

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Küllike Pihkva

ERIALASPETSIALISTIDEST RESTAUREERIMISE ERIALA ÕPPEJÕUDUDE
ARUSAAMAD JA ARVAMUSED OMA PROFESSIONAALSEST IDENTITEEDIST
NING KOOLIKESKKONNA MÕJUST SELLE KUJUNEMISELE

Bakalaureusetöö

Juhendaja: kutsepedagoogika nooremlektor Liana Roos

Kaasjuhendaja: konserveerimise professor Kurmo Konsa

Tartu 2021

Kokkuvõte

Erialaspetsialistidest restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad ja arvamused oma professionaalsest identiteedist ning koolikeskkonna mõjust selle kujunemisele

Kutseoskuste kvaliteetseks õpetamiseks kaasatakse õppetöösse valdkonna erialaspetsialistid, kellele uus roll lisab õppejõuidentiteedi ning kellel seejärel erialaste pädevuste segunedes kujuneb välja hübriididentiteet. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada restaureerimise valdkonna õppejõudude kooli tööle asumise ajendid, õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist ning koolikeskkonna mõju nende professionaalse identiteedi arengule. Kvalitatiivse uurimuse käigus intervjueriti poolstruktureeritud intervjuude abil kokku kuut restaureerimist õpetanud või õpetavat erialaõppejõudu. Andmete induktiivse sisuanalüüsi tulemused näitasid, et kuigi erialaspetsialistid läksid kooli tööle valdavalt sisemistest ajenditest lähtudes, oli tõukeks koolipoolne kutse. Dünaamilise professionaalse identiteedi tekkes ning arengul on tööalaste tegurite kõrval suur roll ka sotsiaalsetel ja ühiskondlikel mõjuritel. Õppejõuidentiteedi teket jõustas kaasav ja toetav koolikeskkond ning sotsiaalsed suhted. Tulemustest selgus, et uuritavad on hübriididentiteedi kandjad, neil olemas olnud erialaspetsialisti identiteedile on lisandunud õppejõu identiteet. been added to the identity of the specialist.

Võtmesõnad: erialaspetsialist, erialaõppejõud, hübriididentiteet, praktik-õppejõud, professionaalne identiteet, professionaalse identiteedi dünaamika, koolikeskkonna mõju

Abstract

Perceptions and Opinions of Professional Conservation Teachers About Their Professional Identity and the Impact of the School Environment on Its Development

In order to teach professional skills in a high-quality manner, specialists in the field are involved in teaching, to whom the new role adds the identity of the lecturer, and who then develops a hybrid identity by mixing professional competencies. The aim of this Bachelor's thesis was to find out the motivations of teachers in the field of Conservation to start working at school, teachers' perceptions of their professional identity and the impact of the school environment on the development of their professional identity. In the course of the qualitative research, a total of six professional lecturers who taught or are teaching Conservation were interviewed using semi-structured interviews. The results of the inductive content analysis of the data showed that, although the specialists went to work in the school mainly on the basis of internal motives, the impetus was the school's invitation. In addition to employment factors, social and societal factors also play an important role in the emergence and development of a dynamic professional identity. The formation of a teacher's identity was enforced by an inclusive and supportive school environment and social relations. The results showed that the subjects of the research have hybrid identities, and the identity of the lecturer has been added to the identity of the specialist.

Keywords: practitioner in an occupational field, occupational lecturer, hybrid identity, practitioner-lecturer, professional identity, dynamics of the professional identity, the impact of the school environment

Sisukord

Sissejuhatus	4
Erialaspetsialisti koolikeskkonda tööle minemise ajendid	5
Professionaalne identiteet ja selle kujunemine	7
Õpetava erialaspetsialisti kompetentsus ja professionaalse identiteedi dünaamika	8
Professionaalse identiteedi konstrueerimise dünaamikat mõjutavad tegurid koolikeskkonnas	10
Metoodika	12
Valim	12
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	14
Autori positsioon, seos bakalaureusetöö teemaga	15
Tulemused	15
Restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle asumisel nende endi hinnangul	16
Restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist ..	19
Koolikeskkonna mõju professionaalse identiteedi arengule restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul	22
Arutelu	24
Tänu sõnad	27
Autorsuse kinnitus	27
Kasutatud kirjandus	28
Lisa 1. Tabel 1. Erialaspetsialistide kooli õpetama minemise ajendid	31
Lisa 2. Intervjuu kava	32
Lisa 3. Intervjuud täiendav dokumenteerimisleht	35
Lisa 4. Andmeanalüüsi üksikasjad	36
Lisa 5. Restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle asumisel nende endi hinnangul	37
Lisa 6. Restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist ..	38
Lisa 7. Koolikeskkonna mõju professionaalse identiteedi arengule restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul	40

Sissejuhatus

Kvaliteetse rakenduskõrghariduse pakkumisel peetakse oluliseks oma erialal töötavate spetsialistide kaasamist õppetöösse. Kutseoskuste õpetamise eelduseks on erialase pädevuse, professionaalsuse olemasolu, millele tugineb enda identifitseerimine erialaprofessionaalina (Berger & D'Ascoli, 2012).

Identiteet on inimese enda loodud, väljendab seda, kuidas oma tegevust mõtestatakse, kellena iseennast tajutakse; rollipõhine professionaalne identiteet on sotsiaalselt konstrueeritud (Valk, 2003). Õppejõuidentiteedi tekke eelduseks on õpetamisoskuste olemasolu (Reva, Karm, Lepp, & Remmik, 2014). Alustades määrab koolikeskkonna sisekliima ja arendava erialavõrgustiku olemasolu selle, kellena õpetaja ennast identifitseerib (Canrinus, Dalehefte, & Myhre, 2019; Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Reva ja Remmik on (2020) leidnud, et praktikud-õppejõud määratlevad enda professionaalset identiteeti erialakogukonna kaudu ning seega tuleks neid kõrgkooli töösse rohkem kaasata. Spetsialistide endi poolt loodetakse mõnikord, et vajalikud õpetajaoskused ja -pädevused omandatakse õpetamise käigus (Reva *et al.*, 2014), kuid koolis töötades võib selguda, et puuduvad pedagoogilised oskused takistavad kutseoskuste õpetamist, mis võib viia õpetamisest loobumiseni (Gourlay, 2011; Smith & Boyd, 2012).

Senised uuringud Eestis on keskendunud praktikute-õppejõudude arusaamadele õpetamisest, nende õpetama asumise põhjustele (Reva *et al.*, 2014) ja praktikute-õppejõudude hübriididentiteedile (Reva & Remmik, 2020), samuti algajate kõrgkooliõppejõudude õpetamisarusaamadele (Karm & Remmik, 2014). Reva jt (2014) on praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamade teematist uuringut tutvustavas artiklis välja toonud vajaduse uurimistöodes edaspidi keskenduda praktikute-õppejõudude identiteedi ja enesearengu teemaatikale.

Uurimused, mis käsitlevad koolikeskkonna mõju eriala õpetavate õppejõudude professionaalse identiteedi kujunemisele, bakalaureusetöö autorile teadaolevalt puuduvad. Kõrgemas Kunstikoolis Pallas (edaspidi Pallas) õpetatakse restaureerimist-konserveerimist süvendatult, eriala lõpetajad omandavad konservaatori, tase 6 esmane kutse kutsekompetentsid. Erialaaineid õpetavad valdkonnas töötavad või muul moel erialaga seotud pädevad erialaspetsialistid. Kuna lähiajal on Pallasel plaanis koostada uus arengukava, mis keskendub varasemast enam õppejõudude toetamisele, on teema uurimine kooli jaoks väga aktuaalne. Antud uurimistöö tulemused saavad olla sisendiks kõrgkoolis alustavate praktikute toetamisel, et leida tasakaalu õppejõu ja erialaspetsialisti identiteedi kujunemisel.

Töö koosneb neljast peatükist. Teoreetilises osas tuuakse välja komponendid, millele õpetava erialaspetsialisti professionaalne identiteediloome tugineb, ning selle tekke ja arengu mõjutajad. Metoodika osas kirjeldatakse valimit ja uurimistöö etappe. Tulemustes ja arutelus esitatakse uuringu tulemused ning arutletakse nende üle teoreetilistele allikmaterjalidele tuginedes. Tööl on eesti- ja ingliskeelne kokkuvõte, kasutatud kirjanduse loetelu ja seitse lisa.

Erialaspetsialisti koolikeskkonda tööle minemise ajendid

Haridusvaldkond on pidevas muutumises, muudatuste eesmärk on tagada õppijatele vaba liikumine haridustasemetel ja -liikide vahel vähendamaks erialase kvalifikatsioonita inimeste arvu Eestis. Kuna elukestva õppe, kutseoskuste õppimise ning kutsealase täiendkoolituse ja ümberõppe roll ühiskonnas suureneb, kuid õpetajate järelkasv tuleb tagada, esitab see väljakutse õpetavale erialaspetsialistile, sest tulevikku vaatav õpe on järjest rohkem õppijakeskne (Haridusvaldkonna arengukava, 2021) – seega muutub erialaspetsialistile õpetamise oskus järjest vajalikumaks pädevuseks. Samale teemale keskendus Eesti elukestva õppe strateegia (2014), mis soosis järjepidevat enesearengut läbi ennastjuhtivuse, mille üheks väljundiks olid kutseoskuseid õpetavate erialaspetsialistidest erialaõpetajate ja -õppejõudude kaasamine õppetegevusse.

Farnsworth ja Higham (2012) järgi saab kutseõpetaja oma individuaalseid tugevusi ning omandatud pädevusi edukalt rakendada mõlemas, nii erialases kui ka õpetajatöös. Töökogemusega erialaspetsialisti kaasamine õppetöösse tugevdab sidet kooli ja erialast spetsialiseerumist eeldava töökoha vahel (Fejes & Köpsén, 2014; Reva & Remmik, 2021; Õun, 2016), luues institutsioonide vahelise (haridus)silla. Kutseoskuseid õpetama asunud erialaspetsialistidele, kes toetuvad nii oma pädevustele kui ka töökogemusele, esitab rollimuutus uued väljakutsed ning lisab uued töökohustused (Berger & D'Ascoli, 2012). Rollimuutus eeldab erialaspetsialistilt eelkõige sisemist valmisolekut uues ametis nõutavate oskuste omandamiseks (Fejes & Köpsén, 2014; Reva & Remmik, 2021), enesetõhususe olemasolu (Berger & D'Ascoli, 2012). Pädev erialaspetsialist näeb oma ametit tööoperatsioonide ülesena, omab ülevaadet kutsekvalifikatsiooniraamistikust ning on kursis valdkonnas toimivate arengutega (Shreeve, 2011).

Erialaspetsialistid asuvad kutseõpetajana tööle erinevatel põhjustel. Üldistades saab neid jagada kaheks: sisemisteks ja välisteks põhjusteks (Pohlak, 2014). Positiivseid, ametit õpetama suunavaid faktoreid on rohkem kui õpetamist vältima ajendanud asjaolusid (Berger & D'Ascoli, 2012). Erinevatele allikatele toetudes on peamised tööle asumisega seotud sisemised ja välised ajendid esitatud tabelis 1 lisa 1.

Sisemised põhjused eriala õpetamise poolt otsustamisel on ajendatud inimese enda vajadustest, väärtushinnangutest või kutsumusest (Pohlak, 2014; Richardson & Watt, 2006). Reva ja Remmik (2021) järgi tunnevad rakenduskõrgkoolides õpetavad praktik-õppejõud, kes õpetamisega paralleelselt erialast tööd teevad, valdkondliku erialakogukonnaga suurt ühtekuuluvust ning õppejõuna töötades saavad nad väljendada oma edukust erialal, oma kutsepraktikat arendada. Oma kutseoskuste jagamist väärtustav erialaspetsialist on töökohal praktilisel käinud kutse- või täiendõppureid juhendades sageli ise midagi uut oma eriala kohta õppinud ja peab seda oma igapäevatööd rikastavaks kogemuseks (Stenfors-Hayes, Hult, & Dahlgren, 2012; Watanabe, 2012). Sisemiselt motiveeritud kutseõpetajad panustavad erialaõppesse õppe sisu või meetodeid muutes (Köpsén, 2014), oma teadmiste ja oskuste jagamine pakub sisemist rahuldust (Liu, Kardos, Kauffman, Peske, & Johnson, 2000). Erialaspetsialistidest õpetajad saavad õppijatel aidata kujuneda praktikakogukonna ja kutsesüsteemi liikmeks (Shreeve, 2011). Õppejõutööd teevad meeleldi need spetsialistid, kel on selleks sobivad isikuomadused – nad suhtuvad positiivselt pedagoogiliste kompetentside omandamise ning enesetäiendamisse (Richardson & Watt, 2006). Kui materiaalsest tasust enam hinnatakse järjepidevuse tagamist järgmise põlvkonna spetsialistide väljaõpetamisel, võetakse võimaluse avanedes õpetamisalane väljakutse vastu ka siis, kui seeläbi palgas kaotatakse (Farnsworth & Higham, 2012). Seevastu kohusetundest erialatudengeid kooli õpetama läinud õppejõud, kes oma teadmisi ja erialaoskuseid siiani koolis jagatust paremaks peavad, võtavad õpetamist ajutise tööna ning ennast sellega pikemas perspektiivis siduda ei soovi (Reva *et al.*, 2014).

