole eelnevalt soo konstrueerimist lasteaedades kvalitatiivselt uuritud.

5.1. Käesoleva uurimuse piirangud ja võimalikud edasised uurimissuunad

Meie uuringut võib käsitleda kui pilootprojekti antud valdkonnas ning lähtekohta edaspidisteks uurimusteks antud teemal. Käesolevas töös vaid põgusalt käsitletud valdkondi, näiteks lasteaedades kasutatavate õppematerjalide analüüs soolisest perspektiivist, võiks tulevikus detailsemalt uurida.

Samuti loodame, et käesolev uuring paneb aluse sarnastele uuringutele kõrgematel haridusastmetel, näiteks algkool, põhikool ja keskkool, sest ka nendel tasanditel konstrueeritakse soolist ebavõrdsust nii igapäevaste interaktsioonide kui ka õppeasutuste struktuuride tasandil.

Meie uurimuse üks oluline piirang on seotud meie suhteliselt väikse valimiga – seitsme lasteaia uurimisandmete põhjal ei ole võimalik teha olulisi üldistusi teiste Eesti lasteaedade kohta. Tõime välja vaid põhilised aspektid ja suunad, mis esinesid mitmes lasteaedades, kuid kindlasti ei kehti ülalpool toodud järeldused kõigi lasteaedade, õpetajate ega situatsioonide kohta. Sellest lähtuvalt oleks meie soovitus edaspidisteks uurimusteks keskenduda kitsamale teemale ning suurendada valimit.

Nii nagu haridussüsteemil on võimalused ja vahendid soolist ebavõrdsust taastoota, on sellel ka suur potentsiaal seda kõrvaldada. Seega leiame, et on oluline haridussüsteemi ennast ning selles toimuvaid protsesse jälgida soolisest perspektiivist ning jätkata uurimustega, mis toovad esile soolise ebavõrdsuse taas(tootmise) ja kinnistamise viise haridussüsteemi kõigil tasanditel ning töötada välja praktilisi meetmeid sooliselt tasakaalustatud hariduse poole.

KASUTATUD ALLIKAD

- Acker, J. (1991). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. In: Judith Lorber and Susan A. Farrell (toim.). *The Social Construction of Gender*. Newbury Park, CA: Sage, 162-179
- Anderson, E. (2007). *Feminist Epistemology and Philosophy of Science*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 9. oktoobril 2008, <http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/#Sit>
- Bast, C. (1988). *Weibliche Autonomie und Identität – Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute*. Weinheim und München. Juventa Verlag, 23-83.
- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Ulich, D.: *Handbuch der Sozialisationsforschung*, 5. neu ausgest. Auflage, Weinheim, Basel, 279-301.
- Blaise, M. (2005). A feminist poststructuralist study of children “doing” gender in an urban kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*. 20, 85–108.
- Butler, J. (1990). Peatükk 1: Subjects of Sex/Gender/Desire. In: *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.
- Claire, H (toim.). (2004). *Gender in Education 3-19: A fresh approach*. Association of Teachers and Lecturers, UK. 3. novembril 2008, <http://www.atl.org.uk/publications-and-resources/research-publications/gender-in-education.asp>
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press
- Connell, R. W. (2006). Understanding Men. In: Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications.
- Content Analysis (1993-2008). Colorado State University Writing Guide. 15. augustil, 2008, <http://writing.colostate.edu/guides/research/content/pop2a.cfm>
- Eestis on euroliidu suurim palgavahe meeste ja naiste vahel*. (2006). Euroopa Liidu Infokeskus. 21. juunil 2008, <http://elik.nlib.ee/?id=3667>

