

Ettevõtlusõppe rakendamine Eesti kutsehariduses

Krista Loogma^{a1}, Birgit Peterson^a, Sirje Rekkor^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Uuringu eesmärk on ettevõtlusõpetajate kogemuste analüüsi alusel selgitada, kuidas rakendatakse ettevõtlusõpet Eesti kutsehariduses, keskendudes uurimisküsimusele, kuidas arendatakse ettevõtlushädevust ja rakendatakse ettevõtlushädevust Eesti kutsehariduses. Teoreetiline lähenemine tugineb sotsiaal-konstruktivistlikest õppimisteooriatest lähtuvalle lõimitud pedagoogika lähenemisele ning ettevõtlushädevuse mudelile. Andmestiku moodustavad 26 ettevõtlushädevustega tehtud intervjuud, millest osa on tehtud 2018., osa 2019. ja osa 2020. aasta kevadel. Fenomenoloogilise lähenemise raames kasutame induktiivset andmeanalüüsi meetodit. Tulemustest selgub, et ettevõtlushädevust on peamiselt ettevõtlikkuse toetamisele suunatud, sihtrühma spetsiifikat arvestav ja praktiline. Praktilise kogemuse ja eneseregulatiivse teadmise dialoogi puudumine teoreetilisega ning viimase nõrkus on peamised vajakajäämised ettevõtlushädevust pedagoogikas.

Võtmesõnad: ettevõtlus, ettevõtlikkus, ettevõtlushädevus, ettevõtlushädevust, ettevõtlushädevustõpetaja, lõimitud pedagoogika, kutseharidus

Sissejuhatus

Kõrgendatud tähelepanu ettevõtlushädevustele Euroopa Liidus (EL) sai alguse vajadustest toetada ja laiendada oluliselt ettevõtlushädevust EL majandusruumis. Kuigi Euroopa Komisjoni (EK) ettevõtlushädevust rohelises raamatus (European Commission, 2003) räägitakse ettevõtlushädevustest peamiselt ärikontekstis, pöördus pärast 2006. aastat, kui avaldati EK suunis ettevõtlikkuse edendamise kohta hariduses ja õppimises (Euroopa Parlament ..., 2006), tähelepanu ka ettevõtlikkuse ehk ettevõtliku eluhoiaku kujundamisele (European Skills Agenda ..., 2020; Proposal for a Council ..., 2020). Selle muutuse peamised põhjused seisnevad peamiselt kahes laiemas muutuses.

Esiteks on kasvanud nõudmine ettevõtlikkuse järele, mis on aluseks ettevõtlushädevustele ning aitab kasvava määramatusega paremini toime tulla, kuna ettevõtlushädevust vajalikud hädevused kattuvad suuresti üldiste hädevustega, mis on vajalikud kõigil inimestel kogu eluks (Gibb, 2002; Lackéus, 2015; OECD 2018). Uued tekkinud töövormid, mis asendavad endisi stabiilseid töösuhteid

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Uus-Sadama 5, 10120 Tallinn; loogma@tlu.ee.

