

# Tartu Ülikooli noorte õppejõudude ametialane enesemääratlus neoliberaalse ülikooli mõõdikute valguses

Kadri Steinbach<sup>a1</sup>, Ragne Kõuts-Klemm<sup>b</sup>, Marvi Remmik<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia*

<sup>b</sup> *Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut*

## Annotatsioon

Viimastel kümnenditel on uurijate tähelepanu keskpunktis olnud neoliberaalne pööre kõrghariduses, mille olulisemate ilmingutena nähakse orienteerumist „turu“ nõuetele, tudengite muutumist klientideks, projektipõhisust. Neoliberaalne pööre mõjutab ka õppejõudude ametialast enesemääratlust, mille üheks tulemuseks on mõõdikute rolli suurenemine õppejõu töö hindamisel. Artikli eesmärk on analüüsida, millist tähendust omistavad õppejõud mõõdikutele oma ametialase enesemääratluse eri tasanditel: individuaalsel, organisatoorsel ning riigi tasandil. Selleks tehti poolstruktureeritud intervjuud Tartu Ülikooli alla 40-aastaste kaasprofessoritega. Intervjuud näitasid, et õppejõud tajuvad teravalt mõõdikute mõju – individuaalsel tasandil tekitab see pingeid ning stressi, organisatsiooni tasandil on probleemiks lineaarne karjäärimudel ja liigne ühtlustamine ning riigi tasandil kõrghariduse rahastusega kaasnev probleemistik.

*Võtmesõnad:* kõrgharidus, neoliberalism, ametialane enesemääratlus, õppejõud, mõõdikud

## Sissejuhatus

Kõrgharidusvaldkonna uuringud on viimastel kümnenditel viidanud üha sagedamini kõrghariduse kommertsialiseerumisele (Gibbs, 2011; Haywood *et al.*, 2010; Maringe & Gibbs, 2009; Molesworth *et al.*, 2010), mille kohaselt kehtivad kõrghariduses turumajanduse sarnased reeglid, kus lähtutakse nõudmise-pakkumise arvestusest ja oluline on tarneahela efektiivsus

---

<sup>1</sup> Tartu Ülikool, Viljandi Kultuuriakadeemia, Posti 1, Viljandi, 71004 Viljandimaa, [kadri.steinbach@ut.ee](mailto:kadri.steinbach@ut.ee).

(Broucker, 2015). Peale kommertsialiseerimise protsessi viidatakse ka selle laiemale raamistikule – neoliberalismile (nt Davis, 2015; Haywood *et al.*, 2010; Kumar & Hill, 2008; Molesworth *et al.*, 2010; Nixon *et al.*, 2018; Olssen & Peters, 2005). Bourdieu (1998) järgi on neoliberalismile iseloomulikud lühiajalised töölepingud, projektipõhisus, kollektiivsete struktuuride lõhkumine, ülilm paindlikkus, vajaduspõhisus ning turuloogikat ülimumlikustavad otsused. Turumajanduslik mõtteviis sunnib sõnastama eesmäärke, mida tahetakse saavutada, ning neid tuleb ka jooksvalt (sh mõõdikute toel) hinnata.

Eestis viidi 2013. aastal läbi kõrgharidusreform, mille eesmärk oli muuta eestikeelne kõrgharidus tasuta kättesaadavaks ning ühes sellega sõnastati ümber ka avalik-õiguslike ülikoolide rahastamise põhimõtted. Alates 2017. aastast kehtib Eesti ülikoolides tulemusrahastussüsteem, milles on seotud tulemuslikkus ja kvaliteet (Riigikontroll, 2019). Ülikoolid on suurel määral eemaldatud tasulise kõrghariduse turult ning kasvanud on nende sõltuvus riigieelarvelisest rahast. Riigikontrolli audit (2019) osutab kõrghariduse alarahastusele ning sellele, et tulemusrahastuse süsteem jagab raha kõrgkoolide vahel ümber, kuid selle hulk ei ole ajas kasvanud. Samuti ei ole riikliku rahastuse kasv olnud proportsionaalne palgakasvuga (rahastuse kasv 20% vs. palkade kasv 60%) (Riigikontroll 2019). Aastatel 2008–2017 kahanes Eesti kõrghariduse rahastamine umbes veerandi võrra, mis teeb Eestist sel perioodil Euroopas kõige vähem kõrgharidust rahastanud riigi (Country sheets, 2021). Raha vähesus on toonud ülikoolidele kaasa vajaduse toimida efektiivsemalt, mis omakorda on toonud kaasa vajaduse neoliberaalsete põhimõtete rakendamiseks, sealhulgas töötajate töö korraldamisel ja hindamisel.

Akadeemiliste töötajate ametijuhendites ning atesteerimisel kasutatavates mõõdikutes peegeldub ülikoolide rahastusmudel. Tartu Ülikoolis kehtivad 2017. aastast akadeemilistele töötajatele ametijuhendid, milles on nimetatud neli tööülesannete valdkonda, mis on iga akadeemilise töötaja jaoks kohustuslikud: õppetöö ja õppetöölane korraldus- ja arendustegevus, teadus-, arendus- ja loometegevus, ülikooli juhtimises ja institutsionaalses arendamises osalemine ning ühiskondlik tegevus (Akadeemiliste töötajate ametijuhend, 2021). Alates 2015. aastast sõlmitakse TÜ-s akadeemiliste töötajatega tähtajatud töölepingud ning nende ametikohale sobivust hinnatakse iga viie aasta järel toimival atesteerimisel (Õppejõudude ja teadustöötajate atesteerimise kord, 2016).

Riikides, mille kõrgharidussüsteemi on pikemat aega kujundatud neoliberaalse ideoloogia alusel, näitavad uuringud, et muutunud nõuded mõjutavad ka õppejõudude enesemääratlust. Näiteks on Billot (2010) leidnud, et mõõdikutel ja efektiivsuse suurendamisel põhinev juhtimiskultuur on viinud selleni, et ka akadeemilised töötajad ise väärtustavad oma tööd pigem projektide taotlemise ja raha sissetoomise edukuse põhjal, mitte aga õpetamiskvaliteedi kaudu. Samale tendentsile viitavad ka Laiho, Jauhainen ja Jauhainen (2020).

Akadeemiliste töötajate enesemääratlust on uuritud mitmekülgset (Archer, 2008; Billot, 2010; Djerasimovic & Villani, 2020; Hakala, 2009; Winter, 2009; Ylijoki & Henriksson, 2017). Mitmed uurimused keskenduvad sellele, kuidas õppejõud tajuvad kõrgharidusmaailma muutumist ning sageli viidatakse selles toimunud neoliberaalsele pöördele (Hakala, 2009; Jauhiainen *et al.*, 2009; Laiho *et al.*, 2020; Morrissey, 2015; Ross *et al.*, 2020; Winter, 2009; Ylijoki & Ursin, 2015). Eestis on ülikooli õppejõude varem uuritud eelkõige õpetamisoskuste ning õpetajatöö kontekstis (Haamer *et al.*, 2012; Remmik, 2013; Remmik *et al.*, 2013). Reva ja Remmik (2020) on uurinud õppejõude-praktikuid ning nende professionaalset enesemääratlemist. Tänapäevase Eesti kõrgharidusmaastikul valitsevate ideoloogiate kohta teadaolevalt uuringud puuduvad, küll on aga teemat käsitletud korduvalt ajakirjanduses (nt Aava & Mets-Alunurm, 2020; Aavik, 2017, 2018; Grauberg, 2020; Talviste, 2020). Aava ja Mets-Alunurm (2020) on ehk kõige kokkuvõtlikumalt esile toonud neoliberaalse pöördega seotud Eesti kõrghariduse probleemid: tugev konkurents teadusrahale, bibliomeetriaal ning kvantitatiivsusel põhinev rahastusmudel, eestikeelse teadusmaailma hääbumine globaalse ees, pidev püsiva rahastuse puudumine, teadustulemuste suunamine monetariseerimisele ning teadusalade ebavõrdsus.

Siinse uuringu kavandamisel lähtume sotsiomateriaalsest lähenemisviisist, mille kohaselt on töötajate enesemääratlus ning nende töö korraldamisel kasutatud materiaalne ja regulatiivne keskkond omavahel tugevalt seotud (MacLeod *et al.*, 2019). Töökeskkonna artefaktid, nagu töölepingud, töövahendid, kannavad praktilist teadmist, koordineerivad tegevusi ja motiveerivad koostööd (Nicolini, 2012). Seega mõjutavad ka ametijuhendites sõnastatud detailsed kriteeriumid seda, kuidas õppejõud oma tööd teevad.

## Neoliberaalne kõrgharidus

Eestis nagu ka paljudes teistes Euroopa riikides on ülikool olnud ühiskonnas vaba ja kriitilise mõtte, sõltumatu ja objektiivse vaatenurga ning ühiskondliku vaimuressursi võrdkujuks (Shore, 2010). Ülikoolide sisemist töökorraldust on sageli reguleeritud Humboldti-aegse mudeli järgi, kus võrdselt olulised on õpetamine ning teadustöö (Djerasimovic & Villani, 2020; Laiho *et al.*, 2020). Viimaste kümnendite rahvusvahelised uurimused viitavad neoliberaalsele pöördele kõrghariduses ning seda tihti kriitilises võtmes (Davis, 2015; Haywood *et al.*, 2010; Kumar & Hill, 2008; Molesworth *et al.*, 2010; Nixon *et al.*, 2018; Olssen & Peters, 2005). Esile on toodud pöördega kaasnenud väärtuskonflikt – neoliberaalsed väärtused ei sobitu kõrghariduses ja ülikoolis seni domineerinud väärtustega.