- Exploring and understanding gender in education: a qualitative research manual for education practitioners and gender focal points* (2005). UNESCO Bangkok. 3. septembris 2008,
<http://www2.unescobkk.org/elib/publications/GenderEdu/GenderEdu.pdf>
- Foucault, M. [1976] (1998). *The History of Sexuality Vol. 1: The Will to Knowledge*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1975). The Body of the Condemned. In: *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1975). The means of correct training. In: *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Francis, B (2004). Classroom interaction and access: Whose space is it?. In: Claire, H (toim.). *GENDER in education 3-19*. Association of Teachers and Lecturers.
- Francis, B. (2006). The Nature of Gender. In: Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications.
- Francis B., Skelton, Ch. (toim.)(2001). *Investigating Gender: contemporary perspectives in education*. Open University Press.
- Fulcher, E. (2005). *What is Discourse Analysis?*. 9. oktobris 2008,
http://www.eamonfulcher.com/discourse_analysis.html
- Garrahy, D. (2001). A. Three Third-Grade Teachers' Gender-Related Beliefs and Behavior. In: *The Elementary School Journal*, 102, 1, 81-94
- Gawlicz, K (2004). "*Falling in love*" and hierarchy construction: Kindergarten children doing and undoing gender. Wroclaw University. 4. novembris 2008,
http://74.125.77.132/search?q=cache:z7TQZtMCSM4J:www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/summer_school/2004/papers2004/katarzyna/+%E2%80%9CFalling+in+love%E2%80%9D+and+hierarchy+construction:+Kindergarten+children+doing+and+undoing+gender&hl=et&ct=clnk&cd=1&gl=ee&client=firefox-a
- Gerson, J., M., Peiss, K. (2004). Boundaries, Negotiation, Consciousness: Reconceptualizing Gender Relations. In: *The Gendered Society Reader* (2nd ed.). M. S. Kimmel & A. Aronson (toim.), Oxford University Press, 118 - 131

- Golombok, S., Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge: University Press
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich - männlich?* Opladen.
- Hagemann-White, C. (1990). Koedukation - Gleichberechtigung oder Benachteiligung von Mädchen in der Schule?. In: *Textilarbeit und Unterricht*. 61, 2, 117-122.
- Hochschild, A. (1994). Inside the Clockwork of a Male Career. In: K. P. M. Orlans & R. A. Wallace (toim.). *Gender and the Academic Experience: Berkley Women Sociologists*. Lincoln, University of Nebraska, peatükk 10.
- Jones, S. M., Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. In: *Review of Educational Research*, 74, 4, 443-471
- Jordan, E., Cowan, A. (1995). Warrior Narratives in the Kindergarten Classroom: Renegotiating the Social Contract? *Gender & Society*, 6, 727-743.
- Kimmel, S. M. (2004). *The Gendered Society*. Oxford: Oxford University Press
- Koivunen, A., Liljeström, M. (toim.) (2003). *Võtmesõnad. 10 sammu feministliku uurimuseni*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus
- Leo-Rhynie, E. (1999). *Gender Mainstreaming in Education: A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders*. Cape Town: Institute of Development and Labour Law, University of Cape Town. Commonwealth Secretariat.
- Leppiman, A. (1996). *Sotsiaalse sugupoole kujunemisest eelkoolieas Eesti ja Soome võrdlusandmete taustal*. Tallinn, Tallinna Pedagoogikaülikooli sotsiaaltöö osakond. [Magistritöö].
- Lever, J. (1998). Sex Differences in the Games Children Play. In: K.A. Myers *et al.* (toim.) *Feminist Foundations: Toward Transforming Sociology*. Thousand Oaks: Sage. (first edition: 1976.)
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. Yale: Yale University Press.
- Marsh, J. (2000). „But I want to fly too“!: girls and superhero play in the infant classroom. In: *Gender and Education*, 12, 2, 209-220

