

Murrangute uurimine – neoliberaalsete haridusreformide mõju õpetajate tööelule Eestis

Maarja Tinn^{a1}

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Viimaste aastakümnete hariduspoliitilist arengut läänemaailmas on suunanud neoliberalistlikud initsiatiivid, mille tulemusel on suurenenud muutustele keskenduvate uuringute arv. Siinses uurimuses kasutatakse muutustega kaasnenud mõju uurimiseks murrangute kontseptsiooni, seades eesmärgiks selgitada ja mõista neoliberaalsete haridusreformide trajektoore Eestis aastatel 1987–2017. Selleks loodi esmalt muutuste tausta kirjeldavad süsteemi ja tööelu narratiivid, mille alusel tehti kindlaks toimunud murrangud ning nende mõju õpetajate tööelule. Olgugi et süsteemi narratiiv toetas neoliberalistliku initsiatiivi rakendamist, esines nende trajektoorides arvukaid murranguid. Süsteemi ja tööelu narratiivi kõrvutades ilmnes, kuidas reformid töötasid sageli õpetajate kogemuse ja töö ajaloo konteksti vastu, selgitades nii murrangute tagamaid. Mõned negatiivsed tagajärjed – näiteks kogukonna killustumine või kogukonnasisese hierarhia tekke tajumine – ei ole seega otseselt mõne reformi või initsiatiivi tulemus, vaid toimunud murrangu esilekutsutud muutuse tagajärg.

Võtmesõnad: murrangud, neoliberaalsed haridusmuutused, elu ajaloo intervjuud, õpetaja

Sissejuhatus

Viimased kolmkümmend aastat on läänemaailma hariduspoliitika suunavaks jõuks olnud neoliberalism (Ball, 2007; Freidson, 2001; Harvey, 2007; Lindblad & Goodson, 2011; Mirowski, 2013). Eesti haridusruumis on märke neoliberalistlikest initsiatiividest 1980. aastate lõpust, ent poliitilise tasandi domineeriva paradigmana võeti see omaks 1990. aastatel. Reaktsioonina neoliberaalsetele haridusmuutustele on keskendatud reformide elluviimise dünaamika

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; maarja.tinn@tlu.ee.

uurimisele. Muutuste uurimisele on lähenetud mitmest aspektist, näiteks keskendumine tagajärgedele (Tyack & Hansot, 1992; Tyack & Tobin, 1994), mõnele hariduse sisulisele aspektile, nagu õppekavaarendusega kaasnenud muutuste uurimine (Goodson, 1994), ja õpetajate töö sisule ja vormile mõju avaldanud muutuste uurimine (Hargreaves, 1994). Peale selle on uuringud, mis keskenduvad reformide sisedünaamikale, tuues esile nende tsüklilisuse (Cuban, 1984; Goodson, 2005; Murphy, 1991). Sajandivahetusel hakkasid ilmuma uuringud, mis võtsid arvesse ühiskondlik-kontekstuaalseid aspekte (Fullan, 1999, 2000; Lieberman, 1995). Uurimisvaldkonna piirialadele jäävad aga näiteks nostalgiauuringud, mis aitavad mõtestada või selgitada vastuseisu teatud muutustele (Ümarik & Goodson, 2018).

Viimastel aastatel on ilmunud ka teemakohaseid Eesti konteksti avavaid ja mõtestavaid uuringuid, näiteks professionaalse identiteedi kujunemisega seotud uuringud (Leijen, Kullasepp, & Ots, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014), uuringuid, mis käsitlevad neoliberalsete haridusmuutuste mõju õpetajatele (Timoštšuk, Ugaste, & Mets-Alunurm, 2018) või konkreetsemalt mõnele õpetajate professionalismile omasele aspektile, nagu koostöö (Sirk, Ümarik, Loogma, & Niglas, 2017) ja professionaalne mälu (Sirk, Liivik, Ümarik, & Loogma, 2019).

Kui reform on meede, mille eesmärk on rakendudes esile kutsuda mõni konkreetne muutus, siis tegelikkuses jäävad paljud reformid initsiatiivi tasandile, kuna oma kulgemistrajektoril riivavad nad kontekstuaalseid aspekte või lausa põrkavad nendele (nt riigi ajaloolised, kultuurilised ja sotsiaalmajanduslikud eripärad, aga ka uurimisvaldkonna subjekti, siinpuhul õpetaja eripärad). Siinses uuringus kasutatud murrangute kontseptsioon võimaldab välja selgitada, mis põhjustel võivad samast ideoloogiast (neoliberalism) võrsunud initsiatiivide trajektorid ja mõju olulisel määral erineda (Rudd & Goodson, 2014). Goodsoni ja tema kolleegide väljatöötatud murrangute kontseptsioon on haridusmuutuste uurimise käsitlusviiside eri aspekte koondav arendus, mis vaatleb reformide trajektoride kulgemist ning mõju. Trajektoories ilmnenud mitteplaneeritud muutusi nimetatakse selles kontekstis murranguteks. Murrangute kontseptsiooni võib kasutada eri riikide haridusreformide kulgemise võrdlemiseks (Euroopa riikidele ja piirkondadele keskenduva lühiülevaate saamiseks vt Mikser & Goodson, 2017) või keskenduda ühele riigile, nagu tehakse siinses uuringus.

Ligi kolmkümmend aastat on Eesti hariduspoliitika olnud vähemal või rohkemal määral mõjutatud neoliberalismile omastest põhimõtetest. Siinses uuringu eesmärk on mõista ja selgitada, millist mõju ning milliseid tagajärgi õpetajate tööelule on neoliberalsete haridusreformide trajektorides toimunud murrangud kaasa toonud. Sellest tulenevalt on lähtutud kahest peamisest

uurimisküsimusest: esiteks, milliseid neoliberaalse suunitlusega haridusreforme tehti Eestis aastatel 1987–2017; ning teiseks, millised murrangud on nende haridusreformide trajektoories toimunud ning milliseid planeerimata tagajärgi on need õpetajate tööelule kaasa toonud.

Neoliberalism ja haridus

Neoliberalismi keskseks tunnuseks võib pidada eesmärki tõlgendada turumajanduslikke põhimõtteid moraalsete printsiipidena, millele allutada kõik inimtegevuse valdkonnad (Harvey, 2007), ehk teisisõnu võib neoliberalismi käsitleda kui pretensioonikat nn kõiksuse teooriat (Mirowski, 2013). Neoliberalismi edu aluseks võib pidada ühiskondliku nõusoleku loomise protsessi, mis algab retoorika muutmisest, muutes ajapikku meie mõtlemist tervikuna (Harvey, 2007).

Haridusvaldkonnas on neoliberalismi kandvad ideed detsentraliseerimine, standardiseerimine, rõhuasetus aruandluskohustusele, turumajanduspõhimõtete rakendamine muutuste plaanimisel ja elluviimisel ning üldine soosiv hoiak hariduse kaubastamise suhtes (Apple, 2006; Ball, 2007; Lindblad & Goodson, 2011; Rudd & Goodson, 2017), mis väljendub efektiivsuse nõudes, sealhulgas rõhuasetuses lihtsasti mõõdetavatele õpiväljunditele (Freidson, 2001; Hursh, 2007). Neoliberaalse paradigma domineerimisega on otseselt seotud eelisarendatavate valdkondade esiletõus hariduses (täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkond) ning õpetajatöö taandamine tehniliste oskuste kogumiks (õpetaja kui praktik, mitte õpetajatöö kui väärtuspõhine looming) (Goodson, 2014a).

Neoliberalistlik ideoloogia mõjutab oluliselt ka seda, kuidas haridusest kõneletakse ja mõeldakse. Suur osa neoliberaalsest paradigmast lähtuvast (haridusvaldkonna) retoorikat muutvatest algatustest on seotud rahvusvahelistest organisatsioonidest nagu Maailmapank, Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD) ja Rahvusvaheline Valuutafond (IMF) tulevate initsiatiividega (Goodson & Rudd, 2017; Tomasevski 2006; Torres, 1999) ning uue retoorika legitimeerimine saab kohalikus kontekstis tavaliselt alguse poliitiliselt tasandilt (Goodson, 2014b; Meyer, Kamens & Benavot, 1992).

Seejuures on neoliberalistlik ideoloogia globaalses plaanis retooriliselt ühesugune, ent kohalikud olud, kontekst ja professionaalse kogukonna (õpetajate) elu- ja praktikakogemus on mitmetahuline ja kontekstispetsiifiline. Selline mitmetasandiline (institutsionaalne ja individuaalne) kontekstuaalne kompleksus ja sellega mitteamestamine on peamine põhjus, miks haridusega seotud muutused võivadki jääda plaanitud reformina rakendumata (Goodson & Rudd, 2017).

Murrangute kontseptsioon

Murrangute kontseptsiooni lähteülesandeks on süsteemi ja õpetajate tööelu narratiivide loomine, et kõrvutada professionaalse kogukonna tajutud muutusi kohaliku konteksti (praegusel juhul Eesti) haridusmuutustega ning see läbi selgitada välja reformide trajektooride kulgemisteed (Goodson, 2010). Murrangute märkamiseks ja mõistmiseks on vaja analüüsida kahe narratiivi vastastikust mõju ning just õpetajate elulood aitavad paremini mõista õpetamise sotsiaalset ja poliitilist konstrueerimist ning esile tuua süsteemseid ebakõlasid, mis murranguid esile kutsuvad (Goodson, 2014a).

