

Humaniora Huma

DISSERTATIONES
SEMIOTICAE
UNIVERSITATIS
TARTUENSIS

17

ANU SARV

Õppejõu eneserefleksioon ja
professionaalne identiteet



ANU SARV

Õppejõu eneserefleksioon ja
professionaalne identiteet

Tartu Ülikooli filosoofiateaduskond, filosoofia ja semiootika instituut,
semiootika osakond

Väitekirja on filosoofiadoktori kraadi saamiseks kaitsmisele suunanud Tartu
Ülikooli filosoofiateaduskonna filosoofia ja semiootika instituudi nõukogu
1. juulil 2013.

Juhendajad: Ülle Pärl, knd, semiootika dotsent
Tartu Ülikool

Mari Karm, PhD, kõrgkoolididaktika dotsent
Tartu Ülikool

Oponendid: Jaan Valsiner, PhD
Niels Bohr Professor of Cultural Psychology
Aalborg University (Denmark)

Tiina Kirss, PhD, kultuuriteooria professor
Tallinna Ülikool

Kaitsmine toimub 25. septembril 2013 kell 10.15 Tartu Ülikooli senati saalis.

Töö on valminud Euroopa sotsiaalfondi toel (Keeleteaduse, filosoofia ja
semiootika doktorikool)



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

ISSN 1406–9520
ISBN 978–9949–32–352–4 (trükis)
ISBN 978–9949–32–353–1 (PDF)

Autoriõigus: Anu Sarv

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

SISUKORD

PUBLIKATSIOONIDE LOEND	6
SISSEJUHATUS	7
IDENTITEET: VAADE TEOREETILISTELE LÄHTEKOHTADELE	12
Identiteet kui minapilt	12
Professionaalne identiteet	13
Rollid ja rolliootused	15
Ideaalid	15
TÖÖKESKKONNA OSA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI KUJUNEMISEL	18
Ülikool kui õppejõu identiteedi kujunemise institutsionaalne kontekst.....	18
Interaktsioon töökeskkonnas.....	19
Praktikakogukond.....	21
REFLEKSIOONI OSA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI KUJUNEMISEL	23
Refleksiooni mõistest ja olemusest	24
Võimalused refleksiooni toetada.....	26
UURIMUS	29
Autoripositsiooni refleksioon	29
Praktilise uurimuse läbiviimise korraldus ja meetodika.....	30
Andmed.....	31
Meetod	32
Tulemused ja järeldused.....	33
KOKKUVÕTE.....	39
KIRJANDUS.....	42
SUMMARY	48
TÄNUSÕNAD	51
PUBLICATIONS.....	53
ELULOOKIRJELDUS.....	137

PUBLIKATSIOONIDE LOEND

1. Haamer, Anu; Lepp, Liina; Reva, Elina (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society, Vol 2.*, Nr. 2–3, 110–120
2. Haamer, Anu (2012). Ideaalide kaudu professionaalse identiteedini. *Acta Semiotica Estica*, IX, 201–225.
3. Haamer, Anu; Karm, Mari; Groccia, James (2012). The Impact of Communities of Practice on University Teacher Professional Learning and Professional Identity. Mikk, J.; Luik, P.; Veisson, M. (Toim.). *Lifelong Learning and Teacher Development*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag, 41–57.
4. Sarv, Anu (2013). Õppejõu professionaalne identiteet ülikooli institutsionaalse ideoloogia mõjuväljas. *Acta Semiotica Estica XI*, (ilmumas)

Väitekirja autori panus artiklite kirjutamisse on olnud järgmine:

- Artikkel 1: uurimuse kavandamine, osalemine andmete kogumises ja analüüsis ning artikli kirjutamises
- Artikkel 2: uurimuse kavandamine, andmete kogumine ja analüüs, artikli kirjutamine
- Artikkel 3: osalemine uurimuse kavandamises, andmete kogumine ja analüüs, osalemine artikli kirjutamises
- Artikkel 4: uurimuse kavandamine, andmete analüüs, artikli kirjutamine

SISSEJUHATUS

Õppejõu professionaalse identiteediga seonduvad küsimused on saanud tänases Euroopa kultuuriruumis aktuaalseks teemaks. Nagu näitavad kõrghariduse ja akadeemilise identiteedi uuringud (Cochran-Smith, Bleiklie, Henkel 2005; Henkel 2005; Clegg 2008), on viimaste kümnendite sotsiaalsed, majanduslikud ja poliitilised muutused esitanud ülikoolidele väljakutse kohaneneda kasvavate nõudmistega kõrghariduse kvaliteedile ning seadnud nad küsimuse ette, millisena määratleb ülikool oma ülesannet muutunud ühiskonnas. Akadeemiline ruum ja elu ülikoolis on muutunud keerulisemaks ja diferentseeritumaks kui varem ning postmodernistlikus ühiskondlikus kontekstis ja piiride ähmastumise olukorras on hägustunud varasemaga võrreldes ka akadeemilise töötajaskonna positsioon ülikoolis ning viisid, kuidas ennast määratletakse. Sellest tulenevalt on kasvanud ja teisenenud ootused ka ülikooli akadeemilise töötajaskonna, sh õppejõu rollile ja tööle. Muutused ja reformid kõrghariduses on muutnud nii ülikooli institutsioonina kui ka ideoloogia, mida peegeldavad erinevad akadeemilise personali tööd suunavad regulatsioonid, mis omavad otsest mõju sellele, kuidas tajub ennast ülikoolis õppejõud. Muutunud on ka ülikooli organisatsioonikultuur, distsiplinaarsed praktikad, kollegiaalsed suhted, tagasiside oma tööle, isiklikud eesmärgid ja ideaalid, kogemused ja nende tõlgendamine, tasakaalu leidmine erinevate töörollide ja ootuste vahel, nendele väärtuse ja tähenduse andmine (Kreber 2000). Selles sotsiaalsete suhete pingeväljas kujundab õppejõud igapäevaselt ka oma professionaalset identiteeti, mis on omakorda aluseks sellele, milliseks kujuneb tema professionaalne tegevus.

Käesolev doktoritöö läheneb professionaalsele identiteedile kui sotsiaalses interaktsioonis toimuvale refleksiivsele protsessile, mis on tingitud ka töö aluseks oleva sotsiaalkonstruktivistlikku ja sümbolilise interaktsionismi paradigma valiku. Selle kohaselt konstrueeritakse teadmised ja taju ümbritseva kohta sotsiaalsete suhete käigus (Burr 2003). Reaalsus, milles eksisteeritakse, ja viisid, kuidas maailma nähakse, ei ole objektiivsed tähelepanekud maailma kohta, vaid on sotsiaalse protsessi ja inimestevahelise pideva interaktsiooni tulemus (Burr 2003). Sümboliline interaktsionism keskendub sellele, kuidas toimub interaktsioon erinevates sotsiaalsetes situatsioonides, kuidas indiviidid seda tõlgendavad ja milliseid tähendusi sellele omistatakse (Blumer 1986). Modernistlikus kontekstis võib identiteedi kujunemist näha just seesuguses interaktsioonis toimuva refleksiivsele korrastatusele pürgiva tegevusena. Identiteedi kujunemist nähakse protsessina, milles indiviid tegeleb koherentsete isiklike narratiivide säilitamise ja pideva ülevaatamisega. Seesugune protsess leiab aset mitmekülgseid valikuid pakkuvast kontekstis ning läbib erinevaid filtreid, mida toodavad abstraktsed tähendussüsteemid (Giddens 1991). Nii sotsiaalkonstruktivistlik kui interaktsionistlik lähenemine eeldab, et tähenduse tekkeks on vajalik kommunikatsioon teise osapoolega. Interaktsiooni käigus moodustunud tähenduste uurimisele keskendub ka käesolev töö.

Antud doktoritöö toetub peamiselt Tartu Ülikooli näitele, mille varal uuritakse, kuidas väljendub õppejõudude eneserefleksiooni käigus nende professionaane identiteet kujunemine ja kuidas mõjutab seda ülikooli institutsionaalne kontekst. Tartu Ülikool on tänuväärne uurimismaterjal kogu Eesti kontekstis, sest Eesti suurima ja mitmekesisema ülikoolina hõlmab ta probleeme, mis puudutavad väga erinevaid valdkondi ning akadeemilisi kultuure. Nagu on väitnud tuntud akultureerumisprotsesside uurija John Berry, nõuab tänapäeva sotsiopolitiitline kontekst, et inivid peab adapteeruma rohkem kui ühes kontekstis (Berry 1980). Kuna ülikool oma akadeemilise kultuuriga on vaadeldav kui iseseisvalt toimiv kultuurisüsteem, võib õppejõu professionaalse identiteedi kujunemist ning ülikooli kui institutsiooni mõju sellele ühtlasi kirjeldada ka akultureerumise terminites. Ka organisatsioonisemiootikud näevad organisatsiooni teatava kultuurisüsteemina, mis kujuneb organisatsioonis toimivate märkide ja normide kaudu (Stamper, Liu, Hafkamp, Ades 2000). Seepärast on käesolevas töös pööratud tähelepanu ka sellele, kuidas organisatsioonis kui kultuurisüsteemis toimimine mõjutab professionaalset minapilti. Antud uurimuses on seda vaadeldud õppejõudude eneserefleksiooni käigus kirjeldatud professionaalsete ideaalide kaudu, aga ka tajutud rolliootuste kaudu akadeemilisele tööle. Et nii ideaalides kui rolliootustes peegelduvad seosed ülikoolis valitsevate normidega, mida tõlgendatakse vastavalt ülikooli institutsionaalse ideoloogia poolt tingitud tähendusüsteemile, on töös eraldi tähelepanu pööratud ka ülikooli normide ja regulatsioonide analüüsile õppejõu tööga seoses. Lisaks on olulise mõjuga professionaalsele tegevusele ka interaktsioon töökeskkonnas, mistõttu on uuritud, kuidas tajuvad õppejõud töökeskkonna toetust oma tegevusele ja millised on võimalused saada tuge ka vahetust töökeskkonnast väljaspool.

Kuna identiteedi uurimine on lahutamatu seotud enesekirjelduste uurimisega, pakub õppejõu identiteedi uurimine avaraid võimalusi erinevateks lähenemisviisideks. Antud töös on peamiseks uurimismeetodiks olnud kogutud andmete analüüsimisel fenomenoloogiline kvalitatiivne uurimisviis ja ka diskursiivsete praktikate uurimine (ülikooli dokumentatsiooni näitel). Kogutud andmestik pakub võimalusi uurimisega edasi minna ja rakendada ka nt narratiivset või diskursuse analüüsi, mis võimaldaks analüüsida uurimisest esile kerkinud teisi aspekte, nagu kommunikatsiooniprotsesse ülikoolis, uuritavate enesekirjelduste erinevaid modaalsusi ja teisi aspekte, mida antud väitekirja kontekstis ei olnud otstarbekas teha.

Identiteet on sotsiaalteadustes laialdaselt uuritud teema. Professionaalse identiteedi uurimused seonduvad peamiselt kindla erialavaldkonnaga. Õpetamisega seonduvalt on enam uuritud üldhariduskooli õpetaja identiteediloomet (Stenberg 2011; Beauchamp, Thomas 2010; Loughran, 1996; 2002, 2006; Sumara, Luce-Kapler 1996; Swennen, Volman, Essen 2008). Kõrgkooli tasandil leiab uurimusi akadeemilise identiteedi (Nicholls 2001; Kogan 2000; 2005; Kogan, Bleiklie 2007; Malcolm, Zukas 2009; Henkel 2005) ning tööd alustavate ja algajate õppejõudude identiteedi kohta (Adams, Rytmeister 2000; Archer

2008; Boyd 2010; Lamote, Engels 2010; Remmik, Karm, Haamer, Lepp 2011). Vähem leiab uurimusi, mis tegelevad õppejõu identiteediga üldisemalt (Clegg 2008; Lea, Stierer 2009; Åkerlind 2005; 2011, jt).

Antud doktoritööle annab eripära asjaolu, et uurimus on välja kasvanud praktilise koolitustegevuse käigus tõstatunud küsimustest. Toimunud koolitustele rajaneb ka kogutud andmestik, mis võimaldab vaadelda nii ülikooli õppejõu identiteedi kujunemise aluseks olevaid tähendusvälju kui õppejõudude kirjeldusi selle kohta, mida vajab õppejõud oma professionaalse identiteedi toetamiseks, kuivõrd suudab ülikool organisatsioonina seda tuge pakkuda ning millised on alternatiivsed võimalused saada tuge õppejõu professionaalse enesemääratluse kujunemisele.

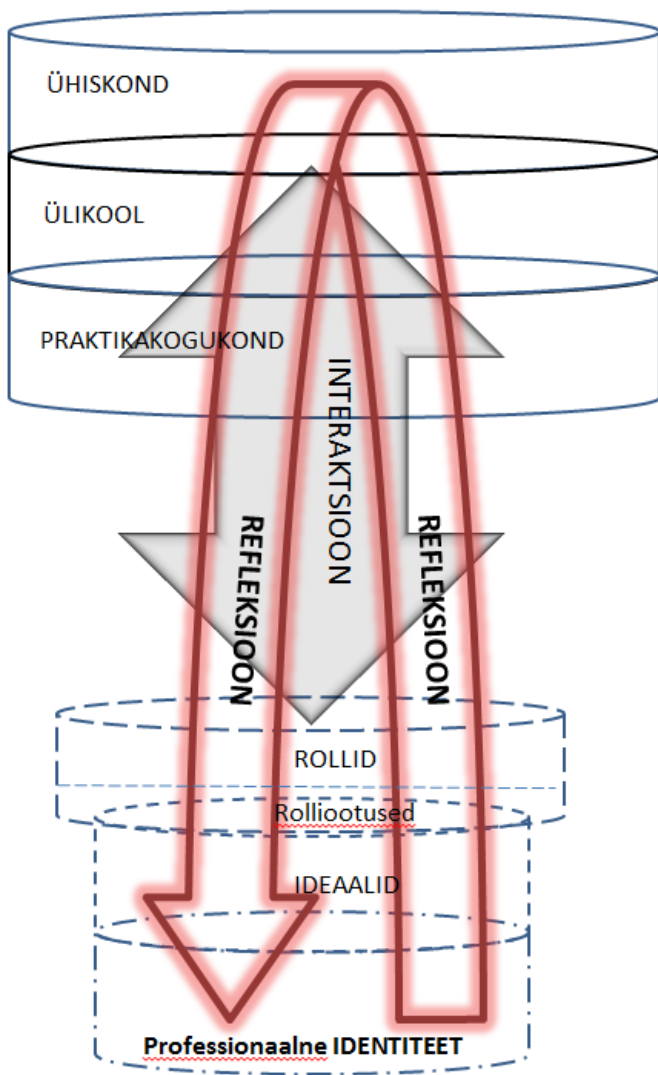
Käesoleva töö eesmärgiks on analüüsida, milliseid tähendusi loob ülikooli õppejõud eneserefleksiooni käigus enda professionaalsusega seoses ja millisena tajub õppejõud oma professionaalset identiteeti ja toetust sellele ülikoolis.

Selleks otsiti vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- Kuidas kirjeldavad õppejõud oma professionaalset ideaali ja selle kujunemist mõjutanud tegureid ning kuidas seostavad ideaali omadusi enda professionaalse identiteediga? (Artiklid 1, 2)
- Kuidas kirjeldavad õppejõud kogukonnas õppimise ja eneserefleksiooni seoseid enda professionaalse identiteediga? (Artikkel 3)
- Kuivõrd toetavad Tartu Ülikooli diskursiivsed praktikad õppejõu professionaalset identiteeti? (Artikkel 4)

Õppejõu professionaalse identiteedi kujunemist võib vaadelda kui protsessi, mis moodustub isikliku arengu käigus loodud arusaamadest ja ideaalidest, mida võetakse identiteedi osaks välise keskkonnaga toimuva interaktsiooni mõjul. Selleks keskkonnaks on nii ühiskond kui ülikool organisatsioonina koos oma väärtuste ja normide e ideoloogiaga kui ka vahetu töökeskkond ja selles toimivad suhted ning tugi (või selle puudumine) indiviidi professionaalsusele. Identiteet kujuneb keskkonna ja individuaalsete tegurite koosmõjus ning on hästi interpreteeritav refleksiivsete enesekirjelduste abil, milleks võivad olla nt kirjeldused professionaalse ideaali kohta ning selle seosed oma tegevuse ja sellele esitatavate ootustega.

Ülevaatlilikult on seda protsessi kirjeldatud joonisel 1.



Joonis 1. Professionaalse identiteedi protsess

Indiviidi identiteedist moodustab teatava osa tema professionaalne identiteet. Professionaalse identiteedi kujunemine on seotud professionaalsete rollidega, mille põhjal kujundatakse osale neist vastav professionaalne identiteet. See, milliseid rolle integreeritakse professionaalsesse identiteeti (sh väärtuse ja toetuse tajumine enda kui professionaali tegevusele), sõltub interaktsioonist nii praktikakogukonna (milleks võib olla vahetu töökeskkond) kui ka organisatsiooniga, milles valitsevad normid ja väärtused kujundavad institutsionaalse ideoloogia, mis omakorda mõjutab indiviidi enesemääratlemist (ennekõike seda,

millisena indiviid tajub talle esitatavaid professionaalseid rolliootusi). Neid nimetatud tegureid ning isiklike kogemusi reflekteerides ja interpreteerides kujuneb professionaalne ideaal, mis on kogum internaliseeritud tähendusi ja mis suunab indiviidi tegevust professionaalina ning on seega üheks professionaalse identiteedi kirjeldusvormiks. Kogu identiteediloome keskmes on refleksioon, mille käigus võetakse identiteeti omaks või tõugatakse sellest välja interaktsiooni kaudu sisestatud sümboleid, millele reflekteerides omistatakse tähendus.

Väitekirja katusartikli teoreetilises osas esitatakse ülevaade identiteediteoreetilistest seisukohtadest. Sealhulgas on eraldi käsitletud ideaali kui identiteedi ühte kirjeldusvormi ning põgusalt ka rollide ja rolliootuste temaatikat. Eraldi arutletakse ülikooli kui töökeskkonna ja õppejõu professionaalse identiteedi kujunemise mõjuteguri üle. Viimases teoreetilises peatükis antakse ülevaade refleksiooni seostest identiteediloomega, selle olemusest ning võimalustest refleksiooni toetada.

Artiklid keskenduvad küsimustele, milliseid tähendusi loob õppejõud refleksiooniprotsessi käigus oma professionaalsete rollide, tajutud rolliootuste ja professionaalse ideaali kohta ning selle kujunemise ja seoste üle oma professionaalse identiteediga (artiklid 1, 2). Vaadeldakse, millist mõju kirjeldavad õppejõud koos reflekteerimisel nende professionaalsele identiteedile ning kuivõrd tajutakse toetust või selle puudumist õppejõu professionaalse rolli täitmisele ning õppejõu professionaalse identiteedi kujunemisele (artikkel 3). Eraldi artiklis (4) on analüüsitud õppejõu poolt tajutud professionaalseid rolliootusi ning Tartu Ülikooli kui institutsiooni ideoloogiat peegeldavaid norme ja regulatsioone, mis kujundavad õppejõu tööd ülikoolis ning omavad mõju õppejõu professionaalse identiteedi kujunemisele.