Väliste põhjuste taga on praktilistel või materiaalsetel kaalutlustel vastu võetud otsused (Richardson & Watt, 2006), näiteks tagavaraplaan loomaks kindlustunnet tuleviku suhtes (Eren, 2012). Välistest põhjustest ajendatuna eriala õpetama läinud spetsialist võib seda tööd võtta ajutisena (Eren, 2012). Kinnistunud sisemisi veendumusi on raske muuta – seega ei veena erialaspetsialistidest kutseõpetajaid end elukestvalt täiendama ka lubatav palgatõus, kui nad ei ole sisemiselt motiveeritud pedagoogilisi kompetentse omandama (Canrinus *et al.*, 2019).

Kokkuvõtlikult saab öelda, et erialaspetsialistid õpetavad inimesed väärtustavad oma esmast kutset ja enda erialaoskuste arendamist ning selle õpetamist, kuid vahel minnakse oma eriala õpetama ka välistest motiividest ajendatuna. Õpetajakutsumusega erialaspetsialistid järgivad oma sisemisi ajendeid ja võtavad meelsasti enda kanda vastutuse kutseoskuste jagamise eest; eetilised erialaspetsialistid teadvustavad endale moraalselt kohustust sotsiaalselt kasulik olla; eriala hakatakse õpetama ka soovist teatud hüvedest või staatusest osa saada.

Professionaalne identiteet ja selle kujunemine

Identiteedi defineerimisel ja identiteedi arengu käsitlusel on mitmeid variante ning seda iseloomustab identiteetide paljusus; professionaalset identiteeti nimetatakse ka ametialaseks identiteediks. Professionaalne identiteet on sotsiaalselt konstrueeritud, see tugineb erialaspetsialisti staatusel, rollil ja pädevustel (Valk, 2003). Berger ja D'Ascoli (2012) järgi kätkeb professionaalne pühendumus endas sobivust nii tulenevalt kõrgest võimekusest kui ka sisemisest ning sotsiaalselt kasulikust väärtusest. Professionaalsuse all mõistetakse valdkondlikku pädevust ning pühendumist oma ametile, oma eriala süvitsi tundev spetsialist-praktikajuhendaja omab valdkonnast tervikpilti. Professionaalsuse olemus on dünaamiline ning sedagi mõjutavad ühiskonnas ja valdkonnas toimuvad protsessid, muutused ja ootused, sotsiaalne kontekst (Fejes & Köpsén, 2014). Enim käsitletud komponendid õpetajaidentiteedi määramisel on minapilt, enesetõhusus, pühendumus, motivatsioon, tööülesande tajumine ja tööga rahulolu (Hanna, Oostdam, Severiens, & Zijlstra, 2019). Need tegurid omavad arengut ja identiteediloomet toetavat või takistavat mõju (Fejes & Köpsén, 2014).

Sisemistest motiividest ajendatud kutseõpetajad on altimad tegema koostööd ja omandama grupikuuluvust, mis on heaks eelduseks enese õpetajana määramisel. Koolis töötades tuleb vastata kooli poolt õpetajale esitatavatele nõuetele õppetöö kvaliteedi ja tulemuslikkuse osas (Pohlak, 2014). Kutseõpetaja ei edasta ainuüksi omandatud ametialaseid oskuseid, vaid tema tööga on lahutamatu seotud väärtuste (Kutsestandard. Kutseõpetaja..., 2021), tööeetika ning samuti erialaste kirjutamata, kuid vaikimisi välja kujunenud ja omaks võetud reeglite õppijateni viimine (Andersson & Köpsén, 2018; Farnsworth & Higham, 2012). Restauroori/konservaatori tööeetikat sätestab *European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations* eetikakoodeks (European Confederation ..., 2003).

Õpetajaidentiteedi kujunemine baseerub õpetamisega seonduva teadvustamisel ja oma professionaalse rolli tajumisel (Remmik *et al.*, 2015), peale pedagoogiliste oskuste olemasolu või nende omandamise soovi võivad määravaks osutada ka õpetaja isikuomadused (Remmik *et al.*, 2015). Õpetades on olulised ka analüüsioskus ning osapoolte vahelise edasiviiva tagasisidestamise tehnika valdamine (Karm & Remmik v Reva, 2013), mis tuleb eriala õppijatele edastada (Canrinus *et al.*, 2019). Sageli sõltub suuresti kutseõpetajatest, millise ametisessuhtumise ja kui laiapõhjalise kutseoskuste pagasi koolilõpetajad endaga kaasa võtavad (Andersson, Gunnarsson, & Rosèn, 2015; Lecours & Therriault, 2017).

Õpetajastaatuse omaks võtnud kutseõpetajad õpetavad mõtestatult, reflekteerivad ning

tunnevad sisemist vajadust oma identiteet siduda kõigi enda tegevustega (Canrinus *et al.*, 2019).

Õppejõuidentiteet kujuneb välja aastatega, koos õpetamisoskuste väljaarenemisega ja kooli kogukonna liikmeks saamisega (Karm & Remmik, 2014) ning ilmneb olukordades, kui õpetamisega kaasneb kuuluvus- ja vastutustunne, õpetamis- ja õpikogemuse rakendamine, selle jagamine ning analüüsimine (Timoštšuk, Ugaste, & Mets-Alunurm, 2018). Lõputööde juhendamine ning muudeks erialaga seotud ettevõtmisteks ettevalmistumine on kõiki kaasatud osapooli arendav (Andersson & Köpsén, 2018) ning paneb aluse ka õppijate professionaalse identiteedi loomele. Õppijaid mitmekülgset arendades on kutseõpetajate eesmärgiks tagada koolilõpetajatele võimalikult hea toimetulek hilisemas tööelus üldiselt, mitte ainult õpitud ametis (Farnsworth & Higham, 2012).

Kokkuvõtteks saab öelda, et lisaks otseselt tööalastele aspektidele on õpetavaks inimeseks kujunemisel olulised kaasnevad tegurid, näiteks isiklikud ja ühiskondlikud staatuse määramise aspektid ning nende tajumine, sama olulised on motiveeritult oma töö teha tahtmine ning sooritusvõime.

Õpetava erialaspetsialisti kompetentsus ja professionaalse identiteedi dünaamika

Eesti elukestva õppe strateegia (2014) nägi õpetaja kohustusena õpilaste kujundamist ennastjuhtivaks ning meeskonnatööoskusega õpilaseks, uus Haridusvaldkonna arengukava (2021) paneb senisest enam rõhku kutseoskuste õpetamise õppijakeskseks muutmisele.

Erialaõppejõud mõistab lõimimise olulisust, oskab läbimõeldult planeerida teoreetilise ja praktilise õpetuse vahelist osakaalu arvestades kursuse ning õpilase hetketaset (Reva *et al.*, 2014). Kutseõpetajana tööle asunult pädevalt erialaspetsialistilt võidakse vaikumisi eeldada, et valdkonnas konkurentsivõimeline inimene on kursis ka arengutega pedagoogikas (Pohlak, 2014). Samas on rakenduskõrgkooli praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamade kohta tehtud uuringutest selgunud, et mõnikord loodetakse õpetamisoskused omandada alles õpetamise käigus (Reva *et al.*, 2014); sama on välja toodud ka kutseõppes õpetavate erialaspetsialistide kohta (Andersson & Köpsén, 2018; Farnsworth & Higham, 2012). Uuringud algajate kõrgkooliõppejõudude õpetamisarusaamadest näitavad, et alles töö käigus omandatakse vilumus selles, mille suhtes enne suurimat ebakindlust tunti: näiteks planeerimisoskuses, õppetöö korraldamises, erinevate õppemeetodite kasutamises, tagasiside andmise ja suhtlemise oskuses (Karm & Remmik, 2014). Eriala õpetades kujuneb identiteet vastavalt arusaamale õpetajarollist, mõju avaldavad ka suhtlus- ja koostööringkond ning valdkonnasiseste tegevuste interaktsioon (Farnsworth & Higham, 2012). Kellena kooli tööle läinud erialaspetsialist ennast professionaalselt määratleb (Andersson & Köpsén, 2018);

Canrinus *et al.*, 2019) ja mis teda seejuures motiveerib ning mõjutab, sõltub mitmest asjaolust või nende kokkulangevusest (Pohlak, 2014). Isegi kui erialaspetsialistist alustaval õppejõul on õpetajaharidus, ei garanteeri see kooli tööle minnes kohe vabalt sealses töökorralduses orienteerumise, sest töökorraldus ja ootused õppejõule on kooliti erinevad ning lisaks erineb see üldjuhul märgatavalt tema seniste praktiliste ülesannete täitmisest erialasel tööl; juhul kui kõik tehtav tuleb iseseisvalt planeerida, läbi viia ning selle eest ka vastutus võtta, võib see eriti algusajal õppejõudu akadeemilises õhkkonnas ennast ebakindlalt või isegi isoleerituna tundma panna (Gourlay, 2011).

Siiski tajutakse erialal töötamist kutseoskuste õpetamisel eelisena. Kutseõpetajad ise ennast üldjuhul akadeemilise õpetajaskonna liikmena, õpetajakutse esindajana ei määratle, sest nende endi arvates on õpetuse sisul, kutseteadmiste ja oskuste andmisel suur tähtsus ning seetõttu peavad nad ennast isegi õpetades eelkõige erialaspetsialistideks (Farnsworthi & Higham, 2012); seda eriti siis, kui õpetamisega üheaegselt õpetataval kutsealal töötatakse ning õpetajatööd tehakse missioonitundest ajendatuna – sel juhul peetakse ennast pigem erialateadmisi jagavaks eksperdiks (Reva *et al.*, 2014). Pealegi võidakse praktik-õppejõudude poolt eriala õpetamist samal erialal töötamisest märksa lihtsamaks pidada (Reva & Remmik, 2021). Seega, tundes tugevat sidet erialaga ja mitte omades pedagoogika- ja didaktikaalaste teadmisi, määratleb kutseõpetaja ennast rohkem mentori kui õpetajana (Farnsworth & Higham, 2012), nagu ka praktik-õppejõud määratleb ennast eelkõige erialateadmisi edastava erialaspetsialistina (Reva & Remmik, 2021).

Professionaalne areng ja eneseteadvuse tõus on omavahelises korrelatsioonis, õpetaja identiteedi lisandumisega kaasneb vastutuse võtmine õpilaste üle (Canrinus *et al.*, 2019). Tugeva erialaspetsialisti identiteediga kutseõpetajale on mõju avaldanud tunnetatud sisemine vajadust ennast arendada; motiveeritud kutseõpetaja omakorda äratav töötabes õppurite huvi õpetatava eriala vastu (Canrinus *et al.*, 2019). Identiteedi markantselt ühele või teisele poole kaldumine võib ebasoovitavat mõju avaldada õpilastele ja õppetöö kvaliteedile (Canrinus *et al.*, 2019). Kuigi eriala õpetama asunud spetsialistid tunnevad, et soovivad ja saavad õppijaid aidata praktikakogukonna ja kutsesüsteemi liikmeks kujunemisel, võib see neile endile hiljem identiteediprobleeme tekitada (Shreeve, 2011). Identiteediloomet ja selle dünaamikat iseloomustab eelkõige (emotsionaalne) paindlikkus (Canrinus *et al.*, 2019). Kahe töö paralleelselt tegija võib tajuda ka sisemist konflikti, pingeolukorda (Farnsworth & Higham, 2012). Tal on õigus tunda ennast nii mõlema identiteedi kandjana kui eelistada seda, mis tuleneb hetkel pooleliolevast tegevusest (Reva & Remmik, 2021). Hübrididentiteeti kandvatel praktik-õppejõududel on see kombineeritud omavahel pidevalt dünaamilises

liikumises olevast õppejõu ja erialaspetsialisti identiteedist (Reva & Remmik, 2021), kutseõpetaja identiteet kombinatsioon dünaamilisest õpetaja ja erialaspetsialisti identiteedist (Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén, 2014). Professionaalne identiteet saab olla ka vahelduv, kahene, sõltudes sellest, kummale ametile kutsealal töötav spetsialist hetkel rohkem keskendub ja oma tähelepanu ning pühendumust jagab. Identiteedimuutus või identiteedi ümberkujunemisega kohanemine erialaspetsialistist kutseõpetajaks saamisel vajab aega (Canrinus *et al.*, 2019; Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén, 2014). Professionaalne identiteet kujuneb omandatud kompetentside ja võtmepädevuste põhjal (Farnsworth & Higham, 2012). Erialaspetsialisti identiteedile lisandunud kutseõpetaja mitmekülgse ehk modelleeritud identiteedi kompetentsid ja pädevused kujunevad välja seoses eriala õpetamisega. Õpetamise tulemuslikkuse nimel tuleb erialane ja õpetajaidentiteet hoida balansis, säilitada tasakaalustatud ja toimiv side mõlema erialaga (Fejes & Köpsén, 2014). Hübriididentiteet tekib erialaspetsialisti- ja õpetaja- või õppejõuidentiteedi omavahelisel läbi põimumisel (Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsén, 2014; Reva & Remmik, 2021).

Kokkuvõtteks saab tõdeda, et erialane ettevalmistus ja pädevused loovad kutseala õpetamiseks vajaliku aluse, kuid koolikeskkonnas paremini orienteerumiseks ning hakkamasaamiseks tuleb ilma pedagoogiliste teadmisteta erialaspetsialistil eriala õpetama asudes ennast täiendada. Tegevusala ja sellega suhestumine mõjutab identiteediloomet, identiteet kujuneb välja hetkel tugevama mõjuri baasil. Hübriididentiteedi kandja omab mõlema, nii õpetatava eriala spetsialisti kui ka pädeva pedagoogi rolli tugevusi. Sotsiaalsete faktorite mõju professionaalsele identiteediloomele, mis oma olemuselt on sotsiaalse identiteedi konstrueerimine, teadlik kujundamine ning sama ajal tasakaalu otsimine erinevate identiteetide vahel, ei saa alahinnata.