ja -vorme (Arenguseire Keskus, 2018), nõuavad tööhõive tagamiseks ettevõtlikkust. Niisiis on ettevõtlus ja ettevõtlikkus (Hongyun Wu & Jibao Gu, 2017) saanud oluliseks peale äri sektori ka ühiskonnaelus laiemalt ning neis nähakse suurt potentsiaali nii majanduslike, sotsiaalsete kui ka kultuuriliste väärtuste ning innovatsiooni loomiseks ühiskonnas (Bacigalupo *et al.*, 2016; Lackéus, 2015). Koos nende muutustega on muutunud ka arusaam sellest, mida mõistetakse ettevõtluse all. Teiseks on ettevõtluse ja ettevõtlikkuse olulisuse kasv kaasa toonud arusaama, et ettevõtlikkus on arendatav. Ettevõtlusõpe tugineb uskumusele, et ettevõtjaks ei sünnita, vaid ettevõtluses tarvilik pädevus on arendatav ja ettevõtlusõppel on positiivne mõju ettevõtluspädevuse arengule (Lans, Blok, & Wesselink, 2014; Lans, Ploum, & Baggen, 2018). Seega ei peaks ettevõtlusõpe olema lõimitud mitte üksnes äri sektori, vaid ka teiste valdkondade õppekavadesse ning haarama paljusid sihtrühmi nii vanuse, tegevusvaldkonna kui ka erisuguse ettevõtluskogemuse ja -profiili mõttes (Greene, Brush, Eisenman, Neck, & Perkins, 2016; Hongyun Wu & Jibao Gu, 2017; Lackéus, 2015; Venesaar *et al.*, 2018). Ettevõtlusõppe tulemuslikkuse poolest on seniste uuringute andmed erinevad. On tuvastatud, et ettevõtlusõpe arendab oluliselt ettevõtluspädevust (Kolvereid & Moen, 1997; Rauch & Hulsink, 2015 järgi Liñán, Rodríguez-Cohard, & Rueda-Cantuche, 2011; Rosa *et al.*, 1996) ning leitud, et praktilistel, tegevust sisaldavatel ettevõtlusõppe programmidel on märkimisväärne mõju ettevõtluspädevuse arendamisele nii lühikeses kui ka pikas perspektiivis ning ka ettevõtlusega alustamisele (Elert *et al.*, 2015; Johansen, 2018). Samas kaldub suur osa tänapäevasest ettevõtlusõppest olema liiga teoreetiline ning sellel võib praktiline mõju ettevõtlusega alustamisele puududa (Cardoso & Cairrão, 2018; Honig, 2004).

Ettevõtlusõppe kiire levimine ja laienemine eri valdkondadesse on kaasa toonud märkimisväärse varieeruvuse põhikontseptsioonides, millele ettevõtlusõpe toetub, sealhulgas ettevõtlus, ettevõtlikkus ja ettevõtluspädevus. Teoreetiline segadus on seotud ka suure varieeruvusega ettevõtlusõppe rakendamisel. Ettevõtlusõppe teoreetilised käsitlused ja areng praktikas on pörkunud vastulooliste määratluste, puudulike teoreetiliste aluste ning mitmete teadmiste lünkade vastu (Hongyun Wu & Jibao Gu, 2017; Mwasalwiba, 2010). Teadusartiklites defineeritakse ettevõtlusõpet otseselt harva ja kattuvaid definitsioone ei esine peamiselt seetõttu, et ettevõtlust ja seega ka pädevusi, mis on selleks vajalikud, määratletakse erinevalt (Mwasalwiba, 2010; Omer Attali & Yemini, 2017). Siinne artikkel lähtub kahest peamisest probleemist.

Esiteks, varieeruvus ettevõtlusõppe kontseptsioonides ja õppe rakendamises on osaliselt tingitud kahe konkureeriva ettevõtluse määratluse mõjust ettevõtlusõppes (Gaddefors & Anderson, 2017; Entrepreneurship Education ..., 2016; Lackéus, 2015; Lans *et al.*, 2018; Mwasalwiba, 2010). Ühelt poolt

traditsiooniline, kitsas määratlus, mille alusel mõistetakse ettevõtlust kui spetsiifilist äritegevuse valdkonda ning ettevõtlusõppe eesmärk on eelkõige toetada uue ettevõtte loomiseks ja juhtimiseks vajalikke pädevusi ning kasvatada ettevõtteid asutavaid ettevõtjaid. See lähenemine on pigem traditsiooniline ning olnud seni valdavalt ettevõtlusõppes aluseks (Entrepreneurship Education..., 2016; Gaddefors & Anderson, 2017; Lackéus, 2015). Teiselt poolt hilisema, laia määratluse raames nähakse ettevõtlusõppe peamise eesmärgina ettevõtluspädevuse arendamise kõrval kõigi kodanike ettevõtlikkuse arengut (Fayolle, 2013; Greene *et al.*, 2016; Lackéus, 2015; Neck, Greene, & Brush, 2014; Piperopoulos & Dimov, 2014; Ruskovaara, 2014; Sirelkhatim & Gangi, 2015). See eesmärk lähtub vajadusest ettevõtlikkuse järele kõigis eluvaldkondades, ka väljaspool äri sektorit ja majandustegevust (Entrepreneurship Education ..., 2016; Gaddefors & Anderson, 2017; Venesaar *et al.*, 2018). Kuigi ettevõtlusõppe laiem määratlus on pärvinud viimasel ajal poliitilist toetust, pole selge, millist lähenemist tegelikkuses rakendatakse. Laiema lähenemise korral tekib endiselt diskussioone, kuidas seda rakendada ja selle tulemuslikkust hinnata ning mis seda takistab (Fayolle, 2013). Seetõttu jätkuvad ka arutelud ettevõtlusõppes rakendatavate pedagoogiliste lähenemiste (Ruskovaara, 2014; Täks, Tynjälä, Toding, Kukemelk, & Venesaar, 2014; Tynjälä & Gijbels, 2012), hindamismeetodite jt ettevõtluspedagoogika aspektide üle (Gaddefors & Anderson, 2017; Greene *et al.*, 2016; Huusko *et al.*, 2018; Lackéus, 2015; Piperopoulos & Dimov, 2014).

