

Täiskasvanuandekuse tähendus ja toetamise võimalused mitteformaalõppes

Halliki Põlda¹, Kelly Saatmann^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Artiklis anname ülevaate täiskasvanuandekuse tähendusest mitteformaalõppes. Eesmärk on välja selgitada mõiste sisu ja kirjeldada, kuidas toetatakse täiskasvanu annete arengut ning milliseid võimalusi mitteformaalõpe selleks pakub. Selleks analüüsisime täiskasvanuandekuse avaldumist 64 mitteformaalõppe praktiku kogemustes ja arusaamades, mis olid eelnevalt kogutud 17 fookusrühma intervjuuga. Andmestiku sekundaarses kvalitatiivses sisuanalüüsis selgus, et täiskasvanuandekusest räägitakse peamiselt mõiste kaudsete tähistajate kaudu, tõstes esile inimese isikuomadusi ja võimete elukestvat arengut. Mõiste unikaalseteks tunnusteks on teadlikkus oma andekusest, autonoomsus, professionaliseerumine, annete valdkondlik ülekanne ja enese vastutus ande arengu eest. Mitteformaalõpe on andeid toetav keskkond, kuna on olemuselt paindlik, arvestab muutuva maailma nõudmisi ja võimaldab personaalset lähenemist. Praktikute roll selles keskkonnas on olla märkaja, toetaja ja võimaluste looja.

Võtmesõnad: andekus, talent, elukestev õpe, täiskasvanuõpe, mitteformaalne õpe

Sissejuhatus

„Ma avastas oma andekuse 33-aastaselt,“ alustab täiskasvanuandekuse uurija ja toetaja Rianne van de Ven (2022, lk 7) oma raamatut „Andekus praktikas“, „see avastus juhtis intensiivse isikliku arenguteeni, mille käigus õppisin seda äsjaleitud teadmist oma mina-pilti integreerima.“ Selliseid taipamisi on kõlanud mujaltki. Nii on näiteks Eestis tuntud ajuteadlane Jaan Aru (2022) avalikult tunnistanud, et polnud oma andekusest lapsepõlves teadlik. Kui teadlaste huvi andekuse uurimise vastu on kestnud enam kui sajand (andekusuuringutele aluse pannud sir Francis Galton avaldas oma esimesed artiklid juba 19. sajandi keskel), siis andekuse arendamise võimalusest ja vajadusest üle elukaare on

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

hakatud rääkima ja seda ka teaduslikult uurima alles viimasel ajal (Brown *et al.*, 2020; Brown & Peterson, 2022; Rinn & Bishop, 2015). Peamiselt on sellised uuringud kontekstipõhised, keskendudes tööhõivele, perekondlikele suhetele, inimeste vaimse tervise probleemidele või elukestvatele õppele, kuid jäädes kindla eriala või praktika raamidesse (Brown *et al.*, 2020).

Kuigi ande mõiste on ajalooliselt seotud just täiskasvanueaga (Põlda, 2018), siis avalikkus kõneleb enamasti laste andekusest ja täiskasvanu oma võimete, oskuste ja talendiga on jäänud tagaplaanile (Brown *et al.*, 2020; van de Ven, 2022). Teine põhjus napiks diskussiooniks andekuse elukaareülelele käsitlusele on, et olemasolevad andekusmudelid ei sobi täiskasvanu andekuse mõistmiseks, sest (a) need ei arvesta täiskasvanute sotsiaalseid rolle; (b) keskenduvad liialt saavutusele ja võrdlusele eakaaslastega; (c) toetuvad välistele määratlustele, jättes kõrvale indiviidi sisemise motivatsiooni (van Thiel *et al.*, 2019). Mõistagi ka see, millest eelpool kõnelesime – on andelaade, mis lapseas ei avaldu, või pole inimene olnud oma andekusest lapseas lihtsalt teadlik.

Just indiviidi sõnastamata või varjatud võimekususkumused (nn implitsiitsed võimekususkumused, ingl *implicit ability beliefs*) on aluseks, kuidas inimene oma arengust ja arenguvõimalustest mõtleb, milliseid arengumärke ta seab ning mille kaudu oma edu või ebaedu, ka andekust või andetust mõtestab (Dweck & Leggett, 1988). Võimekususkumuste mõju ande arengule on sõnastanud paljud teadlased (nt Arro *et al.*, 2018; Petjärv *et al.*, 2019). Ajaloost on teada seisukohti, mis räägivad andekusest kui fikseeritud ja muutumatust isikuomadusest (nt Galton, 1869), kuid tänapäeval on sellisest ühekülgsest arusaamast eemaldatud ning asjakohased on teaduspõhised seisukohad andekusest kui indiviidi potentsiaalset või eeldustest, mida kogu elu jooksul on võimalik arendada (Heller *et al.*, 2000; Sepp, 2010). Ometigi on täiskasvanute hulgas levinud arusaam, et ande arengut saab mõjutada ja toetada pigem lapsepõlves kui läbivalt kogu elukaarel (Põlda, 2018). Ka napib uuringuid, mis käsitlevad andekuse arengut elukaare vaates, ja avalikke diskussioone sellel teemal (Rinn & Bishop, 2015; Subotnik *et al.*, 2011; van de Ven, 2022; Ziegler, 2009 jpt). Väidet kinnitab kasvõi hiljutine Euroopa andekusuurijaid koondava organisatsiooni rahvusvaheline konverents, kus sadakonna laste annete arengut käsitleva ettekannde seas oli vaid üks, mis puudutas täiskasvanuandekuse küsimusi (ECHA, 2021).

Kogu elukaart hõlmavast andekusest kõneldes peame mõtlema, kuidas määratleda andekuse tähendus nii, et see oleks fenomenoloogilise iseloomuga; igapäevapraktikas inimesele jõustav; indiviidi ande olemust ja tegutsemist kirjeldav ning toetav; eri andelaade ja nende rööpset arendamist aktsepteeriv ning ka avalikus kommunikatsioonis kasutatav (van Thiel *et al.*, 2019). Et neid kriteeriume täita, tuleb laiendada arusaama andekusest kui vaid lastele omasest fenomenist ja sõnastada andekuse tähendus üle elukaare, sh defineerida

täiskasvanuandekuse mõiste (Brown *et al.*, 2020). Täiskasvanuandekuse tähenduse mõistmiseks on oluline võtta arvesse täiskasvanu, sh andekaks nimetatud täiskasvanu kogemusi erinevates kontekstides (perefond, kogukond, elukestva õppe keskkonnad) ja elukaare etappides (tööiga, pensionile jäämine ja vananemine) (Brown & Peterson, 2022).

Väidetakse, et täiskasvanuandekuse arengu toetamine jõustab ja võimendab indiviidi tema igapäevatoos, paranevad inimeste vaimne ja füüsiline heaolu, suhted organisatsioonis (Nauta & Ronner, 2013). Ande arengu mõtestamine elukaareüleselt on kogu elukestva õppe kontseptsiooni võtmeküsimus. Kehtiv haridusstrateegia viitab otsesõnu haridussüsteemi paindlikkuse vajadusele ning osutab tarvidusele toetada kiiresti muutuvas ühiskonnas ja uueneva tööturu tingimustes inimeste oskuste ja võimete arengut kõigi õppetüüpide kaudu ning elukaare üleselt (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Mitteformaalõpe kui õppija sisemist motivatsiooni ja autonoomsust toetav ning variatiivseid õpi-protseesse ja -keskkondi pakkuv õpe² on neist õppetüüpidest üks sobivamaid, kuna loob indiviidi arenguks toetava keskkonna ning arvestab inimeste individuaalseid arenguvajadusi (Põlda *et al.*, 2021a, lk 253). Uuringutest selgub, et mitteformaalõppes toimub üldpädevuste arendamine pidevalt ja olemuslikult igas valdkonnas ning üle elukaare, sh täiskasvanuhariduses, ning üldpädevuste arendamise kaudu toetame ka annete ja võimete arengut (Põlda *et al.*, 2021b). Iga päev teevad seda mitteformaalõppes tegutsejad ja nende põhimõtete rakendajad – praktikud.

Siinne uurimus seabki eesmärgiks selgitada mitteformaalõppe praktikute argitööd kirjeldavate kogemuste ja arusaamade kaudu välja täiskasvanuandekuse mõiste sisu ja kirjeldada, kuidas toetatakse andekust mitteformaalõppes ning milliseid võimalusi mitteformaalõpe selleks pakub. Eesmärki täitvad uurimisküsimused on järgmised: (1) Kuidas mitteformaalõppe praktikud konstrueerivad täiskasvanuandekuse tähendust? ja (2) Missuguseid võimalusi näevad praktikud oma töös täiskasvanute annete ja võimete arengu toetamisel?