Professionaalse identiteedi konstrueerimise dünaamikat mõjutavad tegurid

koolikeskkonnas

Erialaspetsialisti ja õpetajarolli vahelise piiri ületamist ja identiteediloomet hõlbustab kõigi seotud osapoolte vaheline koostöö ja toe osutamine (Canrinus *et al.*, 2019), sest sotsiaalsetel faktoritel on hübriididentiteedi tekkel suur roll (Köpsén, 2014). (Kutse)õpetaja identiteedi teket mõjutavad mitmed asjaolud ja nende koosmõju: senistest tööülesannetest erinevate töökohustustega kohanemine, uus staatus, koolikeskkond (Canrinus *et al.*, 2019; Pohlak, 2014; Remmik *et al.*, 2015; Stenfors-Hayes *et al.*, 2012).

Koostöine õhkkond, kolleegide toetus ja kogemuste jagamine, jagatud kogemuste väärtustamine (Remmik *et al.*, 2015; Timoštšuk *et al.*, 2018), ühised arusaamad ja väärtused on võtmetähtsusega koolikollektiiviga ühtsustunde tekkimisel (Andersson & Köpsén, 2018).

Toetava koolikeskkonna ning arendava erialavõrgustiku olemasolu on spetsialisti jaoks uues rollis – (kutse)õpetajana või õppejõuna töötades – varasematest erinevate kohustustega kohanemisel ja hakkamasaamisel eriti oluline õpetajakarjääri algusaastatel (Canrinus *et al.*, 2019; Remmik *et al.*, 2015). Ka Pohlaku (2014) sõnul on kutseõpetajatel kohanemine uute kohustustega ja uue identiteediga aeganõudev ning sõltub konkreetsest koolikeskkonnast. Gourlay (2011) täpsustab, et praktikakogukonnast kutset andvasse õppeasutusse eriala õpetama tulnud algajal õppejõul on sageli väga raske kooliellu siseneda, kuna ennast õpetajarollis algajana tundes on tal oma teistest professionaalsetest oskustest selles situatsioonis vähe kasu. Uue õpetaja unarusse jätmine takistab tal ainetevahelistest seostest ülevaadet saada ning ta ei taju oma rolli ja kohta tervikus (Canrinus *et al.*, 2019). Juhul kui koolikeskkond algajat õpetajat kollektiivi sulandumiseks ei kaasa, teda ei toeta ning kui lisaks on õpetamisega alustades tema pedagoogikaalane ettevalmistus nõrk, võib ta kergesti läbi põleda (Remmik *et al.*, 2015). Nii kutseõpetajatel kui ka õppejõududel tuleb tundideks ette valmistudes aega leida enda puhkeaja ja pere arvelt, seda eriti õpetamise algusaastatel, (Chatigny, Lévesque, & Riel, 2012; Reva *et al.*, 2014).

Remmik jt (2015) toovad välja, et juhul kui kool pakub algajale õpetajale tugisüsteemi – kolleegituge, mentorit, ning kui kolleegid kaasavad (kutse)õpetajat aruteludesse, peavad teda võrdväärseks ja arvestavad tema arvamusega, toetab see õpetajaidentiteedi välja kujunemist (Canrinus *et al.*, 2019; Pohlak, 2014; Remmik *et al.*, 2015; Stenfors-Hayes *et al.*, 2012). Ennast praktikakogukonna kaudu ametialaselt identifitseerivad praktik-õppejõud vajavad õppejõu identiteedi avaldumiseks kogukonnatunnet ka koolikeskkonnas; seega tuleks neid vaid erialaainete andmise asemel rohkem kooliellu kaasata (Reva & Remmik, 2020).

Üks õpetajarolli ja -staatusega kohanemise tunnuseid on toimunud muutused õpetamis- ja õppimisarusaamades (Stenfors-Hayes *et al.*, 2012). Kui kindlustunnet tagav erialal töötamine on Reva ja Remmiku (2021) järgi eriala õpetamise eelduseks ning Reva jt (2014) järgi paneb õppetööks valmistumine praktikud-õppejõud enda esmase kutse alaseid teoreetilisi teadmisi värskendama, siis õpetajastaatuse omaks võtnud kutseõpetaja reflekteerib, mõtestab õpetamist pedagoogitööd tehes ning tunneb sisemist vajadust enda identiteet siduda kõigi oma tegevusaladega (Canrinus *et al.*, 2019). Eelneva õpetamise kogemusega erialaspetsialist ei suuda alati õpetajarolli omaks võtta ning võib seetõttu ka vajalikust täiendõppest, õpetajaidentiteedist (Canrinus *et al.*, 2019; Stenfors-Hayes *et al.*, 2012) või üldse õpetajana töötamisest loobuda (Gourlay, 2011).

Kokkuvõtlikult: sotsiaalne keskkond, töökultuur koolis ja suhted kolleegidega on pedagoogilise identiteedi väljakujunemisel võtmetähtsusega. Selle lisandumisele aitab kaasa

toetav koolikeskkond, erialaspetsialistile koolipoolse abi osutamine kohanemisperioodil ning tema kooliellu mitmekülgne kaasamine. Õpetav erialaspetsialist saab ka ise läbi oma tegevuse reflekteerimise ning eesmärgipärase enesetäiendamise õpetava inimese identiteedi tekkimisele kaasa aidata. Kui erialaõpetajal säilib side õpetatava erialaga, säilib ka erialaspetsialisti identiteet. Hübriididentiteedi tekkimisel on oluline säilitada isiklik side õpetatava kutsega, et enesemääratlemisel olulised faktorid oleksid tasakaalustatud. Hübriididentiteedi kandjal on säilinud esmase eriala kompetentside põhjal välja kujunenud erialaspetsialisti identiteet ning lisaks on tulenevalt eriala õpetamisest välja kujunenud pedagoogikaalne identiteet.

Kuna lähiajal on Pallasel plaanis koostada varasest enam õppejõudude temaatikale keskenduv uus arengukava, on bakalaureusetöö uurimisprobleemiks, kuidas seal koolis restaureerimist õpetavad õppejõud oma professionaalset identiteeti määratlevad ja mis seda mõjutab. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada restaureerimise valdkonna õppejõudude tööle asumise ajendid, õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist ning koolikeskkonna mõju nende professionaalse identiteedi arengule. Vastused sooviti leida järgmistele uurimisküsimustele:

1. Missugused on olnud restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle asumisel?
2. Missugused on restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist?
3. Kuidas on koolikeskkond restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul mõjutanud nende professionaalse identiteedi arengut?

Metoodika

Käesoleva uurimistöö eesmärgist lähtuvalt kasutati kvalitatiivset uurimismetoodikat, kuna Laheranna (2008) ja Õunapuu (2014) sõnul sobib see arvamuste-arusaamade uurimiseks, muutes nähtavaks ja analüüsitavaks intervjueritavate endi arvamused.

Valim

Valimi moodustamisel rakendati eesmärgipärast mugavusvalimit, milles Õunapuu (2014) järgi lähtutakse eelkõige lihtsa kättesaadavuse ja uuritavate koostöövalmidusest. Valimisse sobimise kriteeriumiks oli töö autori kolleegide restaureerimise eriala õpetamise kogemus viimase viie aasta jooksul vähemalt ühe semestri vältel. Vastavalt bakalaureusetöö eesmärgile viidi uurimus läbi rakenduskõrgkooli restaureerimise õppejõudude seas. E-kirja teel pööruti kuue õppejõu poole; kõik osalema palutud õppejõud nõustusid peale uuringus osalemise

tingimustega tutvumist. Intervjuu andmiseks nõusolekut paludes informeeriti neid uuringu tegemise viisist ja selle eesmärgist: intervjuud salvestatakse, neis osalemine on vabatahtlik, tulemused esitatakse bakalaureusetöös viisil mis tagab intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse. Pallase juhtkond oli kavandatavast uurimistööst ja õppejõudude intervjuueerimisest teadlik.

Uuritavate hulgas oli nii mehi kui naisi; hetkel õppejõuna töötavaid kui ka õpetamisest loobunud erialaspetsialiste; tegevõppejõude, kelle seotus õpetatava erialaga piirdus õpetamisega kaasnevate praktiliste tööde tegemisega ning eriala õpetamisega paralleelselt kutsealal töötavaid erialaspetsialiste. Õpetataval erialal töötamise kogemus enne õpetamisega alustamist varieerus kolmest kuni enam kui paarikümne aastani; erialaga seonduvalt oli omandatud bakalaureuse- või magistrikraad. Õpetamise kogemus varieerus vastajatel mõne ainepunkti ulatuses õpetamisest aastas kuni põhikohaga õppejõutööni ja see oli saadud ühes kuni neljas koolis; õpetamisalane tööstaaz varieerus paarist aastast üle paarikümne aastani; kõrgemas kooliastmes õpetamisele eelnes osadel vastajatel kutsekoolis õpetamise kogemus. Suuresti varieerus pedagoogikaalne haridus: see kas puudus täielikult; paralleelselt erialaõpingutega olid läbitud mõned õpetamisalased ained või need olid õppejõuna töötamise ajal läbitud täiendkoolitusena; või oli pedagoogiharidus omandatud kõrvalerialana.

Andmekogumine

Laheranna (2008) ja Lepik jt (2014) järgi on intervjuu empiiriline andmekogumismeetod, mis võimaldab vajadusel muuta plaanitud küsimuste järjestust, küsida lisaküsimusi ning paluda vajadusel vastuse täpsustamist. Poolstruktureeritud intervjuude abil andmete kogumine sobis kvalitatiivse uurimistöö tegemiseks kui paindlik meetod. Uurimistöö eesmärgist ja teoreetilisest osast lähtudes kasutati avatud küsimustega intervjuud (Lepik *et al.*, 2014).

Intervjuu kava küsimuste koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Intervjuu kava koos sissejuhatava temaplokkide kirjeldusega ning kõigi põhi- ja lisaküsimustega on välja toodud lisa 2. Intervjuudeks ette valmistudes arvestati intervjuueeritavate eelistustega. Intervjuu kava koos põhiküsimustega saadeti intervjuueeritavate meilile enne intervjuu toimumist.

Andmekogumine algas prooviintervjuu läbiviimisega *Zoomi* keskkonna videovestluse rakenduse kaudu. Prooviintervjuud tehes saadi kinnitus intervjuude ligikaudse kestuse kohta ning nende läbiviimise võimalikkusest vastavalt intervjuu kavale. Prooviintervjuu käigus kogutud andmed otsustati uurimusse kaasata. Järgmiste intervjuude tegemisel tugineti prooviintervjuu käigus saadud kogemusele – põhiküsimused jäid samaks, kuid arvestades juhendajalt saadud soovitusi rohkem täpsustavaid küsimusi esitada täiendati intervjuu kava lisaküsimustega (lisa 2). Uurimisinstrumendi kooskõlastamine, intervjuu kava juhendajatega

läbiarutamine nii prooviintervjuud kavandades kui pärast selle toimumist suurendab uuringu valiidsust (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014).

Iga intervjuu alguses ja lõpus korrati üle, et kõik eelnevalt sõlmitud kokkulepped kehtivad. Intervjueeritavatele selgitati, et kõneleja katkestamise vältimiseks teeb intervjueerija endale vestluse ajal märkmeid kuuldu hilisemaks täpsustamiseks või plaanitud (lisa)küsimuste esitamise järjekorra muutmiseks (lisa 3). Vastajat informeeriti võimalusest transkribeeritud intervjuuga tutvuda. Kontaktselt, diktofoniga salvestades viidi läbi kaks intervjuud kuuest. Intervjuud toimusid kokkulepitud ajal ja viisil 2021. aasta veebruaris ja märtsis. Intervjuude kestus kokku oli ligi 7 tundi, kõige lühem kestis 48 minutit ja kõige pikem 1 tund 24 minutit.

Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil ehk kirjalikest andmetest lähtuvana. Kasutati avatud kodeerimist, mis Kalmuse (2015) sõnul võimaldab intervjueeritud isiku mõttemaailma mõista läbi teksti üksikasjaliku lahtiseletamise, tähenduse dekodeerimise.

Andmeanalüüsi eeltööna transkribeeriti salvestatud intervjuud TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud eestikeelse kõne kvalitatiivse analüüsi veebipõhise kõnetuvastuse tarkvara (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018) abil (täpsustused lisa 4.1). Saadud transkriptsioonid korrigeeriti neid korduvalt üle kuulates ning need vormistati vastavalt Tartu Ülikooli haridusteaduskonna instituudilõputöö nõuetele (täpsemalt lisa 4.2). Transkriptsioonide kogupikkus on 156 lehekülge, neist kõige lühemas on 19 lehekülge ja kõige pikemas 32 lehekülge.

Kalmuse (2015) järgi tähistatakse tekstist leitud tähenduslikud üksused ehk sarnast mõtet kandvatele laused ja teksti osad koodiga. Tähenduslikke üksuseid kodeerides tugineti vajadusel intervjuu käigus dokumenteerimise lehele tehtud sissekannetele (täpsustused lisa 4.3). Andmete usaldusvääruse suurendamiseks viidi läbi korduvkodeerimine, mille käigus koondati kokku mõned väga sarnast tähendust kandvad koodid, halvasti sõnastatud koodide nimetused korrigeeriti. Samatähenduslikud või sarnased koodid grupeeriti ala- ja peakategooriateks (illustreeriv näide tulemusest on välja toodud allpool, tabelis 1).