Olssen ja Peters (2005) leiavad, et neoliberaalsed ühiskonnakorraldust iseloomustab kaks peamist joont. Esiteks üksikisiku tähtsustamine ning vastutuse talle nihutamine (Olssen & Peters, 2005; Bourdieu, 1998). Teiseks vabaturumajandus, vaba konkurents ning kaubandus, kus turg reguleerib nii ressursside paiknemist kui ka ressursside vajadust ning teket (Olssen & Peters, 2005). Riigi rolli nähakse siin üldiselt tagasihoidlikuna ning ülikoolid muutuvad oluliseks ettevõtliku kodaniku ning ettevõtja meelelaadi „tootmisel“ (Kumar & Hill, 2008, lk 3; Olssen & Peters, 2005). Kuigi riigi otsene sekkumine haridusse ei ole neoliberaalses ühiskonnakorralduses tavaline, toimub see sageli, ent varjatud kujul – rahastusmeetmete prioriteedid, teatud uurimisteede eelistamine teistele, akadeemiliste töötajate edukuse mõõtmine teatud mudelite järgi jne (Levidow, 2005).

Tänapäevast ülikooli on nimetatud ingliskeelse sõnamänguna *multi-versity*'ks, mis tähendab, et ülikool peaks ühiskonnas täitma varasemast palju enamaid ning mitmekesisemaid ülesandeid (Shore, 2010). Shore nendib, et ühiskond ootab ülikoolilt ühtaegu hariduse andmist ja kultuuri järjepidevuse hoidmist ning teaduse rakendatavust, ühiskondliku kasu ning hüvede loomist, suurel määral isemajandamist, lisaks sotsiaalse kogukonna loomist (Shore, 2010).

Eestis on neoliberaalne pööre kõrghariduses toimunud hiljem kui mitmeski teises Euroopa riigis, kuid selle tähiseks võib pidada 2013. aastal toimunud reformi. Kuni selle ajani oli Eestis kõrghariduse rahastus seotud riikliku koolitustellimusega (Riigikontroll, 2019). Reformiga hakati raha jagama tegevustoetusena ülikoolide ning ministri vahel sõlmitud halduslepingus sätestatud tingimustel. Alates 2017. aastast moodustab ülikoolide tegevustoetusest 80 protsendi ulatuses riiklik baasrahastus ning 20 protsendi ulatuses tulemusrahastus. (Riigikontroll, 2019). Tulemust hinnatakse mõõdikute alusel. 2017. aasta algusest on tulemusnäitajateks nominaalajaga lõpetajate arv, peale lõpetamist tööturule suundunud või edasi õppivate lõpetajate osakaal, välismobiilsusprogrammides osalejate arv, välisüliõpilaste arv ning kaasatud era- raha summa (Haridus- ja teadusministeerium, 2017). Neid näitajaid vaadates on selge, et mõõdikud ei võimalda arvestada ja hinnata õpetamise kvaliteeti. Õpperaha kõrval on ülikoolide eelarves ka teadusraha. Eestis finantseeritakse teadus- ja arendustegevusi 2021. aastal 1 protsendiga SKT-st. Summa jaguneb võrdselt baasfinantseerimise ning personaalsete uurimistoetuste ja muude toetuste vahel. Baasfinantseerimise osa on samuti seotud konkreetsete mõõdikutega (kõrgetasemeliste publikatsioonide arv, teadus- ja arendustegevuste finantseerimise maht, doktoriõppe osakaal) (Teadus- ja arendusasutuste baasfinantseerimise määramise tingimused ja kord, 2020).

Kõrgkoolidega sõlmitavad tulemuslepingud ei ole aga ainus viis kõrghariduse „kvaliteedi“ mõõtmiseks. Euroopa kõrgharidussüsteemiga integreerumisel allutas Eesti end ka rahvusvahelisele hindamisele, mille eesmärk oli vastata samadele ootustele ja pakkuda sama kvaliteeti, mida mujal Euroopa riikides. Praegu kehtivad mõõdikud on pigem seotud kvantitatiivsete näitajatega: teaduslik mõjukus (mõõdetuna teaduspublikatsioonide arvu, taseme ja rahvusvahelise mõjukuse kaudu), jätkusuutlikkus ja potentsiaal (mõõdetuna saadud teadusprojektide rahastusmahu kaudu) ning ühiskondlik mõjukus (valminud avalikud väljaanded, andmebaasid jne) (Eesti Teadusagentuur, 2020). Kuna teaduse evalveerimine toimub regulaarselt, siis on selle aluseks olevad mõõdikud väga olulised ka ülikoolidele ning ka töötaja tööpanust hinnatakse nende alusel.

Kokkuvõttes võib väita, et neoliberaalset pööret Eesti kõrghariduses iseloomustab majanduslike väärtuste ülekandmine haridussüsteemi, paindlikkus ning vajaduspõhisus, globaliseerumine, mõõdetavus ning mõõdetavatele tulemustele orienteeritus. Seega peame vajalikuks arvestada õppejõudude enesemääratluse analüüsis lisaks nende toimevõimekusele ka nende tegevuse sotsio-materiaalseid tingimusi.

## Õppejõudude ametialane enesemääratlus ning neoliberaalsed mõjud

Kasutame artiklis mõistet ametialane enesemääratlus, kuna selle tähendusväli on identiteedi mõistest avaram. Siiski on enesemääratlus identiteediga seotud, mistõttu avame lühidalt mõiste tausta.

Kui 20. sajandi esimesel poolel nähti identiteeti kui midagi kindlat ja püsivat ning inimese olemuse ning iseloomu juurde kuuluvat, siis hiljem on identiteeti hakatud nägema ebapüsiva ning ajas pidevalt muutuvana (Beijaard *et al.*, 2000). Ehala (2018) on öelnud, et identiteet on kultuuriline kompetents, Sarv (2013) viitab identiteetidele mitmuses kui teiste subjektidega suheldes tekkinud sotsiaalsetele nähtustele, kus iga interaktsioon võib viia identiteedi muutumise ning uuesti loomiseni. Sageli räägitaksegi teaduskirjanduses identiteetidest, mille üks kitsam vorm on professionaalne identiteet. Siinses artiklis on kasutatud mõistet ametialane enesemääratlus – keskendume seega identiteedi mõiste ühele osale, st tööalase enesemääratluse uurimisele.

Ülikooli õppejõudude professionaalset enesemääratlust on laialt uuritud (sh Archer, 2008; Billot, 2010; Bourdieu, 1998; Djerasimovic & Villani, 2020; Hakala, 2009; Remmik *et al.*, 2013; Winter, 2009; Ylijoki & Henriksson 2017; Ylijoki & Ursin 2015). Õppejõudude enesemääratlust nähakse tänapäeval pigem

pideva refleksiivse tegevusena ning identiteeti mitmemõõtmelisena. Sotsio-materiaalsest teooriast lähtuvalt ei mõjuta õppejõudude toimevõimekust mitte ainult nende isiklik professionaalne ettevalmistus ja erialased kompetentsid, vaid ka töökeskkonda reguleerivad dokumendid ja töökeskkonna artefaktid, nagu ametijuhendid (MacLeod *et al.*, 2019).

Neoliberaalsed ülikooli iseloomustatakse sageli kui ametnike ülikooli (Broucker, 2015; Ross *et al.*, 2020). Mägi jt (2019) toovad esile, et juhtimist tajutakse Eesti kõrghariduses sageli lineaarse ning n-ö ülevalt alla juhtimisena. Ylijoki ja Ursin (2015) osutavad samale tendentsile – akadeemilised töötajad peavad sageli täitma administratiivkohustusi, mida nad pole ise valinud, vaid mis delegeeritakse neile ülalt alla. Lineaarsele juhtimisstiilile on omane ka mõõdikute kasutamine juhtimisinstrumendina. Akadeemiliste töötajate tööpanuse, edukuse ja karjäärivõimaluste hindamisel mõõdikute abil on aga probleem, et mõned töö osad ei ole nii lihtsasti mõõdetavad. Näiteks on olemas selged kriteeriumid teadustöö edukuse või teadusgrantide taotlemise hindamiseks, kuid hea õpetamise hindamiseks on mõõdikuid vähem ning need on mitmeti tõlgendatavad (üks mõõdikuid on üliõpilaste tagasiside). Mitmed uuringud Soome kõrgharidusest viitavad, et õpetamise mõõdikute ebapiisavuse tõttu tajutakse õpetamist akadeemiliste töötajate hulgas alaväärtusliku, alahinnatud ning mõttetuna (Jauhiainen *et al.*, 2009; Laiho *et al.*, 2020). Jauhiainen jt (2009) nimetavad õpetamist lausa „akadeemiliseks enesetapuks“.

Tartu Ülikoolis on kuni viimaste aastateni olnud kasutusel karjäärimudel, kus eristati õpetamise (õpetaja, assistent, lektor) ning teadustöö profiiliga ametikohti (teadur, vanemteadur). Töötaja sai ennast määratleda kas õppejõu või teadlasena. 1. jaanuarist 2021 on õppe- ja teadustöö rada eristatud ainult madalamatel ametikohtadel ning alates kaasprofessori ametikohast on need ühendatud. TÜ kaasprofessor peab olema doktorikraadiga ning tema tööülesanneteks on kõrgetasemeline teadus-, arendus- ja loometegevus ning õpetamine kõrghariduse kõigil astmetel (Akadeemiliste töötajate ametijuhendid, 2020). Seejuures on teadus- ja arendustegevuse maht kaasprofessoril vähemalt 30 protsenti tööajast ning atesteerimisperioodi jooksul (5 aastat) on tal kohustus taotleda grandiraha. Seega peab kaasprofessor viie aasta jooksul läbi viima kõrgetasemelist õppetööd, avaldama kõrgetasemelisi teadusartikleid (sõltuvalt valdkonnast 6–10), täitma juhtimisülesandeid, taotlema teadusprojekte ning populariseerima eriala (Akadeemiliste töötajate ametijuhendid, 2020).

