

Üldpädevuste kujundamine ja osaliste agentsus mitteformaalõppes

Halliki Põlda^{a1}, Triin Roosalu^b, Katrin Karu^a,
Lianne Teder^a, Maigi Lepik^{ac}

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Tallinna Ülikooli ühiskonnateaduste instituut

^c Valgamaa Kutseõppekeskus

Annotatsioon

Artiklis anname ülevaate üldpädevuste käsitlemisest mitteformaalõppes. Eesmärk on välja selgitada, kuidas mitteformaalõppe poliitikadokumentides ja praktikas avaldub üldpädevuste arendamine ja osaliste agentsus. Selleks analüüsime üldpädevuste avaldumist kuue valdkondliku raja 23 poliitikadokumendis ja nende radade praktikute arusaamades. Mitteformaalõppe põhimõtete rakendajatega tehtud 12 fookusgrupiintervjuu põhjal selgitasime välja, kuidas toetatakse ja arendatakse üldpädevusi ning konstrueeritakse osaliste agentsust. Kriitilisel diskursuseanalüüsil selgus, et üldpädevusi poliitikadokumentides otseselt ei nimetata, ent sisuliselt need mitteformaalõppele seatud eesmärkides siiski väljenduvad. Ka praktikud kirjeldavad üldpädevuste arendamist oma igapäevatoos, kuid ei nimeta neid riiklikust õppekavast tuttavate terminitega ega mõtesta üldpädevustena. Praktikute kirjeldustes konstrueeritakse mitteformaalõppet õppija agentsuse toetajana, mis annab õppe eesmärgi seadel ja hindamisel vastutuse õppijale. Praktikute enesekäsitluses on läbi põimunud osaleja, arendaja ja õppimise võimaldaja rollid.

Võtmesõnad: mitteformaalõpe, mitteformaalharidus, üldpädevused, võtme-
pädevused, hindamine, agentsus

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

Sissejuhatus

Üldpädevuste määratlusi on käibel mitu. Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikud õppekavad (GRÕK 2018; PRÕK 2018) loetlevad *üldpädevusi*², mis on olulised inimeseks ja kodanikuks kasvamisel; kutseharidusstandard (2019) toob pädevuse mõiste sisse õpiväljundite kirjeldamisel ja kõrgharidusstandard (2019) loetleb pädevustega seonduvaid õpiväljundeid. Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA raport (Pärna, 2016) sõnastab ootused *oskustele ja hoiakutele*, mida tuleviku töökohad ning töötajad vajavad; EL Nõukogu (2018) esitab elukestva õppe *võtmepädevused*.

Pädevussüsteemide omavaheline haakumine ning tasemeõppe kõrval ka mitteformaalõppe³ roll üldpädevuste toetajana on siinse uurimuse üks käivitajatest, akadeemiliselt huvipakkuv probleem ja oluline nii õppija kui ka õpetaja vaatest. Just üldhariduskooli õpetajale on riiklikes õppekavades (RÕK) pandud kohustus dokumentides sõnastatud üldpädevuste, muu hulgas tunni- ja koolivälises tegevuses kujunenud üldpädevuste toetamisel ja arendamisel. Teisalt sõnastab haridusstrateegia õppijast lähtumise vajaduse (EEÕS 2014). Vastuolu leevendab, et riiklik õppekava toob esile vajaduse toetada ja arendada üldpädevusi koostöös kogukonnaga. See tähendab arvestamist ka mitteformaalõppega. Seni puuduvad uuringud, kuidas mõistetakse üldpädevuste kujunemist tunni- ja koolivälises mitteformaalses ja elukestvas õppes. Nii püüame siinse artikliga mitteformaalõppe praktikute vaatest selle tühimiku täita.

Uuringu taust ja eesmärgipüstitus

Üldpädevused on seotud ühiskonna väärtustega ja sellega, mida peetakse kõigis eluvaldkondades eduka toimetulemise olulisteks teguriteks (Kikas & Toomela, 2015). Üldpädevuste kujunemises ja arengus on olulisel kohal koostöö ja suhtlus õppija-õpetaja, aga ka õppeprotsessi teiste osaliste⁴ vahel (GRÕK 2018;

² Üldpädevused on defineeritud põhikooli riiklikus õppekavas (PRÕK) ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas (GRÕK) 2011. aasta 6. novembri Vabariigi Valitsuse määrusega (GRÕK 2018; PRÕK 2018).

³ Mitteformaalõppe määratlusi on mitu. Mõiste tähenduse üle arutlenud Karu jt (2019) rõhutavad, et mitteformaalõpet defineeritakse enamasti formaalõppele vastandumise kaudu, kuid esitavad oma uuringu tulemusena ka teised haakuvad diskursused: lisaks vastandumisele võimaluste ja kaasamise, tegevuste ja keskkonna, erinevuste ja sarnasuste, süsteemi ja osa ning tunnustamise diskursused. Mitteformaalõppe puhul rõhutatakse, et see on eesmärgistatud, vabatahtlik, väljaspool koolikeskkonda toimuv elukestev õpe (Coombs & Ahmed, 1974).

⁴ Hariduse osalistena käsitleme kõiki ühiskonnas haridusega otseselt kokku puutuvaid inimrühmi ja asutusi, sh valdkonda reguleerivate strateegiate koostajaid. Õppeprotsessi vahe- tud osalised on õppija ja mitteformaalõppe praktik kui õppetöö läbiviija, lisaks õppetööd korraldav või koordineeriv asutus (juht ja personal), lastevanemad, tugiteenuste töötajad ning kogukond.

PRÕK 2018). Selle tulemusena peaks inimene kujunema agentseks: omandama iseseisva tegutsemise ja töötamise oskused ning „saavutama taseme iseseisvalt orienteeruda ja osaleda otsustamises selle üle, miks teha, kuidas teha, millest teha, millega teha, millal teha, et saavutada tulemused, mis sobivad kasutamiseks ja vastavad [ühiskonna] ootustele“ (Vooglaid, 2019, lk 235).

Elukestva õppe strateegia vahehindamise lõpparuanne (2019) osutab, et võtmepädevuste arendamist peetakse tähtsaks, kuid mitte eraldiseisvana, vaid integreerituna õppeprotsessi. Nii on pädevuste arendamine tähtis kõigis eluvaldkondades eelkõige asjatundlikkuse ja vastutusvõime (nn õppija agentsuse) kujunemiseks, nagu mõiste *üldpädevused* määratlus vaikimisi eeldab (HKS 2014) ja valdkonna uurijad-eksperdid üldpädevusi kirjeldavad: üldpädevused kui teadmiste, oskuste, motivatsiooni, uskumuste, hoiakute kogum, mis on vajalik toimetulekuks mingis tegutsemisvaldkonnas (Kikas, 2015).

Haridusstrateegia visioonis (Valk, 2019) on kitsaskohana välja toodud, et üldhariduskoolide ainekeskne õpe ei toeta piisavalt õppijate üldpädevuste ja tulevikuoskuste arengut. Rõhutatakse, et üldpädevuste kujundamisel peab paremini sidustama formaalharidusest, huvitegevusest ja noorsootööst saadavad kogemused ning neid hindamisel arvestama (*ibid.*). Üldpädevuste arendamisele pööratakse ebapiisavat tähelepanu ka mitteformaalõppes (Dibou & Rannala, 2019). Praktikud on tunnustatud üldpädevuste arendajad, kuid puudub ülevaade, kuidas seda protsessi mitteformaalõppes mõistetakse. Samas on riiklikus õppekavas pandud ülesanne jälgida üldpädevuste kujunemist tasemeõppe õpetajale. Eelnev osutab tarvidusele uurida mitteformaalõppe praktikute arusaama oma rollist pädevuste arendaja ja toetajana. Sellisele uurimisvajadusele on ka varem viidatud (vt Dibou & Rannala, 2019) ja sellest tõukub ka meie uurimiseesmärk: selgitada välja, kuidas mitteformaalõppe poliitikadokumentides ja praktikas avaldub üldpädevuste arendamine ja osaliste agentsus. Püstitame uurimisküsimused: 1) millisena konstrueerivad poliitikakujundajad ja mitteformaalõppe praktikud üldpädevuste toetamist ja arendamist mitteformaalõppes ning 2) millisena konstrueerivad praktikud õppeprotsessi vahetute osaliste agentsust.

Hariduse osaliste agentsus ja selle roll üldpädevuste kujundamisel

Eespool nimetasime, et üldpädevuste kujundamisel ja kujunemisel on tähtis osalejate tegevusvõimekus ehk agentsus, sest õppeprotsessis üleantavad või omandatavad oskused ja teadmised annavad aluse iseseisvaks otsustamiseks ja tegutsemiseks. Agentse positsiooni mõistmiseks süüvime esmalt nähtuse tagamaadesse. Suhtlus ühiskonnas toetub võimustruktuuride komplekssele

süsteemile, mis positsioneerib ühiskonna huvipooli kindlal viisil ning lubab viidata inimeste vastutuspiirile konkreetsetes tegevusalas (Mumby, 1989). Siinse artikli üks küsimusi on suhtlus ja tähendusvahetus hariduse osaliste vahel; uurimuse kontekstis mitteformaalõppe õppija, praktiku ja poliitikadokumentide vahel. Ühiskonnas suhtlevad erineva tasandi tekstid ja nende loojad, haridusvaldkonnas kujundavad arusaamu haridusest nii hariduspoliitilised tekstid kui ka praktikute tegevus ja sõnumid. Olulise hariduse osalisena mõjutavad mitteformaalõppe praktikud oma arusaamade kaudu ühiskondlikke tähendusi, olles neist tähendustest ise mõjutatud (vt kommunikatsiooni duaalsus Kasik, 2007; struktuuri duaalsus Vihalemm, Keller, & Kiisler, 2013). Seega on praktikute arusaam üldpädevuste kujunemisest ja kujundamisest suurel määral mõjutatud ühiskonnas domineerivatest arusaamadest; praktikute eneste arusaamad ja tegevus (või tegevusetus) mõjutavad aga õppijate üldpädevuste kujunemist.

