

Ideaalide kaudu professionaalse identiteedini

Anu Haamer

Ülikoolil kui institutsioonil on suur mõju sellele, kuidas määratlevad ennast ülikooli õppejõud. Kuna identiteeti on tema pideva muutlikkuse ja mitmetasandilisuse tõttu keeruline uurida, siis on õppejõu professionaalse identiteedi uurimisel produktiivne teha seda ümbritsevaga interaktsioonis kujunevate ideaalide kaudu. Ideaale on peetud identiteedi olulisimaks osaks just seepärast, et ideaalpilt endast kui professionaalist on indiviidi jaoks see tähenduste kogum, mis toimib standardina professionaalse identiteedi kujunemises ning millega end kõrvutades antakse hinnang endale ja oma tegevusele professionaalina. Käesolevas uurimuses vaadeldakse, millisena kirjeldavad õppejõud oma professionaalset ideaali, millised on tähendus-kategooriad nendes ideaalides ja kuidas enese kõrvutamine ideaaliga mõjutab professionaalse identiteedi loomist. Artikli aluseks on Tartu Ülikoolis aastatel 2009–2011 läbi viidud kvalitatiivne uurimus, mille käigus analüüsiti õppejõukoolitustel läbi viidud refleksiivsete ülesannete tulemusi ning intervjueriti koolitustel osalenud õppejõude. Uurimuse tulemusena ilmnis kirjeldatud ideaalides kolm tähenduskategooriat ja moodustus neli õppejõuprofiili. Selle põhjal võib järeldada, et ideaalis sisalduvad erinevad lähenemised õpetamisele võivad viidata ka õppejõu professionaalse identiteedi erinevatele positsioonidele nende identiteetide hierarhias, mis omakorda tulenevad muuhulgas ülikooli kui konteksti poolt tingitud mõjutajatest.

Märksõnad: identiteet, professionaalne identiteet, ideaal, roll, refleksioon.

Viimaste kümnendite sotsiaalsed, majanduslikud ja poliitilised muutused on esitanud väljakutse ka ülikoolidele ning seadnud nad küsimuse ette, millisena määratletakse oma ülesannet muutunud ühiskonnas (Bleiklie, Henkel 2005, Cochran-Smith, Fries 2001). Rahvusvahelised arengud liiguvad selles suunas, et ülikooli ei nähta enam üksnes elitaarse hariduse andjatena, vaid universaalsete elukestva õppe pakkujatena teadmistepõhises ühiskonnas. Selle taustal on poliitilised ideoloogiad, mis hajutavad piire ja eristusi riigi ja turu vahel, esitades omakorda ülikoolidele muutunud ja kõrgemaid nõudmisi kui varem ning sundides ülikooli varasemast enam tegelema kvaliteediküsimustega (Henkel 2005: 154). Ülikool

kui institutsioon seda suunava ideoloogiaga on aluseks ka tema liikmete enesemääratlemisele. Samas on ülikooli kui institutsiooni jaoks muutunud postmodernistlikus ühiskondlikus kontekstis ja piiride ähmastumise olukorras varasemaga võrreldes hägustunud ka akadeemilise töötajaskonna positsioon ja enesemääratlemise viisid (Henkel 2005: 155). Seesugune olukord võimaldab uurida semiootilisi protsesse, mis leiavad indiviidis aset suhetes ümbritseva sotsio-kultuurilise reaalsusega. Kui käsitleda semiootikat kui valdkonda, mis uurib sümbolilist interaktsiooni ja konteksti (Drechsler 2009: 77), siis pakub just niisugune lähenemine sobiva viisi vaadelda ülikoolis töötavate õppejõudude enesemääratlusi ning neis sisalduvaid tähendusvälju, mis on tingitud interaktsioonist ümbritseva keskkonnaga ja ülikooli kui institutsiooni kontekstist.

Kuna õppejõu töö ülikoolis esitab nõudmise täita samaaegselt erinevaid ülesandeid, olla erinevates rollides, mis ei ole samaväärsel positsioonil ei indiviidi enda jaoks ega ka ülikoolis kui institutsioonis, on huvipakkuv, millisena nt teadustulemustele orienteeritud ülikooli kontekstis *tajutakse* oma identiteeti õppejõuna. Õppejõudude identiteeti on uuritud erinevatest aspektidest. Enam on uurimustes tähelepanu pööratud noorte ja alustavate õppejõudude identiteedile (Archer 2008; Remmik, Karm, Haamer, Lepp 2011 jt) ja rohkem on keskendutud õpetajakoolituse õppejõudude identiteedi uurimisele (Sumara, Luce-Kapler 1996; Swennen, Volman, Essen, 2008; Boyd 2010 jt). Vähem leiab uurimusi, mis käsitlevad õppejõu identiteeti laiemalt (Clegg 2008; Lea, Stierer 2009; Henkel 2005 jt). Identiteedi uurimise muudab keeruliseks selle pidev transformeerumine ja mitmetasandilisus; see kätkeb nii tähendusi, norme kui hinnanguid endale (Burke, Reitzes 1981; Burke 1991; Lauriala, Kukkonen 2005). Seepärast on antud uurimuses vaatluse all õppejõu identiteedi kirjeldamist mõjutavad ideaalid. Ideaale on peetud identiteedi olulisimaks osaks just seepärast, et ideaalpilt endast kui professionaalist on indiviidi jaoks see tähenduste kogum, mis toimib eesmärgi ja standardina professionaalse identiteedi loomisel (Ruyter, Conroy 2002; Burke 2006). Sisemises *võrdluses* toimub enese kõrvutamine ideaaliga, mille valgel antakse hinnang endale ja oma tegevusele professionaalina (Lauriala, Kukkonen 2005; Hermans, Dimaggio 2007) ning tehakse valikuid, mis toetavad professionaalset identiteeti. Õpetava inimese identiteeti on uuritud ideaali kaudu peamiselt üldhariduskooli kontekstis. Seepärast on artiklis toetutud ka nendele uurimustele (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Lauriala, Kukkonen 2005; Beauchamp, Thomas 2010 jt).

Käesolevas uurimuses keskendutakse õppejõudude professionaalse ideaali kirjeldustele. Artikli aluseks on aastatel 2009–2011 läbi viidud kvalitatiivne uurimus, mis toetub samadel aastatel Tartu Ülikoolis õppejõudude koolituste käigus kogutud andmetele. Uurimuse eesmärgiks on analüüsida õppejõudude kirjeldusi ja tõlgendusi õppejõu ideaali kohta professionaalse identiteedi kontekstis. Vaatluse all on, kuidas ideaalides kirjeldatakse erinevaid õppejõutööga seonduvaid aspekte, kuidas kirjeldatakse ideaalides nimetatud omaduste kujunemist ning kuidas tõlgendavad õppejõud enda vastavust ideaalile.

Teoreetiline raamistik

Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine käsitleb identiteeti kui sotsiaalselt ja kultuuriliselt konstrueeritud *mina*, mis kujuneb inimese elu jooksul saadud kogemuste põhjal ning nende üle reflekteerides – interaktsioonis teiste ümbritsevate inimestega või iseenesega (Swennen, Volman, Essen 2008: 171).

Identiteet ei ole totaalne ega universaalne (Stryker, Burke 2000; Lauriala, Kukkonen 2005), vaid moodustub enesekohastest tähendusväljadest, mis on kujunenud teatud hetkedel ja olukordades ning hierarhiliselt organiseerituna loovad indiviidi minakontseptsiooni. Need tähendused aga ei arene isolatsioonis, vaid tulenevad sotsiaalsete situatsioonide poolt esitatud nõudmistest (Stryker, Burke 2000: 287).

Sümbolilise interaktsionismi vaatekohast arenebki inimese *mina* sotsiaalses interaktsioonis (Mead 1934: 48), milles osutuvad erinevad ilmingud refleksiooni kaudu inimeste jaoks tähenduslikeks sümboliteks, olles aluseks identiteedi konstrueerimisel.

