

Õpetajahariduse sajand rahvusülikoolis

KARMEN TRASBERG, EDGAR KRULL

1. Sissejuhatus

Õpetajate ettevalmistamisele tänapäeva ülikoolis on seatud hulk ülesandeid. Muu hulgas seisab Tartu Ülikool Eesti haridusmõtte arendamise ja õpetajahariduse väärtustamise eest, mida toetab atraktiivne õpikeskkond ja valdkondadevaheline koostöö.¹ Tulevastelt õpetajatelt eeldatakse mitte ainult head ainetundmist ja veenvat õpetamisoskust, vaid ka refleksiooni ja pidevat enesearendamist, loome- ning teadustegevust.² Et nende ülesannetega edukalt toime tulla, on vajalik tunda õpetajakoolituse varasemat kogemust. Minevikku vaatamine aitab avada meile ajalooliselt omaseid ideid ja stsenaariume, millega me opereerime, kavandades tulevikumuutusi. See annab perspektiivi interpreteerida nüüdisaegseid praktikaid terviklikumalt ja loodetavasti ka realistlikumalt.³

Käesoleva artikli eesmärk on anda ülevaade haridusteaduse ja õpetajakoolituse arengust rahvusülikooli 95 tegevusaasta vältel, analüüsides toimunut ka välismõjutuste kontekstis. Pedagoogikat valdkonnana ei saa vaadelda lahus õpetajate ettevalmistusest, mistõttu on artiklis pedagoogika õpetamist käsitletud paralleelselt õpetajakoolituse arenguga. Peamiste allikatena on kasutatud arhiivandmeid ja pedagoogilist perioodikat.

¹ Tartu Ülikooli õpetajahariduse arengukava 2012–2015, <http://www.pedagogicum.ut.ee/et/pedagogicumist/arengukava> (1.10.2015).

² Kutsestandard. Õpetaja, tase 7–1. Kutsekoda, 2013.

³ A. Linne, „Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research“, *European Journal of Teacher Education*, 24 (1) (2001).

2. Väliseeskujud pedagoogika õpetamisel

Esimesena tunnustati pedagoogikat ülikoolistuudiumi osana Saksamaal. Juba 1779. aastal loodi Halle ülikoolis pedagoogika õppetool, kümnekond aastat hiljem rajati see ka Marburgis.⁴ 19. sajandi vältel koondus keskkooliõpetajate ettevalmistus peamiselt ülikoolide juurde ning sama mustrit võib jälgida mujalgi. Soomes hakati pedagoogikat õpetama 18. sajandi lõpul ning 1852. aastal loodi Helsingi ülikoolis pedagoogika õppetool.⁵ Võrreldes muu Põhja-Euroopaga toimus see ligi pool sajandit varem, mis tulenes soodsast poliitilisest olukorrast nagu ka Saksa luterlike ülikoolide – Wittenbergi, Halle ja Göttingeni erakordselt tugevast mõjust Soome kultuuri- ja haridusloos.⁶ Samal perioodil oli paljudes Lääne-Euroopa ülikoolides pedagoogika õpetamine veel juhuslikku laadi ning kuulus filosoofiaprofessori ülesannete hulka.

Kuigi Vene impeeriumis tegeleti õpetajakoolituse küsimustega juba alates 18. sajandi lõpust ning hiljem asutati ülikoolide juurde mõned pedagoogilised instituudid (1803 Tartus, 1804 Moskvas, 1811 Harkovis), jäi see valdkond ikkagi kitsamalt õpetajate instituutide tegevusalaks ning ei olnud kuigivõrd ülikooliga integreeritud.⁷

20. sajandi algus andis tõuke uute institutsionaalsete vormide tekkeks ning määratles piirid ja piirangud haridusteaduses – õpetamise kaanoni, meetodid ja praktika. Nii sai 20. sajandi esimestele kümnenditele iseloomulikuks iseseisvate pedagoogika õppetoolide tekkimine kas lahknemise teel usuteaduse või filosoofia professuuridest või täiesti uute õppetoolide loomine (nagu Tartus 1920. aastal). Pedagoogika valdkondliku arengu katalüsaatoriks jäi endiselt Saksamaa, mille mustreid järgisid paljud Euroopa maad, sh meie rajariigid. Eestile sai Saksa orientatsioon loomulikuks valikuks nii varasema ajaloo ja kontaktide kui ka keele tõttu. Kõik Saksamaal toimuv oli haridustegelaste

⁴ I. Willke, *Lärarstolar i pedagogik vid europeiska universitet* (Stockholm, 1975), 36.

⁵ P. Kansanen, „Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments“, B. Moon, L. Vlăsceanu, C. Barrows (ed.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments* (Bucharest, 2003), 85.

⁶ P. Kansanen, „Education as a Discipline in Finland“, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (4) (1990), 271.

⁷ I. A. Kairov, F. N. Petrov (ed.), *Pedagogičeskaja entsiklopedija*, III (1964), 348–350.

pidevas huviorbiidis, tähelepanelikult jälgiti sealseid kasvatusteaduste diskursuse muutusi. Varasem n-ö teoreetiline suund, kus põhirõhk oli pandud kasvatus ja õpetamise eesmärgistamisele ja mineviku tundaõppimisele, hakkas 20. sajandil taanduma. Uute alusdistsipliinide (didaktika, pedagoogiline psühholoogia) toel omandas pedagoogika üha enam praktilise iseloomu. Pedagoogika professorid said vastutavaks selle eest, et ülikoolis õppivad tulevased õpetajad valitud ametialal ka tegelikult hakkama saavad. Eesmärgiks võeti õpingute ja koolitegelikkuse sidustamine. Selleks andis inspiratsiooni 20. sajandi algul tuule tiibadesse saanud Saksa eksperimentaal- ja töökoolipedagoogika ning õpilaste intelligentsusuuringute populaarsus USAs. Tavapraktikaks sai (varem õpetajate seminaridele iseloomulike) harjutuskoolide asutamine ülikoolide juurde ja praktikabaaside väljaarendamine. See lõi ülikooli pedagoogikaõppejõule ka hoopis uue professionaalse identiteedi ning endine muster, kus teoloog või filosoof oma põhikursuse kõrvalt ka veidi pedagoogikat õpetas, enam ei toiminud.⁸

Seoses pedagoogika õppetoolide loomise lainega kerkis taas üles rida dilemmasid õpetajate ettevalmistamise sisus. Neist olulisimaks kujunes küsimus, millises vahekorras õpetada tulevastele õpetajatele ainet ja pedagoogikat. Osa koolkondi pidas olulisemaks tulevase õpetaja pedagoogilisi teadmisi, väärtustades eelkõige seda, kuidas õpetaja tunneb õpilast ja valdab õpetamistehnikaid.⁹ Seevastu ainekeskse lähenemise pooldajad rõhutasid, et õpetamine on kunst, mille eeldused on suuresti sünnipärased. Nende lähenemist illustreeris argument „õpetajaks sünnitakse“ ning seetõttu peaks õpetajate hariduse sisu olema eelkõige ainealaste teadmiste andmine.¹⁰ Sama dilemma hoidis ka 1920.–1930. aastate Tartu Ülikooli õpetajakoolituses pidevalt päevakorral küsimust, milline on ideaalne suhe õpetaja aineteadmiste ja pedagoogilis-praktiliste teadmiste vahel.¹¹

⁸ Karmen Trasberg, *Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistus Eesti Vabariigis (1918–1940) õpetajakoolituse ajaloolise kujunemise kontekstis*, Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis (Tartu, 2011), 169–170.