Diskursuseuurijad keskenduvad keele, täpsemalt sõnavara analüüsile, lähtudes eeldusest, et inimene ei ole *a priori* passiivne olend, kes on süsteemis toimijana teiste otsuste vastuvõtja rollis, vaid suudab nende otsuste tegemise juures kaasa rääkida ja vastutuse võtta – olla agentne (vt strukturatsiooni-teoreetiline käsitlus Giddens, 1989; Vihalemm *et al.*, 2013). Ühelt poolt mõistetakse agentsust inimese individuaalse tunnuseks (võimekusena) (Imants & Van der Wal, 2020). Teiselt poolt iseloomustab agentsus inimest tema tegevuses; see on inimese teadvustatud võime ja potentsiaalne ressurss ühiskonna süsteemis aktiivselt toimida ja midagi ette võtta – ümbritsevat mõjutada ja muuta (Giddens, 1989; Raud, 2013; Vihalemm *et al.*, 2013).

Agent ehk süsteemi kontrolliv osaline või aktiivne tegutseja võib olla tekstides⁵ varjatud või nimetatud (van Leeuwen, 1996). Agentsust saab määratleda väliselt, inimese käitumist jälgides ja arvesse võttes (Raud, 2013); varjatud agentsuse esiletoomiseks annab võimaluse kriitiline diskursuseanalüüs (Fairclough, 2001).

Agendid tegutsevad sotsiaalsete struktuuride loodud reeglite kohaselt (Gibbs, *s.a.*). Neid reegleid järgides struktuurid tugevnevad, kuid ümbritseva keskkonna jälgimise ja sellest lähtuvate tegevuste tulemusena õnnestub agentidel struktuure ka muuta (*ibid.*). Selline protsess käib haridusuuenduse debattidel, mida võib tinglikult nimetada sotsiaalsete agentide organiseeritud ressursiks (Männiste, 2019). Selle ressursi olemasolu võib struktuur küll teadvustada ja korralduslike aspektidega toetada, kuid mitte kaasata (*ibid.*). Seega on oluline mõista, kuivõrd hariduse osalised on oma igapäevategevuses agentsed ja kasutavad isiklikku ressursi (nt autonoomsust, (elu)kogemust,

⁵ Mõtleme nii kirjalikke kui ka suulisi suhtlusakte.

mõtestatud ja aktiivset sekkumist) üldpädevuste toetamisel, toetades samas õppijate agentsust.

Hariduses on agentsuskontseptsiooni üle viimasel ajal palju arutletud (Leijen, Pedaste, & Lepp, 2020; vt ülevaade Toom, Pyhäntö, & Rust, 2015). Rõhutatakse õppe kõigi osaliste agentse positsiooni vajalikkust (Leijen *et al.*, 2020; Slabina & Aava, 2019 jt), kuid uuringud käsitlevad enamasti formaalharidust. Uue haridusstrateegia lävel muutuvad sellised uurimused eriti oluliseks, sest olemuslikult vastutuse ja tegutsemisega seotud agentsus nõuab praeguse õpikäsituse kaasajastamist veelgi enam. Tulemustele orienteeritud koolikultuur on tinginud olukorra, kus õpetaja agentsust tuleb hakata järjest enam (taas)toetama; õpetaja roll omakorda on toetada õppijate agentsust (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015).

Õppija agentsus avaldub tahtmises õppeprotsessis osaleda, vastutuse võtmises oma õppimise eest; õpetaja agentsus õppija vajaduste ja eripäradega arvestamises ning tegevustes, mis loovad aluse avatud diskussiooni ja õhkkonna tekkimiseks õppeprotsessis (Smith, 2017). Seega on agentsus hariduses seotud tahtega õppimises professionaalselt ja vastutustundlikult osaleda, teisalt eesmärgistatud tegevustega, mis õppija vaba arengut toetavad. Just niisuguseid tingimusi peaks nüüdisaegne kool ja haridus võimaldama, kaasates formaalharidusse ka mitteformaalõppe võimalused ja põhimõtted. Mitteformaalõppe omadus lubada õppijal võtta oma õppimise eest vastutus, eesmärgistada oma õpe ja hinnata eesmärkidest lähtuvaid õpisaavutusi (Coombs & Ahmed, 1974, allmärkus 3) on praktikute võimalus toetada õppeprotsessi käigus just õppijast lähtuvaid üldpädevusi, sedakaudu ka agentsust. Agentne õppija võtab oma õppimise eest järjest suurema vastutuse, on võimeline oma õpitulemusi hindama ja õpitud igapäevaelus rakendama.

Üldpädevused ja nende hindamine agentsuse kujundajana

Eespool näitasime, et üldpädevustena käsitletakse teatud psüühiliste protsesside (teadmised, oskused, hoiakud) kogumit (Kikas, 2015); kvalifikatsiooni, mis arvestab teadmiste ja oskuste tõhusat kasutamist konkreetsetes, tavaliselt keerulistes ja ootamatutes kontekstides (Westera, 2001). Siit nähtub, et üldpädevusi omandatakse, ja need on suunatud toimima kindlates, konkreetsetes ja unikaalsetes situatsioonides, kuid oluline on, et need on ülekantavad mis tahes teise olukorda ükskõik mis eluvaldkonnas. Seega iseloomustab neid hoolimata pädevuste omandamise kohast unikaalsus, paindlikkus ja ülekantavus (De-Juanas Oliva *et al.*, 2016). Nii saab üldpädevuste arendamist mõista kui tõhusat kombinatsiooni toetada inimese tegutsemis-, kohanemis- ja vastutusvõimet ning mentaalsete protsesside ja sisemiste ressursside kasutamist

(*ibid.*). Levinud on kaks käsitust: unikaalsetele ja ülekantavatele üldpädevustele vastukaaluks nimetatakse konkreetseid valdkondlikke pädevusi, mida näiteks üldhariduskooli õpetaja peab õppetöös toetama. Samas ei sõnastata (Eesti) poliitikadokumentides üldpädevuste unikaalsuse ja ülekantavuse printsiipi, mis toetaks elukestva ja mitteformaalõppe ideed ning võimalusi ja oleks otseses seoses õppija agentsuse toetamise võimalustega.

Üldpädevustena loetletakse nii Eesti kui ka naaberriikide, näiteks Soome riiklikes õppekavades valdkondlikke kompetentse: kultuuri- ja väärtuspädevus; sotsiaalne ja kodanikupädevus; enesemääratluspädevus; õpipädevus; suhtluspädevus; matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiapädevus; ettevõtlikkuspädevus ja digipädevus (EL Nõukogu, 2018; Finnish National..., 2016; GRÕK 2018; PRÕK 2018). Hariduse tulevikku hakkab kujundama uus strateegia, mille koostajad on probleemina näinud, et üldpädevuste arendamine on vähene ja nende hindamine on liialt keskendunud teadmiste kontrollile (Valk, 2019). Kavandatavas haridusstrateegias on üldpädevused sõnastatud konkreetselt oskuste ja isikuomaduste kaudu, mis seda probleemi leevendab.

Üldpädevuste hindamisel on soovitatud kasutada kujundavat hindamist, et seostada hindamine üldpädevuste arendamisega (Kikas & Toomela, 2015). Kujundava hindamise, st õpitulemustele õppeprotsessi käigus hinnangu andmise (HKS 2014) võrdsustab Pilli (2009) tagasisidega, mille funktsiooniks on õppimise sisuline toetamine. Kujundav hindamine lubab keskenduda õppija arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega (PRÕK 2018). Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat (2014) nimetab kujundava hindamise kõrval ka mitteformaalset hindamist, mida mõistetakse kui õpetaja hinnangulisi otsustusi õpilaste arengutaseme, õpimotivatsiooni ja tunnis kaasatöötamise kohta subjektiivsete kriteeriumide alusel.

Kõigis nimetatud hindamise määratlustes on tähelepanu õpetaja tegevusel ja üldjuhul lõpeb õppimine tulemuste hindamise ja kontrolliga, mis on Žagari ja Kelava (2014) sõnul omane formaalõppele. Mitteformaalõppes on hindamise subjektiks pigem õppija, hindamist mõistetakse õppimise osana ja õppija hindab ise tulemusi ning isiklikku arengut (*ibid.*), mis on subjekti (agentsuse) tunnus (Karu, 2020).

Uuringu metoodika ja korraldus

Uuringu fookuses on mitteformaalõppe praktikute arusaamad oma õpetamispraktikatest ning poliitikadokumentides leiduv. Seega on esmalt oluline mõista, kuidas tekstide kaudu edastatavat sõnumit konstrueeritakse. Võimaluse selleks annab kriitiline diskursuseanalüüs.

Keele kaudu edastatav mõtteaine moodustab omavahel haakuvaid, kuid kultuuri- ja mõtteruumis teisevaid seoseid – diskursusi (Kerge, 2014; Põlda, 2018). Nii eksisteerivad meid ümbritsevas avalikus ruumis kindlatel seostel põhinevad kontekstist sõltuvad ja seda mõjutavad sotsiaalsed arusaamad ning kokkulepped (Kasik, 2007). Milline neist diskursustest avalikkuses mõjule pääseb ja domineerima jääb ning kuidas seda mõjutavad diskursuste osalised, ongi kriitilise diskursuseanalüüsi keskne küsimus (Wodak & Krzyzanowski, 2008). Lähenemine lubab kirjeldada eri diskursusetasandeid, eristamata tekstides esinevate keelevelikute kaudu sõnumite peidetud tähendusi, ja tuua esile diskursuseosaliste agentsuse. Sellest uuringu analüüsiprotsessis lähtusimegi. Andmeanalüüsil tuginesime diskursuseanalüüsi põhimõttele, mille kohaselt on teksti konstrueerivad keelevelikud kirjeldav teema- või sisuanalüüs diskursuseanalüüsi esimene samm; järgneb teksti keelevelikute ja konteksti suhte tõlgendamine ning selle suhte ja sotsiaalse konteksti selgitamine (Fairclough, 2001; Wodak & Krzyzanowski, 2008).