Identiteedid ja rollid

Identiteedid on seega sotsiaalsed produktid, mille kaudu indiviid defineerib end mingis olukorras olles. Nad on formeeritud ja alal hoitud sotsiaalsete protsesside poolt nagu a) nimetamine – enese lokaliseerimine sotsiaalselt määratletud kategooriates, mis hõlmab erinevate rollide täitmist ning nendele esitatud ootustele vastamist (Stets, Burke 2000: 225); b) interaktsioon, mis toob kaasa identifitseerimise ja muutumise ning c) enesemääratluse kontrolli ja

kinnitamise protsessi, mis on seotud enese defineerimise, presenteerimise ja nende vaheldumisega (Burke, Reitzes 1981: 84). Indiviid õpib tähendusi interaktsioonis teistega, milles teised toimivad, reageerides vastavalt indiviidi rollikohasele käitumisele. Rolliidentiteet luuakse teiste inimeste reaktsiooni põhjal, mille üle reflekteerides omandavad teod, sõnad ja erinevad olukorrad indiviidi jaoks tähenduse (Burke, Reitzes 1981; Mead 1934).

Identiteeti seostataksegi enesekohaste uskumustega teatud rollides ja rolliga seotud käitumistes. Identiteedi keskmeks on enese määratlemine rolli täitjana ja tähendused, mis on seotud selle rolli täitmisega (Stryker, Burke 2000; Burke, Stets 2003). Identiteeti võib seega määratleda kui indiviidi vastust küsimusele „kes ma olen?“. Paljud nendest vastustest on aga seotud rollidega, mida me täidame, ning rolliga kaasneva rolliidentiteediga. Rolliidentiteetid mõjutavad käitumist igas erinevas rollis, mis sisaldavad oma tähendusi ja ootusi *minale* (Burke, Reitzes 1981: 90). Uurimustest selgub, et olukorras, kus näiteks õppejõu töö eeldab olemist samaaegselt erinevates rollides (õpetaja, teadur, administreerija), valitakse enesemääratlemise aluseks just see roll, mis on indiviidi jaoks enam tähenduslik ning mille puhul on olemas kujutus sellele rollile esitatavatest ootustest (Boyd, Harris 2010:15). Nt nii Goffmann kui Moreno käsitlevadki rolli kui mingis kindlas olukorras, kindlal ajahetkel väljapoole suunatud tegevuslikku, sümbolilist enesepresentatsiooni, mille indiviid on kujundanud vastavalt oma ettekujutusele sellest, millised on sotsiaalsed ootused vastavale rollile (Goffmann 2007 [1959]; Moreno 1987 [1961]).

M. Castells (2004) eristab selgemalt rolli ja identiteedi mõisted. Castelli järgi on roll defineeritud ühiskonnas, institutsioonides või organisatsioonides kehtestatud normide poolt. Nende normide kaal ja mõju indiviidi käitumisele sõltub aga kokkulepetest ja elukorraldusest indiviidide ja institutsioonide vahel. Identiteetid on seevastu kogemuste interpreteerimise ning tähenduste loomise aluseks ja indiviidi enese loodud individualiseerumisprotsessi käigus. Identiteetid korrastavad tähendusi, samal ajal kui rollid korrastavad funktsioone (Castells 2004: 6).

Roll on seega väliselt määratletav ja seotud positsioonidega sotsiaalses struktuuris. Identiteet on seevastu sisemine, sisaldades internaliseeritud tähendusi. Samas ei kaasne mitte iga rolliga vastavat rolliidentiteeti. Identiteediteooria räägib sotsiaalsetest rolliootustest suhetes või võrgustikes võetud positsioonide suhtes. Identiteedi osaks muutuvad need rolliootused aga üksnes internaliseerimise tulemusel (Stryker, Burke 2000: 291).

Identiteedi struktuur ja professionaalne identiteet

Erinevad rolliidentiteedid ei paikne indiviidis suvaliselt, vaid on sisemiselt hierarhiliselt korrastatud. Mingi rolliidentiteedi positsiooni olulisus aga sõltub McCalli ja Simmons (1978) sõnul ühest järgnevatest faktoritest: 1) väline toetus sellele rolliidentiteedile; 2) vastava rollidentiteediga seotud tegevustele pühendumise määr; 3) väliste või sisemiste hüvede kaasnemine selle rolliidentiteediga seondult. Mida prominentsem on rolliidentiteet, seda enam see identiteet aktiveerub ja tõuseb esile erinevates olukordades (McCall, Simmons, 1978: 74). Esiplaanil olev identiteet määrab lisaks sellest identiteedist tulenevale väärtussüsteemile ka indiviidi käitumise teatud olukorras (Burke, Stets 2003: 135).

Samas sõltub identiteetide hierarhiline korrastatus indiviidi sees sellest, milline on erinevate rolliidentiteetide hierarhiline järjestus ühiskonnas (Stryker, Burke 2000: 286). Seega on sotsiaalses interaktsioonis loodud tähendustekompleksid mediaatoreiks, mis mõjutavad mingi rolliidentiteedi tähtsustumist minakontseptsioonis.

Professionaalne identiteet kujundatakse vastavalt rolliidentiteedi prominentsusele indiviidis (Sumara, Luce-Kapler 1996: 80). Näiteks õppejõu professionaalse identiteedi kujunemise juures on seega olulised küsimused, millist toetust kogetakse oma tegevusele õppejõuna (nt tagasiside õpetamisele, tunnustus, arenguvõimalused, kollegiaalne toetus), kuivõrd suur on pühendumise määr õppejõu rollist tulenevatele tegevustele (nt õpetamise kvaliteedile tähelepanu pööramine, enese arendamine), millist hüve kogetakse selle rolliidentiteedi kandmisega kaasnevalt (nt palk, karjäärivõimalused, staatus). Lisaks omab mõju ka see, millisel positsioonil ühiskonnas on õppejõu roll.

Samas ei pruugi eelmainitud faktorid olla ainsad professionaalse identiteedi kujunemisprotsessi mõjutajad. Lauriala ja Kukkoneni (2005: 94) käsitles luuakse professionaalne identiteet dialoogis *normatiivse mina*, *ideaalse mina* ja *tegeliku mina* vahel. *Normatiivse mina* juurde kuuluvad indiviidi enda või kokkulepitud arusaamad indiviidi vastutusest ja kohustustest teatud rollis toimimise suhtes (vrd normid Castellsil). Professionaalse identiteedi kujunemise juures on normatiivse mina rolliks suunata indiviidi professionaalset arengut kehtestatud normidele vastamise suunas. *Ideaalmina* esindab enda või oluliste teiste eesmärgid indiviidi suhtes, mida indiviid on internaliseerinud. Ideaalmina ülesandeks on luua kujutluspilt eesmärgist, mille suunas professionaalina kavatsetakse

liikuda. *Tegelik mina* esindab indiviidi arusaama endast tegelikkuses ning on otsekui dialoogipartneriks, kes kontrollib ja võrdleb indiviidi normide, ideaalide vastavust tegelikkusele.

Professionaalse identiteedi seisukohalt avaneb huvitav vaatenurk ka nn *võimaliku mina* kontseptsiooni kaudu, mis viitab sellistele omadustele, mida indiviid soovib või usub endal olevat kunagi tulevikus (Markus, Nurius 1986: 954), andes suuna ja jõu indiviidi toimimisele ja arengule. Võimalikud minad luuakse sotsiaalse konteksti parameetrite kohaselt, vastavalt indiviidi väärtustele või interpretatsioonidele vastavas sotsiaalses kontekstis (Hamman, Gosselin, Romano, Rommel 2010: 1351).

Professionaalse identiteedi moodustumist aitab kirjeldada Valsineri semiootilise autoregulatsiooni mudel: indiviid konstrueerib tähenduste kompleksi (nt mida tähendab ülikooli õppejõu roll) *n*, objekteerib selle vastavalt mingile välisele või internaliseeritud sotsiaalsele normile teatud kujul (nt head õppejõudu iseloomustavad teatud omadused) ning hakkab toimima otsekui see objekteeritud tähenduskompleks *n* oleks väline agent, kes kontrollib indiviidi (Valsiner 2007: 121).

Professionaalne identiteet kui sotsiaalne identiteet konstrueeritakse sotsiaalses kontekstis dialoogi kaudu enda ja välise reaalsuse vahel (Hermans 2003; Hermans, Dimaggio 2007), mille käigus kinnitatakse oma professionaalsesse identiteeti kuuluvaid ning välisatakse sinna mittekuuluvaid tähendusi (Coldron, Smith 1999: 714, Henkel 2005: 148).

Seega indiviidis olev kooskõla ja ühtsus erinevate tähendusväljade vahel ei ole pigem antus, vaid on saavutatav refleksiooni abil. Refleksioon võimaldab asetuda nn metapositsioonile või vaateja positsioonile enda suhtes, luues teatava distantsi ja võimaldades hinnata erinevate tähenduste omavahelisi seoseid ja organiseeritust. Sealhulgas lubab metapositsioon näha arengukohti ja -võimalusi tulevikuks, luues kokkuvõttes eeldused personaalseks integratsiooniks ja koalitsiooniks (Hermans 2001). Nagu väidavad Korthagen ja Vasalos, ei saa identiteeti luua ja teadvustada ilma refleksioonita (Korthagen, Vasalos 2005: 67).