Sissetoodud teadusraha hulk, mida kasutatakse mõõdikuna akadeemilise töötaja atesteerimisel nii Eestis kui ka mitmes teises Euroopa riigis (nt Hollandis, Islandil) (Berg *et al.*, 2016), on seejuures üks probleemseid mõõdikuid. Selle täitmiseks ei piisa sageli ainult töötaja tublidusest. Nt esitati 2020. aastal Eesti Teadusagentuurile 413 granditaotlust, millest rahastuse sai umbes neljandik.

Humanitaarvaldkonnas on see protsent veelgi väiksem – rahastuse sai kõigest 15 protsenti taotlustest (Eesti Teadusagentuur, 2020). Need arvud näitavad, et ametijuhenditest tulenevat kohustust on taotluse ja taotleja kvaliteedist hoolimata keeruline täita, eriti kui riik on määranud prioriteetsed (ning mõnikord ka selgema rahalise kasuga seotud) teadustöö valdkonnad.

Ka mujal maailmas on näidatud, et neoliberaalne pööre on lisanud õppejõudude akadeemilise enesemääratluse osaks projektijuhi, personalijuhi või mõne muu administratiivse identiteedi, mis on varem kõrghariduses valitsenud väärtustega vastuolus (Winter, 2009). See võib põhjustada rollikonflikte – identiteetide paljusust tekitab keerulise ning mitmeti tõlgendatava identiteedi.

Uuringud on näidanud, et mõõdikute süsteemis opereerimine ning see läbi akadeemilise personali töö kvaliteedi hindamine võib tekitada töötajates stressi ja ärevust. Näiteks Berg jt (2016) näevad mõõdikute süsteemis suurt ohtu töötajate vaimsele tervisele ja tööõhkkonnale tervikuna. Nad ütlevad, et see toob kaasa töötajate ebavõrdse kohtlemise, kuna kindlaks on määratud mõõdikute miinimumtase (Berg *et al.*, 2016). Selle tulemusena on ühtviisi võrdsed nii minimaalselt kui ka maksimaalselt pingutatavad töötajad. Sama leiavad ka Ross jt (2020), kes peavad üheks oluliseks neoliberaalse enesemääratluse jooneks pidevat kriisis olekut ning restruktureerimist. Samal ajal võib neoliberaalne lähenemisviis olla ka struktureeriv ning toetav, kuna neoliberalismile on omased ka selgelt defineeritud eesmärgid, paindlikkus töösuhetes ning tulemustele orienteeritus (Olssen & Peters, 2005, lk 324).

Erinevad uurijad nõustuvad sellega, et neoliberaalne pööre on võimendanud enesemääratluse ebakindlust ning tekitab seeläbi pingeid (Billot, 2010; Bourdieu, 1998; Henkel, 2005). Näiteks leiavad Ylijoki ja Ursin (2015), et akadeemiliste töötajate identiteet on tugevalt polariseerunud – ennast nähakse korruga vastuhakkaja või küünikuna ja võitja või mõjuisikuna. Sama kehtib ka õppejõu seotusele tööandjaga, kus ülikoolis on võimalik näha ühtaegu idealistlikku teadustempli ja akadeemilist kogukonda ning kasuahnep, rõhuvat ja ebainimlikku tööandjat (Ylijoki & Ursin, 2015, lk 9).

Kuidas sellises olukorras ennast akadeemiliste töötajatena määratleda? Briggs (2007) pakub õppejõudude ametialaseks enesemääratluseks välja kolm etappi: enda professionaalsuse määratlemine, enda rolli määratlemine institutsioonis ning enda ja institutsiooni nägemine laiemas (rahvusvahelises) kontekstis. Lähtume oma analüüsil Briggsi (2017) ideest ja vaatame, milline on õppejõu ametialane enesemääratlus individuaalsel tasandil („Kes ma olen akadeemilise töötajana?“), organisatsiooni tasandil („Milline on mu roll organisatsioonis?“) ning riigi tasandil („Kuidas on minu identiteet seotud kõrgharidusmaailmaga laiemalt?“). Samasugust eristust tasandite vahel kasutasid näiteks ka Seema, Udam, Mattisen ja Lauri (2017) välishindamise mõjude uurimiseks.

Analüüsime nende tasandite avaldumist noorte õppejõudude enesemääratluses. Peame noorte uurimist oluliseks, sest see võimaldab selgitada ka akadeemilise töötajaskonna tulevikuperspektiivi. Eesti akadeemiline töötajaskond on pigem vananev, alla 40-aastaseid on kõigest 4,9 protsenti (Eurostat, 2018). Probleemidena on toodud esile, et noorematel akadeemilistel töötajatel on keeruline näha ülikoolitööd atraktiivsena, kuna ülikoolide karjäärimudelit peetakse keerukaks, ühelt ametikohalt teisele liikumise võimalusi takistusterohekkeks ja aeganõudvaks ning akadeemilise töötaja staatust ühiskonnas madalaks. Alla 30-aastastest akadeemilistest töötajatest soovib karjääri ülikoolis jätkata vaid 9 protsenti (Mägi *et al.*, 2019).

Eespool toodust lähtuvalt sõnastame küsimuse, millele siinse uurimusega vastust otsime: millist tähendust omistavad õppejõud mõõdikutele oma ametialase enesemääratluse eri tasanditel – individuaalsel, organisatoorsel ning riigi tasandil.

## Valim, andmekogumisprotseduur ja andmeanalüüs

Andmeid kogusime poolstruktureeritud intervjuuga kuuelt Tartu Ülikoolis töötavalt kuni 40-aastaselt kaasprofessorilt. Intervjueeritavateni jõudmiseks töötasime läbi TÜ töötajaskonna nimekirja, pidades silmas valdkondlikku kaetust (humanitaarteadused ja kunstid, sotsiaalteadused, loodus- ja täppisteadused, meditsiiniteadused). Kaasprofessorite nimekirjast valisime igast valdkonnast 2–3 inimest, kellega võtsime intervjuu kokku leppimiseks ühendust e-kirja teel. Mõned valitute keeldusid osalemisest või ei leidnud intervjuuks aega. Intervjuud saime teha 6 kaasprofessoriga, kelle hulgas oli 3 meest ja 3 naist ning keskmine vanus oli 36,8 aastat. Intervjuud kestsid 60 minutist 75 minutini. Intervjuud toimusid Zoomi keskkonnas ning intervjueeritute nõusolekul need salvestati. Intervjueeritavatele küsisime informeeritud nõusoleku uuringus osalemiseks, mille käigus tutvustasime neile uuringu eesmärki ning leppisime kokku konfidentsiaalsuse tagamise tingimustes.

Poolstruktureeritud intervjuu kava väljatöötamisel toetusime uuringu teoreetilisele raamistikule (Archer, 2008; Billot, 2010; Djerasimovic & Villani, 2020; Laiho *et al.*, 2020; Ylijoki & Ursin, 2015) ja uurimisküsimusele. Tegime prooviintervjuu ja pärast seda täpsustasime veel fookust, näiteks jätsime kõrvale küsimused üliõpilaste kohta. Intervjuu teemad jagunesid alateemadesse, sealhulgas karjääriteekond ülikoolis ja tulevikuperspektiiv, igapäevatööga seotud mured ja rõõmud, ootused tööandjale ja juhtidele, probleemid ja lahendused, Eesti kõrgharidus- ja teadusrahastussüsteem. Intervjuude käigus ei suunatud intervjueeritavaid mõtlema mõõdikutele, vaid vestlus oli laiem.



Intervjuud transkribeeriti veebipõhise tarkvara toel täies mahus (Alumäe *et al.*, 2018) ning parandati käsitsi. Keskmiselt oli transkribeeritud teksti ühe intervjuu kohta 15 lk, kokku oli transkribeeritud materjali 90 lk.

Intervjuusid analüüsisime deduktiivselt, kasutades temaatilise analüüsi meetodit (Braun & Clarke, 2016). Esmalt määratlesime laiemad teemad, mis said kodeerimise aluseks: õppejõu identiteet ja väärtused, juhtimine ja tagasiside tööle, Eesti kõrgharidussüsteem. Järgmises analüüsifaasis ekstraheerisime nende kolme teema raames jutuks olnud aspektidest viited mõõdikutele ja selle, millega täpsemalt intervjuueritav mõõdikut seostas (nt kes mõõdikut rakendab, milleks on mõõdikut vaja, kuidas järgib mõõdikuid oma igapäevatöös, kuidas hindab). Esmase kodeerimise järel kodeerisime andmed kogu andmestiku osas uuesti, et jõuda enesemääratluse kolme tasandi eristamiseni Briggsi (2017) eeskujul. Selleks rühmitasime mõõdikutega seotud leiud kolmeks: isiklikul tasandil mõõdikute tähendus ja mõju personaalses karjääris; organisatsiooni tasandil tähendus ja mõju enesetunnetusele organisatsioonis; riigi tasandil mõõdikute mõju ja tähendus Eesti kõrgharidussüsteemis. Selle analüüsietapi tulemusena saadi kolmetasandiline tabel, mille võtsime aluseks tulemuste esitamisel.

