

# Õppekavauuringute rekontseptualiseerimine: lühiülevaade ajaloost ja isiklikud meenutused

Eero Ropo<sup>1</sup>

*Tampere Ülikool*

## Kokkuvõte

Artikkel koosneb dokumentidel põhinevast lühikesest ülevaatest õppekavauuringute rekontseptualiseerimise ajalukku ja minu isiklikest mälestustest. Rekontseptualiseerimine on oluliselt mõjutanud arusaama, et õppekava ei tähenda üksnes eesmärke ja õppetegevusi, mis päädivad hindamisega, vaid keerulisi, mitut valdkonda hõlmavaid mõttevahetusi. Rekontseptualiseerimine sai alguse Ameerika Ühendriikides 1970. aastatel, kui õppekava uurivate teadlaste põlvkond seadis kahtluse alla seni valitsenud, Tyleri ideedel põhineva lähenemisviisi õppekavale.

Rekontseptualiseerimise algusaastad olid tormilised. Rekontseptualistid kritiseerisid administreerivaid lähenemisi õppekavateoorias, kuid samas puudus neil selge teooria, millega peavoolu asendada. 1980. ja 1990. aastatel keskendusid rekontseptualistlikku suunda esindavad teadlased õppekava ümbermõtestamisele, koostades ulatuslikke töid, nt Pinari ja tema kolleegide raamat „Õppekava mõistmine“ (*Understanding curriculum*). Ka William Dolli töodel oli suur mõju hariduse ja õppekava postmodernistliku tausta kirjeldamisele. Viimase 20 aasta jooksul on rekontseptualiseerimine liikunud hariduspraktikat mõjutava dialoogi suunas. Ka Soome õppekavauuringud lähtuvad sellest vaatenurgast. Lisaks keerulistele aruteludele peaks haridus keskenduma autobiograafiliste ja identiteediga seotud protsessidega tegelemisele. Kujutlusvõime ja loovuse laiendamise võimalusena pakutakse sageli välja kunsti. Hoolimata üldistest praktilistest vaatenurkadest on rekontseptualiseerimine siiski kriitiline liikumine lihtsustatud, tehnokraatlike mudelite vastu, mille puhul järgitakse kehtestatud õppekava ja milles domineerivad mõõdetavad õpieesmärgid.

*Märksõnad:* õppekava, õppekavauuringud, rekontseptualiseerimine, Tyleri põhimõtted

---

<sup>1</sup> Faculty of Education and Culture, Tampere University, FIN-33014 Tampere; [eero.ropo@tuni.fi](mailto:eero.ropo@tuni.fi)

## Sissejuhatus

Selles ülevaatlikus artiklis püüan anda lühikese ülevaate õppekavauuringute rekontseptualiseerimise liikumise raames toimunud aruteludest ja uuringutest. See Põhja-Ameerikast alguse saanud liikumine on avaldanud suurt mõju õppekava lähtekohtade, võtmerollide ja funktsioonide (ümber)mõtestamisele hariduses ja pedagoogikas.

Enne üksikasjalikuma käsitluse juurde asumist tuleks selgitada õppekava mõistet. Traditsiooniliselt on õppekava tõlgendatud kui õpilaste vajadustest lähtuvat õpetamise kava (vt nt Tabá, 1962; Tyler, 1949). Mõistet „õppekava“ hakati kasutama haridusvaldkonnas 16. sajandil, kui Petrus Ramus võttis selle sõna kasutusele hariduse kohta üldiselt. Ladinakeelne sõna *currere* viitab „võidujooksurajal jooksmisele“ (nt Doll, 1993). Seda sõna kasutati teadaolevalt esmakordselt hariduskontekstis Pariisi ülikooli professori Petrus Ramuse 1576. aastal postuumselt avaldatud teoses „Professio Regia“ (Hamilton, 2014, lk 55). Hiljem esineb termin Leideni ülikooli dokumentides 1582. aastal (Hamilton, 2014, lk 5). Ajaloolised dokumendid näitavad, et õppekava mõistet on kasutatud peaaegu kogu 500 aasta jooksul, mil on antud süstemaatilist haridust. Õppekava annab üldised suunised selle kohta, mida kool peaks õpetama ja õpilased õppima. Ühiskondlikust vaatenurgast on oluline kaaluda, milliseid teadmisi tuleks kasvavale põlvkonnale edasi anda, et neid tulevikuks ette valmistada. Õppekava on olnud vajalik selleks, et sellist hariduse planeerimist paremini korraldada (Hamilton, 2014, lk 47).

Läbi aegade on õppekavasid käsitlevale haridusteooriale olnud omane eri vaatenurkade ja liikumiste paljusus. 20. sajandil on Ameerika ja Euroopa haridusteaduslikul mõttelool oma ajalugu, kuigi on selge, et enne seda, 19. sajandil, avaldasid Euroopa teooriad tugevat mõju Ameerika õppekavade teoreetilisele käsitlusele. Näiteks võeti Herbarti haridusteooriad USAs 19. sajandi lõpul hästi vastu (Dunkel, 1969). Arutelud Euroopa ja Ameerika Ühendriikide õppekavauurijate vahel on viimase 30 aasta jooksul taas elavamaks muutunud.

Rekontseptualistlik liikumine, nagu ma seda siinses artiklis nimetan, on saanud alguse õppekava olemust käsitlevatest aruteludest Ameerika Ühendriikides. Ometi oli sellel suur mõju ka rahvusvahelisele diskursusele ja õppekavateooriatele, sest Ameerikas sündinud teooriad mõjutasid kogu maailma haridust, eriti pärast teist maailmasõda.