Murrangute kontseptsiooni kasutades saab välja selgitada, miks mõned reformid kalduvad trajektoorilt kõrvale, tuues endaga kaasa plaaniväliseid tagajärgi (Goodson, 2014a), ning põhjuste mõistmine, miks mõni haridusmuutus on poliitilisel või individuaalsel tasandil esile kutsunud konkreetse reaktsiooni, annab olulise sisendi edasisteks muutuste plaanimiseks haridusvaldkonnas.

Uuringudisain

Uuring koosnes mitmest etapist siduva eesmärgiga mõista haridusreformide trajektoore Eestis aastatel 1987–2017 ning selgitada välja, millised muutused on õpetajate tööelu mõjutanud ning milliseid plaaniväliseid tagajärgi on need endaga kaasa toonud.

Siinses uuringus kasutati andmete analüüsimise vaheetapina narratiivide loomist. Narratiiv asetseb alati konkreetses ajalises ja sotsiaalses kontekstis, ühendades seal asetsevad sündmused või kogemused sidusaks raamistikuks või looks (McAlpine, 2016). Esmalt loodi Eesti haridusreformide taustsüsteemi kirjeldav süsteemi narratiiv ning seejärel õpetaja tajutud haridusmuutusi kokkuvõttev tööelu narratiiv, mille kõrvutamise (vastastikuse mõju välja selgitamine, mitte võrdlemine) tagajärjel (Mikser & Goodson, 2017) tuvastati ja kirjeldati reformide trajektoorides ilmnenud murranguid ja anti selgitusi nende põhjuste kohta.

Valim

Süsteemi narratiivi loomiseks analüüsiti Eesti Pedagoogika Arhiivimuuseumi kogudes leiduvaid dokumente: protokolle, käsikirju, õigusdokumente; haridusvaldkonna raamdokumente, programmilisi dokumente ja poliitilise tasandi dokumente. Lõplik valim selgus, kui jõuti teoreetilise küllastumiseni – dokumentide analüüsimisel ei ilmnenud uut olulist infot, millega süsteemi narratiivi täiendada.

Tööelu narratiivi loomiseks intervjueriti aastatel 2015–2017 kolmeteistkümnet Eesti üldhariduskooli õpetajat. Vaatluse all oleva aja kontekstuaalse eripära tõttu (selles sisaldub üleminek demokraatlikule ühiskonnakorraldusele) otsustati eesmärgipärase valimi kasuks (Goodson & Sikes, 2001, lk 27–28) ning uuringusse kaasati sotsiaalainete õpetajad kui totalitaarses ühiskonnas tugeva ideoloogilise surve all oleva ainevaldkonna esindajad. Intervjueritavate hulgas oli kümme naist ja kolm meest, kelle tööstaaz jäi seitsme ja 47 aasta vahele, neli õpetajat alustasid oma tööd viis või enam aastat enne ülemineku- perioodi algust (1987. a), viis õpetajat alustasid oma tööd ülemineku- perioodil või vahetult pärast seda ning neli õpetajat alustasid oma tööd selle sajandi esimesel kümnendil. Kümme õpetajat töötasid linnakoolides (kokku seitse Eesti linna) ning kolm õpetajat töötasid maakoolides. Kuna kolm õpetajat töö- tasid samal ajal mitmes koolis, on intervjuudes esindatud seitseteist Eesti kooli. Neli intervjuud tehti õpetajate töökeskkonnas, kaks õpetaja kodus ning seitse uurija väljapakutud privaatsust võimaldavas keskkonnas.

Andmete kogumine

Ajalooliste muutuste kontekstuaalse taustsüsteemi ehk süsteemi narratiivi loomiseks tehti dokumendianalüüs (Goodson & Sikes, 2001, lk 17), mille ees- märk oli analüüsiraamistikust lähtuvalt tuvastada neoliberalismi tunnustele vastavad haridusmuutused Eesti kontekstis.

Tööelu narratiivi loomiseks tehti eluajaloo intervjuud (Goodson & Sikes, 2001, lk 32–40), mille eesmärk on uurida õpetajate tööd kui sotsiaalset konst- ruktsiooni, lastes seejuures õpetajatel enda eest kõneleda ja arvamust avaldada (Goodson, 2014a, lk 15), saades nii parima võimaliku tagasiside muutuste tajumise kohta. Eluajaloo intervjuude keskmis on õpetaja professionaalne identiteet (kuuluvus), mis on seotud nii individuaalse tasandi kui ka koha- liku kontekstiga, mistõttu eelnes intervjuerimisprotsessile dokumendianalüüs (Goodson & Sikes, 2001, lk 89), mis seda konteksti avaks.

Eluajaloo intervjuud olid struktureerimata intervjuud, intervjueritavale esitatud generatiivne küsimus „Palun jutustage mulle oma lugu“ – andis õpetaja- tele võimaluse ise defineerida enda jaoks olulised teemad (Goodson & Sikes, 2001, lk 34). Küll võis intervjuerija paluda mõnda mõtet selgitada või täien- dada, samuti oli oluline silmas pidada, et intervjueritav ei jätaks oma jutus- tuses vahele ühtegi eluetappi (Goodson, 2011, lk 39). Intervjuud salvestati ja transkribeeriti, nende keskmine pikkus oli 104 minutit ning transkribeeritud teksti oli kokku 403 lehekülge. Kõik intervjuud loeti enne analüüsiprotsessi algust vähemalt kahel korral läbi (märkmeid tegemata), et materjalis paremini orienteeruda.

Andmete analüüs

Süsteemi narratiivi loomise aluseks olnud dokumentide analüüsimiseks kasutati kuueastmelist temaatilist analüüsi: 1) andmetega tutvumine; 2) esmaste koodide ülestähendamine; 3) koodide temaatiline ühendamine (nt detsentraliseerimise, standardiseerimise, hariduse kaubastamisega jne seotud reformid); 4) tekkinud teemade ülevaatamine (vajaduse korral kokkuliitmine, nt aruandluskohustus ja kontroll töö üle); 5) teemade kontekstipõhine defineerimine; 6) analüüsitulemuste tõlgendamine lähtuvalt uuringu eesmärkidest (Braun & Clarke, 2006), milleks siin kontekstis oli süsteemi narratiivi loomine.

Intervjuude analüüsimiseks kasutati kolmeastmelist sisuanalüüsi (Miles & Huberman, 1994). Analüüsi eesmärk oli korduvate mustrite ja teemade väljaselgitamine, mille alusel koostati tööelu narratiiv. Analüüsiprotsessi käik: 1) andmete redutseerimine (kombineeritud induktiivne ja deduktiivne läheneamine, aluseks varem koostatud analüüsiraamistik neoliberalismile omastest tunnustest); 2) andmete temaatiline kategoriseerimine (tsitaate koondav temaatiline maatriks); 3) tulemuste kontrollimine. Analüüsi käigus kodeeriti andmeid muu hulgas nimeliselt (õpetajate nimed on uurimuses asendatud numbritega – Õ1, Õ2 jne).

Narratiivide loomine ja murrangute tuvastamine

Narratiivid, mille alusel selgitada välja toimunud murrangud, loodi eelnenud analüüsitulemuste põhjal. Süsteemi narratiivi loomise eesmärk oli haridusmuutuste kulgemise temaatiline esitamine ning tööelu narratiivi eesmärk oli õpetajate tööelule olulist mõju avaldanud haridusmuutuste tagajärgede kirjeldamine (Goodson, 2013, lk 34–41). Narratiivide loomise keskseks subjektiks olid siin kontekstis õpetajad, temaatilise raamistiku moodustasid neoliberaalsed haridusmuutused ning toimumise tasand süsteemi narratiivi puhul oli poliitilis-ühiskondlik ning tööelu narratiivi puhul individuaalne ehk professionaalse identiteedi tasand. Narratiivide loomine toimus järgmistes etappides: 1) materjali kogumine ja organiseerimine (eelnevates etappides tehtud analüüsitulemused); 2) narratiivi selgroo loomine (neoliberaalsete haridusmuutuste kronoloogia koostamine); 3) periodiseeringu loomine (andmete koondamine ühiste tunnuste alusel), sh perioodidele nime andmine; 4) muutuste kirjeldamine perioodide kaupa.

Süsteemi ja tööelu narratiivi kõrvutamise (vastastikune tähenduste loomine) (Goodson, 2010) sai võimalikuks tuvastada toimunud murrangud, nende toimumise aja ja tegurid, mis murrangu esile kutsusid, sealhulgas millise teguri tasandil (nt kool, aineühendus, õpetaja) murrang toimus. Murrangute uurimine hõlmab nii ühiskondlikku, poliitilist, kontekstilist, kollektiivset kui

ka individuaalset tausta (Goodson & Rudd, 2016) ning just süsteemi narratiivi eesmärk oli ette anda ühiskondlik-poliitiline kontekst, millest lähtuvalt sai teha järeldusi murrangute põhjuste ja tagajärgede kohta ehk teisisõnu selgitada, millistel põhjustel murrang oli aset leidnud ning millised tagajärjed sellega kaasnesid. Süsteemi ja tööelu narratiivid on esitatud ajastut iseloomustavate lühikokkuvõtetena ning tuvastatud murrangud on esitatud neoliberalismile omaste tunnuste kaupa.