⁹ J. F. Fulton, „Teachers – Made not Born?“, D. Hartley, M. Whitehead (ed.), *Teacher Education. Major Themes in Education*, II (London: Routledge, 2006), 338–339.

¹⁰ J. I. Goodlad, „Educating Teachers: Getting It Right the First Time“, A. R. Roth (toim), *The Role of the University in the Preparation of Teachers* (Falmer Press, 1999), 8.

¹¹ Juhan Tork, „Keskkooliõpetajate ettevalmistusest“, *Eesti Kool*, 2 (1936), 104–117; Gerhard Rägo, „Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest“, *Varamu*, 6 (1936), 640.

Teise suurema dilemma moodustas õpetaja vastuoluline staatus ühiskonnas, mis omakorda määras ära õpetajaks õppimise populaarsuse ning õpetajaks pürgijate soolise ja sotsiaalse tausta. Õpetajameti madalast staatusest ja professioni marginaalsusest nagu ka sellest, et õpetajate ettevalmistus on paljudes ülikoolides unarusse jäetud valdkond, on kirjutanud hulk autoreid.¹² Õpetajakutse arengust on räägitud kui pidevate konfliktide jadast.¹³ Kuni 20. sajandi alguseni peeti õpetajaid ühiskonna- ja haridusuuenduste suhtes inertseteks ning konservatiivseteks ning alles õpetajate masskoolituse algus ülikoolides ning esimeste kutseühenduste tekkimine andis õpetajatele võimaluse oma arvamust ning kodanikupositsiooni julgelt kujundada ja avaldada. Nagu G. Bereday (1963) väga tabavalt märgib, ei saa „ükski profession arenedada kiiremini kui selle valdkonna teaduslikud baaskäsitlused ja institutsionaalsed raamid“.¹⁴ Just pedagoogika areng teadusliku distsipliinina lõi aluse ka õpetajate professionaalsele arengule ja kogukonnaidentiteedile.

3. Pedagoogika ja õpetajakoolitus Tartu Ülikoolis kuni Teise maailmasõja lõpuni

3.1. Suvekursused

Eestikeelse ülikooli asutamisega 1919 loodi võimalused rahvusliku õpetajaskonna tekkeks. Seni kuni komplekteeriti õppejõude ja arendati välja pedagoogika peaaone ning õpetajakoolituse õppekavad, alustati keskkooliõpetajate ettevalmistamist kiirkorras.

Esimesi suvekursusi kavandati rahvusülikooli avamise ettevalmistustega sama ajal. Kuigi initsiatiiv ja rahaline toetus tuli Haridusministeeriumist, oldi neist kursustest huvitatud eelkõige seetõttu, et ülikool soovis kutsuda kogenud keskkooliõpetajaid õppe-

¹² Vt näit D. Labaree, „The Lowly Status of Education Schools“, D. Hartley (ed), *Teacher Education. Major Themes in Education*, III (Routledge, 2006), 445–471; J. W. Null, „Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy“, *Educational Studies*, 42 (1) (2007).

¹³ P. Gardner, „Classroom Teachers and Educational Change 1876–1996“, G. McCulloch (ed.), *Reader in History of Education* (Routledge, 2005), 214.

¹⁴ G. Z. Bereday, J. A. Lauweyrys (ed.), *The Yearbook of Education* (London, 1963), 14.

jõududeks ning suvekursuste abil neile asendajaid koolitada.¹⁵ Noorel riigil ja teadusel nappis kõrgema kvalifikatsiooniga spetsialiste, seda enam, et ülikooli plaani kohaselt oli kavas ametisse kutsuda 71 professorit, 26 dotsenti ja 49 lektorit ning assistenti.¹⁶ Seepärast tuli eestikeelse kõrghariduse andmise alustamiseks otsida õppejõukan didaate ka keskkooliõpetajate seast. Õpetajahariduse seisukohalt oli eriti oluline matemaatika-loodusteaduskonna ja filosoofiateaduskonna komplekteerimine õppejõududega. Peamiselt nendes valdkondades peetigi suvekursused ning mitmetele endistele keskkooliõpetajatele said need enese esmaseks proovilepanekuks õppejõuna.

Suvekursused kujunesid edasise õpetajakoolituse stuudiumi seisukohalt erakordselt tähtsaks, sundides kavandama ainesisu, tutvuma teiste riikide kogemusega ainemetoodika õpetamisel ning looma eestikeelset õppevara. Suvekursustel oli tähtis roll ka sel põhjusel, et ülikool sai näidata oma potentsiaali õpetajate koolitajana. Nii haridusministeerium kui laiem kooliüldsus hakkas aktsepteerima õpetajakoolituse „akademiseerumist“, mis oli samal ajal levinud tendents ka Lääne-Euroopas. Eesti jaoks sai unikaalseks asjaolu, et suvekursused avati ka algkooliõpetajatele, mistõttu kujunes nendest osavõtt erakordselt arvukaks. Ei saa alahinnata sünergiat ja kontakte, mis tekkisid ligi tuhande õpetaja suvisest koosõppimisest Tartus. See omakorda andis õpetajatele tahte, valmisoleku ja ka harjumuse end täiendada. Nii kujunes Eesti õpetajaskonnast juba 1920. aastate algul õppiv kogukond, kes ühines ainelitusesse, osales arvukatel konverentsidel ja teabepäevadel.

Sellises taustsüsteemis ei olnud professor Peeter Põllul kuigi keeruline veenda ei ülikooli valitsust ega ka haridusministeeriumit keskkooliõpetajate süstemaatilise ettevalmistuse vajaduses ja võimaluses. Ülikooli kuraatorina olid tal eelised nii pedagoogika õppe tooli kui õpetajakoolituse arendamiseks. Siiski oli õpetajakoolituse korraldamine Tartu Ülikoolis keerulisem teistest valdkondadest, sest tegemist oli riiklikult reguleeritud kutsealaga.¹⁷ Siin ei olnud

¹⁵ Peeter Põld, „Eesti Vabariigi Tartu ülikooli avamisel“, *Lastest tuntakse meid* (Tartu: Ilmamaa, 2006), 158.

¹⁶ Samas, 159.

¹⁷ Haridusministri määrus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 14. oktoober 1925, *Riigi Teataja*, 169/170 (1925).

ülikooli autonoomia ja õppejõudude akadeemiline vabadus kuigi suur ning korraldajatelt eeldati paindlikku koostööd haridusministeeriumiga.

3.2. Pedagoogika õppetooli loomine ja valdkondlik areng

Pedagoogika professor loodi Tartu Ülikoolis 1920. aastal ning esimeseks pedagoogikaprofessoriks nimetati Peeter Põld. Siitpeale oli võimalik õppida pedagoogikat peainena, samuti omandada selles valdkonnas magistri- ning doktorikraadi. Lisaks pedagoogika õppetoolile loodi eksperimentaalse psühholoogia ja pedagoogika laboratoorium, millest sai nii pedagoogika esmaõppe üliõpilaste kui õpetajate täienduskoolitustel osalejate oluline õppebaas.