Enne üksikasjalikuma arutelu alustamist pean tunnistama, et minu vaated rekontseptualiseerimisele on piiratud ja võib-olla (liiga) subjektiivsed, andmaks ulatuslikku ja neutraalset pilti sellest liikumisest ja ideedest, mida sellega seotud teadlased on esitanud. Aruteluks olen valinud teemad ja uurimuste osad, mis on mulle isiklikult enda arusaamade kujundamisel haridusest ja õppekavast olulised olnud.

## Rekontseptualiseerimise varajane ajalugu

Üks rekontseptualistliku õppekavaliikumise võtmeisikuid Janet Miller (1999) rõhutab, et rekontseptualiseerimine ei ole õppekava käsitlev ühtne teooria. „... paljudes magistri- ja bakalaureuseõppe programmides käsitletakse rekontseptualiseerimist, olgugi et William Pinar on selgitanud, et metodoloogiliselt või ideoloogiliselt ühtset „rekontseptualistlikku“ seisukohta ega seisukohti ei ole kunagi olemas olnud.“ (Miller, 1999, lk 498)

Rekontseptualistlik õppekavaliikumine kasvas välja soovist muuta õppekavauuringud teoreetilisemaks, eemalduda praktikale suunatud lähenemisviisidest, milles domineerisid õppekavade arendamise ja kujundamise juhtimisalased, tehnokraatlikud või positivistlikud teemad (Miller, 1999). Rekontseptualiseerimise ajalugu käsitlevas artiklis mainib Miller (1999), et esimesi teoreetikut ühendas vastuseis haridustehnoloogiale, mis „püüab sisu, pedagoogikat ja õppimist eraldada eraldiseisvateks, mõõdetavateks ja jälgitavateks käitumis- ja tooteüksusteks“ (lk 506).

William Pinar viitab samale kriitikale, öeldes, et „rekontseptualiseerimine vaidlustas selles valdkonnas domineeriva traditsiooni, mida iseloomustavad käitumuslikud eesmärgid, planeerimine ja hindamine“. (Pinar, 1988, lk 483–484)

Nende märkustega viitasid mõlemad autorid teadlastele, kes „vaidlustasid selle traditsiooni ehk pakkusid välja, et õppekavauuringute ülesanne ei ole mitte arendamine ja juhtimine, vaid hariduskogemuse teaduslik ja süstematiseeritud mõistmine, eriti selle poliitilises, kultuurilises, soolises ja ajaloolises mõõtmes“ (Pinar, 1988, lk 484). Seda arusaama jagasid 1970. aastate alguses paljud teadlased, kellel oli raske aktsepteerida administratiivset ja tehnokraatlikku lähenemisviisi õppekava kujundamisele.

Traditsiooniline vaatenurk, mida Miller ja Pinar mainivad kui domineerivat, põhines nn Tyleri ratsionaalina tuntud põhimõtetel (Tyler, 1949) ehk mudelil, milles kulmineerus pikka aega hariduse arendamises toimunud areng instrumentaalse ratsionaalsuse suunas (Autio, 2006, lk 108–109). Ralph Tyler tutvustas õppekava kujundamise mudelit oma raamatus „Õppekava ja õpetuse põhiprintsiibid“ (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*) (Tyler, 1949). See mudel, mida Jackson (1992) nimetas „õppekava piiblik“, on väga lihtne. See koosneb õppekava kujundamise neljast sammust. Esimene samm on õpi-eesmärkide väljatöötamine. Teine samm kirjeldab õpikogemuste väljatöötamist, mis peaksid viima nende eesmärkide saavutamiseni. Kolmas samm hõlmab õppetöö korraldamist nii, et õpikogemused saadaks tõhusa õppimise jaoks kõige sobivamas järjekorras. Neljas ja viimane samm on hinnata esimeses etapis seatud õpitulemuste ja eesmärkide saavutamist (Tyler, 1949). Mudeli lihtsus võib olla üks põhjustest, miks see on õppekavaarendajate hulgas nii populaarne.

Mudelit on selle sirgjoonelisuse ja lihtsuse tõttu ka kritiseeritud. Paljude teoreetikute arvates esindasid Tyleri põhimõtted mudelit, millel oli mitmeid haridusele ettenägematuid tagajärgi. Kuigi Tyler rõhutas, et hariduslike eesmärkide väljatöötamine on ülioluline, pühendades peaaegu poole oma raamatust sellele osa kirjeldamisele, võttis Doll (1993, lk 53) oma kriitika kokku ühe reaga:

„Sellise järjestuse lineaarsus laseb eesmärkidel või tulemustel eksisteerida eraldi rakendamise ja hindamise vahenditest, kusjuures hindamine viitab ainult rakendamise edukusele, mitte tulemuste asjakohasusele. Kuna eesmärgiks seatud tulemused on eelnevalt kindlaks määratud, tõstetakse need protsessist enesest kõrgemale või jäetakse sellest väljapoole.“

Tyler ei ole täpsustanud, kelle ülesandeks jääb eesmärkide väljatöötamine. Eesmärkide sobivuse valimise ja sõelumise vahendina mainib ta „vastuvõetavat kasvatusfilosoofiat“ (Tyler, 1949, lk 13). Eesmärkide valimise protsessi on ta jätnud lahtiseks ja Doll (1993, lk 53) sõnul eraldab see Tylerit Deweyst, kes rõhutas, et kasvatus väärtuspõhiste eesmärkide valikukriteeriumid on olulised igale õppeasutusele, mis peab end enamaks kui koolitus- või jutlusasutuseks.