Uurimismaterjali kogusime kombineeritult kahes etapis. Sügisel 2018 otsisime 2000–2018. aasta poliitikadokumentidest märksõnu *mitteformaalne õpe/õppimine* ja *vabaõpe* sisaldavaid tekste. Dokumendid leidsime Riigi Teataja, Vabariigi Valitsuse arengukavade ja Haridus- ja Teadusministeeriumi veebilehtede kaudu. Nii moodustus valim 23 dokumendist⁶, mille jagasime reguleerivast valdkonnast lähtuvalt kuuele rajale: täiskasvanuharidus (T⁷), noorsootöö (N), kultuur (K), heaolu (H), majandus (M), keskkond (KK).

Sügisel 2019 tegime 17 fookusgrupi intervjuud⁸, mille osalejad kutsusime praktikute kogukondade kaudu nimetatud valdkondlikelt radadelt. Uuringu korraldamisel lähtusime fookusgrupiintervjuu põhimõtetest (Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007). Igas fookusgrupis osalesid ühe raja praktikud. Analüüsisime igalt rajalt kaht esimest intervjuud, milles osales kokku 46 praktikut (transkriptsioonide kogumaht 240 lk). Usaldusväarsuse suurendamiseks jagasime transkriptsioonid uurijate vahel nii, et iga uurija analüüsis intervjuusid, mida ta ise ei teinud.

Andmeid kogudes oli meie huvi mõista, millised on praktikute arusaamad mitteformaalõppest ja selle võimalustest ning kuidas nad õpetavad. Alguses iseloomustasid intervjuuosalised mitteformaalõppe tähendust kaasatoodud

⁶ Dokumentide lõpliku valimi moodustasid kaks Euroopa tasandi raamdokumenti, kaks seadust (keeleseadus, täiskasvanute koolituse seadus), kaks Vabariigi Valitsuse määrusega kinnitatud standardit (kutse- ja kõrgharidusstandard), 16 riiklikku strateegiadokumenti ning üks programmiline dokument. Dokumentide jaotust valdkondlikele radadele kirjeldavad Karu jt (2019).

⁷ Radade tähised on kasutusel uurimuse tulemuste osas.

⁸ Andmestik koguti projektis TA/2719 „Mitteformaalõppe tähendused praktikute ja praktikate vaates“.

fotode põhjal; seejärel selgitasid, kus ja kuidas nad mitteformaalõpet rakedavad, ning lõpuks kirjeldasid tulevikuperspektiivi. Kõik see andis rikkaliku materjali, mille baasilt oli võimalik seada eri uurimisfookusi. See, et me otsest pädevuste kohta intervjuudel ei küsinud, kuid ometigi kõik üldpädevused intervjuutekstides avalduvad, on uuringu seisukohalt tähenduslik: kuigi otsese küsimisega oleks saanud tähendusi laiemalt avada, minimeerisime nii uurija mõjutuse.

Kuivõrd andmestik oli kombineeritud, tegime analüüsi etapiti. Analüüsid üldpädevuste avaldumist poliitikadokumentides, kaardistasime esmalt poliitikaaradade kaupa, kuidas dokumentides konstrueeritakse mitteformaalõppe eesmärgid ja ülesandeid. Seejärel määratlesime üldpädevused, kõrvutades nende nimetused ja definitsioonid põhikooli ja gümnaasiumi riiklikest õppekavadest, kutseharidus- ja kõrgharidusstandarditest ning elukestva õppe võtmepädevused. Tõime välja, kas üks või teine üldpädevus konkreetsel valdkondlikul rajal esineb, ja selle alusel jaotasime üldpädevused vastavalt enim, keskmiselt ja vähim esindatud üldpädevuste rühmaks (tabel 1). Dokumendi-analüüsi viimases etapis tõime esile mitteformaalõppe eesmärkide ja üldpädevuste seosed (tabel 2).

Analüüsid üldpädevuste ja agentsuse avaldumist intervjuudes, tõime esmalt radade kaupa esile praktikute keelevalikud, mis kirjeldasid ja iseloomustasid üldpädevuste kujundamist mitteformaalõppe eesmärgistamisel ja hindamisel. Seejärel näitasime, kuidas keelevalikute kaudu konstrueeritakse üldpädevuste diskursusi (tabel 3). Viimaks kirjeldasime agentsust üldpädevuste kujunemisel ja kujundamisel, suhestades diskursusekonstruktsioone teoreetiliste allikate ja sotsiaalse kontekstiga.

Kokkuvõttes kõrvutasime ja selgitasime dokumentides ja praktikute intervjuudes kirjeldatud üldpädevuste kujunemist mitteformaalõppes valdkondlike radade kaupa. Tulemustena esitame esmalt ülevaate üldpädevuste avaldumisest poliitikadokumentides ja praktikute arusaamades ning seejärel arutleme agentsusküsimuse üle mitteformaalõppes.

Tulemused

Üldpädevuste avaldumine poliitikadokumentides

Analüüs näitas, et kultuuri- ja väärtuspädevuse, sotsiaalse ja kodanikupädevuse ning ettevõtlikkuspädevuse diskursused esinesid enim – viiel rajal kuuest.

Tabel 1. Üldpädevuste kajastumine võtmepädevustes ja valdkondliku raja dokumentide mitteformaalõppe eesmärkides

Esinemine	Üldpädevuse nimetus ¹	Võtmepädevuse nimetus ²	Dokumendirajad ⁹					
			T	N	K	M	KK	H
Enim esindatud	kultuuri- ja väärtuspädevus	kultuuriteadlikkuse ja kultuurilise eneseväljenduse pädevus		+	+	+	+	+
	sotsiaalne ja kodanikupädevus	kodanikupädevus	+	+	+	+		+
	ettevõtlikkuspädevus	ettevõtlikkuspädevus	+	+	+	+		+
Keskmiselt esindatud	enesemääratlus-pädevus	enesemääratlus-, sotsiaalne ja õpipädevus	+	+		+		+
	õpipädevus		+	+	+	+		
Vähim esindatud	suhtluspädevus	kirjaoskuspädevus	+	+				
		mitmekeelsuse pädevus						
	digipädevus	digipädevus					+	
	matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiapädevus	matemaatikapädevus ning loodusteadus-, tehnoloogia-, inseneriteaduste pädevus						

Allikas: autorite analüüs. ¹ PRÕK (2018), ² EL (2018)

Kõigil, v.a täiskasvanuõppe rajal, seati mitteformaalõppele kultuuri- ja väärtuspädevuse diskursusega seonduvaid ülesandeid, näiteks eesti keele väärtustamine ja Eesti tuntuse kasvatamine, targa tarbimise, kliimasõbralikkuse ja sotsiaalsuse väärtustamine, kvaliteetse õppe tähtsustamine. Kõigil, v.a keskkonnarada, seati mitteformaalõppele sotsiaalse ja kodanikupädevuse diskursusega seonduvaid ülesandeid: kodanikuaktiivsuse toetamine, initsiatiivikuse ja sotsiaalsuse kasvatamine, toimetuleku toetamine tööturul jm. Ettevõtlikkuspädevuse diskursusega seonduvaid eesmärke (nt konkurentsivõime tööturul, initsiatiivikus, ettevõtlikkus, teadlikkus paindlikest töövormidest ja intellektuaalomandist) seati mitteformaalõppele samuti kõigil radadel, v.a keskkonnarada, seejuures majandusrajal ning täiskasvanuõppe rajal sisustati seda kõige mitmekesisemalt. (Vt tabelis 1 *enim esindatud pädevused*.)

Enesemääratluspädevust ja õpipädevust kirjeldavad diskursused olid esindatud neljal dokumentide rajal. Mitteformaalõppel nähakse rolli inimese enesearengu ja heaolutunde kasvatamises, samuti haridussüsteemis püsimises ja liikumises. (Vt tabelis 1 *keskmiselt esindatud pädevused*.) Kõige vähem nähakse

⁹ Radade tähised: täiskasvanuharidus (T), noorsootöö (N), kultuur (K), majandus (M), keskkond (KK), heaolu (H).

mitteformaalõppe rolli digi- ja suhtluspädevuse arendamisel. Digipädevuse diskursus esines vaid majanduse raja dokumentides, suhtluspädevus kajastus täiskasvanuõppe ja noorsootöö radadel ning viitas eelkõige ühiskondlikul tasandil toimivatele võrgustikele, valdkondlikule ja piirkondlikule koostööle. Ükski dokument ei kirjeldanud otseselt aga matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiapädevuse arengut. (Vt tabelis 1 *vähim esindatud pädevused*).

Ilmnes, et enim nähti mitteformaalõppe rolli üldpädevuste arendamises majanduse raja dokumentides, sellele järgnesid noorsootöö, täiskasvanuõppe, kultuuri, heaolu ning viimasena keskkonna raja poliitikadokumendid. Digipädevuse arengu toetamine avaldus vaid majanduse raja dokumentides, sealhulgas mainiti infoühiskonnas osalemise ja IKT oskuste toetamist ning digitaalse kirjaoskuse õpetamist. Majanduse rajal oli teiste radadega võrreldes suurem osakaal ka ettevõtlikkuspädevuse kujundamise toetamisel, sealhulgas mujal nimetamata rahvusvahelise konkurentsivõime kasvu toetamisel; samuti toimetuleku toetamisel tööturul, tööalaste väljavaadete laiendamisel ja isikliku konkurentsivõime tõstmisel.