Tulemused ja arutelu

Nii dokumendianalüüsi tulemusel koostatud süsteemi kui ka intervjuude analüüsi tulemusena koostatud tööelu narratiiv jagunes viieks perioodiks. Süsteemi narratiivi periodiseeringu piirid on konkreetsemad ning seotud mõne õpetajate tööd otseselt mõjutanud muutusega, näiteks esimese perioodi („Üleminekuperiood“) alguseks on 1987. aasta õpetajate kongress ehk kogukonna jõuline initsiatiivi haaramine muutuste ellukutsumiseks ja lõpuks viimaseks omalaadseks sündmuseks jäänud 1989. aasta haridusfoorum, millele järgnes killustumine ning initsiatiivi nihkumine poliitilis-institutsionaalse tasandi kätte. Tööelu narratiivi puhul on aga tegu pigem umbkaudsete piiridega, mil õpetajad konkreetsete muutuste mõju tajuma hakkasid, näiteks on esimest perioodi („Õpetajatöö kuldaeg“) piiritlevateks tunnusjoonteks esmalt professionaalse vabaduse järkjärgulise laienemise tunnetamine seoses detsentraliseerimisega ning lõpuks selle järsu kahanemise tunnetamine 1990. aastate keskpaigas. Kuna muutuste ellukutsumine poliitilisel tasandil ning nende tajutud mõju tööelule on ajalises nihkes, erineb ka süsteemi ja tööelu narratiivide periodiseering.

Süsteemi narratiivi lühikokkuvõte

1. 1987–1989: üleminekuperiood (õpetajate kongressist haridusfoorumini). Toimub aktiveerumine kogukonna tasandil, rõhutatakse muutuste esilekutsumise vajadust, kritiseeritakse õpetaja rolli taandamist tehniliseks käsutäitjaks ja sõnastatakse ideaal, millest haridusmuudatuste plaanimisel lähtuda – õpetaja on missioonitundega professionaal, kelle töö on pigem looming kui oskuste kogusumma. Tehakse algust valdkonna detsentraliseerimisega, sh laiendatakse koolide autonoomiat.

2. 1989–1993: ümberkorralduste periood (haridusfoorumist põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse jõustumiseni).

Muutuste ellukutumise initsiatiivi nihkumine poliitilis-institutsionaalse tasandi kätte. Jätkub detsentraliseerimine ning toimub nõukogudeaegsete institutsioonide sulgemine või põhjalik ümberkorraldamine. Seaduste tasandil kirjeldatakse õpetaja rolli oskuste ja pädevuste kaudu, täienduskoolituste esmaseks sihtrühmaks võetakse koolijuhid. Nii kogukonna sees kui ka poliitilisel tasandil hakatakse otsima koostöövõimalusi välispartneritega (sh õppekava arendamise eesmärgil).

3. 1993–1997: uue kontrollsüsteemi ülesehitamine (põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse jõustumisest riigieksamite süsteemi kehtestamiseni).

Poliitilisel tasandil seatakse prioriteediks õppekavaarendus. Kinnistatakse muutus õpetaja rolli käsitlemisel – mida õpetaja *teeb* (mitte kes õpetaja *on*). Standardiseerimine riigieksamite- ja tasemetööde süsteemi ellukutumise varal. Laiaulatuslike kontrollmehhanismide sissekirjutamine legislatiivsetesse dokumentidesse (tunnikülastused, vestlused, vihikute-materjalide kontroll jms).

4. 1997–2002: haridusest saab majanduse toatüdruk (riigieksamite süsteemi kehtestamisest põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava jõustumiseni).

Haridusvaldkonna kaubastamine ja turumajandusele omase retoorika sissetoomine („haridusteenus“, „konkurentsivõimeline haridus“, „hariduse efektiivsus“). Konkurentsi põhimõtte (sh ametisisese) sidumine valdkonna kvaliteediga. Õpetaja töö peamiseks eesmärgiks nimetatakse tööjõu ettevalmistamist.

5. 2002–2014: detailidesse laskumine – arengukavade ja strateegiate küm-nend (põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava jõustumisest riigieksamite süsteemi muutuseni).

Algab osalemine rahvusvahelistes võrdlusuuringutes (PISA, TALIS, TIMSS). Toimuvad muutused seoses aruandluskohustusega (üleminek välishindamiselt sisehindamisele), kaotatakse seni kehtinud atesteerimissüsteem ning töötatakse välja kutsestandard. Algab õpetajaameti deprofessionaliseerimine õpetajate puuduse leevendamiseks (programmi „Noored kooli“ toomine Eesti konteksti). Võetakse vastu uued õppekavad, mille mõjul muudetakse riiklikku eksami-süsteemi (kaovad valiikeksamid) ning prioriteediks tõusevad täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkondadega seotud ained.

Tööelu narratiivi lühikokkuvõte

1. 1987–1995: õpetajatöö kuldaeg.

Õpetajad kasutavad võimalust haarata initsiatiiv muutuste esilekutsumiseks, luuakse aruteluplatvorme. Tajutakse professionaalse autonoomia hüppelist suurenemist (vastutus õppesisu loomise eest, aruandluskohustuse puudumine). Toimub aktiivne suhtlus väliskolleegidega (õppekäigud, tutvumine õppematerjalidega). Ilmnevad esimesed märgid usalduse puudumisest nn nõukogudeaegse õpetaja vastu (sh kutsutakse koolidesse tööle noori ja kogematuid õpetajaid).

2. 1996–2001: üleminekuperiood.

Riigieksamite tulek avaldab tugevat mõju õpetajate tööle, millega kaasneb suur ühiskondlik huvi (koolide edetabelid) ja töötamine pealesurutud konkurentsi-tingimustes, aga ka võimalus professionaalseks arenguks (eksamitööde koostaja või parandajana). Toimub hulganisti metodoloogiaalased täienduskoolitusi ja kursuseid (õppijakeskne õpe, aktiivõpe).

3. 2002–2007: kohanemine uue haridusreaalsusega.

Tajutakse õpetajaameti staatuse langust ühiskonnas (negatiivne meediakuvand ja õpetaja kui klienditeenindaja). Töö igapäevaseks osaks saavad pinged ja konfliktid lastevanemate ja õpetajate vahel.

4. 2008–2012: efektiivsusele suunatud hariduspoliitika raskuse tajumine.

Haridusvaldkonnalt ja õpetajatelt nõutakse järjest suuremat efektiivsust, millega kaasneb töömahu suurenemine, surve koostöö tegemiseks etteantud raamides (nt õpilastega projektides osalemine) ning pealiskaudsuse aktsepteerimine tööülesannete täitmisel. E-lahenduste kasutuselevõtu tagajärjel sagenevad konfliktid lastevanematega. Uued riiklikud õppekavad suurendavad töömahtu veelgi (nt kohustus juhendada loov- ja uurimistöid, kujundava hindamise kasutuselevõtmine). Järjest enam tajutakse, et palk ei ole vastavuses töömahu ning õpetajale esitatud nõudmistega.

5. 2013–2017: pinged ja killustumine kogukonna tasandil.

Süveneva probleemina tunnetatakse kogukonna killustumist (deprofessionaliseerimise tagajärg). Riigieksamite süsteemi muutmise tagajärjel tekib kogukonnasisene hierarhia (eksamiainete õpetajad ja mitte-eksamiainete õpetajad). Koolieksamite koostamisest ja kontrollimisest saab uus ajamahukas lisatöö mitte-riigieksami ainate õpetajatele, sealhulgas sotsiaalainete õpetajatele. Seoses atesteerimissüsteemi kaotamisega väheneb motivatsioon panustada oma professionaalsesse arengusse.

Murrangud reformitrajektorides

Siinse uuringu analüüsitulemuste põhjal võib väita, et Eestis taasiseseisvumise eel ja järel valitsenud ajavaim sobis hästi kokku neoliberalismile iseloomulike joontega, nagu detsentraliseerimine ja majandusliku liberalismi põhimõtete rakendamine hariduses, lisaks orientatsioon Läände, mis kiirendas neoliberalismi omaksvõttu. Sellegipoolest esines kõrvalekaldu mis neoliberaalsete initsiatiivide tüüptrajektooridest, mis kõneleb ühiskondliku konteksti määravast mõjust.

Intervjuude analüüsi tulemustest selgus, et selle sajandi algusaastateni oli reformide trajektoore mõjutavaks kontekstuaalseks tunnuseks õpetajate soov panustada oma professionaalsesse arengusse. Valmisolek õppida, end täiendada tähendab aga ühtlasi valmisolekut olla avatud muutustele, millest saab järeldada, et põhjus, miks mõned initsiatiivid ei leidnud 1990. aastatel vastupanu, oli muutustele avatud õpetajate piisav hulk, kes kandsid neid edasi oma kollektiivi või aineühendustesse. Teisalt kutsus soov panustada oma professionaalsesse arengusse kaasa nihkeid mõne initsiatiivi trajektorides, muutes nende eesmärgi või eeldatud tulemusi.

Narratiivide kõrvutamise tulemusel väljaselgitatud murrangud on esitatud teemade kaupa, milleks on neoliberalismi tunnused: 1) detsentraliseerimine; 2) standardiseerimine; 3) aruandluskohustus; 4) hariduse kaubastamine; 5) efektiivsuse nõue. Iga temaatilise alapeatüki all on vastatud püstitatud uurimisküsimustele – välja on toodud iga konkreetse tunnusega seotud reformid ning nende trajektorides toimunud murrangute tulemusena kaasnenud plaanivälised tagajärjed, mis on õpetajate tööelu olulisel määral mõjutanud.