Westbury (1998, lk 52–53) toob Tyleri põhimõtete seoses esile veel ühe probleemi, mis on seotud õpetaja rolliga. Tema sõnul on neis põhimõtetes

„õpetajad alati /.../ süsteemi nähtamatud esindajad, keda sama süsteem peab avalike eesmärkide saavutamise nimel eemalt kontrollima, mitte iseseisvad tegutsejad, kellel on isiklik, tunnetatav roll koolis /.../ Õppekava ja selle edastamine ehk õpetamine on ideaalis „õpetajakindel“. Seega on nii traditsioonilises õppekavateoorias kui ka praktilises õppekavatöös nähtud abstraktset õpetajat kui peamist (kui mitte ainsat) pidurit vajalike uuenduste, muutuste ja reformide, mida koolid alati vajavad, läbiviimisele ehk kui „probleemi“, mida peab lahendama ülimalt läbimõeldud õppekava rakendamise teooriate ja meetoditega.“

Tyleri põhimõtted andsid õpetajatele ja õpetajakoolitusele otsesed juhised, kuidas õpetamist praktikas kavandada ja ellu viia. Järelikult tuleks õpetajakoolitus ümber sõnastada, et varustada õpetajad parimate meetoditega, millega sisu tõhusalt edastada ja seatud eesmärgid saavutada.

Kuigi Tyleri põhimõtted olid õppekavauuringutele ajalooliselt oluline verstaap, ei olnud see peamine põhjus, miks hakati Ameerika Ühendriikides õppekavasid ümber tegema. Pinar (1988) väidab, et 1957. aastal orbiidile saadetud Sputnik põhjustas Ameerika ühiskonnas koolide taseme ja tulemuslikkuse osas šoki. Selle tulemusena algatas Kennedy administratsioon õppekavade reformi, mida ei juhtinud mitte õppekavade spetsialistid, vaid mitmesuguste teadusharude esindajad. Sellest tulenevalt nõrgenesid traditsioonilised õppekavauuringud, mis andis valdkonna noortele teadlastele võimaluse luua uut tüüpi teooriaid. (Pinar, 1988, lk 484)

Üks esimesi versteposte rekontseptualiseerimise arengus oli James B. Macdonaldi 1971. aasta artikkel, milles ta jagas õppekavateoreetikud „kolme suurde leeri“ (Macdonald, 1971). William Pinar (1975) rakendas seda jaotust ja nimetas neid rühmi traditsionalistideks, kontseptualistideks-empiristideks ja rekontseptualistideks (Miller, 1999). Rekontseptualistideks loeti neid, kes püüdsid mõista hariduskogemuse olemust, mitte seda kogemust ette kirjutada või kujundada.

1970ndatel kujunes aastakonverentside käigus välja rekontseptualistlik mõtlemine, kus tekkis ka jagunemine eraldi „leeridesse“ nende seas, kes olid huvitatud valdkonna ümberkujundamisest. See areng on hästi dokumenteeritud William Pinari artiklis (Pinar, 1988). 1970ndate lõpus asutati *Journal of Curriculum Theorizing*, milles hakati avaldama ka nende artikleid, kelle ideid võisid valdkonna traditsioonilised ajakirjad tagasi lükata (Miller, 1999). Vähehaaval viisid sellised muutused Tyleri ideede kohta käiva kriitika vähenemiseni ja samas liikumisega seotud teadlaste huvi suurenemiseni uute esilekerkivate teemade vastu.

Kokkuvõtvalt tuleb eespool käsitletud liikumise varajase ajaloo kohta märkida, et rekontseptualistlike uurijate argumentatsiooni vastu esitati ka üsna karmi kriitikat. Võib-olla kõige karmimalt tuli see esile Tanneri ja Tanneri (1979) artiklis, mis avaldati ajakirjas *Educational Researcher*. Artikkel kandis pealkirja „Emantsipatsioon teadusuuringutes: rekontseptualistlik käsitlus“ (*Emancipation from Research: The Reconceptualist Prescription*). Üks artikli argumente oli, et liikumisel puudus õppekava käsitlev „kindel rekontseptualistlik teooria“ (lk 9). Liikumine esitas kriitikat, kuid ei pakkunud välja uut teooriat. Maxine Greene (1978) nägi William Pinari suundumustes probleemi. Tema sõnul oli Pinar huvitatud eelkõige radikaalsest kriitikast, mitte lahenduste leidmisest ühiskondlikele probleemidele, nagu sotsiaalne ebaõiglus, vaesus, lapsed ja nende õigused (Tanner & Tanner, 1979). Tagantjärele vaadates oli Tanneri ja Tanneri kriitika vaieldav ja samas õiglane näiteks Hilda Taba varasema õppekavateooria suhtes, milles järgiti peamiselt Bobbitti (1918, 1972) ja Tyleri (1949) varem esitatud ideid (vt Taba, 1962).

Ka Peter Hlebowitch (1995, lk 91) on Tyleri põhimõtteid kaitstes esitanud selles kontekstis mainimisväärset kriitikat:

„Õppekavauuringute rekontseptualiseerimisest rääkides seostati see tegelikult sageli eeldusega, et Tyleri põhimõtted on aegunud ja parem oleks need unustada. Suur osa sellest laialdasest kriitikast nende põhimõtete suhtes läks vastuollu ajalooliste andmetega ja jättis põhimõtteliselt kahe silma vahele asjaolu, et Tyleri ratsionaal oli rohkem kui ühe mehe idee õppekavaarendusest. See arutelu ei tunnustanud mitte mingil moel asjaolu, et need põhimõtted järgisid ajaloolist mõttevoolu, mille kohaselt oli oluline pakkuda koolile probleemide

lahendamiseks raamistikku, mis on kooskõlas õppija olemuse, ühiskonna väärtuste ja laiema teadmiste maailmaga. Tyleri põhimõtted ei olnud ainus viis õppekava teostamiseks, kuid see oli viis, millele mitmed progressiivsed eksperimentalistid olid läbi aegade andnud oma heakskiidu, ning selle populaarsus tulenes ka asjaolust, et vaid vähesed olid suutnud välja töötada õppekava arendamisele keskendunud raamistiku.“