Järgnevalt tutvustame uuringu tulemusi, mis on esitatud kolme mainitud ametialase enesemääratluse tasandi kaudu. Tsiteeritud intervjuukatkeid on parema mõistetavuse huvides toimetatud, vähendatud on täitesõnu ja kordusi.

## Tulemused

### Mõõdikud ja nende avaldumine indiviidi tasandil: stress ja ebamäärasus

Õppejõudude ametialase enesemääratluse individuaalsel tasandil seostusid mõõdikud enesetunnetusega töökeskkonnas ja personaalsete karjäärivalikutega. Intervjuudes ilmnes, et üldiselt ollakse teadlikud, milline on kaasprofessori ametijuhend ning milliseid ootusi see ametikohale seab. Ollakse teadlikud õppe- ja teadustöö kohustusest, juhtimisülesannete täitmise ootusest ning ka ühiskonna teenimise vajadusest. Lisaks mainiti ka tööandja ootust tuua projektidega raha sisse, mida nähakse ühest küljest loomulikuna.

„Ja ma tunnen selles mõttes kohustust kindlasti, et nagu oma positsiooniga see kaasneb. Ma ei tea, kas ta päris lepingus seal sees on, aga ma olen teadlik, et minult oodatakse, et ma taotlen projekte ja selles mõttes on see ka normaalne.“ (1)

Teisest küljest mainivad mitmed intervjueeritavad sellise ootusega kaasnevaid pingeid.

„Eks see surve raha sisse tuua, et see on nagu kõige stressirohkem.“ (2)

Individuaalse tasandi mõõdikutega seostuvad kõigis intervjuudes korduvate märksõnadena pinged ja stress. Intervjuudest ilmneb, et pingeid tekitab ootus täita suurepäraselt akadeemilisele töötajale pandud tööülesandeid, mille täitmise võimalikkus tundub aga intervjueeritavatele sageli ebareaalne.

„Ei ole võimalik nelja autot samaaegselt korraga juhtida/.../. Mulle tundub, et selle ootusega, et ülikooli õppejõud on sealhulgas tippteadlane, tipp-õppejõud, tippjuhendaja, tipp-projektisissetooja ja tipp-projektimanageerija pluss veel siis see, et on ühiskonnas aktiivne kõneleja, teemaekspert, see tundub nagu täiesti nonsenss.“ (3)

Intervjueeritud kaasprofessorid leidsid, et kõiki ülesandeid ei saa korraga täita või kui saab, siis kannatab nende kvaliteet. Intervjuudest ilmneb, et sageli saab stress alguse sellest, et tegemist on olnud tublide ja edukate inimestega, kes on harjunud eesmärgi nimel panustama. Ühtäkki on aga nende ees olukord, kus eesmäärke on korraga liiga palju ning endast igal alal maksimumi andmine ei pruugi enam olla jõukohane. Akadeemilise töötaja tööaega ei ole normeeritud, mistõttu ei ole harvad juhused, kui tööd tehakse õhtuti või nädalavahetusel. Palju viidatakse intervjuudes õppejõudude väga suurele töökoormusele.

„Et ühtäkki on sul nii palju asju teha. Ja sa ei suuda, ei suuda võib-olla seda kõike manageerida ja see ületöötamine on kindlasti väga suur probleem ülikoolis üleüldse.“ (1)

„Aga ma arvan, et mind on jah kõige rohkem kannustanud seesama tubli tüdrukü sündroom, seda tegelikult ei tohiks üldse lubada. Ma arvan ülikoolis ei tohiks seda lubada, sest see kohutavalt põletab inimese läbi.“ (5)

Mõõdikud tekitavad ühest küljest stressi, kuid teisest küljest ei olda rahul nende ebamäärasusega. Eriti keeruliseks peetakse õpetamise mõõtmist, mida tehakse õppejõudude sõnul ametijuhendist tulenevalt kvantitatiivselt – vaadatakse mahtu, aga mitte sisu. Õppetöö kvaliteeti arvestatakse kaasprofessorite sõnul vähe ning selle hindamiseks ei ole ka piisavalt sobivaid kriteeriume (peamine kriteerium on tudengite tagasiside). Mitmed intervjueeritud nimetavad seetõttu õpetamist nähtamatuks tööks.

„Minu arvates see õppetöö ongi nähtamatu töö. Et seda näevad tudengid, kiidavad, aga juhtkond ei näe seda, ühiskond ei näe.“ (5)

Isiklikul tasandil tuntakse ebavõrdset kohtlemist juhul, kui ollakse näiteks pühendunud mingil perioodil rohkem õpetamisele ning vähem teadusele. Selline otsus võib aga tähendada karjääri takerdumist, akadeemilise töötaja positsiooni nõrgenemist ning ebakindlat tulevikku. Näiteks toob üks hetkel rohkem õpetamisele keskendunud intervjueeritav välja järgnevat.

„Ma olen üritanud esitada projekte, aga eelmine aasta, kui ma esitasin, siis ma saingi selle litaka ära, et öeldi, sa pole ju kirjutanudki, mitte midagi, eks. Kus publikatsioonid on? Okei, sul on publikatsioonid küll, aga liiga vanad.“ (3)

Teine kirjeldab oma akadeemilise karjääri algust.

„Ma olin just alustav teadlane, vaevalt mõni aasta olnud ja ma olin just teinud ainult õppetööd ja siis ma sain aru, et mu kõrval oli samaealine kolleeg, temal oli palju artikleid ja ta sai kohe kiita selle eest, ja tema karjäär areneb. Mul oli artiklite osas null, tal oli üle kümne juba ja siis ma mõtlesingi, et aga mida ma teen, kui lähen atesteerimisele, kukun läbi.“ (5)

Intervjueeritud kaasprofessorid siiski kinnitavad, et nad õpetavad meelsasti ega tahaks sellest loobuda. Erandiks on vaid üks intervjueeritav, kes ütleb, et ta ei tunne end õpetades eriti mugavalt ning keskenduks pigem teadustööle, kuid ametijuhendi järgi pole see võimalik. Kõik teised näevad, et õpetamine ja teadustöö võikski olla akadeemilise töötaja puhul ühitatud, kus üks täiendab teist. Tuuakse välja, et vanemad kolleegid, kes on elanud n-ö mõõdikute ja ametijuhendite eelsel ajal, ei arva, et akadeemiline töötaja peaks olema õpetajast teadlane. Õpetamise ning teadustöö tasakaalust räägivad intervjueeritavad järgmist.

„Ma olen õpetav teadlane, et ma ei saa lahutada, ma tõesti teen mõlemat rolli täpselt sama palju.“ (5)

„Et kui ma kunagi alustasin, siis ma arvasingi, et õpetamine ongi see minu asi, et nüüd on lihtsalt kõiki muid kohustusi tulnud nii palju, et hetkel tundub, et ma tahaks, et mul oleks rohkem aega, aga ma ei saa aru, kust see aeg peaks tulema.“ (4)

Sageli tuuakse intervjuudes esile õpetamise laiem missioon, milleks intervjueeritud peavad võimalust mõjutada tudengite arvamusi, ellusuhtumist ning tulevikku tervikuna. Seda missiooni rõhutavad enam naissoost intervjueeritud kaasprofessorid, kelle sõnul saavad nad õpetamisest vahetumat tagasisidet kui teadustööst.

„Mind ei huvita ka see 1.1 artikkel, mis kuskil saab mingi auhinna, vaid mind huvitab see, et ma mõjutan neid väikseid tudengeid.“ (5)

Mõõdikute maailmas häirib intervjueeritavaid kõige enam inimlikkuse puudumine, mille taustal nähakse jäika, inimestes jõuetusetunnet tekitavat tabelisüsteemi – kuidas ma kõigi ülesannetega maksimaalselt hästi hakkama saan? Intervjuudes tõdetakse, et akadeemilisi töötajaid nähakse justkui efektiivsete kasumitootjate või robotitena, arvestamata, et neil on peale töö ka isiklik elu. Näiteks kirjeldab intervjueeritud kaasprofessor pereloomise edasilükkamist põhjusel, et see võib ohustada tema karjääri ning ühe-kaheaastane teadusmaailmast eemalolek võib mõjuda halvasti tema konkurentsivõimele.

Erinevate ülesannete ühildamisest tekkiva pinget võtab intervjueeritud kaasprofessor kokku järgnevalt.

„Kõige ideaalsem oleks see, et kui sul oleks null peret, elad kuskil ruutmeetrises korteris ja teed ainult neid asju, siis väliseid asju üldse ei ole. Siis sa võid olla, ma ei tea, kes. Aga kes see tahaks nii elada?“ (3)

Lisaks leidsid uuringus osalenud, et ülikoolis soositakse katkestuseta ehk lineaarset karjäärimudelit. Oma praeguse ametikohani olid intervjueeritud läbinud sarnase karjääriritee ning nüüd tajutakse, et on jõutud etappi, kus võiks teha akadeemilises karjääris pausi ning end näiteks erasektoris proovile panna. Sellise otsuse tegemine võib aga tähendada pigem akadeemilise karjääri lõppu, kuna kehtiv karjäärimudel ei soosi kombineeritud mudelit, mis võimaldaks teha karjääris katkestusi, et pärast seda naasta taas akadeemilisele tööle.