Doktoritöö koostamise käigus on esile kerkinud teisigi aspekte, mis pakuvad ainet edasiseks uurimiseks, kuid millele antud töös eraldi tähelepanu pöörata ei olnud otstarbekas. Üheks selliseks on interaktsiooniprotsesside dünaamika ülikooli kui töökeskkonna kontekstis ja ülikooli kui organisatsiooni kultuuris toimivate kommunikatsioonitasandite ja -protsesside uurimine. Lähema vaatluse alt jäävad välja teised akadeemilised professionaalsed rollid (peale õppejõu rolli) ja nendega seotud identiteedi kujunemine ülikooli kontekstis ning ka erinevate professionaalsete rollide omavaheline suhe ja nendevahelise kooskõla leidmisega seotud küsimused. Samuti ei uurita lähemalt õppejõudude refleksiooniprotsessi sügavust ja ulatust. Need kõik on aga teemad, mis pakuvad antud töö autorile väljakutse edasiseks uurimiseks.

IDENTITEET: VAADE TEOREETILISTELE LÄHTEKOHTADELE

Identiteet kui minapilt

Minapildi üle on arutletud juba väga kauges ajaloos. Näiteks juba varased religioossed tekstid (nt Tipitaka 600 eKr, Upanishadid 600 eKr) arutlevad identiteediküsimuste üle. Kui varasem identiteediga seotud diskussioon oli peamiselt religioosse või eetilise ja hiljem ka psühholoogilise suunitlusega, siis 20. sajandil hakati jõulisemalt tegelema identiteedi küsimustega ennekõike selleks, et mõista indiviidi käitumist ja ühiskonda laiemalt.

Alates 1970. aastatest on 'identiteet' olnud mõiste, mis ühendab nii psühholoogiat, sotsioloogiat, semiootikat kui ka teisi sotsiaal- ja humanitaarteadusi, olles katustereminiks, mille alla mahuvad uurimused enesehinnangu, enesetaju, eneseteadvustamise, sotsiaalse käitumise kohta. Igas valdkonnas lähenetakse seejuures identiteedi mõistele erinevast vaatenurgast. Laiemalt võib eristada kolme tüüpi lähenemist. Esmalt on identiteedi mõiste kasutusel kultuuri ja rahvuse defineerimisel. Teisalt on identiteedi mõiste tuntud ja kasutusel kollektiivse samastumise terminina või sotsiaalse kategooriana. Kolmas käsitlus on seotud identiteedi kui minakäsitlusega, mis luuakse tähendustest, mida indiviidid omistavad erinevatele rollidele, mida nad ühiskonnas täidavad (Stryker, Burke 2000). Seda lähenemist esindab sümbolilise interaktsionismi lähenemine identiteedile. George Herbert Mead (1934) ja Herbert Blumer (1937) tõstsid oma töödega identiteediküsimused psühholoogia valdkonnast sotsioloogia uurimisobjektiks, jõudes arenguteni, mis said tuntuks sümbolilise interaktsionismina, mille kohaselt loob indiviid tähendusi enda ja ümbritseva kohta interaktsioonis ümbritseva maailmaga (Leary, Tangney 2003). Sümbolilise interaktsionismi paradigma identiteediuurimused tegelevad küsimusega, kuidas sotsiaalsed struktuurid mõjutavad minapilti ning kuidas minapilt mõjutab sotsiaalset käitumist. Antud doktoritöö kontekstis on toetunud olulisematen George McCall ja Jerry Simmonsi, aga ka Shedon Strykeri ja Peter Burke töödele, mis keskenduvad 'mina' uurimisele kognitiivsest aspektist, mis võtab arvesse indiviidi teadvustamisprotsesse ning tähenduse kujunemist refleksiooni kaudu.

Sümboliline interaktsionism näeb 'mina' kui vaimu ilmingut, mis kasvab ja areneb sotsiaalses interaktsioonis, luues tähendusi, omistades neid teistele ja endale. Seesugune tähendussüsteemi loomine võimaldab indiviidil tajuda end kui teatavat sümbolite kogumit ja samal ajal käsitleda ennast kui objekti, mis reageerib erinevatele sümbolitele, millega kokku puututakse (Mead 1934:166).

Sotsiaalkonstruktivistlikes kasvatusteaduslikes identiteediuurimustes, millele samuti antud töös on toetunud (Coldron, Smith 1999; Lauriala, Kukkonen 2005; Swennen, Volman, Essen 2008; Stenberg 2011) vaadeldakse identiteeti kui sotsiaalselt ja kultuuriliselt konstrueeritud 'mina', mis kujuneb kogu inimese elu jooksul saadud kogemuste põhjal ning nende üle reflekteerides.

Interaktsionistlik-konstruktivistlikus paradigmas nähakse seega identiteeti kui muutuvat, indiviidi ja ühiskonna vahelise suhte tulemusena toimuvat jätkuvat refleksiivset protsessi. Järgnevas teoreetilises ülevaates ongi toetunud just sümbolilise interaktsionismi ja sotsiaalkonstruktivistliku paradigma (sh kasvatusteaduslike) uurimuste arusaamadele identiteedist ja identiteediloomest.

Nagu rõhutab Paul Ricoeur (1992:21–23), hõlmab identiteet ainult indiviidi jaoks olulisi aspekte ja neist kõige olulisemad on need, mida individ võib kogeda ja millele ta saab kinnitust kui tema vaatenurgast tähenduslikele ja olulistele. Ka mitmed teised uurijad (Stryker, Burke 2000; Lauriala, Kukkonen 2005; Stenberg 2011) on seisukohal, et identiteeti ei saa käsitleda totaalse või universaalsena: see on moodustunud indiviidi enesekohastest tähendusväljadest, olles samas hierarhiliselt organiseeritud.

Identiteedi kujunemine on elukestev protsess, mida mõjutab interaktsioon ümbritsevaga, milles erinevad ilmingud muutuvad refleksiooni kaudu tähenduslikeks sümboliteks, mille kaudu individ ennast defineerib, ja märkab ka seda, kuidas teda ära tuntakse ja teiste poolt vastu võetakse (Mead 1934; Stryker, Burke 2000; Stenberg 2011).

Identiteet on ühtaegu määratletav ka kui suhe teise. Juri Lotman (1999:58) on toonud esile, et eneseteadvuse arenguks on vajalik 'võõras', kellega dialoogis ning kelle suhtes ennast määratletakse ja piiritletakse. Vaatamata erinevale uurimisvaldkonnale on erinevad autorid (Bahtin 1987; Hall 1996; Wenger 1998) sama meelt selles, et dialoogilisus on üks identiteediloomet iseloomustavaid märksõnu: identiteet on protsess, mis sünnib sümboolsete piiride tõmbamise ja mahamärkimise kaudu. Kuna identiteediprotsess eeldab teist, võib identiteedi loomist näha dialoogilise individualiseerumise ja sotsialiseerumise protsessina.

Et identiteedid konstrueeritakse diskursiivsete praktikate käigus, on siinkohal oluline silmas pidada ka seda konkreetset ajaloolist ja institutsionaalset konteksti, milles nad on loodud (Hall 1996: 3–4) ning nõudmisi, mida esitavad sotsiaalsed situatsioonid (Stryker, Burke 2000:287). Professionaalse identiteedi seisukohast on üheks seesuguseks kontekstiks konkreetne töökeskkond ja -kultuur.

Kokkuvõttes võib väita, et identiteedid on interaktsioonis teistega kujunevad sotsiaalsed produktid, mille kaudu individ õpib tähendusi ja defineerib ennast.

Professionaalne identiteet

Professionaalset identiteeti võib käsitleda ka sotsiaalse identiteedi osana. Henri Tajfel (1982; 2010) on määratlenud sotsiaalset identiteeti osana indiviidi minakontseptsioonist, mis tuleneb indiviidi kuulumisest gruppi (või gruppidesse) koos gruppi kuulumise väärtustamise ja sellele emotsionaalse tähenduse omistamisega, olles oluliseks enesehinnangu aluseks ja suure tähtsusega enese väärtustamisel (Tajfel 1981: 63).

Professionaalset identiteeti võib seostada hoiakuga enda professionaalse tegevuse suhtes, mis avaldub sellele väärtuse omistamises (Luhtanen, Crocker 1992). Teisalt on professionaalset identiteeti käsitletud kui teatavate omaduste kogumit, mida rakendatakse indiviidi iseloomustamiseks professionaalina nii indiviidi enda, professionaalse kogukonna liikmete kui ka sellest kogukonnast väljas olijate poolt. Professionaalne identiteet võib seega olla otseku teatav õigustus, mille abil selgitada ja põhjendada oma professionaalset tegevust ning anda tähendus oma professionaalsele tegevusele, olukordadele ja väärtustele (MacLure 1993; Kogan 2000).

Professionaalse identiteedi konstrueerimine toetub arusaamale, et indiviidil on mitmeid identiteete (Burke 2006) ja need on omavahelises dialoogilises kooskõlas (Hermans, Dimaggio 2007). Kuna professionaalidena ollakse haaratud erinevate rollide täitmise, on enda määratlemise juures oluline koht teadlikkusel võimalike praktikate ja valikute variatiivsusest. Professionaalsete valikutena võib käsitleda ka erinevate professionaalsete rollide täitmist ning vastava rolli juurde kuuluvat rolliidentiteeti, mis on indiviidis sisemiselt hierarhiliselt korrastatud. Mida prominentsem on rolliidentiteet, seda enam see identiteet aktiveerub ja tõuseb esile erinevates olukordades, määrates lisaks väärtussüsteemile ka indiviidi käitumise teatud olukordades (McCall, Simmons 1978:74).

Ülikooli kui töökeskkonna uurijad (Kogan 2000; Trowler, Cooper 2002) on seisukohal, et akadeemilise professionaalse identiteedi kujunemine on tulenevalt erinevate rollide täitmisest olulisel määral mõjutatud nii institutsionaalse ideoloogia kui professionaalse kogukonna poolt, milleks võib olla vahetu töökeskkond. Praktikakogukonna teooria rajaja Etienne Wengeri (1998:149) järgi aktualiseerub professionaalne identiteet kõige enam just kogukonda kuulumise kaudu, mille juures saab määravaks kogukonna toetus professionaalsele enesemääratlemisele.

Õppejõu professionaalsest identiteedist rääkides ei saa kõrvale jätta ka erinevate kognitiivsete protsesside, nagu kogemuste, teadmiste ja nende üle reflekteerimise mõju enesemääratlemisele. Erinevate identiteedi-uurijate hinnangul ongi õpetamisega seonduv professionaalne identiteet ennekõike kogemuste interpretatsiooni ning professionaalsete teadmiste ja nende juurdekasvu tulemus (Beijaard, Verloop, Vermunt 2000; Henkel 2005; Lamote, Engels 2010). Mistõttu võib professionaalse identiteedi kujunemist näha kui jätkuvat ning dünaamilist õppimisprotsessi, mida mõjutavad isiklik (aja)lugu, sotsiaalsed interaktsioonid, psühholoogilised ja kultuurilised faktorid.

Professionaalset identiteeti võib vaadelda nii individuaalsest kui sotsiaalsest aspektist. See sisaldab samaaegselt nii personaalset identiteeti kui ka mitmeid sotsiaalseid identiteete, mida määratletakse seoses gruppidega, mille kaudu indiviid end määratleb (Lauriala, Kukkonen 2005) ning mis on seotud vastavate rollidega, mida ta täidab.

Rollid ja rolliootused

Professionaalse identiteedi keskmes on niisiis enese määratlemine rolli täitjana ja tähendused, mis on seotud selle rolli täitmisega, tulenedes sellest, mil määral indiviid on vastava rolli täitmisele pühendunud (McCall, Simmons 1978; Stryker, Burke 2000; Burke, Stets 2003). Pühendumise all mõeldakse vajadust olla oma rollis veenev ja täita seda hästi (Solomon, Surprenant, Czepiel, Gutman 1985).

Rolliidentiteet luuakse suurel määral teiste inimeste reaktsiooni põhjal, mille üle reflekteerides omandavad teod, sõnad ja erinevad olukorrad tähenduse, mis hakkab mõjutama indiviidi käitumist vastavas rollis, millega kaasnevad oma tähendused ja ootused 'minale' (Mead 1934; Burke, Reitzes 1981; Solomon, *et al* 1985). Ootused igale rollile on multidimensionaalsed ja püüavad saavutada kooskõla normide ja vajaduste vahel, võttes arvesse väärtusi, ettekujutust, aega, kohta ja teisi muutuvaid asjaolusid. Mida suurem on negatiivne lahknevus ootuste ja indiviidi väärtustest ning arusaamadest tuleneva tegeliku käitumise vahel, seda suurem on sellega kaasnev rahulolematuus indiviidis (Solomon *et al* 1985:101). John Berry (1997:10) sõnul mõjutabki enesemääratlemist mingis kultuurikeskkonnas muuhulgas see, kui võrd on sellesse kultuuri sisenejal võimalik säilitada omaenda väärtusi.

Erinevad olukorrad võivad tõsta esile indiviidi erinevaid rolle ja jätta osad tähelepanu alt välja. Miniteadvus on seega lahutamatu seotud kontekstiga, milles seda kasutatakse ja arendatakse. Teatud tüüpi situatsioonid või isikud tõstavad 'minast' esile teatud varasemad mälupeegeldid või varem õpitud suhtemallid (nt alistumine), mis aktiveeruvad uues olukorras ja juhivad toimimist. Keskset sotsiokognitiivset protsessi, mille abil situatiivne eneseorganiseerimine toimub, on järgmised: sotsiaalsed tähelepanekud, enda ja teiste kategoriseerimine, strateegilised enesepresentatsioonid (see millisena tahetakse end esitada), mina verifitseerimine (oma mina erinevate poolte proovimine ja tõestamine), tasakaalu otsimine vastuoluliste kontseptsioonide vahel (nt oma soovide ja ideaalide, eesmärkide ja situatiivsete tegurite vahel) ning eneserefleksioon (Lauriala, Kukkonen 2005:96).

Väliseid märke interpreteerides ja neile metapositsioonilt tähendusi andes saab võimalikuks või võimatuks erinevate rollide integreerimine minapilti ja vastava rolliidentiteedi kujunemine.

Ideaalid

Filosoof ja identiteedi ajaloo uurija Charles Taylor (1989) on öelnud: „Minu identiteet on sõnastatav nende arusaamade ja põhimõtete kaudu, mis pakuvad raami või horisondi, mille põhjal ma saan erinevates olukordades otsustada, mis on hea või väärtuslik, või mida ma peaksin tegema või millega vastanduma” (Taylor 1989: 27).

Ideaalid on otseku teatavad tekstid, milles ajaline tegevus on tõlgitud ajaväliseks süsteemiks, luues läbi koodide ja tähenduste programmi, mis aktualiseerub ajas. Ideaalid on võrreldavad kultuuris valitsevate normide ja reeglitega, mis eneseteadvustamise käigus moodustavad teatava kultuuri enesemudeli, mis on kultuuri tekstide dešifreeringu ja enesetunnetuse koodiks (Lotman 2010). Samaselt kultuurimudelile annavad ideaalid indiviidile võtme, mille kaudu toimub enese määratlemine ja oma tegevuse hindamine erinevates situatsioonides. Ideaali võib seega nimetada käitumuslike narratiivide alusel loodud internaliseeritud väärtuste ja tähenduste kogumiks, mis toimib indiviidi jaoks teatava standardi või mudelina ning juhib indiviidi toimimist ja käitumist. Seetõttu võib ideaali käsitleda ka skriptina, struktuurina, mis sisaldab endas arusaamu ja ettekirjutusi, mis reguleerivad indiviidi käitumist (Schank, Abelson 1977).

Erinevad autorid (Mead 1934; Ruyter, Conroy 2002; Burke 2007) on leidnud, et identiteedi sotsiaalse konstrueerimise olulisimaks aspektiks ongi 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. Psühholoogiateadlane Jaan Valsiner (2005:202) nimetab selliseid märke 'promootormärkideks', milleks võib olla iga märk, mis toimib teatava ajajärgu vältel „aknana”, läbi mille vaadatakse oma olevikust enese võimalikku tulevikku 'minana'. Promootormärgid loovad võimalike tähenduste piirid tulevaste kogemuste interpreteerimiseks (Valsiner 2005:202).

Samal ajal on ideaalid Charles Tayloriga sõnul see horisont, mille sees ollakse võimeline ennast positsioneerima (Taylor 1989: 27.) See tähendab, et indiviidi enesetaju on seotud tajuga sellest, kus ta asub, suhestudes „hea” mõistega. Tugevate väärtushinnangute internaliseerimine pakub indiviidile kriteeriumi, mille abil ta ennast hindab, andes talle mudeli ja juhise enese määratlemiseks.

Ideaal kui Peter Burke'i (2007) poolt kirjeldatud identiteedi standard on äärmiselt individuaalne ja koosneb elu jooksul sisestatud tähendustest, mis tekivad interaktsioonis ümbritsevaga refleksiooni tulemusena. Võib järeldada, et ka professionaalse identiteedi jaoks on olemas ideaal või standard, mis sisaldab endas vastavate rollidega seotud tähendusi (millistest normidest, omadustest, tegevustest koosneb indiviidi jaoks nt õppejõuks olemine). Samal ajal viitavad muutused vastavas identiteedis tähenduste muutustele ka ideaalides ehk identiteedi standardis (Burke 2006:84). Seega toimub ideaali ja kogetud tegelikkuse vahel dialoog, mis võimaldab indiviidil teadvustada eesmärgid ning jälgida oma arengut ja tegevust professionaalina (Lauriala, Kukkonen 2005; Beauchamp, Thomas 2010).

Seepärast on identiteedi uurimise juures produktiivne uurida ideaali kirjeldusi, mis on identiteedi peegelduseks, kuna kirjeldavad neid väärtusi ja tähendusi, mille kaudu indiviid ennast defineerib ning mis mõjutavad seeläbi identi-

teedi jätkuvat arengut (Ruyter, Conroy 2002; Stenberg 2011). Samuti pakuvad ideaalid võimaluse interpreteerida nii seda, kuidas indiviid erinevates olukordades toimib, kui ka seda, millised on indiviidi kujutlused temale esitatavatest ootustest, ning tõlgendada, kuidas indiviid ennast tajub ja hindab.

Samal ajal võimaldab ideaali üle reflekteerimine eristada tajutud tegelikkust ja ideaaliks peetavat. Enese kirjeldamise juures peitub alati oht, et kirjeldustesse hõlmatakse ka kujutelmad ja ideaalid. Seepärast võimaldab üksnes ideaalile keskendumine distantseeruda tajutud tegelikkusest ja hoiduda ideaalis soovitu kirjeldamisest tegelikkusena.