Uurimuse tulemused võimaldavad täiskasvanute koolitajatel ja õpetajatel (nt kõrg- ja kutsekoolide õppejõududel) mõista täiskasvanuandekuse tähendust ja näha võimalusi oma täiskasvanud õppijate annete arengut toetada, pakkudes selleks konkreetseid tegevusi ja lahendusi. Uurimistulemustest võiksid kasu leida nii mitteformaalõppes tegutsevad praktikud kui ka mitteformaalõppe võimaluste loojad ja arendajad. Mida selgemalt tuua esile täiskasvanuandekuse olulisus ja toetamise võimalused, seda laiemat kasu saab sellest ka kogu ühiskond, sest on ju andekust peetud ühiskonna, riikide ja rahvaste kestlikkuse

² Mitteformaalõppe määratlusi on mitmeid. Traditsiooniliselt rõhutatakse, et see on eesmärgistatud, vabatahtlik, väljaspool koolikeskkonda toimuv elukestev õpe (Coombs & Ahmed, 1974), mis loob võimalusi kaasamiseks, variatiivseteks tegevusteks ja nende tegevuste tunnustamiseks (Karu *et al.*, 2019).

teguriks (Glück & Tichler, 2021; Ziegler, 2009; Shavinina, 2013) ning selle märkamist prioriteediks eri riikide haridusseadustikes ja -strateegiates (UNESCO, 2016).

Uurimuse teoreetiline raamistik: andekuse tähendus elukaare vaates

Eri andekusteooriate ja kontseptuaalsete arusaamade valguses on keeruline vastata üheselt küsimusele: mis on andekus? Juurdunud vaated esitavad andekust kui inimeste vaimsete võimete kõrget taset (kõrge IQ), kirjeldavad andekust erinevate andelaadide järgi kognitiivsetesse sotsiokultuurilisest kontekstist sõltuvatesse moodulitesse jagunevate intelligentsuse liikidena (nn multiintelligentsuse teooria) või eri komponentidest koosneva süsteemina (vt Kaufman & Sternberg, 2008).

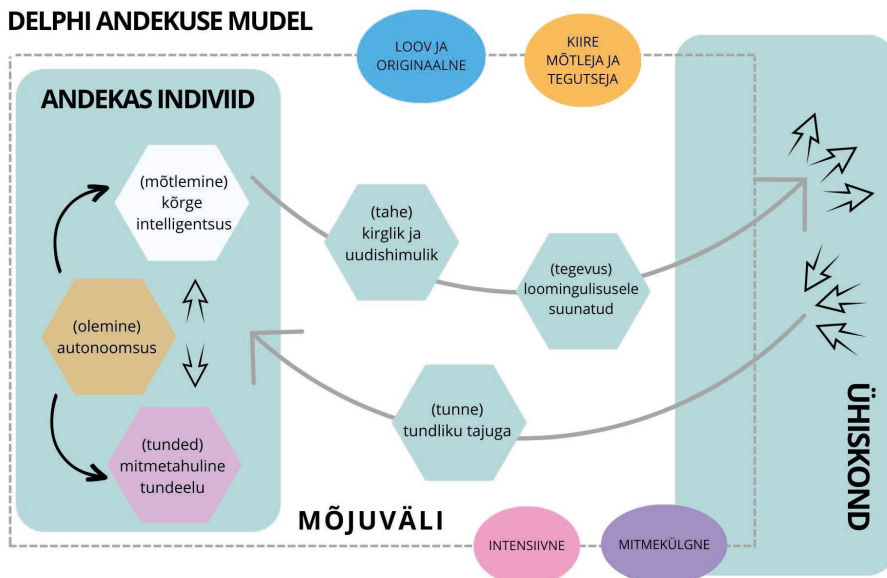
Tänaased andekuskäsitused toetuvad valdavalt arengulistele teooriatele, mille kohaselt on andekus sünnipäraste eelduste või potentsiaali eesmärgipärane arendamine; arendatud andekust nimetatakse sellise käsituse kohaselt talendiks (Gagné, 2004). Ande arengut mõjutavad seejuures indiviidi isiksuseomadused, ümbritsev keskkond ning selles loodud võimaluste ja tegevuste repertuaar (Gagné, 2004; Ziegler, 2009). Andekust võib käsitleda nii eelduste, tulemuste (saavutuste) kui ka ühiskondlike väärtuste ja sotsiaalsete rollide aspektist ning nende kaudu ka defineerida (ECHA, 2022; Sepp, 2021). Eristuvad arusaamad laste ja täiskasvanute andekusest (Olszewski-Kubilius, 2000; Rinn & Bishop, 2015). Eespool mainisime van Thielile jt (2019) viidates, et olemasolevad andekuse mudelid täiskasvanuandekuse defineerimiseks ei sobi, seega otsitakse lahendust, kuidas andekust sõnastada viisil, et see kirjeldaks igas eas inimese potentsiaali arengut. Sellise määratlemise vajadus lähtub eeldusest, et andekus on kõiki õppijaid puudutav dünaamiline isikliku arengu konstrukt, mis avaldub maksimaalselt soodsate ja/või süsteemsete ja toetavate keskkonnamõjurite toimele (Lo *et al.*, 2021). Arvestada tuleb, et ande kandja võib olla oma elukaare mistahes etapis ja eeldused või potentsiaal arenguks on igapähe elukestvalt olemas. Ka aju-uurijad kinnitavad, et inimese aju on suuteline arenema terve elu (OECD, 2008). Tänu aju plastilisusele ehk omadusele tekitada järjepidevalt uusi neuroneid, jäädes paindlikuks, erksaks, vastuvõtlikuks ja lahendustele suunatuks, on inimesel terve elu jooksul võimalik omandada uusi oskusi, arendada oma andeid (OECD, 2008, lk 1–2).

Maailmas on levinud praktika defineerida ande mõistet kirjeldavate tunnuste kaudu, süstematiseerides ja rühmitades neid tunnuseid. Caroline Sims (2022) on viimase 20 aasta jooksul avaldatud 135 andekusteemalise teadusartikli analüüsi põhjal kirjeldanud üle 70 ande mõiste eristuva tunnuse. Ta on

pakkunud nende põhjal välja klastripõhise lähenemise andekusele, mis kirjeldaks andekust dünaamilisena, oleks eäilene ehk sobituks elukaare vaatesse ja oleks kasutatav nii teoorias kui ka praktikas. Sims (2022) esitab kümnest kärjest koosneva andekuse klastripõhise kontseptsiooni, kus seob omavahel järgmised indiviidi andekusele viitavad tunnused: sisemine motivatsioon ja autonoomsus; vajadus suurte väljakutsete järele; kiire edenemine ja süvaõppimine; saavutuste kõrge tase; erakordne loovus; põhjuse-tagajärje seose taipamine; üldistusvõime ja tervikule suunatud mõtlemine; olemasolevate teadmiste ülekanne uutesse olukordadesse; võime rakendada ebatavalisi ja mittestandardseid lahendusi; kriitilis-analüüsiv mõtlemine.

Lovecky (1986) sõnul viitab täiskasvanu andekusele see, kui inimene omab head algatusvõimet, on innovaatiline, loov, riskialdis, pühendunud, oma tegevusi eesmärgistav ja lahendustele orienteeritud. Andekuse tunnustena nähakse ka indiviidi eristumissoovi ja enesekesksust, depressiivsusele kaldu mist ja raskusi eneseregulatsiooniga ning ebastabiilset tundeelu (*ibid.*). Hollandi teadlased Overzier ja Nauta (2013) on välja töötanud andekuse kirjeldamiseks võimaluse – Delphi mudeli –, mida kasutatakse enim just täiskasvanu annete toetamise ja hindamise praktikas (Brown & Peterson, 2022). Selle kohaselt on andekas täiskasvanu kõrge intelligentsuse tasemega, autonoomne otsustaja, mitmetahulise tundeeluga, kirglik ja uudishimulik, tundlik ja loomingulisusele suunatud, intensiivne, originaalne, kiire mõtleja ja tegutseja, väljapaistev ja mitmekülgne (van Thiel *et al.*, 2019, vt joonis 1).

DELPHI ANDEKUSE MUDEL



Joonis 1. Delphi täiskasvanuandekuse mudel (Overzier & Nauta, 2013).

Nähtub, et täiskasvanuandekuse määratlused kirjeldavad andekust enamasti ande kandja isikuomaduste kaudu ning paljud definitsioonides esitatud tunnused kattuvad tegelikult mistahes eas inimese andekuse määratlemise võimalustega. Ziegleri (2009) sõnul pole andekus aga isiksuse omadus, vaid valmisolek muutusteks (tegutsemine) ja nende muutustega toimetulemiseks (psühholoogilised protsessid). Selline seisukoht on kooskõlas täna teaduses aktsepteeritava arengulise arusaamaga andekusest. Küsimus on, kuidas kogukonnas, organisatsioonis, täiskasvanuõppes jm toetada indiviidi nii, et tema potentsiaal parimal viisil areneks ja ühiskonnas rakenduks. Seda arusaama toetab ka Jacobseni (2000) määratlus, mille kohaselt on täiskasvanuandekus indiviidi teadlikkus oma võimetest ja potentsiaalset ning nende eesmärgistatud arendamine, millega võib kaasneda eraldatus ja ühiskonnapoolne taunimine. Selline definitsioon haakub täiskasvanu õppimise ja õpetamise andragoogiliste põhimõtetega, mille kohaselt õppija eesmärgistab oma õppimise, on ennastjuhtiv, toetub õppides oma eelnevatele kogemustele ning suhestab nendega uusi teadmisi (Knowles *et al.*, 2005). Teisalt viitab Jacobseni andemääratlus ühiskonnapoolsele sildistamisele ja sellele, et andekusel ei ole avalikkuses alati positiivne kuvand (Põlda, 2018).