- Marshall, C., Young, M. (2006). Gender and Methodology. In: Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications.
- Martin, P., Y. (2004). Gender As Social Institution. In: *Social Forces*. 82, 4
- Messner, M.,A. (2000). Barbie Girls versus Sea Monsters: Children Constructing Gender. In: *Gender and Society*, 14, 8, 765-784
- Metz-Göckel, S. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 8, 2, 85-97.
- Mikk, J. (toim.) (2002). *Soorollid õppekirjanduses* (kogumik). Tartu Ülikooli Pedagoogika osakonna väljaanne, nr. 12. Tartu, 2002.
- Mills, S. (2005). "Discourse". *The Literary Encyclopedia*. 8. novembril, 2008, <http://www.litencyc.com/php/stopics.php?rec=true&UID=1261>
- Müller-Heisrath, A., Kückmann-Metschies, H. (1998). Aufwachsen in der Familie. In: Horstkemper, M., Zimmermann, P. *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung*, 47-65.
- Naiste ja meeste võrdõiguslikkus: Põhimõisted*. EV Sotsiaalministeerium. 15. oktoobril 2008, <http://gender.sm.ee/index.php?097873472>
- Nikkolo, M. (2008). *Naiselik kool raskendab meheks sirgumist*. Postimees 11.11.2008. 25. novembril, 2008, http://www.jt.ee/111108/esileht/koolielu/20010478_1.php
- Nilk, A. (2005). *Teadlane soovitab eraldi poiste ja tüdrukute klasse*. Postimees 02.03.2005. 11. oktoobril, 2008, <http://www.postimees.ee/020305/esileht/siseuudised/159055.php>
- Oodatav eluiga soo ja vanuse järgi*. (2007). Statistikaamet. 16. oktoobil 2008, <http://www.stat.ee/rahvastikunaitajad-ja-koosseis>
- Paechter, C. (2006). Constructing Femininity/Constructing Femininities. In: Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications.

- Paechter, C (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. In: Francis B., Skelton, Ch. (toim.)(2001). *Investigating Gender: contemporary perspectives in education*. Open University Press.
- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Belz Verlag
- Rabe-Kleberg, U. (2006). *Schule und Gender Mainstreaming*. Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 17. oktoobril 2008, <http://www.frauenaktiv.de/aktiv/31/seite4.php>
- Reay, D. (2000). "Spice Girls", "Nice Girls", "Girlies", and "Tomboys": gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. In: *Gender and Education*, 13, 2, 1543-166
- Renold, E (2006). Gendered Classroom Experiences. . In: Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications.
- Ryan, G.W., Bernard, H.R. (2003). Techniques to Identify Themes. In: *Field Methods*, 15, 85. SAGE Publications
- Saar, E. (1999). Haridus, artiklikogumikus *Jagatud õigused ja vastutus: sooline võrdõiguslikkus Eestis*, Sotsiaalministeerium, 1999.
- Seil, L. (2005). *Poisid ja tüdrukud vajavad erinevat kohtlemist*. Postimees 21.01.2005. 11. oktoobril, 2008, <http://www.sakala.ajaleht.ee/210105/esileht/5014303.php>
- Skelton, Ch., Francis, B., Smulyan, L. (toim.). (2006). *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications
- West, C., Zimmerman, D.(1987). Doing Gender. In: *Gender & Society*, 1, 125-51

SUMMARY

A number of overt and subtle gender inequalities exist in the Estonian society (gender pay gap, gender segregation of the labor market, unequal participation of men and women in domestic labor and childcare). The education system is a gendered social institution where gender differences and inequalities are constantly (re)produced and where girls and boys are socialized into women and men respectively.

The aim of this empirical research, titled „The social construction of gender in Estonian kindergartens, based on the sample of 7 kindergartens in Tallinn“, is to explore ways how gender is constructed in seven public kindergartens in Tallinn, Estonia. The research uses the perspectives of feminist social constructionist theoretical frameworks to explain ways how gender and especially gender differences and inequalities are constructed and interactively reproduced in the kindergartens on three interconnected levels: kindergarten teachers, 5-6 year old children and the kindergartens as gendered social institutions.

Our study is based on three main research questions (each question has subquestions):

1. In what ways are the studied kindergartens gendered social institutions where gender difference and inequalities are reproduced? (institutional and structural aspects)
2. In what ways do kindergarten teachers construct gender in their everyday interactions with children in the kindergarten classroom?
3. How do 5-6 year old girls and boys construct and (re)produce gender (“do gender”) in everyday interactions in the kindergarten groups?