Eristavana ilmnes veel, et noorsootöö rajal oli rõhuasetus suhtluspädevuse arendamisel – ka teisi pädevusi, sealhulgas õpipädevust, kirjeldati suhtlusvõimekuse arendamise kaudu. Seevastu täiskasvanuõppe rajal toodi suhtluspädevuse arendamises välja vaid valdkondade suhtlusvõrgustiku kujundamine. Eristuv oli enesemääratluspädevuse toetamise arusaam täiskasvanuõppe rajal, mis tõi esile õppija enesearengu toetamise vajaduse, loovuse ja annete väljaarendamise ning kutsealase arengu toetamise. Kultuurirajal nähti mitteformaalõppel sotsiaalse ja kodanikupädevuse kujundamise ülesannet, sealhulgas ühiskondlikult aktiivsete kodanike, ühtse riigiidentiteediga, terve ja lõimunud ühiskonna kujunemist.

Õpipädevuse kujundamisel rõhutati koostöövõimalusi: mitteformaalõpe toetab koolis toimuvat õpet, rikastades õppeprotsessi, toetades järgmisele haridustasemele liikumist ning tasemeeksamiks valmistumist. Heaolu ja keskkonna rajal nähti õpipädevuse toetamise võimalusi tagasihoidlikumalt, ettevõtlikkuspädevuse toetamise kaudu oli fookuses tööturul toimetuleku tagamine ja väärtuspädevustega haakuvalt kliimasõbralike hoiakute kujunemine.

Tabel 2. Mitteformaalõppe eesmärkide ja üldpädevuste seosed poliitikadokumentides

Üldpädevuse nimetus	Millistes mitteformaalõppe eesmärkides avaldub
Kultuuri- ja väärtuspädevus	sotsiaalsus, täiendav õppe kvaliteet, eesti keele väärtustamine, Eesti tuntus maailmas, targa tarbimise teadlikkus, kliimasõbralikud hoiakud ja väärtused
Sotsiaalne ja kodanikupädevus	pereelu oskused, vanemlikud oskused, ühiskondlikult aktiivne kodanik, sotsiaalne vastutustunne, terve ühiskond, sidus ühiskond, lõimunud ühiskond, ühtne riigiidentiteet, sotsiaalsed võrgustikud, vastavus ühiskonna vajadusele, vastavus majanduskeskkonna nõuetele, vastutus, kaasatus, õppijale meeldiv, usalduslik ja turvaline ühiskond, lisandväärtusega töökohad
Ettevõtlikkuspädevus	initsiatiiv, ettevõtlikkus, toimetulek tööturul, vastavus tellija soovidele, õpitu sidumine tööga, erialane ümberõpe, isiklik konkurentsivõime, töölased väljavaated, teadlikkus paindlikest töövormidest, teadlikkus intellektuaal-omandist, rahvusvaheline konkurentsivõime
Enesemääratluspädevus	inimene ise, eneseareng, loovus, anded, kutsealane areng, hea enesetunne, sidumine igapäevaeluga, soovi täitumine, isiklik heaolu, kõrgem elukvaliteet
Õpipädevus	teadmised, oskused, vilumused, rikkalikum, tõhusam õppeprotsess, haridusteele (tagasi) suunamine, järgmine haridustase, tasemeeksamiks valmistumine, teadlikkus internetipõhistest enesetäiendamise võimalustest
Suhtluspädevus	valdkondade suhtlusvõrgustikud, Euroopa ühtne õpipiirkond
Digipädevus	digitaalne kirjaoskus, IKT oskused, infoühiskonnas osalemine

Allikas: autorite analüüs

Eespool kirjeldatud poliitikadokumentides ilmnenud pädevusdiskursuste kokkuvõte (tabel 2) annab diskursustest tervikliku ülevaate, peegeldades ühtlasi nende esinemiskontekstide kirjusust.

Üldpädevuste avaldumine mitteformaalõppe praktikute arusaamades

Fookusgruupiintervjuude analüüsil ilmnes, et dokumentides enim esindatud üldpädevused avaldusid ka mitteformaalõppe praktikute arusaamades, kuigi väljendit *üldpädevused* ega konkreetsemate üldpädevuste nimetusi valdavalt ei kasutatud. Koondasime keelevalikute näited vastavalt temaatilistele diskursustele ning eristasime selle protsessi käigus aladiskursused (vt tabel 3).

Kõige mitmekülgsemalt avati intervjuudes õpipädevuse, suhtluspädevuse ja sotsiaalse ning kodanikupädevuse diskursused: igäühe kohta kujunes viis aladiskursust. Kultuuri-, väärtus-, enesemääratlus- ja ettevõtlikkuspädevustel eristus igäühel neli aladiskursust. Digipädevuste ning matemaatika-loodus-teaduste diskursustel on kummalgi vaid kaks eendunud aladiskursust. Tabel 3 selgitab lähemalt ja kirjeldab ka diskursuste konstruktsioone.

Tabel 3. Üldpädevusi kirjeldavad diskursused ja neis ilmnunud diskursiivsed suhted mitteformaalõppe praktikute arusaamades

Temaatiline diskursus	Ala-diskursus	Näited diskursuse konstruktsioonidest
Kultuuri- ja väärtuspädevus	õppijakeskus	inimese huvidest lähtumine, õppimine kui väärtus, andekuse arendamine, iseene väärtustamine, enda vastutus hoiakute eest
	looming	looming ja ilumeel, tähtpäevad ja traditsioonid, eesti rahvuskultuur, praktilised oskused ja kogemused
	väärtused	maailma hetkesuundumustest lähtuv, väärtuste õpetus, keskkonna väärtustamine, looduse väärtustamine, üldoskuste arendamine
	koostöö	koos tegemine, partnerlus ja võrdsed võimalused, kogemused
Sotsiaalne ja kodaniku-pädevus	enesega toimetulek	iseenda tundmaõppimine, enesekehtestamine jt toimetulekuoskused, vastutustunne, õppija vastutus, abivalmis kodanik
	koostöö	koostöö ja kaasamine, üksteiselt õppimine, osalemine
	tolerants	erinevuste tolereerimine, erinevate väärtushinnangutega inimeste aktsepteerimine
	kogukond	loovõpe, keskkonnakaitse, kogukond, kogukonnapraktikad, keskkonnateadlikkus ja jätkusuutlik areng
praktika	praktiline õpe, kaasaegne õpe, praktiliste oskuste koolitused	
Ettevõtlikkuspädevus	huvid	osalejate vajadustest, taustast ja võimetest lähtumine, vastavus õppija huvidele
	tööelu	kogemuste omandamine, kutsealane enesekinnitus, hobist töö kujundamine, valmisoleku kujundamine aktiivseks tööeluks ja tööotsiaeluks, muu tegevusega kaasnevad kogemused
	projektid	projektide kirjutamine, projektides osalemine, projektitöö
	loovus	ajurünnakud, uute lahenduste leidmine, ürituste korraldamine, toimetulek ekstreemolukordades
Enesemääratlus-pädevus	eneseleidmine	iseendaks saamine, enese mõistmine, tunnetamine ja väärtustamine, isiksuse areng, eneseareng, oma vajaduste teadvustamine, enesejuhtimine, huvi osaleda, eneseanalüüs, hingecharimine
	turvaline ja kaasav	emotsionaalne, meeldivad tegevused, õppimine läbi mängu, turvaline, avatust võimaldav, õppijaid toetav ja kaasav
	enesehinnang	kindlustunne, kõrgem enesehinnang, tööalane karjäär, oma tahte väljaselgitamine, lisaomaduste ja lisaelduste loomine, tööalane motiveerimine, kohusetunne, õpitu tunnustamine ühiskonnas
	hoiakud	keskkonnateadlikud hoiakud ja väärtushinnangud

Temaatiline diskursus	Ala-diskursus	Näited diskursuse konstruksioonidest
Õpipädevus	koostöö	osalus, rühmas õppimine, osalejate partnerlus ja võrdsed võimalused, üksteiselt õppimine, õpe noorelt noorele, perekonnas õppimine, põlvkondadevaheline õppimine
	huvi	huvipakkuv, õppija vajadusel ja huvil põhinev, omaalgatuslik, sisemise õpimotivatsiooniga, sihtgrupipõhine
	praktika	praktika ja praktiseerimine, õppimine kogemuse, praktilise töö kaudu; õpikogemuste omandamine
	võtted	õppe eesmärgistamine, ajaplaneerimise oskused, õpioskused, mälu-treening, pingutamine, pidev protsess
	tunded	positiivne hoiak, armastus, sõbralikkus ja enesekehtestamine, õppija ja õpetaja vaheline võrdne suhe, õpetaja ergutab õppima
Suhtluspädevus	aktiivõpe	aktiivõppe meetodid, olukordade läbimängimine, draamaõpetus, esinemisoskused, eneseväljendusoskus, suhtlemisoskused,
	analüüs	refleksioon, kogemuste analüüs, emotsioonikaardid, empaatia kasv lugude kaudu, eneseklaamimise oskuste areng
	koostöö	kollektiivne, ühine eesmärk, koos tegutsemine, osalemine, juhendaja ja osalejate vaheline dialoog, avatus, kergem ja avatum suhtlemine, koos ja teistelt õppimine, valdkondade koostöö
	huvi	iseõppimine, osalemine oma soovil, noorte endi huvi ja nende probleemid
	kogemus	kogemuste omandamine, käeline tegevus, oma kätega millegi tegemine
Matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogia-pädevus	huvi	süvendatud huvi matemaatika või loodusteaduste vastu realiseerub mitteformaalõppes; toimub koolis õpitu kasutamine (matemaatika näitel); integreeritud klassiväliline tegevus koolis; kui formaalõppes ei saada teadmisi, ei saa neid ka kinnistada
	koostöö	põlvkondadevaheline õpe (matemaatikas)
Digipädevus	sisu	internetipõhised programmid – analüüsimiseks, küsimiseks, arvamuse väljendamiseks; programmeerimiskeeled
	sihtrühm	iseõppimine; raamatukogude vahendus; sihtgrupipõhine, nt eakatele mõeldud tegevused

Allikas: autorite analüüs

Kõigi valdkondade praktikute arusaamades ilmnes enamik dokumentides kirjeldatud pädevusi. Radade kaupa on praktikutel kujunenud konkreetsete pädevuste kohta oma tähendusväljad. Selgus, et kõige mitmekesisemalt konstrueerivad pädevuste kujunemist täiskasvanuõppe, majanduse ning noorsootöö praktikute kogukonnad.

