

SOOASPEKTI INTEGREERIMISEST ÕPETAJAHARIDUSSE: MIDA VÕIMALDAVAD ÕPETAJAHARIDUSE ÕPPEKAVAD JA MIDA PEAVAD OLULISEKS ÕPPEJÕUD?

Katri Lamesoo, Gertrud Kasemaa

Annotatsioon

Artiklis avatakse õpetajahariduse olulisus aegunud ja inimarengut pidurdavate stereotüüpsete soorollide muutmisel, sooliste identiteetide kujunemisel ning noorte valikuvõimaluste laiendamisel.

Õpetajate esmaettevalmistusel ja täiendõppel on soostereotüüpide vaidlustamise ja nüüdisaegsete soouuringute tulemuste rakendamise eeltingimuseks teadmispõhine teadlikkus, analüüsivõime ja refleksioonioskus. Sel eesmärgil on analüüsitud Tallinna ja Tartu ülikoolide õpetajahariduse 28 õppekava ja soo ning hariduse teemaliste valikainete programme ning õpetajahariduse õppejõudude seisukohti sooaspekti integreerimise kohta oma ainekursustesse. Artiklis on toodud välja need märksõnad, mis tähistavad õpiväljundeid ja pädevusi, millega sooaspekte on otstarbekas seostada. Õppejõud näevad, et sooaspekti arvestamine on oluline individuaalsusega arvestamiseks, õigluse põhimõtete silmaspidamiseks, kriitilise mõtlemise ja oma tegevuse reflekteerimiseks ja motiveeriva õpikeskkonna loomiseks, mis oleks vaba soostereotüüpidest. Järeldatakse, et õppejõudude sooteadlikkus hõlmab professionaalset, metodoloogilist ja didaktika-alast ja suhtlemiskompetentsust ning ka selliseid enesekohaseid oskusi, mis võimaldavad sootundlikku eneserefleksiooni.

Sissejuhatuseks

Eesti kool kui institutsioon on muutuste protsessis, mille üks suurim eesmärk on õpilaskeskne õpe, mis muuhulgas tähendab arvestamist individuaalsete erinevuste ja vajadustega. Riiklikus õppekavas on sätestatud, et õppetöö klassis peab lähtuma konstruktivistlikust õpikäsitlusest. Konstruktivism ja sotsiaalkonstruktivism kui lähenemisviis reaalsuse käsitlemisele ja sealt tulenevalt reaalsuse uurimisele, on sotsiaal- ja haridusteadustes muutunud valdavaks. On olnud ainult aja küsimus, millal teoreetilised arusaamad jõuavad õpetamise praktikasse – sellesse kuidas õpetatakse ja kuidas õpitakse, st kuidas toimub teadmiste omandamine.

Viimase paarikümne aastaga on Eestist saanud lääneliku demokraatiaga riik. Areng totalitaarsest süsteemist on olnud tormiline. Sedavõrd kiire areng on nõudnud inimestelt kiiret kohanemist muutunud olude ja elukorraldusega ning eelkõige vanemalt põlvkonnalt paljude väärtuste ja hoiakute ümberhindamist ja -kujundamist. Kaks kolmandikku praegu Eesti üldhariduskoolides töötavatest õpetajatest on üle

40-aastased (Eesti õpetaja keskmine vanus on 48 aastat). See tähendab, et suur osa tegevõpetajatest on pärit teistsugusest ühiskonnakorrast, kus sugudevahelise võrdsuse printsiip oli retoorikas tugev, kuid väljendus praktikas naiste mitmekordses töökoormuses, kus ametialasele töötamisele lisandus täiskoormus kodu ja laste eest hoolitsemisel. Seda olulisem on arendada noorte õpetajate maailmavaadet ja hoiakuid, sh sooteadlikkust, sest tänased lapsed ja noored elavad maailmas, mis esitab uutmoodi väljakutseid. Muutunud on ka teadusparadigmad ning sugu ja soolisus on endastmõistetavaks analüüsikategooriaks sotsiaal- ja humanitaarteadustes, mõjutades tugevasti neid teaduslikke seisukohti ja arusaamu, mis kehtisid enne 1980ndaid. Vajadus edendada soolist võrdõiguslikkust haridusteadustes ja hariduses laiemalt on olnud Euroopa agendas juba aastakümneid, ometi pole see toonud oodatud tulemusi, nagu seda märgib kasvatusteadlane Elina Lahelma (2011) Soome kohta.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades (RT I, 14.01.2011, 1; RT I, 14.01.2011, 2) on sooline võrdõiguslikkus märgitud ühe alusväärtusena (§ 2). Õppekavas seisab, et sotsiaalse ja vaimse keskkonna kujundamisel koheldakse kõiki õpilasi eelarvamusteta, õiglaselt ja võrdselt, austades nende eneseväärikust ning isikupära (PRÕK § 6 p 3; GRÕK 7 p4).

Samuti on märgitud, et koolielu korraldatakse, lähtudes rahvusliku, rassilise, soolise ja muudel alustel võrdse kohtlemise põhimõtetest ning soolise võrdõiguslikkuse eesmärkidest (PRÕK § 6 p 3; GRÕK §7p 4). Lisaks on ette nähtud erinevate õppeteemade kaudu kujundada õpilastes esmane valmisolek märgata naiste ja meeste ebavõrdsust ühiskonnas ja aidata kaasa soolise võrdõiguslikkuse edendamisele.

Kas ja mil määral on aga õpetajad tänases Eesti üldhariduskoolis valmis võrdõiguslikkuse põhimõtteid rakendama? Üheks oluliseks teadmiste omandamise ja hoiakute kujundamise kohaks on ülikoolide õpetajahariduse ja õpetajate täiendõppe programmid. Kas teadmine poiste ja tüdrukute soolisest sotsialiseerimisest on jõudnud ka õpetajaharidusse? Millised põhimõtted ja teemakäsitlused õpetajahariduse õppekavades toetavad tüdrukute ja poiste, naiste ja meeste võrdse kohtlemise ideed? Mil määral ja kuidas saavad õpetajahariduse õppejõud ja õppekavad toetada soolise võrdõiguslikkuse alaste teadmiste ja hoiakute edasiandmist praegustele ja tulevastele õpetajatele?

Need on küsimused, millele otsisime vastust, analüüsides Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õpetajahariduse õppekavasid ja arutledes nende küsimuste üle mõlema ülikooli õpetajahariduse õppejõududega.

Sotsiaalkonstruktivistlik õpikäsitlus ja arusaam soolisusest

Meie uuring lähtub sotsiaalkonstruktivistlikust lähenemisest soolisusele.

Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine rõhutab, et sugu on sotsiaalne konstruktsioon – naiseks ja meheks kasvamine on sotsiaalne protsess, mida õpitakse konkreetses kultuurikontekstis: kodus, koolis ja sotsiaalsetes suhetes laiemalt. Konstruktivistlik lähenemine ei tähenda füsioloogilis-bioloogiliste erinevuste (bioloogiline sugu) eiramist, kuid tõstatab küsimuse erinevuste sotsiaalsest konstrueerimisest, erinevuste võimendamisest ja taastootmisest läbi igapäevaelu praktikate (sotsiaalne sugu).

Sõltumata õppekava käsitlusest ja määratlusest on võimalik eristada kolme õppekava vormi (Rutiku jt. 2009):

- kirjutatud (*planned*) õppekava, mis dokumendina määratleb õppe eesmärgid ja kõige olulisema sisu;
- õpetatud (*enacted*) õppekava, mis lisaks kirjutatud õppekavale väljendab õppejõu pedagoogilisi veendumusi. Kirjutatud ja õpetatud õppekava võivad teatud juhtudel sattuda konflikti;
- õpitud (*experienced*) õppekava kirjeldab, mida õppija õppeprotsessis tegelikult õpib.

Soolise sotsialiseerimisega koolis on tihedalt seotud ka variõppekava või varjatud õppekava (*hidden curriculum*). Mõiste viitab sellistele kaudsetele meetoditele ja vahenditele normide ja väärtuste õpetamisel, mida tavaliselt eksplitsiitselt esile ei tooda. Variõppekava toimib sageli koolikultuuri kaudu ja just hoiakute, väärtuste, uskumuste ja käitumise mõjul toimub ka soonormide ja hierarhiliste soosuhete internaliseerimine. (Gender and.)

Käesolevas artiklis analüüsime kirjutatud õppekavasid, täiendades analüüsi õpetajahariduse õppejõudude seisukohtadega, mis annavad teavet õpetatud õppekavade kohta.

Miks on soolisuse teema Eesti hariduse kontekstis oluline?

Eesti hariduse ja õpetajahariduse kontekstis on soolisuse teema oluline mitmel põhjusel. Kaks olulist põhjust on järgmised:

- Valdavalt on Eesti sotsiaalteaduslikes uuringutes ja statistilistes vaatlustes sugu kasutatud sotsiaaldemograafilise tunnuseks, süvenemata kehtiva soosüsteemi (soorollide, soostereotüüpide, sooideoloogia, soosuhete jms.) mõjuteguritesse, mis nii hariduse, töö, majanduse, poliitika, tervise jt valdkondades ilmnevat soolist ebavõrdsust põhjustavad.
- Kool kui institutsioon on üks väheseid kohti, kus saab teadlikult mõjutada ja kaasajastada suhtumist sugudesse ja soorollidesse, lõhkuda traditsioonilisi soostereotüüpe, julgustada noori teadlikult langetama soostereotüüpidest vabasid valikuid haridusteel ja tööelus. (Papp ja Kütt 2013).