Õppetoolide täpne struktuur sätestati 1925. aasta Tartu Ülikooli seadusega ja 1937. aasta ülikoolide seadusega. 1925. aasta seadus nägi ette pedagoogika professuuri filosoofiateaduskonnas,¹⁸ 1937. aastal lisandus sellele pedagoogika ja filosoofia ühendprofessor.¹⁹ Võrreldes näiteks psühholoogiaga (kumbki ülikooliseadus ei näinud ette psühholoogia professuuri) oli pedagoogika valdkond heas seisus. Kõrvuti pedagoogika õppetooliga loodi õpetajate ettevalmistuseks eraldi üksus – didaktilis-metoodiline seminar (edaspidi DMS), mis allus haridusministeeriumile. Nii tuligi ametisse asunud professoril töötada välja pedagoogika (peainena) õppekava ja selle kõrval pidada läbirääkimisi haridusministeeriumiga gümnaasiumiõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse üle. 1922. aasta sügisel kinnitas haridusminister Heinrich Bauer didaktilis-metoodilise seminari korralduse Tartu Ülikoolis,²⁰ selle kohaselt võeti DMSi õppima ülikoolistuudiumi lõpusirgel olevaid noori, kes said ühe aasta vältel gümnaasiumiõpetaja ettevalmistuse pedagoogikas ja ainetoodikas koos koolipraktikaga. Õppetöö paremaks korraldamiseks oli DMS jaotatud erialaosakondadesse, kus metoodikaaineid lugesid tunnitasu alusel valdkondade õppejõud. Suurt rõhku pandi koolipraktikale, mis koosnes nii tundide vaatlusest, analüüsist kui ka proovitundide andmisest Tartu keskkoolides. DMSi tegevusaastatel (1922–1939) otsiti võimalusi ülikooli juurde ka oma harjutuskool rajada ja kuigi

¹⁸ EV Tartu Ülikooli seadus, *Riigi Teataja*, 122/123 (1925).

¹⁹ Ülikoolide seadus, *Riigi Teataja*, 78 (1937).

²⁰ EAA, 2100-4-135, l. 16–18; EAA, 2100-5-277, l. 2.



Foto 1. Eerik Jaanvärk koos didaktilis-metoodilise seminari saksa keele osakonna üliõpilastega, 1920. aastate teine pool (Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum).

kõik osapooled, sh Tartu linn, olid pooldaval seisukohal, takistasid seda pidevad koolivõrgu reformid.²¹

Õpetajakoolituse eristaatus ülikoolis tõi kaasa selle, et valdkonda finantseeriti täielikult riigieelarvest. Kuni majanduskriisini polnud õpetajakoolituse rahaliste vahenditega tõsisemaid probleeme, sh jätkus vahendeid nii välismaise erialakirjanduse kui kaasaegsete õppevahendite hankimiseks. Alates 1930. aastatest hakati aga kärpima nii üliõpilaste- kui ka õppejõudude koosseisu, samuti vähendati praktikatunde koolis, vahendeid õppemetoodilistele materjalidele, väliskoostööle jne. Õpetajakoolitust puudutasid eelarvepiirangud eriti teravalt aastatel 1932–1934, mil DMSi üliõpilaste arv langes drastiliselt. See tegi väga keeruliseks ka õppetöö kavandamise, samuti kaotasid paljud üliõpilased võimaluse omandada soovitud õpetajakutset, sest mitmed erialad suleti. Majanduslikult stabiliseerus olukord taas 1930. aastate teisel poolel, kui õpetajakoolituse üliõpilaste arv jäi igal aastal 30–40 piiridesse. Kokku omandas õpetaja ettevalmistuse esimese omariikluse perioodil 1286 üliõpilast, mis moodustas 22% tol ajal lõpetanutest.²² See viitab üliõpilaste kõrgele

²¹ Trasberg, 123–126.

²² Samas.



Foto 2. Konstantin Ramul, Walter Freymann ja Juhan Tork üliõpilastega, 1920. aastad (TÜM).

huvile õpetajakutse vastu ning oli aastaid, mil soovijaid oli palju rohkem kui võimaldatud õppekohti.

Põhimõtteliselt suudeti rahvusülikoolis üles ehitada keskkooli-õpetajate ettevalmistamise süsteem, mis vaatamata nappidele inim-ja majanduslikele ressurssidele vastas Lääne-Euroopas levinud eeskujudele. Takistavaks asjaoluks jäi DMSi staatuse ja ministeeriumile alluvussuhte küsimus, mis ei võimaldanud paindlikke muutusi õpetajakoolituse korralduses. 1930. aastate teisel poolel ilmnis üha enam probleeme ka ülikoolisisises suhtluses ja töö koordineerimises, mis viis DMSi reorganiseerimiseni.

Keerulised ja vastuolulised olid 1930. aastad ka pedagoogika arengule laiemalt. Iseäranis teravad erimeelsused tekkisid õppejõudude värbamisel. Kuigi õppeülesande täitjatena olid ametis Juhan Tork, Aleksander Elango, Johann Estam jt, jäi pedagoogika professor Peeter Põllu surma järel (1930) täitmata, mis omakorda avaldas mõju valdkonna staatusele nii ülikoolis kui ka väljaspool seda. Õppetooli hoidjaks määrati professor Konstantin Ramul, kes ühtlasi täitis DMSi juhataja kohuseid aastail 1930–1936, seejärel võttis ameti üle professor Gerhard Rägo (1936–1940).

Pedagoogika professuuri täitmist arutati 1930. aastate algul kor-

duvalt.²³ Mitu järjestikkust konkurssi luhtus, sest sobivat kandidaati ei leitud. Ebaõnnestunud katsed professori täita takerdusid ülikooli sisemiste vastuolude taha, samas ei püütudki professorit väljastpoolt Tartut leida, kuigi ülikooliseadus lubas vabu professuure täita konkursi kõrval ka õppejõudude kutsumise teel.²⁴ Professor loodeti igal juhul leida Eestist, millele viitab filosoofiateaduskonna nõukogu seisukoht, et selle „täitmisel ainult kodumaised kandidaadid võivad arvesse tulla, kuid nendele tuli võimaldada veel aega põhjalikumaks teaduslikuks ettevalmistuseks“.²⁵ Ilmselt loodeti siin Juhan Torkile, kes kirjutas sel perioodil doktoritööd (kaitses 1939). Arhiiviallikad kinnitavad, et pedagoogika professorist oli huvitatud ka Hilda Taba, kes naasis selleks puhuks USAst, kus ta oli lõpetanud Columbia ülikooli õpetajate kolledžis doktoriõpingud ning esitanud kaitsmiseks oma väitekirja.²⁶ Samuti kandideeris pedagoogikaõppejõu kohale korduvalt Edgar Oissar, kes oli Natsi-Saksamaal Göttingeni ülikoolis omandanud pedagoogikaalase doktorikraadi, mida Tartus ei tunnustatud.²⁷

1940/41. õppeaastal töötasid haridusasutused vormiliselt endiselt Eesti Vabariigi seaduste ja eeskirjade järgi, kuigi õppe- ja kasvatustöö ametlikes eesmärkides ning sisus said Nõukogude okupatsioonivõimude survele teoks suured muutused. DMS nimetati ümber pedagoogiliseks instituudiks, mida hakkas juhtima neljaliikmeline valitsus eesotsas ajaloo professor Peeter Tarveliga. Valitsusse kuulusid TÜ esindajana veel professor Alfred Koort, instituudi õppenõukogu esindajana professor Gerhard Rägo ja hariduse rahvakomissariaadi esindajana Juhan Lang. 1940/41. aastal instituuti vastu võetud 72 üliõpilasest lõpetas 40, neist omakorda kutseeksami sooritamiseni jõudis 34 õpetajakandidaati.²⁸ Pedagoogilise instituudi tegevus lõpetati alates 1. augustist 1941 ülemineku tõttu NSV Liidus kehtinud õpetajate ettevalmistamise süsteemile.