Teaduslikud arutelud viitavad sellele, et rekontseptualiseerimise algusaastad olid mitmes mõttes tormilised. Rekontseptualistid kritiseerisid administreerimisele suunatud seisukohti õppekavateoorias, kuid neil puudus selge sõnum või teooria, millega peavoolu asendada. Samuti oli ilmne, et paljudel kriitikaga esinenud teadlastel olid üksteisest erinevad ja omavahel konkureerivad vaated ühiskonna kohta üldiselt, eriti aga hariduse valdkonnas. Mõned neist erinevustest olid poliitilised, mõned filosoofilised, mõned olid seotud teadusvaldkondade suundumustega hariduses või väljaspool seda.

### Hilisemad arengusuunad õppekavauuringutes

Rekontseptualistliku mõtlemise areng õppekavauuringutes algas traditsioonilise paradigma vastu suunatud kriitikaga. Hilisemad arengusuunad, mida väljendati 1980. ja 1990. aastate teadusartiklites, keskendusid pigem õppekavade filosoofiliste ja ajalooliste juurte olemuse ja tuuma mõistmisele. Kõige olulisem neist publikatsioonidest kandis pealkirja „Õppekava mõistmine“ (*Understanding Curriculum*) ja selle avaldasid Pinar, Reynolds, Slattery ja Taubman 1995. aastal. Selles ulatuslikus teoses tutvustati õppekava mõistet 14 erinevast vaatenurgast, alates ajaloolisest diskursusest kuni muutusteni soo-, poststrukturealistlikus ja rassiteoorias. Lisaks sisaldas see peatükke poliitiliste tekstide, fenomenoloogia, esteetika, teoloogia ja rahvusvaheliste arengusuundade kohta. Raamat oli suurepärase. Mulle oli selle lugemine silmaringi avardav kogemus, mis avaldas suurt mõju kogu kontseptsiooni mõistmisele. Ma olen kindel, et see mõjutas sarnaselt ka rekontseptualistlike ideede järgijaid. Raamat võeti põhitekstina kasutusele ka Tampere Ülikooli õppekavakursustel edasijõudnutele. Oli enam kui selge, et õppekava on keeruline mõiste ja et selle sisu võib tõlgendada väga erinevatest vaatenurkadest. Samas ei olnud nii selge, kas Soome või Euroopa õppekavades on midagi valesi. Teoreetilistest ideedest on hariduspraktikani sageli pikk tee.

Minu enda huvi rekontseptualistliku liikumise vastu algas veidi enne eespool nimetatud raamatu ilmumist. 1993. aastal akadeemilise puhkuse ajal Texase Tehnoloogia Ülikoolis (USA) sattus minu kätte William Doll'i äsja ilmunud raamat „Postmodernistlik vaade õppekavale“ (*A Post-Modern Perspective on Curriculum*). Eessõnas kirjeldab Jonas F. Soltis (1993, lk x) raamatu sõnumit järgmiselt:

„Doll loob pildi postmodernistlikust õppekavast, mis annab inimesele võimaluse rakendada oma võimet õpikogemusi loovalt kavandada ja ümber kavandada keskkonnas, kus on säilinud eluterve tasakaal vajaduse vahel saavutada lõpetatus ja soov edasi uurida. Selline avatud süsteem võimaldab õpilastel ja nende õpetajatel vestluste ja dialoogi kaudu luua keerulisem aine ülesehitus ja ideede struktuur, kui tänapäevane suletud õppekava seda võimaldaks.“

Oli ilmne, et endise matemaatikaõpetajana soovis Doll mitte ainult mõista õppekava, vaid tulla välja ka uute ideedega, mida saaks õpetamispraktikas kasutada. Doll rõhutas, et tema eesmärk ei olnud määratleda õppekava sisu ega materjale, vaid „selle arengu, dialoogi, uurimise, muutmise protsessi“ (Doll, 1993, lk 13).

Selline arusaam haridusest sarnanes väga suures osas William Pinari (1975, lk 13) arusaamaga õppekavast kui *currere*st, mis rõhutas „kursuse läbimise“ protsessi, mille käigus indiviid kogeb õppimist ning on muutumises ja muutunud.

Doll avas oma raamatus vaate õppekavade tulevikule, mis oli värske ja õigeaegne, võttes arvesse postmodernistlikke arutelusid ja paljusid hariduses tekkinud uusi probleeme. Mulle oli oluline Dolli keskendumine postmodernistlikule kunstile ja arhitektuurile, millega ta täiendas meie põlistatud arusaamu maailma ja teadmiste kohta. Tema sõnul tuleb meile õpetada loomise ja valimise kunsti, mitte ainult käskimist ja käskude täitmist (Doll, 1993, lk 8). Tagantjärele vaadates oli Dolli raamat oluline ka seetõttu, et selles oli mitmeid ideid, mis aitasid värskest läheneda kasvatustavade, õppeainete sisu ja õppeprotsessi mõistmisele, ilma et oleksid viidanud pedagoogilise psühholoogia aruteludele, mis olid mulle tol ajal väga tuttavad.

Tampere Ülikoolis inspireeris meid eriti Dolli teooria postmodernismist ja selle mõjust õppekavadele. Selle tulemusena sündisid mõned publikatsioonid, mis käsitlesid näiteks kutsehariduse tulevikku (Ropo *et al.*, 1995a) ja elukestva õppe õppekavasid (Ropo *et al.*, 1995b). Lisaks tekitas see küsimusi ja huvi õpetaja identiteedi ja üldiselt identiteedi kui uue probleemi vastu hariduses (vt Ropo & Värri, 2003).