1. Detsentraliseerimisega seotud murrangute mõju

Olgugi et detsentraliseerimise puhul on tegemist ajastule tüüpilise globaalse tendentsiga, ei olnud see Eesti kontekstis tajutav väljast tulnud initsiatiivina, kuna langes kokku 1980. aastate lõpus valitsenud eesmärgiga, milleks oli ka laiemas ühiskondlikus plaanis keskväimu kontrolli alt vabanemine. Mida ulatuslikumaks muutusid ühiskonnas nõukogudevastased hoiakud (rahvalgatuslikud liikumised või poliitilised algatused, nt suveräänsusdeklaratsiooni vastuvõtmine ja kodanike komiteede liikumine), seda enam hakkas haridusvaldkonnas aset leidev detsentraliseerimine võtma desovetiseerimise ilminguid ehk teisisõnu detsentraliseerimisest sai Eesti kontekstis desovetiseerimine.

Esmalt tõi see kaasa ideoloogiliselt laetud valdkondade õppematerjalide sobimatuks kuulutamist ning kõrvaldamist koolidest. Õpetajate jaoks tähendas see, et nad pidid hakkama ise vastutama õppesisu loomise eest ning seadma ka sellest tulenevaid eesmärgi, seetõttu tõi see muutus murrangu

tulemusena kaasa õpetajate professionaalse autonoomia hüppelise laienemise. Intervjueeritavad rõhutasid ka suurenenud vastutust end harida ühiskonnas üleskerkinud laialdase ajaloohuvi tõttu.

*Õpikuid ei olnud... sõltus õpetajast, kui kiirelt toimus üleminek. /.../ **Vastutus** oli suur ajalooõpetajatel. /.../ Et õpilased /.../ nüüd veel kokkutulekul rääkisid, kuidas neil emad ja isad kodus nende konsepti huviga lugesid, et see oli ikka täiesti uus ajalugu. Õ2*

Enamik intervjueeritavaid – nii neid, kes oma tööelu sel perioodil alustasid, kui ka neid, kes olid varem koolis töötanud, valdas seda aega meenutades nostalgia ennekõike ulatusliku professionaalse autonoomia tunnetamise tõttu, mida nimetati oma tööelus erandlikuks – oli aega võimaldada töötamist endale sobivas rütmis ja panustada professionaalsesse arengusse enda äranägemise järgi.

*Et oli nagu... peataolekut, või ei... peataolek ei ole õige... vaid **vabadust** ka lõpuks ise midagi teha ja otsustada. Asjad ei olnud nii reglementeeritud kui praegu igast õigusaktidega. Õ3*

Mitmed vanemad õpetajad nimetasid seda aega karjääri kõige olulisemaks õppimise ajaks – olulisemaks näiteks õpetajakoolitusest.

*... sai end haritud päris kõvasti. **Kõige olulisem** õppimise aeg üldse. /.../ Ja siis tegime aineühenduses... olid kogu aeg meil sellised ülelinnalised asjad... ümberõpe sisuliselt. Ise vaatasime ja tegime. /.../ Väga huvitav aeg oli! Õ1*

Muutuste elluviimine võib mõnes kontekstis omandada ka sotsiaalsetele liikumistele omaseid tunnuseid (Goodson 2014b), nagu väärtuspõhine kollektiivsus, koondumine muutuste elluviimiseks pikemat perspektiivi silmas pidades ning vastutuse võtmine mingi valdkonna arengu eest. Seda saab täheldada ka Eesti kontekstis 1990. aastatel, kui õpetajad hakkasid koos käima erialaühendustes, et omandada uusi teadmisi ja oskusi ning toetada teineteist ajal, mil õpetajate professionaalsus tõsiselt proovile pandi. Sellekohaseks näiteks valdkonnaülesest kooslusest, milles ka sotsiaalainete õpetajad aktiivselt osalesid, oli „Omanäolise kooli“ liikumine, mis oli paljudele oluline õppimiskoht, aga ka väljund, kus õpetajad ise üksteisele koolitusi tegid.

Uuringu keskse kontseptsiooni peamine seisukoht on, et reformitrajektooride murranguid kutsuvad esile konteksti (riigi) ajaloolised, sotsiaalmajanduslikud või muud eripärad (Mikser & Goodson, 2017). Nii sai ka Eesti kontekstis detsentraliseerimisest desovetiseerimine, mille mõjul toimus initsiatiivi trajektooris nihe, millega kaasnes süsteemne nõukogudeaegsete ametiastutuste sulgemine või nende põhjalik ümberkorraldamine, mis omakorda

tõi kaasa reaalsuse, kus paljude kogukonna aktiivsete liikmetega lõigati läbi sidemed, mistõttu liikus ka muutuste plaanimise initsiatiiv kogukonna käest institutsionaalsele tasandile ja õpetajate kaasatus muutuste plaanimise protsessidesse vähenes. Intervjuude analüüsist ilmnes, et õpetajate tähelepanu nihkus samal ajal haridusvaldkonda puutuvate muutuste esilekutsumiselt pigem enese professionaalse arengusse (oskused), aga ka professionaalsesse identiteeti puutuvatele (kuuluvus) muutustele, mistõttu süsteemi narratiivi periodiseering erineb märkimisväärselt tööelu narratiivi omast. Narratiivid erinevad ka selle poolest, et kui esimese puhul tuvastati üks nn ülemineku-periood – üleminek totalitaarselt režiimilt demokraatlikule –, siis tööelu narratiivi puhul kaks üleminekuperioodi: esimene, mis kattus ajaliselt süsteemi narratiivi omaga ja seostus autonoomia kasvuga, ning teine, mida iseloomustas normide ja regulatsioonide autonoomiat piirav mõju alates 1990. aastate keskpaigast. Kui esimest üleminekut kirjeldati enamjaolt kui „õpetajaameti renessanssi“, siis teine üleminek oli paljude õpetajate jaoks tööelu raskeim periood – tajuti professionaalse autonoomia vähenemist ja välist sekkumist töösse.

*Seal (1990. aastate) esimeses pooles oligi selline... kaos täielik! Aga sellist **vabadust** pole mitte kunagi olnud. /.../ Tütar ütles mulle, et ema, oota, las riik kindlustub, see vabadus on lühiajaline. Ma ütlesin, et ei ole võimalik! Meil oma riik ja meil jääbki niimoodi! Ja siis nägin, kuidas hakkas järjest rohkem tulema eeskirju ja kõike hakati reglementeerima ja see... oli **väga raske**. Raskem üleminek kui see esimene... nõukogude ajast vabadasse minek oli minu jaoks väga lihtne, see oli siuke eufooria, see oli väga tore... ma teadsin, mida ma teen, ma võisin ise otsustada väga palju. /.../ Õ2*

Mitme õpetaja karjäär algas üleminekuperioodil just seetõttu, et koolijuhid otsisid kooli noori õpetajaid, kes saaksid alustada valge lehena, pööramata samas tähelepanu nende vähestele või puuduvale professionaalsele haridusele.

*Sinna (ülikooli) ma ei läinud... jõudsin dokumendid sisse viia, aga siis minuga võeti ühendust mu vanast gümnaasiumist ja nad pakkusid mulle, et äkki olen valmis tulema õpetajaks. /.../ Aga ma jäin ainult aastaks. /.../ Selle aastaga kasvas minus kaks vastandlikku veendumust. Esiteks see, et mulle meeldib õpetajatöö, ja teiseks see, et õpetajaks **ei tohi** lasta inimest, kellel ei ole vastavat haridust. /.../ Et see, et mind võeti sinna ilma igasuguse hariduseta õpetajaks... kas see just **kuritegu** oli... ma tahaks loota, et midagi halba ei juhtunud... Õ5*

Seega oli üheks desovetiseerimisega kaasnenud märgiliseks nähtuseks ka usalduskriis nn nõukogudeaegse õpetaja vastu, mis hilisematel perioodidel kinnitus juba universaalse stereotüübina ning hakkas mõjutama mitme teise initsiatiivi trajektoore.

2. Standardiseerimisega seotud murrangute mõju

Standardiseerimisega kaasnevaks tendentsiks on õpetajatöö taandamine tehniliste oskuste kogumiks, mida on nimetatud ka deprofessionaliseerimiseks (Freidson, 2001). Uuringust selgus, et 1980. aastate lõpus ilmnenu õpetajate soov oma arengusse panustada tingis pikemas perspektiivis selle, et nad võtsid metodoloogialased kursused hästi vastu, kuna seda ei tajutud oma töö sobitamisenä etteantud tehnilisse raamistikku, vaid sedalaadi initsiatiivid suunati tööle kogukonna tugevdamise heaks – õpetajad nägid selles võimalust arendada koolisest, koolideülest või erialaseltsisest koostööd, mida paljud neist meenutasid kogukonna ülesehituse kuldajana. Ent kui õpetaja võis olla avatud muutustele, mis eeldas uue meetodika kasutuselevõttu, ei pruukinud selleks olla vajalikku valmisolekut õpilaste seas.