Järgnenud Saksa okupatsiooni ajal jätkus õpetajate ettevalmis-

²³ EAA, 2100-4-156; EAA, 2100-5-281.

²⁴ EV Tartu Ülikooli seadus, *Riigi Teataja*, 122/123 (1925), § 60 a.

²⁵ EAA, 2100-5-375, l. 3.

²⁶ ERA, 1608-1-498, l. 7–8.

²⁷ EAA, 211-2-755, l. 32–47.

²⁸ K. Kotsar, „Keskkooli ja kutsekooli õpetajate ettevalmistamisest Eestis 1940/41“, Aleksander Elango (toim), *Nõukogude kooli kujunemine Eestis* (Tartu, 1980), 39–41.

tamine ülikooli juures, kuigi palju väiksemas mahu, sest huvitatud oldi eelkõige sõjaliselt oluliste erialade arendamisest.²⁹ 1942. aastal asuti senist keskkooliõpetajate ettevalmistamist reformima, leides, et selleks kulunud aeg – neli aastat erialast ettevalmistust pluss üks aasta pedagoogilist ettevalmistust – on liiga pikk, samuti leiti, et kutse omandamine vaid ühes aines pole piisav. Uue kavaga lühendati õppeaega neljale aastale ning tulevane õpetaja pidi omandama vähemalt kahe aine ulatuses kvalifikatsiooni gümnaasiumis ja kahe aine ulatuses üldhariduskooli alamas astmes õpetamiseks. Pärast studiumi lõpetamist tuli õpetajakandidaadil poole koormusega töötada aasta gümnaasiumis vilunud õpetaja abina, mille järel ta sooritas kutseeksami.³⁰

4. Õpetajakoolitus Tartu Riiklikus Ülikoolis Nõukogu okupatsiooni ajal

4.1. Õpetajakoolitus sõjajärgsel ajal

Sõjajärgse perioodi algust iseloomustab keskkooliõpetajate ettevalmistuses varem kujunenud traditsioonide lõhkumine. Kehtestati range okupatsioonirežiim, mis kuni Jossif Stalini surmani 1953. aastal oli erakordselt sallimatu igasuguse ametlikest töekspidamistest häälbiva tegevuse ja arusaamade suhtes. Koos ideoloogilise totalitaarsusega rakendati Eesti õpetajakoolituses Nõukogude Liidus kehtestatud regulatsioonid. Ühtlustamist nõukogude süsteemiga kiirendas juhtivate pedagoogikaõppejõudude (Juhan Tork, Johann Estam) Eestist lahkumine erinevate pagulaslainetega ning nomenklatuurse kaadri (Aleksander Pint) ametisseääramine.

1944. aasta sügisel loodi Tartu ülikoolis pedagoogika teooria ja ajaloo kateeder ning pedagoogika ja meetodika kateeder. Kohe algusest peale võttis esimene neist suuna filosoofiale ja psühholoogiale ning 1947. aastal sai sellest loogika ja psühholoogia kateeder, hiljem osakond. Õpetajakoolituse sisuga asus tegelema pedagoogika ja

²⁹ Toomas Hiio, Helmut Piirimäe (toim), *Universitas Tartuensis 1632–2007* (Tartu, 2007), 440.

³⁰ Kavandeid õpetajate ettevalmistamise ümberkorraldamise ja keskkooli õpetajakutse taotlemisel kutseaine valiku kohta (1942), EAA, 2100-13-82.



Foto 3. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõud, juuni 1982. Fotel on (vasakult): Aleksander Elango, Inge Unt, Helga Kurm ja Aleksander Pint (TÜM, E. Saki kogu).

metoodika kateeder, mille juhatajaks määrati professor Aleksander Pint (juhtis kateedrit 1945–1951), kes oli pedagoogilise ettevalmistuse saanud sõjaeelises Nõukogude Liidus Irkutski pedagoogikainstituudis.³¹ Teiseks pedagoogika ja metoodika kateedri õppejõuks oli dotsent Aleksander Elango (1902-2004), kellest sai hiljem pedagoogika kateedri juhataja (1951–1963).

Töökorralduses juhinduti Nõukogude Liidu regulatsioonidest, õppekavadesse kuulusid kohustuslike ühiskonnaainete kõrval pedagoogilised distsipliinid: psühholoogia, pedagoogika ajalugu, peda-

³¹ *Eesti entsüklopeedia, 14. kd. Eesti elulood* (Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus, 2000), 374.

googika, aine õpetamise metoodika, koolihügieen jne. Pedagoogilisele praktikale pöörati esialgu vähe tähelepanu, see piirdus kahe kuni nelja nädalaga, samuti puudusid pedagoogika- ja metoodikakursustes praktilised harjutused. Alles NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu 1954. aasta otsusega kohustati ülikoole pöörama suuremat tähelepanu õpetajate ettevalmistusele ja pikendati pedagoogilist praktikat kuuele nädalale.³²

Kirjeldades õpetajate ettevalmistust 1950. aastatel, väidab Elango, et 1,5 õppejõu koormusega kateeder õpetas pedagoogika üldkursust ajaloo-keeleteaduskonna kõikides osakondades, kehakultuuriteaduskonnas ning matemaatika-loodusteaduskonna bioloogia-, geograafia- ja matemaatikaosakonnas, lisaks sellele fakultatiivselt füüsikaosakonnas. Kateeder tegeles ühtlasi pedagoogilise praktika üldjuhendamise ja samades teaduskondades. Teadustöö oli Elango hinnangul arenenud kolmes suunas: „a) Eesti kooli- ja haridusalase pärandi ümberhindamine, b) vene ja nõukogude pedagoogika klassikute tutvustamine eesti pedagoogidele, c) Nõukogude Eesti koolide paremate kogemuste uurimine ja üldistamine.“³³

Õppematerjalina kasutati peamiselt Vene autorite tõlkeõpikuid. Suhtumisest Eesti oma autoritesse (rääkimata lääne autoritest) annab tunnistust Johannes Käisi valitud tööde ja vaadete avalik hukkamõistmine 1946. aastal. Professor Pindi alustatud nõiajahiga³⁴ läks kaasa haridusministeerium, märkides, et Käisi „Valitud tööd“ (1946) propageerivad nõukogude pedagoogikale võõraid vaateid ehk kummardamist Lääne-Euroopa ja USA pedagoogika ees, mis desorienteerib Eesti õpetajaskonda.³⁵ Käisi kaitseks astusid välja mitme põlvkonna pedagoogikateadlased (Elango 1940. aastatel, Liimets, Maanso, Eisen jt 1960. aastatel), ometi jäid tema teosed raamatukogude erifondi ja olid tulevastele õpetajatele kättesaamatud. Samasuguse kriitika osaliseks oli 1940. aastal saanud Juhan Torki doktoritöö

³² Aleksander Elango, „Õpetajate ettevalmistusest Tartu Ülikoolis“, *Edasi*, 19. juuni 1957.

³³ Aleksander Elango, „Pedagoogika kateedri osa õpetajate kaadri ettevalmistamisel“, *TRÜ*, 9. jaanuar 1953.