Identiteedi temaatika kokkuvõtteks võib seega öelda, et identiteedi kujunemine on pidev ja jätkuv protsess. Professionaalne identiteet on osa indiviidi identiteedist ning on seotud professionaalse rolliidentiteediga, millele esitatavad ootused langevad kokku indiviidi enda arusaamadega. Indiviidi identiteedi peegelduseks on tema ideaal, millesse on internaliseeritud nii tajutud rolli-ootused (normid) kui väärtused, aga ka taju enda võimaliku arengupotentsiaali suhtes. Identiteedi kujunemine ei toimu isolatsioonis vaid interaktsioonis ümbritsevaga, mille käigus sisestatud sümbolid omandavad refleksiooniprotsessi kaudu indiviidi jaoks tähenduse ning muutuvad osaks tema minapildist. Õppejõu professionaalse identiteedi kujunemine on seega jätkuv refleksiivne protsess, milles tähendused, normid, ideaalid, aga ka teooria ja teadmiste internaliseerimine on pidevas ja jätkuvas interaktsioonis sisemise ja välise maailmaga.

Seepärast on järgnevalt peatunud töökeskkonnal kui kontekstil, milles toimuv interaktsioon omab olulist mõju professionaalse identiteedi kujunemisele.

TÖÖKESKKONNA OSA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI KUJUNEMISEL

Õppejõu professionaalse identiteedi kujunemise taustsüsteemi võib vaadelda erinevatelt tasanditelt ja aspektidest. Ühelt poolt võib õppejõu professionaalse identiteedi kujunemise kontekstina käsitleda kogu ülikooli, mis institutsionaalse ideoloogiaga kujundab diskursiivsed praktikad, mis mõjutavad õppejõu tegevust ja selle väärtustamist. Teiselt poolt võib õppejõu professionaalse identiteedi kujunemist vaadelda interaktsioonilisest aspektist, milles olulisel kohal on õppejõu tööga seonduv kollegiaalne suhtlus, mis leiab aset kas vahetus töökeskkonnas või mõnes teises (praktika)kogukonnas, mis seda võimaldab.

Ülikool kui õppejõu identiteedi kujunemise institutsionaalne kontekst

Erinevad uurimused näitavad, et viisid, kuidas inividid mõistavad oma rolli ja identiteeti akadeemilises maailmas, on seotud ja mõjutatud lokaalsest kontekstist, sealhulgas diskursiivsest ideoloogiast, mida esindab koduülikool (Harris 2005; Clegg 2008; Entwistle 2009; Roxå, Mårtensson 2009). Seesuguse ideoloogia peegelduseks on organisatsiooni või institutsiooni normid ja väärtused (Gazendam 2004), mis suunavad organisatsiooni ja tema liikmete tegevust ning enesetaju organisatsiooni liikmetena (Stamper *et al* 2000). Norme esindavad organisatsioonis kõikvõimalikud märgid, milleks on organisatsiooni dokumentatsioon, nt regulatsioonid, aga ka nendel rajanev suuline kommunikatsioon või käitumine, mille eesmärgiks on säilitada, teadvustada ja/või järgida neid norme. Norm on organisatsiooni kontekstis kui väli või jõud, mis suunab organisatsiooni liikmete kalduvusi, käitumist või mõtteviisi teatud suunas, kujundades organisatsioonikultuuri (Stamper *et al* 2000; Roxå, Mårtensson 2011). Seega võib öelda, et ülikooli normide kaudu luuakse narratiive akadeemilise töö kohta, sealjuures praktikate kohta „õppejõudude” ja „teadlastena”, tingides akadeemilisuse ja võimu suhteid ning olles ka nende koostisosa (Malcolm, Zukas 2009).

Sotsioloog Anthony Giddensi (2004) sõnul on enesemääratlemine mõjutatud sellest, kui võrd on inivididel mingis kultuurikeskkonnas võimalus järgida oma isiklike arusaamu ja teadlikuna toimida. John Berry (1980) väitel on see sõltuv kahest faktorist: sellest, kui atraktiivsena tajutakse mingit kultuuri, ja sellest, kui võrd on sellesse kultuuri sisenejal võimalik säilitada omaenda väärtusi. Kui kõne all on enese määratlemine õppejõuna ülikoolis, siis on oluline mõju sellel, millisel määral jagatakse ülikoolis õppejõu töö suhtes sarnaseid tähendusi ja kui võrd langevad need kokku üksikindiviidi väärtustega ning kui atraktiivsetena neid tajutakse.

Samas aga väidavad ülikooli organisatsioonikultuuri uurijad Paul Trowler ja Ali Cooper (2002), et olukorras, kus organisatsiooniliikmete poolt jagatud normid ja tähendused muutuvad iseenesestmõistetavateks, on nendel normidel

kalduvus muutuda nähtamatuteks. Seeläbi muutuvad nad konserveerivaks jõuks, mille tähendust säilitatakse praktikas. Seega on normid institutsioonis implitsiitsete teooriate või ideoloogia väljendus, määrares ära nn režiimi, milles organisatsioon toimib (Trowler, Cooper 2002). Ülikooli õppetöö korralduse kontekstis võib see avalduda nt viisis, kuidas valitakse õppejõude (nt ametinõuded akadeemilistele ametikohtadele), selles, millised on õppetöö planeerimisele ja läbiviimisele esitatavad nõuded, kuivõrd toimub ja milline on debatt pedagoogiliste protsesside üle, aga ka nt õppehoonete arhitektuuris – millist ideoloogiat väljendab auditooriumide ruumilahendus ja paigutus või õppehoone tervikülesehitus. Selline režiim omab mõju sellele, kuidas kujunevad võimusuhted ülikoolis (millised on karjääripositsioonide kujunemise eeldused ja tingimused, milline on vabaduse määra), millistest koodidest lähtub tähendusloome (mille põhjal kujuneb hinnang õppejõutööle, millele omistatakse tähendus ja väärtus õppejõutöös), kuidas kujunevad käitumisnormid (mida peetakse kohaseks ja vajalikuks), millised on implitsiitsed teooriad õppimise ja õpetamise kohta (kuidas kavandatakse ja viiakse läbi õppetööd), milline on diskursiivne repertuaar (milline on retoorika, millest lähtutakse tekstides õppetöö kohta), millised on väljakujunenud praktikad (teadvustamata harjumuspärased käitumisnormid nt suhetes õppijatega, eneseväljendus auditooriumis jne), millised on vaikivad hoiakud (nt suhtumine õppijatesse, õpetamisse) ja millist mõju professionaal- susele omab interaktsioon töökogukonnas (Trowler, Cooper 2002).

Interaktsioon töökeskkonnas

Individuaalne professionaalne identiteet kujuneb interaktsioonis teistega (Trowler, Cooper 2002). Vestlused kolleegidega oluline osa identiteedi kujunemisest, kuna see on üks reflekteerimisviise ja on seotud arusaamade muutumisega. Seega kui ülikooli õppejõud läbi refleksiivse kommunikatsiooni õpib midagi olulist õppimise ja õpetamise kohta, siis uute teadmiste omaksvõtu kaudu areneb mitte ainult tema arusaam õpetamisest, vaid ka tema arusaam endast kui õppejõust (Roxå, Mårtensson 2009).

Selleks, et vestlused kolleegide vahel võiks olla enam refleksiivsed ning toetada õppejõu arengut ja professionaalset identiteeti, peavad ülikoolides läbi- viidud uurimuste (Kogan 2000; Roxå, Mårtensson 2009) põhjal olema tagatud mitmed tingimused. Nendeks on nt vastastikune usaldus, piisav privaatsus ja vastastikune intellektuaalne huvi. Sageli aga ei koge õppejõud neid tingimusi vahetus töökeskkonnas kolleegidega suheldes. Ülikooli kui töökeskkonda õppe- jõu tööga seoses käsitletud uurijad (Bleiklie, Kogan 2007; Tynan, Garbett 2007; Fink 2008; Clegg 2008; Trevitt, Perera 2009) on üksmeelel, et situatsioon, kus ülikoolid püüavad kujundada oma avalikku mainet ja tõhustada institutsio- naalseid regulatsioone ja aruandlussüsteemi, toimib vastupidiselt sellele, mis on omane toetavale ja koostöisele keskkonnale. Akadeemiline võrgustik on eris- tatud staatuse ja tähenduste loomise võimaluste poolest. Fookus ei ole sellel,

kuidas seda staatust pälvitakse, vaid faktil, et erinevused staatuses eksisteerivad, ning see võrgustik ei toimi alati kollegiaalsuse ja võrdväärsuse põhimõttel (Roxå *et al* 2011). Kuigi akadeemilist kultuuri kirjeldatakse sageli kui kollegiaalset, rõhuga sõnal „võrdväärne”, on erinevad uurijad väitnud, et tege-
likkus on sellega vastuolus. Välja tuuakse, et ülikoolides on sageli valitsev olukord, kus vahetus töökeskkonnas tajutakse usalduslikkuse puudumist, süü-
tunnet, ebaturvalisust ja vähest võimalust säilitada autentsust ning kus õppejõud ei saa piisavalt tagasisidet, mistõttu õpetamisega seonduv on suuresti õppejõu enda vastutus (Becher, Trowler 2001; Trowler, Cooper 2002; Roxå, Mårtensson 2009; Roxå, Mårtensson, Alveteg 2011).

Ülikooli õppejõu jaoks on kuulumine sellistesse kogukondadesse, kus õpitud teadmised on integreeritud vaikiva teadmise ja võimalk reflekteerida oma personaalse professionaalse tegevuse üle (Kogan 2000; Stoll *et al* 2006; Roxå, Mårtensson 2009) oluliseks toetusallikaks nii professionaalsele arengule kui ka professionaalsele identiteedile, kuna kumbki neist ei kujune isolatsioonis, vaid intrapersonaalse koostöö ja interaktsiooni kaudu. Suhted, hoiakud, väärtused ja normid kogukonna sees determineerivad kogukondlikud praktikad ning viisi, milline on interaktsioon kogukonna liikmete vahel ning kuidas nad ennast selles kogukonnas määratlevad (Evans, Rainbird 2002). Sääraseks kogukonnaks võib õppejõu jaoks olla vahetu töökeskkond (nt. osakond), aga samas võib kogukonda asendada ka mõni muu grupp, mis toetab professionaalsust ja refleksiooni.

See tähendab, et õppejõu professionaalse identiteedi kujunemisele omab töökeskkond mõju mitmel tasandil. Kõige otsesemat mõju avaldab identiteedile interaktsioon vahetus töökeskkonnas, mida aga omakorda mõjutab ülikooli institutsioonina, mis oma ideoloogiaga (normide ja väärtustega, millest ülikooli tegevus lähtub) kujundab hoiakud ja suhtumise õppejõu töösse. Need kajastuvad aga interaktsioonis õppejõu vahetus töökeskkonnas, mis (praktika)kogukonnana on see kontekst, mis mõjutab otseselt professionaalse identiteedi kujunemist, pakkudes või pakkumata sellele tuge. Trowler and Knight (2000) väidavadki, et igapäevane infovahetus ja suhtlemine kolleegide vahel omab professionaalsele identiteedile otsesemat mõju kui keskselt reguleeritud tegevused ülikoolis.

Selleks, et mõista, kuidas vahetu töökeskkond toimib õppejõu professionaalse identiteedi toetajana, on oluline vaadelda, kuidas vastab see nn praktikakogukonna tunnustele. Seepärast on järgnevalt vaatluse all praktikakogukond, mis on organisatsiooniteoorias kasutusel olev termin professionaalse arengut ja identiteeti toetava töökeskkonna kohta. Arutluse all on, millised on praktikakogukonna tunnused ning millised on võimalused kuuluda praktikakogukonda alternatiivina vahetule töökeskkonnale.

Praktikakogukond

Praktikakogukonna mõiste on välja kasvanud sotsiaalse õppimise teooriast, mille kohaselt indiviid õpib ja saab professionaaliks interaktsiooni kaudu teiste inimestega (Lave, Wenger 1991). Seesugune õppimine ja areng saab toimuda aga keskkonnas, mis seda toetab. Selle keskkonna kirjeldamiseks töötas haridusteoreetik Étienne Wenger (1998) välja 'praktikakogukonna' kontseptsiooni.

Wenger (1998) väidab, et praktikakogukonnad võivad olla igal pool ja me kõik kuulume neisse töökohal, kodus, koolis. Wenger, McDermott and Snyderi (2002: 4) järgi on praktikakogukond grupp inimesi, kes jagavad muret ja vastutust sarnaste probleemide või kirge sarnaste teemade suhtes ning kes süvendavad oma teadmisi ja ekspertsust selles valdkonnas, olles jätkuvalt omavahelises interaktsioonis.

Praktikakogukond ei ole ainult huvigrupp. Seesuguse kogukonna liikmed arendavad jagatud praktikat ja repertuaari nii kogemuste, lugude, töövõtete suhtes kui ka töös ette tulevate probleemide lahendamisel (Wenger 1998). Siin võimaldatakse refleksiivset teadmiste loomist, nende korrastamist ja vahetamist, tuues kasu nii rühmale kui indiviididele selles kogukonnas (Wenger *et al* 2002). Praktikakogukond vahendab oskusi, informatsiooni, reegleid, ootusi ja kokkuleppeid (Knight 2002), mis kõik on olulised eeldused professionaalse identiteedi kujunemiseks.

Wenger *et al* (2002) järgi iseloomustavad praktikakogukonda 3 tunnust:

- teadmiste valdkond (*domain*), mis määrab kogukonnas käsitletavate teemade valdkonna; see ei pruugi tingimata tähendada, et kogukonda kuuluvad sarnase valdkonna esindajad, vaid neid seob ühine huvi ühise valdkonna vastu (nt õpetamine ülikoolis);
- inimeste kogukond (*community*), kes hoolivad sellest valdkonnast ja osalevad ühistes tegevustes ja aruteludes;
- jagatud praktika (*practice*) – kogukonna moodustavad inimesed püüavad ennast selles valdkonnas arendada.¹

Wengeri (1998) hinnangul peab edukas praktikakogukond rajanema ka eeldustel, milleks on vastastikune kokkuleppelisus (*mutual engagement*) ehk viis, kuidas kogukonna liikmed pühenduvad ja reageerivad üksteise tegevusele ning kuidas selle haaratuse baasil luuakse vastastikuseid suhteid; ühine pingutus (*joint enterprise*) ehk viis, kuidas kogukonna liikmed mõistavad, panustavad ja võtavad vastutust kogukonna tegevuse arendamise eest; jagatud repertuaari (*shared repertoire*) olemasolu, mis tähendab kogukonnaliikmete võimet jagada arusaamu ning pakkuda ressursse ja kogemusi tõstatunud teemade lahendamisel. See nõuab kogukonna tegevuses osalemist ning võimet muuta praktika enda jaoks tähenduslikuks. Samuti on see seotud identiteedi alalhoidmise või rajamisega (*maintaining, establishing identity*), mis tähendab, et kogukonna

¹ autorite rõhutis

liikmed võimaldavad grupis vastastikusel kokkuleppel osa saada üksteise komplementaarsetest ja üksteist täiendavatest kompetentsustest (Wenger 1998: 73). Wengeri väide, et edukas arenguperiood seesuguses kogukonnas transformeerib identiteeti (Wenger 1998: 227) viib järelduseni, et kuulumine praktikakogukonda on nii professionaalse arengu kui ka professionaalse identiteedi kujunemise oluline toetusallikas.

Paraku väidavad praktikakogukondade uurijad Jacqueline McDonald and Cassandra Star (2006), et praktikakogukonna kontseptsioon toimib hästi küll erasektoris kui strateegiline lähenemine teadmusjuhtimisele, kuid ülikoolide puhul see nii ei ole. Nad toovad välja, et selle põhjuseks võib olla ülikoolile loomumane võistlev olemus ja traditsiooniline kontseptsioon „akadeemilisest vabadusest”, mis rõhutab privaatsset ja individuaalset, mitte aga koostöist ja kogukondlikku hoiakut ülikoolis töötamise ning sealhulgas ka õpetamise suhtes. Samuti erinevad kogukonnad (nt allüksused) ülikoolis sees üksteisest nii oma mõjukuse kui eesmärkide poolest, mistõttu ei saa neid vaadelda Wengeri mõistes praktikakogukondadena. Lisaks on liiga sageli ka akadeemiline isolatsioon tänapäeva ülikoolide reaalsus (Massey, Wilger, Colbeck 1994; Bolander *et al* 2008; Barrett *et al* 2009). Samas on mitmed selle teemaga tegelnud uurijad üksmeelil selles, et peamine eeltingimus praktikakogukonnale on just toimiv ja tõhus interaktsioon kogukonna liikmete vahel, koostöö, refleksioon ja toetus kogukonna horisontaalsel tasandil (Kreber 2000; Trowler, Knight 2000; Tynan, Garbett 2007; Barrett *et al* 2009; Boyd 2010). Siit tulenebki vajadus diskussiooni ja arendustöö järele, et leida viise, kuidas toetada tõhusate ja viljakate kogukondade teket ja toimimist nii ülikooli väiksemates üksustes kui ülikoolis tervikuna. Samuti vajab tõstatamist küsimus, millised on võimalused ületada isolatsioonibarjääre, et soodustada kommunikatsiooni elavdamist ja koostööd õppejõudude vahel. Usku selle võimalikkusse sisendavad uurimused, mis näitavad, et see on õnnestunud kogukondades, mis käivad koos õppimise eesmärgil (Bolander *et al* 2008; Barrett *et al* 2009). Sarnaselt võivad toimida ka õppejõudude täienduskoolitused, mis võimaldavad võrgustiku teket, kommunikatsiooni ja interaktsiooni õppejõudude vahel eesmärgiga toetada refleksiivset õppimist ja oma professionaalse identiteedi arendamist (Huling-Austin 1990; Boyd 2010).

Seega võivad töökeskkonnas tajutud kommunikatsiooni puudumise ja isolatsiooni korral ülikooli õppejõu jaoks alternatiivse (praktika) kogukonnana toimida ka täiendusõppekursused, kui nende käigus on võimalik jagada probleeme ning diskuteerida kolleegidega oma õpetamise üle. Samas ei ole seesugused koolitusrühmana toimivad kogukonnad üksnes kohaks, kus õppejõud hindavad oma õpetamist ning otsivad uusi viise ja ideid oma õpetamistegevuse arendamiseks, vaid seesuguses kogukonnas on oluline koht refleksioonil oma tegevuse ja professionaalsuse üle (McDonald 2001; Bolander *et al* 2008). Nagu eespool rõhutatud, nõuab professionaalse identiteedi kujunemine dialoogilist refleksiooni. Seega võib tõeliselt kollegiaalne kriitiline refleksioon viia nii õppejõu enda professionaalse identiteedi kui ka tema praktilise tegevuse transformeerumiseni (Bell 2001).