Teine, eelnevaga seotud probleem puudutab ettevõtlusõppe teoreetilist mõtestamist, mis on olnud tagasihoidlik ning praktiline õppetegevus on eelnenud uuringutele ja teoreetilisele mõtestamisele või kulgenud neist lahus, kuid mis on vajalik, et muuta ettevõtlusõpet tähendusrikkamaks ja toetada seda tõhusamalt (Rideout & Gray, 2013; Lans *et al.*, 2018). Suuremat teoreetilist selgust on vaja ettevõtluspedagoogikas rakendatavates õpiteooriates ja pedagoogilistes lähenemistes, sealhulgas kasutatavates õppemeetodites. Siin vastanduvad traditsiooniline ja ettevõtlik lähenemine (Lackéus, 2015, 14), mille puhul õpetajakeskne, standarditud, passiivset osalust eeldav õpe vastandub õppijakesksele, individualiseeritud, aktiivsele, protsessikesksele ja koostõisele lähenemisele. Nii peegeldab ettevõtluspedagoogika üldisemat dilemmat traditsioonilise ja sotsiaal-konstruktivistliku lähenemise vahel õppimises ning kajastub ka ettevõtlusõppe rakendamises. (Entrepreneurship Education ..., 2016, Ruskovaara, 2014).

Seega on eespool kirjeldatud ettevõtluse rolli ja ettevõtlikkuse probleemistik väljakutseks traditsioonilisele arusaamale ettevõtlusõppes kui distsipliinist; metodoloogilist revolutsiooni on vaja nii uuringuis kui ka praktikas (Hongyun Wu & Jibao Gu, 2017). Et mõista, kuidas ettevõtlusõpet rakendatakse ning

millistele teoreetilistele ja pedagoogilistele alustele seejuures toetutakse, tuleb seda praktikute kogemuste kaudu uurida.

Siinne uuring keskendub ettevõtlusõppe rakendamise uurimisele Eesti kutsehariduses. OECD taustadokumendi (Lackéus, 2015) põhjal on ettevõtlusõppe programmid alg- ja põhikoolis suunatud pigem ettevõtlikkuse arendamisele, keskastmes miniettevõtete loomisele ning kõrghariduses pakutakse komplekssemaid ja ettevõtete loomisega seotud programme. Kutsehariduses kasutati ettevõtlusõppes selle algusaastatel 1990ndate keskel mõnedes koolides Junior Achievementi (JA) ettevõtlusõppe metoodikat, mõnedes lisati õppekavadesse ettevõtluspädevuse arengut toetavaid õppeaineid ning osas koolides ettevõtlusõpet ei olnud (Grootings, 1998; Parkes *et al.*, 1999). 2007–2013. aastal oli kutseõppe riiklikes õppekavades „Majanduse ja ettevõtluse aluste“ moodul. Alates 2013. aastast on kõikides kutseõppe õppekavades üldoskuste moodul „Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused“, mille kuuest õpiväljundist on üks seotud ettevõtlusega. Programmi „Edu ja tegu“ (edaspidi: E&T)² raames loodi aastatel 2016–2017 ettevõtluspädevuse mudel, mis oli aluseks ettevõtlusõppe pädevuspõhiste baasmoodulite loomisel kõigile kutsehariduse tasemetele (Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemed 2–5). Madalamate õppetasemete (EKR tasemed 2–3) baasmoodulites on rõhuasetus ettevõtlikkuse toetamisel, kõrgemate õppetasemete (EKR tasemed 4–5) moodulites aga ettevõtte loomisel ja juhtimisel. Lisaks koostati baasmoodulite näidisrakenduskavad, milles sõnastati eesmärk, oodatavad õpiväljundid, õppe sisu, õppe- ja hindamismeetodid, hindamisülesanded ning soovitatav õppevara. E&T raames loodud ettevõtlusõppe baasmooduleid testiti 2017/18. õppeaastal 14 kutseõppeasutuses. Koolides rakendati baasmooduleid testimise käigus väga erinevalt: osa koole tegi seda kasutusel olnud mooduli „Karjääri planeerimine ja ettevõtluse alused“ raames ning oluliselt väiksemas mahus; osa koole rakendas baasmoodulit valikmoodulina väiksemas mahus, osa lõimis teiste, nt erialaõppe moodulitega. (Kallas *et al.*, 2018). Seega on viimastel aastatel Eesti kutsekoolides rakendatud paralleelselt kaht ettevõtlusõppega seotud moodulit – üldõpingute moodulit ja ettevõtlusõppe baasmoodulit, kusjuures ettevõtlusõppe maht on kooliti erinev. Pole selge, kuidas selles kontekstis ettevõtlusõpet rakendatakse, seejuures milliseks on kujunenud ettevõtluspedagoogika. Kuigi ettevõtlusõpet rakendatakse Eesti kutsehariduses kõigis õppekavades, puudub teaduslik teadmine õppe rakendamise kohta. Siinne uuring annab teadmispõhise sissevaate