³⁴ Aleksander Pint, „On aeg vabaneda kodanliku ajastu kahjulikest pärimustest meie koolides“, *Rahva Hääl*, 12. oktoober 1946.

³⁵ Ferdinand Eisen, „Ühest ebavõrdsest võitlusest meie pedagoogilise mõtte lähimenevikus“, *Kooliuenduslane*, 3 (1992), 23-30.

„Eesti laste intelligents“, mis samuti keelati ja suleti erifondidesse.³⁶ Sellega anti selge sõnum, et pedagoogika ei saa seista väljaspool poliitikat ning kogu varasem pedagoogiline pärand „kustutati“ mälust.

Mõnevõrra leevenes olukord 1960. aastatel, mil hakkasid ilmuma TÜ õpetajakoolitajate originaalõpikud (Aleksander Elango, Heino Liimets, Helga Kurm, Inge Unt). Pedagoogikateadlaste järelkasvule oli soodne mõju 1951. aastal TÜs avatud pedagoogika aspirantuuril, mis võimaldas kaitsta kandidaadiväitekirju ajaloo-keeleteaduskonna nõukogus.

Vaatamata ideoloogilistele ettekirjutustele jõudsid arusaamad õpetajakoolituse põhimõtetest, sisust ja korraldusest pedagoogika kateedris tasemele, mis oli iseloomulik keskkooliõpetajate ettevalmistamise praktikale 1930. aastate Tartu Ülikoolis. Õeldu puudutab stuudiumi korralduslikku külge ja koolipraktikat. Järjepidevust hoidsid need õppejõud, kes olid ise õppinud ülikoolis esimese oma riikluse perioodil ning oma kujunemisaastatel ka Lääne-Euroopas kogemusi omandanud (Elango, Eerik Jaanvärk). Pedagoogika teoreetilised distsipliinid pidid kuni Nõukogude Liidu kokkuvarisemiseni ülistama kommunistlikku dogmat ning õppe- ja kasvatustöö käsitlused teenima selle kasvatuse ideaale.

4.2. Muutused õpetajakoolituse korralduses ja sisus alates 1970. aastatest

Õpetajahariduse korraldusse tõi muutuse 1974/75. õppeaasta, mil mindi üle uutele õppeplaanidele. Õpetajaväljundiga erialadel lõpetati üliõpilaste jaotamine teoreetilisse ja pedagoogilisse harusse ning õpetaja ettevalmistuse said kõik lõpetajad peale rakendusmatemaatikute.³⁷ TÜ nõukogu otsusega seati sisse pedagoogika erikursuse õppimine viiendal õppeaastal koos kaheksanädalase koolipraktikaga. Seega olid paljud õpetajatööst mittehuvitatud noored sunnitud õppima pedagoogilisi distsipliine ning kohustatud töötama vähemalt kolm aastat õpetajana riigi määratud töökohal.

Seitsmekümnendate aastate reform tõi ülikoolis kaasa palju ra-

³⁶ Vassili Orav, „Eesti laste intelligents ja klassikuuluvus“, *Nõukogude Kool*, 4 (1940), 305–307.

³⁷ Inge Unt, Paul Kenkmann, „Õpetajate ettevalmistamisest TRÜS-s“, *Rahva Hääli*, 11. veebruar 1982.

hulolematust, lahendust nähti õppeprogrammide diferentseerimises, mille kohaselt kolmandast kursusest peale jaotuksid õpingud pedagoogilise ja teoreetilise suuna haruks.³⁸ Selline muutus viidi sisse 1985/86 ning see võimaldas tõhustada õpetajatööst tegelikult huvitatud üliõpilaste ettevalmistust ja toetas nende kutseorientatsiooni. Samas tegi professor Inge Unt ettepaneku (taas)kaaluda pedagoogilise ettevalmistuse viimist studiumi lõppu nagu praktiseeriti ka sõjaeelses Tartu Ülikoolis.³⁹

Omapärase uuendusena seati 1985. aastal tulevastele õpetajatele sisse menetluspraktika ehk pidev pedagoogiline praktika (PPP). Nimetuselt ja pikkuselt (neli semestrit) sarnaneb see tänapäeva ülikooli praktikakorraldusega, kuigi tol ajal järgnes PPP-le suvine pioneerilaagripraktika ning pedagoogiline põhipraktika koolis.⁴⁰ Vaatamata radikaalsele ideele ja läbimõeldud ülesehitusele jäi PPP kahjuks formaalseks, eksisteeris terviklikult vaid paar aastat ja sedagi rohkem paberil. Mõned selle komponendid, nagu videotreening suhtlemisostkuste kujundamiseks, osutusid väärtuslikuks ning kuuluvad siiani muutunud kujul õpetajakoolituse kavadesse.

Pedagoogika teoreetilistes õpingutes liiguti ühtse pedagoogika programmi rakendamisele ülikoolis. Aastatel 1972–1986 anti välja pedagoogika õppekava kuus täiendatud trükki,⁴¹ mis annavad ülevaate, kuidas käsitleti pedagoogikakursuste sisu ja õpetamismetoodikat pea 15-aasta jooksul. Ühtse programmi kasutuselevõtt tähendas erinevate õppejõudude õpetatavate pedagoogikakursuste taseme ühtlustumist, aga ka kursusel õpetatavate distsipliinide paremat sisulist koordineerimist. Kui 1972. aasta programm osutas sissejuhatuses vaid napolisõnaliselt, et ülikoolis õpetatakse pedagoogikat sünteetilise kursusena, mis hõlmab nii pedagoogika ajaloo kui ka teooria elemente, siis viimastes väljaannetes anti juba põhjalikum ülevaade kursuse kohast teiste õpingute seas, praktilistest töödest kui pedagoogikaõpingute integreerivast osast ning nõuetest üliõpi-

³⁸ Inge Unt, Paul Kenkmann, „Õpetajate ettevalmistamisest TRÜS-s“, *Rahva Hää*, 11. veebruar 1982.

³⁹ Inge Unt, „Õpetajaks studiumi lõpul?“ *Edasi*, 15.–17. märts 1988.

⁴⁰ *Pidev pedagoogiline praktika* (Tartu: TRÜ, 1986).

⁴¹ *Pedagoogika programm Tartu Riikliku Ülikooli üliõpilastele* (Tartu: TRÜ, 1972, 1976, 1979, 1981 ja 1985); *Pedagoogika ja kasvatustöö metoodika programm Tartu Riikliku Ülikooli üliõpilastele* (Tartu: TRÜ, 1986).



Foto 4. Õppetöö Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri videoauditoorimis, 24. september 1989 (TÜM, E. Saki kogu).

lase iseseisvale tööle. Kõik programmid kajastasid õpinguid viiest valdkonnast: pedagoogika alused ja ajalugu, kasvatusteooria, didaktika ja koolijuhtimise alused, 1979. aastal lisandus pedagoogika uurimismeetodeid ja uurimistöö koostamist käsitlev osa.