Kokkuvõtlilikult võib õppejõu professionaalse identiteedi kujundamist kirjeldada kui jätkuvat reflekstiivset protsessi, milles tähendused, normid, ideaalid, aga ka teooria ja teadmiste internaliseerimine on pidevas ja jätkuvas interaktsioonis sisemise ja välise maailmaga.

Ideaal

Erinevad autorid (Mead 1934; Burke 2007; Ruyter, Conroy 2002) on leidnud, et identiteedi sotsiaalse konstrueerimise olulisimaks aspektiks on just (ühiskondlikest normidest ja ootustest ning väärtustest moodustunud) ideaali olemasolu, mis toimib eesmärgina, mille saavutamise poole püüeldakse või mis realiseerub, kui omatakse kogemusi, mis ideaaliga kokku sobivad. Ideaal ja sellesse haaratud tähendused on seega oma olemuselt suunatud tulevikku. Semiootiline protsess, mille käigus luuakse tähendusi, millest moodustub tulevane *mina*, on kirjeldatav olukorrana, milles teatavad märgid hakkavad toimima kui tulevikku suunatud regulaatorid. Valsiner (2005: 202) nimetab selliseid märke *promootormärkideks*, milleks võib olla iga märk, mis toimib teatava ajajärgu vältel „aknana”, mille kaudu vaadatakse enese olevikust enese võimalikku tulevikku *minana*. Promootormärgid loovad võimalike tähenduste piirid tulevaste kogemuste interpreteerimiseks ega ole samal ajal ise tähendused (Valsiner 2005: 202). Promootormärgid kui indiviidi käitumise regulaatorid seostuvad Burke'i (1991) identiteedikäsitluses ka identiteedistandardiga. Burke identiteedimudel sisaldab nelja peamist komponenti: olulisimal kohal ongi selles identiteedi standard e. ideaal, mis on kultuuriliselt ette kirjutatud ja indiviidi poolt omaks võetud tähenduste kogum, mis defineerib indiviidi jaoks tema rolli teatud olukorras. Teine oluline komponent on indiviidi taju märkidele antavatest tähendustest erinevates olukordades, nende sobitamine tähendustega, mis on tema standardis või ideaalis. Kolmanda osa Burke'i identiteedimudelist moodustab võrdlus kogitud tähenduste ja ideaalis sisalduvate tähenduste vahel ning neljanda osana nähakse indiviidi tegevust või käitumist, mis on funktsioon kogetu ja ideaali vahel. Identiteedistandardit, millega inimene võrdleb ennast ja endale saadavat tagasisidet, võib seega vaadelda kui ideaalpilti endast kui rolli kandjast. Ideaalne minapilt määrab, mis viisil käitutakse, ja see mõjutab eneseregulatsiooni (Ruohotie 2005; Burke 1991). Eelneva põhjal võib väita, et identiteedistandard või ideaal võib samaaegselt sisaldada nii norme, ideaale kui võimalikku mina (Lauriala, Kukkonen 2005, Markus, Nurius 1986), olles vastavaks võrdlusaluseks professionaalset minapilti kujundades.

Kuna, nagu eespool nimetatud, ideaal toimib eesmärgina, on oluline vaadelda, kuidas ideaalid kujunevad. Ruyter ja Conroy (2002) toovad välja kolm ideaali loomist mõjutavat komponenti. Esimene neist on seotud inimestega, keda on mingil ajahetkel

imetletud. Seesugune imetlus võib olla omakorda mitmetasandiline. Frijhoff (viidatud Ruyter, Conroy 2002: 513 kaudu) toob välja kolm tasandit: a) võib imetleda kedagi kui pühakut, kes pakub head eeskuju oma isikliku eluga; b) imetlus võib seisneda nn iidoli omamises, kelle sarnaseks ei pruugita tingimata soovida saada (nt filmitähtedest iidolid teismeeas); c) imetlus võib avalduda ka nn ikoonina, kes esindab mingit väärtust, millele ta osutab (nt ema Teresa, kes esindab vaesust ja hoolimist).

Teine ideaali mõjutav komponent on situatiivne – esikohal ei ole kellegi personaalne eeskuju, vaid olukord, millesse end kujutletakse (nt soovitakse olla edukas, terve, lugupeetud). Selle komponendi juures on oluliseks mõjuriks isiklikud kogemused, mille reflekteerimise kaudu teadvustatakse enda jaoks ihaldusväärne olukord ning strateegiaid selleni jõudmiseks.

Kolmas komponent on seotud isikuomadustega, mis on taas seotud ühiskondlike arusaamadega ja rollile esitavate normide ja ootustega (nt sõdurilt oodatakse vaprust ja lojaalsust) (Ruyter, Conroy 2002: 514).

Samas on ideaali kujundamisel oluline see, et mitte kõik asjaolud, mida mingil ajahetkel tajutakse imetlusväärseks, ei saa osaks indiviidi identiteedist, vaid üksnes need, mis leiavad jagamist ka teistega ning need, millele omistatakse isiklik tähendus (Ruyter, Conroy 2002: 515).

Burke (2007) eristabki identiteedistandardis e. ideaalis sisalduvaid kahte tüüpi tähendusi: sümbolilised tähendused ja märgilised tähendused. Sümboliliste tähendustena käsitleb Burke selliseid, mille tekkemehhanismis on olulisel kohal interaktsioon, mille käigus võetakse omaks ja internaliseeritakse teistega jagatud väärtusi. Burke nimetab märgilisteks selliseid tähendusi, mis ei ole tingimata jagatud, kuid mille ülesanne on aidata toime tulla erinevate olukordadega lähtuvalt indiviidil olemasolevatest ressurssidest (Burke 2007: 2205). Näiteks *võimaliku mina* kontseptsioon viitab just nendele osistele identiteedistandardis, mille saavutamiseks tajutakse endal olevalt piisavalt ressursse ja võimalusi.

Identiteedistandard e. ideaal on äärmiselt individuaalne ja koosneb seega elu jooksul sisestatud tähendustest, mis tekivad interaktsioonis ümbrisevaga refleksiooni tulemusena. Osa neist tähendustest on privaatsed (märgilised), tekkinud isikliku kogemuse kaudu ning on enim seostatavad väärtustega ning osad tähendused on jagatud (sümbolid), mis sageli on seotud ühiskonnas valitsetavate normide ja ootustega mingite rollide täitmise suhtes (Burke 2007: 2206).

Võib järeldada, et ka professionaalse identiteedi jaoks on olemas ideaal või standard, mis sisaldab vastava rolliga seotud tähendusi (millistest normidest, omadustest, tegevustest koosneb indiviidi jaoks nt õppejõuks olemine). Samal ajal viitavad muutused vastavas identiteedis ka tähenduste muutustele ideaalides e. identiteedi-standardis (Burke 2006: 84). Seega toimub ideaali ja kogetud tegelikkuse vahel dialoog, mis võimaldab indiviidil teadvustada eesmärgi ning jälgida oma arengut ja tegevust professionaalina (Beauchamp, Thomas 2010; Lauriala, Kukkonen 2005).

Identiteet, sh ka professionaalne identiteet ei ole seega jääv ega püsiv, vaid muutuv ja dünaamiline. Identiteet areneb kogu elu jooksul ja selle konstrueerimine ei toimu isolatsioonis, vaid intersubjektiivses kontekstis, olles kirjeldatav jätkuva protsessina, mille käigus interpreteeritakse ennast teatava rolli kandjana ja ollakse sellisena ka vastavas kontekstis ära tuntud ja aktsepteeritud (Gee, 2001; Beijgaard, Meijer, Verloop, 2004).

Järgnevalt tutvustatava uuringu kontekstis leiti professionaalse identiteedi uurimiseks olevat produktiivne teha seda just ideaalide kaudu. Seda kahel põhjusel: esmalt on ideaalid identiteedis kesksel kohal ja mõjutavad selle jätkuvat arengut (Ruyter, Conroy 2002: 512). Seega on ideaalis kirjeldatu kaudu võimalik vaadelda identiteedi aluseks olevaid tähendusi. Teisalt võimaldab ideaali üle reflekteerimine eristada tajutud tegelikkust ja ideaaliks peetavat. Enese kirjeldamise juures peitub alati oht, et enda kirjeldustesse hõlmatakse ka kujutelmad ja ideaalid. Seepärast võimaldab üksnes ideaalile keskendumine distantseeruda tajutud tegelikkusest ja hoiduda ideaalis soovitu kirjeldamisest tegelikkusena.