Minu arvates on William Doll peamine panus rekontseptualiseerimisse see, et oma kirjutistega algatas ta paljud uued diskussiooniteemad õppekavauuringutes. Ta algatas diskussiooni mitte ainult postmodernismi kohta, vaid ka muudes valdkondades, võttes kasutusele tundmatuid ja võõraid mõisteid, näiteks „kummituse“ mõiste (Doll, 2002). See idee avaldati raamatus „Õppekava visioonid“ (*Curriculum Visions*), mille on toimetanud William Doll ja Noel Gough (2002). Kasutades mõistet „kummitused“, viitas ta välistele jõududele, näiteks kontrollid, mis kummitavad õppekavaga seotud tööd ja selle arendamist. „Kummituse“ mõiste on rakendatav ka selliste ühiskondlike ja globaalsete probleemide puhul nagu reostus või kliimamuutus, mida on raske määratleda

ja lahendada (Ropo & Värri, 2019). „Õppekava visioonid“ algatas ka mitmeid muid uusi ja olulisi haridust ja õppekava käsitlevaid aruteluteemasid.

Uus sajand tõi uurimise ja arutelude keskmesse uusi probleeme nii rekontseptualistide pidevalt muutuvast kogukonnast kui ka nende seas, kes järgisid seda liikumist, ilma et oleksid sellega otseselt seotud. Kokkuvõtlikult võiks rekontseptualiseerimise arengut kirjeldada nii, et kõigepealt keskenduti Ameerika Ühendriikide riiklikus haridussüsteemis aktsepteeritud ja rakendatud traditsiooniliste ja administratiivsete õppekavakäsitluste kritiseerimisele. See kriitika tõstas ka probleeme, mis jäid õppekavateooriast väljapoole, näiteks autobiograafiline või sooline perspektiiv.

Teine etapp rekontseptualiseerimise arengus oli püüe mõista õppekavade poliitilisi, ajaloolisi ja teaduslikke põhjusi ja päritolu. See tegevus leidis väljenduse Pinari ja tema kolleegide (1995) suurejoonelises teoses „Õppekava mõistmine“ (*Understanding Curriculum*). Järgnes kolmas etapp, kus arutleti rohkem teooria ja hariduspraktika seoste üle.

## Rekontseptualiseerimine 21. sajandil

Uus sajand tõi kaasa rohkem võimalusi rahvusvahelisteks diskussioonideks. Esimene ülemaailmne õppekavauuringute konverents korraldati 2003. aastal. Teise ülemaailmse konverentsi korraldasime kolm aastat hiljem, 2006. aastal Tampere Ülikoolis. Sellele üritusele saabus üle 300 osaleja kõigest maailmajagudest. Konverentsi parimad ettekanded avaldati 2009. aastal raamatuna (vt Ropo & Autio, 2009). Õppekava käsitlevad rahvusvahelised arutelud laendasid uurijate huviorbiidis olevate teemade ja probleemide ringi. Konverentsi ettekanded keskendusid näiteks sellistele teemadele nagu õppekavauuringud ja sotsiaalne tulevik, hariduse ja õppekavade vahelised seosed, rahvusvahelised suundumused õppekava arendamises eri riikides ja kontinentidel ning identiteedi ja subjektiga seotud teemad õppekavas (Ropo & Autio, 2009).

Teine ülemaailmne konverents Tampere's innustas ka paljusid Soome teadlasi tutvuma rekontseptualistide teooriatega ja osalema õppekavasid käsitlevates diskussioonides. Soomes oli selline huvi juba tekkinud Tampere Ülikoolis ja Åbo Akademis. Teadlaste kogukond on väike ja nende huvid seoses õppekavauuringutega mitmekesised. Siiski tundub, et pikaajaline huvi on tekkinud ka noorema põlvkonna teadlaste seas.

Tero Autio oli esimene doktorant Soomes, kes tegi oma doktoritöö rekontseptualiseerimise teemal. Tema doktoritöö kandis pealkirja „Õpetamine piiramisrõngas: kaugemale lõhest traditsiooniliste õppekavauuringute ja/või didaktika vahel“ (*Teaching under siege: Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split*) (Autio, 2002). Selle doktoritöö tulemusena valmis



Autiol ka ulatuslikum ja rahvusvaheliselt tunnustatud raamat subjektiivsusest, õppekavast ja ühiskonnast (Autio, 2006). Tampere Ülikoolis on õppekavauuringud toimunud enamasti kontekstipõhiselt, mille puhul on peamised teemavaldkonnad Soome põhiharidus, õpetajaharidus ja kliimamuutuste, ökosotsiaalse haridusfilosoofia ja jätkusuutlikkusega seotud teemad õppekavas (vt nt Autio *et al.*, 2017; Autio *et al.*, 2019; Hakala & Kujala, 2021; Tervasmäki *et al.*, 2022). Minu enda uurimistööl on viimastel aastatel keskendunud kliimamuutuste õpetamise õppekavadele ning õppekavade narratiivsusele ja narratiividele (Ropo & Yrjänäinen, 2023).

Mikael Uljens ja tema kolleegid Åbo Akadeemiast on teinud märkimisväärse kaaluga uuringuid õppekavade teoretiseerimise ja didaktika kohta (vt nt Uljens & Ylimäki, 2017; Ylimäki & Uljens, 2017). Uljens on rahvusvaheliselt tuntud ja tunnustatud uurija, kes käsitleb mitmesuguseid õppekavaga seotud teemasid, näiteks mitteamfatiivne haridusteooria (Uljens, 2023), õppekavauuringute ümber teoretiseerimine (Uljens, 2018a) ja rahvusvahelised õppekavareformid (Uljens, 2018b; Hardy & Uljens, 2018; Uljens, 2019).