REFLEKSIOONI OSA PROFESSIONAALSE IDENTITEEDI KUJUNEMISEL

„Mõistmiseks nimetame protsessi, milles tunnetatakse hingeelu tema meeleliselt antud väljendustest lähtudes” (Dilthey 1997: 60). Teisisõnu, enese jaoks tähendusi luua ja seeläbi teadlikumaks muutuda suudame läbi kogetu mõtestamise, selle üle reflekteerides.

Paljudes identiteediteemat käsitlevates uurimustes viidatakse eneseteadvuse kasvu ja refleksiooni vahelistele seostele. Järgnevalt on vaatluse all refleksiooni osa identiteedi kujunemise juures, lähemalt on avatud refleksiooni kui protsessi mõistet ja olemust ning eraldi on käsitletud võimalusi, kuidas refleksiooni toetada.

Professionaalse identiteedi ja professionaalse arengu seoseid refleksiooniga kohtab olulise teemana kasvatusteaduslikes uurimustes. Igasugune areng ja muutus identiteedis toimub refleksiivse eneseteadvustamise ja enese tundmaõppimise kaudu, sest identiteedid on holistilised, sisaldades nii kognitiivseid, emotsionaalseid, moraalseid, sotsiaalseid kui kultuurilisi aspekte (Villa, Calvete 2001). Nagu väidavad tuntud refleksiooniteoreetikud kasvatusteadustes Fred Korthagen ja Angelo Vasalos, ei ole võimalik luua ja teadvustada professionaalset identiteeti ilma refleksioonita (Korthagen, Vasalos 2005:67).

Narratiivse uurimissuuna esindajad on seisukohal, et indiviidi enesekohaste teadmiste kogumine ja neile personaalse tähenduse omistamine saab toimuda endast ja oma kogemustest rääkimise kaudu, mis korrastab ja asetab neid kogemusi ajalisse konteksti. Oma identiteedini jõudmine toimub konstrueerimisprotsessis, mille käigus arendatakse välja enda lugu (Polkinghorne 1988; Huberman 1995). Ricoeur (1992: 131) rõhutab, et jagatud kogemuse abil saab ilmsiks, et „meie enda eksistents ei ole eraldatud väärtusest ja tähendusest, mille me endale anname. Kogemusi jagades ja endast lugusid jutustades anname endale identiteedi.” See viitab indiviidi isikliku kogemuse interpreteerimise ja seletamise olulisusele enesemääratlemise protsessis. Enda kogemusi jagades ja nende üle arutledes saadakse endast teadlikuks ning omistatakse kogemustele tähendus ning tähtsus. Jätkuv protsess, mida kogemuste jagamine (endast jutustamine) endast kujutab, rikastab minateadvust ja loob hermeneutlisi kogemusi, mis võivad avardada indiviidi enesemõistmise piire ja annavad võimaluse tõlgendada oma kogemusi varasemast erinevalt ning on käsitletav refleksioonina. See tähendab, et identiteeti võib näha kui tagajärge, mille on põhjustanud hermeneutiline suhe elatud kogemuste ja jagatud kogemuste vahel.

Psühholoog Hubert Hermansile toetudes ei ole indiviidis olev kooskõla ja ühtsus erinevate tähendusväljade vahel mitte antud, vaid refleksiooni kaudu saavutatav. Refleksioon võimaldab asetuda nn metapositsioonile või enda suhtes „vaatleja” positsioonile, luues teatava distantsi ja võimaldades hinnata erinevate tähenduste omavahelisi seoseid ja organiseeritust. Sealhulgas võimaldab metapositsioon näha arengukohti ja võimalusi tulevikuks, luues eeldused personaalseks integratsiooniks ja koalitsiooniks (Hermans 2001). Enese ja oma

kogemuste kirjeldamise ning reflekteerimise käigus hakkavad mõju avaldama just need väärtused ja tõekspidamised, mida indiviid on omaks võtnud ning mis ideaalidena tema tegevust juhivad (Entwistle, Walker 2000). Seepärast on enesekirjeldused alati seotud muu hulgas ka küsimusega: „Kust algab nt tegelik mina ja kus lõpeb ideaalmina ning milline on enesekirjelduse seos indiviidi poolt internaliseeritud tähendusväljadega?”.

Refleksiooni mõistest ja olemusest

Termin „refleksioon” tuleneb ladinakeelsest verbist „*reflectere*”, mis tähendab paindumist või pööret (*flectere*) tagasi (*re*) (Bengtsson 2003: 297). Refleksioon eneserefleksiooni tähenduses on omanud olulist rolli uusaja filosoofias renessansist kuni tänapäevani. Filosoofilises kontekstis on refleksiooni kasutatud ontoloogiliselt, eraldamaks teadvust materiaalsest maailmast. Seejuures viidatakse indiviidile kui aktiivsele agendile, kes avastab ennast refleksiooniakti käigus (Bengtsson 2003:296–297).

Klassikalised ameerika pragmatistid Peirce, James, Mead ja Dewey on kõik näinud indiviidi minateadvuse arengut kui tähenduste loomist läbi sisemise dialoogi endaga ehk refleksiivsuse, mille kaudu indiviid saab endast teadlikuks. Samal ajal on refleksioon võti indiviidi semiootilise või sümbolilise võimekuse juurde (Wiley 2006:5).

Karl Jaspers (1963) on eristanud eneserefleksioonis kolm tahku: 1) enesevaatlus, mille käigus indiviid võtab distantsi enda või oma kogemuse suhtes ning saab teadlikuks oma mõtetest ja tunnetest; 2) enesemõistmine kui teadvustamisprotsess oma personaalsuse, huvide, eelistuste, arvamuste, normide ja väärtuste suhtes ning 3) enese-ilmutus kui enesearengu protsess, milles indiviid avastab ning õpib enam ja enam ennast tundma (Jaspers 1963, viidatud: Yip 2007 kaudu).

John Dewey originaalkontseptsioonis (1933) on refleksiooni nähtud kui süstemaatilist, ranget ja distsiplineeritud mõtlemise viisi, mis toetub teaduslikule teadmisele. Dewey rõhutab, et refleksioon erineb teistest mõtlemise viisidest, kuna haarab endasse ebakindluse, kahtluse ja segaduse; see on küsimine olukorra kohta, otsimise ja mõtestamise akt, mille eesmärgiks on leida materjali, mis aitaks lahendada häämingut ja mõistmatust tekitanud olukorra (Dewey 1933: 12).

Refleksiooni ongi enamasti defineeritud süstemaatilise kogemuste üle mõtlemisena. Seda on võimalik vaadelda kui tähenduste loomise protsessi, mis viib indiviidi ühest kogemusest teise järjest süveneva arusaamise ja mõistmisega nende olukordade omavahelistest suhetest ning seostest teiste kogemuste ja ideedega. Tähendus on see sild, mis ühendab kogemusi, toob kaasa muutunud kontseptuaalse perspektiivi indiviidi jaoks ja sunnib sisemisele kasvule (Rogers 2001:845; Mansvelder-Longarioux, Beijgaard, Verloop 2007:49).

Ka Wilhelm Dilthey (1997) hermeneutilises mõistmisõpetuses viidatakse, et vaimne maailm avaneb meile läbielamises ja mõistmises elu objektivatsiooni vahendusel. Seesuguseks objektivatsiooniks saab olla sisemistest ja välistest tajudest lähtuv teadvuse kogemus ning selle tõlgendamine (Dilthey 1997:92). Igasugune kogemuse tõlgendamine on alati seotud protsessiga, milles indiviid otsekui distantseerub oma siiani vaid immanentselt eksisteerinud tajudest ning astub kommunikatsiooni selle enesest eraldatud ja piiritletud nähtusega, milleks on tema enda isiklik kogemus. Indiviidi enesemõistmine ja eneseinterpretatsioon baseerub enesekirjeldustel tema jaoks tähenduslike lugude ja olukordade kirjelduste kaudu. Seesugune kogemus võib muuta viisi, kuidas indiviid ennast reguleerib, pakkudes võimalust näha ennast uues valguses ning organiseerida oma isiklike väärtusi ja uskumusi uuel viisil. Seesugust enesest distantseerumist võib näha kui olukorda, kus „mina” muutub indiviidi jaoks objektiks (Wiley 2006).

Juri Lotman (1990, 2010) käsitleb sellist protsessi autokommunikatsioonina. Taolise kommunikatsiooni eriline funktsioon seisneb selles, et teadet enesele edastades korrastab subjekt iseend. Kuna isiksus võib olla vaadeldud kui sotsiaalselt oluliste koodide objekt, mis muutub kommunikatsiooniakti käigus, siis iseendaga suheldes rekonstrueerib saatja seesmiselt omaenese olemuse. Autokommunikatsiooni võib seega käsitleda kui eneseorganiseerimisvahendit, milles lisaks enda mõistmisele ollakse selle mõistmise abil võimelised ka ennast indiviidina seesmiselt korrastama (Lotman 2010:138).

Autokommunikatiivset kogemust pakuvad erinevad võimalused: nii sisekõnes endasse vaatamine kui ka oma kogemuste teistega jagamine. Sellised kogemused laiendavad indiviidi enesemõistmise horisonti ja teevad võimalikuks oma kogemuste varasemast erinevalt interpreteerimise (Stenberg 2011). Kuigi autokommunikatsioonis jääb infokandja samaks, saab sõnum umber formuleeritud ning omandab kommunikatsiooniprotsessis uue tähenduse. Selle taga seisab lisakood – algne sõnum on kodeeritud ümber oma struktuuri elementideks ja omandab seeläbi uue sõnumi omadused (Lotman 2010:129). Niisiis toimub autokommunikatiivne enesekorrastamine edastatava teate *ümberkodeerimise* kaudu, kusjuures mitte ainult ühest koodist teise, vaid protsessiga on seotud ka mingi väline tegur, mis muudab kontekstuaalset situatsiooni (Lotman 2010:130). Selleks võib olla lisaks spontaansetele impulssidele ka näiteks autokommunikatsiooni teadlik esilekutsumine, milleks võib olla nt toetatud refleksioon.

Ka narratiivuurijad on seisukohal, et oma kogemuse jagamine ja endast rääkimine on oma olemuselt indiviidi jaoks tasakaalustava ja korrastava toimega – luues nii veendumusi kui tahte autonoomiat, mis seostub valikuvabadusega – ning et see on jätkuv dialoogiline protsess. Sealjuures on olulisel kohal indiviidi vajadus otsida oma elule tähenduslikkust erinevatel viisidel: vajadus eesmärgi järele, vajadus väärtuste ja õigustuse järele. Indiviid vajab teadmist, et tema teod on head ja õiged, ning see teadmine on samal ajal ka motivaatoriks hästi toimida. Seesugune tähenduste otsimine on seotud ka

vajadusega omada kontrolli oma tegevuse üle ja tunda end efektiivse ning tugevana. See on tihedalt seotud ka eneseväärikuse tundega, mis tuleneb teadmised, et indiviidi suhtutakse positiivselt (Baumeister 1991:32–47; Bruner 2003:218; Stenberg 2011).

Refleksiooni käsitletakse sageli kui probleemide lahendamise viisi olukordades, mis on olnud vähem edukad kui loodetud (Loughran 2006). See ei ole kindlasti ainus või peamine refleksiooni väärtus. Eneserefleksioon on keskne element indiviidi eneseinterpretatsioonis ehk teisisõnu oma identiteedi kujundamisel ja konstrueerimisel ning seda võib näha kui enese-selgitusprotsessi, milles oma kogemuste jagamine ja nende refleksiooni fookusesse tõstmine toodab indiviidi teadlikkust enesest ja aitab „ennast üles ehitada” (MacLure 1993, van Manen 1994).

Seega võib refleksiooni käsitleda kui intellektuaalset ja emotsionaalset protsessi, mille käigus inimesed tõlgendavad ja mõtestavad oma professionaalset identiteeti ja professionaalset praktikat ning mis viib õppimiseni ja muutusteni professionaalses praktikas (Karm 2010).

Võimalused refleksiooni toetada

Mitmed refleksiooniuurimused on näidanud, et erinevad meetodid on abiks refleksioonioskuste arendamise juures ja tõhustavad refleksiooni käigus toimuvat arenguprotsessi (Brookfield 1990; Sparks-Langer, Colton 1991; Loughran 1996; Seibert, Daudelin 1999). Paljud autorid on loonud tehnikaid, kuidas refleksiooni tõhustada ja luua reflekteerimise harjumust, mille vajalikkust on eriti tugevalt rõhutatud haridusvaldkonnas (Dewey 1933; Schön 1983; Mezirow, 1991; Loughran 1996).

Juba John Dewey (1933) on välja toonud erinevaid strateegiaid, mis toetaksid refleksiivset mõtlemist, alates füüsilistest harjutustest, erinevad keelekasutusega seotud tegevustest kuni vaatluste ja ühislugemiseni. Donald Schön (1983) kasutab mõistet „reflekteeriv praktika”, tuues näiteks muusika, tantsu või kujutava kunsti õppimise, milles praktiline tegevus on läbi põimunud tagasiside ja eneseanalüüsiga, ning soovib igasuguse enesearengu toetamise juures kasutada just seesugust „*reflection-in-action*” taktikat (Schön 1983:xii). Seejuures on võtmetähtsusega sellise isiku olemasolu, kes refleksiooniharjumuse tekkeprotsessi juhib ja arendab, luues olukorra, kus tekib vastastikune dialoog, mis sisaldab endas kuulamise, rääkimise, demonstreerimise ja imiteerimise protsesse.

Mentori või juhi rolli olulisust refleksiooniprotsessi toetamise juures on välja toonud ka John Loughran (1996), kelle hinnangul loovad juhi kogemus ja eeskuju eeldused turvalise keskkonna tekkeks, kus refleksioon on võimalik. Refleksioon eeldab indiviidi valmisolekut ja võimet vaadata avatult ja ausalt endasse ning teadvustada oma isiksust ja kogemusi ning paljudel juhtudel vajavad inimesed selleks tuge ja abi, et arendada endas reflekteerimiseks vajalikku

teadmistebaasi ja metakognitiivseid oskusi. Seepärast nõuab edukas refleksioon emotsionaalset, toetavat ja turvalist keskkonda ning erinevate õppimist ja sotsiaalset toetust pakkuvate tehnikate kasutamist. Selleks võivad olla näiteks vastastikune professionaalse tegevuse vaatlus ja toetav tagasiside, refleksiiivsed harjutused, kogemuste jagamine, rollimängud jms (Moon 2002; 2004). Refleksiooni toetavat keskkonda pakuvad ka praktika- või õpikogukonnad (Boud, Keogh, Walker 2002; Bolander *et al* 2008; Kitchen, Parker, Gallagher 2008) ning ka professionaalset arengut toetavad koolitusrühmad (Boud, Walker 1998).

Erinevad autorid eristavad refleksiooniprotsessis erinevaid sügavusastmeid ja rõhutavad, et indiviidi terviklikuks professionaalseks arenguks on vajalik reflekteerida mitte ainult ümbritseva keskkonna, käitumise, teadmiste ja uskumuste üle, vaid ka oma professionaalse identiteedi ja missiooni üle (Korthagen, Vasalos 2005; Lee 2005). Ka Brookfield (1995) defineerib kriitilist refleksiooni kui tegevust, milles heidetakse pilk oma uskumustesse ja isiklikesse teooriatesse. Seesugune tegevus hõlmab enda vaatlemist ja analüüsi oma maailma-vaate, arusaamade, rollide ja enesetaju varjatud eelduste üle, mis omakorda mõjutavad indiviidi käitumist (Brookfield 1995; Cranton 1996; Mezirow 2000). Kõige efektiivsemaks viisiks saada teadlikuks endast ja teguritest, mis indiviidi tegevust juhivad, ning olla ühtlasi refleksiooni tuumaks, ongi analüüsida ennast ja oma kogemusi erinevatest perspektiividest lähtudes ja sügavusastmetelt (Brookfield 1995; Korthagen, Vasalos 2005; Lee 2005). Näiteks on Fred Korthagen ja Angelo Vasalos (2005) välja pakkunud nn sibulamudeli, mille erinevad tasandid peegeldavad refleksiooni erinevaid sügavusastmeid, olles eristatud reflekteerimise objekti järgi. Välimistel tasanditel reflekteeritakse ümbritseva keskkonna ja enda toimimise üle. Sisemistel tasanditel on refleksiooni objektiks kompetentsus, uskumused ja identiteet ning kõige sügavama tasandi refleksiooni iseloomustab arutlus eksistentsiaalsete küsimuste ja enda missiooni üle. Seejuures mõjutavad ja määravad sisemised tasandid (kompetentsus, uskumused, identiteet, missioon) inimese toimimist välimistel tasanditel.

Erinevad autorid (Dewey 1933; Schön 1983; Brookfield 1990; Mezirow 1991; Loughran 1996; Boud, Walker 1998; Ghaye 1998; Seibert, Daudelin 1999; McAlpine *et al* 1999; Johns 2000) on välja pakkunud ka refleksiooni protsessi kirjeldavaid ja toetavaid mudeleid. Kõikide mudelite juures on refleksiooniprotsessis esimeseks sammuks reflekteeritava kogemuse identifitseerimine ja kirjelduse kaudu selle objektiks muutmine. Enamik autoreid näeb järgmise sammuna info kogumist kogemuse kohta, enne kui protsessis edasi liigutakse. Andmete kogumisele järgneb kogemuse analüüs ning vajadusel plaani tegemine edasiseks tegevuseks. Refleksiooniprotsessi viimaseks sammuks on otsus, mis sünnib kogemuse analüüsimise tulemusena ning mis enamike autorite sõnul peegeldab muutust indiviidi mõtlemises ning millele järgneb tegevus, mis toetub refleksioonile.

Toetavate mudelite kasutamine aitab refleksiooni tõhustada ning tagada seda, et refleksiooniprotsessis liigutakse üksnes kogemuse kirjeldamiselt sügavamale, mille tulemuseks on õppimine ja areng, mis on eriti aktuaalne õpetamise juures.

Selleks et refleksiooniprotsessi tulemusena toimuks õppejõu areng ning õppimimine on vajalik, et reflekteerival õppejõul oleks olemas teatav valmisolek ausalt ja avatult analüüsida oma õpetamist. Seda ka olukorras, kui tegelik õpetamine ei pruugi tema poolt loodetud tulemust saavutada. Seesugune valmisolek või tolerants lubab ausalt otsa vaadata ka tõenditele ja faktidele, mis peegeldavad õppejõu tegevust eesmärgist tulemuseni. Neid teemasid, mis langevad nn tolerantsikorridorist väljapoole, tajutakse vastuvõetamatutena ja sel juhul on suur tõenäosus, et õppejõud oma toimimisviise ka ei muuda (McAlpine *et al* 1999). Selleks, et tekiks valmisolek ennast avatult analüüsida, ongi vaja eelpoolmainitud turvalist ja toetavat keskkonda. Seepärast on refleksiooniprotsessis keskse tähtsusega viis, kuidas antakse tagasisidet nt õppetöövaatluste järel, et kogemusest õppimine võiks olla võimalikult tõhus. Koos kolleegidega reflekteerimine võimaldab õppejõul „astuda endast väljapoole” ning märgata mustreid ja trende oma töös, uurida uusi viise, kuidas õpetamist ja õppimist korraldada, jagada oma ideid ja õppida teistelt (Bolander *et al* 2008; Kitchen *et al* 2008).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et refleksioon on tegevus, mille kaudu inimene saab teadlikuks oma tegevusest ning iseendast. Kogemuste ja enese kirjeldamise ning analüüsimise käigus toimub teatav enesest distantseerumine, mis võimaldab kogetut interpreteerida ja luua tähendusi, mis on aluseks oma (professionaalse) identiteedi ja tegevuse kujundamisel. Kuigi võime reflekteerida on olemas igal inimesel, ei ole mitte alati indiviidi käsutuses oskusi ja meetodeid, mis tagaksid refleksiooniprotsessi suurema tõhususe ning toetaks seeläbi enam tema arengut ja identiteeti. Seepärast on oluline pöörata tähelepanu ka refleksiooni toetamise võimalustele, luues tingimusi, mis refleksiooni võimaldavad ja toetavad.