*Meil oli oma ruum... /.../ See oli (aineühenduse) ruum, et seal oma kümneliikmelise rühmaga koolitusi teha. Käisime laupäeviti koos ja proovisime... siis me tahtsime neid meetodeid klassis ka proovida ja kui ma ühes klassis hakkasin katsetama... siis poisid ütlesid, et õpetaja, lähme nüüd tavalise õpetamise juurde tagasi, lõpetage see **eksperiment**. (naerab) Õ6*

Seega mitte ainult kohalikud olud ja kontekst ei põhjusta murranguid, vaid selle võib esile kutsuda ka mitmetahuline ja varieeruv praktikakogemus (Goodson & Rudd, 2017). Viimane ongi näide, kus initsiatiivi trajektoori murdumise on esile kutsunud õpetajate töö praktiline külg ning seeläbi kogetud tagasiside, mistõttu võib murrang toimuda ka juhul, mil muud aspektid professionaalsel tasandil seda ei toeta.

Standardiseeritud tulemuspõhine hindamine on neoliberalismile väga omane, kuna lähtub otseselt turuloogikast (Mikser & Goodson, 2017) ning selle kõige laiema mõjuga näiteks Eesti kontekstis on riigieksamite tulek. Kui neoliberaalsest paradigmast lähtuvalt täidavad seda tüüpi initsiatiivid üldiselt vaid standardiseerimise eesmärki, siis Eestis võib täheldada esmast trajektoori nihet ehk murrangut juba institutsionaalsel tasandil, kus riigieksamite eesmärgiks seati pigem õpetajate töö kontrollimine (Liiv, 1998a). See oli tingitud mitmest kontekstuaalsest aspektist, nagu soov saada tagasisidet õppekava ja ainekavade toimimise kohta, aga ka püüd asetada õpetaja konkreetsetesse etteantud raamidesse – mis võis vähemalt osaliselt tuleneda ka vähesest usaldusest õpetajate vastu.

Murranguid esile kutsuvad faktorid võivad teisendada initsiatiivi kohalikele kontekstile sobivaks (Goodson, 2014a) ning riigieksamitega seonduv on näiteks, kus murrangud on toimunud mõlemal tasandil – institutsionaalsel ja individuaalsel, viimase juhul oli määrav faktor hiljuti hüppeliselt suurenenud autonoomia ja sellega kaasnenud motivatsiooni tõus panustada oma

professionaalsesse arengusse. Soov enesearengusse panustada oli perioodile keskselt omane tegur, mis muutis reformi trajektoori sedavõrd, et kontrollmehhanismina tuntud initsiatiivist sai Eestis paljude õpetajate jaoks pigem võimalus ja vahend oma professionaalse arengu toetamiseks. Kuna initsiatiivi kasutati võimalusena panustada isiklikku arengusse, seostati seda enamikus intervjuudes motivatsiooniga.

*Hästi kasulik kogemus ja arendav... sulle õpetajana on see ikka meeletu kool, et ise õpid kogu aeg. /.../ Ma arenesin ja ma usun, et ma tegin oluliselt kvaliteetsemat tööd peale seda... ja see mõju oli laiem, et enamus õpetajaid sundis see pingutama. Et see oli nagu **motivatsiooniks** ka. Ö5*

Motivatsiooni seostati omakorda teise neoliberalse initsiatiiviga – konkurentsi väärtustamisega.

*Et sa said oma tööle hinnangu anda... meie õpetajad olid siin (koolide edetabelis) 1.–2.–3. kohal Eestis. Et siis sa olid ikka **tehtud** inimene. Ö1*

Ühiskondlikus plaanis tähendaski riigieksamite tulek koolidele avaliku konkurentsi teket, mille aluseks olid iga-aastased pingeread, mida ajakirjanduses avaldati ja millele ühiskonnas suurt tähelepanu pöörati.

*Siis olid just tulnud riigieksamid ja nende põhjal tehtud edetabelid ja (I kooli) tulemused olid paremad, seega **kõik** tahtsid sinna ja lapsevanemad tahtsid, et lapsed sinna läheks. Aga ma läksin (II kooli), kuigi sain ka (I kooli) sisse. Pere ja sõbrad olid šokis, ei saanud üldse aru, miks ma sellise otsuse tegin. Ö7 (intervjueeritav meenutab oma gümnaasiumivalikut)*

Intervjuudest selgus, et õpetajatele tähendas see ennekõike avalikku hinnangut nende tööle – mõnele adekvaatset, enamiku jaoks siiski ebaõiglast. Nooremate õpetajate intervjuudes seostati seda otsesemalt enda väärtusega õpetajana. Rahulolematuse ja ebaõigluse tunnetamine oli seotud sellega, et sel moel tekkinud avalik hinnang ei võtnud arvesse õpetajate töö sisulist olemust ja kompleksust.

*Oli asju, millega oli raske harjuda... Kasvõi riigieksamid ja nende pingeread... siiani olen seda usku, et need on ületähtsustatud. Et see õpetaja roll selle lapse nimel on suur ka siis... kui ta saab kolme. See laps on inimene ja me oleme temasse panustanud ja sealt on näha seda **arengut**. /.../ Ma ütlesin kogu aeg teistele õpetajatele... et nad ei peaks võtma neid tulemusi nagu püha lehma, vaid nad peaksid oma sisemist õpetaja väärtust tundma ka millestki muust, mitte ainult riigieksamite tulemustest. Esimestel aastatel lõi see majas mõnel mööda jalgu, nii et mõni nuttis... Ö3*

Sellest tulenevalt ei olnud riigieksamite suhtes tehtud kriitika seotud mitte niivõrd eksamisüsteemi endaga, vaid probleemina tajuti eksamitulemuste põhjal koostatud avalike pingeridade negatiivset mõju õpetajate tööle, suunates tähelepanu eemale töö sisuliselt ühiskondlikult väärtuselt ning luues kunstliku koolide ja õpetajate hierarhia.

3. Aruandluskohustusega seotud murrangute mõju

1990. aastate teises pooles võib seaduste tasandi dokumentidest endiselt leida laiapõhjalisi loetelusid õpetajate töö kontrollimise viiside kohta (tunnikülased, vestlused õpetajaga, õpilaste vihikute kontroll jms) (Liiv, 1998b). Samas puuduvad sellisest kontrollist tõendid õpetajate tööelu kirjeldavas narratiivis, millest võib järeldada murrangu toimumist, mille põhjuseks võis olla konkreetse initsiatiivi vastuolu minek desovetiseerimise kui domineeriva initsiatiiviga.

Et ei pidand niisugust (õpetajate) hindamist enam paaniliselt kartma, et nõukogude ajal oli nii, kui mingi inspekteerimine tuli... siis kaks nädalat istusid viis-kuus tädi kohal ja kõik olid väga leilis ja kartsid... /.../. Sellist asja ei saanud enam hiljem olla. Õ3

Aruandluskohustusega seotud initsiatiivide murrangud on Eestis tulnud käsikäes digitaalsete lahendustega, nagu e-kool, ja teiste keskkondadega, mida koolid lisaks kasutavad (Tera, Koolitark jms). Digitaalsed keskkonnad annavad võimaluse kõikidel huvitatud pooltel (kooli juhtkond, lapsevanem, õpilane) igal hetkel õpetaja tööd kontrollida ning tagasisidestada, suurendades sel moel õpetajate töömahtu, aga ka kaudset (süsteemisese aruandluskohustusega seotud normid) ja otseselt (lapsevanemad) sekkumist töösse.

*/.../ ma tunnetan seda vanemate survet. Vanemad on järjest enam valmis sekkuma... mitte heas mõttes... kooliellu, töösse... /.../ E-kooli tulek võimendas seda **tohutult**. Õ2*

Enesekontrolli suurenemist seostati mitmel juhul enda kaitsmise vajadusega lastevanemate kriitika või töösse sekkumise eest.

Aga ma ikkagi järjest enam pean kontrollima ennast, kirjutama kommentaare, selgitama, vastama. Ma olen järjest enam ettevaatlik... kirjutan aina enam kommentaare (e-kooli) ja ikkagi on mõni (lapsevanem), kes ei ole mu tööga rahul ja kes ei süvene tegelikult. Õ9

Aruandluskohustuste laienemine ja õpetajate tunnetatud konfliktide suurendamine lastevanematega näib olevat omavahel otseselt seotud, ent probleemi

kese on ennekõike seotud neoliberalse paradigma lähteideega – hariduse kaubastamisega.

4. Hariduse kaubastamisega seotud murrangute mõju

Hariduse kaubastamise idee elulisus eeldab laiemat nihet ühiskonna kollektiivses mõtteviisis ning kõige otsem tee muuta seda, kuidas me asjadest *mõtleme*, on muuta viise, kuidas me neist *räägime* (Aava, 2010, lk 123; Harvey, 2007). Seega on hariduse kaubastamise idee ühiskondliku aktsepteeritavuse lähtekohaks retoorika muutumine.

Haridusvaldkonnaga seotud retoorika muutumine on Eesti kontekstis täheldatav alates 1990. aastate teisest poolest ning kui õpetajate elulood aitavad mõista nende töö sotsiaalset ja poliitilist konstrueerimist (Goodson, 2014a), siis siinse uurimuse tulemustest ilmnenuid suutmatus initsiatiivi õpetajatele vastuvõetaval viisil kohalikku konteksti sobitada kõneleb selles aspektis töö sisulise ümbermõtestamise läbikukkumisest õpetajate lähtekohast vaadatuna. Probleemiks oli selles sisalduv liiga suur ebakõla kogukonna minapildiga, et seda kohandamise abil ületada. See, kuidas õpetaja oma tööd tajub ja mõtestab, ning see, kuidas seda ühiskondlikus plaanis tehakse, lahknevad antud initsiatiivi tagajärjel suuresti ning sisuliselt on tegemist väärtuskonfliktiga.