Õppematerjalina kasutati endiselt vene keelest tõlgitud õpikuid nagu ka TÜ õppejõudude kirjutatud materjale: Aleksander Elango Eesti kooli (1975) ja pedagoogika ajalugu (1974) ning ülevaade klassijuhatajatööst (1977); Helga Kurmi võrdleva pedagoogika küsimused (1975); Inge Undi õpilaste aktiveerimisest (1974). Lisaks neile olid kasutada Kalju Saksa väljaanded (1974) õppeedukuse arvestamise ja hindamise probleemidest ning Heino Liimetsa käsitus (1976) rühmatööst tunnis. 1982. aastast peale hakkas pedagoogika üldkursuse sisu mõjutama Elango ja Undi eesti keelde tõlgitud Galina Štšukina koolipedagoogika õpik, kuivõrd see kattis enamiku programmistest teemadest. Eesti autoritest lisandusid põhilise õpikirjanduse loetellu Elango, J. Nurmiku ja K. Saksa õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise probleemide käsitus (1984), Elan-

go pedagoogika ajaloo teine väljaanne (1984) ja Jaan Miku töö teksti mõistmisest (1980). Tõlkeõpikutest tulid kasutusele J. Babanski raamat õppeprotsessi optimeerimisest (1984), D. Grišini ja J. Koldunovi töö õpilaste enesekasvatusest (1981) ning Anatoli Mudriku õpik kasvatusest vanemas koolieas (1981). Samuti kuulus põhiõpikute hulka T. Iljina uuendatud pedagoogikaõpik (1984). Paraku pole üheski programmivariandis nimetatud akadeemik Heino Liimetsa eestvedamisel valminud käsikirjalist pedagoogikaõpikut kõrgematele õppeasutustele (Liimets jt, 1974), mis toetus arvukatele allikmaterjalidele, sealhulgas lääne autorite töödele, kuid mis ei leidnud võimude tunnustust. Ometi oli sellel õpikul suur mõju pedagoogika õpetamisele ja õppimisele, kuivõrd pedagoogikaaspirantidele oli see meelisõpikuks kandidaadimiinimumi eksamik valmistumisel.

1980. aastate lõpus kujunes pedagoogika kateedris kaks vastandlikku arusaama pedagoogika üldkursuse sisust ja ülesehitusest. Enamik Nõukogude ajal üldkursust õpetanud õppejõududest leidis, et senist kursuste ülesehitust ja sisu saab edaspidigi kasutada, kui tekstidest kõrvaldada varem jõuga pealesurutud ideoloogilised loosungid, mida ka varem keegi tõsiselt ei võtnud. Teine rühm õppejõude jõudis järk-järgult arusaamale, et tuleb hakata intensiivselt tutvuma lääne pedagoogiliste käsitlustega, sealhulgas pedagoogikakursuste ülesehituse ja sisuga. Üks esimesi samme lääne autorite tööde tutvustamisel eesti pedagoogidele oli Peeter Kreitzbergi ülevaade pedagoogilisest eesmärgistamisest Benjamin Bloomi koolkonna õppe-kasvatuseesmärkide taksonoomiate põhjal (1987). Uuele läanelikule lähenemisele toetusid ka sellele järgnenud kaks kandidaadidissertatsiooni Bloomi õppematerjali täieliku omandamise kontseptsiooni rakendamise Eestis koolides Peeter Kreitzbergi juhendamisel⁴² ja õpilaste eneseteadvuse kujunemisest H. Liimetsa juhendamisel.⁴³ Ka tehti algust Hilda Taba kui Eestist pärit välja-paistva pedagoogikateadlase ja õppekavade spetsialisti eluloo ning loomingu tutvustamisega.⁴⁴

⁴² Edgar Krull, *Õppetöö põhieesmärkide määramine ja nende õigeaegse saavutamise kindlustamine*. Kandidaadidissertatsioon (Tartu, 1987), käsikiri (vene keeles).

⁴³ Lembit Õunapuu, *Õpilaste eneseteadvuse arengutasemed kui kasvatustöö produkt ja tingimus*. Kandidaadidissertatsioon (Tartu, 1989), käsikiri (vene keeles).

⁴⁴ Edgar Krull, Peeter Kreitzberg, „Hilda Taba - maailmakuulus pedagoogikateadlane“, *Nõukogude õpetaja*, 16. juuli 1988.

Kirjeldatud areng ja arusaamad aineõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse korraldusest valmistasid ette pinna Eesti taasiseseisvumisel rakendatud erialaõpingutele järgneva õpetajakoolituse kutse-aasta sisseseadmisele.

5. Õpetajakoolituse areng alates taasiseseisvumisest

Alates 1991. aastast on TÜ õpetajaharidus kaasatud mitmesse reformilainesse, mida on tinginud kuulumine kolme teaduskonda (filosoofiateaduskond kuni 2001, haridusteaduskond kuni 2010 ning sotsiaal- ja haridusteaduskond kuni 2015), samuti suuremad õppekavareformid (1991 – üleminek üheaastasele õpetajakoolitusele stuudiumi lõpus; 1995 – õpetajakoolituse raamnõuetega sätestatud muutused; alates 2002/2003 – Bologna 3+2-süsteemi rakendamine õpetajakoolituses ning 2013 – TÜ Pedagogicum algatatud uus õpetajate kutseõpingute moodul). Olulisi ümberkorraldusi eeldas Tartu Õpetajate Seminari liitmine haridusteaduskonnaga 2001. aastal, mille tulemusel said ülikoolistuudiumi osaks ka lasteaia-, algklassi- ja klassiõpetajate õppekavad.

Paljud muudatused, mis mõjutasid TÜ õpetajakoolituse sisu ja korralduse kujunemist taasiseseisvumise alguses, said alguse tegelikult juba aastatel 1987–1988. Iseseisvuse taastamise perspektiiv loi eeldused haridussüsteemi koordineerivate uute ideede tekkimiseks ja arenguks kogu riigi tasandil ning andis inspiratsiooni kohaliku initsiatiivi tärkamiseks. Üleminek nõukogudeaegselt kursusepõhiselt õppelt paindlikule ainekursuste süsteemile (mis jaotus esialgu nelja-aastaseks bakalaureuse- ja kaheaastaseks magistriõppeks) ning ainepunktide kasutuselevõtt õppetöö arvestusühikuna tingisid õpetajakoolituse reformimise ja uue süsteemiga sobitamise vajaduse. 1990. aastal arutas Tartu Ülikooli nõukogu aineõpetajate ettevalmistamist ülikoolis ja otsustas koondada õpetajate ettevalmistuse kahele viimasele semestrile. Ühtlasi tehti selles otsuses haridusministeeriumile ettepanek näha stuudiumi lõpetanud õpetajatele ette 1–2-aastane katseaeg õpetajakandidaadina, „mille järel tehakse kutseksam haridusministeeriumi, õpetajate kutseühingu ja ülikooli esindajatest moodustatud komisjoni ees ning saadakse õpetaja kut-

setunnistus“.⁴⁵ Uus, 1991. aastast juurutatud õpetajakoolituse korraldus arvestas asjaoluga, et paljud erialaõpingute, st bakalaureuse-õppe lõpetajad otsustavad õpetajakutse kasuks alles stuudiumi lõpus ja seetõttu pole varem pedagoogilisteks õpinguteks motiveeritud.