Võib öelda, et ametijuhendeid tajutakse ühest küljest õiglasena (kehtivad kõigile ühtemoodi, annavad suuna tööülesannete sisuks ning jaotuseks). Teisest küljest tekitab pingeid see, et puudub mõõdikute sihttase – kui palju on piisav?

### Mõõdikutele omistatav tähendus organisatsiooni tasandil: juhtimine, konkurents ning individuaalsuse mittemärkamine

Organisatsiooni tasandil avaldub ametialases enesemääratluses õppejõudude enesetunnetusena organisatsiooni kontekstis, suhetes juhtidega ning suhtumises organisatsiooni kui töökeskkonda. Intervjueeritud kaasprofessorid tõid oma kogemustest problemaatiliseks esile juhtimisega seonduvad aspektid. Nii pälvisid kriitikat vähene kaasamine, individuaalse karjääri ebapiisav toetamine või selleks võimaluste leidmine, samuti vähesed võimalused pingete maandamiseks. Kuna nõudmisi endale tajutakse väga kõrgena, on kaasprofessoritel ootus juhtidele, et nende pingutusi ka toetatakse sobival viisil. Individuaalsel tasandil kuhjunud pingetele loodetakse leevendust leida organisatsiooni tasandil või vähemalt vahetu töökorraldaja abil.

„Et üks asi on see, et võiks motiveerida ja märgata rohkem neid, kes siis on aktiivsed ja saavad grante, aga samas anda ka sõnumit, et kui sa praegu ei saanud granti, et siis ega me keegi ei tea, mis meist saab. Et taotle, ära heida meelt, taotle edasi, küll me need rasked ajad üle elame.“ (2)

Juhtidelt oodatakse töötajate suuremat kaasamist. Intervjuudes toodi näiteid, kus organisatsiooni tasandil on otsuseid tehtud n-ö tagaselja. Näiteks oli õppejõude määratud töörühmadesse nendega konsulteerimata ja nõusolekut küsimata või antud ootamatult kiireloomuline ülesanne, arvestamata õppejõu töökoormusega. Intervjuudes mainiti ka põlvkondade erinevusi – vanemad kolleegid, kes enamasti töötavad juhtivatel kohtadel, pole omaks võtnud kaasavat juhtimiskultuuri, mida tajutakse suhtumisena, et nooremad peavad olema tänulikud, et üldse saavad ülikoolis töötada.

„Ma mäletan oma esimest vestlust, kus me töölepingu allkirjastamise juures, ta kuidagi üritas mul tekitada tunnet, et sa pead ikka väga tänulik olema, et sa Maximas ei tööta kassiirina. Et ole ikka väga tänulik, et ma sulle selle lepingu pakun.“ (1)

Lisaks oodatakse juhtidelt motiveerimist ning ka loomingulist suhtumist mõõdikutesse. Just vahetu juht on see, kellelt oodatakse kinnitust, et igal ajahetkel ei ole võimalik kõikides ametijuhendis toodud tööülesannetes saavutada maksimaalset tulemust.

Ülikoolis tervikuna aga ootavad kaasprofessorid individuaalsusega arvestamist ning selle senisest suuremat väärtustamist. Leiti, et TÜ on väga kirju organisatsioon, kus teadusvaldkonnad on niivõrd erineva spetsiifikaga, mistõttu ei ole neid võimalik ühe jäiga süsteemi alusel juhtida. Siiski toovad peaaegu kõik intervjuueeritud õppejõud välja, et on märganud soovi kõike unifitseerida, mis ei ole aga uuritavate sõnul inspireeriv ega motiveeriv. Samuti tajutakse ülikooli poolt survet ning vajadust olla teistega sarnane ja võrreldav.

„Topime ringe läbi risküliku, me tahame kõikidest ülikooli töötajatest teha riskülikud.“ (5)

„Ma ei ole väga nõus, et kõike üritatakse teha ühesuguselt, sõltumata, mis teaduskond on, mis erialad on, üheselt need reeglid /.../ Siis aga millegipärast kogu aeg nõuavad, üritatakse kõike võrdselt, kõik reeglid võrdselt, sisseastumine võrdselt. No ma ei tea mida iganes, et väga võrdsust tahetakse.“ (6)

Võrdsustamise teema jätkuna kritiseerivad intervjuueeritud õppejõud motivatsioonisüsteemi puudumist. Nad toovad välja, et mõõdikud ja ametijuhendid võimaldavad tegelikult töötada ka miinimumtasemel. See põhjustab aga

rahulolematust, sest kui arvestatakse miinimumnõuetele vastamist ja jäetakse märkamata suurem pingutus, tekitab see ka ebavõrdsuse.

„Ja sa võid teha miinimumpaketi, saad ikka palga kätte ja võid teha maksimumi ja üle selle – saad ikka sama palga kätte. On hulk inimesi, kes ei too rahastust sisse ja saavad ikkagi head palka ja siis on inimesi, kes pingutavad põhimõtteliselt elu-surma piiri peal ja peavad kompenseerima siis tegematajätmissi.“ (5)

Intervjuudes ollakse juhtide suhtes kriitiline. Leitakse, et juhtidel, kes on sageli auvärsed akadeemilised töötajad ja tunnustatud teadlased, puuduvad juhtimiseks vajalikud teadmised ja oskused. Juhtimisoskuste all peetakse silmas eelkõige tööd inimestega. Korduvalt väljendatakse intervjuudes ootust juhile, et ta märkaks nende individuaalseid arenguvajadusi, annaks tööle regulaarselt tagasisidet ning toetaks õppejõu karjääri.

„See isikliku arengu nagu väärtustamine või juhtimine. Juht peaks mõtlema selle peale, et kuhu tema alluvad võiksid liikuda ja kuidas tema sellesse saab panustada.“ (4)

Individaalsuse märkamise asemel tajutakse juhilt hoopis konkurentsikartust ning soovimatust, et nooremad kolleegid karjääriredelil tõuseksid.

Seega võib öelda, et organisatsiooni tasandil seostuvad mõõdikud eelkõige kahe esmapilgul teisele vastanduva protsessiga: võrdsustamine ja ebavõrdsuse teke. Ametijuhendid ning neist lähtuvad juhtimisotsused loovad võrdse ja võrreldava pinnase, mida samal ajal tajutakse individaalsuse vähendamisena. Ebavõrdsus tekib aga sellest, et süsteemis saavad võrdselt eksisteerida nii miinimumiga piirduvad kui ka maksimaalselt pingutavad kolleegid ning viimastele tundub, et nende pingutusi süsteem vääriliselt ei hinda.

### Mõõdikutele omistatav tähendus riiklikul tasandil: kõrghariduse rahastusega seonduv

Riigi tasand avaldub õppejõudude enesemääratluses selle kaudu, kuidas tajutakse oma rolli kõrgharidusmaastikul ning kõrghariduse kui terviku positsiooni tööturul. Kõrgharidusreformiga tekkinud olukord, kus Eestis on tasuta eestikeelne kõrgharidus ning ülikoolid on autonoomsed õpekohtade loomisel, on jutuks ka siinse uuringu raames intervjueeritud kaasprofessoritega. Intervjuudes tõdeti, et kõrgharidus peaks olema Eestis ka tulevikus tasuta ja kõigile soovijaile kättesaadav, kuna vastasel juhul võib tekkida olukord, kus niigi väikese elanikkonna ligipääs haridusele halveneb.

„Ma olen väga tõsiselt veendunud, et haridus ei peaks olema rikaste privileeg. See on minu baasveendumus ja seda ei õnnestu muuta.“ (4)

Ülikooliharidusele võrdse juurdepääsu võimaluste tagamise kõrval tõstatati intervjuudes ka selle pahupool – vähemotiveeritud tudengid. Kuna õppekavade tulemuslikkust hinnatakse muu hulgas selle alusel, kas vastuvõtuperioodil täidetakse kõik väljakuulutatud õppekohad, põhjustab see survet võtta madala konkursi korral õppima akadeemiliselt vähem võimekad ja vähe motiveeritud kandidaadid. Organisatsioon survestab selleks, sest ka ülikooli rahastamine on seotud õppijate ning lõpetajate arvuga.

„Ma arvan, et see on üks probleemi koht, et ülikooli sissesaamine on liiga lihtne, et ma saan aru, miks see ülikoolile suures perspektiivis on kasulik, näidata, et tahtjaid on palju, võtame palju vastu.“ (1)

Tulemusmõõdiku rakendamine viib seega arvamuseni, et riigilt vajaliku rahastuse saamise ning tulemusnäitajate täitmise nimel tuleb juba ülikooli vastu võetud üliõpilased ka iga hinna eest õpingute lõpetamiseni „aidata“, olenemata sellest, kas üliõpilane seda ka tegelikult väärrib.

Seoses riikliku tasandiga tõstatub intervjuudes olulise teemana teadusrahastuse süsteem. Leitakse, et praegune süsteem on ebavõrdne ning taotlejale ressursikulukas. Intervjueeritud õppejõud kirjeldasid oma kogemusi granditaotlustega, mis said hindamisel küll kõrged hinded, kuid jäid sellegipoolest rahata. Samuti tuuakse välja ebakindlust – teadusprojektid on sageli lühiajalised ning selle pärast peab ka juba rahastatud projekti ajal hakkama taotlema järgmist, et tagada uurimissuuna jätkusuutlikus.

„Isegi kui sa tead, et sul neljaks aastaks projekt või kolmeks aastaks, kaheks aastaks, siis ikka taustal kuskil käib, aga varsti on juba kaks aastat möödas, juba kolm aastat möödas. Mis järgmine aasta saab, et kas ma saan näiteks? On palgad samal tasemel?“ (3)

Kõige jõuetumaks teeb granditaotlejaid olukord, kus tajutakse, et vaatamata pingutusele ei pruugi rahastamisotsus olla positiivne. Mitmed vastajad võrdlevad teadusrahastuse süsteemi õnnemänguga, kus puuduvad selged reeglid.