Tabel 1. Näide ala- ja peakategooria moodustamisest

Peakategooria	Alakategooria	Kood
Välised ajendid	Koolipoolsed mõjurid	Suunatud tööpakkumine Sobiv õppeaine ootas õppejõudu Õppejõudude puudus Töötasu oli otsustamisel määrav

Reliaabluse tagamiseks kasutati prooviintervjuu kaaskodeerijana TÜ poolset juhendajat, tema ettepanekutega arvestati. Kui kõik intervjuud olid *QCAmap* programmis kodeeritud ja koodidele kategooriad moodustatud (täpsustused lisas 4.5; koodid ja kõik kategooriad lisades 5,6 ja 7), vaadati need koos kaasjuhendajaga veel kord üle ning saadi kinnitust, et need on töö eesmärgi ja püstitatud uurimisküsimustega kooskõlas.

Autori positsioon, seos bakalaureusetöö teemaga

Eneserefleksioon igas uuringu etapis – selle planeerimisel ja uurimisküsimuste sõnastamisel, uuringu läbiviimisel ja andmete analüüsil ning tulemuste esitamisel – on kvalitatiivse uuringu läbiviimisel elementaarne (Kalmus, 2015). Samas on kvalitatiivses uurimuses uurija isiklik kokkupuude käsitletava valdkonnaga oluline, aitab teema ja selle fookuse valimisel ning tulemuste arutelus üles leida võib-olla ka sellised lahendamist vajavad valupunktid, mida teemakauge uurija ei oska leida. Teemaga seotud olemine, kollegiaalsus intervjuueeritavate suhtes selgitab ilmselt ka intervjuueeritavate avameelsuse; pean seda oma töö suurimaks väärtuseks. Samal ajal tundsin teemat uurides ka väga suurt vastutust, kuna olen ise kogukonna liige, töötades põhikohaga pabermaterjalide konservatorina (kutsetase 7) Rahvusarhiivi säilitusosakonnas ning õpetades kõrvaltegevusena erialatudengeid Kõrgemas Kunstikoolis Pallas. Teematika on mulle oluline mitmest aspektist vaadatuna: kultuuriväärtuste kaitse ja sellega seonduvad tegevused, töö kultuuripärandiga on aasta-aastalt maailmas järjest enam tähelepanu all, kuna konserveerimine kätkeb endas artefaktide füüsilisse seisundisse sekkumist; seda tööd teevad professionaalid, kelle enesemääratlemisele ja töökäigule pannakse alus õpingute ajal; eriala õpetajate vastutus on suur, kuna lisaks spetsiifiliste kutseoskuste edastamisele sõltub tema pädevustest tulevikutöötajate professionaalsus laiemalt, sh eetilised ja töössesuhtumine. Olles oma bakalaureusetöö uuringu teematikaga tööalaselt ja emotsionaalselt seotud, soovin erialavaldkonda panustada mitmel moel. Kultuuriväärtuste parimaks säilitamiseks näen selleks võimalust õpetamisalase hariduse teematikat kaasates. Oma edasisel õpiteel soovin ühendada enda mõlemad kutsed ja plaanin õpinguid jätkata kultuuripärandi loovrakenduste magistriõppes TÜ Viljandi Kultuurikolledžis. Selle töö koostamisel püüdsin jätta isikliku seotuse kõrvale ja vaadata teematikale uurija pilguga, neutraalselt ja analüüsivalt.

Tulemused

Uuringu tulemused esitatakse uurimisküsimuste järjekorras, tutvustades tulemusi kategooriate kaupa. Tulemusi täiendatakse intervjuueeritavate tsitaatidega, nimed on asendatud rooma

numbriga. Kuigi intervjuud transkribeeriti täies mahus, on antud lõputööd ilmestavatest tsitaatidest välja jäetud uurimustöö fookusest kõrvale jäävad tekstiosad, mis tähistati (...).

Restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle asumisel nende endi hinnangul

Esimese uurimisküsimuse, missugused on olnud restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle asumisel, vastusena eristus esimese peakategoriana väline ajend, mille alla tekkis kaks alakategoriat: koolipoolsed ja erialased mõjurid; teise peakategoriana eristus sisemine ajend, mis jagunes neljaks alakategoriaiks: kutsumus, kutsealased ja pedagoogilised eeldused ning varasem kogemus (täpsemalt tabelis lisas 6).

Välised ajendid

Koolipoolsed mõjurid. Intervjuud näitasid, et õpetamiseks vajasis intervjuueeritud õppejõud lisatõuget, milleks enamasti oli kooli poolt esitatud kutse, mis oli tingitud restaureerimise suuna korraliste õppejõudude puudusest või ootas õppekava erialaaine õppejõudu. Palve tulla ja restaureerimist õpetada tehti intervjuueeritavatele konkreetse, suunatud pakkumisena:

(...) ja siis, kui ta pani neid õppeaine punkte kokku, siis oli seal just selline sobilik aines, (...) mis mul oli nagu, noh, väga hästi ette valmistatud ja siis ta tegi mulle ettepaneku. Ja siis ma läksin. (I)

Intervjuueeritavate hulgas oli neid, keda kutsuti õpetama juba nende magistritaseme omandamise ajal. Teised sattusid õpetama juhuse tahtel, kui selgus, et ennast erialaselt täiendama tulles olid nad võimekamad ja kutseoskuste poolest eeldatust pädevamad.

Ja tulles õppima selgus, et ma võiksin hoopis õpetada, sest see tase mul oli nagu, ütleme, erialase tööga oli kõrgem tase kui kooli õppejõudude kvalifikatsioon nagu sisuliselt (...). Tahtsin tulla täiendama, aga selle täiendamise käigus selgus, et tegelikult mul on hoopis endal palju rohkem õpetada kui siit õppida. Niipidi oli. (II)

Töötasu suuruse osas tuli intervjuudest välja vastakaid arvamusi: aastakümneid tagasi oli koolipalk ja kindel töökoht olnud üks peamisi ajendeid õpetamise töö vastuvõtmisel, hiljem alustanute jaoks oli töötasu kas ebaoluline – soov õpetada oli suur, leiva tõi lauale erialane töö –, või nimetati seda väikeseks. Ajendina toodi välja ka sissetuleku stabiilsus, mida koolis töötamine pakub ning mis oli pannud intervjuueeritud nende jaoks uue karjäärimudeli kasuks otsustama. Intervjuueeritav väljendas seda otsesõnu:

Erialaspetsialistidest õppejõudude professionaalse identiteedi kujunemine koolis 17

(...) aga see vabakutselise kunstniku amet on väga ebakindel, et tegelikult, et töötada õpetajana, see ikkagi tagab korraliku ja sihipärase nii-öelda sissetulek. Et see on ka mitte väga vähetähtis aspekt selle asja juures. (IV)

Intervjuudest selgus, et erialaspetsialistid said suunatud pakkumise õpetama tulla üldjuhul kooli poolt, vahel tehti seda alles õpingute ajal. Pakkumine võeti vastu, kui ennast pädevana ja ettevalmistatuna tunti.

Erialased mõjurid. Selgus, et üheks intervjuueeritute koolis töötamisega alustamise ajendiks oli olnud nende ühiskondlik ja sotsiaalne aktiivsus. Sidudes õpetamise oma ühiskondliku tegevusega – seda eriti riigi taasiseseisvumise perioodil – nähti võimalust panustada oma kutsealaste ühingute tegevusse. Sinna kuulumise olulisust enda jaoks rõhutati korduvalt:

(...) ja minu, no ütleme siis minu ja ühingu eesmärk on ka siis hoida seda (...) kunsti taset ja arendada ja mina näen, et siin see Pallas on üks selline koht, kus seda saab teha. (V)

Olulise välise kutsealase ajendina mainisid intervjuueeritavad kursis olekut sellega, et restauraatorite-konservaatorite kogukond on väga väike. Lisaks oldi teadlikud, et neile kui erialaspetsialistidele õpetamisalast pakkumist tehes olid koolil ootused suured. Õpetama ajendas intervjuueerituid ka kutseühingutesse kuulumine ning muutunud ühiskonnakorraldus.

Sisemised ajendid

Kutsumus. Intervjuudest selgus, et uuringus osalejaid ajendas kooli tööle kandideerima erialane pädevus. Vahel eeldati kooli tööle kutsutud õppejõult ka tahet ja võimekust õpet muuta, kavandada, ning see väljakutse võeti vastu pakutavast töötasust olenemata. Näide:

Ma ei oskagi öelda. Palgast see ei... nagu ei väljendanud, sest need on ju paigas, fikseeritud. Et seda motivatsiooni, miks ma peaksin siia kooli tulema õpetama... on puhtalt iseenda missioonitunne. (II)

Intervjuudest selgus, et sisemiselt motiveeritud erialaspetsialistid hakkasid õppejõutööd tegema isegi siis, kui töötasu koolis on väiksem kui erialasel töö. Kaalukaks asjaoluks peeti sisemist motivatsiooni, teadmist, et nad saavad seeläbi anda edasi oma erialaseid teadmisi ja -oskuseid ning võimalust õpet kavandada, seda parendada.

Erialased eeldused. Intervjuueeritud hakkasid erialaseid teadmisi ja oskuseid jagama peale pädevuste omandamist. Erialast kompetentsust õpetamise eeldusena kirjeldati järgmiselt:

Erialaspetsialistidest õppejõudude professionaalse identiteedi kujunemine koolis 18

Siis kui eriala taga ei oleks, siis ma ei oleks ka õppejõud siin. Ehk kui ma erialaselt ei ole nagu pädev, siis mul õppejõuna ei ole midagi teha! (II)

Üheks sisemiseks ajendiks õpetama hakkamisel oli intervjueeritavate mure kutseala käeliste oskuste säilimise üle. Muretsedes lisaks eriala esindajate vähesuse üle, oli neil tekkinud kartus teatud spetsiifiliste töötluste tegemise oskuse unustusehõlma vajumise või kaotsimineku üle. Õppejõutööd oli neid tegema ajendanud erialast ülevaate omamine.

Pedagoogiline haridus. Need intervjueeritud, kes olid õpetamisoskused enda erialaõpingute ajal kõrvalerialana või täiendkoolitusena omandanud, pidasid pedagoogilist kompetentsi oma töös kasulikuks, kuid ometi ei pidanud seda peamiseks ajendiks restaureerimise õpetamisel:

(...) et kas ta seda metoodiliselt nüüd õigesti teeb või mitte... ma arvan, et see nii oluline ei olegi. Aga see on selliste, tõesti, puhtalt praktiliste, nagu restaureerimine ju on, et see on niivõrd praktiline tegevus, et (...) siis ka puhas eeskuju on üks meetod. Ja kui sa nagu kommenteerid kõike seda, siis arvan, et see õpipoois omandab ka need oskused ja teadmised ilma selleta, et sellel õpetajal oleks pedagoogika eriharidus. (...) sinu pedagoogikateadmine annab sulle mõne asja tegemisel nagu teatud kindluse, et see ei ole nagu ainult sinu leiutatud. (IV)

Kuigi pedagoogilisi pädevusi väärtustati ja osaliselt kooli tööle minemise ajendiks peeti, tuli intervjuudest välja ka vastupidiseid arvamusi, näiteks et umbes kord-kaks aastas ühte praktilist ainet andev külalisõppejõud ei vaja erialaoskuste kõrvale pedagoogiharidust.

Varasemad jõustavad kogemused. Intervjuudes toodi välja, et õppejõuks minema ajendas neid varasem kogemus õpetamisega kaasnevast pidevast erialasest arengust.

Ka varasemad tudengitega kokkupuuted nii koolikeskkonnas, koolitustel või nende lõputööde juhendamisel olid intervjueeritute sõnutsi üks õppejõutöö vastuvõtmist ajendanud asjaolu. Kooliga liitumist kirjeldati kui tagasitulekut uues rollis, kui turvalist otsust:

Minule jättis ikkagi Pallases see õppimine ja see... tugev praktiline oskus, mis tudengid nagu oma lõputööde juures teostasid, väga hea mulje, ja... et see oli ka kindlasti ajendiks, miks ma siia tagasi tulla, et... nii tugev pool nagu lihtsalt... siia oli väga lihtne nagu...siseneda. (...) Ma teadsin neid inimesi, ma teadsin seda keskkonda ja mul nagu ei olnud mingisugust, nagu tõrget või hirmu ega kartust. (V)

Samuti mainiti õpetamiselaseid eeskujusid, oma õpetajaid või õpetavaid sugulasi.

Esimese uurimisküsimuse vastuseks selgus, et õpetamisega alustama kallutasid intervjueeritavaid nii välised kui sisemised ajendid, kuid ülekaalus olid sisemised: erialase pädevuse olemasolu ning soov, kutsumus või kohusetunne oma erialateadmisi ja oskuseid jagada ning ennast samal ajal seeläbi arendada. Määravaks oli saanud soov panustada oma

kutseala arengusse ning seejuures tudengeid kaasata ja arendada. Lisaks oli intervjueritud restaureerimise õppejõude kooli tööle minema ajendanud enda õpingute ajal kogetud positiivsed ning negatiivsed õpikogemused praktiliste erialaainete omandamisel. Samuti oli otsustada aidanud pedagoogikaalaste teadmiste olemasolu, kuigi kõik ei pidanud seda oluliseks; nagu ka koolis töötamise stabiilsust ja garanteeritud sissetulekut. Intervjuu andnud õppejõude oli kooli tööle minema ajendanud ka ühiskondlik aktiivsus või mure kutseala tuleviku pärast; vahel õpetamisalane eeskuju. Samas selgus intervjuude käigus, et isegi kui erialaspetsialist oli omanud teatud ainete andmise kogemust ning nad olid vastavasisulised õppematerjalid välja töötanud, oodati reeglina siiski koolipoolset algatust.

Restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist

Teise uurimisküsimuse, missugused on restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist, vastusena kujunes andmeanalüüsi käigus peakategooriana välja hübriididentiteet, mis on välja arenenud kahele alakategooriale, erialaspetsialisti- ja õppejõu identiteedile tuginedes (täpsemalt vt kõik kategooriad ja koodid tabelist lisast 7).