Lisaks tasub meele pidada, et haridusasutused on olulised normide konstrueerimisel ja rekonstrueerimisel (Kreitz-Sandberg, 2013). Seega kujunevad koolis välja laste ja noorte arusaamad selle kohta, mida tähendab olla normaalne poiss/mees ja tüdruk/naine, millised käitumisviisid on lubatud või taunitud ühe või teise jaoks. Samas on kool ka koht, kus ühiskonnas levinud stereotüüpeid arusaamu soorollide kohta nähtavaks ja küsitavaks teha, nende üle arutleda.

Kehtiva soosüsteemi all peame silmas sugudevahelise võimugaotuse käsitlemist normaalse ja etteantuna. Kehtivas süsteemis puudub väljakujunenud arusaamade kriitika traditsiooniliste naiste ja meeste rollide kohta ühiskonnas. Kahtluse alla ei seata väljakujunenud soorollide lähtealuseid, näiteks seda, kas naiste hääl ja kogemuse alaesindatus poliitiliste otsuste tegemisel on nn. vaba tahte küsimus või on see tingitud ajalooliselt ja kultuuriliselt juurdunud arusaamadest ning naiste sekundaarsest rollist meeste kõrval. Sellise soosüsteemi taastootmine leiab aset igapäevaselt inimeste vahel ja erinevates sotsiaalsetes institutsioonides nagu seda on perekond, haridusasutused, meedia, poliitika ja organisatsioonid jne. Hariduse seisukohast algab soosüsteemi taastootmine peres ning jätkub alushariduses, kus leiab aset sooline sotsialiseerimine ehk laste arengu ja identiteedi suunamine vastavalt bioloogilisele soole. Poisid õpivad ära, et neile pole paslik

näidata välja oma haavatavust, küll aga on lubatud väljendada oma negatiivseid tundeid agressiivselt. Tüdrukud saavad positiivset kinnitust sellele, et enda haavatavuse väljanäitamine on lubatud, kuid agressiivsete mängude mängimine tähendaks iseenda identifitseerimist poisina, mis aga viib väljaarvamiseni tüdrukute grupist. Alus naiseks ja meheks kujunemisele pannakse juba alushariduses, teatepulk antakse edasi koolile, kus õpitud soorolle kinnistatakse ja soolise identiteedi loomine kahe bioloogilise tunnuse alusel ja vastavalt kehtivale sooideoloogiale jätkub järgmistes õppeastmetes.

Miks on sooaspekt (õpetajahariduse) õppekavades oluline?

Laiemalt (mitte ainult Eestis) on sooaspekt õpetajahariduse õppekavades oluline mitmel põhjusel. Lääneriikides läbi viidud kooli igapäevast õppetööd käsitlevad uuringud on näidanud, et istudes samas klassiruumis, kuulates sama õpetajat ja lugedes samu õpikuid, saavad tüdrukud ja poisid mitmes mõttes erineva hariduse. Õpetaja käitumine tundides (nt. konkreetsetele õpilastele suunatud tähelepanu ja aeg, tagasiside andmise viisid ja kvaliteet) annab poistele ja tüdrukutele klassiruumis teada, et nad on erinevad. Ja mitte ainult erinevad, vaid ka erineva väärtusega. Suur osa õpetaja tähelepanust tunnis kulub poistele (või mõnede neist). Vaikset tunnis kaasatõotavad tüdrukud ei saa samal määral tähelepanu (Sadker, 1994). Ka ruumi kasutus koolis on sooti erinev. Näiteks distsiplineerivad õpetajad tüdrukuid rangemalt kui poisse, sest valitseb ootus, et tüdruk on tunnis vaikne ja ei sega tundi (Gordon, Holland and Lahelma, 2000). Samuti on õpetajate hulgas levinud arvamus, et poisid on loomupäraselt andekamad ja tüdrukute head õpitulemused on pigem usinuse kui andekuse tulemus.

Õpetajate soolise võrdõiguslikkuse alane teadlikkus on oluline, sest lisaks perekonnale on just kool see koht, kus lapsed/õpilased sotsialiseeritakse soorollidesse, mille mõjul areneb edasi sooline identiteet ning kus lapsed/õpilased õpivad "õigeid" naiseks ja meheks olemise viise. Need väljenduvad hilisemas elus sageli soostereotüüpsete eluvalikutena (nt erialavalik, tööalased valikud, pereloomemustrid) (vt. nt. Soolise võrdõiguslikkuse monitooring, 2013). Aegunud soorollide ja soostereotüüpide piiravat mõju lastele saaks lasteaias ja koolis vähendada, kui neid alalhoidvaid sotsiaalseid protsesse analüüsida ja mõista. Kahjuks levib osade inimgruppide hulgas siiani nn. essentsialistlik sookäsitlus, mille kohaselt poisid ja tüdrukud on loomupäraselt erinevad, erinevatena sündinud, mistõttu ongi loomulikud erinevused nende kooliedus, õppimise viisides, eluvalikutes. Nüüdseks küll müüdid muutunud ja pseudoteaduseks hinnatud nägemusest lähtudes oli näiteks ametlikult ette nähtud sugude erinevate elueesmärkidega arvestamine eelmise ja üle-eelmise sajandi hariduses.

Muutunud õpikäsitlus lähtub õppija võimetest ja keskendub õppija vajadustele. Oluliseks peetakse kaasava hariduse põhimõtet: pakkuda kõigile lastele/noortele võrdseid võimalusi ja samas mõista, et võrdne ei tähenda sarnast, samasugust, vaid selliste tingimuste ja võimaluste loomist, mis vastaksid iga noore inimese eripärasele vajadustele ja arendaksid igatüüpi potentsiaali. Üks oluline osa noore individuaalsuses on ka tema sugu. Samas ei ole sugu asi iseeneses, vaid toimib koos teiste sotsiaalsete kategooriatega nagu vanus, sotsiaalne taust jms. Nende teemade ja probleemide taustal on kriitilise tähtsusega õpetajate ettevalmistus tööks muutunud õppekeskkonnas ja lähtudes muutunud õpikäsitlusest (Lahelma, 2011). Ühest küljest on siin oluline õpetajahariduse õppejõudude enda ettevalmistus soolise temaatika käsitlemiseks (eelarvamused, hoiakud, teadmised, refleksioonivõime jms), teiselt poolt aga kindlasti õpetajahariduse õppekavad, mis

loovad ülikooli õpetajaharidusele raami, sõnastavad õpetajahariduse eesmärgid ja õpiväljundid.

Soomes läbi viidud uuringud soospekti integreerimise kohta õpetajahariduses toovad välja mitmed raskused (Lahelma 2011): raskused oluliste mõistete tõlgendamisel (sugu, võrdsus, erinevus), müüt, et sooline võrdõiguslikkus on juba saavutatud, ülekoormatud õppekavad.

Eestis on takistavaks teguriks ka teemavaldkonna suhteline uudsus ning mõistepaaride *võrdsus-ebavõrdsus* ning *erinevus-sarnasus* ristkasutus ja soolisuse ning seksuaalsuse mõistete segaminiajamine või samatähenduslik kasutamine.

Õppekavade analüüs

Õppekava on õpingute alusdokument, mis määrab kindlaks õppe üldeesmärgid ja õpiväljundid (Tartu Ülikooli õppekava statuut, II/4) ning loob eeldused õppija erialaste ja sotsiaalsete pädevuste kujunemiseks ja isiksuse arenguvajaduste realiseerimiseks (Tallinna Ülikooli õppekava statuut, §4, (1). Õppekavade analüüsimisel võtsime aluseks õppekavade eesmärgid ja õpiväljundid.

Vastavalt Eesti kõrgharidusstandardile (RT I 2008, 57, 322), millest lähtuvad oma õppekavade statuutide koostamisel Eesti kõrgkoolid, on õpiväljundid (õpitulemused) õppimise tulemusel omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud, mis on kirjeldatud õppekava, mooduli või õppeaine läbimiseks miinimumtasemel (§2, 4). See tähendab, et nende õpiväljunditeni peavad jõudma kõik õppijad, kes antud õppekava läbivad. Teadmiste, oskuste ja hoiakute integreeritud kogumit nimetatakse pädevusteks. Pädevusi peaks olema võimalik ühel või teisel moel hinnata.

Tartu Ülikoolis analüüsisime kokku 28 õppekava, millest 8 vastas bakalaureuseastmele ja 20 magistriastmele. Analüüsisime ka Viljandi Kultuuriakadeemia ja Narva Kolleži poolt pakutavaid õpetajahariduse õppekavasid. Tallinna Ülikoolis analüüsisime 29 õppekava, millest 5 vastasid bakalaureuse-, 23 magistriastmele ja üks õppekava (klassiõpetaja) oli integreeritud (5 aastat). Alushariduse pedagoogi bakalaureuseastme õppekava rakendatakse ka Rakvere Kolledžis.

Mõlemas ülikoolis on 2016.a. käimas institutsionaalsed ümberkorraldused, mis võivad kaasa tuua muutusi ka õpetajahariduse õppekavades või töökorralduslikes üksustes, kus neid õppekavasid pakutakse. Seega oli õige aeg, et olemasolevad õppekavad soolisuse aspektist kriitiliselt üle vaadata ning teha ettepanekuid soospekti integreerimiseks õppekavadesse. See oligi õppekavade analüüsi peamine eesmärk – uurida, kas ja kuidas soolisusega seotud temaatika õppekavades sisaldub (milliste märksõnade ja teemade all võiks see kajastatud olla) ja arutleda, kuidas seda temaatikat õppekavadesse võiks sisse tuua.