Radadeüleselt esinesid aladiskursused: *õppija huvi; eneseleidmine; koostöine õppimine; refleksioonivalmidus*. Enesemääratluspädevuse juures on kõikidel radadel nimetatud *oma vajaduste ja huvide teadvustamist ja nendest lähtumist, iseendaks saamist, kindluse ja enesejuhtimise saavutamist, hinge- harimist ja elutahte väljaselgitamist*. Eraldi on täiskasvanuõppe rajal välja toodud mitteformaalõppe võimalused enesemääratluspädevuse toetamiseks avatud ja kaasava keskkonna ning õpimeetodite kaudu ning laiemalt enesemääratlemisega ühiskonnas. Õpipädevuse arendamine mitteformaalõppes toimub õppijate algatusel, nende vajadustest ja huvist lähtuvalt. Õpitakse rühmas, üksteiselt ja omaealistelt, aga ka põlvkondadevaheliselt, seejuures rõhutades, et kõik õppe osalised on võrdsed partnerid.

Ilmnes, et praktikute arusaamades on enim esindatud suhtluspädevus, mille arendamist nähakse mitteformaalõppe elluviimisel ühe olulisema üldpädevusena. Suhtluspädevus avaldus aktiivõppe, koostöö ja dialoogi ning teistelt õppimise kaudu, aga ka enesehuvis ja kogemuste omandamises ning analüüsimises. Eristavana toodi kultuuri rajal välja suhtluspädevuste kasv teatri ja draamaõpetuse kaudu: empaatia kasv, iseenda mõistmine teiste toetuse kaudu, kergema ja avatuma suhtluse saavutamine. Majanduse rajal rõhutati eraldi suhtlusoskuste arengut tegutsemaks tööturul; heaolu rajal esinemisoskust üldisemalt ning keskkonna rajal ühiskondlikku valdkondadevahelist koostööd.

Praktikute arusaamades, nagu ka poliitikadokumentides, avaldusid kõige vähem matemaatika-, loodusteaduste ja tehnoloogiapädevus ning digipädevus. Siiski võib öelda, et matemaatika- ja loodusteaduste pädevuse arendamise juures on mitteformaalõppel oluline roll koolis õpitu kinnistamisel. Näiteks ilmnes noorsootöö rajal võimalus mitteformaalõppes rakendada oma sellealast süvendatud huvi. Digipädevusi konstrueeriti iseõppimise ja sihtrühmapõhise õppimise (nt eakate arvutiõpe) ning sisu- ja eesmärgipõhise kasutamise kaudu. Olulisena ilmnes, et digipädevused avaldusid valdkondlike radade praktikute arusaamades, ehkki dokumendianalüüs näitas, et digipädevusi kirjeldasid vaid majandusraja dokumendid.

Dokumendi- ja intervjuuanalüüsil avaldunud diskursuste võrdlusest ilmneb, et kuigi poliitikadokumentides ei ole kõik üldpädevused ja nende arendamine võrdselt esindatud, arendavad ja toetavad praktikud üldpädevusi kõigil valdkondlikel radadel ja järjepidevalt. Õppes on esil õppija vajadused, huvid ja sisemisest motivatsioonist tehtud valikud, sealhulgas otsus mitteformaalõppes osaleda.

Õppija ja praktiku agentsus mitteformaalõppes

Õppija agentsus avaldus õppija osalemise vabatahtlikkust rõhutavates keelevalikutes: otsesõnu õppijale viidates (*tulevad ise, enda huvist, otsin ise*) või motivatsiooni rõhutades (*sisemine vajadus, õpitakse motiiviga, vabatahtlikult*), samas ka metafoorsuse kaudu (*hinge eest..*).

K: [*nad*] tulevad ise ju oma hinge eest hoolt kandma /.../ Neil on ju niisugune sisemine vajadus midagi uut teada saada!

M: otsin ise endale vabatahtlikult enda huvist mingeid kohti, kus ma tahan ennast täiendada, või mingeid kursusi. Õppimisel on mingi eesmärk, õpitakse mingi motiiviga – miski käivitab seda, millegipärast on seda vaja.

Toodi esile, et õppija motivatsiooni toetab õppe tunnustamine, hindamine ja väärtustamine ühiskonnas; niisiis on hea teadvustada, et ka sisemine motivatsioon ei pruugi tulla just õppija seest. Osaluse vabatahtlikkus seostus ka mitteformaalõppe õppijakesksusega, fookusega inimesel ja tema annete arengul:

KK: *Inimlapse või täiskasvanu arenemine on [mitteformaalõppe] fookuses ja see võib olla vabatahtlikkusega seotud. Kui sa ise lähed vabatahtlikult arenema, siis õpetajad peavad sellega arvestama.*

Õppijakesksus on mitteformaalõppes väga tähtis ja õppijast lähtuv eesmärgistatus avaldus intervjuudes enesevastutuse kaudu: õppija vastutab oma õppimise ja saadava kogemuse eest, osaledes ise õpikogemuse kujundamises. Seda rõhutati tegijat nimetades (*õppija*), kindlat kõneviisi kasutades (*sa pead*) ja tegevustele osutades (*otsustab, metafoorne pead peakese lahti tegema*).

K: Õppija otsustab oma loovusest ja soovist lähtuvalt, mida ta teeb ja kui kõrgelt lendab.

KK: ... *aktiivsus versus passiivsus, ehk siis: sulle ei topita kulbiga midagi pähe, vaid sa pead ise oma peakese lahti tegema.*

Väljendati, et ehkki õppija vastutuse võtmine sõltub ka õppija harjumusest osaleda mitteformaalõppes ja selle mänguliste meetoditega kaasa minna, on vaja, et õppija seab endale ise eesmärgid ja mõtestab, kuidas seda eesmärki saavutada. Eesmärki kirjeldatakse protsessina, nähes võimalust see ka ümber sõnastada.

H: *Mitteformaalõpet on raskem eesmärgistada, sest paljudega ta juhtub ikkagi protsessina, sõltuvalt sinu rollist ja vajadusest. /.../ võibolla see esmane eesmärk on hoopis midagi muud.*

Väärtustati, et mitteformaalõppes ei ole õppijatel tulemuse hindamise pinget, sest rõhk on enesehindamisel (*õppija ise hindab, eneserefleksioon*), kuid selleks tuleb õpetajal meetodeid pakkuda (*töötame välja päris palju meetodeid*). Viimane konstruktsioon avaldus just täiskasvanuõppe fookusgruppide osalejate arusaamade kaudu.

NT: *Õppija ise ütleb, mida õppis.*

T: *Kui õppijad saavad mingid kogemused ja siis nad reflekteerivad selle üle /.../ Mina ja minu kolleegid, me töötame päris palju uusi meetodeid selleks.*

Lisaks eeltoodule väljendus agentsus ka eituses, avaldades tekstis, mis rõhutas, et osalemine mitteformaalõppes pole alati vabatahtlik (olukorrad, kus Töötukassa suunab inimest koolitusele või osaleja vajab tööl koolituse läbimise tunnistust). Kui osalus pole õppija valik, siis ta ei võta ka vastutust, mida nähti aga probleemina. Olukorda kirjeldati irooniat kasutades (*saadetakse arenema*); kindlatele tegevustele viidates (*istuvad, peavad kannatama*) ja emotsioone väljendavate adjektiivide abil (*mossis, sunniviisiline*) ning osutati otsesõnu, et kirjeldatu ei ole tulemuslik õpiolukord. Seega avaldus ootus, et mitteformaalõppes osaletakse vabatahtlikult.

T: *... ikka saadetakse arenema, seal nad istuvad, mossis nägudega, peavad ära kannatama see kaheksa tundi loengut. /.../ kui esmane samm on sunniviisiline, siis ei saa saavutada head tulemust.*

Vähene agentsus (või selle puudumine) tuli kokkuvõttes esile olukordades, kus õppija jaoks ei ole mitteformaalõppe vabatahtlik, õppijal on osalemiseks muid (mitte õppimisega seotud) eesmärgid või kui õppija ei teadvusta mitteformaalõppe võimalusi ja tema jaoks on standardiks passiivsed õppimiskogemused tasemeõppest. Agentset õppijat iseloomustab tugev sisemine motivatsioon, iseseisvus, aktiivsus, õnnestumise ja toimetuleku rõõmu kogemine, vabatahtlik õppes osalemine ja oma õppimise (ümber)eesmärgistamine. Liigne keskendumine õppijale muudab tema huvi ja motivatsiooni säilitamise mitteformaalõppe hindamiskriteeriumiks ja selle kaudu õppija agentsuse instrumentaalseks. Seda olulisemaks muutub õpiprotsessis praktiku enese agentsus.