Uurimuse valim ja metoodika

Uurimuse andmestikuks on 2009–2011 Tartu Ülikoolis toimunud nelja õppejõukoolituse „Õppejõult õppejõule” käigus kogutud materjalid ja poolstruktureeritud intervjuud koolitustel osalenud õppejõududega. Kokku osales 21 õppejõudu kõigist neljast valdkonnast: reaali- ja loodusteadused (n=7), humanitaaria (n=4), sotsiaalteadused (n=9), meditsiin (n=1).

Koolituse käigus kogutud materjali moodustavad osalejate sooritatud ülesannete kirjalikud jäädvustused. Antud artikliga seotud ülesande käigus pidid koolitusel osalejad reflekteerima oma ideaali üle õppejõuna. Ülesande esimeses faasis paluti õppejõude loetleda

kirjalikult omadusi, mis iseloomustavad nende ideaali õppejõuna. Järgnevalt paluti osalejatel selgitada nii aruteludes kui intervjuudes esimeses faasis nimetatud omaduste tähendusi ja arutleda, mis on mõjutanud ideaali kujunemist. Kõige lõpuks pidid osalejad hindama ja selgitama, mil määral tajuvad nad ise end esindavat ideaalis kirjeldatud.

Ülesande kui terviku eesmärk koolituse kontekstis oli toetada õppejõudude eneserefleksiooni ning aidata teadvustada oma professionaalse identiteedi aluseks olevaid arusaamu ja omadusi, mida osalejad peavad õppejõutöös ideaalseks, ning neid kujundanud tegureid. Uurimuse kontekstis andis aga seesugune ülesanne mitmetahulise võimaluse koguda ja analüüsida andmeid, mis olid loodud koolitusel toimunud refleksiooniprotsessi käigus, mitte uurimise eesmärgil. Hiljem lisandusid nõusoleku andnud osalejate kirjalikele andmetele uurimisintervjuud.

Andmete analüüsimise esimeses etapis käsitleti kirjalikku materjali, milles olid loetletud ideaalide omadused. Selle käigus paigutati sünonüümse tähendusega omadused ülevaatlikkuse huvides ühe märksõna alla. Analüüsi põhjal eristusid ideaalides kirjeldatud omaduste kategooriad. Teises etapis kõrvutati iga osaleja kirjalikke andmeid vastavalt intervjuus antud selgitustega tema ideaaliomaduste tähenduse ja nende kujunemise kohta. Analüüsi tulemusena moodustati õppejõudude profiilid. Järgmises etapis analüüsiti intervjuusid profiilide kaupa ning leiti sarnaseid tähendus-kategooriaid. Neljandas etapis analüüsiti osalejate hinnanguid enda vastavusele ideaalis kirjeldatud omadustega ja selle kohta intervjuudes antud selgitusi.

Kuna uurimus viidi läbi õppejõukoolituse käigus, siis tuleb arvestada ka selle konteksti mõjuga kogu uurimusele. Paratamatult avaldas õppegrupis osalemine ja ülesannete tegemise kontekst oma suunavat mõju, mis ilmnis igale osalejale individuaalselt, võimaldades luua oma isiklikust kontekstist lähtuvalt erinevaid tähendusi ning sellele vastavalt kujundada selles hetkes just seesugune ideaal. Samas tuleb arvestada, et koolituse keskkond aktiveeris suure tõenäosusega osalejaid enam reflekteerima just õpetamisoskustega seotud teemade üle ning soodustas enam õppimiskeskse lähenemise väärtustamist õppejõutöös.

Tulemused ja arutelu

Ideaalides sisalduvate omaduste kategooriad

Kirjalike andmete analüüsi põhjal võis uurimuses osalenud õppejõudude ideaalide kirjeldustes eristada kolme tüüpi omaduste kategooriaid. Esimene omadusterühm oli seotud õppejõu erialaste teadmistega. Sellesse kategooriasse kuuluvateks võis pidada ideaali omadusi, nagu *lai silmaring*, *sügavad erialased teadmised*, *erialane ekspertsus nii teoorias kui praktikas* jt. Teise kategooria moodustasid õpetamisoskustega seotud omadused, nt *teadmiste edasiandmise oskus*, *huvi äratamine*, *mõtlemine ärgitamine*, *kõitev* ja *kaasav õpetamine*, *struktureeritus*, *üldistusoskus* jt. Kolmas kategooria oli seotud isikuomadustega, mille juures olid esindatud sellised omadused nagu *inimlikkus*, *tolerantsus*, *stressitaluvus*, *kollegiaalsus*, *mõistvus*, *respekt*, *karisma* jt.

Samas võis hilisemates intervjuudes antud selgituste põhjal märgata isikuomaduste kategoorias erinevaid fookusi. Eristada võis isikuomaduste kirjeldamise puhul suunatust erinevatele suhetele (kolleegid, õppijad), aga ka isiklikele kasvu ja arengu käigus omandatud väärtustele. Seesugune fookuste eristamine isikuomaduste juures oli abiks järgmises analüüsietaapis, kus eristati ideaalides kirjeldatud omaduste kategooriate ja koos esinevate omaduste komplektide põhjal tüpoloogiad, mis olid aluseks erinevate õppejõudude profiilide moodustamisele. Vt tabel 1.

I profiil	<i>lai silmaring</i> <i>sügavad erialased teadmised</i> <i>nende elukestev enese arendamine</i>	Erialased teadmised
	<i>teadmiste edasiandmise oskus</i> <i>seoste loomise oskus</i> , <i>mõtlemine ärgitamine oskus</i> <i>huvi äratamine</i>	Õpetamisoskused
	<i>Huumorimeel</i>	Isikuomadused
II profiil	<i>vaimustus oma valdkonnast</i> <i>korrapärane süvitsimine</i> <i>teadustöö ja publitseerimine</i>	Erialased teadmised
	<i>Kollegiaalsus</i> <i>stressitaluvus</i> <i>tolerantsus</i> <i>koostööoskus</i>	Isikuomadused (fookus enam suhetel kolleegidega)

	<i>eneseareng</i>	
	<i>Vaimustuse tekitamine valdkonna vastu Õppimisvõimaluse loomine</i>	Õpetamisoskused
III profiil	<i>Inimlikkus mõistvus toetavus oskus piire seada järjekindlus täpsus respekteritus isiklik karisma õiglus</i>	Isikuomadused (fookus enam suhtel üliõpilastega)
	<i>Sügavad teoreetilised teadmised eriala ekspert praktikas doktorikraad (kui tõestus teadmistest)</i>	Erialased teadmised
	<i>aja planeerimise oskus särav esinemine oskuslik sõnaseadmine</i>	Õpetamisoskused
IV profiil	<i>oma valdkonna piisav tundmine</i>	Erialased teadmised
	<i>kõitev ja kaasav õpetamine selged eesmärgid õpetamisel struktureeritus õpetamisel üldistusoskus motiveerimisoskus</i>	Õpetamisoskused
	<i>üliõpilast austav suhtumine julge tunnistada oma vigu arenguvõimelisus ausus korrektsus viisakus väärikus</i>	Isikuomadused (fookus enam suhtel üliõpilastega, õpetamisoskusega seotud)

Tabel 1. Õppejõu elukutse 4 profiili.

Õppejõudude profiilid ning ideaali mõjutanud tegurid

Uurimuse teises analüüsietapis leiti, et teatud kategooriatesse kuuluvad ideaalide omadused esinesid osalejate seas teatavate

korduvate komplektidena. Seda lähemalt uurides näisid uuritavate seas eristuvat 4 tüüpi profiilid, mille vahel osalejad jagunesid. Samas ei olnud jagunemine ühtlane, mis tegi keeruliseks leida vastava profiiliga osalejate puhul täiendavaid ühiseid tunnuseid.

Profiilidesse jaotamine andis võimaluse veidi põhjalikumalt interpreteerida ideaalide aluseks olevaid arusaamu ning mõtestada vastavalt õppejõu professionaalse identiteedi aluseks olevaid tähendusvälju. Kuna antud uurimuse valim oli väike ja selle moodustasid üksnes oma vabal tahtel ennast täiendama tulnud õppejõud, siis ei saa käesolevas artiklis esitatud profiilidesse jaotumist kindlasti pidada ammendavaks.