Arusaamad õpetajakoolituse kohustuslikust pedagoogilisest sisust ja seda katvatest ainetest kujunesid organisatoorsetest ümberkorraldustest aeglasemalt. Tegelikult polnud isegi 1992. aasta lõpuks veel selget kujutlust, milline see peaks olema. Probleemi lahendamiseks tegi professor Unt ettepaneku, et asjaomased asutused ühiselt arutaksid ja otsustaksid, „mida võiks kujutada endast õpetaja miinimumharidus ehk standard pedagoogikas ja psühholoogias ...“.⁴⁶ Põhjus, miks just siis see küsimus üles kerkis, seisnes Undi arvates selles, et nõukogulik kõrgkool jättis diferentseerimata kitsa erialaspetsialisti ning õpetaja ettevalmistamisnõuded. Mõneti võib professor Undi kirjutises näha üleskutset välja töötada õpetajakoolituse raamnõuded.

Õpetajakoolituse raamnõuded rakendati kultuuri- ja haridusministri 23. veebruari 1995. aasta määrusega.⁴⁷ Nendega kehtestati ühtsed nõuded Eesti Vabariigi kõrgkoolidele kõigi kooliastmete õpetajate koolitamisel. Nende kohaselt pidi aineõpetaja, sh gümnaasiumiõpetaja pedagoogiline ettevalmistus olema vähemalt 40 ainepunkti ulatuses ja sisaldama teoreetiliste distsipliinidena üld- ja ainedidaktikat, kasvatusteooriat, eripedagoogikat jt pedagoogilisi aineid. Ette nähtud 40 ainepunktist tuli vähemalt kümme eraldada pedagoogilisele praktikale ja kuus ainepunkti lõputööle. Nende alusel kinnitati omakorda Tartu Ülikoolis õpetajate koolitamise raamnõuded.

TÜ õpetajakoolituse pedagoogilise ettevalmistuse sisu õppeaineti määrati kindlaks õpetajakoolituse komisjoni väljatöötatud õppekavade, mis kinnitati TÜ nõukogus 30. juunil 1995 kõrvuti õpetajate koolitamise raamnõuetega.⁴⁸ Kinnituse said 17 gümnaasiumiõpetajate ja

⁴⁵ Paul Kenkmann, Jaan Mikk, Mati Salundi, „Õpetajate ettevalmistuse põhimõtteid Tartu Ülikoolis“, Edgar Krull (toim), *Kasvatusteooria ja Õpetajate ettevalmistamise lähtekohti* (Tartu Ülikooli Toimetised, 1991), 101.

⁴⁶ Inge Unt, „Õpetajate täiendusõpe – veel üks võimalus vaeses riigis“, *Õpetajate Leht*, 12. detsember 1992.

⁴⁷ *Raamnõuded õpetajate koolitamisel*. Haridus- ja kultuuriministri 23. veebruari 1995 määrus nr 9 (Tallinn: Haridus- ja Kultuuriministeerium).

⁴⁸ *Raamnõuded õpetajate koolitamisel Tartu Ülikoolis* (Tartu Ülikool, 1995).

kaks põhikooliõpetajate õppekava, samuti 14 lisaeriala või kõrvalaine õppekava. Vastavalt nendele õppekavadele eraldati õpetajakoolituse kutseasta 40 APst pedagoogilis-psühholoogilisele ettevalmistusele 8 AP, ainemetoodilisele tsüklile 8 AP ja valikainetele (pedagoogikast, ainemetoodikast või psühholoogiast) 8 AP. Pedagoogilis-psühholoogiliste ainete tsükkel hõlmas (4+1 õpetajakoolituse süsteemis, mis oli käigus kuni 2005/06. õppeaastani kaasa arvatult) ülddidaktikat (2,5 AP), kasvatusteooriat (2,5 AP), haridusteooriat (3 AP).

Järgnevatel aastatel töid erinevad tegurid, sealhulgas väliskogemuste laienemine õpetajakoolituses, kaasa vajaduse korrigeerida selles valdkonnas kujunenud põhimõtteid ja korda.⁴⁹ Sel otstarbel asutati TÕS rektori 21. jaanuari 1999. aasta korraldusega nr 14RE õpetajakoolituse nõukogu eesotsas professor Toomas Tennoga.⁵⁰ Õpetajakoolituse nõukogu juurde moodustati mitu alakomisjoni. Näiteks oli üks neist pedagoogilise praktika sisu ja korralduse analüüsimise ning arendamise komisjon. TÕ ja praeguse Tallinna Ülikooli õpetajakoolitajatest moodustatud õpetajakoolituse ühendatud komisjoni töö tulemusena valmis uute õpetajakoolituse raamnõuete projekt. 2003. aastast kehtiv raamnõuete versioon reguleerib õpetajakoolitust kõigil tasandil alates koolieelse lasteasutuse õpetajast ja lõpetades kõrgkooliõppejõuga, hõlmab nii põhi- kui ka täiendusõpet ning esitab üldnõuded õpetajakoolituse õppejõududele.

Alates aastatuhandevahetusest mõjutas TÕ õpetajakoolitust haridusteaduskonna loomine 2001. aastal ja järgnev üleminek uuele kõrgharidusstandardile. Samal ajal haridusteaduskonna loomisega liitus Tartu Ülikooliga Tartu Õpetajate Seminar. Narva kolledži asutamine 1999. aastal ja õpetajate seminari ühinemine Tartu Ülikooliga laiendas senise aineõpetajate ettevalmistamise TÕS kõigi haridusastmete õpetajate koolitamiseks. Viljandi Kultuuriaakadeemia liitumine Tartu Ülikooliga 2005. aastal laiendas õpetajakoolituse ka huvi- ja noorsootööle.

Üleminekuga uuele kõrgharidusstandardile ja 3+2-õppesüsteem-

⁴⁹ Vt näiteks Edgar Krull, „Kokkuvõte pedagoogilist kutseastat lõpetavate üliõpilaste küsitlusest“, *Õpetajakoolitus I*. (Tartu: Tartu Ülikool, 1997); Edgar Krull, Jaan Kõrgesaar, „Pigem kohanemis- kui prooviaasta“, *Õpetajate Leht*, 23. oktoober 1998.

⁵⁰ Sander Liivak, „Õpetajakoolituse nõukogu uurib ja suunab õpetajate õpetamist“, *Õpetajate Leht*, 27. august 1999.

mile muutused õpetajakoolituse korraldus ja sisu, muudatused haarasid nii aineõpetajate kui ka varasemate kooliastmete õpetajate ettevalmistust. Jaanuaris 2002 täiendas ülikooli nõukogu õppekava statuuti õpetajakoolituse õppekavadele esitatavate nõuetega, misjärel koostati teaduskondades 31 õpetajakoolituse õppekava, millest enamik sobitus uude, 3+2-süsteemi. Et õpetajakoolituse raamnõuete järgi sai uues süsteemis õpetajakutset omandada vaid magistriastmes, pidi kõigil bakalaureuseõppekavadel olema väljund magistritasemel õppesse. Uues süsteemis moodustasid erandi viieaastased integreeritud õppekavad, mille puhul ei eristatud bakalaureuse- ja magistriastet (klassiõpetaja ettevalmistus).

Kõikidesse õpetajakoolituse õppekavadesse viidi sisse 16 AP mahus üldkasvatusteaduslike ja psühholoogiliste õpingute tsükkel, mis koosnes neljast distsipliinist: pedagoogiline suhtlemine, pedagoogika alused, pedagoogiline psühholoogia ning tunnetuspsühholoogia ja käitumise regulatsioon. Sellele lisandus ainedidaktika ja pedagoogiline praktika.