² Lähtuvalt Eesti ettevõtluse kasvustrateegiast 2014–2020 (Eesti ettevõtluse kasvustrateegia, 2013) ja Eesti elukestva õppe strateegia 2020 eesmärgist rakendatakse Eestis ettevõtlusõppe programmi „Edu ja tegu“ (E&T), mille eesmärk on arendada süsteemselt ettevõtlusõpet kõigil haridustasemetel ja -liikides.

ettevõtlusõppe rakendamise eripäradesse kutsehariduses, mis on sisendiks nii ettevõtlusõppe arendamisel kui ka sellealasel täienduskoolitusel.

Uuringu peaesmärk on selgitada, kuidas Eesti kutsehariduses ettevõtlusõpet rakendatakse, toetudes ettevõtlusõpetajate kogemustele ja rakendades nende analüüsil induktiivset lähenemist. Ettevõtlusõppe käsitlusala hõlmab peamiselt kontseptuaalset ja pedagoogilist lähenemist, millele õppetegevus tugineb; samuti õppe eesmärke, sisu, meetodeid ning tulemuste hindamist, mida rakendatakse (Mwasalwiba, 2010). Ettevõtlusõppe rakendamise selgitamisel keskendume uurimisküsimusele, kuidas arendatakse ettevõtluspädevust ja rakendatakse ettevõtluspedagoogikat Eesti kutsehariduses.

Ettevõtlusõppe rahvusvaheline taust

Kutsehariduse õppekavades on ettevõtlusõppe enamasti kas valikõping või on see lõimitud erialaõppesse. Soomes on ettevõtlusõppe osa süsteemsest ettevõtluskasvatusest alates põhikoolist kuni elukestva õppeni, seejuures on ettevõtlusõppe kõigi kutseõppe esmaõppe õppekavade osa. Rootsis on ettevõtlusõppe kõigi haridustasemete kohustuslike õpingute osa ja lõimitud läbivalt kõigis õppekavades. Ootus, et õppijad mõistavad ettevõtluse aluseid ja selle tähtsust, on üldine, kuid ettevõtlusõppe meetodid on piirkonniti ja kooliti erinevad (Entrepreneurship education ..., *s.a.*). Nii Soomes (Ruskovaara, 2014) kui ka Rootsis on ettevõtlusõppe kohustuslik nende valdkondadega seotud õppekavades, kus domineerib väikeettevõtlus.