Ülemaailmsed konverentsid tekitasid ka uusi võimalusi, näiteks võrrelda Euroopa, Hiina ja Ameerika Ühendriikide õppekavade ajalugu ja traditsioone. William Pinar käsitles Tampere konverentsil teemat „*Bildung* ja õppekavauuringute rahvusvahelistumine“ (*Bildung and Internationalization of Curriculum Studies*) (Pinar, 2009). Lisaks käsitleti õppekava autobiograafilist külge, lähtudes identiteetidest, mis on sotsiaalteaduste valdkonnas aktuaalsust koguv teema (vrd Giddens, 1991; Fukuyama, 2019).

Järgnevatel iga kolme aasta tagant toimunud ülemaailmsedel konverentsidel Lõuna-Aafrikas, Brasiilias ja Kanadas ilmus palju huvitavaid eri riikide olukorda käsitlevaid publikatsioone. Minu raamaturiiulis on üks loetumaid Lõuna-Aafrika teadlase Jonathan Janseni (2009) teos „Sündides kaasa antud teadmised“ (*Knowledge in the Blood*), mis ilmus vahetult enne kolmandat ülemaailmsel konverentsil Kaplinnas. See raamat käsitles rassiprobleeme ja apartheidide ajalugu Lõuna-Aafrikas. Jansen (2009, tagakaas) juhtis tähelepanu millelegi, mis on hariduslikust seisukohast väga oluline: kuidas on nii, et „valgetel noortel buuridel, kes on sündinud Mandela vanglast vabanemise ajal, on kindlad vaated mineviku kohta, mida nad ise kunagi ei ole läbi elanud, jäigad arusaamad mustanahalistest ja fatalistlikud mõtted tulevikust“? Kas need teadmised on päritud vere kaudu, nagu raamatu pealkiri ütleb? Küsimus on oluline, et mõista, milles seisneb õppimis- ja õpetamisprotsess ja kuidas me saame selle tulemusi mõjutada.

Arutelud õppekava teemadel on keerulised, nagu William Pinar ja paljud teised on rekontseptualiseerimise aastatel rõhutanud. See „keerukus“ ei tulene mitte ainult erinevatest vaatenurkadest, millega võime tekste tõlgendada, vaid

ka ühiskondade ja kogu maailma ajaloo, kultuuri ja tuleviku tõlgendamise keerukusest. Uued põlvkonnad valmistuvad elama maailmas, kus kõik on ülemineku faasis, alates teadmistest kuni meie arusaamadeni maailmast ja meist endist kui üksikisikutest, sotsiaalsetest kogukondadest ja ühiskondadest. Sellisel tekkiv uus keeruline olukord on suur probleem nii õppekavade kui ka kogu hariduse jaoks.

Rekontseptualiseerimisest tõukudes avaldasid Henderson ja tema kolleegid (2015) raamatu, mis tekitas minus väga positiivse tunde liikumise raames loodud teooriatest välja kasvanud praktika suhtes. William Pinari kommentaar selle raamatu kohta on kuidagi ajalooline: „See, mida Henderson siin pakub, on „mõeldud toetama dünaamilise, pühendunud õpilaste õppimist“ (lk 16). Toetamise all peetakse silmas järgmist: „1) lapsele tuleb pakkuda hoolt ja kasvatust, 2) innustada millegi arendamist, 3) hoida elus mingi tunne või mõte“ (Henderson 2015, lk 16).

Rekontseptualiseerimine pöördus tagasi koolidesse, õpetajate ja õpilaste juurde, et anda uusi teadmisi klassiruumis tegutsemiseks. Henderson (2015, lk 16) kirjutab enda ja oma kolleegide eesmärgist järgmiselt:

„Jõuliselt tuleb väljendada meie eetilist kohustust laste suhtes, mis nõuab „koolireformist“ loobumist, seades esiplaanile mitte testid, vaid meie suhted õpilastega, kellega me töötame. Luxon märgib (2013), et need „on kõige paremad siis, kui nad tuginevad „enesest lähtuval praktilisele“, mis kasvatab üksikisikut eneseteadlikuks viisil, mis seisab vastu kultuuriliste narratiivide abil ülekirjutamisele“ (Luxon 2013, lk 8). Üheks selliseks „enesest lähtuvaks praktikaks“ on autobiograafia, mis on põimitud Hendersoni üleskutsesse „uuele“ ja „integreeritud individualismile“, koostööl põhinevale õppekavaarendusele („seestpoolt tulev arengule“), mis tähendab taaselustatud professionaalse identiteedi sõnastamist. /.../ Teine selline „praktika“ on dialoogil põhinev kohtumine, aktiivne osalemine keerulises vestluses ehk eetiline, intellektuaalne kaasamine.“

Õppekava kui „keeruline vestlus“ ei ole ainus rekontseptualistide pakutud lähenemisviis. Algusest peale on olnud esindatud autobiograafia ja autobiograafilised analüüsid nende eri vormides ja viisil (vt nt Pinar 1994; Miller, 2009). Autobiograafiliste meetodite raames on õppekavasid analüüsitud ka identiteetide vaatenurgast (Ropo 2019). Suundumus arutleda identiteetide tähtsuse üle hariduses ilmnes ka väljaspool liikumist (nt Giddens, 1991; Goodson & Walker, 1991).