Haridusteadlased otsivad uusi termineid asendamaks sõna „andekas“ viisil, mis on vähem sotsiaalset ja kultuurilist eristumist rõhutatav (Brown *et al.*, 2020; Glück & Tichler, 2021). Paljud riigid on läinudki seda teed, et on oma hariduspoliitikas andekuse-sõna asendanud nn neutraalsema väljendiga. Näiteks Soomes räägitakse *edenenud õppijast* (ingl *advanced learner*) (Sepp, 2021). Selle mõiste sisu tuleneb täiskasvanuõppimise teooriatest tuntud ennastjuhtiva õppija ideest (vrd Knowles *et al.*, 2005). Eesti keeles ande mõistel otsesõnu negatiivset tähendust pole (Põlda, 2018) ja diskussioon täiskasvanute andekusest on oluline sisend ka sellekohastele uuringutele ning vastupidi. Uuringud näitavad, et täiskasvanuandekust tõlgendavad ka eksperdid väga erinevalt, kuid mõiste ühtlustumisele aitavad kaasa valdkondade- ja kultuurideülene koostöö ning diskussioon erinevates andekuskontseptsioonides sisalduvate unikaalsete aspektide omavahelise sobivuse või kooskõla üle (Brown *et al.*, 2020).

Täiskasvanuandekuse ekspertide, teadlaste ja uurijate sõnul peaks andekusteooriates toimuma nihe süsteemse või ökoloogilise elukaarevaate käsituse (ingl *ecological lifespan approach*) suunas, st arvestama peaks keskkonna (k.a sotsiaalse keskkonna) mõjutusi ja omavahelist toimimist terve elu jooksul (Brown *et al.*, 2020). Sellise mõistmise suunas on liikunud ka Delphi mudeli välja töötanud teadlased (Kooijman & van Thiel, 2008, viidanud van Thiel *et al.*, 2019), kes toovad esile ande kandja isikuomadused, aga näevad olulisena ka tema sotsiaalseid rolle ja suhteid ning interaktsiooni ühiskonnas toimuvate protsessidega (vt joonis 1).

Delphi mudel, mida selle loojad nimetavad ka “andekuse eksistentsiaalseks mudeliks” (Overzier & Nauta, 2013), seob eelmainitud andekuse arengulised käsitused (eelkõige Gagné (2004) arusaama andekusest kui sünnipäraste eelduste elukestvast arengust talendiks ja Ziegleri (2009) määratluse andekusest kui tegevusrepertuaaride kogumist) sobivalt täiskasvanu arengut kirjeldavate teooriatega (Knowles *et al.*, 2005), mis tõstavad esile autonoomsuse ja enesejuhtimise printsiipe ning näevad isiksuse arengus olulist kasu kogu ühiskonnale. Täiskasvanuandekuse määratlemise juures ongi oluline ka annete ülekanne, nn andesiire (ingl *giftiness*), mis viitab eri andelaadide lõimimisele, annete ülekandmisele teistesse valdkondadesse või teistele inimestele edasiandmise vajadusele (Glück & Tischler, 2021).

Keskfond peaks toetama andekuse märkamist ja arengut ning andesiirdeks võimaluste loomist ja olema samas ka ise arenemisvõimeline (Ziegler 2009). Ühe sellise keskkonna loob kindlasti töö- ja karjäärimaailm. Hariduse kontekstis peaks töö- ja karjäärialase andekuse toetamine olema oluline, sest just selles keskkonnas on võimalik andekusega erakordsete saavutusteni jõuda (Jung, 2012). Andekuse arengulisi teooriaid ongi võrreldud moodsa maailma karjääriarengu teooriatega (Jung, 2012), mis elukestva õppe kontekstis toovad esile võimaluse märgata ja väärtustada andekust töösuhetes. Täiskasvanu, kes on oma ande alles hilises eas avastanud, vajab nii pere kui ka kodu tuge, aga erilist mõistmist just töökaaslastelt ja ülemustelt olenevalt oma positsioonist töömaailmas (van de Ven, 2022).

Üldiselt arvatakse, et täiskasvanu saab oma ande arengu toetamisega ise hakkama, kuid uuringud näitavad, et kui täiskasvanut pole lapsena andekaks tunnistanud või tema annete arengule tähelepanu pööranud, ei pruugi ta ka täiskasvanuna seda vajadust teadvustada (Nauta & Ronner, 2013; Overzier & Nauta, 2013). Andekus ei ole meie kultuuris alati eeliseks. See võib põhjustada probleeme, nagu esinemisärevus, igavus või konfliktid tööl (Jacobsen, 2000). Ka pealtnäha enesega hästi toime tulevad andekad täiskasvanud vajavad igapäevaelus kohanemist ja toimetulekustrateegiaid. Overzier ja Nauta (2013) osundavad üht uuritavat: “Tahtsin koosolekul alati kõigile kohe öelda, kuidas tegutseda. Nüüd ootan, kuni mulle otsa vaadatakse, enne kui ütlen, kuidas probleemiga toime tulla” (lk 251). See tsitaat ilmestab hästi täiskasvanu vajadust olla oma andekusest teadlik ja võtta selle arengu ees ise vastutus, aktsepteerides samas keskkonna vajadusi.

Uuringu meetodika ja korraldus

Eesmärgist tingituna on uuringu üldine disain kvalitatiivne ja nii andmekorjajel kui ka analüüsil kasutasime kvalitatiivset lähenemist (vt Flick, 2019). Uurijatena oli meie eesmärk mõista tähenduste ja teadmiste sotsiaalseid konstruktsioone, et selgitada täiskasvanuandekuse mõiste sisu ja konstrueerida andekuse toetamise võimaluste kohta uus teadmine (vt Mertens, 2019).

Uurimismaterjal

Kasutasime uuringus andmestikku, mis oli kogutud 2019. aastal projekti TA/2719 „Mitteformaalõppe tähendused praktikute ja praktikate vaates“ raames³. Uurimismaterjali moodustasid 17 fookusrühmaintervjuud mitteformaalõppe praktikutega (transkriptsioonide kogumaht 389 lk). Materjalikorje esialgne eesmärk oli välja selgitada, kuidas mitteformaalõppe praktikud konstrueerivad mitteformaalõppe tähendust. Kokku intervjueriti projekti raames 64 praktikut, kes esindasid täiskasvanuhariduse (T), noorsootöö (N), kultuuri (K), heaolu (H), majanduse (M) ja keskkonnahariduse (KK) valdkonda. Oma igapäevatoös tegelevad nende valdkondade esindajad personali arendamise küsimustega ja karjääri arengu toetamisega, on spetsialistid, konsultandid ja täiskasvanute koolitajad, huvihariduse ja -tegevuse ning noorsootöö korraldajad ja läbiviijad. Intervjuud tähistasime valdkondade kaupa vastavalt toimumise järjestusele, nt täiskasvanuhariduse praktikutega oli kolm intervjuud, mis on ajalises järjestuses tähistatud T1–T3 jne. Poolstruktureeritud intervjuud koosnesid neljast osast ja küsimuste fookus oli suunatud mitteformaalõppe üldisele tähendusele ning praktikute tegevusele ja õppijate toetamisele mitteformaalõppes. Spetsiaalselt andekuse defineerimise või toetamise kohta praktikutelt ei küsitud ja nii osutus olemasolev andmestik suurepäraseks võimaluseks analüüsida, kuidas avaldub andekuse tähendus praktikute spontaansetes väljütlemistes ehk loomulikustunud arusaamades. Mõistagi on selline uurimismaterjali valik ka uuringu piiranguks ja näeme seetõttu edasiuurimise vajadust ning võimalusi, seda eelkõige suunatud küsimuste abil andmeid korjates.

³ Vt täpsemalt valimi moodustamisest ja uurimismaterjali kogumisest Põlta jt (2021a, lk 66, 67).

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi meetodina kasutasime kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi, mis võimaldab uuritavast materjalist esile tuua fenomeni kirjeldavad koodid ja neid sarnaste tunnuste abil grupeerides leida peamised kategooriad (Saldaña, 2012). Andmeid analüüsisime mitmes etapis. Esmalt järgis esimene uurija deduktiivse sisuanalüüsi põhimõtet ja otsis valdkondadeks jaotatud intervjuude kaupa koode teooriast tulenevate märksõnadega. Otsingu aluseks olid *andekuse* lähedased tähistajad, vastavad omadussõnad ja tegevused. Otsinguks kasutati sõnatüvesid *talen, intelligent, geniaal, and, anne, andek, võime, oskus, aren, võimalus, toe* jne). Sellesse analüüsietaapi olid kaasatud kõik valimis olnud 17 intervjuud ja selline lähenemine võimaldas märgata nii seda, *kas* ja *kuidas* andekus mitteformaalõppe praktikute keelekasutuses esile tõuseb, kui ka seda, milliseid sarnasusi või erisusi valdkondlikult nähakse.

Peale esmast deduktiivset analüüsi eristus 10 fookusrühma intervjuud (H1, H2, K1, K2, M1–M6), milles avaldusid täiskasvanu annetele või andekusele viitavad tunnused. Andmestiku sekundaarne analüüs eeldab, et uurimisaines uurimismaterjal on avalduks (Heaton, 2008), seega kasutasime intervjuusid, kus vastajate keelevalikud võimaldasid leida uurimisküsimustele vastuseid. Peale induktiivset sisuanalüüsi täpsustusid otsisõnad ja korduskodeerimisel lisandus veel neli intervjuud: T3, N1, KK1, KK2. Seega jäi lõplikuks valimiks 14 intervjuud kõigi eelnimetatud valdkondade praktikutega.