Esimese profiili moodustamise aluseks oli peamiselt kahte kategooriasse (erialased teadmised, õpetamiskogemused) langevate ideaaliomaduste suur osakaal (vt tabel 1). Ideaali kirjeldustes sisaldasid sellised omadused, nagu: *lai silmaring, sügavad erialased teadmised ja nende edasiandmise oskus, elukestev enese arendamine, seoste loomise oskus, mõtlema ärgitamise oskus, huumorimeel, huvi äratamine*. Selle profiili õppejõududele oli ühine suhteliselt suur õpetamiskogemus (keskmiselt 10 aastat) ning lisaks õppejõu rollile oli enamikul neist veel mitmeid teisi akadeemilise tööga seotud ülesandeid, nagu nt teaduri, juhendaja, üksuse juhataja ja/või eksperdi roll. Intervjuudes toodud selgitustes ideaali konstrueerimise taustal olevate mõjutajate kohta nimetati selle profiili õppejõudude poolt enamasti isikliku töökogemuse mõju. Töökogemuse mõju on arvatavalt selle profiili õppejõudude puhul seotud ka nende mitmekülgsete tööülesannete täitmisega, mis on omakorda esitanud neile nõudmisi vastata mitmekülgsetele ootustele. Selliste kogemuste mõjul väärtustatud omadustena nimetati näiteks *elukestvat enese arendamist*, aga ka *teadmiste edasiandmise oskust* ja *laia silmaringi*. Viimaste omaduse puhul rõhutati just õpetamiskogemuse mõju ideaali kujunemisele.

Ma leian, et lai silmaring on hästi oluline. Ma puutun palju kokku teiste erialade inimestega ja see tähendab seda, et mul on aegajalt võimalik tuua nendest valdkondadest näiteid oma loengutesse. See nagu aitab neil [õppijatel] seostada seda mida ma teen. Et selles kontekstis ma nagu tunnen, et nagu see samad näited ja lugemus kõik aitab (naine, sotsiaalteadused)

Samas toodi selle profiili juures esile omadusi nagu *huumorimeel ja seoste loomise oskus*, mille kujunemise mõjutajaks nimetati enda kogemust õppijana ja sellega seotud positiivseid kogemusi. Koolituse kontekstuaalne mõju on täheldatav intervjuudes esitatud

ideaalide tõlgendustes, kus rõhutati antud koolitusel osalemist kui üht võimalust „ennast jätkuvalt arendada”. Samas võib esitada küsimuse, kuivõrd võib olla siinkohal tegu välise ootusega, mida ei ole internaliseeritud, kuna mitmetes intervjuudes toodi selle profiili puhul välja, et osalemine antud koolitusel oli võimaluseks pigem jagada oma kogemust kui saada uusi ideid. Võib oletada, et suhteliselt suurem kogemus ja laiem tööpõld ülikoolis mõjutas antud profiili esindajaid esinema õpperühmas vastavalt kujutletavale rolliootusele kogenud õppejõu suhtes (Goffmann 2007 [1959]: 52). See omakorda võis osutada teguriks, mis takistas asetuda õpperühmas võrdväärse õppija rolli ning võis omada mõju ka refleksiivsete ülesannete tulemustele.

Teine õppejõuprofiil moodustus ideaali omadustekomplektide põhjal, milles domineerisid erialased teadmised ja isikuomadused, fookusega kollegiaalsetel suhetel (vt tabel 1). Selle profiili ideaalides oli kirjeldatud omadusi, nagu: *vaimustus oma valdkonnast, vaimustuse tekitamine valdkonna vastu, korrastatud süvitsimine oma valdkonnas, teadustöö ja publitseerimine, kollegiaalsus, stressitaluvus, tolerantus ja koostööoskus*. Ka sellesse profiili kuuluvad õppejõud olid suhteliselt suure ülikoolis õpetamise kogemusega (kuni 10 a.), ja akadeemilises töös olid neil lisaks õppejõu tööle ka mentori ja juhendaja rollid ning mõnel õppejõul lisaks ka erialaorganisatsiooniline tegevus. Sarnaselt eelmisele profiilile toodi välja töökogemuse mõju ideaalile. Erinevalt eelmisest profiilist puuduvad selles profiilis peaaegu täiesti õpetamisoskuste kategooriasse kuuluvad ideaaliomadused (v.a *oma valdkonna vastu vaimustuse äratamine*). Esiplaanil on erialaste teadmiste kategooria, millesse kuuluvate omaduste kirjeldamise puhul kasutatakse väljendeid nagu *vaimustus, korrastatud süvitsimine*. Intervjuudes rõhutati valdkondliku teadmise ja tegevuse olulisust õppejõutöös. Tõlgendustes toodi välja asjaolu, et just erialased teadmised ja publitseerimine on ideaalis olulised, kuna need on aspektid, mille järgi hinnatakse õppejõu edukust ülikoolis. Seepärast peeti oluliseks ka nende omaduste arendamist endas. Isikuomaduste kategooriasse kuuluvate omaduste puhul oli fookus selle profiili puhul ennekõike kollegiaalsetel suhetel. Selgitustes toodi välja puudulikku kollegiaalset suhtlust ja koostööd, mille järele tunti igapäevaselt vajadust ning mille rahuldamiseks tuldi koolitusele.

See kollegiaalsus on, noh koos kavandamine, koos planeerimine, koos arutlemine, koos kokkuvõtete tegemine ja muutuste kavandamine. Seda on

mu ümber väga vähe ja see ongi põhjus miks ma otsin igasugused võimalusi väljastpoolt [õppegrupis]. (naine, sotsiaalteadused)

Huvipakkuv detail selle profiili puhul oli, et ideaalis peaaegu puudusid omadused, mis seostuks õpetamise ja üliõpilastega. Samas oli sellesse gruppi kuuluvate õppejõudude näol tegemist kogenud õppejõududega, kellest mõnigi tegutses ka erialaorganisatsioonides või korraldas valdkonnaga seotud tööd ülikoolist väljaspool. Arvatavalt oli ülesande ja õppegrupi konteksti mõju ka see, mis aktiveeris mõnede osalejate jaoks ideaalis just seesuguse omadustekompleksi kirjeldamise. Nagu intervjuudes välja toodi, oli selle profiili õppejõudude jaoks õpperühmas osalemine ennekõike väärtustatud kogukonnana toimimise aspektist, kuna oma töökogemuse käigus kogetud isolatsioon ja kollegiaalse suhtlemise puudujääk sai õppegrupis osalemise kaudu kompenseeritud. Sellega on seletatav ka kollegiaalsete suhetega seotud ideaaliomaduste tähtsus ideaalis.

Siiski võib arvata, et vajakajäämised mingis valdkonnas, nagu antud puhul kollegiaalse toetuse puudumine, võib omada mõju ideaali kirjeldusele, ent ka professionaalsele identiteedile tervikuna (McCall, Simmons 1978) ning aktiveerida konkreetses ajahetkes just nimetatud puudujäägile keskendumise, jättes samaaegselt kõrvale teised väärtused (nagu õpetamine). Erialaste teadmiste kirjeldamine ideaalis antud profiili puhul viitab väitele, et identiteedis moodustub hierarhia vastavalt ühiskondlikule (välisele) hierarhiale (Stryker, Burke 2000: 286). Antud profiili puhul räägib sellest asjaolu, et kuna ülikoolis on väärtustatud ennekõike teadustöö ja mitte samaväärselt õppetöö, siis on ka ideaalis kirjeldatud ennekõike teadustööga ja mitte õppetööga seotud omadusi.

Kolmanda õppejõudude profiili omaduste komplektide juures torkas silma suur isikuomaduste kategooriasse langevate ideaaliomaduste osakaal. Samas oli selle profiili isikuomaduste juures märgata tugevat fookust suhtel üliõpilastega, viidates õpetamise tähtsusele selles profiilis. Samas omadused, mis seostusid otseselt õpetamistegevustega, kirjeldasid ennekõike arusaamu õpetamisest kui ühepoolsest (*esinemine, sõnaseadmine*), mitte interaktiivsest tegevusest. Samavõrd pöörduti selle profiili puhul tähelepanu erialaste teadmiste kategooriasse kuuluvatele omadustele ideaalis (vt tabel 1). Profiilis nimetatud ideaali omadused olid: *inimlikkus, mõistvus, toetavus, oskus piire seada, aja planeerimise oskus, järjekindlus, täpsus, õiglus, sügavad teoreetilised teadmised, erialane ekspertsus praktikas, doktorikraadi olemasolu, respekt*

ritus, samuti *isiklik karisma*, *särav esinemine* ja *oskuslik sõnaseadmine*. Selle profiili õppejõudude ühiseks tunnuseks oli lisaks õppejõu rollile doktorandi staatus.