Ettevõtlusõppe senistes uuringutes on esindatud mõju-uuringud, ettevõtlusõppe konteksti aspektide, rakendatavate lähenemiste ja meetodite, kooliväliste partnerite ja võrgustike uuringud. Ülevaateuuringutest väärivad tähelepanu Mwasalwiba (2010) ja Lackéuse (2015) uuringud, mis illustreerivad muu hulgas laiaulatuslikku ettevõtlusõppe meetodite valikut. Mwasalwiba (2010) eristab traditsioonilisi ja innovaatilisi õppemeetodeid (lk 30) ja loetleb 26 ettevõtlusõppes rakendatavat õppemeetodit, millest 13 on sageli kasutatud. Sirelkhatim & Gangi (2015) ülevaateuuringus on leitud 18 meetodit (lk 6), mis jaotuvad kolme peamise õppesuunitluse vahel. Soome näitel võib kasutatavad meetodid üldistada klassiruumiõppeks (loeng, arutelu, praktilised harjutused), projektõppeks (sh äriprojektid), koostööks kogukonnaga, koolivälise võrgustikuga (ettevõtete külastused, ühisprojektid) ja ettevõtlusmängudeks. Klassiruumiõpet praktiseerivad õpetajad enim, kooliväliseid ja suuremat eeltööd nõudvat õpet vähem. Õpetajad peavad tõhusaks kogukonna- ja tegevuspõhist õpet, probleemõpet ja vigadest õppimist. Siiski võib koostöine ja e-õpe osutada noorematele õppijatele keeruliseks (Laine & Hämäläinen, 2015). Soome

kutseõpetajad kasutavad rohkem erisuguseid ning aktiveerivaid meetodeid kui üldhariduse õpetajad (Huusko *et al.*, 2018; Ruskovaara, 2014).

Ettevõtlusõppe eripäraks kutsehariduses on õpitava eriala määrav tähtsus ettevõtlusõppe tähenduse loomisel, meetodite ja keskkonna valimisel (Järvi, 2012). Õppijad hindavad praktilisi näiteid, praktilisi ja kooliväliseid tegevusi oma kutsevaldkonnas (*ibid.*). Õpetajatelt nõuavad koolivälised tegevused aktiivsust, huvirühmade kaasamist, koolitust, nad peavad saama selleks juhtkonna toetust (Ruskovaara *et al.*, 2015). Ettevõtlusõppe rakendamine kutsehariduses on suuresti kontekstipõhine ja seda mõjutavad kooli, kogukonna ja huvirühmadega seotud tegurid, nagu ettevõtete profiil regioonis, õpetajate endi uskumused ja taust, kohalike ettevõtete kaasamine. Viimane mõjutab oluliselt õppijate ettevõtluspädevuse ja -kultuuri kujunemist (Järvi, 2012). Kutsekoolide ettevõtlusõppe uuring Bulgaarias (Cardoso & Cairrão, 2018) näitas, et koolivälised ettevõtluskogemused avaldasid suurimat mõju ettevõtlikkusele. Mida enam on õpetajal endal ettevõtluskogemust, seda oskuslikumalt kaasab ta kooliväliseid partnereid ettevõtlusõppesse.

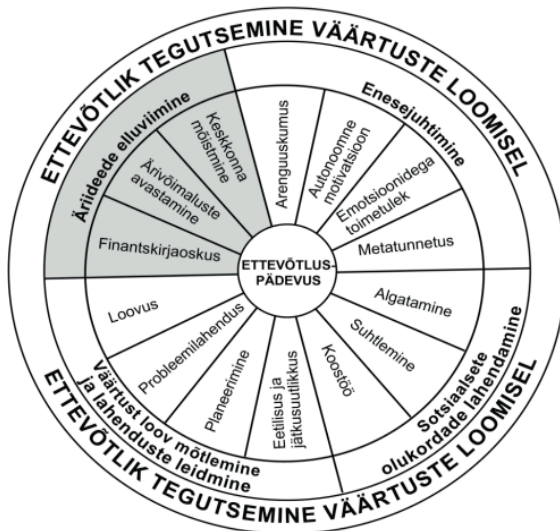
Teoreetiline raamistik

Teoreetiline raamistik koosneb kahest osast. Esiteks, ettevõtluspädevus kui alapädevuste integreeritud raamistik. Ettevõtluspädevus või selle alapädevused on põhjanevad õppe eesmärgistamisel ja tulemuste hindamisel. Teiseks, lõimitud pedagoogika kui ettevõtluspädevuse arengu aluseks olev õppimisteooria. Lõimitud pedagoogika mudel arvestab ettevõtlusõppes aktuaalseeruvaid olulisi õppimise aspekte, nagu kogemuse, praktilise tegevuse ja koostöö kaudu õppimine, teooria ja praktika lõimimine, õppimise konteksti arvestamine.