Hübriididentiteet

Intervjuude tulemuste analüüs näitas, et intervjueritud saab pidada hübriididentiteedi kandjaks, kes ennast ka õppejõutööd tehes eelkõige erialaspetsialistiks peavad. Eelkõige eriala väärtustades õpetavad seda nii nagu efektiivset õpetamist (erialaspetsialistina) õigeks peavad:

Kutseteadmised ja -oskused, ma arvan, on minu juures küll olnud see, mida ma pean nagu esmaseks ja siis see pedagoogika... noh, pedagoogilisi teadmisi. Ja... ja selles mõttes, et... et kui sa nagu, kui sul ei ole nagu ikkagi neid, noh, teadmisi või oskusi, mida jagada.... no siis ei ole mõtet nagu minna ka kedagi õpetama. (IV)

Intervjueritud kirjeldasid enda tegemisi õppejõuna kui õpetava erialaspetsialisti tegevust, kus grupitöodes on vahel tudengitel aktiivne roll. Tudengite õpetamist kirjeldati sageli kui konserveerimisalast koostööd ühise projekti juures. Intervjueritute sõnutsi ei olnud nad oma erinevaid rollisooritusi ega nendevahelist dünaamikat varem analüüsinud, õppejõutööni jõudmist võeti asjade loomuliku arenguna:

(...) kui ma enne ju ka vastasin sellele küsimusele, kumb olulisem on, ma ütlesin ju ka, et sul peab ikkagi see eriala olema ja siis sa saad nagu hakata õpetama seda, et selles mõttes, jah, ei saa lahutada. (...) Sest ma ise või... tõesti, ma pole nagu enda jaoks neid niimoodi lahti sõnastanud.... Aga jah, kui ma nüüd praegu rääkides ennast kuulan, siis... kui nagu selline määratlus on olemas, siis võib-olla võib jah öelda sellele, et kaks ühes nagu. (VI)

Õpetamise plusspooleks peeti võimalust jagada oma esmase kutse vastu tuntavat kirge, kujundada tudengite töösse suhtumist ning kindlustada uut põlvkonda konservaatoreid-restauraatoreid koolitades erialane järelkasv valdkonnas.

Erialaspetsialisti identiteet. Uurimus näitas, et suhtlemisaltitele intervjuueeritavatele andis enese erialaspetsialistina määratlemine kindlustunde karjäärilaste muudatuste tegemiseks, sealhulgas õpetama hakkamiseks. Erialaspetsialisti rollist ja erialaga seotusest räägiti meeleldi ning paljusõnaliselt. Selgus, et konserveerimise õpetamisel otsustab iga õppejõud ise selle üle, mida ja millisel määral tudengitele õpetada. Samuti toodi välja traditsiooniline „meistrilt õpipoisile“ stiilis teadmiste ja oskuste jagamine, sest väikeses õppegrupis peetakse seda efektiivseks, õppejõul on võimalik igale tudengile juhendades ja õpetades tähelepanu pöörata:

Kuna see aine mida ma annan, on nii praktiline, et see on, ütleme, ja kuidas ma ütlen, see on nagu meistrilt õpipoisile oskuste edasiandmine. Et kuna ma ise olen (...) kooli lõpetanud sellisel sarnasel õppel, et meister näitab ette, kuidas asi käib... nii, õpilased teevad järgi! Kuidas ma... ma tean ja tunnen, et kuidas see töötab! Ja ma olen väga tänulik nende oskuste eest, mis ma olen saanud. Et ma nagu ei näe põhjust muuta mingisugust sellist juba sajandite jooksul välja kujunenud viisi edasi anda praktilisi võtteid, tehnoloogiat. Et kuna ikkagi grupp on väike ja niisugune personaalne, individuaalne on kogu see õpe. (I)

Intervjuud näitasid, et kui õppejõu side erialaga säilib, säilib ka erialaspetsialisti identiteet. Õpetamisega seoses kirjeldati erialaspetsialisti identiteedile jõustavalt mõjuvana seda, kui tudengeid õpetades on hakatud erialale senisest laiemalt vaatama, näiteks on hakatud muretsema kooli lõpetanud tulevaste erialaspetsialistide erialase töö leidmise võimaluste üle.

Õpetamisega paralleelselt erialal töötanud oma kutseala väärtustavad spetsialistid järgivad konservaatoreitele sätestatud eetikaprinsiipe ning kohanevad nii erialavaldkonnas kui ühiskonnas toimunud arengute tõttu muutunud tööülesannetega.

Õppejõuidentiteet. Intervjuueeritavate õpetamisalaste arutelude analüüs näitas, et kuigi neil on erialaõppejõuidentiteet välja kujunenud, nad ise seda otsesõnu välja ei toonud. Ennast peeti eelkõige õpetavaks erialaspetsialistiks, õpetajaks, kes lisaks oma praktiliste erialaste oskuste ja muude erialaga seonduva tudengiteni viimisele peab õppejõu tööga kaasnevaks boonuseks võimalust õpetamiseks ette valmistudes ja reaalsete objektidega töötades olla jooksvalt kursis arengutega erialavaldkonnas ning jagada tudengitega oma kutseala vastu tuntavat kirge ning originaalobjektide töötlemisega kaasnevat emotsiooni. Seda illustreerib järgmine tsitaat:

(...) see on just see, mis mulle nagu õudselt õpetajaameti juures meeldib. Et see ei ole nii, et sa teed, noh, ühesõnaga valmistad oma aineprogrammi ette ja siis lihtsalt lased nagu, noh, varrukast aastaid, üks ole, ühte ja sama! Et mina ühesõnaga iga

aasta tahan nagu teha midagi teisiti, midagi muuta, midagi hoida värskem; midagi teha sellist, mis mind ennast paneb, noh, nagu põlema; ja kindlasti on siinjuures ka oluline just see praktika... või need objektid, eks ole, mis juba ise on niivõrd põnevad ja haaravad et selle kaudu on nagu võimalik õpilastele siis viia nagu selle ameti nii-öelda need praktilised, noh, teadmised või... või et see kajastaks nagu reaalselt seda restauraatoritööd. (IV)

Aastakümneid tagasi läbitud pedagoogilisi kursuseid või õpetajaharidust ei võetud tänasel päeval enam sellena, millele õpetades toetuda. Õppejõuidentiteet avaldus nõrgalt, sest pedagoogilistest pädevustest enam väärtustati õpetajatööks sobivate isiksuseomaduste, näiteks vastutustunde ja „õpetajaks sündimise“ fenomeni olemasolu ning varasemaid õpetamise, juhendamise või muul viisil inimestega töötamisel kasulikuks peetavat täiendõpet. Näide:

Ma ei mäleta sellest mitte midagi! Ausõna, noh! Aga samas on olnud ka mitmeid selliseid nagu koolituse hilisemast, rohkem nagu juhtimisega seotud, mingite asjadega. Et nendest on nagu olnud abi... abi ja... ja tegelikult see õpetamine on ka natukene nagu juhtimine. (V)

Samas leidis intervjueeritute hulgas neid, kes õpetamisalaseid täiendkoolituse vabatahtlikult läbivad ning pedagoogikat teadlikult kasutavad, sealhulgas ka reflekteerivad:

Eneserefleksiooni käigus sa muudad mingeid asju oma lähedal. (IV)

Pedagoogitöö tegemise kasutegurina toodi välja ka õpetamiskogemuse välja toomise võimalus erialaspetsialisti CV-s ja atesteerimisel, tõendamaks oma panust eriala arendamisse.

Kokkuvõtvalt: teise uurimisküsimuse vastuseks selgus andmete analüüsi põhjal, et uuringus osalenud õppejõududel on välja kujunenud hübriididentiteet, oma õpetamiskogemust esitatakse kaasneva kompetentsina erialapädevuste tõendamisel CV-s ja atesteerimisel. Välja toodi ka muude õppejõudu arendavate koolituste – näiteks juhtimisalaste – kasutegur, mis tulevad õppejõule kasuks, andes süstematiseerimise ning struktureerimise oskuse. Siiski väärtustavad nad oma erialaseid pädevusi rohkem kui pedagoogilisi ning eelistavad praktilisi oskuseid õpetades ajaloo jooksul välja kujunenud kutseoskuste individuaalset „meistrilt õpipoisile“ edastamise meetodit, sest õppegrupid on väikesed. Intervjueeritud võtavad õpetamist kui vaheldust oma igapäevatoosse, mis samal ajal võimaldab tudengitel kokku puutuda originaalmaterjalidega. Toodi välja, et vanemate kursuste tudengitesse suhtutakse vahel juba kui kolleegi. Tulenevalt õpetamisega kaasnevate valdkondlike teadmiste kasvuga tugevdas see veelgi enam nende erialaspetsialisti identiteeti. Intervjueeritud on isiklikult panustanud erialaga seotud teadmiste ja sellele iseloomulike käeliste oskuste säilimisse, on sotsiaalselt vastutustundlikud.

Koolikeskkonna mõju professionaalse identiteedi arengule restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul

Vastuseks kolmandale uurimisküsimusele, kuidas on koolikeskkond restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul mõjutanud nende professionaalse identiteedi arengut, kujunes andmeid analüüsidest välja kaks peakategooriat: esimene on professionaalse identiteedi teket ning arengut jõustavad mõjurid, teine professionaalse identiteedi teket ning arengut pärssivad asjaolud. Mõlema peakategooria alla tekkis kaks alakategooriat: esimesele koolikeskkonna mõju erialaspetsialisti- ja õppejõuidentiteedi säilimisel või suurenemisel, teise alla koolikeskkonna mõju erialaspetsialisti- ja õppejõuidentiteedi tekkel või selle vähenemisel (täpsemalt lisas 8, tabelina).

Professionaalse identiteedi arengut jõustavad mõjurid koolikeskkonnas

Koolikeskkonna mõju erialaspetsialisti identiteedi säilimisel või suurenemisel. Kooli poolt organiseeritud objektipraktikal tudengeid juhendades tekkinud kontakte peeti tegevõppejõudude poolt erialaga sideme säilitamisel kasulikeks, kuna see võimaldas õppejõududel endil õppejõutööst vabal ajal – näiteks suvel – osaleda erialase tööga seotud projektides. Praeguses eriolukorras, isolatsioonis, on üheks võimaluseks virtuaalmeedia:

Ka neil on praegu „Stopp!“, igasugused kontaktid peatatud. Aga noh, virtuaalselt... Kasvõi nüüd täna hommikul just sirvisin nende lehekülgi: töö käib edasi, väga huvitavad materjalid, riputavad üles. (III)

Kool on intervjueeritud (tegev)õppejõududele võimaldanud koolitusi ja õppereise, kuid valikuvõimaluse olemasolul on restaureerimise õppejõud eelistanud neist erialaseid.

Koolikeskkonna mõju õppejõuidentiteedi tekkele ja arengule. Õppejõuna arenemisel, õppejõu identiteedi suurendamiseks ning algusaegade ebalusest ülesaamiseks oli intervjueeritavate sõnutsi vajalik eelkõige õppejõutöö stabiilsus ja ajaline faktor ning tudengitega koostöö tegemise ja selle tulemuslikkuse tajumine. Näide:

Kas see tuleb ühe lennu pealt, et kui sa oled ühe kursuse esimesest neljandani ära ära õpetanud; esimese lennuni? Ja vot siis... siis sa võid öelda, et ma olen kedagi koolitanud kui õppejõud... ja ma tunnen ennast õppejõuna? Et ma pigem võtaks seda niimoodi, et kui sa oled ühe generatsiooni lendu lasknud, et siis sa võid nimetada ennast õppejõuks. (II)

Õppevaraga seonduvat mainiti siis, kui selle kasutamist enda jaoks murekohana tajuti: tulenevalt tehnika arengust toodi välja vajadus õpetamisel ajaga kaasas käia. Muutusi võeti vajalikuna, neid peeti enesearengu- ja õpikohaks, mitte õpetamise loobumise ajendiks:

Ja ma tõesti tahaksin midagi ümber muuta, eneses. Mina alati alustan endast. (III)

Intervjueeritute sõnutsi avaldas koolikeskkond õppejõuidentiteedile jõustavat mõju see, kui õppejõud tundis, et ta on kooli oodatud, kui kolleegidega tekkis sünergia ning omavahelised arutelud ning kui ühiselt koolitustel-õppereisidel käidi. Sellist koolikeskkonda kirjeldasid intervjueeritud tegevõppejõud vabariigi taasiseseisvumise ning kooli kõrgkooliks muutumise aegsena, mil sellest ajast koolis töötavate kolleegidega nii „kokku kasvati“, et siiani omavahel ühtsust tajutakse.

Professionaalse identiteedi teket ning arengut pärssivad asjaolud koolikeskkonnas Erialaspetsialisti identiteedi vähenemine koolikeskkonnas. Erialaspetsialisti identiteeti pärssiva ainsa asjaoluna koolikeskkonnas tõid intervjueeritud välja selle hüpoteetilise variandi, kui õpetamine neid erialaselt töölt eemale viiks ning side erialaga ähvardaks nõrgeneda. Intervjueeritud restaureerimise suuna õppejõudude sõnutsi seda nad ei soovi.

(...) Siis see erialane pool kannatab. (...) Siis oleks valik ikkagi see, et seda kooliteemat jääks vähemaks. Ehk mu erialane töö on ikkagi mu number üks. (II)

Ka juhul kui õpetamine erialaspetsialistile enam rahuldust ei pakkunud või hakkas erialast tööd segama, oli tehtud valik õpetamisest loobuda.