Kolmas oluline aruteluteema rekontseptualistide tekstides on seotud kunsti rolliga pedagoogikas ja õppekavades. Need arutelud on olulisel kohal paljude teiste õppekavateoreetikute, näiteks Eliot Eisneri (1994) tekstides, millele Henderson (2015) viitab ka õpetamise olemusest kirjutades: „Õpetamine on

nii tunnetuslik (Noddings, 2003; Palmer, 2007) kui ka kunstiline (Eisner, 1994) elukutse“ (Henderson 2015, lk 124).

Õppekava võib olla kehtestatud, kuid õpetamine peaks alati põhinema vestlusel, millesse on kaasatud loomingulisus ja loovus. Sama sõnumit rõhutas ka Doll (1993) oma postmodernistlikes vaadetes õppekavale.

Kunstide otsustavat rolli praeguses turbulentses ühiskondlikus kontekstis saab mõista ka laiemast ja üldisemast vaatenurgast lähtudes. „Kunst on ühiskonna häiresüsteem“ (Achille Bonito Oliva, videointervjuu KUMU näitusel 2023–2024).

Avades silmi ja suunates meeli nähtustele, mida inimesed ise ei suudaks näha, on kunsti roll ühiskondlikes muutustes sageli ülioluline. Hea näide sellest, mida kunst suudab, on väljavõte KUMU näituse publikatsioonist (Helme & Cavallucci, 2023). Viidates 1980. aastate perioodile Eesti kunstis, väidavad Helme ja Cavallucci (2023, lk 58), et „selle lühikese perioodi tähtsaim tunnus, selle väärtus, mootor ja süda oli ideede intensiivne segunemine ja süntees, metafüüsikast anarhismini, rokkmuusikast tehnodeelilise ekspressionismini“.

Jüri Kermik (2018, lk 6) kirjeldas selle nähtuse tähtsust identiteetide seisukohalt.

„Tuginedes hübriidsetele tegevustele, mis hõlmasid muu hulgas tegevuskunsti, kontseptuaalset kunsti, muusikat ja filmi, väljendasid (kunstnikud) uue põlvkonna identiteeti projektide, ürituste ja väga nähtavate näitusesarjade abil, milles ühendati linna ja linnadisaini, sisearhitektuuri, tootedisaini ...“

Hariduse ja õppekava otstarvet võiks kirjeldada kolme eesmärgi kaudu. Esimene on kaasata õpilased keerulistesse vestlustesse, mis käsitlevad eri teemasid ja meid ümbritsevat maailma. Teine eesmärk võiks olla õpilaste kui isiksuste kasvamise, kaasates neid autobiograafilistesse protsessidesse. Kolmas eesmärk eeldab, et need protsessid ei ole võimalikud ilma kunstilise kujutlusvõime ja selliste pedagoogiliste lähenemisviiside kasutamisetä, mis suurendavad arusaamist iseendast ja teistest muutavas elukeskkonnas.

## Kokkuvõte

Olles kirjeldanud eespool lühidalt rekontseptualismi minevikku, on oluline suunata oma pilk siiski ka tulevikku. Mida pakub see liikumine praegustele hariduse ja selle tulevikuga tegelevatele aruteludele?

Esiteks on rekontseptualiseerimine algatanud uusi diskussioone ja teemasid, mis on ilmselgelt olulised hariduse tuleviku kujundamisel. Pärast tohutu hulga õppekavateemalise teaduskirjanduse koostamist mõistame palju paremini, kui

keeruline on õppekava kujundada. See peaks arvestama ühiskondade, õppeainete ja teadusharude, subjektsuse ja identiteedi ning õigluse ja võrdsusega, et olla kasulik üha keerulisemates olukordades, millega inimesed tulevikus kokku puutuvad.

Teiseks on rekontseptualiseerimine pakkunud värskeid ideid ja lahendusi pedagoogilise praktika jaoks. Need ideed võivad olla endiselt abstraktsed ja üldised, kuid on piisavalt kaalukad, et spetsialistid neid mõistaksid ning õpetades ja juhendades mitmel erineval viisil rakendaksid.

Lõpetuseks, rekontseptualiseerimine on endiselt kriitiline liikumine. Sellel on selge sõnum, mis vastandub lihtsustatud mudelitele, mis käsitlevad õppekava ainult kui juhtimis- või tehnokraatlikku dokumenti, mida õpetajad peavad järgima, et saavutada ettenähtud ja mõõdetavad õpiesmärgid.

## Kasutatud kirjandus

- Autio, T. (2002). *Teaching under Teaching Under Siege: Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Acta Universitatis Tamperensis: 904. Tampere University Press.
- Autio, T. (2006). *Subjectivity, Curriculum, and Society: Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. Routledge.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelun-avauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press. <https://library.oopen.org/handle/20.500.12657/30863>.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2019). *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press. <https://library.oopen.org/handle/20.500.12657/23588>.
- Bobbitt, J. F. (1918, 1972). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.
- Doll Jr, W. E., & Gough, N. (Eds.) (2002). *Curriculum Visions*. Peter Lang.
- Dunkel, H. B. (1969). Herbartianism comes to America. *History of Education Quarterly*, 9(2), 202–233. <https://doi.org/10.2307/367318>
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, NY: Macmillan.
- Fukuyama, F. (2019). *Identity: Contemporary Identity Politics and Struggle for Recognition*. Farrar, Straus and Giroux.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity*. Stanford University Press.
- Goodson, I., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research*. Psychology Press.
- Hakala, L., & Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. *Prospects*, 51(1–3), 473–487. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09533-7>