Ideaalide taustal olevat mõju kirjeldades rõhutati oma õppimiskogemuse mõju. Seejuures toodi mitmel korral välja enese topeltrollist (doktorant + õppejõud) tulenevat vaatepunkti, mis paneb oma õpetamist hindama ennekõike enda kui õppija vajadustest lähtuvalt.

Ma vaatan kogu õpetamist nagu topelt. Ise doktorandina tean, mida ma õppejõult ootan ja see mõjutab ka seda, milline õppejõud tahan ise olla. (naine, loodusteadused)

Selle profiili juures nimetati ka neid kogemusi, mis mõjutasid ideaali n-ö negatiivset teed pidi. Näiteks oldi kogetud oma õppimise käigus ebaõiglust enda suhtes, mis tõi kaasa ideaaliomadusena *õigluse*. Samuti mainiti, et doktorandina esitatakse õppejõule kõrgeid nõudmisi, mis tingib ka oma ideaalis erialaste teadmiste suure tähtsuse ja millega seoses kirjeldati samuti negatiivseid kogemusi õppijana.

No on ikka olnud olukordi, kus on see ebameeldiv tunne, et tead õppejõust rohkem. (naine, humanitaaria)

Varasemaid negatiivseid kogemusi ideaali mõjutajatena võib kõrvutada promootormärkide mõistega (Valsiner 2005: 202). Kuna promootormärgid ei ole ise tähendused, vaid loovad raamistiku tulevaste kogemuste interpreteerimiseks (Valsiner 2005: 202), siis võib järeldada, et kirjeldatud negatiivsed kogemused annavad indiviidile just seesuguse interpretatsiooni konteksti. Mitmetes intervjuudes asetati ideaalide üle arutledes tugev rõhk soovile mitte korrata oma tegevuses õppejõuna õppijana kogetud negatiivse mõjuga õppejõu käitumismustreid.

Samas pidasid kolmanda profiili esindajad oluliseks häid suhteid õppejõu ja õppija vahel samuti ennekõike oma õppijakogemusest lähtuvalt, mille käigus oldi kogetud heade suhete positiivset mõju õppimisele. Heade suhete väärtustamine selle profiili juures viib ka oletuseni, et eriti vähemkogenud ja/või topeltrollis olevad õppejõud interpreteerivad just suhete kaudu üliõpilastega oma õnnestumist õppejõuna (Remmik, Karm, Haamer, Lepp 2011: 195). Sellele viitavad ka õpetamisoskuste kategoorias olevad, õpetamisel valdavalt ühepoolsele õppejõu toimimisele viitavad omadused (*esinemine*, *sõnaseadmine*), mis viivad oletusele, et õpetamist nähakse

ennekõike õppejõu aktiviteedina, mitte kui kahepoolset interaktsiooni. Erinevate uurimuste (McAlpine *et al.* 2004; Åkerlind 2003; Samuelowicz, Bain 2001) põhjal viitab õppejõu mõtlemine ja refleksioon, mille fookus on peamiselt tema enda toimimisel asjaolule, et õppejõu õpetamiskontseptsioon on õppejõukeskne. See tähendab, et õpetamist nähakse ennekõike õppejõupoolse teadmiste edasiandmisena, mitte õppijate õppimisest lähtuvalt. Åkerlind väidab, et seesugune mõtlemine on omane ennekõike vähemkogenud ja end õppejõutöös ebakindlamalt tundvatele õppejõududele (Åkerlind 2003: 376). Seejuures on huvitav, et hoolimata doktorandi staatusest ei olnud selle profiili õppejõud kõik sugugi vähese õpetamiskogemusega. Siiski rõhutati intervjuudes mitmel korral kraadi puudumisest tingitud ebakindlat staatust ülikoolis, mis võib olla ka üheks põhjuseks, miks end õppejõuna võidakse tunda ebakindlana.

Selle profiili ideaalides kirjeldati ka selliseid isikuomadusi, nagu *särav isiksus, karisma, respektieritus* jt, mille puhul nimetati, et need on kujunenud otsese eeskuju mõjul. See sobib Ruyteri ja Conroy (2002: 512) väitega, et ideaali kujunemise taustal võib olla isiku eeskuju. Kuna ülesande hilisemas, enesele hinnangu andmise etapis oli vaid üksikutes ideaalides kirjeldatud eeskujusid, kelle omadusi endas arendada ei peetud võimalikuks ega vajalikuks, siis on põhjust järeldada, et ideaali integreeritakse ennekõike siiski need eeskujud, keda peetakse võimalikuks järgida ning kes seeläbi omavad hilisemat mõju professionaalsele identiteedile.

Neljanda profiili moodustasid õppejõud, kelle ideaalides oli kirjeldatud peamiselt õpetamisoskuste ja isikuomaduste kategooriasse kuuluvaid omadusi, millest viimased olid taas seotud suhetega üliõpilastega (vt tabel 1). Erialaste teadmiste kategooriasse kuuluvaid omadusi oli kirjeldatud väga vähe, samas kasutati seejuures väljendeid *piisavad /küllaldased/vajalikud teadmised*, mis annab alust arvata, et teadmisi ei alavääristata, aga neid ei peeta ideaalse õppejõu omaduste juures nii suurt kaalu omavaks kui teisi omadusi. Ideaalis kirjeldatud omadused olid järgmised: *oma valdkonna piisav tundmine, kõitev ja kaasav õpetamine, selged eesmärgid õpetamisel, struktureeritus, üldistusoskus, üliõpilast austav suhtumine, julgus tunnistada oma vigu, motiveerimisoskus, arenguvõimelisus, ausus, korrektsus, viisakus, väärikus*.

Selle profiili moodustasid keskmiselt 5 a. õpetamiskogemusega õppejõud, kes lisaks õppejõutööle tegelesid ka juhendamise, mentorluse ja täiendkoolitusega. Tundub, et olulisimad mõjutajad selle profiili juures on just mentori või koolitaja rollid, mis seavad õppe-

jõud teistsuguste professionaalsete nõudmiste ette, kui seda teeb ainult üliõpilaste õpetamine. See asjaolu võimaldab seletada õpetamiskustega seotud omaduste suurt osakaalu ideaalis. Samuti näivad suhted õppijatega olevat selle profiili puhul eduka õpetamise üheks tunnuseks. Samas on suhetes õppijatega esiplaanil teistsugused kvaliteedid kui eelmise profiili puhul. Rõhutatakse nt *õppija austamist, julgust oma vigu tunnistada*, mis viitavad võrdsel tasandil toimivale vastastikusele suhtele õppijaga. Selle profiili puhul jääbki silma, et õpetamist nähakse pigem kui interaktsiooni, milles on võrdselt olulised nii õpetamismeetodid kui ka isikuomadused, mis avalduvad suhtlemisviisis õppijatega. Ideaali kujunemise mõjutajatena nimetati sarnaselt eelmisele profiilile isikliku õppimiskogemuse mõju (sh ka negatiivseid kogemusi), aga ka eneseanalüüsi õppejõuna ning koolitustel osalemise mõju. Olulise aspektina toodi välja õppijatelt saadud tagasisidet, mis on sundinud oma õpetamistegevuse üle reflekteerima ning tegevust vastavalt muutes on muutunud ka ideaal.

Õppurite tagasiside on minu jaoks väga oluline. Ma loen alati seda, mida nad kirjutavad ÕIS-is. Ja vahepeal saan väga valusaid sõnu, nt. kus kaks inimest kirjutab kursusest kirjutavad, et mina selle kursuse käigus ei õppinud mitte midagi, et nende jaoks oli see tase liiga madal. See annab ikka mõtlemisainet. (naine, reaalteadused)

Seega võib öelda, et selle profiili puhul on töökogemuse üle reflekteerimine muutnud tegevustele omistatud tähendusi ning seeläbi muutnud ka ideaali v. identiteedistandardit (Burke 2006: 82). Eelmainitud protsessi kaudu võib järeldada ka, et identiteedi tähtsustumise juures on olulised toetus, pühendumine või hüve (McCall, Simmons 1978). Selle profiili õppejõud kogesid töötavate õppejõududena ideaalina õpetamiskustega seonduvaid omadusi, mille taustal on sellest tulenev loodetav hüve oma eesmärkidele lähenemise näol. Samas viitab ka koolitustel osalemine (enese professionaalse arendamise eesmärgil) ja tagasisidega arvestamine pühendumisele õppejõutegevusele, mis kinnitab samuti õppejõu rolliidentiteedi tugevat positsiooni teiste rolliidentiteetide seas.