Õppekavade analüüsi meetoodika

Õppekavade analüüsimisel järgisime kvalitatiivse kontentanalüüsi põhimõtteid. Analüüs algas õppekavade läbilugemisest, millele järgnes kahe ülikooli õppekavade kõrvutamine. Kuna eesmärk ei olnud võrrelda Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õppekavu, jätsime selle fookusest välja. Analüüsi tulemuste põhjal võib etteruttavalt ka öelda, et märkimisväärseid erinevusi kahe ülikooli õppekavade sisus ega struktuuris ei leidunud.

Järgmises analüüsi etapis töömeeste esile tekkinud märksõnad, mis olid otse või kaude seotud teemadega, mis võimaldaksid soospekti integreerimist. Pärast iseseisvat märksõnade eristamist ehk kodeerimist, võrdlesime saadud tulemusi omavahel. Võib öelda, et need kattusid üks-ühele, s.t ühe uurija saadud märksõnad või diskursiivsed kategooriad, mis hilisema analüüsi tarbeks asendasime diskursustes esinevate terminitega, esinesid teise uurija saadud tulemustes ja vastupidi.

Lõplikeks märksõnadeks pärast kodeerimistulemuste ühtlustamist olid:

- areng,
- õpikeskkond,
- oskused,
- refleksioon,
- võrdsus,
- kriitilisus,
- eetilised,
- individuaalsus,
- pädevus,
- motiveerimine,
- kodanikuühiskond,
- lõimimine/integratsioon,
- integreerimine,
- väärtused,
- õppemeetod.

Lõppnimekirjas sisalduvate märksõnade ehk koodide alusel analüüsisime kogu andmestikku, s.t kõiki eespool nimetatud õppekavasid. Tuvastades kvalitatiivse andmeanalüüsi programmi ATLAS.ti abil vastavate sõnade esinemise tekstis, võtsime välja kõik laused, mida need sõnad sisaldasid. Analüüsi järgmises faasis leidsime märksõnade kaupa jagatud lauserühmadele alakoodid ning vaatlesime täpsemat konteksti, milles vastavad märksõnad esinevad.

Intervjuude analüüsi meetoodika

Lisaks õppekavade analüüsile intervjuueerisime ka õpetajahariduse õppejõude. Intervjuude läbiviimise eesmärk oli saada teada, millised on õppejõudude hoiakud ja valmisolek soolise võrdõiguslikkuse teema käsitlemiseks õpetajahariduses ja ka kitsamalt enda loengute raames. Kokku oli intervjuueeritavaid 18, neist 10 Tartu Ülikoolist ja 8 Tallinna Ülikoolist. Intervjuueeritavate hulgas oli 15 naist ja 3 meest. Valdavalt viisime intervjuud läbi individuaalselt, ühes intervjuus osales korraga kaks õppejõudu. Intervjuueeritavate valimisel lähtusime põhimõttest, et õppejõudude loetud õppeainete spekter oleks võimalikult lai ja mõnel juhul saime ka intervjuude käigus soovitusi, kellega võiks kindlasti rääkida.

Intervjuude poolstruktureeritud kava ehitasime üles lähtuvalt kahest uurimisküsimusest:

1. Kuidas õppejõud mõistavad soolisuse ja soolise võrdõiguslikkuse tähendust ja olulisust Eesti ühiskonnas

ja hariduselus, sh. kõrghariduses ja õpetajahariduses?

2. Millised on selle problemaatika võimalikud sisenemiskohad õpetajaharidusse ehk milliseid probleeme õppejõud nimetavad kui vajalikke õppekavadesse ja enda poolt loetavatesse õppeainetesse integreerimisel?

Intervjuud, mis kestsid üks kuni poolteist tundi, salvestasime diktofonile ja saadud helifailid transkribeerisime. Intervjuudes saadud informatsiooni esitame anonüümselt, intervjuueeritava nimele viitamata. Intervjuude analüüsimisel kasutasime kontentanalüüsi ja avatud kodeerimist; teemakoodid ei olnud ette määratud, vaid moodustusid intervjuude lugemise käigus.

Kuigi intervjuude esmasel kodeerimisel lähtusime avatud kodeerimise põhimõttest, võtsime käesoleva artikli jaoks aluseks õppekavade analüüsi käigus moodustatud kategooriad, koondades intervjuudes sisalduva argumentatsiooni vastavate kategooriate alla.

Alljärgnevalt esitame intervjuude analüüsitulemused, esitades neid seostatuna õppekavade sisu analüüsitulemustega. Intervjuueeritavad on tähistatud koodidega (ÕJ1, ÕJ2 jne.) ning lisatud on õppejõu sugu tähistav 'n' või 'm'.

Individaalsusega arvestava õppekeskkonna loomine

Tulevaselt õpetajalt eeldatakse sellise õppekeskkonna (õppekavades tähistatud terminiga "õpikeskkond") loomist, mis vastaks õppijate vajadustele ja arvestaks nende individaalsusega. Näiteks TÜ klassiõpetaja õppekavas on kirjas: *!...! ning on suutelised kujundama õpilaste arenguks soodsa, individaalsust arvestava keskkonna !...!*. Enne individaalsuse teema põhjalikumat käsitlemist tuleb lisada, et õppekavast lähtuvalt ei pea õpetaja mitte ainult kujundama turvalist õppekeskkonda, vaid oskama seda ka analüüsida.

Mida õppekavades individaalsuse all mõeldakse? Ühel juhul on individaalsuse kõrvale toodud vanusega arvestamine. Näide: TÜ põhikooli mitme aine õpetaja: *!...! on metoodiliselt pädev ja oskab erinevaid õpetamismeetodeid rakendada lähtuvalt õppija individaalsusest ja vanuseastmest. Õppija vanusega arvestamine koolis, kus lapsed on jagatud vanuse alusel klassidesse, võiks olla elementaarne, kuid kas seda on ka sugu? Kas see, et soolise kuuluvusega arvestamise nõue on õppekavadest välja jäetud, on olnud taotluslik? Eraldi on küll mitmes õppekavas rõhutatud multikultuurilise keskkonna eripära, aga mitte soolisust. Soospektist mõisteti intervjuueeritavate seas individaalset lähenemist kaheti – ühest küljest leiti, et õpetamisel tulekski aluseks võtta poiste ja tüdrukute kui kahe grupi vahelised erinevused, kuid teisest küljest käsitleti individaalsust kui sugudeülest kategooriat.*

Kuna poiste ja tüdrukute keskmised eksamitulemused erinevad, viitas intervjuueerija vajadusele uurida selle põhjusi. Intervjuueeritaval on hüpotees sellest, et poisid ja tüdrukud võiksid olla bioloogiliselt loodud erinevalt õppima:

ÕJ1n: Ma arvan, et tuleb uurida nende poiste õppimist. Ega mina ei tea, meil ei ole ju sellist uuringut tehtud. Uurida selle õppimispsühholoogia seisukohast poisse ja tüdrukuid. Mitte nii, et teeme tüdrukute klassid ja poiste klassid, õpetame erinevalt, aga peab uurima neid, mis on see... Et millega tuleb tegelda. Et see on nagu see aspekt. Muidugi need lapsed muutuvad ka. Ei seisa paigal, eks. Võib-olla järgmine põlvkond on teiselaadne. Et ühed on sellised üldised muutused, noh see, et loetakse vähem mingeid tekste, saadetakse

sms-sõnumeid, tähelepanu ei ole kontsentreeritud, tehakse mitut asja ühekorraga. See on nagu põlvkondlik nähtus. Aga mis see poiste-tüdrukute erinevus on?

Esitatud lõigus saab nähtavaks hästi ka segadus sellest, millised on poiste ja tüdrukute vahelised erinevused ja kas neid üldse esineb. Kas sugudevahelised erinevused on midagi ajalooliselt muutuvat või on need bioloogilised? Sarnaseid kõhklusid esines ka teiste intervjuueeritavate jutus.

Üks intervjuueeritav lähtus oma arutelus soolise sotsialiseerimise mõistest, mille kohaselt poisteks ja tüdrukuteks mitte ainult ei sünnita, vaid poisteks ja tüdrukuteks kasvatakse vastaval ajahetkel ja vastavas ühiskonnas valitsevate soonormide kohaselt. Teisisõnu, mida peetakse "õigele" tüdrukule ja "õigele" poisile omasteks tunnusteks, seda taastoodetakse juba varajastest eluaastatest, alustades roosadest ja sinistest riietest ja lõpetades sooliselt sobivate karjäärivalikutega. Intervjuueeritav viitas ühiskonnas levinud eksiarusaamale sellest, et poisid on verbaalselt vähem võimekad ning aeglasema arenguga. Ta lükkas vastavad väited uurimustulemuste toel ümber, viidates asjaolule, et sellise müüdi levik ühiskonnas jätab ilmselt paljud poisslapsed ilma õigeaegselt logopeedilisest abist. Intervjuueeritav tõi eraldi välja, et diskrimineeriv on olukord ka sel juhul, kui sooliselt sotsialiseeritud õpetajad ei ole sellest teadlikud ega oska seda oma tööd kavandades arvestada.