Retoorika muutmine on initsiatiiv, mille trajektoori lõppsiht on alati seotud laiema üldsuse, mitte kitsalt haridusvaldkonnaga. Selle eesmärk on muuta ning kinnistada ühiskondlikus ja poliitilises sfääris mõtteviisi haridusest kui kaubast, mille üle otsustamine ja mille kvaliteedi hindamine peaks lähtuma turumajandusele omastest põhimõtetest. Dokumendianalüüsist selgus, et Eestis võeti poliitilis-ühiskondlikul tasandil uus retoorika üle, ent õpetajate tööelu narratiivist ilmnis initsiatiivi vastuvõetamatus kogukonna tasandil. Murrang toimus kontekstuaalsetel põhjustel, millest peamine oli seotud vastuoluga hiljuti kogetud professionaalse autonoomia (ajutise) laienemisega, lisaks oli see tugevas väärtuskonfliktis õpetajate tajutud töö sisu (seotud professionaalse arenguga) ja iseloomuga (seotud professionaalse identiteediga). Kõige teravamalt tajuti õpetaja rolli muutvat retoorikat – õpetaja kui teenindaja mõtteviisi levimist.

*See muutus 90. aastatel. /.../ siis kui tuli see kliendi ja... et õpetaja on **kliendi-teenindaja** /.../ kõik see **ühiskondliku tellimuse** jutt ja niimoodi. /.../ Enne sellist asja ei olnud /.../. Nüüd on see nii. Ö6*

Retoorika muutudes muutub õpetajakutse maine ehk see, kuidas ühiskond õpetajat näeb ja temasse suhtub. Intervjuudes seostati seda mitmel juhul õpetajakutse madala mainega ning seeläbi otseselt ka palga probleemiga.

Õpetajate palk näitab ka ju seda suhtumist... et ega teenindussektoris peagi kõrge palk olema üks ole. Õ9

Kui 1990. aastate neoliberaalsete initsiatiivide murrangud on üldiselt seotud kontekstuaalsete eripäradega, mis ei sisalda hinnangulisust, siis reageering sellele initsiatiivile eristub just viimase poolest, olles tugevalt hinnanguline, kuna retoorika muutumine tõi kaasa realselt tajutud negatiivsed muutused õpetajate töö väärtustamisel.

5. Efektiivsuse nõudega seotud murrangute mõju

Turumajanduse kontekstis on efektiivsuse nõue üks kesksemaid, pöörates tähelepanu ressursside võimalikult efektiivsele kasutamisele (Freidson, 2001). Selle põhimõtte ületamine haridusvaldkonda teisendab õpetaja ressursiks, mille kasutamise efektiivsus on seotud tema töö mõõdetava tulemuslikkusega. Ent kuna väline efektiivsus saavutati ületöötundide arvel, kaasnes initsiatiiviga oluline murrang, mis avaldas otsest mõju õpetajate tööelule.

Selle tööga kaasneb süütunne pere ees, et sul ei ole aega ... ei ole nii, et kell on viis ja paned töö kõrvale /.../ Õ10

Efektiivsuse nõue tähendab tööjõule tehtavate kulude optimeerimist, ent ka töö sisulist optimeerimist. Eestis on selle initsiatiivi trajektoor muutnud suunda viisil, kus optimeerimise eesmärgil on pigem toimunud järkjärguline tajutav tööülesannete kuhjumine, kuna kokkuhoid on saavutatud tööjõukulude, mitte tööülesannete arvel. Sellest tulenevalt on üks võimalikke tagajärgi probleemid töö ja pereelu ühitamisega.

*Mul mees ei tööta Eestis /.../. Kui ta on kodus, siis ma saan kogu aeg pahan-dada, et ma liiga palju tööd teen... siis ma ootangi, kui ta on kuskil lastega ära, trennis või... siis sel ajal teen kiiresti tööd... et peab nagu **salaja** tööd tegema. Ma naudin oma tööd, ma ei tee seda ju vastumeelselt, aga ma saan ka aru, et see maht ei ole normaalne. Õ13*

Murrangu esile kutsunud kontekstuaalseks põhjuseks võib pidada kogukonna kõrget professionaalset taset, kus töökultuuri lahutamatuks osadeks on süvenemine ja panustamine – tunnused, mis on varem tugevalt kogukonna kasuks töötanud. Ent selle initsiatiivi puhul võib tulemus olla vastupidine ning seada küsimuse alla kogukonna jätkusuutlikkuse endisel professionaalsel tasemel.

*Õnneks mul on head ja mõistvad lapsed /.../. Kui nad väiksemad olid, siis ma püüdsin ka vähem (tööd) teha, aga selline **tööst viilimise** tunne pole meeldiv. Õ12*

Efektiivsusnõudega kaasnevat töö optimeerimist tajusid õpetajad pigem tehniliselt pealiskaudse lähenemisena, mis devalveerib töö väärtust ja on seetõttu vastuvõetamatu.

*Kui see on sinu **elu töö**, siis selline lolli mängimine ja asjade näiline tegemine tekitab tohutu ärrituse ja kuklasse tõuseb küsimus, kas nii on üldse mõtet seda tööd teha... /.../ Ja kui ma neid asju siis nii teengi (nagu ette kirjutatud), siis mul pole aega magamisekski ja siis mulle antakse mõista, et ära tee nii... hoolega... tee **lihtsalt** kuidagi ära. Õ9*

Selgus, et õpetajad tajutavad olukorda pigem initsiatiivide paljususena, mis hõivavad nende tööaega professionaalse autonoomia arvel ega moodusta omavahel ka tervikut, mille tulemuseks on skeptiline suhtumine kõikidesse plaanitavatesse haridusmuutustesse. Initsiatiivide rohkus on kaasa toonud olukorra, kus osa õpetajaid on hakanud neid võtma ajalise ehk mööduva nähtusena.

Kõigepealt oli aktiivõpe, siis koostöö, siis digipööre, siis projektiõpe ja nüüd siis lõiming ja homme juba midagi uut. Õ11

Intervjuude analüüsi tulemuste hulgas on märke sellest, et sellisest suhtumisest võib välja kujuneda olulise tähtsusega murranguid esilekutsuv tegur, mille tulemusel muutusi enam ei püütagi kontekstile sobivaks kohandada, vaid ignoreeritakse täielikult, pidades neid ajas mööduvaks nähtuseks. Haridusvaldkonnas toimivate ümberkorralduste maht ja tempo on viimaste aastakümnete jooksul järjest suurenenud (Goodson, 2014a), millega seoses suureneb ka muutuste mõju õpetajate tööle, kuid just selle küllastumise ja tajutud järjepidevuse puudumise tõttu ilmnes Eestis teatav kujunemisejärgus immuunsus muutuste suhtes üldiselt. Uuringust selgus, et õpetajate tajutud ootus muutusi pigem tehniliselt kui sisuliselt ellu viia on avaldanud olulist mõju nende tööle, mistõttu tuntakse, et amet kaotaks initsiatiiviga kaasa minnes oma sisemist väärikust. Seega võib olla trajektoori murrangu esile kutsunud institutsionaalsel tasandil valitsev vaikiv rahulolu pealiskaudse lähenemisega, mis on aga konfliktis õpetajate arusaamaga oma tööst, suurendades rahulolematust.

*Kui varasemalt, olles ainult õpetaja, panin ma ikka puid alla mõndadele teemadele, et kui tuldi lagedale selle kujundava hindamisega, siis ma küsisin, et mis ajast ma seda tegema peaks! Siis nüüd, olles ka (kooli juhtkonna liige), ma püüan selgitada, mis ajast seda tegema peaks.... Ja et saab ka **lihtsamalt**, kui natuke nutikas olla. Õ8*

Pealiskaudsuse aktsepteerimine institutsionaalsel tasandil tekitas intervjuueeritavates paralleele oma tööelu algusaegade kogemustega, mis süvendas vastu-meelsust veelgi.

*Tuttav tunne. Et siis ka oli sellist pakasuhat nii palju ja sellist võltsimist ja **näilisust** ja niisugust... šlikerdamist, et sellist vahtu tuli üles peksta. Kogu see asi käis ju niimoodi, tehti lihtsalt linnukese pärast. /.../ Ö1*

Efektiivsusnõue on otseselt seotud ka süveneva õpetajate puudusega. Dokumendianalüüsisel selgus, et probleemi lahendamiseks toodi Eesti konteksti sisse neoliberaalsest paradigmat sündinud globaalne initsiatiiv (vt „Teach first“, „School direct“ jt), Eestis tuntud kui „Noored kooli“. Initsiatiiv lähtub olulisima printsiibina turumajanduspõhimõtete rakendamisest muutuste plaanimisel ja elluviimisel, millega kaasnebki efektiivsuse nõue, mis on selle lähtekohaks – õpetajakoolitus on liiga aeganõudev, mahukas ja seega riigile liialt kulukas ettevõtmine ning vaja on luua alternatiivne sisenemistee ametisse (Parker, 2015). Teisisõnu on tegemist õpetajakutset deprofessionaliseeriva initsiatiiviga, muutes ametisse sisenemise nõudeid. Kui initsiatiiv on ühiskondlik-poliitilises plaanis hästi vastuvõetud, mida näitab laialdane positiivne meediakajastus ning kaasatus haridusuuenduste väljatöötamisse riigivõimu eri tasanditel, siis õpetajate tööelu narratiivi kontekstis tajuti initsiatiivi ideoloogilist olemust pigem probleemina.