Korduskodeerimine toimus induktiivse sisuanalüüsi põhimõttel mõlema uurija poolt, koodid tulenesid andmestikust. Märgendatud koodid grupeerisime ühiste tunnuste alusel uurimisküsimuste kaupa. Mõlema küsimuse vastusena kujunes kolm tulemuskategooriat, kokku kuus põhikategooriat, mis omakorda jagunesid alakategooriateks (vt tabel 1).

Tabel 1. Sisuanalüüsi kategooriate jaotus

Põhikat-egooria	Alakategooria	Keeleliste konstruktsioonide näited
Mõiste sisu	Otsene viide andekusele	and, anne, andekus, andekas
	Kaudne viide andekusele	huvi(d), tugevused, oskused, võimed, võimekus, tarkus, loovus, metafoorid (<i>suur isiksus</i>)
Isikuomadused	Isikuomadused	analüüsi- ja ajaplaneerimise oskus; enesejuhtimise oskus; sisemine motivatsioon; n-õ ilus, tark, osav; valmisolek kiireteks ja ekstreemseteks muutusteks ning piiride ületamiseks; spontaansus; aktiivsus
Areng	Iseeneslik areng	lihtsalt külge hakanud, arenevad nipsust, puhkemine, juhuslikkus, varajane märkamine, õppija-keskne lähenemine, aktiivne hoiak, areng tipp-tasemeni
	Teadvustatud areng	eneseareng läbi elu, indiviidi vastutus, eesmärgistatud tegutsemine, autonoomsus, ühiskonna ootus ja vajadus, juhendaja/tööandja toetus, ressursid arenguks leiab inimene ise, valikuvabadus ja vabatahtlikkus, huvipõhised valikud, võimalustest kinni haaramine
	Professionaliseerumine	oskuste tõestamine, spetsialiseerumine, kompetentsid, tööalane enesetäiendamine, uue omandamine, võimalusest kinni haaramine, vastutus, keskkonna ja tööandja tugi, karjäärijuhtimine
Keskkond	Keskkonna toetavad tegurid	turvaline, toetav, vaba, paindlik, suhtlemisele suunatud, arengut võimaldav, praktilisi oskusi pakkuv, loovusele suunatud, valikuvabadus, võrdsete võimaluste loomine
	Ressursid	aeg, raha, võimalused, kättesaadavus, kogemused
	Muutuv maailm	paindlikkus, kiire elutempo, uued teadmised ja oskused, muutustega hakkama saamine, andesiire
Praktiku roll	Märkaja	tugevused, huvid, anded, inimene nagu ta on, isiksuse märkamine, hinnanguvaba suhtumine
	Toetaja ja võimaluste looja	tingimused ja võimalused inimese muutumiseks, teadlik ja süsteemne toetamine, vahendite kättesaadavus, hinnanguvaba suhtumine
	Inimesekeskne lähenemine	õppijakeskne ja paindlik, inimeses parima esile toomine, lähtumine inimese edasiarenemise soovist ja vajadustest, inimese kui terviku märkamine
Vastutus	Osaleja vastutus	vastutus kui arengu eeldus, valikuvabadus ja vabatahtlikkus, autonoomsus, professionaalsus, julgus katsetada, andesiire

Alljärgnevalt kirjeldame põhikategooriaid alakategooriate ilmnemise ja mahukuse alusel, toome ära alakategooriaid konstrueerivad keelevelikud ja praktikute arusaamades avaldunud täiskasvanuandekuse tunnused. Tulemuste ilmestamiseks esitame intervjuukatked, mille juures on praktiku valdkonna ja intervjuu järjekorra tähis.

Uuringu tulemused

Täiskasvanuandekuse tähendus mitteformaalõppe praktikute keelekasutuses

Tulemusena selgus, et enim räägivad täiskasvanute andekusest praktikud, kes meie valimis esindasid majanduse, heaolu ja kultuuri valdkondi, sest proportsionaalselt oli andekusega seotud koode nendes intervjuudes rohkem. Liitsõna *täiskasvanuandekus* oma tööd kirjeldades ei kasutatud, kuid fenomenile viidati otsesõnu, kasutades nii sõnatüve variatiivseid vorme: *and*, *anne*, *andekus* (näide 1) kui ka osutades indiviidi omadusele – *andekas* (näide 2).

- (1) „Teine pool on siis see andekuse või erisuse teema, et siis võimaldada kas tärgata või edasi arendada või kujundada neid inimeste tugevaid andeid.“ (H2)
- (2) „Kuidas need andekad sportlased saaksid...“ (K2)

Näide 1 ilmestab lisaks ande mõiste otsesele kasutusele ka praktikute arusaama, et andekus on seotud erisusega, kas siis teistest erinev olemisega või eri tingimuste võimaldamisega õppetöös ja muus, ning arenguliste aspektidega (*tärgata* või *edasi arenda*). Intervjuumaterjali üldist mahtu arvestades esines otseseid viiteid andekusele siiski marginaalselt ning mõiste lähedasi tähistajaid (*geniaalsus*, *intelligentsus*, *talent*) praktikud ei kasutanud. Selgus, et enam tarvivad praktikud oma tööd kirjeldades täiskasvanu andekusele kaudselt viitavat leksikat: *huvi(d)*, *tugevused*, *oskused*, *võimed*, *võimekus*, *tarkus*, *loovus* (näited 3–5) või nimetavad metafoorsena (nt *suur isiksus*).

- (3) „Siin on kindlasti hästi oluline see varajane tugevuste märkamine.“ (M6)
- (4) „Huvi, raudselt peab olema see huvi mingi asja vastu.“ (M2)
- (5) „...on nagu selline sööstlendamine, et sul on üks asi antud, aga sinu loovus ja sinu soov teha midagi on hoopis teistsugust ja sa nagu kasvataksid endale tiivad ja tegelikult lendad hoopis kõrgemale sellest teemast või ülesande püstitusest.“ (KK1)

Tähelepanuväärne on ühes fookusrühmas ilmnunud konstruktsioon andekusest loovuse ja motivatsiooni seosena, mida ilmestavad 5. näites esinenud metafoorid. Need viitavad ekstreemsust ja kiiret muutust kaasatoovale tegevusele (*sööstlendamine*), piiride avanemisele (*kasvatab tiivad*) ja eesmärkide ületamisele (*lendad kõrgemale*). Motivatsioonile viitav leksika *soov teha midagi teistsugust* viitab taas andeka vajadusele eristuda või erineda teistest, nagu näites kirjeldatud, kõrgete eesmärkide nimel. Kasutatud kindel kõneviis (*tegelikult lendad*) viitab tegevusvõimekusele, valmisolekule ja muutuste ootusele.

Andekusest räägiti, osutades inimese iseloomomadustele, mis olid valdavalt positiivsed: näiteks analüüsi- ja ajaplaneerimise oskus, enesejuhtimisoskus, motivatsioon (näide 6), kuid kasutati ka levinud metafoori *ilus, tark ja osav* (näide 7), mis kontekstis mõjus iroonilisena. Täiskasvanuandekuse tunnuseks nimetati just sisemist motivatsiooni (K1: *sisemine vajadus midagi uut teada saada*), aga ka spontaansust (M5: *ta võib seal päris spontaanne olla*).

(6) „analüüsivõime, iseenda juhtimine, motiveeritus, ajajuhtimine – kõik need asjad“ (H2)

(7) „Et eristuda konkurentsist, pidid olema ilus, tark, osav.“ (H2)

Viimane näide viitab ka olulisele tahule fenomeni konstruktsioonis: andekus on seotud eristumise ja konkurentsiga.

Kolmas nähtuse tähendust avab põhikategooria – areng – tõi täiskasvanuandekuse mõistmisel esile kolm kõnekat aspekti. Praktikud kirjeldasid andekust ühelt poolt kui ande kandja poolt juhitud ja teadvustatud arenguprotsessi, mida on vaja märgata ja toetada (näited 8–10, 27). Teisalt nähti andekust kui indiviidi edenemist, mis toimub spontaanselt, iseenesest, ilma kellegi toe või abita (näited 11, 12). Olulisena avaldus ka seos professionaliseerumisega, millega seotult tõusid esile tööalane spetsialiseerumine, kompetentsid ja tunnetatud vajadus enesetäiendamiseks (näide 13).