Lisaks nimetati selle profiili puhul mõjutajatena ka isiklikku tausta ja kodust kaasa saadud väärtusi, mis puudutasid peamiselt isikuomaduste kategooriasse kuuluvaid ideaaliomadusi, nagu *ausus, korrektsus, viisakus, väärikus* jt. Kokkuvõtlikult võib selle profiili puhul väita, et refleksioonioskus ja kõrgemad nõudmised õpetamisele näivad omavat mõju ka ideaalis esindatud omadustele, mis

vastavalt viitavad õppimiskeskse õpetamise väärtustamisele (McAlpine *et al.* 2004: 357). Siinkohal võib taas esile tuua uurimuse konteksti mõju, sest mitmetest intervjuudest selgub, et antud koolitusel osalemine pakkus osalejatele tuge (õppimiskeskse) õpetamise väärtustamisel ja toetas seeläbi ka professionaalset identiteeti.

Võrdlus ideaali ja tegelikkuse vahel

Arutlustes ideaalide üle palusime uurimuses osalenud õppejõududel kirjeldada ka, mil määral tajuvad nad oma ideaalis kirjeldatud omadusi endal olemasolevatena, jagades omadusi vastavalt nelja kategooriasse:

Minul praegu olemasolevad omadused
Olemasolevad, aga arendamist vajavad omadused
Puuduvad, aga arendamist vajavad omadused
Puuduvad omadused, mille arendamiseks ei näe ka võimalust/vajadust

21 intervjuueeritud õppejõust ainult üks leidis, et ta vastab ka tegelikkuses ideaalile, kuigi intervjuus selgitades leidis ta siiski endal puudujääkidena aspekte, mida ta varasemas ideaalis ei kirjeldanud. See annab alust arvata, et uurimuse tarbeks kirjeldatud ideaalid ei ole kindlasti täielikud ning, nagu eespool mainitud, on nad ka pidevas kujunemisprotsessis.

Enamikul puhkudel langesid osalejate hinnangud endale peamiselt teise ja kolmandasse rühma (*olemasolevad või puuduvad edasiarendamist vajavad omadused*), mis seostub Markuse ja Nuriuse (1986) *võimaliku mina* teooriaga. Seesugune hinnang endale võrdluses ideaaliga annab alust arvamusele, et ideaali kirjeldatakse enda potentsiaalset ja ressursidest lähtuvalt ning ideaali võib pidada eesmärgiks, mille poole liigutakse (Burke 2006: 82). Vaid kahel korral nimetati ka omadusi, mis on küll ideaalis olemas, aga mida endal ei tajuta olevat, ega peeta ka vajalikuks arendada ning mis seostusid isiklike eeskujudega. Näiteks toodi särava karismaga avaliku elu tegelastest õppejõude, kelle omadusi ei peetud võimalikuks endal saavutada. See viitab Ruyteri ja Conroy väitele, et vahel võidakse imetleda eeskujusid, kelle omaduste suhtes aga puudub isiklik tähendusväli ning mida seetõttu ei võeta ka oma identiteedi osaks (Ruyter, Conroy 2002: 515).

Mitmed osalejad tõid intervjuudes välja, et nende jaoks oli tegemist esimese korraga, kus oldi sunnitud mõtlema oma ideaalidele õppejõutöös. Ühelt poolt kogeti seesugust tegevust keerulise ja vaevanõudvana, teisalt aga toodi välja, et ideaali teadvustamine, kirjeldamine ja tõlgendamine võimaldas analüüsida neid omadusi, mida enda jaoks väärtuslikena nähakse, interpreteerida nende tähendust ja kujunemist. Enesele hinnangu andmist kirjeldati mitme osaleja poolt kui professionaalset identiteeti toetavat tegevust, mille käigus kogeti, et ollakse oma ideaali poole teel või sellest mitte väga kaugel.

Nagu eespool mainitud, toimus õppegrupp osalejate jaoks mitmes mõttes kogukonnana, mille ühe tunnuseks võib välja tuua jagatud väärtusi ja visiooni (Stoll *et al.* 2006: 226). Ühelt poolt on see seotud kursuse ülesehitusega, mis järgis kogukondliku õppimise printsiipe, teisalt aga kinnitavad seda hilisemad intervjuud. Mitmed kursusel osalenud nimetasid kursuse ühe mõjuna endale õpetamise väärtuse kasvu õppejõutöös. Sellest tulenevalt võib mitmeid õpetamisoskustega seotud tähendusi ideaalis vaadelda sümbolilisena (Burke 2007: 2205) ja esiplaanile tõstetutena, kuivõrd õpperühma eesmärgiks oli toetada õppejõu õpetamisoskuste arengut ning tema professionaalset arengut laiemalt.

Samal ajal viitab see teisele aspektile – mingi identiteedi tähtsustumisele teiste seas (Stryker, Burke 2000:230). Nagu nimetatud, vajab identiteet kinnitumiseks ja positsioneerumiseks toetust, kaasnevat hüve või pühendumist (McCall, Simmons 1978). Samal ajal omab mõju ka vastavale identiteedile ühiskonnas omistatud kaal. Seega võib väita, et osalemine õppegrupis toimus õppejõududele professionaalset identiteeti toetavalt ennekõike kahest aspektist. Õppegrupis võimaldati saada *toetust* oma professionaalses tegevuses läbi erinevate temaatiliste arutelude ja refleksiiivsete ülesannete, mille käigus jagati kogemusi ning otsiti üheskoos lahendusi üles kerkinud keerulistele olukordadele. Samal ajal nõudis õppegrupis osalemine kursuse läbimiseks esitatud tingimuste täitmist, mida võib omakorda vaadelda kui *pühendumist*. Õppejõud, kes tuli kursusele, oli valmis pühendumise oma professionaalsete oskuste ning seega ka oma õppejõuidentiteedi arendamisele.

Õppejõu professionaalse identiteedi prominentsuse kasvu toetas ka õppegrupis kui kogukonnas valitsev hoiak, mis väärtustas ennekõike õpetamist ja selle kvaliteeti ning sellest olid kantud ka kõik grupis toimuvad tegevused ning diskussioonid.

Kokkuvõte

Kokkuvõtlikult võib öelda, et reflekteerivate ülesannete ja nende analüüsi abil tekkis võimalus heita pilk sellele, millisena kirjeldatakse ideaalset õppejõudu ning milliseid protsesse võib läbi ideaalikirjelduse vaadelda õppejõu professionaalse identiteediga seoses.

Ideaalikirjeldustes oli võimalik eristada kolme tüüpi kategooriaid, milleks olid erialaste teadmiste, õpetamisoskustega ning isikuumadustega seotud kategooriad. Viimases kategoorias oli täheldatav erinev fookus, mis oli orienteeritud suhetele või väärtustele.