*Kool ei peaks olema hüppelaud, mida kasutada liikumaks edasi **päris** karjääri poole /.../ või läbisõiduhoov, ega tõsieluseriaal, kuhu minna end **proovile panema**. Aga viimase kümne aasta jooksul on mul olnud neid kolleege, kes arvavad, et on. Ja ma ei saa seda neile pahaks panna /.../ seda süstitakse noortele kampaania korras sisse. Aga õpetajakoolitus ülikoolide juures kuivab selle kampaaniamõllu kõrval lihtsalt kokku. Ö9*

Intervjuueeritavatel puudus usk selle initsiatiivi võimekusse õpetajate puudust reaalselt leevendada ning tagada kogukonna jätkusuutlikkus. Kogukonna killustumine ja tajutud hierarhia teke olid õpetajate tööelu narratiivi viimase perioodi juures läbivateks teemadeks. Toimunud murrangu põhjuseid võib otsida eelmiste perioodide esilekerkinud probleemide hulgast, nagu usalduse puudumine õpetajate vastu, õpetajatöö madal maine ja õpetajaameti vähene väärtustamine ühiskonna tasandil.

*Meedias on seda hästi näha – on stereotüüpne õpetaja, kes on vana ja loll ja kiuslik, ja siis on staar-õpetaja, kes on innovaatiline ja noor ja **jõuab kõike**. Korralik vastandamine käib, ma ei saa aru, kellele see kasulik on. Jätkusuutlik haridussüsteem ei püsi 3-aastase staažiga õpetajate peal. Kusjuures need*

noored ise on jumala kihvtid! Aga see programm (Noored kooli) on täitsa mäda ja lammutab head asja, mida isegi nõukaaeg ei suutnud lammutada.
Õ11

Uuringust selgus, et peamine murrang, mida kogukonna killustumise ja hierarhia tekkega siduda, on seotud siiski neoliberalismile omase põhimõttega, kus eelisarendatavad valdkonnad on täppis-, loodus- ja tehnoloogiavaldkond ehk valdkonnad, millest tulenev kasu on majanduslikult selgemini mõõdetav ning mille vastu on erasektori tööandjatel kõrgendatud huvi. Eestis realiseerus see muudatusena riigieksamite süsteemis, kui kaotati valikeksamid ning muudeti kohustuslikuks matemaatika eksam.

Riigieksamite süsteemi muutmiseega kaasnenud mõjuga õpetajate tööle toodi korduvalt esile mitte-eksamiainete tähtsuse vähenemist nii koolis kui ka ühiskondlikus plaanis, mille tulemuseks peeti õpetajate ja valdkondlikku hierarhia teket, mis on mõjunud koolikollektiivide ühtsusele negatiivselt, aidates kaasa kogukonna killustumisele.

Kõiki aineid õpetati võrdselt... ei olnud nii, et üks aine ongi... aga nüüd ma saan aru, et on matemaatika ja sellele pühendutaksegi. Õ1

Kõik see tekitab kollektiivis pingeid – mis aineõpetaja saab tunde juurde ja kellelt võetakse ära. Kelle koormusnormiks pannakse 20 tundi nädalas ja kellele 25, mis sest, et ta peab ka eksameid tegema /.../ aga need ei loe, kuna tegu pole riigieksamiga. Õ12

Mõistes, et õpetamine on midagi ülimalt isiklikku, saab selgemaks ka vajadus uurida, milline isiksus õpetaja on (Goodson, 2014a), aga see on ka igale uurijale küsimus lugupidamisest – kellena õpetajat näeme ja millisesse rolli ta süsteemi sees asetame ning kuidas mõistame õpetaja suhet oma ametiga. Siinse uurimuse tulemused näitavad pigem õpetaja ametilojaalsust, millega kaasneb olukord, kus õpetaja peab oskama muutustega toime tulla, reetmata enda professionaalset identiteeti, mistõttu ta pigem kohandab muutused endale sobivaks, selle asemel et ise muutustele vastavaks kohanduda. Ning just selline õpetaja, aktiivse tegutsejana haridusmuutuste keskel, kutsubki esile murranguid, muutudes ise määravaks kontekstuaalseks teguriks.

Kokkuvõtteks

Uuringu eesmärk oli tuvastada neoliberalsete haridusreformide trajektoories toimunud murrangud Eestis aastatel 1987–2017 ning selgitada ja mõista nende mõju õpetajate tööelule. Selgus, et õpetajate tööelu mõjutanud haridusmuutusi

oli kõikide peamiste neoliberalismile omaste tunnuste lõikes ning murrangute tulemusel ilmnes plaanimata tagajärgi. Uurides kahe narratiivi – poliitilis-institutsionaalse ja individuaalse – vastasmõju, ilmnes, kuidas initsiatiivid võivad sageli olla õpetajate kogemuse ja tööajaloo kontekstiga vastuolus, selgitades nii haridusreformide võimalikke edukuse või ebaõnnestumise tagamaid.

Siinse uuringu tulemused näitavad, et haridusiniitsiatiiv, mille plaanimise käigus ei ole lähtunud kontekstist ja mille kujundajateks ja kandjateks on õpetajad, toob endaga kaasa murrangu, mille tagajärjed võivad vallandada valdkonna või kogukonna sees suurema kriisi. Selle näiteks on tööelu narratiivi viimasel perioodil tajutud kogukonna killustumine ning kogukonnasisese hierarhia teke, mis mõjutab negatiivselt tööga rahulolu ning võib individuaalsel tasandil tuua kaasa ka ametist lahkumise, akumulierudes nõnda isiklikust kriisist ühiskondlikuks kriisiks. Seega ei ole mitte alati otseselt initsiatiivid, kuivõrd hoopis nende trajektoorides toimunud muutused ehk murrangud on endaga kaasa toonud negatiivseid tagajärgi, millele lahenduste leidmisest sõltub kogu Eesti haridusvaldkonna käekäik. Seetõttu aitab murrangute põhjuste uurimine ja mõistmine leida paremini toimivaid alternatiive haridusvaldkonna ümberkorralduste plaanimiseks, mis oskaksid arvestada kontekstuaalsete eripäradega eri tasanditel ning aitaksid vältida plaanimata tagajärgi.

Eluajaloo intervjuude metoodika andis murrangute uurimiseks parima võimaliku aluse, kuna selle käigus ei suunatud temaatiliselt, vaid õpetaja sai võimaluse rääkida endale olulisest, endale omasel moel. Seejuures oli teemade kattuvus intervjuudes ikkagi väga suur.

Uuringu üheks piiranguks võib pidada seda, et valimisse ei kuulunud vene õppekeelega õpetajaid, küll aga kuulus valimisse vene õppekeelega koolide õpetajaid, kes andsid oma ainetunde eesti keeles. Uuringu metoodiliseks piiranguks on süsteemi ja tööelu narratiivi ajaliste raamide erinevus – kui süsteemi narratiivi viimane periood lõppeb aastaga 2014, siis tööelu narratiivi viimane periood aastaga 2017, kuna intervjuueerimisprotsessiga alustati pärast dokumendianalüüsi valmimist ning intervjuueeritavatele otsustati mitte ette anda ajalist raami (lõpetada aastaga 2014) oma tööst ja elust rääkides, kuna see võinuks kaasa tuua soovimatuid moonutusi ja ebatäpsusi. Uurimuse tugevaks küljeks võib aga pidada mahukat ja mitmekesist andmestikku, mille põhjal analüüs tehti, ning uudsust, mis saavutati murrangute kontseptsiooni kasutamisega.

Tänuõnad

Uuring on valminud grandi IUT18-2 „Õpetajate professionaalsuse ja professionaalsuse muutuv kontekst (01.01.2014–31.12.2019)“ toel. Täna uuringus osalenud õpetajaid ja juhendajat Ivor Goodsonit, kes toetas artikli kontseptuaalse idee väljatöötamist. Autor tänab ka Larissa Jõge, kes mõtles kaasa ja toetas uuringudisaini ja meetoodika osa kirjutamist.

Kasutatud kirjandus

- Aava, K. (2010). Eesti haridusdiskursuse analüüs. *Tallinna Ülikool sotsiaalteaduste dissertatsioonid*: TLÜ.
- Apple, M. (2006). Understanding and Interrupting Neoliberalism and Neoconservatism. *Pedagogies: An International Journal* 1(12), 21–26. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_4
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London, New York: Routledge.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5–28. <https://doi.org/10.1023/A:1010068703786>
- Goodson, I. F. (1994). *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F., Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings – Learning from lives*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. F. (2005). Long Waves of Educational Reform. *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Goodson, I. F., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42–61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>
- Goodson, I. F., & Anstead, C. J. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense.
- Goodson, I. F. (2010). Times of educational change: towards an understanding of patterns of historical and cultural refraction. *Journal of Education Policy*, 25(6), 767–775. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.508179>
- Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). *Narrative pedagogy: life history and learning*. New York: Peter Lang.