UURIMUS

Antud doktoritöö uurimuse võib tinglikult jaotada kaheks. Esimeses osas on tegemist eksperimentaalse, praktilise koolitustegevuse käigus välja kasvanud uurimusega, mis analüüsib koolitustel osalenute kogemuste kirjeldusi ning tõlgendusi koolitusel osalemise mõju suhtes (artikkel 3), teises osas on tegemist uurimusega, milles analüüsitakse andmeid, mis kirjeldavad professionaalse identiteedi kujunemise aluseks olevaid tegureid (artiklid 1, 2, 4). Doktoritöö eesmärgiks tervikuna oli analüüsida, milliseid tähendusi loob ülikooli õppejõud eneserefleksiooni käigus enda professionaalsusega seoses ja millisena tajub õppejõud oma professionaalset identiteeti ülikoolis ning ka seda, millisena tajuvad õppejõud (töö)kogukonna toetust või selle puudumist oma professionaalse identiteedi kujunemisele.

Autoripositsiooni refleksioon

Antud doktoritöö autor on alates 2008. aastast olnud seotud õppejõudude täiendusõppe läbiviimisega. Alates 2009. aastast on ta olnud uurimuse aluseks oleva koolituse „Õppejõult õppejõule” üheks ellukutsujaks ning läbiviijaks. Kuna nimetatud koolituse korraldamine oli esmakordne ja uudne kogemus ka läbiviijate jaoks, siis sündis otsus koolitusrühmas toimuvat tegevust uurida. Koolitusrühma tegevuse käigus tõstatunud teemadest kasvas välja käesolev doktoritöö.

Täna tegevõppejõuna töötades on autor samal ajal nii uuritava kui uurija positsioonis. Professionaalse identiteedi kujunemine ja enese määratlemine õppejõuna ei ole olnud autori jaoks lihtne ja kiire, vaid on pidevalt jätkuv refleksiivne protsess, mille juures on oluline osa kollegiaalsel toetusel. Seetõttu on olnud ka selle töö kirjutamine samal ajal teatavas mõttes eneserefleksiivne tegevus.

Asjaolu, et autor on olnud antud uurimuse kontekstis samaaegselt nii koolitaja, uurija kui ka uuritava (õppejõu) positsioonis, võib pidada nii piiranguks kui rikkuseks. Seesuguse kolmikrolli piiranguks on ennekõike objektiivse uurija-positsiooni säilitamise raskus. Teisalt võib öelda, et koolitajana on enda tegevuse uurimine andnud võimaluse refleksiivselt oma tööd koolituse läbiviijana korrigeerida ja arendada. Töötamine õppejõuna on aidanud paremini sisse elada uuritavate poolt kirjeldatud arusaamadesse ning võimaldanud suuremat empaatiat uuritavate suhtes, mis on eriti kasuks tulnud uurimisintervjuude läbiviimisel. Samas, kuivõrd tegemist on osalt ka kultuurisemiootilise uurimusega, võib öelda, et kultuuri uurimine on sageli seotud mitmekordsete rollidega, nii kultuurikandja kui kultuuriuurija rolliga. Sellest tulenevalt julgen arvata, et antud töö kontekstis on mitmikroll tulnud uurimusele pigem kasuks.

Autor pidas uurimuse läbiviimise jooksul ka uurimispäevikut, kuhu on koondatud uurimuse käigus kogetud mõtted ja tähelepanekud, mis on toetanud uurija eneserefleksiooni ja suurendanud teadlikkust uurimuse läbiviimisel vastu võetud otsuste suhtes.

Praktilise uurimuse läbiviimise korraldus ja metoodika

Õppejõudude õpetamisalastel koolitustel toimunud arutelude käigus on ilmnenud, et õppejõud kogevad õpetamisega seotud olukordades sageli isolatsiooni ja vähest toetust kolleegide poolt. Seepärast jäävad õpetamisoskuste koolitustel omandatud oskused sageli vähese kollegiaalse toetuse tõttu igapäevasesse õpetamistöösse rakendamata. Samuti on koolitustel ilmnenud, et koos kolleegidega õpetamise üle reflekteerimine ning oma toimimisele tähenduse otsimine ja omistamine on paljude koolitustel osalenud õppejõudude jaoks harjumatu, samas siiski väärtustatud tegevus. Nendest asjaoludest tingituna kutsuti aastal 2009 ellu esimene õppejõududele eneserefleksiooni võimalusi, aga ka kollegiaalset toetust pakkuv õpperühm „Õppejõult õppejõule”. Kuna antud uurimus on välja kasvanud ennekõike praktilise koolitustegevuse käigus tõstatunud teemadest ning koolitustel tehtud ülesannete materjalid ning intervjuud osalejatega on antud uurimuse peamiseks andmestikuks, siis järgnevalt on tutvustatud seda konteksti, milles uurimus läbi viidi.

Igal semestril alates 2009. aastast on Tartu Ülikoolis pakutud õppejõududele koolitust nimega „Õppejõult õppejõule”, mille peamiseks eesmärgiks oli toetada õppejõudude jätkuvat professionaalset arengut ning pakkuda tuge osalejate professionaalsele identiteedile. Keskkel kohal koolitusrühma töös oli regulaarne refleksioon oma õpetamise ja professionaalse identiteedi üle, võimalus kogeda erinevaid õpetamiskontseptsioone ja katsetada uusi õpetamisviise oma töös, pakkuda ja vastu võtta individuaalset ja grupiviisilist tagasisidet oma õpetamisele läbi vastastikuse õppetöö vaatluse ning jagada kolleegidega õpetamiskogemusi.

Kursusel võisid osaleda õppejõud, kes olid eelnevalt läbinud kursuse „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis”. Õpitu ülekandmine ühest kontekstist (õppejõukoolitus) teise (tegelik auditoorne õppetöö läbiviimine) ei ole alati kerge isegi siis, kui õppejõud on entusiastlikud ja motiveeritud seda tegema. Seesugune ülekanne nõuab mitmete metakognitiivsete ja refleksiivsete strateegiade kasutamist, et aidata õpitut teadmisi ning oskusi rakendada. „Õppejõult õppejõule” kursus pakkus viisi, kuidas toetada ja tõhustada varasemal kursusel omandatu ülekandmist reaalsesse õppetöö läbiviimisse ja lõi samal ajal õppejõududele võimalused korrastada ja hinnata oma õpetamismetoodikat, reflekteerida praktiliste kogemuste üle ning jagada uudseid ideid kolleegidega.

Seesugune koolitus toetub oma põhimõttelt praktikakogukonna teooriale (Wenger 1998), mille põhimõtete rakendamine on olnud edukas mitmetes Euroopa ülikoolides eesmärgiga vähendada isolatsiooni ja toetada õppejõu professionaalset identiteeti (Bolander-Laksov *et al* 2008; Roxå *et al* 2009). Lähtuvalt Wengeri (1998) kontseptsioonist, et professionaalse õppimise eelduseks on reaalse professionaalse tegevuse olemasolu, oli ka kursusel osalemise teiseks eeltingimuseks, et osalejad peavad olema praktiseerivad tegevõppejõud. Üks kursuse eesmärke oli arendada osalejates arusaama, et nii igähe enda kui ka kolleegi professionaalsus saab areneda koostöö kaudu. Osalejad kutsusid kolleege vaatlema ja tagasisidet andma enda poolt läbiviidavale õppetööle –

tegevus, mida kursuse käigus ka kõrgelt väärtustati. Seesugune kollektiivne vastutus aitab alal hoida pühendumist, avaldab jagatud survet ja kohustab oma-poolset kogukonna tegevusse panustama (Stoll *et al* 2006) ning mis peamine, vähendab üksindustunnet ning isoleeritust, mis on varasemate kvalitatiivsete uurimuste põhjal ülikoolis töötavate õppejõude sagedane probleem (Åkerlind 2005; Adams, Rytmaster 2000; Barrett *et al* 2009).

Üks „Õppejõult õppejõule” rühm käis koos ühe semestri jooksul viis korda kolmetunniste sessioonidena, mis sisaldasid erinevaid tegevusi ja teemaarendusi. Kogu kursuse jooksul kasutati õpetamisteemaliste diskussioonide ärgitamiseks ja õppejõu professionaalse identiteedi teadvustamiseks ning toetamiseks erinevaid refleksiivseid ülesandeid ja meetodeid (sh joonistused, refleksiivsed kirjutised, rollimängud, sotsiogrammide ja juhtumianalüüside koostamine). Õppesessioonide vahelistel aegadel toimusid vastastikused õppetöö vaatlused ning tagasisidestamine.

Kursusel osalenute andmete analüüsist välja kasvanud küsimuste põhjal tekkis vajadus analüüsida ka ülikooli regulatsioone, mis võiks peegeldada ülikooli ideoloogiat õppetöö ja õppejõu ametiga seoses.

Andmed

Uurimuse andmestik koosneb kahest osast. Esimese osa moodustavad õppejõu tööd reguleerivad dokumendid Tartu Ülikoolis: „Tartu Ülikooli akadeemilise personali ametijuhendid” (jõustunud 01.10.2010)², „Õppejõudude ja teadustöötajate ametinõuded” (jõustunud 01.01.2012)³, „Õppejõudude ja teadustöötajate ametikohtade täitmise kord” (jõustunud 01.07.2012)⁴, „Õppejõudude ja teadustöötajate atesteerimise kord” (jõustunud 01.07.2012)⁵, „Akadeemilise töötaja aastaaruande aruandluse kord” (jõustunud 01.01.2007)⁶ ja „Akadeemilise töötaja aastaaruande täitmise juhend 2010”⁷.

Andmestiku teise osa moodustavad 2009–2011 toimunud nelja õppejõukoolituse „Õppejõult õppejõule” käigus kogutud materjalid ja poolstruktureeritud intervjuud koolitustel osalenud õppejõududega. Valimiks oli kokku 21 õppejõudu neljast valdkonnast: reaal- ja loodusteadused (n=7), humanitaaria (n=4), sotsiaalteadused (n=9), meditsiin (n=1).

Koolituse käigus kogutud materjali moodustavad osalejate poolt läbi viidud ülesannete kirjalikud jäädvustused. Erinevate ülesannete käigus pidid koolitustel osalejad arutlema oma rollide, vastavate ideaalide ja ootuste üle.

² http://www.ut.ee/livelihood_files/1201260.pdf

³ http://www.ut.ee/livelihood_files/8222506.pdf

⁴ http://www.ut.ee/livelihood_files/8222586.pdf

⁵ http://www.ut.ee/livelihood_files/8222418.pdf

⁶ http://www.ut.ee/livelihood_files/1201126.pdf

⁷ https://siseveeb.ut.ee/c/document_library/get_file?uuid=376a4b2f-3a49-4281-9e748be5aeedd130&groupId=10156

Ülesannete eesmärk oli koolituse kontekstis toetada õppejõudude enese-refleksiooni ning aidata teadvustada oma professionaalse identiteedi aluseks olevaid arusaamu ja tähendusi ning neid kujundanud tegureid, aga ka seda, mis mõjutab õppejõude ning millistes erinevates pingeväljades õppejõuna toimik- takse. Uurimuse kontekstis olid ülesanded allikaks, mis andsid mitmetahulise võimaluse koguda ja analüüsida andmeid, mis olid loodud koolitusel toimunud refleksiooniprotsessi käigus, mitte uurimise eesmärgil. Hiljem, pärast koolituse lõppu lisandusid nõusoleku andnud osalejate kirjalikele andmetele pool- struktureeritud uurimisintervjuud, mis transkribeeriti täies mahus.

Lisaks uurimuse andmestikule (artiklid 2 ja 3) oli 1. artikli puhul võimalus kasutada täiendavalt andmeid, mis sisaldavad reflekstiivseid kirjutisi ja fookus- grupi intervjuude transkriptsioone 10 Tallinna ülikooli õppejõu ja 11 TÜ doktoriõppe tudengiga (kontrollgrupp). Täiendavate andmete kogumise eesmärk oli saada laiem spekter kirjeldusi ideaalse õppejõu omaduste kohta nii üliõpilase vaatenurgast kui ka õpetamistegevuse jooksul toimunud muutustest ideaalis (vastasid ainult õppejõud).

Meetod

Dokoritöö aluseks on kvalitatiivne fenomenoloogiline uurimismeetod. See lähenemine püüab mõista kogetud sündmuste ja inimestevahelise interaktsiooni tähendusi teatud olukordades (Bogdan, Biklen 2007). Van Maneni (1990) järgi fokuseerub fenomenoloogilis-hermeneutilisel alusel baseeruv elava kogemuse uurimine tähendustele, mida indiviidid omistavad kogetud olukordadele. Fenomenoloogilisest vaatepunktist on uurimise aluseks alati küsimus, kuidas kogetakse maailma, milles elatakse. Fenomenoloogia on uurimus maailmast, mida vahetult kogetakse, seda kogemust kontseptualiseerides, kategoriseerides ja selle üle reflekteerides (van Manen 1990). Hermeneutiline fenomenoloogia uurib indiviide, heites valgust indiviidi isiklikule sisemaailmale, panustades indiviidi mõttemaailmale ja võimele toimida suhetes teistega. Fenomeno- loogiline uurimus on fenomenide esile toomine sel viisil, nagu nad ilmnevad indiviidi teadvuses, kirjeldades eksistentsiaalseid või igapäevaseid tähendusi, mida omistatakse läbielatud kogemustele. Seetõttu võib hermeneutilist feno- menoloogilist uurimisviisi näha ka kui püüdu uurida inimeksistentsi selle täiuses – püüdu uurida, kuidas indiviid tajub ja kogeb maailma tema ümber, kuidas ta tajub ja kogeb inimeseks olemist (van Manen 1990).

Uurimuse andmeanalüüsi aluseks olid transkribeeritud intervjuud, kursuste materjalid ja Tartu Ülikoolis õppejõutööd reguleerivad dokumendid. Intervjuude transkriptsioone ja kursuste kirjalikke materjale loeti korduvalt, mille käigus selekteeriti välja tähenduslikud üksused ning koondati. Koondatud tähenduslikud üksused kategoriseeriti ning jaotati pea- ja alateemadeks. Kate- gooriate põhjal moodustasid temaatilised jaotused, mis esitasid teatud fenomeni kirjeldusi. Seesugune jaotus oli vajalik põhjusel, et sarnast fenomeni kirjeldati

ja tajuti erinevate osalejate poolt erinevalt. Oluline oli nende erinevate interpretatsioonide hilisem võrdlus, mille tulemusena oli võimalik märgata erinevusi kogemuste interpretatsioonides ning saadi tihe fenomenoloogiline kirjeldus. Pea- ja alateemad summeeriti ja analüüsiti neid uurimisküsimustega ja uurimuse kontekstiga suhestades.

Uurimuse valiidsus tagati artiklite kaasautorite poolse iseseisva intervjuude analüüsiga ja hilisema tulemuste võrdlusega.

Üheks uurimusega seotud piiranguks võib lugeda asjaolu, et uurimuse andmestik pärineb vabatahtlikult õppejõudude täienduskoolitusel osalenutelt, mitte pole kogutud juhuvalimi alusel ning ainult 1. artikli puhul kasutati täiendavalt kontrollgruppi

Samuti võib antud uurimuse puhul piiranguks olla asjaolu, et uurija ise oli nii koolituse läbiviija kui ka uurija rollis, kuna koolituse läbiviija roll võib mõjutada uurimuse objektiivsust ja vähendada uurija neutraalsust uuritava materjali suhtes. Eeliseks seesuguse topeltrolli puhul on aga asjaolu, et kursuse planeerija ja läbiviijana omas autor tervikpilti kogu koolitusest – selle arengust, õpetamisviisidest ja tegevustest kursusel, mis võimaldas esitada uuritavatele intervjuude käigus küsimusi, mis sundisid neid andma sügavamaid ja põhjalikumaid seletusi kirjeldatud kogemustele, ning samuti ka saadud andmete põhjal koolituskursust edasi arendada, et see vastaks enam osalejate vajadustele.

Tulemused ja järeldused

Esimeses artiklis esitatud uurimuse eesmärk oli analüüsida, milliseid omadusi kirjeldavad õppejõud refleksiooni käigus oma ideaali kohta õppejõuna ning kuidas on ideaalides kirjeldatu väärtus muutunud õpetamiskogemuse käigus. Kirjeldatud ideaalse õppejõu omadused jagunesid kolme kategooriasse, milleks olid erialased teadmised, õpetamisoskused ja isikuomadused. Ideaali omaduste kategooriad reastati osalejate poolt tähtsuse järjekorras. Õpetamiskogemuse puudumisel oli esikohal erialaste teadmiste omaduste kategooria, millele järgnesid isikuomaduste ja õpetamisoskustega seotud ideaali omaduste kategooriad. Õpetamiskogemusega õppejõudude ideaali omadustekategooriate jaotus oli vastavalt nende olulisusele osalejate jaoks järgmine: esikohal olid õpetamisoskused, teisel isikuomadused ja kolmandal erialased teadmised.

Saadud tulemuste põhjal võib üldistatult järeldada, et õpetamiskogemuse olemasolul on mõju õppejõu ideaali omaduskategooriate tähtsustamisele. Ideaalid muutuvad praktilise õpetamistegevuse käigus õpetamisoskuste suurema väärtustamise suunas. Erialaste teadmiste tähtsus väheneb ideaalis õpetamiskogemus suurenedes. Seda võib seletada asjaoluga, et kogemuste kasvades muutuvad erialateadmised laiemaks ning nende piisavusele tähelepanu pööramine ei ole enam eesmärgina ideaalis esikohal. Isikuomaduste olulisus õpetamiskogemuse kasvades ei muutu, mis on seletatav jätkuva vajadusega osata õpetamise käigus tagada hea kommunikatsioon õppijatega.