Ettevõtluspädevus

Üks laiapõhjalisemaid pädevuse (ingl *competence*) määratlusi, mis on asjakohane ettevõtluspädevuse määratlemisel (Lans *et al.* 2018), näitab pädevuse fenomeni kompleksust ja seob võimekuse tegutseda ettevõtlikult tihedalt kontekstiga. Pädevus on „...üldine, integreeritud ja internaliseeritud võimekus, mis on vajalik tingimus tegutsemisel ja probleemide lahendamisel, et tõhusalt tegutseda teatud professionaalses valdkonnas, töökohas, rollis, organisatsioonilises kontekstis ja ülesande puhul“ (Mulder, Gulikers, Biemans, & Wesselink, 2009, lk 757). Integreeritud pädevuse (*competence*) moodustavad alapädevused (*competency, pl competencies*), st teadmised, oskused ja hoiakud, mida rakendatakse konkreetsetes tegevustes ja kontekstides (Lans *et al.*, 2018;

Mulder, 2014). Alapädevus³ on integreeritud pädevuse element, mis on selle lahutamatu osa ning vajalik tegutsemiseks konkreetses olukorras ja konkreetse ülesande puhul (Mulder *et al.*, 2009, lk 757). Integreeritud pädevuse mõistest lähtub ka Eestis E&T programmi raames loodud ettevõtluapädevuse mudel (Arro *et al.*, 2018; edaspidi ka: E&T mudel), milles on integreeritud 14 alapädevust (joonis 1). E&T mudel on teoreetiliselt põhjendatud ning on leitud, et üliõpilaste enesehinnangule tuginedes on enamik alapädevustest kõrghariduse kontekstis omavahel positiivselt seotud ja ühe alapädevuse arendamine võib toetada ka teiste arengut. (Venesaar *et al.*, 2018)



Joonis 1. Ettevõtluapädevuse mudel (Venesaar *et al.*, 2018).

Ettevõtluapädevuse alapädevuste seas eristatakse ühelt poolt ettevõtlikkust toetavaid alapädevuste klastreid (enesejuhtimine, väärtust loov mõtlemine ja lahenduste leidmine, sotsiaalsed oskused) ning teiselt poolt alapädevusi, mis on vajalikud äriideede elluviimiseks ja ettevõtlu alustamiseks (varjutatud osa joonisel 1; Venesaar *et al.*, 2018, lk 125). Niisiis on E&T mudelis integreeritud nii kitsa kui ka laia ettevõtluõppe eesmärkide saavutamiseks vajalikud alapädevused. Kui ettevõtluõppe on kitsalt orienteeritud, eelisarendatakse äriideede elluviimisega seotud alapädevusi. Laiale ettevõtlu mõistmisele orienteeritud õppes arendatakse eelkõige enesejuhtimise, sotsiaalsete olukordade lahendamise, väärtust loova mõtlemise ja lahenduste leidmise pädevusvaldkondadesse kuuluvaid alapädevusi (Venesaar *et al.*, 2018; Arro *et al.*, 2018).

³ Inglise keeles tehakse vahet sõnade *competence* ja *competency* (pl *competencies*) vahel. Kuna eesti keeles sellist tähenduste erinevust ei ole, kasutatakse viimase (*competency*) puhul alapädevuse terminit. (Vt ka Venesaar *et al.*, 2018.)

Ettevõtluspedagoogika

Ettevõtlusõppe mõtestamiseks sobivad õpikäsitused nagu kogemusõpe (Kolb & Kolb, 2017), situatiivne õppimine (Lave & Wenger, 1991) ja tegevusõpe (Pedler, 2016; Revans, 1981, 2016) on integreeritud sotsiaal-konstruktivistlikule lähene-misele tuginevas lõimitud pedagoogika mudelis (Täks *et al.*, 2014; Tynjälä, 2008; Tynjälä & Gijbles, 2012).