Andmete analüüsi põhjal moodustunud neli õppejõudude profiili annavad tunnistust sellest, kui erinevad võivad olla õppejõudude arusaamad õppejõuks olemisest ülikoolis. Erinevate profiilide juures jäi silma erinev lähenemine õpetamisele, mida nt kolmanda profiili puhul kogeti enam õppejõukesksena, neljanda profiili puhul aga pigem õppimise toetamisele suunatuna. Samuti võis täheldada erinevat oma õppejõupositsiooni tajumist. See, millist toetust kogetakse või kui kindlana end õppejõutöös tuntakse, mõjutas arvatavalt samal ajal ka ideaalis kajastuvaid omaduste kategooriaid ja lähenemist õpetamisele. Ideaalides kirjeldati omadusi, mis olid osalejate jaoks esiplaanil. Ilmnes, et nt toetus oma tegevusele võib omada ideaalile sedavõrd suurt mõju, et selle puudumise korral tõrjutakse teised väärtused ideaalis tagaplaanile. Suurt mõju ideaalile omavad ka töökeskkonnast tulenevad väärtused, milleks ülikooli puhul on teadustöö ning mille mõjul kirjeldati kolmes profiilis neljast olulisena erialaste teadmiste ja teadusega seotud omadusi. Õppejõuprofiilide loomine juhtis tähelepanu erinevatele allikatele, mis võivad omada mõju professionaalse ideaali ja identiteedi kujunemisele. Erinevate mõjudena võib välja tuua töökogemust ja nõudmisi tööle, aga ka isikliku õppimiskogemuse ja eeskujude mõju. Kuigi ühelt poolt oli eesmärgiks analüüsida ideaalide kirjeldusi, võimaldas ideaalide üle reflekteerimine õppejõududel ka teadvustada ja tõlgendada oma ideaalides olevaid tähendusi, kõrvutada enda tegevust kirjeldatud ideaaliga ning saada tuge oma professionaalsele identiteedile.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et kuigi õppejõutöö eeldab kahepoolset ja interaktiivset kommunikatsiooni õppejõu ja õppija vahel, siis mitte igal juhul ei kajastu õppejõudude ideaalides sellega seotud omadusi. See tendents võib tuleneda nii töökeskkonnast ja töörollidega kaasnevatest mõjudest, aga ka isikliku arenguloo käigus omaksvõetud ja internaliseeritud tähendustest. Samuti on oluline

edasi arutleda, mil viisil on täidetud nt õppejõu professionaalse identiteedi aktualiseerumist toetavad tingimused: kuivõrd töökeskkond õppejõu identiteeti toetab, millised on võimalused sellele identiteedile pühendumiseks või missuguseid hüvesid kaasneb õppejõu professiooniga. Tähelepanuta ei saa jätta ka seda, millist staatust omab õppejõu positsioon ühiskonnas, ülikooli institutsioonis, osakonnas ning millisele positsioonile asetub sellest tulenevalt õppejõu identiteet indiviidi sisemises hierarhias.

Ideaali ja tegelikkuse vahelises võrdluses selgus, et enamasti on ideaalis kirjeldatud omadused kogetud indiviidi jaoks kättesaadavate ja reaalsena ning edasiarendamist vajavatena. See kinnitab oletust, et ideaal on tulevikku suunatud eesmärgina professionaalse identiteedi kujunemise aluseks, sisaldades ennekõike omadusi, millele on antud tähendus oma isiklikust potentsiaalst ja väärtussüsteemist lähtuvalt.

Antud uurimuses osalenud õppejõud olid kõik õpetamisoskuste arendamise kursusel vabatahtlikult osalenud, mis tähendab, et neil oli juba eelnevalt olemas valmisolek pühenduda oma professionaalse arengule õppejõuna. Seda võib näha kui piirangut uurimuse kontekstis, teisalt annab just seesugune valim võimaluse õppejõu uurimiseks, kuna osalejatel oli suure tõenäosusega olemas õppejõu professionaalne identiteet, mis andis võimaluse uurida ka seda mõjutavat ideaali.

Kirjandus

- Åkerlind, Gerlese 2003. Growing and Developing as a University Teacher – Variation in Meaning. *Studies in Higher Education* 28(4): 375–390.
- Archer, Louise 2008. The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of education policy* 23: 265–285.
- Beauchamp, Catherine; Thomas, Lynn 2010. Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice* 11(5): 631–643.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Pauline; Verloop, Nico 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20: 107–128.
- Bleiklie, Ivar; Henkel, Mary 2005. Introduction. — Bleiklie, I.; Henkel, M. (eds.). *Governing Knowledge*. Dordrecht: Springer, 1–10.

- Boyd, Pete; Harris, Kim 2010. Becoming a university lecturer in teacher education: expert schoolteachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education* 36 (1–2): 9–24.
- Burke, Peter 1991. Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review* 56(6): 836–849.
- 2006. Identity Change. *Social Psychology Quarterly* 69(1): 81–96.
- 2007. Identity Control Theory. — Ritzer, G. (ed.). *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing Co, 204–226.
- Burke, Peter; Reitzes, Donald 1981. The Link Between Identity and Role Performance. *Social Psychology Quarterly* 44: 83–92.
- Burke, Peter; Stets, Jan 2003. A Sociological Approach to Self and Identity. — Leary, M.; Tangney, J. (eds.). *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press, 128–152.
- Castells, Manuel 2004. *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Clegg, Sue 2008. „Academic identities” under threat? *British Educational Research Journal* 34: 329–345.
- Cochran-Smith, Marilyn; Fries, Mary Kim 2001. Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse Of Reform In Teacher Education. *Educational Researcher* 30(8): 3–15.
- Coldron, John; Smith, Robin 1999. Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies* 31(6): 711–726.
- Conway, Paul; Clark, Christopher 2003. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller’s concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19: 465–482.
- Drechsler, Wolfgang 2009. Political semiotics. *Semiotica* 173(1/4): 73–97.
- Gee, James Paul 2001. Identity as an analytic lens for research in education. — Secada, W. G. (ed.). *Review of research in education* 25. Washington, DC: American Educational Research Association, 99–125.
- Goffman, Erving 2007 [1959]. The presentation of Self in Everyday Life. — Calhoun, C.; Gerteis, J.; Moody, J.; Pfaff, S.; Virk, I. (eds.). *Contemporary Sociological Theory*. Oxford: Blackwell Publishing, 52–66.
- Hamman, Doug; Gosselin, Kevin; Romano, Jacqueline; Rommel, Bunuan 2010. Using Possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26: 1349–1361.
- Hermans, Hubert 2001. The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture&Psychology* 7: 323–365.

- 2003. The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology* 16: 89–130.
- Hermans, Hubert; Dimaggio, Giancarlo 2007. Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology* 11(1): 31–61.
- Henkel, Mary 2005. Academic identity and Autonomy revisited. — Bleiklie, I.; Henkel, M. (eds.). *Governing Knowledge*. Dordrecht: Springer, 145–165.
- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* 11(1): 47–71.
- Lauriala, Anneli; Kukkonen, Maria 2005. Ammatillisen identiteetti rakentuminen harjoittelusituatioissa. — Väisänen, P.; Atjonen, P. (eds.). *Kohtaamisista ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3*. Joensuun Yliopistopaino, 91–107.
- Lea, Mary; Stierer, Barry 2009. Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education* 34(4): 417–428.
- Mead, Herbert. 1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, Hazel; Nurius, Paula 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41(9): 954–969.
- McAlpine, Lynn; Weston, Cynthia; Berthiaume, Denis; Fairbank-Roch, Gail; Owen, Michele 2004. Reflection of Teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational Research and Evaluation* 10(4–6): 337–363.
- McCall, George; Simmons, Jerry 1978. *Identities and Interactions: An Examination of Human Associations in Everyday Life*. New York, The Free Press.
- Moreno, Jacob Levy 1987 [1961]. The Role Concept, A Bridge Between Psychiatry and Sociology. — Fox, J. (ed.). *The Essential Moreno. Writings on Psychodrama, Group Method and Spontaneity by J.L. Moreno*. New York: Springer Publishing Company, 60–65.
- Ruohotie, Pekka 2005. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. — Tuominen, M.; Wihersaari, J. (eds.). *Ammatti ja Kasvatus. Ammatikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*. Tampereen Yliopisto, 185–197.
- Ruyter, Doret; Conroy, Jim 2002. The Formation of Identity: The Importance of Ideals. *Oxford Review of Education* 28(4): 509–522.
- Remmik, Marvi; Karm, Mari; Haamer, Anu; Lepp, Liina 2011. Early-Career Academic's Learning in Academic Communities. *International Journal for Academic Development* 16(3):187–199.

- Samuelowicz, Katherine; Bain, John 2001. Revisting academics' beliefs about teaching and learning, *HigherEducation* 41: 299–395.
- Stets, Jan; Burke, Peter 2000. Identity Theory and Social identity Theory. *Social psychology Quarterly* 63(3): 224–237.
- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike and Thomas, Sally 2006. Professional Learning Communities: A Review Of The Literature. *Journal of Educational Change* 7: 221–258.
- Stryker, Sheldon; Burke, Peter 2000. The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly* 63(4): 284–297.
- Sumara, Dennis; Luce-Kapler, Rebecca 1996. (Un)Becoming a Teacher: Negotiating Identities while Learning to Teach. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 21(1): 65–83.
- Swennen, Anja; Volman, Monique; van Essen, Mineke 2008. The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31(2): 169–184.
- Valsiner, Jaan 2005. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology* 23(3): 197–206.
- 2007. Semiotic autoregulation: Dynamic sign hierarchies constraining the stream of consciousness. *Sign Systems Studies* 35.1/2: 119–136.