Teises artiklis esitatud uurimus on esimese artikli uurimusele toetuv edasiarendus. Eesmärk oli analüüsida, kuidas kirjeldavad ja tõlgendavad õppejõud oma professionaalse ideaali omadusi professionaalsete rollidega seoses ning milliste mõjude tulemusena on sellesse integreeritud omadused, mida ideaalides kirjeldatakse. Samuti analüüsitakse artiklis, kuidas tõlgendavad õppejõud enda vastavust ideaalile. Intervjuude analüüsi tulemusena moodustus kirjeldatud ideaalides esitatud omaduste kolme kategooria põhjal neli õppejõu profiili. Profiilide moodustumise aluseks oli erinevate omaduskategooriate erinev väärtus ja fookus osalejate jaoks. Samuti eristusid erinevad mõjutegurid, mis olid antud omaduste kategooria kujunemise mõjutajateks. Esimene profiil moodustus õppejõududest, kelle ideaalis olid esikohal erialased teadmised ja õpetamiskused. Ideaali kujunemist mõjutavate teguritena toodi välja töökogemust, mitmekülgeid tööülesandeid ülikoolis ning isiklikke õppija rollis saadud kogemusi. Sellest tulemusest järeldub, et mitmekülgete tööülesannete täitmine ülikoolis on omakorda esitanud õppejõududele nõudmisi vastata mitmekülgetele ootustele.

Teise õppejõuprofiili jaoks olid ideaalis esiplaanil erialased teadmised ning isikuomadused, mille fookus oli kollegiaalsel suhtlusel. Väiksem osakaal oli ideaalis õpetamiskustega seotud omadustel. Ideaali kujunemise mõjuteguritena nimetati ülikoolipoolseid ootusi ning tajutud kollegiaalse toetuse puudumist. Kompenseerimaks puudujääki kollegiaalses suhtluses on ideaalis kollegiaalsusel oluline koht. Osalejate tajus, et ülikoolipoolselt oodatakse õppejõult peamiselt teadustulemusi, on tõstnud ideaalis olulisele kohale erialaste teadmiste kategooria.

Kolmanda profiili puhul olid esiplaanil isikuomadused, mille fookus kesken- dus suhetele õppijatega. Võrdselt rõhutati erialaste teadmiste ja õpetamiskustega seotud omadusi ideaalis. Õpetamiskused olid selle profiili puhul ennekõike seotud esinemiskustega. Ideaali kujunemist mõjutavate teguritena toodi välja isiklikke õppimiskogemusi (sealhulgas ka negatiivseid kogemusi), topeltrolli ülikoolis (doktorant ja õppejõud) ning isiklikke eeskujusid õppejõudude näol. Heade suhete väärtustamine selle profiili juures võimaldab järeldada, et selle profiili õppejõud interpreteerivad oma õnnestumist õppejõuna just suhete kaudu üliõpilastega. Õpetamist nähakse ennekõike õppejõu aktiveedina, mitte kui kahepoolset interaktsiooni, mis viitab selle profiili õppejõudude puhul õppejõukesksele õpetamiskontseptsioonile.

Neljanda profiili õppejõudude jaoks olid esikohal õpetamiskused, olulised olid ka isikuomadused, mille fookus oli suunatud suhetele õppijatega, vähem toodi esile erialaste teadmistega seotud omadusi. Ideaali kujunemist mõjutanud teguritena nimetati isiklikku õpetamis- ja koolituskogemust, refleksiooni enda õpetamise üle, õppimist erinevatel koolitustel ning kodust kaasa saadud väärtusi. Õpetamist nähakse selle profiili õppejõudude poolt pigem kui interaktsiooni, milles on võrdselt olulised nii õpetamismeetodid kui ka isikuomadused. Ideaali kujunemise juures on märgata just eneserefleksiooni, sh tagasi- side analüüsi suurt mõju, mille eelduseks on olnud teistsugused õpetamis-

kogemused (koolitused, mentorlus) kui seda pakub ainult õppejõutöö üliõpilastega.

Enda võrdluses ideaaliga leiti, et ideaalis kirjeldatud omadused on sageli õppejõududel endil olemas ja vajavad vaid edasiarendamist. Nimetati ka omadusi, mis hetkel endil puuduvad, kuid mida peetakse võimalikuks endas välja arendada. See viitab asjaolule, et ideaalid on tihedas seoses enesetajuga ning on käsitletavad eesmärgina, mille suunas identiteeti kujundatakse.

Kolmandas artiklis esitatud uurimuse eesmärgiks oli uurida ja tõlgendada õppejõudude õppimis- ja arenemisvõimalusi akadeemilises praktikakogukonnas ning seda, kuidas õppejõukoolitusprogrammis (kui kogukonnas) osalejad kirjeldavad oma refleksiivset õppimist ja toetust oma professionaalsele identiteedile. Uurimuse tulemusena selgus, et kogukonnas õppimine toetab õppejõu professionaalset arengut ja tema professionaalset identiteeti järgmiste eelduste korral:

- õpitakse ja võimaldatakse õppejõu eneserefleksiooni (eeldab sisemist valmisolekut reflekteerida, toetuse olemasolu, sobivate õppimis- ja refleksioonisituatsioonide olemasolu);
- (refleksiooni tulemusena) teadvustatakse (ja hinnatakse ümber) töö aluseks olevaid arusaamu ja kontseptsioone;
- (refleksiooni tulemusena) teadvustatakse (ja muudetakse) oma praktilist tegevust;
- (refleksiooni tulemusena ja kogukonna toel) leiab toetust ja teiseneb arusaam oma professionaalsest identiteedist (väheneb isolatsioon, teadvustatakse oma professionaalset tegevust, kasvab enesekindlus, suureneb oma töö väärtustamine, teadvustatakse oma tegevuse aluseks olevaid ideaale ja standardeid ning õppejõutööga kaasnevaid mitmekesiseid rolle).

Seega võib osalus õppejõudude õpperühmas olla õppejõu jaoks üks võimalus reflekteerivalt õppida ja saada toetust oma professionaalsele identiteedile. Kogukonnas õppimise ja refleksiooni kaudu antakse oma õpetamisele tähendus, teadvustatakse oma tegevuse aluseks olevaid väärtusi, tajutakse kollegiaalset toetust ning kasvab enesekindlus õppejõuna ning õpetamise väärtus osalejate jaoks.

Neljandas artiklis analüüsiti õppejõudude poolt tajutud ootusi endale kui õppejõule ning nende kattuvust ülikooli poolt õppejõutööle esitatavate formaalsete ootustega. Ootused, mida õppejõud tajusid kolleegide ja üliõpilaste poolt, olid seotud peamiselt kvalitatiivsete aspektidega, kirjeldades ootusi isikomadustele, õpetamisoskustele ja teadmistele, mida ülikooli regulatsioonid ei kirjelda. Samas ootused, mida kirjeldati tajutavat administratsiooni poolt, on seotud tegevustega, mida kirjeldatakse ülikooli regulatsioonides (ametinõuded, ametijuhend) ja mis ei lange kvalitatiivsetesse kategooriatesse. Seega langevad õppejõudude tajud selle kohta, mida ülikool kui organisatsioon neilt ootab, kokku sellega, mida regulatsioonide põhjal neilt ka tegelikkuses oodatakse. Samas aga võib täheldada vastuolu ülikooli poolt esitatavate õppejõudude poolt

tajutud ootuste ja üliõpilaste poolt oodatava vahel. Kui ühelt poolt tajuvad õppejõud, et üliõpilased ootavad neilt orienteeritust kvalitatiivsete väärtuste edendamisele oma töös, siis teisalt ei toeta sellist suundumust ülikooli regulatsioonide poolt esindatud diskursus, milles õppejõu tööd hinnatakse peamiselt kvantitatiivsetel alustel. Mõned üksikud uuendused ametinõuetes ja atesteerimise korras on veel sedavõrd värsked, et õppejõudude seas läbi viidud uuringu toimumise ajaks ei olnud õppejõududel selle kohta informatsiooni. Muutuste kaal ja osatähtsus ülikooli regulatsioonides on aga vähene ja erinevad dokumendid ei ole muutusalustes küsimustes omavahel kooskõlas (ametinõuded *versus* ametijuhendid).

Senine diskursus, milles õppejõu töö hindamise aluseks on peamiselt kvantitatiivsed ja/või teadustööga seotud näitajad, viitab omakorda ülikoolis kui institutsioonis valitsevale ideoloogiale, mis omistab väärtuse ennekõike mõõdetavatele väärtustele akadeemilises töös. See omakorda mõjutab otseselt, millist väärtust omistatakse ülikoolis nii õpetamisele kui selle kvaliteedile. Suhtumine õpetamisse aga omab otsest mõju sellele, millisena tajub õppejõud oma rolli ülikoolis ning kuivõrd kogeb toetust oma professionaalsele identiteedile. Kirjeldatud olukord loob eeldused töökeskkonnale, mis ei toeta kollegiaalsust ja koostööd, vaid põhjustab konkureerimist ja isolatsiooni. Sarnast olukorda ülikoolis kirjeldavad uurimused toovad välja, et ülikooli ideoloogia, mis keskendub õppetöö hindamisel ennekõike arvulistele näitajatele, kaldub oma olemuselt manageristlikku suunda, soodustades formaalset ning fabritseerivat hoiakut töö suhtes (Ylijoki 2005:557; Clegg 2008:342) ning ei loo soodsaid eeldusi õppejõutöö sisulise kvaliteedi tagamiseks ja väärtustamiseks. Kuna väline väärtushierarhia on aluseks ka identiteedis sisemise väärtushierarhia kujunemisele (Stryker, Burke 2000:286), siis institutsiooni poolt esitatud normid ja väärtused, milles õppejõu töö sisu ja kvaliteet ei ole väärtustatud, ei toeta ka õppejõu positsiooni väärtust ning seega ka tema professionaalset identiteeti.

Uurimuse põhjal võib tervikuna välja tuua, et professionaalse identiteedi kujunemise pidevas protsessis omavad jätkuvat mõju erinevad tegurid. Õppejõu professionaalset enesemääratlust kujundavad arusaamad sellest, milline on ideaalne õppejõud. Kujutlus õppejõu ideaalist moodustub õppejõudude poolt erinevates rollides saadud kogemuste üle reflekteerimise tulemusena. Ühe rollina toovad kõik uuritud õppejõud välja õppija rolli mõju enda professionaalsele ideaalile. Näiteks õppejõudude täiendkoolitustel osalemine võib kaasa tuua suurenenud teadlikkuse ning arusaamade teisenemise õpetamise suhtes ning seeläbi muutusi enesemääratluses. Teisalt suurendab koolitustel osalemine õppejõududes soovi täiendada oma õpetamist ning seda ellu rakendada. Samas aga ei pruugi vahetu töökeskkonna kultuur ja väärtus, mida omistatakse õpetamisele, aidata kaasa koolitustel omandatu rakendamisele tegelikku õpetamisse ning toetada enesemääratlust õppejõuna. Selline hoiak õpetamise suhtes ülikooli väiksemates üksustes on sageli tingitud ülikooli üldisest ideoloogiast, mis ei suhtu õpetamisse kvalitatiivse kategooriana ning mille regulatsioonid käsitlevad

õpetamist kui formaalset numbriliste näitajate alusel mõõdetavat tegevust. Seesugune ideoloogia ei soodusta ka koostöist ja kollegiaalset õhkkonda vaid loob eeldused isolatsiooniks ja soodustab võistluslikkust töötajate vahel.

Samas, nagu kirjeldatud uurimusest selgus, võib seesugust olukorda korvata osalus õppejõu professionaalse arengu toetamisele suunatud ning praktikakogukonnana toimivates koolitusrühmades, mis pakuvad võimalust kollegiaalseks suhtluseks, refleksiooniks ning toetavad õppejõuks olemist ja õpetamistegevust ülikoolis. Uurimuse aluseks olnud koolitusrühmades osalenud õppejõud rõhutasid koolitusrühmas kogetud kogukondliku toimimisviisi olulisust kui toetusallikat nende töös õppejõududena. Seepärast võib ühe järeldusena välja tuua, et praktikakogukonna põhimõtteid järgivas koolitusrühmas osalus/osalemine? on üheks õppejõu professionaalse identiteedi toetamise võimaluseks.

Ülikoolis õpetamisele ja õppejõudude enesemääratlusele vähe tuge pakkuvat olukorda näib olevat lihtne parandada muutes ülikooli regulatsioone selliselt, et õpetamise kvaliteet oleks tähistatud. Võib aga kujutleda, milleni viiks muutus, millega näiteks õppejõudude täienduskoolitusetel osalemine õppetöö kvaliteedi arendamise eesmärgil oleks regulatsioonidega tehtud õppejõu jaoks kohustuslikuks. Selle tulemusena võib seista silmitsi situatsiooniga, milles koolitustel osaletakse formaalselt või isegi vastumeelselt. Koolitused ei pruugi omada soovitud mõju kuna osalejatel puudub sisemine valmisolek võtta vastu uusi arusaamu ning neid integreerida oma professionaalsesse minapilti. Rääkimata olukorrast koolitusrühmas, kus vastumeelne ja pealesunnitud osalus ei loo turvalist ning refleksiooni toetavat õhkkonda (rääkimata kogukonna tekkest), mis on arenguks vajalik eeltingimus. Samasuguse tendentsi võib kaasa tuua mistahes teise muudatuse eraldiseisev kasutuselevõtt ülikooli regulatsioonides. Näiteks kui õpetamise kvaliteedi hindamise aluseks valitakse ainult üliõpilaste tagasiside võib kujuneda situatsioon, milles võistluslikkus ja frustratsioon õppejõudude seas üksnes suureneb. Kui ülikooli organisatsioonikultuur toetab arusaama, et õpetamine on ennekõike sooritus või etteaste siis tudengit tajutakse kui publikut või klienti ning tudengipoolne tagasiside õpetamisele omab hinnangulist väärtust. See on otsekui otsus õppejõu kohta, mis vähendab õppejõu taju, et ta saab oma töö tulemuslikkust ise mõjutada, tuues omakorda kaasa tudengite süüdistamise, mis aga kindlasti ei aita kaasa õppejõu professionaalsele arengule (Arthur 2009:452). Eriti stressitekitava tulemuse õppejõudude jaoks annab õppejõudude pingeridade moodustamine tudengite tagasiside põhjal.

Keerulise tulemuse tooks kaasa ka näiteks vastastikuse õppetöö vaatluse rakendamine ülikoolis õppetöö kvaliteedi arendamise eesmärgil. Vaatlusi toodi uurimuses õppejõudude poolt välja ühe õppejõudu ja õpetamise arendamist toetava tegevusena. Kui aga kujutleda õppetöövaatluste kohustuslikuks muutmist, siis praeguse ideoloogia valguses tajutaks seda õppejõudude poolt pigem kui kontrolli mitte kui tuge oma professionaalsele tegevusele. Teine oht on, et kohustuslikul kolleegide vaatlemisel, mille tulemused ja kollegiaalne tagasiside läheb arvesse õppejõu tegevuse hindamisel, võib tagasiside andmine kujuneda

pigem teene osutamiseks (mina annan sulle praegu positiivse tagasiside, anna hiljem sina ka mulle) kui toetab õpetamise arendamist.

Seega võib ühe või teise muudatuse läbimõtlema rakendamine ülikooli regulatsioonides kaasa tuua õppekvaliteedi arengu asemel kasvava pinge ja stressi õppejõudude seas ning suurendada lõhet ülikooli erinevate tasandite vahel. Kuna õppejõu identiteet kujuneb kompleksena erinevate tegurite mõjuväljas siis ei saa õppejõudu mittetoetavat olukorda ülikoolis muuta üksnes mõne üksiku muudatuse või aspekti hindamisega õppejõu töös. Samas ka suuremahulised ja kompleksed muudatused ülikooli regulatsioonides ei pruugi omada soovitud mõju kui ülikooli üldine ideoloogia ja organisatsioonikultuur seda ei toeta. Erinevad uuringud (Harris 2005; Clegg 2008; Entwistle 2009) näitavad, et ennekõike mõjutab just koduülikooli diskursiivne ideoloogia viisi, kuidas õppejõud mõistavad oma rolli ja identiteeti akadeemilises maailmas. Dee Fink (2008:4) on seisukohal, et normid ja väärtused, mida ülikool esindab, peaksid ennekõike toetama organisatoorseid vajadusi (nagu on nt õpetamise kõrge kvaliteedi tagamine ülikoolis), mitte neid ainult hindama ja mõõtma. Õppejõud, kes õpetavad, vajavad tagasisidet, mis neid motiveeriks ja võimaldaks neil teada saada, kui hästi neil läheb, aga ka seda, kuidas olla oma töös veelgi tõhusam, ehk kuidas olla haaratud jätkuvasse professionaalsesse arengusse õppejõuna. Selleks on ülikoolidel vaja läbi mõelda, mis on „hea õpetamine” (Dee Fink 2008:5) ja seda väärtustada. Samuti on vajalik õppejõu arengut julgustav ja toetav õhkkond, mis avaldub koostöises ja kollegiaalses tööõhkkonnas ning avatud kommunikatsioonis ülikooli erinevate tasandite vahel. Avatuse ja koostöö põhimõtetest oli kantud ka koolitus „Õppejõult õppejõule”, milles osalenud õppejõud mõtestasid õppimise ja õpetamise kontseptuaalset tagapõhja, said ja andsid üksteisele õpetamisele toetavat tagasisidet, kogesid toetatud refleksiooni kasu oma professionaalsele arengule ning kogesid tuge oma tegevusele ja identiteedile õppejõududena. Koolitusrühmas osalus on andnud mitmetele uurimuses osalenud õppejõududele tõuke oma õpetamise arendamisega edasi tegeleda ning seda ka uurida, eesmärgiga leida tähendusi ja seoseid, mis aitaks õpetamist jätkuvalt tõhustada. Lisaks on pärast koolituste lõppu tekkinud ülikoolis koolitusel osalenud õpetamise arendamisest huvitatud õppejõududest valdkonnaüleselt toimivaid kogukondi, mis pakuvad võimalust vajadusel koos kolleegidega arutleda ja reflekteerida õpetamise üle.

Kuigi maailmas leidub palju näiteid (Peseta, Hicks, Holmes, Manathunga, Sutherland 2005; Roxå, Olsson 2008; Lanares 2011; Dee Fink 2008) ülikoolisestest kvaliteedisüsteemidest ja normidest, mis võtavad arvesse õppejõutöö sisulist kvaliteeti, ja nendest on võimalik võtta eeskjuu ka Tartu Ülikoolis, on kõikide edukate ja toimivate kvaliteedisüsteemide puhul olnud rakendamise eelduseks organisatsioonikultuuri ja ideoloogia muutumine õppimist väärtustavaks ning õppejõudu toetavaks.

KOKKUVÕTE

Käesoleva doktoriväitekirja eesmärgiks oli analüüsida, milliseid tähendusi loob ülikooli õppejõud eneserefleksiooni käigus enda professionaalsusega seoses ja millisena tajub õppejõud oma professionaalset identiteeti ja toetust sellele.

Väitekirja sisese juhatavast peatükist, teoreetilisest ülevaateosast ja uurimistulemustest ning neljast artiklist, mis on kirjutatud aastatel 2011–2013.