Mudel toetub kolmele sambale, mis moodustavad ettevõtluspädevuse: 1) teoreetiline, üldistatud teadmine; 2) praktiline, kogemuslik teadmine; 3) eneseregulatiivne teadmine; ning need sambad peavad olema integreeritud (Bereiter & Scardamalia, 1993, viidatud Tynjälä, 2008 järgi). Teoreetiline teadmine on universaalne ja formaalne ning tugineb kirjandusele või loengutele. Praktilist teadmist, sealhulgas oskusi, omandatakse kogemuse kaudu ja see on situatiivne, seotud konkreetsete olukordadega, tihti intuitiivne ega ole lihtsasti selgitatav (Tynjälä, 2008). Nende integreerimisel õppimisel peab teoreetilise teadmise üle kandma konkreetsetes praktilistes situatsioonides kasutatavasse vormi, samas kogemustest tulenevat praktilist teadmist peab teoreetiliselt selgi-tama ja mõtestama. Kui traditsiooniline haridus käsitles neid eraldiseisvatena, siis lõimitud pedagoogika rõhutab nende ühtsust (Guile & Griffiths, 2001; Tynjälä & Gijbels, 2012). Kolmas lõimitud pedagoogika sammas on enese-regulatiivne pädevus, mis sisaldab metakognitiivseid ja refleksiooni oskusi (Bereiter & Scardamalis, 1993, viidatud Tynjälä, 2008 järgi). Nende kolme integreerimiseks on vaja meetodeid, mis võimaldavad teha varjatud ja prakti-lise teadmise eksplitsiitseks ja vastupidi, teoretiseerida praktilist teadmist ning samas ka meetodeid enesejuhtimise oskuse arendamiseks. Kolm olulist aspekti integratsiooni tagamiseks on holistlik protsess, milles teooria ei ole lahutatud praktikast ega praktika teooriast; praktiliste probleemide lahendamine autentses keskkonnas või simulatsioonides peab olema tihedalt seotud kontseptuaalse analüüsiga ja kooskõlas pedagoogiliste vahendite ja meetoditega; õppimine autentses, ehedas keskkonnas on vajalik, kuid mitte piisav tingimus kompleksse ettevõtluspädevuse arenguks.

Ettevõtluspedagoogika rakendamisel võib olla mitmesuguseid eesmärke: 1) *ettevõtluse kohta* õpetamine, millega taotletakse ettevõtluse kui sotsiaalse nähtuse mõistmist ning ettevõtluse kui võimaliku karjäärivaliku mõistmist. See on seotud pigem traditsioonilise pedagoogika ja meetoditega, nagu loeng, äri-plaan, juhtum, arutelu, külalisesineja esitus, harjutus, kirjalik eksam; 2) õppi-jate ettevalmistamine *ettevõtluse jaoks* keskendub uue ettevõtte loomiseks vajalikele oskustele ja teadmistele, mida õpitakse projektõppe, kogemusõppe, simulatsiooni, meeskonnatöö, õppekäikude, õppemängude, ideede genereeri-mise, tootearenduse meetodite abil; 3) õppimine *ettevõtlusprotsessi kaudu* on seotud ettevõtte loomise projektide kui õppemeetoditega, näiteks õpilasfirma,

mentorlus, praktika (Heinonen & Poikkijoki, 2006; Piperopoulos & Dimov, 2014; Rosa *et al.*, 1996; Ruskovaara *et al.*, 2015; Sirelkhatim & Gangi, 2015). Need eesmärgid on üksteisega seotud ja osaliselt kattuvad, näiteks on õppimine *ettevõtluse jaoks* seotud kahe teise eesmärgiga ja ettevõtlikkust toetavate alapädevuste arendamine eeldab üldiseid teadmisi ettevõtlusest ühiskonnas (Mwasalwiba, 2010, lk 27). Kui *ettevõtluse jaoks* õppimisel nii-öelda mängitakse ettevõtlust, siis *ettevõtlusprotsessi kaudu* õppimisel on õppijad tegelikult ettevõtja rollis ja vastutavad tulemuste eest (Sirelkhatim & Gangi, 2015).

Uurimismeetod

Uurimisel kasutati fenomenoloogilist lähenemist, mis on kooskõlas uurimuse peamise eesmärgiga – mõista fenomeni tähendust inimeste kogemuse alusel (Giorgi, 1997). Andmekogumise meetoditeks olid poolstruktureeritud individuaal- ja fookusgrupiintervjuud. Intervjuude tegemiseks koostati ettevõtlusõppe käsitlusalast ja -pedagoogikast lähtuvalt (Lackéus, 2015; Mwasalwiba, 2010) intervjuu juhend (lisa 1). See hõlmas uskumusi ja arusaamu ettevõtluspädevusest, ettevõtlusõppe eesmärke, õppes kasutatavaid õppemeetodeid ja -vara ning hindamist. Abimaterjalina kasutati E&T mudelit.