(8) „Ikkagi teadvustan, et ma tahaksin mingeid teadmisi või oskusi juurde omandada, et mul on mingi eesmärk ja siis ma otsin võimalust, kuidas arendada endas mingeid oskusi või teadmisi.“ (M2)

(9) „See on arenemine, eneseareng läbi elu.“ (M2)

(10) „Kui ta pingutab /.../ siis ta pärast tunneb sellest rõõmu ja see on nagu eduelamus ju.“ (K1)

(11) „On andekaid, kes teevad seda nipsust ja ilma hariduseta.“ (K1)

- (12) „Seal saab juhtuda see kogemata õppimine siis /.../ käid hästi paljudel erinevatel koolitustel tööandja raha eest, siis lõpuks hakkab kuskilt kokku mõikama /.../ ups, midagi jäi külge.“ (M6)
- (13) „Minu enda huvi on nii kõrge, et ma lähen veel töölasele koolitusele, võib-olla veel maksan peale selle eest, aga minu enda tahtmine on nii suur.“ (M1)

Teadvustatud arengu puhul toodi esile ühiskonna ootustest tingitud vajadus kogu elukaare jooksul uusi oskusi õppida (*eneseareng läbi elu*) ja indiviidi enda vastutus selles protsessis (*huvi on kõrge, tahtmine on suur*) ning eesmärgistatud tegutsemine ja autonoomsus (M6: *võimalus võtta ohjad enda kätte ja tegelikult juhtida ise enda arengut ja karjääri*). Nimetati pingutuse rolli enda ande arengus ja sellest saadavat eduelamust. Ressursid selliseks arenguks leiab inimene ise (*otsin võimalust, maksan peale*), oluline on ka keskkonna toetus (M1: *inimesel on lisanädal tööandja poolt enesetäiendamiseks mis iganes valdkonnas*).

Avaldus seegi, et oma andekusest mitteteadlik olemine või selle mitteinistamine võib osutada arengu oluliseks takistuseks. Takistuseks on ka enesearenguga mittetegelemine (M3: *iseendaga tegelemine jääb kuidagi soiku*), hirm teha valikuid ja mittetoetav õpetaja (M3: *õpetaja oli õpetajana andetu, karjus kogu aeg õpilaste peale*).

Samuti tuli intervjuude kaudu esile iseeneslik areng, mis oli seotud juhuslikkuse (*teevad nipsust, jäi külge, kogemata õppimine*) ja väliste ressursidega (*tööandja raha eest*). Arengukategooriat iseloomustas, et andekuse toetamine on oluline elukaare võimalikult varajases etapis (näide 14) ja individuaalne lähenemine sellisele toetusele (näide 15).

- (14) „Kindlasti hästi oluline on see varajane selliste tugevuste märkamine.“ (M6)
- (15) „Jah, et see õpilasekeskne lähenemine võiks, noh ikka rohkem nagu hoogu sisse saada ja mitte ainult nagu erivajaduste mõttes /.../ kindlasti ka tõesti nende annete märkamise mõttes.“ (M6)
- (16) „See on nagu lill, mis väljendab kasvamist ja arenemist, õppe käigus see inimene on nagu taim, kes hakkab arenema, ja kuidas ja mitu õit ta siis saavutab, oleneb sellest, kust ja mis ta on saanud ja kuidas ta on osalenud ja kes on teda toetanud ja kuidagi aidanud ja suunanud /.../ selline arenemine, pidev arenemine ja õide puhkemine siis lõpus.“ (KK1)

Näites 16 viidatakse inimese ja tema ande arengule metafoorse keelekasutuse kaudu. Metafoor *lill* sümboliseerib elukestvalt arenevat inimest, kelle saavutused olenevad sellest, missuguses keskkonnas ta saab kasvada, kuidas teda on õpetatud ja toetatud, ning tema enese aktiivsest hoiakust elukestva arengu

protsessis. Arengu eesmärki sümboliseeriv öie kujund viitab annete ja võimete arendamisele tiptasemeni, väljend *õide puhkemine* aga taas iseeneslikule protsessile.

Kokkuvõttes selgus, et täiskasvanuandekusest rääkides kasutavad mitteformaalõppe praktikud kolme olulist konstruktsiooni: ande mõiste seostub fenomeni otsese tähistajaga (*andekus*) või kaudsete tähistajatega (*oskused, võimed*); ande kandja isikuomadustega (sisemine motivatsioon, enesejuhtimisoskus, analüüsivõime) ja ande arenguliste aspektidega, mis võivad toimuda iseenesest, kuid pigem toetatult ja teadvustatult. Täiskasvanuandekuse eelduseks ja uni-kaalseteks tunnusteks on autonoomsus, tööalane professionaliseerumine, oma andekusest või potentsiaalset teadlik olemine, vastutuse võtmine oma ande arengu eest ja teadvustamine, et see on võimalik elukaareüleselt. Mõista tuleb, et andekuse tunnistamine eeldab indiviidi valmisolekut pingutada konkurentsisis või eduelamuse nimel ning valmidust eristuda, vajades selleks ümbritseva keskkonna erilist tähelepanu ja toetust.

Täiskasvanu annete ja võimete toetamine mitteformaalõppes

Analüüsil selgus, et eelkõige nähakse täiskasvanuandekuse arendamise võimalusi mitteformaalõppe turvalises ja toetavas keskkonnas, praktiku andekust märkavas ja andeid toetavas ning õppijast lähtuvas tegevuses ning osaleja enese vastutuses. Mitteformaalõppe keskkonda kirjeldati otsesõnu kui turvalist ja toetatavat (näited 17, 19); paindlikku ja mitmekülgeid võimalusi pakkuvat (näide 18); vaba ja suhtlemisele suunatud (näide 19).

(17) „Ma ütleks, et see keskkond on turvaline ja toetav, aga et ta ei ole mugav.“ (KK1)

(18) „See keskkond on nagu hästi, hästi mitmekülgne.“ (M6)

(19) „Teatud mõttes keskkonda me loome ka ju ise, see sotsiaalne keskkond, mida me selles ruumis kujutame, et see oleks võimalikult vaba ja selline suhtlemisele suunatud.“ (T2)

(20) „Sa võimaldad tal endal õppida või lood seda keskkonda, kus õppimine saab toimuda.“ (T2)

(21) „/.../ võrdsed võimalused põhimõtteliseks enesearenguks /.../“ (H1)

Näites 17 avaneb olulisena ka andeid toetava keskkonna omadus tuua õppija mugavustsoonist välja, mida esitatakse vastandamise kaudu (*turvaline ja toetav, aga ei ole mugav*). Mitteformaalõppe keskkond pakub võrdsed võimalusi

(näide 21), võimaldab huvipõhiseid tegevusi ja selles avalduvad nii osaleja agentsus (*keskkonda me loome ju ise*) kui ka praktiku tegutsemine (*sa lood seda keskkonda*) ning sedakaudu õppija ja praktiku omavaheline koostöö. Andekuse toetamiseks on oluline, et keskkond arvestaks muutuva maailma nõudmisi (näide 23), pakuks süsteemseid ja elukestvaid lahendusi, mis on võrdselt kõigile kättesaadavad (näide 24) ja soodustaks sedakaudu õppimist (näide 20). Võimalused ja ressursid sellise keskkonna tekkeks peab looma riik (näide 22).

(22) „Kiire elutempo ja maailm eeldab sellist suurt n-ö paindlikkust ja õppija-kesksust, et selles mõttes mitteformaalse õppe viisid ja vormid kogu oma rikkalikus paletis saavad pakkuda seda, toetada tegelikult neid vajadusi, mis tänases maailmas on.“ (M1)

(23) „Iga inimese enesearengu toetamine on hästi oluline, see võiks olla süsteemsem ja läbivam ja kättesaadavam.“ (H1)

(24) „Ressursi planeerimine on riigi ülesanne, sest kodaniku tasandilt me seda igapäev ei saa teha, see on ikkagi riigi ülesanne.“ (M6)

Võtmeteguriks arengu toetamisel on mitteformaalõppe praktiku märkaja, toetaja ja võimaluste looja rollid. Hindamise vajalikkuses kaheldakse (M3: *kui meie tulemust ei hinnata, et see võib olla üks asi*), pigem eeldatakse individuaalsete vajaduste ja soovi toetamist ning inimese- ja lahendusekeskset mõtteviisi. Andekuse toetamisel on oluline lähtuda mitteformaalõppes osaleja oskustest ja arengusoovist (näited 25, 26). Mitteformaalõppe praktikute roll on olla toetava keskkonna loojad, kes märkavad ja arvestavad osalejate erisusi ja tugevusi. Oluline on märgata vajadusi ja teada, kuidas inimestes parim esile tuua.

(25) „Sul näiteks jääb silma huvihariduse poole pealt üks õpilane, ta on niivõrd andekas /.../, siis sa lihtsalt teedki seda õpetust lähtuvalt temast, lähtuvalt tema oskustest ja lähtuvalt tema edasiarenemise soovist.“ (K2)

(26) „Eelkõige inimesest lähtuv, et inimesi mõnes mõttes on vaja vormida kuidagi, et ei pandaks kõiki kuidagi ühte vormi, et tõesti toetaks, märgataks seda inimest, milline ta on, millised on tema tugevused, huvid, milline on tema isiksus, seda toetada ja kuidagi luua need tingimused, et see inimene tõesti saab muutuda omaenda parimaks versiooniks.“ (N2)

Näide 26 ilmestab ühtlasi veendunud arusaama, et õigeaegne märkamine ja õigete tingimuste olemasolu tagavad inimese arenguhüppe uuele tasemele (*inimene tõesti saab muutuda oma enda parimaks versiooniks*), samas instrumentaliseeritakse ande kandja (*on vaja vormida*).

Viimases tulemuses peitub oluline vastuolu. Ühelt poolt näevad praktikud, et täiskasvanuandekus vajab arenguks nende sekkumist, teisalt aga antakse vastutus õppijale enesele. Indiviidi või osaleja enda vastutus ande arengu ees oli põhikategooria, mida konstrueerinud koodid sisaldasid pea kõikides teisteski kategooriates, ja seda toodi intervjuudes esile korduvalt. Ilmnes teoreetiliselt eeldatu, et täiskasvanud osalevad mitteformaalõppes vabatahtlikult ja võtavad seeläbi vastutuse oma arengu eest (õppija rollist esitatud näide 27).