ÕJ2n: Aga tänu sellele ... enne oli meil juttu, et õpetajad on naissoost, aga kuna me oleme naiseks sotsialiseeritud, meie identiteet ongi naiseks olemine, siis me vahel ei tulegi selle peale, et peaks nüüd midagi nõ mehelikku ka välja pakkuma. Et kui me hakkame ülesannet välja mõtlema, siis meie mõte läheb juba ette töötatud rada pidi ja sellest tulenevalt lähevad need ülesanded rohkem ühte väravasse. Ja see on see, mida ma olen õpetajatele rääkinud, et pange tähele, et teil oleks sinna teise väravasse ka midagi pakkuda, et saaksid teiste huvidega lapsed, teiste soovidega lapsed ka midagi teha enda jaoks toremaid, vahvaid, kütkestavaid asju või toredeal, vahval, kütkestaval viisil. Et kõik need lapsed, kes tahavad mõõta, saaksid mõõta ja siis rääkida, et mõni asi on pikem või lühem. Et pigem see on minu rõhuasetus olnud, et pane tähele, kuidas sa ise mõtled ja pane tähele, kas sa ei kipu andma liiga ühetaolisi tegevusi, liiga ühetaolisi ülesandeid.

Õppejõud mitte ainult ei ole mõelnud sellele, kuidas sooline sotsialiseerimine aset leiab, vaid on pidanud vajalikuks pöörata ka tulevaste õpetajate tähelepanu sellele, kuidas stereotüübid ja müüdid laste individuaalset arengut takistada saavad. Samas nähti küll soorollide piiravat mõju, ennekõike piiravana poistele või tüdrukutele kui homogeensetele gruppidele. Tagaplaanile jäi vaade, et mõlema grupi sees on individuaalsed erinevused märksa suuremad kui kahe grupi vahel. Selline stereotüüpidele tuginev individuaalsuse käsitlus hõlmab endas juba etteloodud lõksu: võidaksegi jääda rääkima individuaalsusest sugude lõikes, kus individuaalsuse määrab sugu, mitte aga vastupidi, kus individuaalsed erinevused on sugudevaheliste erinevuste ülene kategooria.

Õppekavadele ja õppejõudude arvamustele toetudes tundub, et individuaalsuse teema vajaks soolisuse aspektist kindlasti rohkemat lahtikirjutamist ja -seletamist. Ühest küljest tähendab individuaalsusega arvestamine seda, et õpetajad näevad lapse soo taga unikaalset indiviidi, kes käitub ühel või teisel viisil sellepärast, et see on talle loomuomane. Teisest küljest peaks õpetajad mõistma, et teatud käitumisviisid tüdruk- või poisslapse puhul on juba varasemalt toimunud soorollidesse sotsialiseerumise tagajärg. Kõige suurem väljakutse siinkohal on suuta need kaks vaadet omavahel tasakaalus hoida: mitte tõlgendada iga individuaalset eripära ainult soolise sotsialiseerumise tagajärjena ning samas mitte arvata, et ükski eripära pole sotsiaalselt konstrueeritud.

Kriitilisus ja refleksioon õpetajatöös kui sooteadlikkuse eeldus

Kriitilise mõtlemise ja oma tegevuse reflekteerimise oskus on hea õpetaja eeldused. Õppekavade kontekstis eeldatakse õpetajalt oskust analüüsida kriitiliselt iseenda tegevust ja erinevaid õpikäsitusi. Kriitilist hinnangut erinevatele kasvatusparadigmadele nõutakse samas lausestuses Tallinna Ülikooli 12-s õppekavas: eristab erinevaid ning hindab kriitiliselt nende rakendamise võimalusi, sealhulgas ka loodus- ja reaalteadustes, mitte ainult humanitaarteadustes. Tartu Ülikooli õppekavad on lakoonilisemad, piirdudes valdavalt enese tegevuse kriitilise analüüsi nõudega. Näiteks TÜ mitme aine õpetaja ainekava üks õpiväljund on: /.../ oskab oma tööd aineõpetajana kriitiliselt reflekteerida /.../.

Kriitilisus on igasuguse refleksiooni eelduseks, vastasel korral ei täidaks refleksioon oma eesmärki. Kõige levinum refleksiooni nõude sõnastus Tallinna Ülikooli õppekavades on järgmine: /.../ on võimeline pedagoogilise protsessi ja seda mõjutavate tegurite kirjeldamiseks ja analüüsimiseks, sh eneserefleksiooniks, edasise arengu kavandamiseks /.../. Sama sõnastust on kasutatud lausa seitsmes õppekavas. Kui eelnev näide on suunatud pigem eneserefleksioonile õpetamisprotsessi käigus, siis leidub ka näiteid, kus refleksioon on eesmärk omaette, nt Tallinna Ülikooli alushariduse pedagoogi õppes: /.../ oskab kujundada, analüüsida ja reflekteerida oma professionaalset arengut alushariduse pedagoogina /.../.

Reflekteerimise eeldus on teadmine, sest /.../märgata midagi, millesse ma ei usu, märgata midagi, mida ma ei tea, on inimesele väga raske /.../. Intervjueeritud töid ka välja, et ebapiisavatel teadmistel põhinev refleksioon võib tekitada lõkse, mille tõttu noorel õpetajal võib paradoksaalsel kombel olla sooteemade reflekteerimisest rohkem kahju kui kasu. Näitena sellisest refleksioonist, kus õpetaja võib puudulike teadmiste korral teha ennatlikke järeldusi, toob üks refleksiooniline eest vastutavatest õppejõududest:

ÕJ4n: Meie ülesanded on sellised, et pane tähele, kuidas õpilane reageerib sellele, kuidas õpetaja tema poole pöördus. Et kui õpetaja pöördub samal viisil ja poiss reageerib erinevalt ja tüdruk reageerib erinevalt ja õpetajaks õppija seda reflekteerib, siis see võib anda sellesama kahe otsaga mõõga, et ühest küljest sama lähenemine ei pruugi erinevatel indiviididel samamoodi töötada, aga teisest küljest, et võibolla see oligi see üks poiss, kes niimoodi reageerib ja kas ta peab nüüd seda hakkama üldistama.

Õppejõu arvamuses tuleb selgelt esile eelnevalt käsitletud individuaalsuse teema põhjalikuma käsitluse vajadus. Soolist võrdõiguslikkust käsitletakse suuresti hoiakute ja väärtuste küsimusena. Et tegu on hoiakulise teemaga, näevad õppejõud oma ülesandena tulevaste õpetajate harimisel hoiakuid vastavalt kujundada. Ja kui minna hoiakuliste küsimuste analüüsi juurteni, baseerub see omakorda reflekteerimisoskusel. Ühe ohuna sooküsimuste üle reflekteerimisel nähakse tudengite üldiselt puudulikku refleksioonioskust:

ÕJ5n: Alustada tuleb ikka sellest, et igaüks reflekteerib oma hoiakute üle. Kui ta on teadvustanud, mis on tema piirangud ja arusaamad, siis see ongi esimene samm. Seetõttu on väga teretulnud reflekteerima õppimine. Me praegu praktikatega väga püüame seda teha, et ta pärast oma teadmistega kannaks üle erinevatesse valdkondadesse. Kes ma ise olen, miks ma nii tunnen ja miks ma nii käitun. Sellest tuleb alustada. Ja et see oleks toetatud refleksioon, et ta tõesti oskab. Et see ei oleks sündmuse kirjeldus, nagu me praegu vaatluspraktikate puhul näeme, et ta tuleb, paneb kõik kirja ja ütleb, et ühtegi tähenduslikku olukorda ei ole ja mul ei olegi teile millestki kirjutada. Sellest üle saamiseks, see võttis meil ikka üks semester aega.

Sooteemadel reflekteerimise eeldusena nähakse üldise reflekteerimisoskuse kujunemise toetamist tudengitel. Neid kolme aspekti nimetatakse integreerituna pädevusteks, mida omakorda peaks olema võimalik ühel või teisel moel hinnata. Millisena aga käsitleda pädevust reflekteerida sooküsimusi – kas sotsiaalset pädevust annab ka kujundada? Või tuleks õpetajahariduses keskenduda ainult erialastele pädevustele? Igal juhul peaks õpetaja sotsiaalse pädevuse alla kuuluma ühiskonna demokraatliku arengu toetamine ja soolise võrdõiguslikkuse edendamine.

Mida peaks õpetaja oskama ja kuidas sugu õppeainesse lõimima?

Milline on see oskus teadmiste ja hoiakute kõrval, mida õpetajahariduse õppejõud sooküsimustes valdama peaksid? Hoiakute kujundamiseks ja refleksioonioskuse arendamiseks nii endas kui teistes ja reflekteerimiseks ei piisa teooriast, vaid vaja on praktilisi oskusi.

Õppekavade analüüsist selgub, et tulevastelt õpetajatelt nõutavad oskused ei ole määratletud kuigi konkreetselt. Termin "oskus" esines õpetajahariduse õppekavades 53 korral Tallinna Ülikoolis ja mõnevõrra tagasihoidlikumal 15 korral Tartu Ülikoolis.

Õpetaja peab oskama kasutada teoreetilist teadmist praktilises töös, kavandada õppetegevust, kujundada õppekeskkonda, analüüsida, luua interdistsiplinaarseid seoseid ja juhtida õppeprotsessi. Asju, mida õpetaja oskama peab, on teisigi: leida, rakendada, luua, väärtustada, planeerida jne. Lisaks kõigele eelnevale peab õpetaja oskama ka toetada oskuste kujunemist lastel.