Koolikeskkonna pärssiv mõju õppejõuidentiteedi tekkele ja arengule. Vahel olid koolipoolsed ootused õppejõule arusaamatuks jäänud. Juhul kui lisaks oli ennast tuntud teistest õppejõududest ja õppeainetest eraldatuna või kui õpetamine oli erialasest tööst madalamalt tasustatud, ei olnud õpetamisega lõpetamise otsust olnud raske teha. Sama toodi välja ka juhul, kui tudengite käitumine läks vastuollu erialaspetsialisti tõekspidamisega, näiteks raisati õppejõu (töö)aega sellega, et ei oldud motiveeritud või ei tulnud kohale:

Võtsin oma töövahendid kaasa, läksin kooli, siis kohale ei tulnud kas mitte kedagi või üks inimene! Et noh, ühel inimesel siis vedas, toimus täiesti individuaalne õpe. Endale lihtsalt lõpus hakkas tunduma, et see on mõttetu, ma raiskan iseenda aega. Et mul on nii palju vaja tegeleda mingi logistika ja oma aja planeerimisega ja kui ma ei tee seda mitte kellelegi, et miks ma siis teen seda? (...) See tundus mulle endale, nagu ma annan endast rohkem kui ma sealt nagu vastu saan. (VI)

Õppejõuidentiteedi teke ja areng oli pärsitud ka juhtudel, mil õpetamine oli väsitavaks või vastumeelseks muutunud. Samuti siis, kui uus õppejõud pidi ennast alustades tõestama; kui ta tajus, et ta peab ennast enne kolleegide poolt omaks võtmist tõestama.

Ma arvan, see on inimlik ühiskonna teema, et see on ükskõik kus lähed. Ükskõik mis kogukonda lähed, seal kõigepealt tuleb hakata ennast tõestama. (II)

Erialaspetsialistidest õppejõudude professionaalse identiteedi kujunemine koolis 24

Intervjueeritud, kes olid koolis töötanud väikese koormusega või ebaregulaarselt, ei tajunud koolikeskkonna mõju õppejõuidentiteedi teket soodustavana, lisaks tõid mitmed välja õppejõutöö negatiivse aspektina välja õpetamiseks valmistumiseks kuluva tasustamata aja.

Pluss see ettevalmistus, õppematerjalide ettevalmistus võtab päris suure aja. (VI)

Kui kogemus koostöisest õpetamisest puudus, ei tuntud huvi pedagoogiliste oskuste omandamise vastu. See välistas omakorda koostöö tegemise teiste õppejõududega ning „oma“ aine seotuse või lõimimise teiste õppeainetega.

Kolmandale uurimisküsimusele vastates saab tõdeda, et koolikeskkonnas erialaspetsialisti identiteet suurenes või vähemalt säilis siis, kui õpetamine tugevdas emotsionaalset ning sotsiaalset sidet erialaga; vastasel juhul lõpetati töösuhe kooliga. Intervjueeritud osutasid nii erialaspetsialistidena kui õppejõuna iseotsustajaks ja ennastjuhtivaks professionaaliks, kes valib ise, kui palju, mida ja kuidas ta õpetab. Õpetamise juures väärtustasid intervjueeritud õppejõud lisaks oma erialaoskuste jagamise võimalusele asjaolu, et neil oli olnud võimalik koolikeskkonnaski erialaspetsialistina areneda, seda nii teisi õpetades kui ise koolitustel käies. Õppejõuidentiteedi teket ja selle arengut jõustas kooli ja kolleegide poolt toetav suhtumine ja tudengite poolt õpitahte ning huvi näitamine õpetatava eriala vastu. Kuid isegi juhul kui õpetamine oli pannud intervjueeritava kriitiliselt juurdlema pedagoogiliste kompetentside omandamise või kunagi omandatute vastavuse üle tänapäevaste nõuetega, väärtustati erialaseid kompetentse pedagoogilistest kõrgemalt.

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, mis ajendas restaureerimise valdkonna õppejõudude kooli tööle asuma ning millised on nende arusaamad oma professionaalsest identiteedist ning koolikeskkonna mõjust selle arengule. Järgnevalt olulisematest tulemustest.

Uurimisküsimuste tulemuste analüüs näitas, et restaureerimissuuna õppejõude oli kooli õpetama minema ajendanud tunnetatud valmisolek oma kutsealaseid teadmisi ja oskuseid õpetama hakata, nad olid sotsiaalselt vastutustundlikud. Konserveerimise-restaureerimise õpetamist ei peetud võimalikuks ilma erialaste pädevusteta; järjepidevat erialateadmiste ja -oskuste omandamist ning eelnevaid kokkupuuteid kooliga väärtustati, peeti oluliseks nii enda kui tudengite jaoks. Ka Reva & Remmik (2016) arvates tugevdab erialaspetsialisti kaasamine õppetöösse sidet kooli ja erialakogukonna vahel. Need tulemused on kooskõlas Berger ja D'Ascoli (2012) uuringus tõdetuga, kus sedastatakse, et eriala

õpetamise eelduseks on kutsealane professionaalsus. Kuid erinevalt teoreetilistes allikates väljatoodule osales uuringus õppejõude, kes juba enda erialaõpingute ajal olid saanud pakkumise praktilisi aineid anda, seda olenemata sellest kas neil pedagoogilised pädevused olid olemas. Erinevus teoreetilisest allikmaterjalist seisnes veel selles, et intervjueeritud said professionaalse õppejõutöö tegemisega alustades suunatud pakkumise kooli poolt. Ilmselt tuleneb see sellest, et uuringus osalenud õppejõud on oma ühiskonda panustamist tõestanud, nii et koolipoolsed ootused on seotud tudengite erialastesse ettevõtmistesse kaasatud saamisega, samuti esimeste kokkupuudete võimaldamises konserveerimisobjektidega, mis paneb aluse ka tudengite erialakogukonda kuulumise tundele. Allikatest toob Shreeve (2011) välja selle, et eriala hakatakse õpetama eesmärgiga aidata õppuritel praktikakogukonna liikmeks saada. Seejuures kinnitasid intervjueeritavad, et kuigi eeskujud olid neil olemas olnud, ei olnud nad ise kunagi mõelnud, et nad seda eeskuju järgima peaksid või üldse tahaksid. Õpetamine oli nende erialaste rollide hulka lisandunud erialase professionaalsuse kasvuga kaasnevalt, seda võeti oma esmase kutse orgaanilise osana.

Ilmnes, et õppejõud võis õpetama asumiseks tunda välist survet erialakogukonna või kooli poolt ning nõustuda kohusetundest – kohusetunne ajendina ilmnes ka Reva jt (2014) uuringus; lisaks leidsid Remmik jt (2013), et praktikust võib õppejõud saada missioonitundest ajendatuna. Erinevus käesoleva töö uurimistulemuste ja eelpoolnimetatud autorite poolt tehtud uuringus seisneb selles, et restaureerimise eriala õppejõude on õpetamisega nõustuma pannud see, et nad muretsevad kutseala tuleviku pärast kuna teavad, et konservaatorete kogukond on väike. Need erialaspetsialistid, kes on õpetama asunud väärtushinnangutest lähtuvalt (Richardson & Watt, 2006), on sisemiselt rahulolevad (Liu, 2000) – ka intervjuudest jäi kõlama ka mõte, et õpetama asumine võib olla oma kutsumuse järgimine või hakati õpetama erialaspetsialistide endi varem kogetud positiivsetest või negatiivsetest õpikogemustest lähtudes. Ka Fejes ja Köpséni (2014) uuringu tulemus kinnitab, et kutset õpetama asudes tuleb eelkõige sisemiselt valmis olla. Eelpoolnimetatud komponendid olid aluseks uuritavate õpetajaidentiteedi tekkele, nagu kinnitab ka Hanna jt (2019), kes pühendumust ja motivatsiooni identiteediloome aluseks peab. Sarnaselt uuringutulemustega mainib valmisolekut uue põlvkonna väljaõpetamisel materiaalses väärtustes järeleandmisi teha Farnsworth ja Higham (2012).

Uuringutulemusi analüüsid selgus, et need õppejõud, kes olid varem kogenud positiivseid tudengite ja kooliga seotud professionaalseid kontakte, liitusid kooliiga meelsasti. Tõendust varasemate kontaktide, nagu õppurite juhendamisalaste varasemate

kogemuste jõustavuse kohta on ka allikmaterjalides (Stenfors-Hayes et al., 2012; Watanabe, 2012) märgitud. Välistest ajenditest kooli tööle minekul peeti oluliseks koolitöö stabiilsust, ka Eren (2012) ja Lam & Yan (2011) töid kindlustunde, stabiilsuse välja kui kindlustunde andja tuleviku suhtes. Enda poolt kogetu oli pannud intervjueeritud õppejõude soovima peale täiendõpet ja erialaste pädevuste omandamist õpetama hakates eeskujusid järgima, või siis vastupidi, kogemusest õppinuna parendama eesmärgiga tudengite sisenemist tööellu hõlbustada. Alustavale õppejõule kooliellu sisse elamiseks mentorit määramist intervjueeritud ei maininud, kuigi õppejõuidentiteedi teke või areng sõltus koolikeskkonnast. Seda on näidanud ka varasemad uuringud (Remmik *et al.*, 2015) näidanud koolikeskkonna toe või mentori määramise olulisust koolikeskkonnas uuele liikmele. Uuring näitabki, et need intervjueeritud, kelle jaoks õpetamine oli kõrvaltegevuseks ning keda kooliellu ei kaasatud, leidsid, et neil puudus vajadus pedagoogiliseks enesetäiendamiseks ning koolikeskkonnas kolleegidega koostöö tegemiseks. Kutseliseks õppejõuks saamise olid enda jaoks välistanud ka need erialatunde andnud erialaspetsialistidel, kelle õpetamise kogemus oli harv või oli negatiivseks osutunud. Samamoodi tunti ennast siis, kui koolipoolne tugi oli piirdunud vaid konkreetse aine läbiviimiseks vajalike tingimuste ja vahendite võimaldamises, kui kool oli ühepoolselt määranud aine kriteeriumid. Intervjueeritud omavad terviklikku ülevaadet erialast, nende rollid, erialaspetsialisti ja õppejõu identiteediloome motiivid ja pädevused on põimunud. Hübriididentiteet loodi jõustavatele mõjuritele tuginedes ning kuigi see on välja kujunenud seoses eriala õpetamisega ja koondab endas mõlema rolli tugevusi, on õppejõuidentiteet tahaplaanile jäänud. Ülekaalus on erialaspetsialisti identiteet – kuid just sellisel moel kirjeldatakse oma hübriididentiteeti tasakaalus olevana. Lisaks õpetajatöö eelduseks olevatele kindlatele iseloomuomadustele väärtustavad intervjueeritavad pedagoogilisi oskusi. Need õppejõud eristusid teistest intervjuudes seeläbi, et töid välja tudengite toetamise ja teadliku õppeprotsessi juhtimisega seonduva, samuti edasiviiva tagasiside andmise ja vastuvõtmise ning eneserefleksiooni olulisuse. Mõtestatult õpetamise olulisuse ja selle mõju toob välja Canrinus jt (2019). Mõistagi ei saagi väärtustada seda mida pole õpitud – see seletab uuringus osalenud sellealaste teadmisteta erialaspetsialistide vähese huvi õpetamise ja selle mõju üle arutledes.

Uuringu tulemused näitavad, et konserveerimist-restaureerimist õpetavast õppejõust on koolis töötades saanud hübriididentiteedi kandja, kuid ta on endiselt ennastjuhtiv oma valdkonna pädev erialaspetsialist, kes teeb kõik oma otsused eelkõige konservaatori professionaalsest identiteedist lähtudes. Selleks saab ta kindlustunnet oma kutse alastest

pädevustest ja tõekspidamistest ning see võib teda panna ka õpetamisest loobuma, kui talle koolipoolsed ootused arusaamatuks jäävad, kui ta nendega oma tõekspidamistest lähtudes nõustuda ei saa või kui õpetamine erialast karjääri takistama.

Üheks töö piiranguks saab pidada selle autori tihedat seotust teema ja uuritavatega, samuti on valim piiratud. Siiski pööras töö autor tähelepanu uurija enda rollile, tegevuse eesmärgile ja oma uskumustele, tuginedes kvalitatiivse uuringu läbiviimise põhimõtteid tutvustvatele allikmaterjalidele (Kalmus, Masso, & Linno, 2015; Laherand, 2008). Kuigi käesoleva bakalaureusetöö autorile oli see esimene kord intervjuusid läbi viia ja nende alusel teadustööd teha, jälgis ta teadlikult, et ei suruks oma eelistusi intervjueeritavatele peale ning ei suunaks uuritavaid vastama soovitud suunas. Saadud tulemused kehtivad vaid konkreetse uuritud valimi piires – tulemusi ei saa üldistatult kasutada restaureerimise eriala mujal õpetavate erialaspetsialistide kohta ega teisi praktilisi erialasid õpetavate rakenduskõrgkoolide õppejõudude kohta. Töö praktiline väärtus: loodetavasti avab antud bakalaureusetöö koolis erialaaineid andvate õppejõudude töötamise arusaamad ning toetab Pallast plaanitud arengukava koostamisel. Antud uurimistöö edasiarendusena võib uurida näiteks õppejõudude identiteediga seonduvat Eesti teises restaureerimise eriala õpetavas kõrgkoolis. Samuti võiks edasistes uurimustes käsitleda restaureerimise suuna õppejõudude õpetamise meetodeid.