(27) „Ma ise ikkagi teadvustan, et ma tahaksin mingeid teadmisi või oskusi juurde omandada, et mul on mingi eesmärk ja siis ma otsin võimalust, kuidas arendada endas mingeid oskusi või teadmisi.“ (M2)

Mitteformaalõpe oma erinevate keskkondade rohkusega suudab arvestada erinevaid andeid ja huvisid ning on seega sobiv keskkond andekuse arenguks, toetamiseks ja võimaluste loomiseks. Praktikud pidasid oluliseks märgata tugevaid ning eristuvaid oskusi (näide 18), mida tuleks toetada, lähtudes mitteformaalõppes osaleva täiskasvanu edasiarengu soovist.

(28) „Mitte ainult erivajaduste mõttes, vaid erivajadusi on meil kõigil, et kindlasti tõesti nende annete märkamise mõttes.“ (M5)

Ilmnes, et andekust otsesõnu erivajadusena ei nähta (*erivajadusi on meil kõigil*), pigemini tuuakse esile eriline toevajadus ja seda rõhutatakse kindlat kõneviisi kasutades (nt *otsin võimalusi, ise teadvustan, loon tingimused, maksan selle eest, tahtmine on suur*). Praktiku roll märkaja ja toetajana on oluline, aga veel olulisem on indiviidi enda vastutus, mis on üheks enesearengu eelduseks. Valikuvabadus annab automaatselt täiskasvanule vastutuse oma arengu eest (näide 29). Mitteformaalõppe keskkond saab praktikute toel luua võimalused (näide 30), aga see peab olema vabatahtlik. Seda kinnitavad kasutatud metafoorid *peab minema viljakale pinnasele; ämbriga ei kalla pähe; ei saa jagada sinna, kus ei ole* (näited 31, 32).

(29) „Kõigi valikutega kaasneb tegelikult vastutus.“ (H2)

(30) „Julgelt tuleb katsetada ja proovida, kui ei sobi, sulged ukse, ja juba avaneb järgmine võimalus, et see võimalusterohkus, kui sulgub üks uks, avaneb järgmine.“ (M6)

(31) „Me võime tahta ju ja pakkuda ja jagada ja toetada, aga seal peab olema ka keegi, kes tahab seda vastu võtta, et sa ei saa jagada sinna, kus ei ole, et kui kedagi aidata ja toetada, siis see abi ja toetus peab minema sinna n-ö viljakale pinnasele.“ (M4)

- (32) „Õppimise üks põhialuseid on see, et vägisi ei saa mitte kedagi targaks teha, kellelegi ei kalla ämbriga midagi pähe.“ (M5)
- (33) „Tööturul toimetulekuks järjest rohkem mängivad rolli pehmed oskused ja ülekantavad oskused ja vabaõppe teel on suurepärase võimalus arendada neid oskusi, mille tulemusena inimesed on teadlikumad iseendast ja toime tulevamad nii isiklikus elus kui tööturul.“ (M2)

Viimasest näitest ilmneb seos inimese teadlikkuse ja sellest tuleneva annete ülekandmise vajaduse vahel, andekuse ja ülekantavate oskuste vahel.

Kokkuvõttes selgus, et täiskasvanuandekuse arengu toetamisel on mitteformaalõppe keskkond heade võimaluste looja ning huvipõhise tegevuse võimaldaja, seda eeldusel, et loodav keskkond arvestab muutuva maailmaga, on paindlik ja võimaldab inimesekeskset lähenemist. Täiskasvanuandekuse arengu toetamisel tuleb esile nii mitteformaalõppe praktiku roll kui ka keskkonna olulisus, aga peamisena indiviidi enda vastutus oma ande arengu eest ja selle jagamise eest ühiskonnaga. Õppijakeskne lähenemine ja valikuvõimalused loovad võimaluste keskkonna, milles täiskasvanud osalevad vabatahtlikult ja võtavad seeläbi endale vastutuse oma arengu eest.

Arutelu ja järeldused

Varasemate uuringute kohaselt pööratakse avalikkuses andekusega seotult enam tähelepanu lastele; täiskasvanuandekus jääb tihti tagaplaanile (Põlda, 2018; Brown *et al.*, 2020; van de Ven, 2022). Ka ei pruugi sobida andekuspedagoogikas kasutatavad mudelid ja käsitused täiskasvanuandekuse määratlemiseks (van Thiel *et al.*, 2019). Sestap püüdsime mõista, kuidas konstrueeritakse just täiskasvanuandekuse tähendust ja milliseid võimalusi selle toetamiseks luuakse mitteformaalõppes kui elukestva õppimise erinevaid kontekste peegeldavas keskkonnas (Brown & Peterson, 2022). Uuring toetus intervjuumaterjalile, milles mitteformaalõppe praktikud kirjeldavad oma igapäevatööd õppimise toetamisel (vt *Uuringu meetoodika ja korraldus*).

Selgus, et oma tööd kirjeldades loovad mitteformaalõppe praktikud keelelisi seoseid täiskasvanuandekuse mõistega. Enim seostavad ande mõistet täiskasvanueaga majanduse, heaolu ja kultuuri valdkonna praktikud, kes oma igapäevases töös tegelevad muu hulgas personali arendamise ja karjääriarengu toetamisega. Ühelt poolt viitab see teoreetiliselt eeldatule, et töö- ja karjääri-alaselt peab andekuse toetamine olema oluline (Jung, 2012), teisalt ka sellele, et kultuuri ja heaolu valdkonnad on annete toetamise poolest nii ajalooliselt kui ka tänapäeval esirinnas (Põlda, 2018). Mõtleva paneb uuringu tulemus,

et täiskasvanuandekuse tähenduse üle arutlevad oluliselt vähem täiskasvanute koolitajad ja noorsootöötajad, kes tegelevad muu hulgas ka noorte täiskasvanutega. Andekuse temaatika esines otsesõnu vaid ühes täiskasvanuhariduse ja ühes noorsootöö valdkonna intervjuus. Nauta ja Ronner (2013) väidavad, et kui lapse või noore annete arengule pole tähelepanu pööratud, ei pruugi inimene ka täiskasvanuna oma andekust teadvustada (vt ka Overzier & Nauta, 2013; van de Ven, 2022) ning see kinnitab taas võimekususkumuste paikapidavust (Dweck & Leggett, 1988). Lapsea andekuse tähelepanuta jätmine pareerib arusaama ka täiskasvanuandekuse olemasolust ja selle arengu võimalikkusest. Kui andekuse teema on praktikute õpetamis- ja juhendamistegevuses tagaplaanil ja seda ei tõsta esile ka täiskasvanute koolitajad, ei pruugi täiskasvanuandekus töö- ja karjäärimaailmas rakenduda.

Olulisena tuleb esile tuua, et kõikides mitteformaalõpe valdkondades tuli täiskasvanuandekus siiski kõneks. Nii toimub valdkondadevaheline koostöö ja diskussioon andekuse tähenduse üle, mille vajalikkusele just mõistestiku ühtlustamise seisukohast on viidatud (Brown *et al.*, 2020). Uuringul ei leidnud kinnitust Jacobseni (2000) sõnastatud kahtlus, et andekus ei pruugi olla meie kultuuris alati eeliseks, kuna sellega seonduvad ka indiviidi mitmed negatiivsed tunnused või isikuomadused (vt ka Lovecky, 1986). Täiskasvanuandekusest räägiti peamiselt positiivse tundetooniga, valdavalt ka ande kandja positiivseid isikuomadusi nimetades. Uuritavate sõnul on andekal täiskasvanul silmapaistev analüüsi- ja ajaplaneerimise oskus, ta on ennastjuhtiv ja sisemiselt motiveeritud, spontaanne, aktiivne ja otsustes ning tegevustes kiire. Olulisena ilmnes uuritavate keelevelikutest andekust iseloomustava sõnana loovus, seda kas otsesõnu nimetades või kirjeldati seda kui omadust n-ö kastist väljapoole mõelda. Tänu sellise positiivse kuvandi avaldumisele pole põhjust andekuse-sõnale otsida nn neutraalsemat väljendit *a'la edenened õppija*, nagu mujal Euroopas tavaks (Sepp, 2021). Nimetatud tunnustes avaldus ande mõiste neutraalne, pigemini positiivne tähendus.