Õpetajakoolituse reformimise uus etapp algas 2011. aastal Pedagogicum'i loomisega. Teaduskondi ja kolledžeid ühendav konsortsium seadis eesmärgiks edendada teaduspõhist õpetajakoolitust rahvusvahelisel tasemel ning koordineerida selleks vajalikku tegevust ülikoolis. Pedagogicum'i eestvõttel valmis Tartu Ülikooli õpetajahariduse arengukava 2012–2015.⁵¹ Samuti uuendati 2013. aastast õpetajate kutseõpingute sisu: vähenes loengute osa õppetöös, suurenes seminaride ja praktikumide arv; püüti paremini lõimida kursuseid ja koolipraktikat, sh viidi sisse pidev pedagoogiline praktika läbi nelja semestri. Praktika korraldamisel toetatakse partneritele koolides, selleks loodi innovatsioonikoolide võrgustik. Õpetajakoolituse kutseõpingute maht on 2015. aastal 60 EAPi, see jaguneb alusmooduliks (24 EAP), praktikamooduliks (24 EAP) ja didaktikamooduliks (vähemalt 12 EAP).

Kokkuvõte

Käesolev kirjutis keskendus õpetajahariduse ajaloole viimasel sajandil (kuigi õpetajate ettevalmistus ajalugu Tartu Ülikoolis ulatub

⁵¹ TÜ Pedagogicum <http://www.pedagogicum.ut.ee/et> (1.10.2015).

kaugemale). Selle perioodi jooksul on valdkond kasvanud üliõpilaste arvu poolest üheks massilisemaks, sama suured on olnud muutused õpetajakoolituse sisus ja organisatsioonis. Kord saavutatuga võrreldes on olnud nii edasi- kui ka tagasiminekuid, kuid õpetajakoolituse põhikomponendid – kasvatusteadused kombinatsioonis koolipraktikaga – on jäänud kogu selle pika aja jooksul õpingute keskmeks. Kolmanda pedagoogilise ettevalmistuse komponendina võiks nimetada laboratoorseid ja praktilisi töid, mida sooritatakse kõrvuti teoreetiliste õpingutega – nende osatähtsus oli märkimisväärne didaktilis-metoodilise seminari õppekavades 1920.–1930. aastatel. Samade baasoskuste kujundamise juurde praktikumide abil tuldi tagasi 2013. aasta õpetajakoolituse reformiga.

Läbivaks „sajandi taotluseks“ on olnud koolipraktika küsimus. Vaid Nõukogude okupatsiooni esimesel aastakümnel, kui suruti peale toleaeelses Nõukogude Liidus valitsevat arusaama, et ülikooli põhiülesanne on teadlaskonna järelkasvu kindlustamine ja aineõpetajate koolitus on pigem pedagoogiliste instituutide pärusmaa, vähenes koolipraktika osatähtsus üliõpilaste ettevalmistuses miinimumini. Koos režiimi liberaliseerumisega tulid taas käibele juba Teise maailmasõja eel kujunenud arusaamad praktika korraldusest ning selle osatähtsus õpetajakoolituse õppekavas kasvas kiiresti kuni 1978. aastani, mil keskvoimud hakkasid taas rangemini nõudma üleliidulistest õppeplaanidest kinnipidamist. Kaheksakümnendad aastad töid aga õpetajakoolitusse uue praktikamudeli – PPP ehk pideva pedagoogilise praktika. Halva ettevalmistuse ning korraldamatuse tõttu see elujõuliseks ei kujunenud. Sama mudeli tõi 2013. aasta õpetajakoolituse reform, kaasates partneriteks haridusuuendusest huvitatud koolid. Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolipraktika osatähtsus õpetajakoolituses on pidevalt kasvanud ja loodetavasti mitte ainult ekstsensiivselt, vaid ka kvaliteedilt.

Kõige radikaalsemad muutused on toimunud kahtlemata õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilises sisus. Rahvusülikooli algusaastail orienteeruti Lääne-Euroopa, eelkõige Saksamaa eeskujudele. Kuni Teise maailmasõja alguseni oli pedagoogilise ettevalmistuse teoreetiline sisu määratud kursuste ja neid katvate õpikutega. Sama praktika jätkus ka pärast sõda, kuid nüüd juba kommunistlikust ideoloogiast inspireeritud nõukogude õpikute varal. 1960. aasta-

tel, kui neid õpikuid hakkasid asendama TÜ õppejõudude kirjutised, kujunes välja pedagoogikaõpingute koondprogramm, mida kasutati kuni 1980. aastate lõpuni.

Üks õpetajate ettevalmistust iseloomustavaid aspekte on üliõpilaste motiveeritus pedagoogiliseks tööks ja lõpetanute kutsekindlus. Aegade jooksul on üliõpilaste huvi õpetajaameti vastu olnud väga erinev. Eesti esimesel iseseisvusperioodil oli õpetajaamet populaarne ja ametikohad ihaldatud, mistõttu võtsid õpetajakandidaadid katse-aega ja selle nõuete täitmist väga tõsiselt. Nõukogude aeg tõi oma kampaanialike regulatsioonidega kaasa väga erineva suhtumise pedagoogilisse ettevalmistusse. Kui 1950. aastate keskel hakkasid võimud pöörama enam tähelepanu õpetajakoolitusele ülikoolides ja nõudma, et suur osa lõpetajatest läheks koolitööle, suurenes paljude üliõpilaste vastumeelsus pedagoogikaõpingute vastu ning tekkinud olukord tingis vajaduse lahutada erialakursused teoreetiliseks ja pedagoogiliseks haruks. Järjekordse kampaania tõttu, millega sooviti tugevdada Nõukogude Liidu ülikoolides akadeemilist ettevalmistust, lõpetati 1974/75. õppeaastast õppima asujate jagunemine teoreetilisesse ja pedagoogilisse harusse ning kõik pidid läbima kehtestatud pedagoogikakursuse ja praktika. Kooli tööle suunatud lõpetajad, sageli ka nende tahte vastaselt, pidid läbima stažööriaasta ja töötama koolis vähemalt kolm aastat. Tagajärjena sattus kooli inimesi, kes polnud motiveeritud õpetajatööd tegema ja sageli ei tulnud sellega ka toime. 1985/86. aastast seati jälle sisse eraldi õpingud pedagoogilises ja teoreetilises harus. Taasiseseisvunud Eestis, kui ülikooli lõpetajaid sundkorras tööle enam ei suunatud ja õpetajakoolitus koondati erialaõpingutele järgnevale viiendale aastale, tekkis õpetajakoolituse vastu taas huvi.

Korralduslikult on õpetajate ettevalmistuses katsetatud erialaõpingute ja pedagoogikaõpingute erinevaid variante. Kõige levinumaks ülikooli ajaloo on pedagoogiliste õpingute koondamine stuudiumi lõppu, nagu oli didaktilis-metoodilises seminaris, 4+1-õppesüsteemis või praegu rakendatavas 3+2-süsteemis. Klassi- ja põhikooliõpetajate ettevalmistamise kavad on aga lähtunud aine- ja pedagoogikaõpingute integreerituse ideest.

Kokkuvõttena näitab õpetajahariduse ajalooline ülevaade, et paljud probleemid on eri ajajärkudel olnud sarnased ning seetõttu peaks

varem toimunu parem tundmine saada õpetajakoolituse sisulise ja korraldusliku arendustöö lahutamatuks koostisosaks.



Karmen Trasberg (PhD) on Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi haridusteooria lektor

Edgar Krull (knd, pedagoogika) on Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi üldpedagoogika professor