Tänu sõnad

Täna kõiki uuringus osalenud õppejõude, oma juhendajaid Kurmo Konsat ja Liana Roosi. Minu eriline tänu kuulub töö valmimise ajal vaimselt toeks olnud perele ning eelkõige Garry Keerdole, Liina Lepale, Kärt Summatavetile ja Pascual Ruiz Segurale.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva bakalaureusetöö ise koostanud, teistele autoritele korrektselt viidanud ning välja toonud toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Küllike Pihkva

/allkirjastatud digitaalselt/

24.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Andersson, M., Gunnarsson, K., & Rosèn, G. (2015). Role of headmasters, teachers, and supervisors in knowledge transfer about occupational health and safety to pupils in vocational education. *Safety and health at work*, 6(4), 317-323.
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317-344.
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 40(3), 317-341.
- Canrinus, E. T., Dalehefte, I. M., & Myhre, S. (2019). VET teachers' beliefs on collaboration, identity, and status and their relationship with professional development. *Pedagogische Studien*, 96, 483-480.
- Chatigny, C., Lévesque, S., & Riel, J. (2012). Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143-153.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). *Haridus- ja Teadusministeerium*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework?. *Australian Journal of Education*, 56(3), 303-318.
- European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations (2003). *Professional Guidelines II. Code of Ethics*. Külastatud aadressil http://www.ecco.eu/fileadmin/user_upload/ECCO_professional_guidelines_II.pdf.
- Farnsworth, V., & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: the modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473-505.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265-283.
- Flick, U. (Ed.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative data collection*. London: Sage.
- Gourlay, L. (2011). New lecturers and the myth of 'communities of practice'. *Studies in continuing education*, 33(1), 67-77.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.

- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021). *Haridus- ja Teadusministeerium*.
Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf.
- Kalmus, V. (2015). Diskursusanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil
<http://samm.ut.ee/diskursusanalyys>.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 1, 124-155.
- Kutseharidusstandard (2013). *Riigi Teataja* I 28.08.2013, 13. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013013>.
- Kutsestandard (s.a.). *Kutseõpetaja, tase 6*. Külastatud aadressil
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10822306>.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194-211.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of schoolbased factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Peske, H. G., & Johnson, S. M. (2000). Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach. *Cambridge: Harvard Graduate School of Education*.
- Pohlak, P. (2014). *Kutseõpetaja õppimise motiivid ning hinnangud õpitu rakendatavusele töötavate kutseõpetajate näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 173-201.
- Reva, E. & Remmik, M. (2021). Kes ma olen, praktik või õppejõud? Mõlemad?! S. Ganina, & A. Saumets (Toim.), Iga juht on õpetaja, iga õpetaja on juht: esseekogumik. *EMA Occasional Papers*, 11, 30-36. Külastatud aadressil
<https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/4c5408da-f4ab-4ea0-b73e-719c559dd130>.

- Reva, E., & Remmik, M. (2020). Erialane hübriididentiteet praktikute-õppejõudude arusaamades. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 111-137.
- Reva, E., Karm, M., Lepp, L., & Remmik, M. (2014). Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 116-147.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Shreeve, A. (2011). Being in two camps: Conflicting experiences for practice-based academics. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 79-91.
- Smith, C., & Boyd, P. (2012). Becoming an academic: The reconstruction of identity by recently appointed lecturers in nursing, midwifery and the allied health professions. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 63-72.
- Stenfors-Hayes, T., Hult, H., & Dahlgren, L. O. (2012). Three ways of understanding development as a teacher. *European journal of dental education*, 16(1), e151-e157.
- Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 6(1), 77-101.
- Valk, A. (2003). Identiteet. J. Allik, A. Realo, & K. Konstabel (Toim.), *Isiksusepsühholoogia* (lk 225-250). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Õun, A. (2016). *Erialaspetsialistist õpetajaks - kutseõpetajate arvamused kutseõpetaja identiteedi kujunemisest*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf.

Lisa 1. Tabel 1. Erialaspetsialistide kooli õpetama minemise ajendid

Sisemised põhjused, ajend ja allikas	Välised põhjused, ajend ja allikas
<ul style="list-style-type: none"> • Enesetõhusus, sisemine valmisolek, sh ka kolleegide nõustamiseks (Berger & D'Ascoli, 2012) • Kutsumus (Pohlak, 2014) • Enda positiivne suhestamine tööalaste nõudmistega, nt soov ennast elukestvalt täiendada (Richardson & Watt, 2006) • Väärtushinnangutest lähtuvalt (Farnsworth & Higham, 2012; Richardson & Watt, 2006; Stenfors-Hayes <i>et al.</i>, 2012; Watanabe, 2012) • Soov enda esmast kutseala edasi anda (Pohlak, 2014; Reva & Remmik, 2021) • Soov edasi anda esmase kutse vastu tuntavat kirge (Berger & D'Ascoli, 2012) • Kohusetunne (Reva <i>et al.</i>, 2014) • Soov noortega töötada (Berger & D'Ascoli, 2012) • Võimalus juhendatavate töösuhetumise kujundada (Berger & D'Ascoli, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Väline tööalane surve (Pohlak, 2014) • Tunnetatud vajadus sisult või õpetamismeetodite poolest ajale jalgu jäänud õpetust kaasajastada (Köpsén, 2014; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Stabiilsus, tuleviku kindlustamine: püsiv töökoht (Eren, 2012; Lam & Yan, 2011; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Pikk puhkus (Lam & Yan, 2011; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Garanteeritud palk/palgatõus (Canrinus <i>et al.</i>, 2019; Lam & Yan, 2011; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Head töötingimused ja pikk puhkus (Lam & Yan, 2011; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Staatusetõus (Canrinus <i>et al.</i>, 2019) • Praktilised, materiaalsed kaalutlused, nt kindlustunne tuleviku suhtes (Eren, 2012) või tagavaraplaan (Eren, 2012; Reva <i>et al.</i>, 2014) • Ebasobiv tööaeg või -tingimused varasema töökohal (Berger & D'Ascoli, 2012)

Lisa 2. Intervjuu kava

Intervjuude sissejuhatavas osas paluti intervjuueeritavatel enda taustast rääkida. Põhiosas keskenduti restaureerimise õpetamisega alustamise ajendite, professionaalse identiteedi konstrueerimise ja määratlemise teemal ettevalmistatud küsimustele vastuse saamisele ning koolikeskkonna mõjule intervjuueeritavate endi arvamustes; lõpuosas anti intervjuueeritavale soovi korral võimalus lisada teemakohaseid täiendusi. Sinatati kokkuleppel, see oli intervjuueeritavate eelistus.

Intervjuueeritava taustaandmed

Intervjuueeritava tähis:

Sugu:

Vanus:

Kui kaua oled oma kutseala õpetanud?.....

Kas järjest või vahepausidega?

Kas ühes või mitmes koolis?.....

Kas hetkel töötad restaureerimise suuna õppejõuna?....

Milline on/oli Sinu keskmine töökoormus (EAP) semestris/aastas rest. õppejõuna?.....

Restaureerimise kutseala õppejõudude ajendid kooli tööle asumisel ning koolikeskkonna mõju nende professionaalsele identiteedile

1. Milline on Sinu ettevalmistus ja töökogemus õpetataval erialal?

- Kui kaua/kas töötasid erialal enne kutseõpetajaks saamist?

2. Kirjelda palun, kuidas Sinust sai rakenduskõrgkooli restaureerimise kutseala õppejõud?

- Miks Sa õpetamise kasuks otsustasid?

3. Milline on Sinu õpetamisalane, st pedagoogiline hariduslik taust?

- Millal Sa selle omandasid?
- Miks Sa selle omandasid?
- Mis Sa arvad, milline mõju on õpetajaharidusel õppejõutööle?
- Mis Sa arvad, kas ilma nendeta, pelgalt õpetamise staaži lisandudes oleksid Sa oma õpetamise meetodeid jm õpetamisega seonduvat muutnud või mitmekesistanud?
- Mil moel Sa kindlustad selle, et tudengid omandavad kõik õppeväljundites nõutava?
- Juhul kui Sul pedagoogiline haridus puudub, kas oled selle omandamist kaalunud?

- Millised on Sinu hinnangul need põhjused, mis on õpetamisalase õppe või täiendkoolituse läbimist takistanud?
 - Mil moel Sa kindlustad selle, et tudengid omandavad aines kõik õpiväljundid?
 - Mida õpetades olulisemaks pead, kas õpetuse sisu, st erialaste teadmiste ja -oskuste edastamist või õppimist toetavaid õpetamisoskuseid?
 - Juhul kui Sa pedagoogikaalaseid koolitusi läbinud ei ole, siis kas arvad, et nende läbimine aitaks Sul õppejõuna paremini hakkama saada?
 - Mis Sa arvad, kas ilma õpetajakoolitusega, pelgalt õpetamise staaži lisandudes oled Sa oma õpetamismeetodeid jm õpetamisega seonduvat muutnud või mitmekesistanud? Mis Sind selleks motiveeris? Miks nii?
4. Kuidas kool toetas Sind õppejõu rolliga kohanemisel? Palun too näiteid.
 5. Kuidas kolleegid toetasid Sind õppejõu tööga kohanemisel? Palun too näiteid.
 6. Kui tihti teed õppeprotsessi planeerides kolleegidega koostööd?
 - Mille üle peamiselt arutlete?
 - Kas see on Sinu osakonnas või koolis tavapärane praktika?
 - Juhul kui koostöö puudub, kas tunned sellest puudust? Kas oled ise olukorda muuta proovinud? Kuidas rahule jäid? Täpsusta palun, miks nii arvad.
 7. Kuidas on koolikeskkond Sinu hinnangul mõjutanud seda, kuidas ennast määratled?
 - Kuidas täpsemalt see Sind mõjutas? Too palun näiteid.
 - Millega oled praegu rahul ja millega rahul ei ole?
 8. Mis Sa arvad, kuidas on koolikeskkond Sinu karjäärialaseid otsuseid mõjutanud?
 - Mis oli Sinu arvates selle põhjuseks?
 - Kui, siis mida oma praeguses töökorralduses muuta tahaksid? Miks nii arvad?

Restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist

1. Kellena Sa ennast määratled, kas õppejõuna või erialaspetsialistina (st konservaatori-restauraatorina)? Põhjenda palun.
2. Millised isikuomadused ja erialased oskused Sinu arvates õppejõul peaksid olema, mida erialaspetsialistil pole oma igapäevatoös ehk vaja läinudki?
 - Kuidas Sa õpetamisega alustades tundsid, kas Sinul olid need olemas juba enne õpetamistöega alustamist või oled pidanud neid endas teadlikult välja arendama?
3. Kuidas Sa ise õpetajakutset iseloomustad ja sellega suhestud?
 - Mida pead õppejõu missiooniks, peamiseks rolliks või rollideks?
 - Kuidas Sa ise hindad, kas oled kogu aeg nii tundnud?
 - Juhul kui õppejõuna töötamise ajal on Sinus muutus toimunud, siis kuidas seda ise tõlgendad?

4. Kuidas Sa ennast õppejõu rollis tunnend/tundsid?

- Millisena seda omale ette kujutasid ja kas see vastas sinu ootustele, võimetele ning ettevalmistusele?
- Tõid välja, et õppejõutööga alustades see vastas/ei vastanud Sinu ootustele, võimetele või ettevalmistusele. Mis Sa arvad, kuidas koolis õppejõuna töötamine on Sinu õpetajaoskuseid mõjutanud? Too palun näiteid ja selgita, miks nii arvad.

5. Mida õppejõutööga alustades olulisemaks pidasid, kas erialaseid teadmisi ja kutseoskuseid või pedagoogilist ettevalmistust?

6. Mida praegu, peale õpetamispraktika lisandumist, õpetamisel oluliseks pead?

7. Kuidas on Sinu enesemääratlemine muutunud võrreldes ajaga, kui õppejõuna töötamist alustasid?

- Kuidas Sulle tundub, kas sooviksid oma praeguses töökorralduses midagi muuta? Miks nii arvad?

(VALIN ÕIGE)

1) Küsimus õppejõule, kes enam erialast kutsetööd õpetamise kõrvalt ei tee: kas või millised ettepanekud Sul oma kogemustele tuginedes koolile on õppetöö efektiivsemaks muutmiseks?

2) Küsimus erialase töö kõrvalt koolis õpetavale/õpetanud praktikule: kas või millised ettepanekud Sul oma kogemustele tuginedes koolile on õppetöö tõhustamiseks? Enda kooliellu paremaks kaasamiseks?

8. Millisel määral Sa enda hinnangul oled/olid õppejõuna töötatud aja jooksul kursis oma õpetatavas kutses toimunud/toimuvate arengusuundadega?

- Kuidas ennast nendega kursis hoiad/hoidsid?
- Juhul kui Sa hetkel õppejõuna ei tööta, siis kas plaanid tulevikus restaureerimise õppesuuna õppejõuna jätkata? Miks Sa nii arvad?

9. Kuidas Sa ise hindad, kas oled koolis õppejõuna töötatud ajaga erialaspetsialistina muutunud? Täpsusta palun, millised on need muutused ja millest need Sinu arvates on põhjustatud?

- Kuidas Sa koolis õppejõuna töötatud aja vältel oled kutsealal töötamise suhtunud?
- Kas oled kahetsenud, et Sa oma esmasele erialasele tööle rohkem aega ei saa pühendada või et Sa ise enam kutsealal erialaspetsialistina ei tööta?
- Kuidas Sulle tundub, kas oled arengutest õpetatava kutse alal kõrvale või maha jäänud? Miks Sa nii arvad?

Lõpüküsimus

Võib-olla soovid Sa midagi veel õppejõuna töötamise ja enesemääratlemisega seoses lisada või täpsustada?