Mitteformaalõppe praktikute agentsus avaldus autonoomsuses. Osalemine tuleneb õppija huvist, avatusest nii teemade kui ka kasutatavate meetodite suhtes, kuid praktik on see, kes on oma otsustustes autonoomne ja valib meetodid ja õppe sisu. Seda tehes lähtub ta õppija vajadustest ning sõnastab enda kui märkaja, kuulaja ja võimaluste looja rollid.

N: Märgata ja kuulata, mida noored räägivad ja vajavad, siis saab neile ka pakkuda. Luua võimalus selleks, mida noored soovivad ja tahavad.

KK: [Mitteformaalõppes osaleja] saab avaldada oma mõtteid, küsida küsimusi ja olla kaasatud.

Ohukoht nende rollide võtmisel on tekitada ja hoida nn agentsuse illusiooni – praktik otsustab, mida õppija teeb või saab teha.

N: [Tead,] et kuhu sa tahad selle tegevusega siis... mis sa tahad selle tegevusega saavutada ja mida just noored sellest õpivad.

Siit ilmneb, et mitteformaalõppe praktik vastutab protsessi eest, samas avalduvad keelevalikulikes formaalharidusega seostatava nn õpetajast lähtuva õpikäsituse tunnused (*teadmiste parandamine, kogemuste andmine*). Praktik vastutab, et õppija saab midagi *juurde*, see aga väljendab ootust, et praktik saab teadmisi *anda* või *vahendada*.

H: ... *tegelikult on eesmärgiks siis see teadlikkuse tõstmine või mingi teadmise parandamine, kogemuse andmine.*

Praktiku agentsus avaldub ka neis olukordades, kus õppija jaoks on tegemist juhusliku, mitte tema enese planeeritud õppimisega ja eesmärgistamine võib olla näiline. Selliseid olukordi kirjeldati kui praktiku vastutust, õpetajal nähti õppeprotsessi toetaja ja arendaja rolli (ingl *facilitator*).

M: *vahel õppija satub kogemata mitteformaalõppe juurde /.../ Tegelikult on see justkui eesmärgistatud, juhendajaga, aga võibolla tagantjäre [õppija] tunnistab, et see oli mitteformaalõpe.*

KK: *Mitteformaalõppes on ikkagi teadlikult protsessi juhtimine [tähtis], õpetajana ma ei kao sealt protsessist ära /.../ Me nimetasime neid isegi mitte nagu õpetajaks, vaid pigem oli tegemist *facilitator*'iga, ehk siis sul on keegi, kes pakub seda struktuuri.*

Teisalt on praktik pigem sellise keskkonna looja ja kujundaja, kus õppija võtab ise vastutuse, samas peab täiskasvanud õppijale (vähem lastele) selgitama, miks aktiivõppe meetodeid kasutatakse ja kuidas nende abil õppimine toimub.

K: *Sellest ei piisanud, et me käisime oma traditsioonilises harjutuskeskkonnas. Tegelikult tohutult pidi välja mõtlema, et kus oleks väljund, kuhu võiks minna veel esinema, mis paneks neid rohkem pingutama.*

Mitteformaalõppele on iseloomulikud kokkulepped ja vastastikune austus õppija ja praktiku vahel. Esineb ka näiteid, kus ei tehta algset hindamist (nt laulukoori sisenemisel), isegi kui sellest võib sõltuda tegevustoetuse saamine:

K: ...sa võtad kõik inimesed tänutundega vastu, kes sulle tulevad, sa isegi ei pane neid esimene kord ette laulma.

See on ühelt poolt õppijakeskse lähenemise näide, kuid teisalt viitab just soovile võtta kõik inimesed vastu, kuivõrd mitteformaalõppe valdkond konkureerib teiste tegevustega inimese ajale. Nii saab ka positiivsest tagasisidest ja edulamusest motiveeriv tegur:

K: Üks väga suur stiimul on see resultaat. Ja see kiitus või eneseväärtus, on ju toimunud areng. /.../ Eeskujud panevad nad kaasa tulema, tegema, olema ja edasi tahtma.

Õppija toetamisel seab praktik eesmärgiks ka õppija üldisema isikliku arengu, näiteks hirmu mahavõtmise või hoiakute muutmise. Selgus, et eri radade praktikud valmistavad end teadlikult ette erinevas olukorras rühma ja inimestega käitumiseks, näiteks erivajadustega toimetulekuks, mis näitab, et tajutakse oma vastutust õpiprotsessis toimuva eest. Vastutus avaldus ka praktikute õppija rolli kaudu – paralleelselt õpetamisega on praktik õppija, kellel on soov oma valdkonnas pidevalt areneda.

Ilmnes, et praktikute agentsust toetab võrdlemisi suur vabadus oma töö üle otsustada; autonoomia tõusis intervjuudes esile ka motiveeriva faktorina. Leiti, et selle autonoomia realiseerimiseks peab olema kohane professionaalne (formaalne) ettevalmistus. Eriti selgelt ilmnes see kultuuri rajal:

K: Üks tingimus peaks olema haridus muidugi, muusikas koorijuhtidel on ju oma kateegooriad.

Kokkuvõtteks võib mitteformaalõppe praktikute arusaamades eristada nii agentsusele kui ka selle puudumisele osutavaid näiteid. Rõhutati praktiku aktiivsust ja iseseisvust. Praktik *toetab, suunab, võimaldab, loob õppijale õppimiseks sobiva keskkonna, on õppeprotsessi üle otsustamisel autonoomne*. Vähest agentsust iseloomustab aga vastupidine olukord: praktikul ei ole sisulist vastutust. Vastutuse puudumine avaldus olukordades, kus antakse ette konkreetsed õppekavad ja hankedokumendid; tehakse eelarvest, mitte õppe sisust lähtuvaid otsuseid; kui praktik tajub, et otsustaja väärtustab ja tähtsustab õppimist, kuid ei märka või ei väärtusta õppimise toetamisel tehtavat professionaalset tööd.

Arutelu ja järeldused

Varasemate uuringute (Dibou & Rannala, 2019) andmetel pööratakse üldpädevuste arendamisele mitteformaalõppes ebapiisavat tähelepanu. Meie uuringust aga selgus, et mitteformaalõppe roll üldpädevuse kujundamisel peegeldub nii poliitikadokumentides mitteformaalõppele seatud eesmärkide kaudu kui ka mitteformaalõppe praktikute kogemustes. See osutab, et üldpädevuste arendamine toimub mitteformaalõppes pidevalt, olemuslikult ja igal valdkondlikul rajal.

Praktikute kirjeldustes toimub üldpädevuste arendamist enamgi, kui dokumentide põhjal võiks arvata. Ilmnes, et mitteformaalõppe praktika üldpädevuste arendamisel lähtub eelkõige õppijast, tema vajadustest ja soovidest, ümbritsevast keskkonnast ja sellest tulenevast nõudlusest, aga ka mitteformaalõppele omastest õppeviisidest ja -meetoditest. Olulise väärtusena tõusis esile osaliste koostöö ja suhtlus, nagu ka riiklikes õppekavades sõnastatud (GRÖK 2018; PRÖK 2018), ning selle kaudu mitteformaalõppe osaliste agentsus (Biesta *et al.*, 2015; Smith, 2017).

Valdkonda reguleerivate dokumentide ja praktikute intervjuude võrdlusest selgus, et ühtelangevus mitteformaalõppe ülesannetes üldpädevuste arendamisel poliitikadokumentide ja praktika vahel näib olevat pigem juhuslik. Keskkonnaraja näitel võib välja tuua, et poliitikadokumentides nimetatud mitteformaalõppe eesmärke saime seostada vaid kultuuri- ja väärtuspädevuse arendamisega, samal ajal kui valdkonnas tegutsevate praktikute intervjuudele tuginedes võib väita, et mitteformaalõppe toetab isiksuse mitmekesisest arengut (Vooglaid, 2019) eri üldpädevuste lõikes. Vastuoluline uurimisleid viitab asjaolule, et poliitiliste eesmärkide sõnastajad ei pruugi tajuda ega väärtustada mitteformaalõppe panust üldpädevuste kujunemisel, ehkki seda võiks eeldada (EEÕS 2014; Valk, 2019). Seega on oluline ühiskondlikul tasandil ühtlustada arusaama mitteformaalõppe eripäradest ja võimalustest üldpädevuste kujunemisel, nagu viitavad ka Kikas ja Toomela (2015).

Ootustega mõnevõrra vastuolus ja üllatav on, et ühiskonnas laia kõlapinnaga digipädevuste kajastamine jäi dokumentides, aga eriti intervjuudes tagasihoidlikuks. See võib tuleneda meie valimi eripärast, näiteks soovitaksegi domineerivale ja enesestmõistetavale diskursusele vastandada või lisada sellesse just teisi aspekte.

Teoreetilise raamistiku ja nüüdisaegse õpikäsitlusega oli heas kooskõlas intervjuueeritavate kinnitus, et praktikud näevad õppijat agentsena ning peavad oma ülesandeks õppija agentsust toetada (vrd Leijen *et al.*, 2020; Slabina & Aava, 2019, kes sõnastavad samuti agentsuse toetamise olulisuse ja vajaduse). Läbivalt ja kõigil valdkondlikel radadel tähtsustati osalejate endi agentsust

mitteformaalõppes – et õppija määratleks, *mida* ja *kuidas* ta õpib ning omandab. Agentsus ilmnes nii õppija kui ka mitteformaalõppe praktiku puhul. Mõnes valdkonnas kerkis tugevamalt esile praktiku roll õpetajana, teisel pigem õpikogemuse kujundajana. Selgus, et ehkki intervjuudes nähti õppijat aktiivse vastutajana oma õppimise eest, oli kasutatud sõnavara vahel siiski õpetamiskeskne ning viitas praktiku varjatud agentsusele. Mitteformaalõppe praktik seadis õppija isikliku arengu ning tema võimete väljaarendamise oma tegevuse keskmesse, nähes õppijat kui tervikut ja püüdes märgata, kuulata ning ära tunda õppija arenguvõimalusi. Praktikud nägid igas õppijas võimalusi ning tervikuna tuli intervjuude põhjal esile mitteformaalõppes õppija kui ühiskonna muutja ressurs. Ohule, et sellist ressursi võib ühiskond küll teadvustada, kuid ignoreerida, on viidanud Männiste (2019). Kuivõrd üldpädevuste ja selle kaudu ka agentsuse toetus avaldus nii ulatuslikult ja kõikidel valdkondlikel radadel, lubab uurimus arvata, et sellisest ressursist ei ole ühiskonnas peagi võimalik mööda vaadata.