Teoreetilise osa esimeses peatükis antakse ülevaade olulisematest teemadest, mis puudutavad identiteediloomet ja professionaalse identiteedi kujunemist üldisemalt. Eraldi on vaatluse all käsitlus ideaalist kui identiteedi peegeldusest, kuna internaliseeritud ideaal kirjeldab neid väärtusi, mille kaudu indiviid ennast defineerib. Järgnevalt on käsitletud rollide ja rolliootustega seonduvaid teoreetilisi seisukohti, kuidas professionaalse identiteedi kujunemist võib näha erinevate rolliidentiteetide internaliseerimisprotsessina.

Väitekirja teoreetilise osa teises peatükis on käsitletud ülikooli kui töökeskkonda, mis omab suurt mõju õppejõu professionaalse identiteedi kujunemisele. Seejuures on eraldi tähelepanu pööratud ülikoolile institutsionaalse kontekstina, mis oma ideoloogiaga kujundab üldisemad arusaamad ja suhtumise õppejõu töösse. Lisaks on vaadeldud ka töökeskkonnas toimuvat interaktsiooni, kuidas õppejõu professionaalne identiteet kujuneb ennekõike just kollegiaalse interaktsiooni mõjuväljas. Eraldi peatatakse praktikakogukonna temaatikal ning arutletakse tingimuste üle, mis on vajalikud professionaalset identiteeti ja refleksiooni toetava keskkonna loomiseks. Arutletakse võimaluste ja alternatiivide üle saada tuge professionaalse identiteedile ka koolitusgruppide näol toimivatest praktikakogukondadest.

Kolmandas peatükis peatatakse refleksiooni teemal, kuidas igasugune areng ja muutus identiteedis toimub refleksiivse eneseteadvustamise ja enese tundmaõppimise kaudu. Samuti käsitletakse nimetatud peatükis ka võimalusi, kuidas refleksiooni toetada viisil, et see toetaks ka professionaalse identiteedi kujunemist.

Artiklites käsitletakse õppejõu identiteedi kujunemist läbi ideaalide kirjelduste (artiklid 1–2) ning praktikakogukonna mõju professionaalse identiteedi kujunemise toetamisel (artikkel 3). Samuti analüüsitakse õppejõudude rolliootusi ning kõrvutatakse neid ülikooli dokumentides kajastuvate formaalsete ootustega (artikkel 4). Artiklites esitatud uurimusele ja teoreetilisele alusele toetudes võib väita, et professionaalse identiteedi kujunemise juures omab olulist tähtsust see, milline on õppejõu professionaalne ideaal (art. 1, 2), millisena tajutakse õppejõu rollile esitatud ootusi ning kuidas need ootused kooskõlas töökeskkonna poolt õppejõu tööle esitatavate formaalsete ootustega (art. 4) ning millist toetust kogetakse oma professionaalsele tegevusele töökeskkonna poolt (art. 3). Professionaalse identiteedi aluseks olevad ideaalid kujunevad ümbritseva keskkonnaga toimuva interaktsiooni ja erinevates rollides saadud kogemuste põhjal, mis refleksiivselt internaliseerituna annavad tähenduse õppejõu (professionaalsele) enesemääratlusele (art. 1, 2). Ideaalide teadvusta-

mine ja nende üle reflekteerimine aitab õppejõul teadvustada oma professionaalset minapilti ning selle aluseks olevaid tähendusvälju. Ennast ideaaliga suhtestades leidsid õppejõud ideaalide näol tegemist olevat reaalse ja saavutatava eesmärgiga, mille poole liigutakse. Sellest järeldub, et ideaalid on seotud indiviidi tegeliku minatajuga ning ei asu sellest eraldi ega väljaspool, kinnitades oletust, et ideaali uurides on võimalik uurida indiviidi identiteeti (art. 2).

Refleksiooni, mis on professionaalse identiteedi kujunemise juures võtme-tähtsusega, saab toetada praktikakogukonna põhimõtetega kooskõlas olev vahetu töökeskkond või sarnasel põhimõttel toimiv koolitusrühm. Uurimusest selgub, et osalus koolitusrühmas kui praktikakogukonnas võib olla üheks õppejõu professionaalset identiteedi toetavaks võimaluseks, kuna rühmas toetatud eneserefleksiooni kaudu teadvustatakse õppejõu töö aluseks olevaid kontseptsioone, kogetakse ühist panustamist õpetamise kvaliteedi tõstmisele ning väärtustatakse õppejõu tööd (art. 3). Taju sellest, kuivõrd on õppejõu töö väärtustatud ülikoolis institutsioonina, ning millised on õppejõutööle esitatavad formaalsed ülikoolipoolsed ootused omab mõju, milliseks kujuneb õppejõu rolli positsioon akadeemilise töötaja sisemises rollihierarhias ning kuivõrd saab see integreeritud professionaalsesse identiteeti. Hoiakuid õppejõutöö suhtes peegeldab ülikooli kui institutsiooni ideoloogia, mis kajastub erinevates õppejõu tööd reguleerivates dokumentides. Uurimusest selgub, et ülikooli formaalsed ootused õppejõu tööle on Tartu ülikooli poolt esitatud kvantitatiivsel alustel ning ülikoolis valitsevad normid ja väärtused ei ole kooskõlas uuritud õppejõudude enesetaju, ideaalide ja ootustega, mida tajutakse endale esitatavat üliõpilaste ja kolleegide poolt (art. 4).

Kokkuvõtlikult võib väita, et õppejõu professionaalse identiteedi kujunemise jätkuva protsessi keskmes on refleksiivne interaktsioon ümbritseva keskkonnaga. Refleksiooniprotsessi käigus internaliseeritakse tähendusi professionaalsesse ideaali, mille kaudu kujuneb professionaalne identiteet. Professionaalse identiteedi kujunemist toetab refleksiooni võimaldav koostöine keskkond, mida võib pakkuda osalus praktikakogukonna põhimõtteid järgivas koolitusgrupis. Õppejõu identiteet ei saa tuge olukorras, kus ülikool esindab ideoloogiat, milles õpetamine ja selle kvaliteet ei ole tähistatud.

Antud töö on otseselt välja kasvanud praktilise koolitusgrupi töö käigus tõstatunud teemadest ning vaid osa neist on antud töös leidnud käsitlemist. Seepärast pakuvad käsitlemata jäänud küsimused, nagu akadeemiline identiteet laiemalt ja erinevate akadeemiliste töörollide omavahelised suhted indiviidis, kommunikatsiooni- ja interaktsiooniprotsessid ülikoolis sees, aga ka refleksiooniprotsesside sügavus ja ulatus kogukonnas väljakutset edasiseks uurimiseks.

Uurimuses kirjeldatud situatsioon, milles on tajutav vastuolu õppejõu poolt väärtustatud ideaali omaduste ja tema tööle esitatavate formaalsete ootuste vahel, ning olukord, milles õppejõud tunnevad, et õpetamine ei ole ülikoolis väärtustatud ning selle kvaliteet ei ole aluseks nende töö hindamisele, aga ka situatsioon, milles on raske leida võimalusi kollegiaalseks õpetamisalaseks

koostöök, loob tingimused, mis ei toeta õppejõu professionaalset enesemääratlust ning tema valmisolekut tegeleda õppetöö sisulise kvaliteedi arendamisega ja võib takistada ülikoolil pakkumast konkurentsivõimelist tänapäevast õpet. Seda olukorda võib siiski osaliselt korvata õppejõudude osalus õpetamise arendamisele suunatud koolitusrühmades, mis toimivad praktikakogukonna põhimõttel ning toetavad õppejõu professionaalsust.

KIRJANDUS

- Adams, Moya; Rytmeister, Catherine 2000. Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate? Paper presented at 'Flexible learning for a flexible society', 23rd annual HERDSA conference, Toowoomba, Queensland, Australia. Retrieved October 9, 2010, from http://www.herdsa.org.au/?page_id=179
- Åkerlind, Gerlese 2011. Separating the 'teaching' from the 'academic': possible unintended Consequences. *Teaching in Higher Education* 16 (2), 183–195
- Åkerlind, Gerlese 2005. Post doctoral researchers' roles, functions and career prospects. *Higher Education Research and Development*, 24(1), 21–40.
- Archer, Louise 2008. The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of education policy*, 23, 265–285.
- Arthur, Linet 2009. From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback, *Teaching in Higher Education*, 14(4), 441–454
- Bahtin, Mihhail 1987. *Valitud töid*. Tallinn: Eesti Raamat
- Barrett, Margaret; Ballantyne, Julie; Harrison, Scott; Temmerman, Nita 2009. On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth, *Reflective Practice*, 10(4), 403–416
- Baumeister, Roy 1991. *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Beauchamp, Catherine; Thomas, Lynn 2010. Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 631–643
- Becher, Tony; Trowler, Paul 2001. *Academic tribes and territories*. Buckingham: Open University Press
- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico; Vermunt, Jan 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Bell, Miranda 2001. Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *The International Journal for Academic Development* 6(1), 29–39
- Bengtsson, Jan 2003. Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 295–316.
- Berry, John 1980. Social and cultural change. In H. C. Triandis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross cultural psychology* 5., Boston: Allyn & Bacon, 211–280
- Bleiklie, Ivar; Henkel, Mary 2005. Introduction. In: I. Bleiklie, M. Henkel (Eds.) *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1–10
- Bleiklie, Ivar; Kogan, Maurice 2007. Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477–49)
- Blumer, Herbert 1986. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari 2007. *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bolander-Laksov, Klara; Mann, Sarah; Dahlgren, Lars 2008. Developing a community of practice around teaching: a case study *Higher Education Research & Development* 27(2), 121–132
- Boud, David; Walker, David 1998. Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191–207.

- Boud, David; Keogh, Robert; Walker, David 2002. Promoting Reflection in Learning: a Model. In: D. Boud, R. Keogh, D. Walker(Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London: Kogan Page, 18–40.
- Boyd, Pete 2010. Academic induction for professional educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in lecturer and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155–165.
- Brookfield, Stephen 1990. Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass. 177–193
- Brookfield, Stephen 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, Jerome 2003. Self-making narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 209–227
- Burke, Peter 2006. Identity Change. *Social Psychology Quarterly*, 69(1), 81–96
- Burke, Peter 2007. Identity Control Theory., In: G. Ritzer (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology* Oxford, Blackwell Publishing Co, 2004–226
- 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. *Handbook of Self and Identity*. Leary, M. and Tangney, J. (Eds.), Guilford Press, 128–152
- Burr, Vivian 2003. *Social Constructionism*. 2nd ed. London and New York: Routledge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Clegg, Sue 2008 Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 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
- Cranton, Patricia 1996. *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, John 1933. *How we think: A restament of the relations of reflective thinking to the educative process*. Boston: D: C Heath.
- Dilthey, Wilhelm 1997. Hermeneutika tekkimine. *Filosoofilise hermeneutika klassikat*. Tartu, Ilmamaa.
- Entwistle, Noel 2009. *Teaching for Understanding at University*. Palgrave MacMillan.
- Entwistle, Noel; Walker, Pete 2000. Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science* 28: 335–61.
- Evans, Karen; Rainbird, Helen 2002. The significance of workplace learning for a 'learning society'. In K. Evans, P. Hodkinson, & L. Unwin (Eds.), *Working to learn: Transforming learning in the workplace*. London, UK: Kogan Page, 7–28
- Fink, Dee 2008. Evaluating Teaching: A new Approach to an Old Problem. *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* 26, 3–21.
- Gazendam, Henk W. M. 2004. Organizational Semiotics: a state of the art report. *Semiotix, Vol 1:1* (<http://www.semioticon.com/semiotix>)
- Ghaye, Tony 1998. *Teaching and learning through reflective practice*. GB: David FultonPublishers
- Giddens, Anthony 2004. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

- Giddens, Anthony 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart 1996. Who needs 'Identity'? Introduction in: S. Hall & P. DuGay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications
- Harris, Sue 2005. Rethinking academic identities in neo-liberal times, *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421–433.
- Henkel, Mary 2005. Academic identity and autonomy revisited. In I. Bleiklie, & M. Henkel, (Eds.), *Governing Knowledge. Higher Education Dynamics 2*, 145–165.
- Hermans, Hubert 2001. The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture Psychology* 7 (3), 323–366
- Hermans, Hubert; Dimaggio, Giancarlo 2007. Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology* 11 (1), 31–61
- Huberman, Michael 1995. Working with life-history narratives. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teacher College Press, 127–166
- Huling-Austin, Leslie 1990. Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research in Teacher Education*. New York: Macmillan, 535–548
- Johns, Christopher 2000. *Becoming a reflective practitioner: a reflective and holistic approach to clinical nursing, practice development and clinical supervision*. London, Blackwell Science)
- Karm, Mari 2010. Reflection tasks in pedagogical training courses, *International Journal for Academic Development* 15(3), 203–214
- Karm, Mari; Remmik, Marvi; Haamer, Anu 2012. Combining International Experience with the Local Context: Designing and Improving Instructional Development in a Post-Soviet Setting. Simon Eszter; Pleschova, Gabriela (Eds.). *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact, and Future Trends* (65). Routledge, 86–104
- Kitchen, Julian; Parker, Darlene; Gallagher, Tiffany 2008. Authentic conversation as faculty development: Establishing a self-study group in a faculty of education. *Studying Teacher Education*, 4(2), 157–171.
- Knight, Peter 2002. A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education* 18(3), 229–241
- Kogan, Maurice 2000. Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207–216.
- Kogan, Maurice; Beliklie, Ivar 2007. Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy* 20, 477–493
- Korthagen, Fred; Vasalos, Angelo 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Kreber, Carolin 2000. How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61–78.
- Lamote, Carl; Engels, Nadine 2010. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Lanares, Jacques 2011. Developing a Quality Culture to Become a World-Class University. *Global Perspectives on Higher Education* 23, 263–274
- Lauriala, Anneli; Kukkonen, Maria 2005. Ammatillisen identiteetti rakentuminen harjoittelusituatioissa. In: Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa:

- Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Väisänen, P., Atjonen, P. (Toim.), *Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3*. Joensuun Yliopistopaino, 91–107
- Lave, Jean; Wenger, Etienne 1991. *Situated learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- 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.
- Leary, Mark; Tangney, June (2003) Introduction. The Self as an Organising Construct in Behavioural and Social Sciences. In, Leary, M; Tangney, J (Toim.) *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 3–15
- Lee, Hea-Jin 2005. Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Lotman, Juri 1990. *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Lotman, Juri 1999. *Semiosfäärist*. Tallinn: Vagabund
- Lotman, Juri 2010. *Kultuuritüpoloogiast*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Loughran, John 1996. *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling*. Washington, DC: Falmer Press.
- Loughran, John 2002. Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Loughran, John 2006. 'A response to 'Reflecting on the self'', *Reflective Practice*, 7 (1), 43–53
- Luhtanen, Riia; Crocker, Jennifer 1992 A Collective Self-Esteem Scale: Self Evaluation of One's Social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18(3), 302–318
- Mansvelder-Longayroux, Désirée; Beijaard, Douwe; Verloop, Nico 2007. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 47–62
- MacLure, Maggie 1993. Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322.
- Malcolm, Janice; Zukas, Miriam 2009 Making a mess of academic work: experience, purpose and identity *Teaching in Higher Education*, 14(5), 495–506
- Mårtensson, Katarina; Roxå, Torgny; Thomas Olsson 2011. Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30 (1), 51–62
- Massey, William; Wilger, Andrea; Colbeck, Carol 1994. Departmental Cultures and Teaching Quality: Overcoming "hollowed" collegiality. *Change*, 26(4), 11–20.
- McAlpine, Lynn; Weston, Cynthia., Beauchamp, J.; Wiseman, C.; Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105–131.
- McCall, George J; Simmons, Jerry Laird 1978. *Identities and Interactions: An Examination of human Associations in Everyday Life*. New York, The Free Press.
- McDonald, Jacqueline; Star, Cassandra 2006. Designing the future of learning through a community of practice of lecturers of first year courses at an Australian university. *Proceedings of the First International Learning Activity Management System (LAMS) Conference*. Retrieved February 10, 2011, from <http://lamsfoundation.org/lams2006/papers.htm>
- McDonald, Jacqueline 2001. The Teaching Community: recreating university teaching *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 153–167
- Mead, Herbert 1934. *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press

- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–33.
- Moon, Jennifer 2002. *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page
- Moon, Jennifer 2004. *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. London, New York: Routledge Falmer
- Nicholls, Gill 2001. *Professional Development in Higher Education. New Dimensions & Directions*. London: Kogan Page
- Peseta, Tai; Hicks, Margaret; Holmes, Trevor; Manathunga, Catherine; Sutherland, Kathryn; Wilcox, Susan 2005. The challenging academic development (CAD) collective. *International Journal for Academic Development*, 10(1), 59–61
- Polkinghorne, Donald E. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- 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
- Ricoeur, Paul 1992. *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press
- Rogers, Russell 2001. Reflection in higher education: A concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37–57
- Roxå, Torgny; Mårtensson, Katarina 2009. Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena, *Studies in Higher Education*, 34 (5), 547–559
- Roxå, Torgny; Mårtensson, Katarina; Alveteg, Mattias 2011. Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach. *Higher Education* 62, 99–111
- Ruyter, Doret; Conroy, Jim 2002. The Formation of Identity: The Importance of Ideals. *Oxford Review of Education*, 28(4), 509–522
- Schank, Roger; Abelson, Robert 1977. *Scripts, plans and understanding*. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Schön, Donald 1983. *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Seibert, Ken; Daudelin, M. 1999. *The role of reflection in managerial learning: Theory, research, and practice*. Westport, CT: Quorum.
- Solomon, Michael; Surprenant, Carol; Czepiel, John; Gutman, Evelyn 1985. A Role Theory Perspective on Dyadic Interactions. *Journal of Marketing* 49(1), 99–111
- Sparks-Langer, Georgea; Colton, Amy B. 1991. Synthesis of research on teacher's reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37–44.
- Stamper, Ronald; Liu, Kecheng; Hafkamp, Mark; Ades, Yasser 2000. Understanding the roles of signs and norms in organizations – a semiotic approach to information systems design, *Behaviour & Information Technology*, 19(1), 15–27
- Stenberg, Katariina 2011. *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. Research Report 321. Academic Dissertation. University of Helsinki
- Stoll, Louise; Bolam, Ray; McMahon, Agnes; Wallace, Mike; 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* vol. 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
- Tajfel, Henry 1981. *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Tajfel, Henry 1982. Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology* 33, 1–39
- Tajfel, Henry 2010 Instrumentality, identity and social comparisons. In: H. Tajfel (ed.) *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 486–508
- Taylor, Charles 1989. *Sources of the Self*. Cambridge UP: Cambridge.
- Trevitt, Chris; Perera, Chandima 2009. Self and continuing professional learning (development): issues of curriculum and identity in developing academic practice, *Teaching in Higher Education*, 4(4), 347–359
- Trowler, Peter; Knight, Peter 2000. Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 27–42.
- Trowler, Peter; Cooper, Ali 2002. Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practice in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 221–240.
- Tynan, Belinda; Garbett, Dawn L. 2007. Negotiating the university research culture: Collaborative voices of new academics. *Higher Education Research and Development*, 26(4), 411–424.
- van Manen, Max 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse.
- van Manen, Max 1994. Pedagogy, virtue, and narrative. Identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135–170.
- Valsiner, Jaan 2005. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 197–206
- Villa, Aurelio; Calvete, Esther 2001. Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation* 27, 239–255.
- Wenger, Etienne 1998 *Communities of Practice. Learning, meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William 2002 *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School press
- Wiley, Norbert 2006 Pragmatism and the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science* 1(1), 5–21
- Yip, Kam-shing 2007. Self-reflection in reflective practice: a Jaspers' orientation. *Reflective Practice* 8(2), 285–298
- Ylijoki, Oili-Helena 2005. Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58 (5), 555–575

SUMMARY

Self-reflection and professional identity of a university teacher

The goal of the current PhD thesis was to analyse what meanings in relation to their professionalism university teachers create in the course of self-reflection and how they perceive their professional identity and support of it.