Lisa 3. Intervjuud täiendav dokumenteerimisleht

(lisatud on uurimispäevik põhimõttel „Kõik memod-märkmed ühes kohas“)

- **Intervjueeritava tähis:**
- **Intervjuu kuupäev:**10.02.21.....
- **Intervjuu läbiviimise viis:**... *Zoom*.....
- **Intervjuu koht:** mina RA/intervjueeritav kodukontoris.....
- **Intervjuu kestus:**...00:58:05.....
- **Intervjueeritav:**prooviintervjuu.....
- **Erilised sündmused intervjuu ajal:** salvestisel minu kõne väga halb kvaliteet, kuigi enne proovides kõik töötas.....
.....

Intervjuu päevik, muud memod

- **Intervjuu õhkkond:** koostöine, hea vaatamata sellele, et alustasime kokkulepitud ajast hiljem (lootsin, et saan kokkulepitud ajal ilmnenud tehnilise tõrke lahendatud).....
- **Muudatus(ed) intervjuu kavas:** algus tund kokkulepitud ajast hiljem (kõik muu OK)
- **Lisa- ja täiendküsimused:**.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
- **Muud märkmed ja meelespead:** 1)SOS! Intervjuu läbiviimise moodus, mis oli eelnevalt töökaaslase peal testitud, näitas prooviintervjuu välja tehnika nõrgad kohad – wifi-võrgus tekkis probleem videovestluse sooritamise ja selle salvestamise helikvaliteedi osas. Mina ja salvestussüsteem kuulsid intervjueeritavat hästi, kuid minu küsimused olid kohati raskesti arusaadavad. Õnneks olid meil mõlemal küsimused omale välja printitud, kuid piinlik oli ikkagi. Hiljem IT-lt saadud soovitus RA-s arvuti kaudu tehtavate intervjuude jaoks: kasutan wifi kaudu leviva interneti asemel juhtmega internetivõrgu ühendust – see peaks ja järgmiste salvestiste heli oli märgatavalt kvaliteetsem.
2) NB! Õpikoht salvestiste transkribeerimisel: prooviintervjuud analüüsid selgus, et tähelepanu tuleb pöörata ka sellistele detailidele, mida intervjuu tegemisel kohapeal ise adekvaatselt ei taju – nt pauside pikkus ning kõnemaneeer ja -tempo. Edaspidi arvestada sellega ning lisaks anda näpunäiteid intervjueeritavatele – kõne aeglane, selge! Siis helisalvestis parem transkriptsiooniprogrammile.

3) Transkribeerida, kodeerida ning siis juhendajaga konsulteerida/pöördel punktiirjooned/.

Lisa 4. Andmeanalüüsi täpsustused

- 1. Transkribeerimise tehnilised detailid:** veebipõhist kõnetuvastuse tarkvara kasutades oli *Zoomis* tehtud intervjuude *M4A File* salvestisi võimalik originaalformaadis üles laadida, diktofonis salvestatud *WVA* failid tuli enne *MP3* formaati ümber konverteerida. Selleks kasutati tasuta programmi *Zamsar* (www.zamzar.com). Tagasi saadud *.txt* helifailid salvestati autori arvutisse *.docx* formaadis.
- 2. Tartu Ülikooli Haridusteaduskonna lõputööde vormistus:** kirjastiil *Times New Roman*, kirja suurus 12p, reavahe 1,5.
- 3. Kodeerimisel tehtud märkmed:** intervjuude tulemusi analüüsidest tehti kodeerimisel uurimispäevikusse vajadusel uusi memosid, et neile tugineda tulemuste ja arutelu peatüki koostamisel. Märkmeid tegemata ei oleks olnud võimalik kogunenud andmetes orienteeruda.
- 4. Andmete analüüsi tehniline täpsustus:** intervjuud kodeeriti ja kategooriad moodustati *QCAmap* andmetöötluskeskkonnas (www.qcamap.org). Andmeanalüüsi keskkonda salvestati *docx* vormingus tööfailid. Kuna autorile oli see esimene kord selle keskkonnaga töötamisel, osutus kasulikuks uurimismeetodi aines õpitu; ilma sealt saadud materjali (*QCAmap.org*: Lepp & Pihel, 2020) abita oleks kodeerimine ja kategoriseerimine tulnud algusest peale tulnud teha *Wordis*.
- 5. Kodeerimine:** prooviintervjuu kodeerimine oli kõige ajakulukam, kuna lisaks programmi ja kogu meetodiga seonduva tundmaõppimisele kontrolliti kodeerides tehtud süstematiseerimine korduvalt üle. Käesolevas kvalitatiivses töös läbiti ringsüklilise ning spiraalse uurimistöo etapid (Flick, 2017; Kalmus, 2015; Laherand, 2008;), kus analüüsimisel on esile toodud uuritavate endi vaatenurk ning koode ja kategooriaid vaadatakse korduvalt üle ja vajadusel lisatakse neid analüüsi käigus.
- 6. Andmeanalüüsi viimane etapp:** tulemuste ja arutelu peatüki koostamiseks kanti koodid ja kategooriad *QCAmapist* üle *Microsoft Wordi* programmi, kuna töö autoril oli selles programmis mugavam töötada kui *Excelis*, mis oleks *QCAmapis* jätkates järgmine etapp olnud. Selles etapis töötati *docx* vormingus failidega.

**Lisa 5. Restaureerimise eriala õppejõudude ajendid õppejõutööle
asumisel nende endi hinnangul**

Pea- kategoriad	Alakategoriad	Koodid
Välised ajendid	Koolipoolsed mõjurid	Suunatud tööpakkumine
		Kool tegi ettepaneku konkreetset õppeainet õpetada
		Õppejõuna töötamise sõltub kooli kutsest
		Sobiv õppeaine ootas õppejõudu
		Õppejõudude puudus
	Erialased mõjurid	Töötasu oli otsustamisel määrav
		Erialaspetsialistide vähesus kutsealal
		Erialaorganisatsiooni kuulumine
		Ühiskonnakorralduse muutusest tulenevad erialase kogukonna poolsed ootused
Sisemised ajendid	Kutsumus	Missioonitunne
		Kutsumus
		Kandideeris
	Erialased eeldused	Õppejõud palganumbrist olenemata
		Valmisolek õpetades oma kogemusi ja oskusi edastada
		Jagab oma teadmisi, sest tunneb vastutus- ja kohusetunnet oma ameti ees
		Soov edasi anda oma erialaseid praktilisi oskuseid, teadmisi ja kogemusi
		Tunneb vajadust erialateadmiste edastamiseks
		Õpetamine on võimalus erialateadmisi ja väärtushinnanguid edastada
		Valib õpetamise juhul kui omab ainele vastavat ettevalmistust, oskusi
		Mure kutseala tuleviku ja tulevikutöötajate pärast
		Pedagoogiline haridus
		On läbinud pedagoogilise täiendõppe
	Varasem kogemus	Varasem üliõpilaste juhendamise ja jms seotud positiivne kogemus
Õpetajana/õppejõuna töötamise kogemus		
Varasem positiivne kontakt kooliga		
Õpetamisalane eeskuju		
	Rahulolematuse enda kunagise õpikogemusega	

Lisa 6. Restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad oma professionaalsest identiteedist

Pea-kategooria	Ala-kategooriad	Alamkategoriad	Koodid
Hübriid-identiteet	Erialaspetsialisti identiteet	Väljakujunenud väärtushinnangud	Õpetab, sest väärtustab oma eriala
			Eriala südamelähedus
			Tunneb, et on erialaspetsialistina kohustatud oma erialaseid teadmisi ja oskuseid jagama
			Kõrge erialane tase on erialaste kutseoskuste õpetamise eelduseks
			Õpetamine võimaldab edasi anda kutseoskuseid ja väärtushinnanguid ning originaalobjektidega kokku puutuda
			Erialasest pädevusest tulenev kindlustunne õpetamisel
			Hea õpetaja on erialaspetsialist kindlate isikuomadustega
			Õpetamine kuulub orgaaniliselt erialaspetsialisti töö juurde
			Väärtustab traditsioonilist eriala õpetamise viisi
			Väärtustab elukestvat õpet erialal ja valdkondlike arengutega kursis olemist
Järgib kutse-eetikat			
Õpetamise ajal areneb ka ise erialaspetsialistina			
Erialane pädevus			Teeb otsused erialaspetsialistina, iseotsustaja
			Töötamine õpetataval erialal on kutseoskuste õpetamise eelduseks
			Erialaspetsialisti arusaam õpetamise efektiivsusest
			Erialaspetsialisti arusaam õpetamisest: õpetamine läbi praktika
			Erialaspetsialist ei vaja praktilise aine õpetamisel pedagoogilisi teadmisi
Õpetamine on kõrvaltegevus			
Emotsionaalne paindlikkus, muutustega kohanemine			Muutused ühiskonnas
			Traditsiooniliste asjade korralduse muutmine
Õppejõu-identiteet	Väärtused		Õppejõuna iseotsustaja
			Pedagoogikaalased teadmised ja oskused on olulised
			Tudengite toetamine
			Tagasiside andmine ja saamine oluline
			Reflekteerib

Õppejõutööks sobivad isiksuseomadused	Õppejõutööks sobivad isiksuseomadused Hea õpetaja on erialaspetsialist kindlate isikuomadustega Õpetajaks sünnitakse Arenge õppejõuna
Eelnev õpetamisalane kogemus või -haridus	Õpetamist jõustav eelnev kogemus tudengite juhendamisel Pedagoogiline haridus Läbitud täiendkoolitused, kursused

Lisa 7. Koolikeskkonna mõju professionaalse identiteedi arengule restaureerimise eriala õppejõudude hinnangul

Peakategooriad	Alakategooriad	Koodid	
Professionaalse identiteedi teket/arengut jõustavad asjaolud koolikeskkonnas	Koolikeskkonna mõju erialaspetsialisti identiteedi säilimisel või suurenemisel	Õpetamine võimestab erialast professionaalset identiteeti	
		Õpetamine ei ole erialast professionaalset identiteeti mõjutanud	
		Õpetamine võimaldab erialase tööga seotud olla	
		Õpetamine on erialal erialaspetsialistina töötamist võimestav asjaolu	
		Õpetamise ajal areneb ka ise erialaspetsialistina	
		Õpetamine on pannud erialale laiemalt vaatama	
		Ei pea oluliseks õppejõuks tituleerimist, vaid väärtustab erialaaine andmist erialaspetsialisti poolt	
		Õpetamine ajendab erialaste teadmiste ja oskuste järjepidevaks täiendamiseks	
		Õpetamine on pannud muretsema koolilõpetajate erialase tööhõive üle	
		Koolikeskkonna mõju õppejõu identiteedi tekkele ja arengule	Erialaspetsialist kooli eriala õpetama oodatud
			Kolleegitugi, arutelud
			Õppejõul iseotsustamise vabadus
			Areng õppejõuna läbi korduva õpetamiskogemuse
			Areng õppejõuna
Stabiilne hõivatus õpetamisel garanteerib arengu õppejõuna			
Õpetamisalase professionaalsuse kujunemine vajab stabiilset hõivatust, aega			
Kool võimaldab õppejõududele enesetäiendamist			
Arendavad õppereisid			
Õppevara areng on loonud vajaduse täiendõppe järele			
Muutused õppevaras ja -meetodites			
Eesmärk õpetada ainet laiendatult			
Rakendab pedagoogikat ja didaktikat teadlikult			
Kavandab ja juhib õppeprotsessi			
Õpihimulised tudengid kui motivaator			
Õppejõu ja tudengite vaheline koostöö			
Õpetamine kui panustamine valdkonda laiemalt			
Professionaalse identiteedi teket/arengut	Erialaspetsialisti identiteedi vähenemine koolikeskkonnas	Õpetamine viib eemale erialaselt töölt	

pärssivad asjaolud koolikeskkonnas	Koolikeskkonna pärssiv mõju õppejõuidentiteedi tekkele ja arengule	<p>Ebaregulaarne/väike töökoormus õppejõuna kui pedagoogilise hariduse omandamist välistav asjaolu</p> <p>Ebaregulaarne/väike töökoormus õppejõuna välistab koostöö teiste õppejõududega</p> <p>Väike koormus õppejõuna ei muuda erialaspetsialisti identiteeti</p> <p>Koolipoolsed ootused jäid arusaamatuks</p> <p>Väikese õpetamiskoormuse tõttu ei näe vajadust koostööks teiste õppejõududega</p> <p>Õpetamistö ebastabiilsus takistab õpetajaidentiteedi arengut</p> <p>Varasem kogemus koostöisest õpetamisest puudub</p> <p>Ebakindlus õpetamise alguses</p> <p>Eraldatus õppejõuna teistest ainetest ja õppejõududest</p> <p>Koolikeskkonna jäikus, bürokraatia, raske muudatusi sisse viia</p> <p>Kool määrab aine kriteeriumid</p> <p>Õpetamine sunnib kriitiliselt hindama oma pedagoogiliste kompetentside vastavust kaasaja nõuetele</p> <p>Koolipoolne tugi vaid õppetööks vajalike tingimuste ja vahendite võimaldamises</p> <p>Mentor alustavale õppejõule puudub</p> <p>Õpetamiseks ette valmistumisel kuluv suur tasustamata aeg</p> <p>Õpetamine erialasest tööst madalamalt tasustatud</p> <p>Kohal mitte käivad tudengid</p> <p>Õpetamine ei ole tekitanud soovi kutseliseks õppejõuks saada</p> <p>Uus õppejõud peab ennast tõestama enne omaksvõtmist</p> <p>Vastu tahtmist ei saa hästi õpetada</p> <p>Õpetamine on väsitav</p>
---	---	--

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Küllike Pihkva,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „erialaspetsialistidest restaureerimise eriala õppejõudude arusaamad ja arvamused oma professionaalsest identiteedist ning koolikeskkonna mõjust selle kujunemisele“, mille juhendajad on Liana Roos ja Kurmo Kõnsa, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Küllike Pihkva

24.05.2021