Eespool, uurimust teoreetiliselt raamistades arutlesime, et paljud andekusteooriates nimetatud komponendid või inimese isiksuseomadused on seostatavad eäüleselt, st kasutatavad nii laste kui ka täiskasvanute andekuse korral. Mitmeid uuringu leide (nt teatud isiksuseomaduste, nagu sisemine motivatsioon, aktiivsus, mõtlemise kiirus jt avaldumine) saab kõrvutada tuntud teooriatega, mis kirjeldavad peamiselt laste andekust (Kaufman & Sternberg, 2008). Täiskasvanuandekuse eeldusena ja mõiste ainulaadsete tunnustena ilmesid analüüsil indiviidi autonoomsus, tööalane professionaliseerumine, oma andekusest või potentsiaalset teadlik olemine, vastutuse võtmine oma ande arengu eest ja teadvustamine, et see on võimalik kogu elu jooksul. Järeldub, et esile tulid täiskasvanu õpetamist ja õppimist kirjeldavad põhimõtted (Knowles

et al., 2005), aga ka täiskasvanuandekust kirjeldava Delphi mudeli ja klasteripõhise lähenemise elemendid nagu autonoomsus, kirglikkus, loomingulisusele suunatus, loovus, unikaalsus või kiire tegutsemis- ja mõtlemisvõime (vrd Sims, 2022; van Thiel *et al.*, 2019). Üllatuslikult ei ilmnenu praktikute keeleteaduses seos andekuse ja indiviidi intelligentsuse kõrge tasemega, millele viitab enamik andekusteooriaid (Kaufman & Sternberg, 2008), kuid mille sobivuses täiskasvanu andekust kirjeldavana on hakatud kahtlema (van Thiel *et al.*, 2019). Uuringu põhjal võiks täiskasvanuandekuse kontseptsiooni olulisena lisada indiviidi vastutusvajaduse oma ande arengu eest, ootuse tööalasele professionaliseerumisele (või vajadusele seda märgata ja toetada) ning tarviduse olla oma andekusest ja selle arengu võimalustest teadlik.

Lo jt (2021) sõnul on andekus dünaamiline isikliku arengu konstrukt, mis avaldub maksimaalselt soodsate ja/või süsteemsete ja toetavate keskkonningimuste mõjul. Ziegler (2009) kinnitab, et andekus pole isiksuse omadus, vaid valmisolek muutusteks ja nendega toimetulemiseks. Olulised on areng ja keskkonnast tulenevad aspektid. Arengu kategooria ilmumine uuringul kinnitab tänaste andekuse arenguliste teooriate eluõigust (Gagné, 2004). Uurimisleiuna avaldunud vastandlik konstruktsioon (iseeneslik vs. teadvustatud areng) viitab, et juurdunud tõekspidamisi peegeldavas spontaanses kõnes esinevad mõlemad arusaamad – stereotüüpne mõtlemine andekusest kui kingitusest, mis sündimatult puhkeb, ja ande teadvustatud areng.

Suurimaks mõjutajaks andekuse teadvustatud arendamisel on sobiva keskkonna olemasolu (Gagné, 2004). Selle kategooria avaldumine ja keelelised konstruktsioonid toetavad Browni jt (2020) mõtet andekusteoreetilisest nihkest ökoloogilise elukaarevaate suunas, mis arvestab keskkonna kõikide dimensioonide omavahelist toimimist. Uuring kinnitas, et mitteformaalõpe on selleks kohane, kuna loob indiviidi arenguks toetavad, paindlikud, turvalised ja praktilisi oskusi arendavad ning loovuse puhkemist võimaldavad tingimused, arvestab inimeste individuaalseid arenguvajadusi ja sotsiaalseid rolle (vrd Põlda *et al.*, 2021a). Toetava keskkonna loomisel on võtmeisikuks mitteformaalõppe praktik.

Teadlaste sõnul peaks keskkond ka ise olema arenemisvõimeline ja looma võimalused andesiirdeks, kas eri andelaadide lõimimiseks või valdkondadevaheliseks ülekandeks (Glück & Tischler, 2021; Ziegler, 2009); seda toetas ka läbiviidud uuring. *Muutuva maailma* tulemuskategooria kaudu ilmnis keskkonna paindlikkuse vajadus ja indiviidi ülekantavate oskuste olulisus täiskasvanuandekuse kontekstis. Võimaluste ja ressursside leidmine oma ande arenguks ja selle ülekanneteks ning ühiskonna muutustega toimetulekuks on uuringu kohaselt ennekõike indiviidi enese vastutus.

Teoreetikud nimetavad täiskasvanuandekusega seotult indiviidi võitlust eraldatuse ja ühiskonnapoolse taunimisega (Jacobsen, 2000). Ka uuringul leidis kinnitust, et andekus täiskasvanueas on seotud eristumise ja konkurentsiga nii tööalases karjääris kui ka mujal. Nähtub seos täiskasvanu andekuse ja tema sotsiaalsete rollide vahel, kusjuures mitteformaalõpe toetab (või peaks toetama) inimese hakkamasaamist just nende rollide taustal. Uuring näitas, et mitteformaalõpe on hinnangutevaba keskkond annete arendamiseks erinevates valdkondades ja valikuvõimaluste looja.

Eelneva taustal saab kokku võtta, et *täiskasvanuandekuse* tähendusvälja kuuluvad indiviidi teadlikkus, vastutus oma ande arengu eest ja ootus keskkonna toetusele, professionaliseerumine ja täiskasvanu sotsiaalsete rollidega arvestamine. Siinse uurimuse tarvis läbitöötatud teoreetilise materjali ja praktikutega tehtud intervjuude analüüsi põhjal on võimalused andekuse toetamiseks mitteformaalõppes järgmised.

- Luua turvaline ja toetav õpikeskkond, mis võimaldab õppijale pakkuda paindlikkust, valikuvabadust, suhtlemisele orienteeritust ja võrdseid osalemistingimusi.
- Lähtuda andragoogilistest õpetamispõhimõtetest ja arvestada, et elukaarevaates on andekuse arendamine õppija vastutus, mida praktikul on oluline toetada.
- Olla teadlik praktiku rollist annete märkajana ja õppija enesearengu toetajana.
- Tegutseda annete toetamise nimel teadlikult ja teadvustatult ning arvestada seejuures muutuva maailma nõudmistega.
- Keskenduda mitte üksnes andekusele viitavatele isikuomadustele, vaid pigem muutusteks valmisolekule ja tegevustele ning toetada nende muutustega toimetulemist ja praktiliste oskuste omandamist.
- Suunata inimesi tööalase karjääri eesmärgil oma kompetentsust tõstma ja tipptasemeni (talendini) arendama.
- Arvestada täiskasvanu kõiki sotsiaalseid rolle ja toetada annete arengut mitmes valdkonnas, sh võimalusi annete valdkondlikuks ülekandmiseks ja siirmiseks ühiskonda.

Eelnevad võimalused peegeldavad praktikute kogemusi, kuid on mõistagi tehtud kvalitatiivsele uuringule omaste piirangute valguses (suhteliselt väike ja kitsama eesmärgiga loodud valimigrupp) ning ei taotle üldkehtivust. Eespool mainisime, et kasutasime analüüsiks olemasolevat andmestikku. Ühelt poolt oli see võimalus kaardistada praktikute üldise keelekogemuse taustal ja nende spontaansete väljaütlemiste kaudu loomulikustunud arusaamad. Teisalt oli see aga piirang, mille ületamiseks saame vaadata järgmiste uuringute

suunas. Analüüsimist ootab rahvusvahelistelt ekspertidelt kogutud andmestik, mis käsitleb huvipõhises elukestvas õppes regulaarsete, eesmärgistatud ja toetatud tegevuste professionaalset juhendamist, mõtestamist ja korraldamist. See aitab laiapõhjalisemalt kontseptualiseerida kogu elukaare jooksul arendatavat andekust.

Tänuõnad

Artikli aluseks olevas uuringus on kasutatud projekti TA/2719 „Mitteformaalõppe tähendused praktikute ja praktikate vaates“ käigus kogutud andmestikku. Autorid tänavad selle uurimisrühma liikmeid. Meie eriline tänu kuulub fookusrühma intervjuudes osalenud mitteformaalõppe praktikutele.

Kasutatud kirjandus

- Arro, G., Malleus, E., Jaani, J., & Olvik, A. (2018). Ettevõtlushäädavust toetavate programmide mõju õpilaste võimekuse ja loovusega seotud uskumuste ning sotsiaalsete oskuste kujunemisele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(2), 39–65. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.03>
- Aru, J. (2022, 21. aprill). Ajuteadlane Jaan Aru annab nõu, kuidas leida üles laste loovus ja andekus. *Õhtu! Kanal2*.
- Brown, M., Peterson, E. R., & Rawlinson, C. (2020) Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 42(2), 95–108, <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>
- Brown, M., & Peterson, E. R. (2022) Current approaches to research with gifted adults: Differences known and unknown. *Roeper Review*, 44(1), 6–18, <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.2005207>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. The John Hopkins University Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- ECHA (2021). *17th International Virtual Conference European Council for High Ability*. <https://echa2021.org/>.
- ECHA (2022). *18th International Conference European Council for High Ability*, Hague.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed). Sage Publications.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 2, 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.