„Minu juhendaja ütles, et palun andke mulle raha ja ma mängin *blackjack*'i kasiinos ja ma arvan, et on suurem tõenäosus võita kui grante saada.“ (4)

Ühe lahendusena näevad intervjueeritud kaasprofessorid, et teadusrahastus oleks vähemalt mingil määral institutsiooni käes. Näiteks võiks instituudile prioriteetset uurimisteemat rahastada kõigepealt ülikool ja see võimaldaks paremini ette valmistada suurema mahuga teadusprojektide taotlusi.

Samal ajal ollakse ka enesekriitilised ning ei nähta tingimata ka mõõdikutes ja süsteemis süüd, kui granditaotlus ei ole olnud edukas. Intervjueeritud leiavad, et nii nemad ise kui ka nende kolleegid võiksid julgemalt rahvusvaheliselt publitseerida, taotleda ambitsioonikamaid grante ning oma uurimisteesmasid loomingulisemalt riiklikult prioriteetsete teemadega siduda.

„Ma näen näiteks väga palju, et publitseeritakse ainult eesti keeles ja ütleme, et ei pingutata võib-olla siis piisavalt, et rahvusvaheliselt ennast näidata. Ja siin see julgus kindlasti ka.“ (1)

Riiklikul tasandil on seega olulised märksõnad sõltumine teadusrahast ning rahastuse ebakindlus, mis suurendab projektipõhisust ja ebakindlust ka isiklikul ning organisatsiooni tasandil. Samuti nähakse kõrgharidusreformi mõju igapäevatöös. Samal ajal on kõik intervjueeritavad tasuta kõrghariduse pooldajad ning suhtuvad ka tagasihoidliku õpimotivatsiooniga tudengitesse pigem toetavalt. Enamik intervjueeritavad nendivad, et kuigi kõrghariduses on probleeme, ei osata pakkuda väga häid lahendusi riiklikul tasandil ja nähakse pigem võimalusi isiklikul tasandil rohkem süsteemile vastata kui süsteemi muuta.

### Mõõdikud – kas ainult negatiivsed?

Intervjuudest ilmneb, et akadeemilistele töötajatele üldiselt meeldib ülikoolis töötada ning nad on seal seetõttu, et see on olnud nende unistus. Eriti kõrgelt väärtustatakse suhtlemisvõimalusi ja kontakte tudengitega. Samuti väärtustatakse kõrgelt suhteid kolleegidega. Peaaegu kõik intervjueeritavad toovad välja, et töötavad ülikoolis eelkõige seetõttu, et tahavad tegeleda neile südamele lähedase uurimisteesmaga ning midagi olulist ühiskonnas mõjutada. Intervjuudest ilmneb, et töötasu suurus ei ole ülikoolis töötamisel peamine motivaator ega ka probleem.

Intervjuudes kirjeldatakse teadustööd loomingulise tööna ning see köidab teadustöö juures kõige enam. Eduelamuse tekitab loovate lahenduste leidmine ning koostöö kolleegidega – mõlemad kannustavad rohkem kui välised motivaatorid.

„See on see hetk, kus sa oled kolleegidega koos ja teil tekib mingi uurimis-idee või mingi õppeidee, kasvõi õpetamise arendamise mingi lahe idee ja kõigi silmad säravad.“ (5)

Ilmselt annab oma panuse ka COVID-19 pandeemia, kuid kõige rohkem hindavad ja ootavad intervjueeritavad ülikooli töö juures võimalust inimestega suhtlemiseks, olgu see siis õppetöö raames või kolleegidega. Mõõdikute ja



inimeste teema lõpetuseks sobib hästi ühe vastaja mõte, mis võtab ilmekalt kokku suhtumise mõõdikutesse.

„Ja samal ajal ise mõtlen ka, mingi reform tuleb, siis alati on see, et mis me mõõdikuks paneme. Minu arust minge metsa oma mõõdikuga, äkki mõtleks inimeste peale lõpuks.“ (5)

## Diskussioon

Artiklis analüüsisime sotsiomateriaalsest teooriast lähtuvalt kõrghariduses toimunud neoliberaalse pöörde kõige selgemat ilmingut – mõõdikuid ja nende avaldumist akadeemiliste töötajate ametialases enesemääratluses. Uuringu peamine küsimus oli järgmine: „Millist tähendust omistavad õppejõud mõõdikutele oma ametialase enesemääratluse eri tasanditel – individuaalsel, organisatoorsel ning riigi tasandil?“

**Individuaalsel tasandil** toovad intervjueeritud kaasprofessorid esile süsteemi seatud ja sageli ebareaalsed ootused ning sellest tuleneva stressi. Nõnda on ka näiteks Berg jt (2016) leidnud, et õppejõud tajuvad ärevust ning ebamäärasust, mida mõõdikud paradoksaalsel kombel tekitavad. Paradoksaalsel kombel seetõttu, et ühelt poolt on mõõdik selgelt piiritletud, st kindlaks on määratud atesteerimisperioodil õpetatavate EAP-de maht, teadusartiklite tase ning arv. Teiselt poolt on jäetud lahtiseks sisu ning sihttase – kui palju õppetööd ning millise kvaliteediga on piisav? Kui suur summa projektiraha tuleb hankida? Selline ebamäärasus tekitab olukorra, kus maksimaalset tulemust taotlema harjunud inimene pingutab väga palju, millega kaasneb aga oht läbi põleda. Samale probleemile viitavad Berg jt (2016), kes juhivad tähelepanu mõõdikute süsteemiga kaasnevale ebavõrdsusele. Ebavõrdsuse tekkimise põhjusi tasub otsida mõõdikute sihttaseme puudulikkusest. Noored õppejõud tunnetavad, et ülikoolis on võimalik töötada ka siis, kui vastad mõõdikute miinimumtasemele. Siin võib paralleele tuua eristava hindamisega – ühtmoodi saavad ainest läbi kasina ja suurepärase tulemusega tudengid. Samasugune olukord peegeldub ka akadeemiliste töötajate töö mõõtmises, kus ühtviisi läbivad atesteerimise nii miinimumnõuetele vastanud kui ka need, kes panustavad palju rohkem. Siiski peab rõhutama, et tegemist on inimeste vaba valikuga – uuringu raames intervjueeritud kaasprofessorid olid kõik oma karjääri panustanud. Ilmselt tekitabki neis pettumust nende arengut toetava motivatsioonisüsteemi puudumine ning maksimaalse pingutuse vähene väärtustamine. Kuna üllataval kombel ilmnes, et intervjueeritud õppejõud ei pea töötasu ülikoolis töötamisel kuigi oluliseks motivaatoriks, on järelikult vaja teistsugust tunnustussüsteemi, mis motiveeriks sihtima maksimumtaset ning mitte rahulduma miinimumiga.

Samas oli intervjuueeritute hulgas ka neid, kes kaalusid ülikoolist lahkumist, mille peamise põhjusena mainiti ebakindlust tuleviku suhtes, vähest tagasisidet oma tööle ning karjääriperspektiivi puudumist. Ka Mägi jt (2019) uuringu tulemused osutasid, et alla 30-aastaste akadeemiliste töötajate hulgas soovib karjääri ülikoolis jätkata vaid 9 protsenti. Lisaks on alla 40-aastaseid õppejõude Eesti õppejõudude hulgas vaid 4,9 protsenti (Eurostat, 2018). Selline tendents paneb muretsema Eesti kõrghariduse jätkusuutlikkuse pärast.

Individaalsel tasandil on Eesti noorema põlvkonna õppejõududele iseloomulik mitmemõõtmeline enesemääratlus – ennast nähakse nii õpetaja kui ka teadlasena, vähem administratiivtöötajana (vt ka Laiho *et al.*, 2020). Oluline on asjaolu, et õpetamist ja teadustööd nähakse lahutamatuks. Siiski nähakse probleemi kehtivas karjäärimudelil, kus õpetamine vajaks senisest suuremat tähelepanu ja toetamist. Õppejõududele tekitab muret, et õpetamise kvaliteeti ei võeta töö hindamisel arvesse (või arvestatakse vähesel määral). Samuti on keeruline mingil ajaperioodil, näiteks atesteerimisperioodil keskenduda ainult teadustööle või ainult õpetamisele. Laiho jt (2020) nimetavad sellist karjääri-valikut akadeemiliseks enesetapuks, sama mõtteviis näib valitsevat ka TÜ kaasprofessorite seas.

**Organisatsiooni tasandil** tajutakse mõõdikute mõju survena lüüa akadeemilisi töötajaid n-ö ühe vitsaga, arvestamata nende individaalseid karjääri-soove ning -valikuid. Lisaks on õppejõu enesemääratluses surve olla edukas ettevõtja-projektitaotleja, kes toob organisatsioonile raha ja teeb tööd võimalikult kuluefektiivselt. Billot' (2010) kirjeldatuga sarnaselt on mõõdikutel ja efektiivsuse suurendamisel põhinev juhtimiskultuur viinud selleni, et akadeemilised töötajad väärtustavad oma tööd pigem selle kaudu, kui edukad ollakse projektide taotlemisel ning raha teenimisel, mitte aga selle kaudu, kui hästi nad õpetavad. See viitab aga eelkõige organisatsiooni eesmärkide, mitte isiklike tööalaste eesmärkide teenimisele. Näiteks on organisatsioonile vaja teatud hulka teaduspublikatsioone, mis üksikule töötajale ei pruugigi nii olulised olla, kuid teenivad laiemalt organisatsiooni huve.