Õppijat, ka noort õppijat, käsitleti intervjuudes lugupidavalt, ja seda iseloomustas võrdsetel positsioonidel põhinev koostöösuhe õppija ja praktiku vahel (vrd Smith, 2017). Nii võib kindel olla, et mitteformaalõppes on üldpädevused fookuses ja mitteformaalõpe toetab üldpädevuste kujunemist isegi siis, kui praktikud konkreetseid pädevusi ei nimeta. See tekitab küsimuse: ehk ei ole pädevuste liigituste teadmine oluline, kui seada sihiks õppijat kuulata ja tema vajadusi märgata? Samas võiks üldpädevuste liigitused pakkuda praktikule ehk orientiire selle kohta, millised õppija vajadused olla võivad, laiendades õppija võimalike tugevuste ja sisemiste ressursside loetelu.

Mitteformaalõppe eripära agentsuse suhtes ilmnes intervjuudes ka formaalõppega võrdlemise kaudu. Toodi esile seda mida mitteformaalõppes ei tehta, eeldades vaikimisi, et seda tehakse tasemeõppes. Võrdlustest formaalõppega jääb kõlama, et mitteformaalõpe lähtub enam õppijast, kuid ka asjaolu, et mitteformaalõppes ei pruugigi alati olla asjakohased formaalõppele iseloomulikud atribuudid. Teisalt tunnistati, et individuaalsuse väärtustamine, õppijakesksus, refleksioonile tuginev hindamine jt praktikute seas levinud arusaamade järgimine on ajamahukas ning eeldab õppija vabatahtlikku osalemist, sisemist motivatsiooni, huvi ja panustamist (vrd täiskasvanuõppe põhimõtted, Karu, 2020). See ilmestab, kuidas mitteformaalõppe õpikogemuse agentsust soosiv ja soodustav keskkond täiendab tasemeõppes saadud kogemusi. Mitteformaalõpet nähakse ja kirjeldatakse tasemeõppes oluliselt erinevana, kuid mitte tingimata alternatiivsena, vaid sellele lisanduvana (vrd mitteformaalõppe tähendusi Karu *et al.*, 2019).

Uuringutulemuste tõlgendamisel tasub arvestada, et järelduste tegemist võivad mõneti suunata kvalitatiivse uuringu eripärad. Näiteks poliitika-dokumentide valik (uuringusse olid kaasatud dokumendid 2018. aasta seisuga) ja analüütiline jaotus seavad analüüsi konkreetse aega, kuid eeldades, et dokumentides kajastatu mõju praktikale hakkab avalduma alles mõne aasta jooksul, ei muuda see tulemusi märkimisväärselt. Samas võib osutada piiranguks intervjuudes osalenute teoreetiline valim, mille juures arvestasime ainult valdkondlikku esinduslikkust ja eeldasime, et nende tegevus juhindub muu hulgas meie analüüsitud valdkondlikest poliitikadokumentidest, mistõttu tasuks uuringut tulevikus jätkata ka teistsugustel põhimõtetel koostatud valimitega. Oma rolli mängivad järelduste tegemisel ka uurimisrühma metoodilised valikud, näiteks jätab fookusgruupiintervjuule omane arvamuste paljususe ühtlustumine arvestamata grupisisesest kirjusest, mis võiks tulemusi rikastada. Ka ei kasutanud intervjuerijad spontaansemate vastuste kogumise eesmärgil üldpädevuste terminit intervjuu käigus, ehkki see võimaldanuks vastajatel teemaga teadlikumalt suhestuda ning võib-olla suunata mõne üldpädevuse toetamist mitteformaalõppes enam avama. Seepärast oleks asjakohane teha edaspidi samal teemal uuringuid ka teistsuguste metoodiliste valikutega.

Kuivõrd saabumas on uute riiklike arengukavade koostamise ja kehtima hakkamise periood, siis oleks edaspidi huvitav jälgida, kas ja kuidas on ülesanded valdkondlikel radadel mitteformaalõppele jaotatud, näiteks haridusstrateegias nimetatud õmblusteta hariduse mõiste kontekstis. Võimalik, et üldpädevuste sõnastamine hoopis võimete kaudu seab tulevikus päris uusi väljakutseid andekuse mõtestamisele ning andekuste arendamise võimalustele (Põlda, 2018). Siin võiks mitteformaalõppe praktikute kogemused just õppijakesksete lähenemistega edukalt täiendada formaalhariduse kogemust (vt ka Karu, 2020).

Arvestades, et riiklike õppekavade koostajad on üldpädevuste kujunemise suunamise ja jälgimise nii koolis kui ka mitteformaalõppes teinud õpetaja ülesandeks, peaks kooli, kodu ja kogukonna koostöö eelduseks olema ühine mõisteruum. Soovitame üldpädevuse mõistet käsitleda ja mõiste sisu avada nii õpetajakoolituses kui ka mitteformaalõppe praktikute kogukondades. Kui praktikud tähtsustavad õppija agentsust eesmärkide seadmisel ja tulemuste mõtestamisel ning selles protsessis ei kasutata üldpädevuste nimetusi, ei pruugi õppija omandatud üldpädevusi teadvustada. Seega on mitteformaalõppes omandatu tunnustamine õpetajale keeruline. Seepärast võiks tasemehariduses keskenduda üldpädevuste sisulisele jälgimisele meie uuringus väljatöötatud kaardistuse alusel (tabel 3). Poliitikate kujundamisel võiks senisest enam teadlikult arvestada, et mitteformaalõpe on üldpädevuste kujunemisel oluline.

Uuringu käigus ilmnes ka see, et Eestis kasutusel olevate pädevussüsteemide omavaheline haakumine on ebaselge ja isegi tasemeõppe erinevate astmete riiklikud õppekavad sõnastavad üldoskusi ja -pädevusi mõnevõrra erinevalt (vt sissejuhatust). See võib põhjustada segadust nende kujunemise jälgimisel ning takistada üldpädevuste kujunemist õppija liikumisel õppeastmete vahel. Selle vältimiseks on vajalik üldpädevuste mõistelise paljususe üleüldiselt laiem teadvustamine. Toetamaks üldpädevuste kujunemist üle elukaare, soovitate tasemeõppe eesmärgistamisel arvestada ka Euroopa elukestva õppe võtmepädevuste raamistikuga ning seejuures selgelt näidata, kuidas erinevad pädevussüsteemid omavahel seostuvad. Nii on hõlpsam leida eri süsteemide ühisosa, kui eesmärk on õppija sisuline toetamine üldpädevuste kujundamisel.

Tänuõnad

Artikkel on valminud projekti TA/2719 „Mitteformaalõppe tähendused praktikute ja praktikate vaates“ käigus. Autorid tänavad uurimiserühma liikmeid, kes aitasid koguda uurimismaterjali. Oleme eriti tänulikud fookusgrupi-intervjuudes osalenud mitteformaalõppe praktikutele.

Kasutatud kirjandus

- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- De-Juanas Oliva, Á., Martín del Pozo, R., & Pesquero Franco, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: Teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123–145.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101390>
- Dibou, T., & Rannala, I.-E. (2019). Noorsootõtaja roll ja noorte võtmepädevuste arendamine noorsootöö kaudu. Teoses T. Dibou & I.-E. Rannala (toim), *Mõtestades noorsootööd ja noorsootõtaja rolli*. Tallinna Ülikooli noorsootöö artiklite kogumik (lk 46–62). Tallinn: Trükikoda Auratrükk.
- EEÕS 2014 = *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- EL Nõukogu (2018). Euroopa Liidu Nõukogu soovitus, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. *Euroopa Liidu Teataja*, C 189/1. Külastatud aadressil [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR).
- Elukestva õppe strateegia vahehindamine. *Lõpparuanne* (2019). Poliitikauuringute keskus Praxis. Külastatud aadressil <https://centar.ee/wp-content/uploads/2019/10/1.Elukestva-%c3%b5ppe-strateegia-vahehindamise-aruanne-1.pdf>.

- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman.
- Finnish National Board of Education (2016). *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Külastatud aadressil <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>.
- Gibbs, J. B. (s.a). *Structuration theory in Britannica*. Külastatud aadressil <https://www.britannica.com/topic/structuration-theory>.
- Giddens, A. (1989). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* (2th ed.). Cambridge: Polity Press.
- GRÕK 2018 = Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrus nr 2. Gümnaasiumi riiklik õppekava (14.02.2018). *Riigi Teataja I*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018009>.
- HKS 2014 = Maanso, V., Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Puksand, H., Tamm, E., & Unt, I. (Koost) (2014). *Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Karu, K. (2020). *Üliõpilaste arusaamad õppimisest ülikoolis: andragoogiline vaade*. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 134. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Karu, K., Jõgi, L., Rannala, I.-E., Roosalu, T., Teder, L., & Põlda, H. (2019). Mitteformaalõppe tähenduse konstrueerimine poliitikadokumentides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 50–75. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.03>
- Kasik, R. (2007). Võimu keel: asutus suhtleb kodanikuga. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 3, 167–176. <https://doi.org/10.5128/ERYa3.11>
- Kerge, K. (2014). Keel, selle omandamine, õppimine ja õpetamine. Teoses K. Kerge (toim), *Uurimusi keele omandamisest, õppimisest ja korpustest*. TLÜ Eesti Keele ja Kultuuri Instituudi Toimetised, 16, 9–20.
- Kikas, E. (2015). Sissejuhatus üldpädevuste käsitlusse. Teoses E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 63–71). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kikas, E., & Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection, *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Mumby, D. K. (1989). Ideology & the social construction of meaning: A communication perspective. *Communication Quarterly*, 37(4), 291–304. <https://doi.org/10.1080/01463378909385551>
- Männiste, E. (2019). *Elukestev õpe ühiskonna pöördelaegadel*. Tartu Ülikooli kommunikatsiooniteaduste dissertatsioon nr 39. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Pilli, E. (2009). *Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis*. Sihtasutus Archimedes.
- PRÕK 2018 = Vabariigi Valitsuse 06.01.2011 määrus nr 1. Põhikooli riiklik õppekava (14.02.2018). *Riigi Teataja I*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>.