Näiteks peab Tartu Ülikooli bakalaureuseõppe haridusteaduse lõpetaja humanitaarsuunal *olema omandanud ainealased alusteadmised ja oskused*. Suures osas esineb oskuse terminit enamuses juba väljatoodud koode sisaldavatest lausetes. Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste õpetaja peab omama *eneseanalüüsi ja kriitilise süsteemse mõtlemise oskust ning süsteemitunnetust*, mis kattub nii refleksiooni kui kriitilisuse koodiga intervjuudes.

Selgemat avamist vajaks selliste terminite nagu oskamine, mõistmine ja mõtestamine omavahelised suhted. Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekavas sisalduvad need lausa ühes lauses: */.../ oskab ennast õpetajana ja oma tegevust koolieelses lasteasutuses mõtestada ning mõistab oma erialase tegevuse eetilisi aspekte /.../*.

Mida võiks "oskamine" tähendada soolise võrdõiguslikkuse kontekstis? Õppejõud on nõus, et üliõpilased peaksid omama kriitilist pilku ja reflekteerimisvõimet sooküsimustes ja leiavad, et selle eelduseks on ka vastava pädevuse olemasolu. Teisalt leiab valdav osa intervjueritavatest, et eraldi aინena pole mõistlik tudengitele sooperspektiivi märkamist ja arvestamist õpetada, vaid seda võiks teha iga õppejõud oma aine sees. Sellisel juhul tekib küsimus, millised on nende endi teadmised või mis teadmisi, oskusi ja hoiakuid õppejõud tudengites arendavad?

Üks õppejõud nõuab oma juhendatavatelt soo käsitlemist analüüsikategoriana lõputöodes:

ÕJ5n: Ma oskan rääkida vaid nende lõputööde puhul, mida ma ise olen juhendanud ja nende puhul, mida olen lugenud, siis minul on selline nõue oma tudengitele, et võrdlevad andmestikku ja vaatavad andmeid ka

selle pilguga, et kas on soolisi erinevusi. Juhul, kui soolisi erinevusi pole, siis üldjuhul neid ka ei esitata, aga peab olema kirjas see lause, et soolisi erinevusi ei olnud. Vahel on tudengit üllatunud, et soolisi erinevusi ei esine.

Taaskord kerkib esile soo kui analüüsikategooria keerulisus. Väidame, et iga õppija puhul peaks õpetaja lähtuma tema individuaalsetest võimetest, olles vaba stereotüüpsetest sookohastest ootustest. Samas peaks õpetaja arvestama, et ühiskonnas on juba soolise sotsialiseerumise tulemusena kujunenud välja teatud soorollid, mis individuaalseid erinevusi ja arengut piiravad. Sellisel juhul on õpetaja ülesanne neid mitte taastoota ja ideaalis töötada selle nimel, et piire väljakujunenud eristavate ja vastanduvate soorollide vahel hajutada. Seda paradoksi on teadvustanud ka üks õppejõududest.

ÕJ6n: See (st. sugu, autori mäрге) on tüüpiliselt sees. Alati ei ütle see midagi. Vahel on soo sees erinevused suuremad kui sugude vahel. Ei saa ju ühiskonda kaheks jagada. Vahel tehakse analüüsi, et mehi oli nii palju ja naisi nii palju, aga erinevused rühmade sees on vahel suuremad.

Õppejõudude seisukoht oli, et sooaspekti võiks käsitleda lõimituna, läbiva teemana kõikides õppeainetes, kus tudeng õpingute ajal osaleb. Sugu ei ole asi iseeneses, vaid oluline sotsiaalne kategooria nii enesemääratluseks kui ühiskonnas toimivate protsesside mõistmiseks ja seal valitsevate soostereotüüpide dekonstrueerimiseks. Samas lõimingust kui uute üldhariduse õppekavade ühest olulisest põhimõttest räägitakse õppekavades võrdlemisi vähe – Tallinna Ülikoolis kümnel ja Tartu Ülikoolis neljal korral – ja nimetamise tasandil. Tihti piirdub õpiväljundi kirjeldus vaid sellega, et "üliõpilane teab lõimingu põhimõtteid".

Uurisime õpetajahariduse õppejõududelt, kuidas oleks nende meelest otstarbekas lõimida sooaspekti õpetajahariduse õppekavadesse. Pigem pooldati sooteadlikkuse tõstmiseks sooaspekti lõimimist kõikide õppejõudude poolt oma ainesse.

ÕJ7n: Täiesti eraldiseisva teemana ei ole sellel mõtet, kuid pigem võiks see olla samasugune läbiv teema, ka riiklikus õppekavas läbiva teemana, käib läbi erinevate ainete. /.../ Kõik õppejõud on teadlikud ja käsitlevad loogiliselt oma ainete sees, mitte eraldiseisva blokina.

Teisalt hoiatasid õppejõud selle eest, et sooaspekti integreerimist ei tehtaks pealesunnitult ja kunstlikult, justkui kampaania korras. Arvati, et tulevaste õpetajate jaoks võiks olla tegu tundliku teemaga, mis võib tekitada tahtmatut vastuseisu. Seega tuleks soolise probleematikale läheneda läbi probleemide teadvustamise, enesestmõistetavuste nähtavaks ja küsitavaks tegemise, refleksiooni. Seda on võimalik teha nii lõimides soolist vaadet erinevatesse ainetesse kui ka praktikakorralduses:

ÕJ5n: Ega see ei tohi kõlada sellise näpuga viibutamisenä. See võiks välja tuua mingid levinud hoiakud ja hinnangud teemale ja sealt siis juba koos midagi järeldada ja edasi mõelda. Muidu pannakse talle mingi feminismi silt otsa ette, lahterdatakse ta mingisse äärmusesse ja võetakse hoiak, et ma kuulan ära, mida sa räägid, aga sellest ei juhtu tegelikult mitte midagi.

Õppejõudude hirm, et teema käsitlemine võiks leida negatiivset vastukaja, esindab Nõukogude Eesti pärandit, kus sugudevahelist võrdsust esitleti riikliku ideoloogiana ja mis seetõttu varjutab siiani Läänest tulnud soolise võrdõiguslikkuse ideid (Marling 2010). Oluline on siinkohal silmas pidada, et nõukogudeaegne loosung sugude võrdsusest oli tegelikkuses ambivalentne, kuna sisuliselt ei saavutanud naised meestega kunagi võrdsed õigusi rääkida kaasa kõrgema tasandi otsuste langetamisel ja veelgi enam

– erasfääris lasus naistel kodutööde kohustus, rääkimata naistevastasest vägivallast, mida avalikkuses ei eksisteerinud.

Paar intervjuueeritavat leidsid end siiski mõttelt, et vabaainena või valikkursusena võiks sootemaatika olla õppekavas sees ja üks intervjuueeritav (ÕJ6n) pidas teemat nii tähtsaks, et tema arvates võiks vastav aine "esineeda üldise sissejuhatusena, mida saavad kõik".

Ülaltoodud intervjuu lõigust võib välja lugeda, et isegi kui õppejõud on põhimõtteliselt nõus, et sootemaatika käsitlemine õppeainetes on oluline, muretseb ta ühiskonnas levinud feminismi halvustava kuvandi pärast, mis omakorda võiks heita varju teema käsitlemisele. Siit jõuamegi soolõime võtmeküsimuseni sellest, kas senine näiline sooneutraalsus tähendab soolise kuuluvuse ignoreerimist või nn. soopimedust – soosüsteemi mõjude mitteräkkamist.

On õiglane, et erinevad on võrdsed

Sooküsimustega koolis on ehk kõige otsesemalt seotud võrdsuse märksõna, mis annab võimaluse küsida, millist võrdsust on silmas peetud ja kas see hõlmab endas ka sugudevahelise võrdsuse põhimõtet või korrektsemalt väljendades soolist võrdõiguslikkust – võrdsust tütarlaste ja poiste, naiste ja meeste õigustes, vastutustes, kohustustes ja võimalustes. Termin "võrdsus" esineb vaid kahel korral TLÜ õppekavas ja mitte kordagi Tartu omades. Küll on kasutatud *võrdsete võimaluste* üldmõistet, nimetamata, millistele gruppidele on vaja võimalusi võrdsemaks luua.

Eripedagoogika ja eripedagoog-nõustaja õppekavade ühe õpiväljundi sõnastus Tallinna Ülikoolis on järgmine: *!...! omab tolerantset ja eetilist suhtumist võrdsete võimaluste loomisel ja individuaalsete iseärasuste väärtustamisel kaasava hariduse ja meeskonnatöö tingimustes !...!*

Selles väljavõttes sisaldub ka sõna eetilisus. Eetilisi valikuid eeldatakse õpetajatelt keeruliste olukordade lahendamisel ja ka õpilastele võrdsete võimaluste loomisel. Laiemas perspektiivis peaks õpetaja olema õppekava läbides teadlik oma tegevuste eetilistest aspektidest ja järgima eetilisi põhimõtteid ja nõudeid. Tallinna Ülikooli klassiõpetaja erialal on eetilise õpetaja kujundamine lausa õppekava eesmärgiks: *Luua võimalused eetilise ja aktiivse ellusuhtumisega õpetaja kujunemiseks* ja eripedagoogika õppekavas on teisiti sõnastatud sama mõte: *Luua võimalused eetilise ja koostöövalmis eripedagoogika ala asjatundja kujunemiseks*. Tallinna Ülikooli kutseõpetaja õppekava järgi peab õpetaja pärast õppekava läbimist *olema valmis osalema kodanikuühiskonnas ning järgima eetilisi põhimõtteid*, samas kui Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja peab *oskama ennast õpetajana ja oma tegevust koolieelses lasteasutuses mõtestada ning mõistma oma erialase tegevuse eetilisi aspekte*. Eetilisusel ja õiglusel, sh sugude võrdsel kohtlemisel on oluline ühisosa, mis lähtub eetiliste tõekspidamiste põhiväärtusest – inimväärikusest.