Kriitilised ollakse juhtide ja nende juhtimisstiili suhtes. Peamine tajutud probleem on, et juhid kaasavad töötajaid vähe. Selline ülalt-alla-juhtimine on iseloomulik neoliberaalsele ülikoolile (Mägi *et al.*, 2019; Ylijoki & Ursin, 2015). Põlvkondade konflikt varasemate ja praeguste väärtuste vahel teravneb olukordades, kus kolleegist on saanud juht või juhendatavast kolleeg. Sellisel puhul näib tekkivat konfliktiolukord, kus enne samade mõõdikute järgi töötav kolleeg asub peale juhiks saamist justkui väljapoole kriitikat. Juhtimiskvaliteedi hindamist noored õppejõud aga ei näe ja see on nende arvates probleem.

Neoliberalismile on veel iseloomulikud ühtlustamine, tsentraliseeritus ning ametnike rohkus (Ross *et al.*, 2020). Õppejõudude vaates surub ühtlustamine

aga loovuse ja individuaalsuse maha, mis viib selleni, et õppejõud tajuvad end organisatsioonis väikese mutrina ühesuguste mutrite reas. See läheb aga konfliktiks akadeemilise töötaja rollikäsitlusega, kus siiani rõhutatakse individuaalsust, loovust ja akadeemilist vabadust.

**Riigi tasandil** on kõige olulisem enesemääratlusega seonduv mõõdik seotud kõrgharidussüsteemi rahastuse (eriti teadusrahastussüsteemi) probleemidega ja sellest tekkiva ebavõrdsuse ning kõrghariduse kaubastumisega. Neoliberaalsele pöördele iseloomulikku varjatud riikliku kõrghariduse reguleerimist prioriteetsete teadusteemade ning tulemusrahastuse näitajate kaudu (Levidow 2005) on märgata ka Eestis. Teadusrahastuse ebakindlus ning projektipõhisus mõjutavad akadeemiliste töötajate töörahulolu ning tekitavad indiviidi ning organisatsiooni tasandil pingeid.

Kõrgharidusreformiga muudetud rahastusmudeli tagajärjel sõltub 20 protsenti ülikooli õpperahast tulemusnäitajatest (Haridus- ja teadusministeerium 2017). Noored akadeemilised töötajad tajuvad survet võtta õppima ning viia lõpetamiseni tudengeid, kes ei ole motiveeritud kõrgkoolis õppima ning kelle erialavalik on olnud juhuslik. See tekitab lisadimensiooni kõrghariduse kaubastamisele – ennast tajutakse pigem klient-teenindaja- ja mitte traditsioonilises õpetaja-üliõpilane-suhtes.

Majandusterminite sisenemine kõrgharidusalastesse aruteludesse on üks olulisi neoliberalismi ilminguid ning ilmselt ka üks olulisemaid konfliktiallikaid õppejõudude enesemääratluses. Sarnaselt Archeriga (2008) võib öelda, et Eesti noorema põlvkonna akadeemiline töötaja on idealist, kes näeb kõrgharidust pigem vaimuressursina kui kasutoojana majandusele. See ei lähe aga kokku kõrghariduspoliitikaga, kus rõhk on suunatud pigem efektiivsuse suurendamisele. Eriti puudutab see valdkondi, kus otsene kasu ja rakendatavus ei ole nii selgelt mõõdetavad (nt humanitaar- ja sotsiaalteadused). Neid valdkondi kummitab alarahastus ja õppejõudude motivatsiooniprobleemid. Niisuguse väärtuskonflikti taustal on mõistetav intervjuudes avaldunud pigem pessimistlik hoiak ning kriitika nii organisatsiooni kui ka riigi suhtes.

Siiski võib mõõdikute ja tabelite süsteemi näha ka toetavana – see loob mingidki alused õppejõudude töö võrdlemiseks ning hindamiseks. Sarnaselt Ylijoki ja Ursini (2015) esitatuga on Eesti noorema põlvkonna õppejõudude ja kõrgharidusmaailma suhe vastuoluline – süsteemis nähakse palju kitsaskohti, kuid hinnatakse ka selle võimalusi. Õppejõudude enda hinnangul ei olegi sageli probleem süsteemis ja mõõdikutes, vaid pigem inimestes, kes nende mõõdikutega opereerivad. Ja sinna soovitakse rohkem inimlikkust ning paindlikkust. Praegune COVID-19 pandeemia on mingil määral võimaldanud inimlikkuse lisandumist. Veebiloengutes ja -koosolekutel nähakse õppejõudu tema koduses keskkonnas ning kaamerasse ilmunud lapsed ja koduloomad

annavad õppejõule inimlikkuse. Inimlikkust ootavad noored akadeemilised töötajad aga kõigil tasanditel.

Siinne artikkel on üsna piiratud sissevaade keerulisse probleemistikku. Võrreldes Lääne-Euroopaga on siinsed muutused olnud kiiremad ja selle võrra intensiivsemad. Edasised uurimissuunad võiksid käsitleda tudengite rolli muutumist neoliberaalses ülikoolis ning muutunud võimusuhteid, samuti Lääne-Euroopas leviva neoliberaalsele pöördele vastanduva n-õ vastupanuliikumise ilminguid Eestis.

### Kasutatud kirjandus

- Aava, K., & Mets-Alunurm, K. (2020, 20. november). Uusliberaalne kapitalism ja akadeemia. *Sirp*. Külastatud aadressil <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/uusliberaalne-kapitalism-ja-akadeemia/>.
- Aavik, K. (2017, 1. september). Mis on neoliberaalne ülikool? *Sirp*. Külastatud aadressil <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c21-teadus/mis-on-neoliberaalne-ulikool/>.
- Aavik, K. (2018, 27. aprill). Neoliberaalne vampiirülikool. *Sirp*. Külastatud aadressil <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/neoliberaalne-vampiirulikool/>.
- Akadeemiliste töötajate ametijuhendid (2021). Tartu Ülikool.
- Alumäe, T, Tilk, O., & Asadullah (2018). *Advanced rich transcription system for Estonian speech*. Baltic HLT.
- Archer, L. (2008). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/02680930701754047>
- Berg, L. D., Huijbens, E. H., & Larsen, H. G. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university. *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, 60, 168–180. <https://doi.org/10.1111/cag.12261>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709–721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Bourdieu, P. (1998, December). The essence of neoliberalism (transl. by J. Shapiro). *La monde diplomatique*. Külastatud aadressil <https://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Briggs, A. R. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471–485. <https://doi.org/10.1080/13632430701606152>

- Broucker B., De Wit K. (2015) New Public Management in Higher Education. Huisman J., de Boer H., Dill D. D., Souto-Otero M (Ed.) *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 57–75). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4)
- Country sheets: public funding observatory (2021). European University Association.
- Davis, D. A. (2015). Constructing fear in academia: Neoliberal practices at a public college. Hyatt, S. B., Shear, B. W., & Wright, S. (Eds.). *Learning Under Neoliberalism: Ethnographies of Governance in Higher Education Vol. 1* (pp. 151–177), Berghahn Books.
- Djerasimovic, S., & Villani, M. (2020). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247–268. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Eesti Teadusagentuur (2020). ETAGi riiklike uurimistoetuste 2020. aasta kokkuvõte. Külastatud aadressil <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2020/12/PUT2021-taotlusvooru-kokkuvote.pdf>.
- Ehala, M. (2018, 22. juuni). Mis identiteet õigupoolest ikkagi on? *Sirp*. Külastatud aadressil <https://sirp.ee/s1-artiklid/varia/mis-identiteet-oiupoolest-ikkagi-on/>.
- Eurostat (2018). Classroom teachers and academic staff by education level, programme orientation, sex and age groups. Data table EDUC\_UOE\_PERP01. Külastatud aadressil [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC\\_UOE\\_PERP01\\_\\_custom\\_1009321/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_1009321/default/table?lang=en).
- Gibbs, P. (2011) An Aristotelian model for ethical higher education marketing: The role of practical wisdom. *Journal of Marketing for Higher Education*, 21(2), 203–214. <https://doi.org/10.1080/08841241.2011.623732>
- Grauberg, E. (2020, 20. november). Kõrgharidus mcdonaldiseerumise tuultes. *Sirp*. Külastatud aadressil <https://sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/korgharidus-mcdonaldiseerumise-tuultes>.
- Haamer, A., Lepp, L., & Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: Reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2-3), 110. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0010-5>
- Hakala, J. (2009). The future of the academic calling? Junior researchers in the entrepreneurial university. *Higher Education*, 57(2), 173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9140-6>
- Haridus- ja teadusministeerium (2017). Uus rahastamismudel. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uus\\_rahastamismudel\\_0.jpg](https://www.hm.ee/sites/default/files/uus_rahastamismudel_0.jpg).
- Haywood, H., Jenkins, R., & Molesworth, M. (2010). A degree will make all your dreams come true: Higher education as the management of consumer desires (pp. 197–209). Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (Eds.). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2919-1>

- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., & Laiho, A. (2009). The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 417–428. <https://doi.org/10.1080/13562510903050186>
- Kumar, R., & Hill, D. (2008). Neoliberal capitalism and education. Hill, D., & Kumar, R. (Eds.). *Global neoliberalism and education and its consequences* (pp. 1–11). Routledge.
- Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2020). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1716711>
- Levidow, L. (2005). Neoliberal agendas for higher education. Saad-Filho, A., & Johnston (Ed.). *Neoliberalism: a critical reader* (pp. 156–163), Chicago: University of Chicago Press.
- MacLeod, A., Cameron, P., Ajjawi, R., Kits, O., & Tummons, J. (2019). Actor-network theory and ethnography: Sociomaterial approaches to researching medical education. *Perspectives on Medical Education*, 8, 177–186. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0513-6>
- Maringe, F., & Gibbs, P. (2009). *Marketing higher education. Theory and practice*. Berkshire: Open University Press.
- Molesworth, M., Scullion, R., & Nixon, E. (Eds.). (2010). *The marketisation of higher education*. Routledge.
- Mägi, E., Koppel, K., Kõiv, K., Kindsiko, E., & Beerkens, M. (2019). *Akadeemilised töötajad teadmüühiskonnas. Lõpparuanne*. Tartu: Tartu Ülikool ja Mõttekoda Praxis.
- Nicolini D. (2012) *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: Marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196353>
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.330>
- Reva, E., & Remmik, M. (2020). Erialane hübriididentiteet praktikute-õppejõudude arusaamades. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 111–137. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.05>
- Riigikontroll (2019). Audit: kõrgharidusreform ja tööjõuvajadused. Riigikontrolli aruanne Riigikogule.
- Ross, S., Savage, L., & Watson, J. (2020). University Teachers and Resistance in the Neoliberal University. *Labor Studies Journal*, 45(3), 227–249. <https://doi.org/10.1177/0160449X19883342>

- Sarv, A. (2013). Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet. Tartu: Tartu Ülikool
- Seema, R., Udam, M., Mattisen, H., & Lauri, L. (2017). The perceived impact of external evaluation: The system, organisation and individual levels. Estonian case. *Higher Education*, 73(1), 79–95. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0001-4>
- Shore, C. (2010). Beyond the multiversity: Neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1), 15–29. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2009.00094.x>
- Talviste, E. (2020, 11. detsember). Õpetamine ja humanitaaria kui valed erialad. *Sirp*. Külastatud aadressil <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/opetamine-ja-humanitaaria-kui-valed-erialad/>.
- Teadus- ja arendusasutuste baasfinantseerimise määramise tingimused ja kord (2020). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/109102020013>.
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121–131. <https://doi.org/10.1080/13600800902825835>
- Õppejõudude ja teadustöötajate atesteerimise kord (2016) Tartu Ülikool.
- Ylijoki, O. H., & Henriksson, L. (2017). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: Junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1292–1308. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129>
- Ylijoki, O. H., & Ursin, J. (2015). High-flyers and underdogs: The polarisation of Finnish academic identities. Evans, L., & Nixon, J. (Eds.), *Academic identities in higher education: the changing European landscape* (pp. 187–202). Bloomsbury Publishing.

## The identity of young academics at the University of Tartu, in the light of neoliberal controls

Kadri Steinbach<sup>a1</sup>, Ragne Kõuts-Klemm<sup>b</sup>, Marvi Remmik<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Viljandi Culture Academy, University of Tartu*

<sup>b</sup> *Institute of Social Sciences, University of Tartu*

### Summary

International research from the last decades reveals a neoliberal change in higher education, often with a critical approach (Olssen & Peters 2005; Kumar & Hill 2008; Haywood *et al.*, 2010; Molesworth *et al.*, 2010; Davis 2015; Nixon *et al.*, 2018). The critique points to the conflict of values that comes with the shift – neoliberal values are not compatible with the values that have prevailed in higher education and universities thus far. Bourdieu describes the following indicators as the core of neoliberalism – short-term employment agreements, project-centricity, the destruction of collective structures, extreme flexibility, necessity-centricity, and decisions that revere pure market logic (Bourdieu 1998). The market economy way of thinking compels higher education to verbalise desired goals and assess them constantly to see if the goal is being achieved (performance indicators).

The neoliberal turn in Estonia has taken place later than in other countries in Europe. Higher education in Estonia has been free since 2013, and since 2017 Estonian universities have applied a performance funding system, which combines the results and quality of academic pursuits (Riigikontroll 2019). However, the increase in government funding has not been proportional to salary increases (funding increase 20% vs salary increase 60%) (Riigikontroll 2019). By now, the performance model has brought upon a crisis. Relating the funding to measures affects the prioritisation of work tasks by the professors, and their assessments of their work. Billot (2010) and Laiho, Jauhiainen and Jauhiainen (2020) have stated that the neoliberal shift makes academic staff assess their performance via measures rather than the quality of their teaching.

The neoliberal shift has made the roles of academic staff multi-faceted. The academic identity of a professor has been complemented with the identities of a project or staff manager, or any other administrative identity, which goes against

---

<sup>1</sup> University of Tartu Viljandi Culture Academy, Posti 1, Viljandi, 71004 Estonia, kadri.steinbach@ut.ee



the previously existing values of higher education (Winter, 2009). The identities have made their way into regulations as well; for example, in the University of Tartu, the valid job description of the academic staff divides their duties into four major categories: teaching and activities related to administration and development of teaching, research, development activities and participation in university governance and institutional development, social and public activities. (Job Descriptions of Academic Staff 2020). A measuring system is applied to fulfilling these tasks, which, in turn, relates to the government funding model on a larger scale.

How can academic staff (re)define themselves in this new situation? Based on the research of Briggs (2017) and Seema, Udam, Mattisen & Lauri (2017), we propose a three-stage self-defining model: professional identity on an individual level (“Who am I as an academic employee?”), on an organisational level (“What is my role in the organisation?”), and on a national level (“How is my identity related to the world of academics on a larger scale?”). This research focuses on the role of measures in the teachers’ professional identity, asking the following question: what is the meaning of performance indicators young academics attribute to the individual, organisational, and national levels of professional identity?

## Methodology

In the research, semistructured interviews were used to answer the question. The sample consisted of associate professors up to 40 years of age. The sample was selected using targeted sample principles, and it covered all faculties of the University of Tartu. The final sample included six associate professors, three men and three women with a median age of 36,8 years. Interviews were analysed with a deductive approach, using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). In the first round of analysis, specific interest was put on everything connected with the performance indicators. After that, the whole material was recoded to employ the idea based on Seema, Udam, Mattisen & Lauri (2017) and Briggs (2017) – seeking specific units of meaning to relate to measures and their meanings for the interviewees on three different levels: individual, organisational, and national.

## Results and discussion

**On an individual level**, the most clearly expressed measures are job descriptions, and the interviewees were well-versed in their demands. Job descriptions are seen as fair on the one hand (they apply to everyone and provide guidance

for the division of work tasks). On the other hand, it can be frustrating to have a lack of goals for measures. This leads to a situation where the staff must put in a maximum effort for all the tasks listed in the job description, which in turn may lead to burnout and exhaustion. Among the sample, there were some who have been considering leaving academic work. Mägi *et al.* (2019) discovered that in Estonia, only 9% of university staff below the age of 30 plan to continue their career in higher education. At the same time, only 4,9% of Estonian academic staff are under the age of 40 (Eurostat, 2018). These statistics and findings in the current article are worrying tendencies and threaten the sustainability of the Estonian higher education system. The individual level also shows a sense of polarised identity, clearly showing the neoliberal impact on professional identity (Winter, 2009; Billot, 2010; Laiho *et al.*, 2020).

**On an organisational level**, the impact of measures is perceived as pressure to merge the entire staff into one entity regardless of individual career aspirations and choices. There is also a strongly perceived pressure to apply for extra funding (especially for research grants) and do one's job as cost-effectively as possible. Billot (2010) refers to a similar tendency. The measures on this level also relate to two seemingly contradicting processes: equalisation and de-equalisation. Job descriptions and related management decisions create an equal and comparable base, simultaneously perceived as the minimisation of individuality. Inequality stems from the job descriptions: the system presents a co-existence of those who do the bare minimum and those who put in an extra effort, but the latter feel that their efforts are not appreciated within the system. Also, young academics sense that the neoliberal turn and measures force all teaching staff into the same frame, thus making it impossible to pursue an individual career path.

Another problem brought up by young academics is leadership and leadership styles in universities. They see a lack of inclusion and the domination of the linear leadership model, which is distinctive for neoliberal universities (Ylijoki & Ursin, 2015). They feel that leadership efficiency and its results are not measured or assessed, while the academic work is heavily evaluated and measured.

**On a national level**, the keywords are dependency on research funding and the uncertainty of funding, which increase project-centricity and insecurity at both individual and organisational levels. The impact of higher education reform is noted in the daily work. As the funding of universities relates to the performance indicators, e.g., the number of graduates, young academics feel the pressure to teach and graduate low-motivated students. It implies to the marketisation of higher education – teachers and students are connected as customers-providers, not in the traditional teacher-student way. This is

something very distinctive in neoliberal higher education (Haywood *et al.*, 2010; Nixon *et al.*, 2018).

The neoliberal turn in higher education in Estonia has clearly happened and is ongoing. The process has been like the other European countries, although the neoliberal turn has been quicker and more intensive. This is indicated by employing measures in the division of work tasks and workload of the academic staff, the performance indicators intervening in the daily lives of the academic staff, and the pressure to apply for additional funding. This, however, might lead to a decrease in motivation for young academics, as well as burnout. The authors of the article also expressed concern about the progeny of academic professionals in Estonia as current young academics view their future apprehensively and hesitate as to whether to pursue a career in higher education.

*Keywords:* higher education, neoliberalism, professional identity, performance indicators