- Glück, J., & Tischler, K. (2021). How to save the World: Replacing “Giftedness” with “Giftingness” based on individual strengths and interests. *Gifted Education International*, 8(3), 397–403. <https://doi.org/10.1177/02614294211058921>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33–45. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Jacobsen, M.-E. (2000). *The gifted adult: A revolutionary guide for liberating everyday genius*. Ballantine Books.
- Jung, J. Y. (2012). Giftedness as a developmental construct that leads to eminence as adults. *Gifted Child Quarterly*, 56, 189–193. <https://doi.org/10.1177/0016986212456072>
- Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., & Põlda, H. (2019). Mittemaailmaolulise tõienduse konstrueerimine poliitikadokumentides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 50–75. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.03>
- Kaufman, S., & Sternberg, R. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children. Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 71–93). New York: Springer.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed). Elsevier.
- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., Chrostowski, M. (2021). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 0(0) 1–7. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>
- Lovecky, D. (1986). Can you hear the flowers sing? *Issues for Gifted Adults. Journal of Counselling & Development*, 64(9).
- Mertens, D. M. (2019) *Research and evaluation in education and psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (5th ed). SAGE.
- Nauta, N., & Ronner, S. (2013). *Gifted workers: Hitting the target*. Shaker media.
- OECD (2008). *Understanding the brain: towards a new learning science*. Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]. <https://doi.org/10.1787/9789264174986-en>
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23(2), 65–71. <https://doi.org/10.1080/02783190009554068>
- Overzier, P., & Nauta, N. (2013) Coping with the qualities of giftedness. *Gifted and Talented International*, 28(1–2), 249–253, <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678419>
- Petjärv, B., Aus, K., & Arro, G. (2019). Tulemuslikum inseneriharidus võimekususkumuste toetamise kaudu. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(2), 76–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.04>

- Põlda, H. (2018). *Andekusfenomeni konstrueerimine avalikus kommunikatsioonis*. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste disseratatsioonid, 48. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Põlda, H., Reinsalu, R., & Karu, K., (2021a). Mitteformaalõpe praktikute keelekasutuses. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 66(1), 238. <https://doi.org/10.3176/esa66.10>
- Põlda, H., Roosalu, T., Karu, K., Teder, L., & Lepik, M. (2021b). Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(1), 60–87. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.1.03>
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults. *Gifted Child Quarterly*, 59, 213–235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Atlex.
- Sepp, V. (2021) (Koost.). Koduõpe omal valikul ja valikuta, koroona tõttu ja ilma selleta. *MTÜ Eesti Talendikeskuse talveseminar 30.11*. <http://www.talendikeskus.ee/wp-content/uploads/2021/12/Talveseminar-2021-kokkuvote.pdf>.
- Shavinina, L. V. (2013). How to develop innovators? Innovation education for the gifted. *Gifted Education International*, 29(1), 54–68. <https://doi.org/10.1177/0261429412440651>
- Sims, C. (2022). Giftedness as a cluster concept – a dynamic model for policy, research and practice. *Paper presented at 18th International Conference European Council for High Ability*, Hague.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Ziegler, A. (2009). Research on giftedness in the 21st century. In L. Shavinina (Ed.). *International Handbook on Giftedness* (pp. 1509–1524). Springer.
- UNESCO (2016). Third global report on adult learning and education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; and social, civic and community life. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913>.
- van Thiel, M., Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An experiential model of giftedness. Giftedness from an internal point of view, made explicit by means of the Delphi method. *Advanced Development*, 17, 79–99.
- van de Ven, R. (2022). *Giftedness in practice. Strengthening personal leadership in gifted adults*. BigBusinessPublishers.

The meaning of adult giftedness and opportunities for its development in non-formal education

Halliki Põlda¹, Kelly Saatmann^a

^a *School of Educational Sciences, Tallinn University*

Summary

This paper provides an overview of the meaning of adult giftedness in non-formal education. Although the concept of giftedness is historically related to adulthood, then (Põlda, 2018) as nowadays public communication mostly talks about the gifts of children, whilst adults with their abilities, skills, and giftedness have been left in the background (Brown et al., 2020; van de Ven, 2022). The reason for the lack of discussion of a lifespan approach to giftedness is that existing models fail to understand adult giftedness primarily because (a) they do not take into account the social roles of adults; (b) they focus excessively on achievement and comparison with peers; and (c) they rely on external definitions, ignoring the individual's internal motivation (van Thiel et al., 2019). The aim of this paper is to clarify the term's content and describe how the development of adult giftedness is supported in non-formal education. The research questions fulfilling the purpose were: (1) How do non-formal education practitioners construct the meaning of adult giftedness, and (2) What opportunities do practitioners see in their work to support the development of adult giftedness and abilities?

Rooted views present giftedness as a high level of people's mental abilities (high IQ) and also describe giftedness as different types of intelligence divided into cognitive modules based on sociocultural context (Theory of Multiple Intelligences) or as a system made up of different components (Kaufman & Sternberg, 2008). In order to fulfil these criteria, it is necessary to expand the understanding of giftedness as a phenomenon specific to children and formulate the meaning of giftedness over the lifespan, including defining the concept of adult giftedness (Brown et al., 2020). In order to comprehend the meaning of adult giftedness, it is necessary to consider an adult's experiences, including gifted adults' experiences, in various contexts and stages of life (Brown & Peterson, 2022). It is claimed that supporting the development of

¹ Tallinn University, Institute of Educational Sciences, Narva mnt 25, Tallinn, 10120 Estonia; halliki.polda@tlu.ee.

an adult's giftedness strengthens and empowers the individual in daily work, improves people's mental and physical well-being, and improves relationships in the organisation (Nauta & Ronner, 2013). Thus, the need to conceptualise the development of giftedness over the entire lifespan is a key issue in the concept of lifelong learning. Non-formal education is one of the most suitable types of education, as it creates a supportive environment for individual development and considers people's individual development needs (Põlda et al., 2021a). Research shows that in non-formal education, the development of general competencies takes place continuously and essentially in every field and across the lifespan, including in adult education, and that through the development of general competencies, we also support the development of gifts and abilities (Põlda et al., 2021b).

The requirements of this study called for a qualitative approach to be used for both data collection and analysis. The research material consisted of a secondary dataset of 17 focus group interviews with non-formal education practitioners (n = 64), who represented the fields of adult education, youth work, culture, well-being, economy, and environmental education. The research was based on interview material in which non-formal education practitioners describe their daily work in supporting learning. Representatives of these fields deal with issues of personnel development and career development support, including specialists, consultants, and adult trainers, as well as organisers and facilitators of interest in education and activities and youth work. We used qualitative-directed content analysis by Saldaña (2012) and grouped the marked codes by research questions based on common features. As a result of the answers to both research questions, a total of six main categories emerged: *content of the term, personal characteristics, development, environment, practitioners' role, and responsibility*.

The findings revealed that practitioners of non-formal education describe their work by creating linguistic connections with the concept of adult giftedness and using three important constructions. The concept of giftedness is associated with the phenomenon's direct or indirect signifiers (gift, skills, abilities); with the personal characteristics of the bearer of the gifts (internal motivation, self-directedness, analytical ability); and with the developmental aspects of the giftedness, which can happen by itself but rather takes place with support and awareness. The prerequisites and unique features of adult giftedness are autonomy, professionalisation at work, being aware of one's giftedness or potential, taking responsibility for the development, and realising that it is possible across the lifespan. It must be understood that the recognition of gifts requires the individual's willingness to work hard in competition or for the sake of success and the willingness to stand out, requiring special attention and support

from the surrounding environment. Our results show that in supporting the development of adult giftedness, the non-formal education environment is an enabler of good opportunities and interest-based activities, assuming that the created environment takes into account the changing world, is flexible, and enables a person-centred approach. In supporting the development of adult giftedness, both the role of the practitioner of non-formal education and the importance of the environment are highlighted.

The study revealed the need for flexibility in the environment and the importance of transferable skills for individuals in the context of adult giftedness. According to the study, finding opportunities and resources for the development of one's giftedness and its transfer, as well as for coping with changes in society, is primarily the individual's own responsibility. Theorists refer to "adult giftedness" as the individual's struggle with isolation and social disapproval (Jacobsen, 2000). The study also confirmed the understanding that giftedness in adulthood is related to differentiation and competition, e.g., in a professional career and elsewhere. Giftedness is related to adult social roles, and non-formal education supports a person in the struggle between these roles. The study showed that non-formal education is a non-judgmental environment that an adult enters voluntarily, and it offers different options in various fields. This is where the main activities of supporting giftedness in non-formal education can be highlighted as important, which we venture to recommend based on the study.

The results of the research allow adult educators (e.g., lecturers at universities and vocational schools) to understand the meaning of adult giftedness and to see opportunities to support the development of the gifts of their adult learners by offering specific activities and solutions. Both practitioners working in non-formal education as well as creators and developers of non-formal education opportunities, could benefit from the research results. The more clearly the importance of adult giftedness and the opportunities to support it are highlighted, the broader the benefits will be for the whole society. Its recognition is a priority in education codes and strategies of different countries (UNESCO, 2016). Glück and Tischler (2021) argue that 'Perhaps we should move from "giftedness" to "giftingness" from individualistic competition to collaboration. 'This is the idea we should follow.

Based on the processed theoretical material for this research and the analysis of the practitioners' interviews, we are able to offer recommendations for supporting adult giftedness in non-formal education. A safe and supportive learning environment can be created through flexibility, freedom of choice and equal opportunities. From the lifespan perspective, the development of giftedness is the learner's responsibility. The practitioners' role is to consider

the demands of a changing world and to support giftedness by noticing it and using a person-centred approach. When identifying giftedness, we should use the vocabulary referring directly to the phenomenon. It is important to consider all social roles of an adult and to support transversal skills and career competencies. Considering the above discussed, it can be summarised that the meaning of adult giftedness includes individual awareness, responsibility for developing one's gifts, safe and supported environment, professionalisation, and consideration of adult's social roles.

Keywords: giftedness, talent, lifelong learning, adult education, non-formal learning