- Goodson, I. F. (2012). Developing a Concept of 'Refraction': Exploring Educational Change and Oppositional Practice. *Education Practice and Theory*, 34(1), 5–24. <https://doi.org/10.7459/ept/34.1.02>
- Goodson, I. F. (2013). *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*. New York, USA: Routledge.
- Goodson, I. F. (2014a). Õpetajate elu ja töö uurimine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Goodson, I. F. (2014b). Context, curriculum and professional knowledge. History of Education. *Journal of the History of Education Society*, 43(6), 768–776. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>
- Goodson, I. F., & Rudd, T. (2016). Restructuring, Reform and Refraction: Complexities of Response to Imposed Social Change. *Educational Practice and Theory*, 38(2), 5–21. <https://doi.org/10.7459/ept/38.2.02>
- Goodson, I. F., & Rudd, T. (2017). The Limits of Neoliberal Education: Refraction, Reinterpretation and Reimagination. T. Rudd, I.F. Goodson (Ed.), *Negotiating Neoliberalism: Developing Alternative Educational Visions*. (pp.183–200). Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers' College Press.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493–518. <https://doi.org/10.3102/0002831207306764>
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., & Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 72–96. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.05>
- Lieberman, A. (Toim). (1995). *The Work of Restructuring Schools*. New York: Teachers College Press.
- Liiv, K. (Toim). (1998a). Põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite korraldamise ja kooli lõpetamise kord. Kinnitatud haridusministri 13. oktoobri 1997. a määrusega nr 19. *Haridusministeeriumi Teataja 1998*. Tallinn.
- Liiv, K. (Toim). (1998b). Koolieelse lasteasutuse, põhikooli ja gümnaasiumi õppe- ja kasvatustegevuse riikliku järelvalve kord. Haridusministri 12. märtsi 1996. a määruse nr. 11 muutmine ja täiendamine 1997. a 18. novembri määrusega nr 26. *Haridusministeeriumi Teataja 1998*. Tallinn .
- Lindblad, S., Goodson, I. F. (2011). Professional knowledge and educational restructuring in Europe. I. F. Goodson, S. Lindblad (Ed.), *Researching the Teaching Profession under Restructuring* (pp. 1–10). Sense Publishers.
- McAlpine, L. (2016). Miks kasutada narratiivi? Lugu narratiivist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 6–31. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02>
- Meyer, J., Kamens, D., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses*. London and Washington, DC: Falmer Press.

- Mikser, R., Goodson, I. F. (2017). The concept of refraction and the narrative approach to exploring reform initiatives in education: Conceptual and methodological issues. P. Vihalemm, A. Masso, S. Opermann (Ed.), *The Routledge International Handbook of European Social Transformations* (pp. 84–97). London: Routledge Taylor & Francis Ltd.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Ed., (pp. 10–12). Newbury Park, CA: Sage.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Parker, G. (2015). School Direct: A critique. *Power & Education*, 7(1), 106–112. <https://doi.org/10.1177/1757743814567390>
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 241–271. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.10>
- Rudd, T., & Goodson, I. F. (2014). Studying Historical Periodisation. Towards a concept of refraction. A. Teodoro, M. Guilherme (Ed.). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp. 139–154). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sirk, M., Ümarik, M., Loogma, K., & Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 80–105. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.04>
- Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77–101. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.1.04>
- Tomasevski, K. (2006). Globalizing What? Education as a Human Right or a Traded Service. *Indiana Journal of Global Legal Strategies*, 12(1), 1–778. <https://doi.org/10.2979/gls.2005.12.1.1>
- Torres, R. M. (1999). Politics of Educational Innovations in Developing Countries: An Analysis of Knowledge and Power. N. P. Stromquist, M. L. Basile (Ed.). *Improving the Quality of Basic Education? The Strategies of the World Bank* (pp. 29–92). New York: Falmer.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1992). *Learning Together: A History of Coeducation in American Public Schools*. New York: Russell Sage.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Ümarik, M., & Goodson, I. F. (2018). Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change. *Critical Studies in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500385>

Investigating refractions – the impact of neoliberal education reforms to the teachers working life in Estonia

Maarja Tinn^{1a}

^aSchool of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

Over the last 30-years educational innovation in Western countries has been led by the dominant paradigm of neoliberalism (Freidson, 2001; Ball, 2007; Harvey, 2007; Lindblad & Goodson, 2011; Mirowski, 2013; Rudd & Goodson, 2014). In Estonia, the first signs of the neoliberal agenda were detected in the late 1980s (Tinn et al., 2015). As a reaction to this, there have been an increasing amount of studies in the field of education that focus on investigating the means and consequences of change. In this article the concept of refraction is used to investigate neoliberal reform trajectories in an Estonian context. Two main research questions have been addressed:

- 1) Which educational reforms prone to neoliberalism were implemented in Estonia between 1987–2017?
- 2) In which ways have the trajectories of these educational reforms refracted, and what have been the unintended consequences to the teachers working life?

The concept of refraction focuses on demonstrating how contextual characteristics provoke the initiatives to refract on their path towards implementation or in other words – the concept of refraction can be used to explain why global initiatives are not implemented, in different contexts, in a unitary manner (Goodson, 2012; Goodson & Rudd, 2016, 2017; Mikser & Goodson, 2017). These contextual characteristics can be historical, cultural, socio-economical or individual.

Mirowski (2013) has elegantly labelled neoliberalism a “theory of everything” and Harvey (2007) has equally well-outlined it as having the nature of aiming to elevate capitalism into an ethic that serves as a guide to all human action. The main reason behind the success of this idea is what Harvey calls the “construction of consent”, referring to the ways that this idea has been made acceptable in society. Therefore, the aim to change the rhetoric’s is one of the key concepts – changing the way we *talk* about education, changes the way

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, Tallinn 10120 Estonia; maarja.tinn@tlu.ee

we *think* about education. The main concepts connected with neoliberalism that weaken the position of the education professionals are competition and efficiency, which are both accomplished through standardisation (Freidson, 2001), decentralisation, applying market principles to reform aspects, and the development of an emphatic discourse of marketisation (Ball, 2007; Rudd & Goodson, 2017). In the school context, prioritising certain subjects that contain an easily traceable value in the economical field (such as science and technology) and reducing teachers work into a mainly technical one are also integral parts of the neoliberal agenda (Goodson, 2014a) and are under consideration in this article.

To investigate the educational reform trajectories two separate narratives were created. Firstly, documentary analysis was conducted to create the *systemic narrative* to investigate the institutional level. The analysed documents included different education-related papers from the Estonian Pedagogical Archives and Museum (protocols, programmatic documents and pamphlets) and implemented educational legislative documents (Ministry of Education directives and guidelines for schools, the Temporary Statutes of General Education (1990), the Education Act (1992), the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act (1993), the National Curriculum for Basic Schools and Upper Secondary Schools (1996; 2002; 2011), and numerous development plans and strategies). Secondly, the *work life narrative* was created to investigate the individual level. Life history interviews (Goodson, 2008, 2011, 2013) with thirteen Estonian teachers (in the field of general education) were conducted, transcribed and analysed. To validate the results an additional survey was conducted (888 participants). In order to investigate and understand the refractions, it is most important to juxtapose these narratives and then note the interplay between these two narratives.

The results of both analyses showed five distinctive periods of change emerging, each having distinctive features. Although the number of periods is the same, the starting and finishing points differ, suggesting that there is a noticeable difference between these two narratives. Both narratives together with distinctive features are presented as a themed table matrix in the article.

Periodisation of the systemic narrative:

1. Transition period: 1987–1989
2. Restructuring period: 1989–1993
3. Rebuilding the control: 1993–1997
4. Education becomes the “handmaid of the economy”: 1997–2002
5. Descending into details – a decade of development plans and strategies: 2002–2015.

Periodisation of the work life narrative:

1. 1987–1995: The Golden Age of the teaching profession
2. 1996–2001: Getting acquainted with new borders and guidelines
3. 2002–2007: Adjustment period
4. 2008–2012: Carrying the weight of an efficiency driven education policy
5. 2013–2015 (2017): Facing the changing inner dynamics of the profession

The first noticeable difference between these two narratives was that when in systemic narrative only one transitional period was detected (from totalitarian state to democratic society), whilst in work life narratives two separate transition periods were detected – the first one being the same as in the systemic narrative, but the second one was a reduction of professional autonomy in the late 90s, which was defined as a much harder transition from the teachers' point of view.

The following refractions emerged (in connection with all the main neoliberalist characteristics):

1. Decentralisation – quickly took the form of desovietisation;
2. Standardisation – due to contextual peculiarities in the 90s, began to strengthen the professional body of teachers, therefore taking unexpected root during this time called “The Golden Age of the teaching profession”;
3. Accountability – a good example of how refraction of certain initiatives can occur at the institutional level but not at the professional (individual) level. Also how other initiatives, carrying the same ideological purpose, can have more leverage in the name of digitalising in the field of education, resulting in conflicts with third parties such as parents and school authorities;
4. Marketisation – changing the rhetoric is a good example of how refraction occurs at the professional level but not at the societal level, therefore, creating a gap in how society and professional bodies defines the work of teachers;
5. Efficiency – an example of how an initiative aimed at optimising teacher potential can achieve far better results rather than increasing the teachers work load, which causes problems at work and difficulties in maintaining professional standards, especially now that there alternative paths to the profession (“Teach first” type of initiatives).

The importance of investigating educational reform trajectories is that they could lead us to finding alternative ways of restructuring the educational field, instead of imposing initiatives that firstly do not meet the intended goals and secondly cause significant collateral damage for the professional body – teachers.

Keywords: refraction, neoliberal educational changes, life history interviews, teacher