Intervjuude põhjal võib väita, et õppejõud on jälginud avalikus foruumis toimuvaid soolise võrdõiguslikkuse alaseid debatte ja hinnanud kriitiliselt ka mõningaid diskursusi.

Näiteks on soolise võrdõiguslikkuse küsimuste arutamise vajalikkust pisendatud väites, justkui oleks võrdsete võimaluste loomise eesmärgiks muuta mehed ja naised ühetaolisteks olenditeks, kellel puuduvad välised sootunnused. Üks intervjuueeritav on asja tuuma hästi ära tabanud, tehes soovitus muuta diskursust täiendavuse termini sissetoomisega:

ÕJ8m: See on ikkagi seesama, mida ma räägin, et arusaamise muutus, et me oleme erinevad ja erinevus rikastab, kui paljud inimesed võtavad loosungitena, aga nad ei mõtle seda läbi. Selline sõna nagu täiendavus, ma tean isegi, kus ja mis päeval see esimest korda eesti keelde tuli, see arutelu selleteemalises arutelus, aga ma ei saa siia maani arvuti korrektorid ei tunnista sellist sõna. See on just see, et hea, et me oleme erinevad ja see aitab just kaasa. Siiralt usun, et kogu evolutsioon püsib selle peal, et me oleme erinevad. Ja teine teema ongi see, et meil on hästi palju räägitud konkurentsist, justkui see on ainuke, mis arendab. Aga looduses on koostööd rohkem kui konkurentsi.

Võrdsuse-ebavõrdsuse ning sarnasuse-erinevuse mõistepaaride ristkasutus on omane ka õppejõududele ja see võib varjutada arusaamist võrdsusest kui inimõiguste põhimõttest ja soolisest võrdõiguslikkusest kui ühiskonna üldisest hüvest. Iseloomulik on ka naiste ja meeste küsimuste taandamine indiviidide tasandi või gruppide "komplementaarsetele" suhetele.

Just sugu on see, mis määrab ühe või teise tegevuse väärtuse ühiskonnas (Connell, 2009). 21. sajandil ei saa enam rääkida, et naissoo traditsioonilised omadused ja tegevused on "täienduseks" meessoos normatiivsele ja kõrgemalt väärtustatud omadustele ja tegevustele, nagu ei saa ka naiselikkust ja mehelikkust tõlgendada indiviidide omadustena, mitte ühiskonna poolt konstrueeritud muutuvate kategooriatena.

Motiveeriv keskkond, motiveeritud õppijad, motiveeritud õpetaja

Seoses *motiveerimise* märksõnaga nimetatakse õppekavades kõiki pealkirjas toodud aspekte. Õpetaja peaks oskama kujundada motiveerivat keskkonda, toetada õppijate õpimotivatsiooni ja olema ise motiveeritud õpetajatööks.

Motiveeriva keskkonna kujundamine koolis on haridusstatistika valguses õpetajale suur väljakutse. Eestis on poiste-tüdrukute, meeste-naiste vahelised hariduslikud käärid: poiste suurem väljalangevus põhikoolist, suur naislõpetajate osakaal bakalaureuse- ja magistriõppes võrreldes meeslõpetajatega.

Motiveeriva õpikeskkonna loomise ja õpimotivatsiooni toetamisega seostub argiteadvuses palju sooliselt stereotüüpseid arusaamu selle kohta nagu õpiks poisid ja tüdrukud erinevalt või et eri soost õpilaste motiveerimist toetaksid erinevad õppekeskkonnad ja ülesanded. Vastavaid arusaamu luuakse tihti kirjutava meedia aramuslugudes, kus tuntakse muret poiste pärast, kellele ei sobivat traditsiooniline koolikeskkond ja klassitund. Selle mure taustal unustatakse aga kahetsusväärset kombel tüdrukud, kelle vaikset olemist võrreldes poiste valjuhääle protestiga seletatakse paremini arenenud kannatlikkuse ja püsivusega. Vaikset leppimist tõlgendatakse kui sobimist – tüdrukutele sobib passiivne traditsiooniline õppimine ja nad on tänu oma soorollile motiveeritud õppima ka traditsioonilisi meetodeid kasutava õpetaja käe all.

Intervjueeritud õppejõudude arvamused poiste ja tüdrukute motiveerimisest ja õppimise eripäradest varieeruvad samuti olulisel määral. On nii neid, kelle jaoks bioloogilist ettemääratust sooliste erinevuste puhul on keeruline või lausa võimatu eirata, kui ka neid, kelle meelest erinevused indiviidide vahel ühe soogrupi sees on suuremad kui soogruppide vahel. Samas ei ole need kaks vaadet üksteist välistavad, sest mitmed õppejõud rõhutavad, et bioloogiline ja sotsiaalne pool toimivad paralleelselt.

ÕJ6n: Vahel on soo sees erinevused suuremad kui sugude vahel. Ei saa ju ühiskonda kaheks jagada. Vahel tehakse analüüsi, et mehi oli nii palju ja naisi nii palju, aga erinevused rühmade sees on vahel suuremad.

ÕJ9n: nii tüdrukutele kui poistele on hea, kui toetatakse just seda, mis on temas tugevat, seda enesekindlust. Ühelt poolt seda enese tunnetamist, enesekindlust ja teiselt poolt seda koostööskust teistega. Ja minu meelest on tüdrukutele väga hea, kui tal on ka mehi näha, koolis ja teatud niisuguste... haritud mehi. Teatud väärtushinnanguid kandvaid mehi, kes toetaksid ka tüdrukut, kui nemad teevad midagi hästi. Mitte ei suhtuks nii, et tüdruk peabki hästi tegema kogu aeg.

Nagu eeltoodud lõikudest nähtub, ei toeta õppejõud laialt levinud müüti sellest, et tüdrukutele traditsiooniline passiivne õppimine paremini sobib kui poistele. Motiveeriva keskkonna loomine haakub eelpool käsitletud individuaalsuse temaatikaga. Oluline on mitte lähtuda stereotüüpselt ja eelarvamuslikult arusaamast, et teatud õppimise viisid sobivad poistele ja teatud viisid tüdrukutele. See seisukoht on vastuolus nüüdisaegsete aju-uuringutega, mis on kummutanud arusaamad kaasasündinud kognitiivsetest soolistest erinevustest (Eliot, 2010; Fine, 2010; Vidal, 2012). Kuna individuaalsete õpierinevuste kujunemise tagamaad on laiad, keerulised ja mitmekesised, tuleb individuaalse lähenemise kontekstis vältida õpilaste rühmitamist ning suurte üldistuste tegemist ükskõik, millisel alusel.

Kodanikuühiskond

Kodanikuühiskonna märksõna esines Tallinna ja Tartu Ülikooli õppekavades vastavalt viieteistkümnelt ja ühel korral. Lahtiseks jääb küsimus sellest, mida üldse kodanikuühiskonna all mõeldakse. Kas seda, et õpetaja on valmis ühiskondlikes diskussioonides haridusküsimustes kaasa rääkima või ka seda, et ta võtab aktiivselt osa erinevatest kodanikualgatustest ja -liikumistest? Millised on need teadmised, oskused ja hoiakud, mida aktiivne kodanikuühiskonnas osalemine eeldab? Soolisuse aspektist vaadatuna on aktiivse kodaniku üks rolle kindlasti seista oma õiguste eest ja püüelda õigluse ja erinevatele sotsiaalsetele gruppidele võrdsete võimaluste loomise poole.

Siinkohal tasuks mõelda meie õpetajaskonna soolisele koosseisule - üldhariduses on naisõpetajaid 86% (Statistikaamet). Üleilmne tendents on, et valdkonnad, kuhu koonduvad naised, saavad ühiskonnas madalamalt tasustatud, nende väärtust tajutakse madalamana (selliseks valdkonnaks on hariduse kõrval ka nt. tervishoid hooldustöötajate ja õdede näol). Samas räägitakse meil avalikus retoorikas pidevalt vajadusest väärtustada õpetaja tööd. Õpetajakutse madal populaarsus on tõsine väljakutse ülikoolidele. Seda enam on oluline, et need, kes on otsustanud õpetajaks õppida (ja eeldatavasti tajuvad selles oma kutsumust), võtaksid ühiskonnas jõuliselt sõna õpetajatöö kui praeguses traditsioonis nn. naiste töö väärtustamise teemadel, asetades diskussiooni soolise võrdõiguslikkuse konteksti laiemalt. Seega ei jääks osalemine kodanikuühiskonnas vaid kirjutatud õppekava tasemele, vaid jõuaks ka õpetatud ja õpitud õppekavasse. Teisalt on õpetajate kohustus silmas pidada, et järgmise põlvkonna kodanikest saaksid aktiivsed kodanikuühiskonna liikmed.