- Hamilton, David (2014). *Towards a Theory of Schooling*. Routledge.
- Hardy, I., & Uljens, M. (2018). Critiquing curriculum policy reform in Finland and Australia: A non-affirmative, and praxis-oriented approach. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100883027>.
- Helme, S., & Cavallucci, F. (2023). *Nende meeltes on lõputu universum. Itaalia trans-avangard ja Eesti külm ekspressionism*. Eesti Kunstimuuseum.
- Henderson, J. (Ed.) (2015). *Reconceptualizing Curriculum Development: Inspiring and Informing Action*. Routledge.
- Hlebowitsh, P. S. (1995) Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 89–94. <https://doi.org/10.1080/0022027950270108>
- Jansen, J. D. (2009). *Knowledge in the Blood: Confronting Race and the Apartheid Past*. Stanford University Press.
- Kermik, J. (2018) "Time and Place: Young Estonian Designers in the 1980s", *Representing Art History in the Baltic Countries: Experiences and Prospects, Studies on Art and Architecture*, vol. 27(1–3), 193–222, Tallinn.
- Luxon, N. (2013). *Crisis of Authority, Politics, Trust, and Truth-telling in Freud and Foucault*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *Journal of Educational Research*, 64(5), 196–200. <https://doi.org/10.1080/00220671.1971.10884138>
- Miller, J. L. (1999). Curriculum reconceptualized: A personal and partial history. *Counterpoints*, 70, 498–508. <http://www.jstor.org/stable/42975690>.
- Miller, J. L. (2009). Curriculum Studies and Transnational Flows and Mobilities: Feminist Autobiographical Perspectives. In E. Ropo, & T. Autio (Eds.), *International Conversations on Curriculum Studies: Subject, Society and Curriculum* (pp. 43–70). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087909482\\_004](https://doi.org/10.1163/9789087909482_004)
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, Politics, and Sexuality. Essays in Curriculum Theory 1972–1992*. Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, 70, 483–497. <http://www.jstor.org/stable/42975689>.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. McCutchan.
- Pinar, W. F. (2009). Bildung and the internationalizing of curriculum studies. In E. Ropo, & T. Autio (Eds.), *International conversations on curriculum studies: Subject, society and curriculum* (pp. 23–41). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789087909482\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087909482_003)
- Pinar, W. F. (Ed.) (1988). *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum*. Peter Lang.
- Ropo, E. (2019). Curriculum for identity: Narrative negotiations in autobiography, learning and education. In Quinn (Ed.), *Internationalizing Curriculum Studies: Histories, Environments, and Critiques* (pp. 139–156). Routledge. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_9)

- Ropo, E., Jaakkola, R., & Autio, T. (1995a). Vocational education and societal change: Challenges for curriculum. *Educational Practice and Theory*, 17(1), 25–36. <https://doi.org/10.7459/ept/17.1.03>
- Ropo, E., Autio, T., & Jaakkola, R. (1995b). Postmodern order and curriculum reform: Some thoughts on developing curricula to promote lifelong learning. In Maj Klasson, J. Manninen, S. Tøsse, & B. Wahlgren (Eds.), *Social Change and Adult Education Research: Adult Education Research in Nordic Countries 1994* (pp. 111–123). Linköping 1995.
- Ropo, E., & Värri, V. M. (2003). Teacher Identity and the Ideologies of Teaching: Some Remarks on the Interplay. In D. Trueit, W. E. Doll, H. Wang, & W. E. Pinar (Eds.), *The Internationalization of Curriculum Studies. Selected Proceedings from the LSU Conference 2000* (pp. 261–270). Peter Lang.
- Ropo, E., & Autio, T. (Eds.) (2009). *International Conversations on Curriculum Studies: Subject, Society and Curriculum*. Brill.
- Ropo, E., & Värri, V. M. (2019). Complex Conversations on Curriculum: Ghosts and the five C's Revisited. In Quinn, M. (Ed.), *Complexifying Curriculum Studies: Reflections on the Generative and Generous Gifts of William E. Doll, Jr.* Routledge.
- Ropo, E., & Yrjänäinen, S. (2023). Curriculum and Narrativity: Understanding Curricula as Narratives. In *Handbook of Curriculum Theory and Research* (pp. 1–21). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-82976-6\\_3-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-82976-6_3-1)
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. Harcourt, Brace, & World.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, 8(6), 8–12.
- Tervasmäki, T., Jokisaari, O. J., Jurvakainen, K., Kallio, J., Pulkki, J., Takkinen, P., Tammenoksa, A., & Varpanen, J. (2022). *Maaailman tärkein tehtävä: Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta. Juhlakirja professori Veli-Matti Väärille*. Tampere: Niin & Näin.
- Tyler, R. W. (1948). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Uljens, M. (2018a). A contribution to re-theorizing curriculum research. *Transnational Curriculum Inquiry*, 15(2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100882670>.
- Uljens, M. (2018b). Understanding educational leadership and curriculum reform: Beyond global economism and neo-conservative nationalism. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 196–213. <https://doi.org/10.7577/njcie.2811>
- Uljens, M. (2019). Entender el liderazgo educativo y la reforma curricular: Más allá del economicismo global y el nacionalismo neoconservador. In C. Balagué (Ed.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 173–197). Ministry of Education, Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>.
- Uljens, M. (2023). Why engage in non-affirmative education theory? A preface in M. Uljens (Ed.), *Non-affirmative Theory of Education and Bildung* (Educational Governance Research; Vol. 20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-30551-1>

- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (Eds.) (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- Westbury, I. (1998). Didaktik and curriculum studies. In B. B. Gundem, & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. Peter Lang.
- Ylimaki, R. M., & Uljens, M. (2017). Curriculum Theory, Didaktik, and Educational Leadership: Reflections on the Foundations of the Research Program. In M. Uljens, & R. M. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (pp. 465–474). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_15)