The thesis includes introduction, theoretical overview, results and four articles written in 2011–2013.

The first part of the theoretical overview provides a summary of the most important topics related to identity creation and formation of professional identity in general. Models as reflection of identity are under closer inspection as internalised ideal depicts the values through which an individual defines himself. Apart from that issues related to roles and role expectations are addressed as formation of professional identity could be viewed as a process of internalisation of role identities.

The second part of the overview discusses work environment as the context that has significant impact on formation of professional identity. University with its ideology that creates general conception and attitude towards university teachers' profession as institutional context is under closer inspection. The topic of community of practice as immediate work environment is also under discussion as professional identity forms first and foremost under the influence of immediate work environment and collegiate interaction. Though, it is crucial that the community of practice creates conditions that enable reflecting professional activity that in its turn supports formation of professional identity. If community of practice does not offer necessary support, one can rely on training teams as an alternative and seek necessary support in formation of professional identity from these.

The third part of the overview is dedicated to reflection. The concept and essence of reflection are outlined as any development or change in identity occurs on the basis of reflective self-actualisation and getting to know oneself. The options of how to support reflection in the way that it supports the formation of professional identity are explored.

The overview of results comprises the analysis of role expectations of university teachers, synopsis of university documentation and values research in addition to results outlined in the articles.

The articles deal with formation of professional identity based on descriptions of models (articles 1, 2), the influence of community of practice on supporting the formation of professional identity (article 3) and the influence of university ideology to the professional identity of university teacher (article 4).

The research claims that university teachers' models include qualitative characteristics (articles 1, 2) such as personal characteristics, teaching skills and professional knowledge. University teachers consider personal characteristics that are revealed in relations with students as well as colleagues to be most important.

The order of importance of qualitative characteristics is altered as a result of the growth of teaching experience and teaching skills gain more importance. This results from better understanding of and caring for the quality of teaching. Consequently, they start paying more attention to and developing teaching skills (article 1).

The results of the article 2 state that professional knowledge is valued differently by university teachers and are more valued among those university teachers who experience lack of collegiate support, perceive more strongly such role expectation by the university, are doctoral students or fill other roles in addition to university teacher's role in their field. Formation of models throughout their life has been affected by various factors such as roles' related experience, individual models, values from home and reflection upon these. It could be concluded that models of university teachers have been formed in interaction with the surrounding environment and have been affected by experience gained in different roles that provide meaning to university teacher's professional self-determination in the process of internalisation. Therefore, awareness of models through reflection helps university teachers to understand better their professional self and fields of meaning underlying it.

Relating oneself and the models, university teachers addressed ideals as realistic and achievable goals to aspire. It could be inferred that models are linked to the self-perception of an individual and do not appear to be separate or outside of it. It confirms that investigation of models allows to research the identity of an individual (article 2).

Perceived expectations (article 4) overlap insignificantly with the model as university teachers perceive that university does not expect values related to the quality of teaching. University puts forward expectations that are of quantitative character and the norms and values prevailing at university are not in accordance with the self-perception of university teachers under inspection and with perceived expectations from students and colleagues to them. Furthermore, university teachers describe the lack of collegiate support in teaching in their immediate work environment (articles 2, 3).

Article 3 clarifies that university teachers experience collegiate support for teaching activity and formation of professional identity in a training team as community of practice that offers opportunities for self-reflection. It could make university teachers more aware of concepts that lay the foundation for university teachers' work and enable to experience joint contribution into raising the quality of teaching and valuing university teachers' work. Therefore, training team could function as the community of practice as an alternative for the immediate community of practice and offer support in the development of professional identity instead of the immediate working environment.

In conclusion it could be maintained the formation of professional identity of university teachers is a continuous process that is affected by the interaction with the surrounding environment. Concepts are internalised in the process of reflection into professional model that builds up professional identity.

Formation of professional identity is supported by co-operative environment that allows reflection. Such environment could be provided by participation in a training team that follows the principles of community of practice.

The current research paper stems from the topics raised in the practical activity of a training team and only some of the topics raised have been handled in the current thesis. The topics raised but not discussed such as academic identity, interrelations of varied academic roles of an individual, communication and interaction processes in the university or the depth and range of reflection processes offer further challenge to researchers.

TÄNUSÖNAD

Täna oma juhendajaid Ülle Pärlit ja Mari Karmi, kes on olnud alati valmis toetama ja esitama asjalikke, kriitilisi ning edasiasitavaid kommentaare ning suunanud edasi mõtlema ja lahendusi leidma ka olukordades, kus on olnud keeruline edasi minna. Eriti tänulik olen julgustava hoiaku eest ja valmisolekule olenemata nädalapäevast ja kellaajast ikka ja jälle tööd uuesti üle vaadata ja küsimustele vastata.

Olen tänulik prof. James Grocciale, kes olles 2011. a TÜ-s külalisprofessoriks aitas palju minu uurimistööd läbi mõelda, kellega oli suur rõõm teha koostööd ning kes andis palju julgustavat tagasisidet.

Olen tänulik oma kolleegile Liina Lepale, kellelt olen saanud palju abi tööd läbi arutades, ning kes oma skemaatilise mõtlemisega on olnud palju abiks mõtete korrastamisel ja kellega on olnud suurepärase teha koostööd. Täna ka teisi kolleege Haridusteaduste Instituudist ja Pedagoogika osakonnast, kes on loonud toetava ja sõbraliku tööühiskonna. Täna ka kolleege Semiootika osakonnast, kes on oma tagasisidega andnud minu tööle uusi vaatenurki ning julgustanud edasi mõtlema.

Täna kolleeg Piret Kärtnerit, kes on alati aidanud inglisekeelsete tõlgete ja lahke sõnaga.

Täna Ene Voolaidu Elukestva õppe keskusest, kes on alati olnud valmis otsima sobivaid lahendusi koolituste korraldamiseks ning teinud ära suure töö doktoritöö keelelise toimetamisega.

Samuti olen tänulik ka ESF programmidele EDUKO ja PRIMUS, kelle toel olen oma praktilist koolitustegevust ning uurimistööd saanud läbi viia.

Täna ka head sõpra Aili Paju, kelle sõbraõlg on olnud alati võtta, kui on olnud vaja toetuspunkti. Niisamuti täna ka sõpru Kadri Viderit, kelle kriitiline mõtlemine ja asjalikud kommentaarid on sageli sundinud asju läbi mõtlema ning Kaja Karo, kes on ikka olnud valmis sõbrana raskustes toetama.

Minu eriline tänu kuulub aga minu perekonnale. Lastele Joonatanile, Anna Leale ja Ade Leenale, kes on pidanud aastaid taluma pidevalt tööga hõivatud ema vähest tähelepanu ning kannatlikult ning mõistvalt suhtunud ka sellesse kui mõnigi plaan on jäänud ema töö tõttu ellu viimata.

Täna ka oma ema, kes on pidevalt mind innustanud ning oma usuga minusse alati mu kõrval olnud.

Ning viimaks tahan tänada ka oma abikaasat Hennot, kelle mõistva suhtumise, julgustamise ja toetuseta ei oleks ma seda tööd saanud kirjutada.

PUBLICATIONS

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Anu Sarv
Sünniaeg: 18. august 1970
Telefon: 737 6463
E-post: anu.sarv@ut.ee

Teenistuskäik:

1998–... Tartu Teoloogia Akadeemia, suhtlemispsühholoogia lektor
2011–2014 Tartu Ülikool; Sotsiaal- ja haridusteaduskond, Haridusteaduste instituut; Kõrgkoolididaktika lektor (1.00)
2008–2011 Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja haridusteaduskond, Haridusteaduste instituut; Kõrgkoolididaktika peaspetsialist (1.00)
2007–2008 Tartu Ülikool, Haldus- ja tugistruktuur, Õppeosakond; programmpõhise õppe koordinaator (1.00)
2006–2007 Tartu Ülikool, Haldus- ja tugistruktuur, Õppeosakond; tasemeõppe spetsialist (1.00)

Haridustee:

2006–... Tartu Ülikool, Semiootika ja kulturoloogia doktoriõpe
2004–2006 Tartu Ülikool, Semiootika ja kulturoloogia magistriõpe
1999–2003 Tartu Ülikool, Semiootika ja kulturoloogia bakalaureus
1993–1998 Tartu Teoloogia Akadeemia, rakenduskõrgharidus

Teadusorganisatsiooniline ja -administratiivne tegevus:

2010–... Dialogical Science Network
2009–... EERA Network “Research in Higher Education”
2001–... Eesti Semiootika Selts

Teaduskraadi info:

Anu Sarv, doktorant, (juh) Mari Karm, Ülle Pärl, Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalse identiteedi kujunemine, Tartu Ülikool, Filosoofiateaduskond, Filosoofia ja semiootika instituut, Semiootika osakond

Teadustöö põhisuunad:

2. Ühiskonnateadused ja kultuur, 2.4. Kultuuriuuringud (Semiootika ja kulturoloogia)

Jooksvad projektid:

Nimetamise võim ühiskonnas ja kultuuris
Algaja õppejõud kõrgkoolis – kohanemine ja toimetulek
Õpetajakoolituse üliõpilaste professionaalse identiteedi kujunemine ning refleksiooni roll professionaalse enesemääratluse arengus

Publikatsioonid:

- Sarv, Anu (2013). Õppejõu professionaalne identiteet ülikooli institutsionaalse ideoloogia mõjuväljas. *Acta semiotica Estica*, X, 1 [ilmumas]
- Haamer, A.; Lepp, L.; Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 110–120.
- Haamer, Anu (2012). Ideaalide kaudu professionaalse identiteedini. *Acta semiotica Estica*, IX, 201–225.
- Haamer, Anu; Karm, Mari; Groccia, James (2012). The Impact of Communities of Practice on University Teacher Professional Learning and Professional Identity. Mikk, J.; Luik, P.; Veisson, M. (Toim.). *Lifelong Learning and Teacher Development* (41–57). Tartu: Peter Lang Verlag
- Karm, M.; Remmik, M.; Haamer, A. (2012). Combining International Experience with the Local Context: Designing and Improving Instructional Development in a Post-Soviet Setting.
- Simon Eszter; Pleschova, Gabriela (Toim.). *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact, and Future Trends* (86–104). Routledge
- Remmik, M.; Karm, M.; Haamer, A.; Lepp, L. (2011). Early career academic's learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199.
- Haamer, Anu; Karm, Mari (2010). Experience of Creating Learning Community for Academic Growth as University Teachers in University of Tartu. *International Consortium of Educational Development*; Barcelona, Spain; 28.–30. June, 2010.
- Haamer, A. (2008). Anonüümsus linnakeskkonnas. Pärli, Ü.; Lepik, E. (Toim.). *Nimetamise strateegiatest Eesti kultuuris* (40–55). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Haamer, A. (2008). Nimetamisest linnas. *Acta semiotica Estica* (63–74). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Rutiku, S.; Raudsepp, M.; Haamer, A.; Pilli, E.; Linn, E. (2007). Tartu Ülikooli õppekavaarendaja abimaterjal. Tartu: Tartu Ülikool
- Haamer, A. (2006). Arutlusi oma ja võõra kokkupuute üle eesti rahvausundi ja ristiusu näitel. Tänapäeva matusekommetes säilinud arhailised jooned. *Hortus Semioticus*, 1, 211–223.
- Ristolainen, T.; Haamer, A.; Küüner, E. (2006). Täiskasvanute tasemeõpe: avatud võimalus ülikooliharidusele. Valk, A. (Toim.). 10 aastat Tartu Ülikooli avatud ülikooli (9–13). Tartu: Tartu Ülikooli Multimeediakeskus
- Vengerfeldt, E.; Kärner, A.; Haamer, A. (2006). Õppekavaarendusest Tartu Ülikoolis. Rutiku, S.; Lehtsaar, T. (Toim.). *Õppekavaarendus kõrgkoolis* (135–164). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

CURRICULUM VITAE

Name: Anu Sarv
Date of birth: 18.08.1970
Phone: 737 6463
E-mail: anu.sarv@ut.ee

Institution and position held:

1998–... Tartu Academy of Theology, lecturer of communication psychology
2011–2014 University of Tartu; lecturer of higher education didactics, Faculty of Social Sciences and Education, Institute of Educat (1.00)
2008–2011 University of Tartu, Faculty of Social Sciences and Education, Institute of Education; senior specialist of university didactics (1.00)
2007–2008 University of Tartu, Administrative and Support University of Tartu, Administrative and Support Structure, Department of Academic Affairs; programmipõhise õppe koordinaator (1.00)
2006–2007 University of Tartu, Administrative and Support Structure, Department of Academic Affairs; tasemeõppe spetsialist (1.00)

Education:

2006–... University of Tartu, Semiotics and culturology doctoral studies
2004–2006 University of Tartu, Semiotics and culturology master programme
1999–2003 University of Tartu, Semiotics and culturology, bachelor
1993–1998 Tartu Academy of Theology, graduate

Administrative responsibilities:

2010–... Dialogical Science Network
2009–... EERA Network „Research in Higher Education“
2001–... Estonian Semiotics Association

Degree information:

Anu Sarv, PhD Student, (sup) Mari Karm, Ülle Pärli, Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalse identiteedi kujunemine, University of Tartu, Faculty of Philosophy, Institute of Philosophy and Semiotics, Department of Semiotics

Field of research:

2. Culture and Society, 2.4. Cultures Research
2. Culture and Society, 2.4. Cultures Research, H352 Grammar, semantics, semiotics, syntax

Current grants & projects:

“The Power of the Nomination in the Society and in the Culture”

Novice university teachers – process of adaptation and coping

Student teachers' professional identity development and the role of reflection in developing the professional self-image

Publications

Sarv, Anu (2013). Õppejõu professionaalne identiteet ülikooli institutsionaalse ideoloogia mõjuväljas. *Acta semiotica Estica*, X, 1 [forthcoming]

Haamer, A.; Lepp, L.; Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 110–120.

Haamer, Anu (2012). Ideaalide kaudu professionaalse identiteedini. *Acta semiotica Estica*, IX, 201–225.

Haamer, Anu; Karm, Mari; Groccia, James (2012). The Impact of Communities of Practice on University Teacher Professional Learning and Professional Identity. Mikk, J.; Luik, P.; Veisson, M. (Eds.). *Lifelong Learning and Teacher Development* (41–57). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag

Karm, M.; Remmik, M.; Haamer, A. (2012). Combining International Experience with the Local Context: Designing and Improving Instructional Development in a Post-Soviet Setting. Simon Eszter; Pleschova, Gabriela (Eds.). *Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact, and Future Trends* (86–104). Routledge

Remmik, M.; Karm, M.; Haamer, A.; Lepp, L. (2011). Early career academic's learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199.

Haamer, Anu; Karm, Mari (2010). Experience of Creating Learning Community for Academic Growth as University Teachers in University of Tartu. *International Consortium of Educational Development*; Barcelona, Spain; 28.–30. June 2010.

Haamer, A. (2008). Anonüümsus linnakeskkonnas. Pärli, Ü.; Lepik, E. (Eds.). *Nimetamise strateegiatest Eesti kultuuris* (40–55). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Haamer, A. (2008). Nimetamisest linnas. *Acta semiotica Estica* (63–74). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Rutiku, S.; Raudsepp, M.; Haamer, A.; Pilli, E.; Linn, E. (2007). Tartu Ülikooli õppekavaarendaja abimaterjal. Tartu: Tartu Ülikool

Haamer, A. (2006). Arutlusi oma ja võõra kokkupuute üle eesti rahvausundi ja ristiusu näitel. Tänapäeva matusekommetes säilinud arhailised jooned. *Hortus Semioticus*, 1, 211–223.

Ristolainen, T.; Haamer, A.; Küüner, E. (2006). Täiskasvanute tasemeõpe: avatud võimalus ülikooliharidusele. Valk, A. (Eds.). *10 aastat Tartu Ülikooli avatud ülikooli* (9–13). Tartu: Tartu Ülikooli Multimeediakeskus

Vengerfeldt, E.; Kärner, A.; Haamer, A. (2006). Õppekavaarendusest Tartu Ülikoolis. Rutiku, S.; Lehtsaar

DISSERTATIONES SEMIOTICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **М. Ю. Лотман.** Структура и типология русского стиха. Тарту, 2000.
2. **Елена Григорьева.** Эмблема: структура и прагматика. Тарту, 2000.
3. **Valdur Mikita.** Kreatiivsuskäsitluste võrdlus semiootikas ja psühholoogias. Tartu, 2000.
4. **Ирина Аврамец.** Поэтика новеллы Достоевского. Тарту, 2001.
5. **Ян Левченко.** История и фикция в текстах В. Шкловского и Б. Эйхенбаума в 1920-е гг. Тарту, 2003.
6. **Anti Randviir.** Mapping the world: towards a sociosemiotic approach to culture. Tartu, 2004.
7. **Timo Maran.** Mimikri kui kommunikatsiooni-semiootiline fenomen. Tartu, 2005.
8. **Элеонора Рудаковская-Борисова.** Семиотика пищи в произведениях Андрея Платонова. Tartu, 2005.
9. **Andres Luure.** Duality and sextets: a new structure of categories. Tartu, 2006.
10. **Peeter Linnap.** Fotoloogia. Tartu, 2006.
11. **Daniele Monticelli.** Wholeness and its remainders: theoretical procedures of totalization and detotalization in semiotics, philosophy and politics. Tartu, 2008.
12. **Andreas Ventsel.** Towards semiotic theory of hegemony. Tartu, 2009.
13. **Elin Sütiste.** Tõlke mõiste dünaamikast tõlketeaduses ja eesti tõlkeloos. Tartu, 2009.
14. **Renata Sõukand.** Herbal landscape. Tartu, 2010.
15. **Kati Lindström.** Delineating Landscape Semiotics: Towards the Semiotic Study of Landscape Processes. Tartu, 2011.
16. **Morten Tønnessen.** Umwelt transition and Uexküllian phenomenology. An ecosemiotic analysis of Norwegian wolf management. Tartu, 2011. 231 p.