Mitmed õppejõud arutlesid intervjuudes õpetajaameti prestiiži üle. Kes on õpetaja, milline on tema roll ühiskonnas ning kes peaks seda rolli eelkõige väärtustama – kas riik või esmalt õpetaja ise? Samuti kerkis enamikes intervjuudes teemana üles õpetaja suhteliselt madal palk kui peamine põhjus, miks mehed õpetajaameti kasuks ei otsusta.

ÕJ5n: *Kui me ei väärtusta inimest läbi inimväärse palganumbri, siis sellest algab ja see on põhiteema minu jaoks. Sõltumata kas ta on mees või naine. Kui palganumber oleks suurem, saaks meil olema võimalus valida, keda õpetajaks kutsume. (...). Täna me võtame need, kes tulevad. Ja loodame, et osadest me ka kujundame õpetajad, isegi kui nad sünnipäraselt seda ei ole.*

ÕJ10n: *Jah, seal on see järgmine kriitiline teema, et kuidas neid mehi üldse nagu haridussüsteemi saada, ükskõik, millistele tasemetele. See on ka minu arvates ikka päris tõsine pähkel.*

Ollakse teadlikud, et õpetajaameti soolistatud olemust ei määra üksnes palk, vaid ameti prestiiž laiemalt. Sellele, et ameti prestiiž on sootundlik, õppejõud ei olnud mõelnud. Oli ju veel sajand tagasi õpetajaks olemine meeste pärusmaa ja tunnustatud amet.

ÕJ11n: *Üks on palk, teine on see prestiiž, see ongi, et mis sõnumid me välja saadame ja kuidas me kujundame.*

ÕJ10n: *Ma arvan, et palga kergitamine seda kobe kindlasti ei tee. Ja noh tegelikult minule tundub, et selle probleemi võti on pigem nagu selles kuvandis eelkõige kinni. Et mees, kes tuleb kooli, et ta ei tunneks ennast alaväärsena. Et ta saaks seda tööd teha uhkusega ja seda aktsepteeritaks väljaspool, et talle ei tuntaks kaasa.*

Mis on lahendus õpetajaameti prestiiži tõstmiseks? Kes ja kuidas peaks ameti kuvandit muutma, nii et see muutuks atraktiivsemaks? Mida saaksid (tulevased) õpetajad selle heaks ise ära teha? Kust ja kellest peaksid alguse saama muutused ühiskonna hoiakutes õpetajaameti suhtes? Need on keerulised küsimused. Kindlasti on aga oluline, et (tulevased) õpetajad teadvustaksid, et probleem ei ole mitte lihtsalt selles, et nad on n-ö vales soost, vaid ühiskonnas valitsevas soosüsteemis ning meheliku ja naiseliku erinevas väärtustamises. Sellest arusaamast võiks kasvada oma ameti väärtuse ja väärikuse tunnetus vastukaaluks kehtivale soosüsteemile.

Sooline võrdõiguslikkus kui alusväärtus

Konkreetseid väärtusi ei mainita õppekavades kuigi palju: Tartu Ülikoolis neljal ja Tallinna Ülikoolis seitsmel korral, kuid väärtustamist ja väärtusi kirjeldavad õpiväljundid hõlmavad väga laia teemade spektrit.

Õpetaja:

- väärtustab teadmiste põhist ühiskonda;
- tunnetab omandatud teadmiste ja oskuste teoreetilist ning rakenduslikku väärtust nii enda kui ka ühiskonna seisukohalt;
- on valmis aktiivselt osalema kodanikuühiskonnas ning suhtuma sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse;
- omab tolerantset ja eetilist suhtumist võrdsete võimaluste loomisel ja individuaalsete iseärasuste väärtustamisel kaasava hariduse ja meeskonnatöö tingimustes;
- väärtustab ning oskab luua erinevaid koostöövõrgustikke eripedagoogiliste eesmärkide saavutamiseks;
- järgib professionaalseid ja eetilisi nõudeid, on teadlik ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja rolli eetilistest ja ühiskondlikest aspektidest, võimalustest ja piirangutest ning suhtub sallivalt hoiakute ja väärtuste mitmekesisusse (v.a inimsusevastased);

- väärtustab inimest ja tema terviklikku arengut ja elukestva õppimise võimalusi.

Näiteks sõnastatakse ühe õppekava õpiväljundis, et õpetaja suhtub tolerantselt ja eetiliselt võrdsete võimaluste loomisesse. Nimetamata on jäänud kellele, kellega võrreldes, millistes situatsioonides ja kuidas. Küsimus soolise võrdõiguslikkuse seisukohast on, mismoodi tõlgendatakse võrdseid võimalusi ja kuidas arvestatakse individuaalsete erinevustega. Oluline on, et mõistetakse, et võrdsus ei tähenda identsust ja sarnasust. Samuti on oluline, et mõistetakse, et võrdsete võimaluste loomine mingitele gruppidele toimub teatud soosüsteemis, vältimaks nn. soopimedust (Lahelma, 2011). Kooskõlas soolise võrdõiguslikkuse seadusega, mis sätestab haridusasutustel kohustuse soolist võrdõiguslikkust edendada, võiks õppekavas sätestada õpiväljundina ka õpetaja kohustuse ja oskuse luua soo või muul alusel kategoriseeritud gruppidesse kuuluvatele õpilastele võrdseid võimalusi. Tüdrukute ja poiste võimaluste võrdsust piiravad praeguses Eestis aga arvukad müüdid, soolised stereotüübid ja kehtiv soosüsteem.

Väärtustest rääkides jõuame ringiga tagasi pädevusteni, mis koosnevad kolmest elemendist: teadmistest, oskustest ja hoiakutest. Just hoiakute muutmist peavad õppejõud võtmeküsimuseks koolikultuuri muutmisel sootundlikumaks. Õppejõud näevad väga selgelt oma rolli tulevaste õpetajate hoiakute kujundamisel ja on veendunud hoiakute muutmise võimalikkuses õpetajahariduses:

ÕJ9n: Lapsed on hästi tundlikud selles suhtes, et õiglaselt arutaks praegu seda asja, mitte mingit eelhoiakut, nad kuidagi ei kannata. See õpetajakutse ja õpetajaks olemine, minu meelest see on... noh, hoiakute ja väärtushinnangute küsimus, mis nii kergelt ei ole õpitav, nii kergelt saadav.

Eespool sai välja toodud ühe õppejõu nõudmine üliõpilastele tuua lõputöodes sugu välja eraldi sotsiaaldemograafilise kategooriana. Intervjuudes oli kõne all ka vajadus integreerida soospekt õpetajahariduse praktikasse. Intervjuueeritute seisukohad sel teemal olid lahknevad. Näiteks leidis üks õppejõud, et soospekti jälgimine variõppekavas on tulevasele õpetajale praktika käigus liiga suur väljakutse, kuna selles faasis ollakse täies mahus pühendunud õpetamise meetodite läbimängimisele ja soospektiga arvestamine oleks sellisel juhul lisakoormaks. Siiski nähti soospekti integreerimise võimalikkust vaatluspraktika raames:

ÕJ5n: Meie uues reformitud õpetajakoolituses on ju väga tõusnud praktika maht ja meil on väga suur osakaal vaatluspraktikal, kus nad lähevadki kooli kindla vaatlusülesandega. Aga sealt see harjumus tulebki, kui tal on harjumus vaadelda õpetajat selles kontekstis, siis sealt on juba väga lühike samm oma praktilise kogemuse reflekteerimiseni.

Ikka ja jälle kostis intervjuudes läbi soospekti seotus reflekteerimisoskusega. Sugupooleuuringutes tähistatakse sooteadlikkust ja sootundlikkust metafooriga "sooprillid" (i.k. gender lenses), mis tähendab seda, et sooprille kandev inimene näeb ühiskonna korraldust makrotasandil ja indiviidide suhteid mikrotasandil läbi meeste ja naiste võimusuhteid legitimeeriva ja taastootva prisma.

Kokkuvõte

Artikli eesmärk oli uurida kahe õpetajaharidust pakkuva ülikooli õppekavasid soolisuse perspektiivist ning analüüsida, kas ja kuidas saaks integreerida õpetajaharidusse sooaspekti. Et õppekava õpetavad õppejõud, küsisime ka õpetajahariduse õppejõudude arvamusi sootematika olulisuse ja sooaspekti integreerimise kohta. Soovisime teada, millised on õppejõudude arvamused sootemaatikast, kuidas nad sugu oma õppeainetes käsitlevad ning kuidas kujutavad ette sooaspekti integreerimist õppekavadesse.

Õppekavad võimaldavad sooaspekti integreerida erinevatel viisidel. Neis kajastuvad mitmed olulised märksõnad, mille kaudu tuua tulevaste õpetajateni teadmised soouuringutest, oskused soosüsteemi, sooideoloogiat ja soostereotüüpe analüüsida ning arusaamad nende piiravast mõjust laste kui indiviidide arengule. Sõltumata ainekursusest, on eeltingimuseks teadmispõhine teadlikkus, analüüsivõime ja refleksioonioskus. Kui need oskused on tulevasel või juba tegeval õpetajal olemas, sõltub edasine paljuski nii õpetajahariduse õppejõudude kui õpetajate enda hoiakutest ja valmisolekust aegunud hoiakuid küsitavaks teha.