The theoretical basis for our research is formed by theories of the social construction of gender, focusing on two major forces and their interplay: interaction and institution. We give an overview of how gender is a socially constructed category and how it is built into the structures of institutions. We then look at the construction of gender on the level of the individual and consider the relation of gender to power and social domination. The second part of our theoretical section focuses on gender-based socialization of children, including the construction of gender within the education system.

In order to consider several viewpoints and obtain more diverse results, we used multiple sources of data collection and analysis. In studying the construction of gender by kindergarten teachers and children, we used the methods of interviewing, questionnaires (collecting both

qualitative and quantitative data) and observation. Our data analysis employed the methods of discourse analysis, content analysis and statistical analysis.

Our sample consists of 10 kindergarten teachers and 1 class of 5-6 year old children in each of the seven kindergartens.

Our analysis of the ways how gender is constructed in the studied kindergartens (gendered social institutions) by the kindergarten teachers and children “doing gender” in the course of their everyday interactions, produced the following major findings (presented according to our research questions):

In studying the **kindergartens** as gendered social structures, we found that

- (a) the physical space of the kindergartens is gendered, as gender-based areas of play have been set up in the classrooms: homemaking equipment has been placed apart from toy cars and building blocks, the areas are referred to as “girls’ corner” and “boys’ corner” respectively. Thereby, two binary and separate gender-based spheres of activities are set up, reinforced and maintained.
- (b) in three study materials used in two kindergartens, characters were portrayed in gender stereotypical activities and work situations: women were depicted in homemaking and care-related activities.
- (c) in the kindergartens that we studied, all educators were female, a situation which is prevalent in the entire Estonia. The occupation of the kindergarten teacher is low paid and undervalued and considered a “women’s job”, as it involves taking care of children.
- (d) separate aims have been constructed for the physical education of girl and boys, reflected in the extra-curricular activities offered in one kindergarten: “physical training for boys” and “ballet classes for girls“, with the aim to develop strength in boys and flexibility in girls, following from essentialist understandings according to which these qualities are „natural“ to each gender.

The **teachers** of the studied kindergartens reproduce and reinforce gender difference and inequalities in a number of overt and subtle ways in their instruction, such as by

- (a) paying more (negative) attention towards boys than girls, usually in the form of orders
- (b) perceiving boys as more disobedient and aggressive than girls; seeing girls as having more developed social skills than boys.

- (c) constructing gendered space by setting up and maintaining separate play areas and games for boys and girls – while it is not directly “forbidden” for children of one sex to participate in the play area of the other sex, there is certain subtle as well as overt guidance from educators and peer pressure to choose the "appropriate" play area according to one’s sex.
- (d) at times reinforcing the discourse of the boys’ perceived strength and domination over girls and guiding the children into gender stereotypical activities.

In the construction of gender by 5-6 **children**, the following discourses and tendencies are present:

- (a) girls overwhelmingly prefer games and toys related to homemaking and care providing activities, as well as beauty, while the boys’ range of games is more diverse, involving activities related mostly to movement, sports, action, as well as board games and construction.
- (b) in the construction of gender by both boys and girls, the discourses of perceived power and strength of boys and the perceived weakness of girls were present, as well as the beauty ideal for girls.
- (c) emphasized femininity and hegemonic masculinity were constructed by the gender-based division of games and activities, the use of toys and by wearing “feminine” and “masculine” clothes and other items.

The findings listed above did not consistently appear in all kindergartens and classes we visited, however, these are the most prominent tendencies that we noted during the processes of data collection and analysis.

Overall, our research produced similar results to previous studies on the construction of gender conducted outside Estonia. However, the value of our study lies in the fact that no previous research has been carried out in the context of Estonia concentrating on the construction of gender in Estonian kindergartens, focusing on multiple aspects of the construction of gender (the interactions between teachers and children and the kindergarten itself as a gendered social institution). Each of the aspects considered is worth to be studied in further detail and using a larger sample. Thus, our work serves as a basis for further research in studying how gender is constructed in the Estonian education system (on all levels), especially focusing on the reproduction of gender differences and inequalities in educational institutions.