- Põlda, H. (2018). *Andekusfenomeni konstrueerimine avalikus kommunikatsioonis. Humanitaarteaduste dissertatsioonid*, 48. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Pärna, O. (koost). (2016). *Töö ja oskused 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates. Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA*. SA Kutsekoda. Külastatud aadressil <https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Tulevikutrendid-1.pdf>.
- Raud, R. (2013). *Mis on kultuur? Sissejuhatus kultuuriteooriasse*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76–100. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>
- Smith, N. C. (2017). *Students perceptions of learner agency: A phenomenographic inquiry into the lived learning experiences of high school students*. A Dissertation. The College of Professional Studies. Boston.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Applied social research methods series: Vol. 20. Focus groups: Theory and practice* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- Žagar, I. Ž., & Kelava, P. (2014) *From formal to non-formal: Education, learning and knowledge*. Cambridge Scholars Publishing.
- Toom, A., Pyhälto, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Valk, A. (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035. Kolme ekspertrühma visioonidokumentide kokkuvõte*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_eesti2035_kokkuvottev_visioonidokument.pdf.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32–70). London: Routledge.
- Vihalemm, T., Keller, M., & Kiisel, M. (2013). *Kuidas parandada maailma? Kommunikatsioon sotsiaalsete muutuste kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. E-raamat https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/30126/eopik_kommunikatsioon.html?sequence=50.
- Vooglaid, Ü. (2019). *Elanikust kodanikuks. Käsiraamat isemõtlejale*. Tallinn: Ülo Vooglaiu Kirjastus OÜ.
- Westera, W. (2001) Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–688. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Wodak, R., & Krzyzanowski, M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. New York: Palgrave Macmillan.

Agency and development of key competences in nonformal learning contexts

Halliki Põlda^{a1}, Triin Roosalu^b, Katrin Karu^a,
Lianne Teder^a, Maigi Lepik^{ac}

^a *School of Educational Sciences, Tallinn University,*

^b *School of Governance, Law and Society, Tallinn University,*

^c *Valga County Vocational Training Centre*

Summary

This paper provides a conceptual mapping of key competences in non-formal education (NFE) contexts. *Key competences* refer to transferable skills and knowledge that transcend domains of practice and support developing an active citizen, ready to take responsibility for their own life in socially responsive ways (Kikas, 2015; Westera, 2001; De-Juanas Oliva et al., 2016). In Estonia, several definitions and taxonomies of key competences are at work. European Council (2018) has defined key competences for lifelong learning, while national curricula of basic education (PRÕK, 2018) and general education (GRÕK, 2018), standards of vocational education (2019) and higher education (2019) provide their own definitions, listing their context-specific key competences to be developed at all levels of education.

It is unclear how the systems of such key competences are related or what is the role of NFE in developing key competences listed for formal education contexts. Education strategy (EEÕS 2014) prioritises learner-centred education while national curricula maintain that the teachers assess the level of key competences acquired by a student in or outside of school. This would require cooperation between formal education and NFE professionals within the community. Research so far shows that schools are underperforming in demonstrating the development of key competences (Valk, 2019). There is also lack of attention on key competences in NFE contexts (Dibou & Rannala, 2019).

Our goal is to find out how are key competences and agency of participants reflected in policies and practices related to NFE. The following research questions guide us: 1) how do policymakers and NFE facilitators construct development of key competences in NFE; 2) how do NFE facilitators construct the agency of participants in the learning process.

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

We refer to the following key competences: values and cultural competences; social and citizenship competences; cultural competences; entrepreneurial competences; self-determination competences; learning to learn competences; digital skills and competences; maths, science and technology-related competences.

For our empirical study, we used a variety of methods that entailed several steps of data collection and analysis. As our sample, we explored the post-2000 Estonian policy documents (n=23) from six fields (adult education, youth work, culture, environment, economy, and wellbeing) that construct NFE (Karu et al., 2019). We analysed how the aims they construct for NFE in their specific policy domain relate to key competences. We then conducted focus group interviews (n=17) with NFE practitioners (n=59) representing the six fields in question to understand how their reflections of various aspects of NFE relate to key competences.

The policy documents were selected so as to mention NFE at least once. We carried out a critical discourse analysis to distinguish how they define the aim or function of NFE in the context of their field. We then did the close reading of those aims, to highlight specific codes carrying a meaning that could relate to developing key competences. We later related each emerging code to one of the key competences, mapping specific thematic discourses for each key competence in each of the six thematic fields. We managed to show that even though the term *key competences* may be absent from the policy document, the policy makers may have still proposed that key competences be developed within the NFE setting. Three key competences were present across five of the six fields, two in four fields, and three in just two or even less. We describe the emerging thematic discourses of key competences as they appeared in policy documents.

The interviews were intended to gather facilitators' understandings of what NFE is, exploring their definitions of formal and NFE and learning, prompting to describe the learning environment and methods they relate to NFE settings, and inquiring about their visions for the future of NFE. There was no direct mention of key competences in the questions nor in the answers, and instead, we will analyse how key competences are reflected in the focus group discussions. Applying sociological critical discourse analysis (CDA) following Wodak & Krzyzanowski (2008) we explored the corpus of two focus interview transcripts per field, altogether 12 interviews with NFE practitioners (n=46). We used data triangulation with different researchers running the first round of thematic analysis of the data to find the mentions of key competences that align with the pre-set list of eight. Then we determined if the interviews with NFE practitioners of each field covered any of these.

Indeed – while practitioners did not use the term *key competence* or names of specific key competences, the way they described their views and experiences with NFE revealed a myriad of occasions and opportunities to develop key competences in NFE. Some of the eight key competences were referred to more prominently across all fields, others were represented very modestly. Given the richness of the meanings related to each of the competence, we systematised them across the interviews into two to five meaningful categories per competence and thus provided a map of discourses of key competences that reflected the way NFE practitioners discuss learning in NFE.

Following our theoretical framework whereby developing key competences enables supporting agency in the learners, we also sought to analyse how *agency* emerges when NFE practitioners discuss NFE in the focus group interviews. We distinguished between the agency of the learner and the agency of the facilitator, especially recognising it in the phases of goalsetting and assessment of learning activities.

Our results show that practitioners construct NFE as supporting learner agency, extending responsibility for the learning, goalsetting and assessment to the learners themselves. They appear to oppose the external assessment of learning fiercely, as the way they see learners benefit from NFE is often related to different kinds of difficult to measure key competences that the learner becomes aware of later in their life. This also means they see nonformal learner as bearing intrinsic motivation to learn, interest to direct their own learning, and able to reflect on their learning process and results – or, full of agency. If some do not, the practitioners describe these learners' lack of agency.

In turn, their dominant concept of the practitioner in NFE reflects their supporting role in the learning process that involves careful but often masked facilitation of learning contexts that would enhance the learning experience and support the learner in achieving their goals. This intertwines with the less prominent concept whereby the practitioner performs the role of a teacher in the more traditional sense, providing knowledge, skills, confidence, or any other resource. The two approaches were present in all the interviews across the six domains. However, even in the cases where *teacher agency* was stressed, this was done in the context of full respect towards the learner and an aspiring cooperative approach to the learning (see also Smith, 2017). On the other hand, where *facilitator agency* was underlined, the practitioners decidedly rejected the notion that there was no role for them as practitioners. If anything, they saw a need for professional standards for adult educators since this kind of guidance is demanding.

It appears then that in NFE development of key competences is directed and dependent on the learners, their needs and preferences, their environment

and demands it makes, as well as learning and didactical methods used in NFE, but not the policy documents in the field. Cooperation and communication between parties involved were proved relevant as foreseen by national curricula (GRÖK 2018, PRÖK 2018) and described by researchers studying agency (Biesta et al., 2015; Smith, 2017). The interviewed practitioners confirmed that development of key competences occurs daily, which was more than could be assumed, judging by the policy documents. It is possible that policymakers do not realise the role that NFE has in this (Valk, 2019, Männiste, 2019), and thus, common understanding of the meanings given to key competences should be sought (see also Kikas and Toomela, 2015).

Our analysis suggests that NFE context should be seen as an important facilitator for developing key competences. It should complement the role that formal education system has, by providing a very different learning setting that provides both the learner and the professional with enough agency to secure success.

Among the limitations of the study is the fact that the most recent strategies and policy documents were not taken into account. Since the policy trails were only analytical, as was our attempt to create focus groups based on the six thematic fields, it is possible that the specific comparison using fields is less fruitful already by design. Inclusion of policy documents across the fields and interviewing diverse groups of NFE practitioners provided us with a unique opportunity to reach at a conceptual map of discourses for the eight key competences in the field of NFE.

Keywords: nonformal learning, nonformal education, key competences, general competences, assessment, agency