Väljakutseks on siin erinevad eelteadmised – kui ikka õppejõu arusaamad soost pärinevad essentsialistlike käsitluste perioodist (soolised erinevused on kaasasündinud ning kasvatamisel tuleb silmas pidada sugude erinevaid soorolle), siis peavad kõrgkoolide õppekavade õpiväljundites peegelduma selgesõnaliselt need teadmised, oskused ja hoiakud, mida vajavad tulevased õpetajad. Eesmärgiks on tagada, et tulevaste õpetajate arusaamad ei piiraks indiviide tegemaks vabasid valikuid oma individuaalsest eripäras, kutsumusest ja andest lähtuvalt.

Mida saab teha ära tulevase õpetajaid hariv õppejõud? Kas märgates soolise tasakaalu puudumist – õpetajaskonnas, poliitiliste otsuste tegemise tasandil, meedias, majapidamistöde jaotusel ja mitmes muus valdkonnas – ja tehes teadlikke otsuseid juhtida sellele ka oma üliõpilaste tähelepanu, saab tehtud juba piisavalt sooteadlikkuse tõstmiseks õpetajahariduses? Täna on päevaks on loodud üksjagu eestikeelseid materjale, kus seletatakse lahti soolise ebavõrdsuse paradokse, mis lükkavad ümber poiste ja tüdrukute, naiste ja meeste kohta käivaid müüte ja enamus materjale on saadaval võrgupõhiselt. Kuid kas teadlik olemisest ja vastavate materjalidega tutvumisest piisab tulevaste õpetajate ja sedakaudu nende õpilaste sooteadlikkuse tõstmiseks?

Intervjuud näitasid, et nii mõnigi õppejõud käsitleb teemat oma aines ja mõni üksik teeb seda süsteemselt. Kuigi tegu oli kvalitatiivse uuringuga, mille põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi, võib öelda, et süsteemne lähenemine teema käsitlemisel valdavalt puudub. Ometi pooldati õpetajahariduses sooteadlikkuse teema lisamisel lõimivaid lahendusi, mitte eraldi õppeaine pakkumist. Kui minna seda teed, oleks mõistlik moodustada teemat juba käsitlevatest õppejõududest initsiatiivgrupp, kus saaks arutelude käigus luua ühine arusaam sellest, milliseid erialaseid võimeid, teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtusi on vaja soolise võrdõiguslikkuse saavutamiseks hariduses ja hariduse kaudu. Initsiatiivgrupis saaksid õppejõud jagada kogemusi sellest, millised viisid teadlikkuse tõstmisel tulevaste õpetajate seas on osutunud efektiivseks ja millised mitte. Intervjuudest selgus, et kuigi õppejõudude valmisolek teema käsitlemiseks on olemas, on õhus palju küsimusi ja eelarvamusi poiste ning tüdrukute erinevast õpimotivatsioonist ja -edust.

Eraldi sootemaatikat käsitlev aine võimaldab näidata soosüsteemi kõikehõlmavat mõju ja selle muutmise vajadust paremini kui sooaspekti integreerimine erinevate ainekavade teemadesse. Seetõttu on juba mitu

aastat Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituudis olnud valikainena aine Haridus, kasvatus ja sugupool. Projekti SIHT raames (ENÜ, 2015) on valminud alushariduse õpetajatele mõeldud soolisust puudutav ainekava. Samuti on valminud Tartu Ülikoolis sugu hariduses käsitlev ainekava ning mõlema ülikooli õpetajahariduse tarvis koostatud soovitusel soospekti integreerimiseks teaduslike uurimistööde ja praktikajuhenditesse.

Sooaspekti integreerimiseks olemasolevatesse ainekavadesse on otstarbekas lähtuda olulistest märksõnadest, mille all saaks hästi käsitleda ka sootemaatikat vastava aine põhirõhku silmas pidades. Selleks, et sooteema ainekavadesse jõuaks, tuleks see aga selgelt sõnastada aine õpiväljundites. Vastasel juhul on oht, et käsitlemine sõltub ikkagi vaid konkreetse õppejõu valmisolekust teemaga tegeleda. Probleemiks võivad olla ka vastavaid aineid andvate õppejõudude lünklikud eelteadmised sooteema käsitlemiseks.

Oluline on arendada õpetajahariduse õppejõudude sooteadlikkust. See hõlmab endas järgmist:

- professionaalset kompetentsust (soouuringute põhi- ja erialateadmised, eelkõige teadmised soolisuse sotsiaal-kultuurilisest konstrueerimisest ja selle mõjust ühiskonna struktuuridele, institutsioonidele ja indiviididele, samuti eri distsipliinide soolistatusele (soosüsteemi ja -ideoloogia-alane teadlikkus);
- metodoloogilist ja didaktika-alast kompetentsust (teadmised ja oskused sootundlikuks õppetöö korraldamiseks ja õppeprotsessi juhtimiseks, sh. tundide kavandamine);
- suhtlemiskompetentsust (teadmised ja oskused soolooime märkamiseks ja selle vaidlustamiseks koolis ja õppetöös, sh. sotsiaalsed ja suhtlemisioskused klassiruumis);
- enesekohaseid oskusi (võimekust reflekteerida oma soolistatud elulugu, hoiakuid ja eeldusi, sotsiaalseid norme ja stereotüüpe, st. eneserefleksioon).

Seega ühendab sooteadlikkus ühest küljest arusaama soost kui sotsiaalsest kategooriast, mis on keskne inimeste elus ja mõjutab nende otsuseid ja valikuid, ning teisest küljest kui analüütilisest kategooriast, mille abil kriitiliselt analüüsida sotsiaalset keskkonda ning seeläbi ka mõtestada haridusalaseid uuringuid ja statistikat.

Seega hõlmab sootemaatika integreerimine õpetajaharidusse kolme olulist aspekti. Esiteks tuleks see selgelt sõnastada õppekavade/ainekavade õpiväljundites. Teiseks tuleks kirjutatud õppekava ja õpetatud õppekava kooskõlla viimiseks pakkuda õppejõududele võimalusi oma sooteadlikkuse arendamiseks. Kolmandaks tuleks toetada sootemaatika laiemat käsitlemist sooteadlike õppejõudude kaasabil.

Oma korrektuuri ja nõudmised esitavad kahtlemata ka riiklikud õppekavad, mis eeldavad soolise ebavõrdsuse analüüsimist sotsiaalvaldkonna ja muudes asjakohastes õppeainetes, ja soolise identiteedi kujunemisest arutlemist õpilastega. Vaid ühiste jõupingutustega on lootus muuta rahvusvahelised akadeemilised soouurimuslikud teadmised õpetajahariduses oluliseks ja sisuliseks teemavaldkonnaks ja loota, et need annavad tõuke ka Eestis vastava teadmusloome arendamiseks.

Kasutatud allikad

Papp, Ü-M, ja Kütt R. (2013) Soolise võrdõiguslikkuse teemade käsitlemine põhikooli ja gümnaasiumi ühiskonnaõpetuses. Käsiraamat õpetajatele. http://www.enu.ee/lisa/458_Soolise%20vordoiguslikkuse%20teemad%20yhiskonnaopetuses_.pdf

- Marling, R. (2010). The intimidating other: Feminist critical discourse analysis of the presentation of feminism in Estonian print media. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 18(1): 7-19.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009). Õppekava arendamise juhendmaterjal. Sihtasutus Archimedes.
- Gender and Hidden Curriculum. <http://www.earlhamssociologypages.co.uk/Gender%20and%20Hidden%20Curriculum.html>
- Tallinna Ülikooli õppekava statuut TLÜ senati 23. jaanuari 2012 määrus nr 3
[https://www.tlu.ee/UserFiles/%C3%95ppeosakond/%C3%95ppet%C3%B6%C3%B6/Oppekava_statuut_17_03_2014%20\(1\).pdf](https://www.tlu.ee/UserFiles/%C3%95ppeosakond/%C3%95ppet%C3%B6%C3%B6/Oppekava_statuut_17_03_2014%20(1).pdf)
- Tartu Ülikooli õppekava statuut. Vastu võetud Tartu Ülikooli senati 27. aprilli 2012. a määrusega nr 11 (jõustunud 27.04.2012). Muudetud Tartu Ülikooli senati 28. novembri 2014. a määrusega nr 13 (jõustus 01.01.2015)
- Sadker, M., Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Charles Scribners Sons, Macmillan Publishing Co.
- Soolise võrdõiguslikkuse teemade käsitlemine põhikooli- ja gümnaasiumi ühiskonnaõpetuses. Käsiraamat õpetajale. Koostajad: Ülle-Marika Papp ja Riina Kütt.
http://www.enu.ee/lisa/458_Soolise%20vordõiguslikkuse%20teemad%20yhiskonnaõpetuses_.pdf
- Lahelma, E. (2011) Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry* Vol. 2, No. 2, May 2011, pp.263–276
http://www.lh.umu.se/digitalAssets/72/72673_inquiry_lahelma.pdf
- ENÜ.(2015) SIHT- Soospekti Integreerimine õpetajaHaridusse ja Täiendkoolitusse,
<http://www.enu.ee/haridus-ja-sugu/index.php?keel=1&id=526>
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009) Õppekava arendamise juhendmaterjal http://primus.archimedes.ee/system/files/oppekava/juhend_veeb.pdf
- Kreitz-Sandberg (2013) Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education* Volume 25, Issue 4, 2013
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, London: Macmillan & New York
- Soolise võrdõiguslikkuse monitooring. (2013) Toim. Roosalu, T. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2014
- Eesti kõrgharidusstandard. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13255227>