Kokku tehti kolm fookusgrupi- ja 16 individuaalintervjuud. Andmed koguti mitmes etapis: kolm fookusgrupi- ja kaheksa individuaalintervjuud tehti 2018. aasta aprillist kuni juunini, kaks individuaalintervjuud 2019. aasta märtsis ja kuus individuaalintervjuud 2020. aasta juunis. Õpetajate fookusgrupi-intervjuude kestus oli 33–78 minutit ja individuaalintervjuude kestus 19–38 minutit. Intervjuud salvestati ja audiofailid transkribeeriti sõna-sõnalt. Intervjuud olid vabatahtlikud ja anonüümsed. Iga intervjuueeritava käest küsiti eelnev nõusolek, informeeriti intervjuu eesmärgist ning anonüümsuse tagamise vahenditest, näiteks transkriptsioonidele koodide omistamine. Intervjuueerija alustas lähtuvalt intervjuu juhendist teemat ja palus esmalt õpetajal sel teemal rääkida, seejärel kasutas vajaduse korral intervjuu juhendis toodud abistavaid küsimusi, ettevõtluspädevuste teema juures ka ettevõtluspädevuse mudelit.

Valimi moodustasid 4. ja 5. taseme kutseõppe õppekavade ettevõtlus-õpetajad. Variatiivsuse tagamiseks arvati valimisse erineva vanuse, eelneva professionaalse ja haridusliku tausta, ettevalmistuse, töö-, ettevõtluse ning ettevõtluse õpetamise kogemusega õpetajad erinevatest piirkondadest. Välditi samade õpetajate korduvat intervjuueerimist. Osa õpetajaid õpetas korraga mitme õppetase ja eriala õppijaid, üksikud õpetajad korraga vaid ühe eriala õppijaid. Valdavalt õpetasid intervjuueeritavad nii põhikoolijärgseid kui ka eri haridustasemetega täiskasvanud õppijaid, kellest osal oli juba ettevõtluskogemus. Osa intervjuueeritustest õpetas üksikuid ettevõtluse teemasid, osa aga ettevõtlusõpet tervikuna. Kokku osales 26 kutseõpetajat 18 õppeasutusest.

Andmete analüüsimetodiks oli induktiivne tekstipõhine sisuanalüüs (Kalmus *et al.*, 2015), mis on kooskõlas uuringu eesmärgiga mõista ettevõtlusõppe rakendamist õpetajate endi kogemusest lähtuva käsituse alusel. Intervjuude analüüs oli kolmeetapiline (Braun & Clarke, 1991; Giorgi, 1997):

- 1) Uurimise eesmärkidest lähtuvalt kodeerisid uurijad individuaalselt avatud kodeerimise teel olulised tähendusüksused. Individuaal- ja fookusgrupi intervjuusid käsitleti koos.
- 2) Analüüsi ehk koodide ühendamise tulemusel moodustasid uurijad esmalt individuaalsed kategooriad. Analüüsiks koostati andmetest Exceli tabel, mille ridadesse olid paigutatud intervjuueeritavad, veergudesse moodustasid uurimisküsimuste ja uurijate koodide tähenduste koondamise alusel kategooriad. Tähendusüksused (kõik olulise tähendusega sõnasõnalised väljavõtted intervjuudest) koondati asjaomaste kategooriate all. Seejärel arutati ja analüüsiti kategooriaid reliaabluse tagamiseks ühiselt, kuni jõuti konsensussele.
- 3) Kategooriad ühendati ning üldistati kolmeks põhiteemaks uurijate ühise arutelu tulemusel. Järgnevalt kontrolliti veel kord ühiselt tulemuste vastavust uuringu eesmärkidele ja uurimisküsimustele ning tehti täpsustusi.

Analüüs ja tulemused

Ettevõtlusõppe rakendamine kutsehariduse kontekstis ettevõtlusõpetajate kogemuse alusel hõlmab kolme laiemat teemat ning nende sees tähenduste kategooriaid. Teemade ja kategooriate jaotus on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Andmete analüüsiprotsessis moodustunud kategooriad ning teemad

Õpetajate uskumused ettevõtlusõppe kohta	Ettevõtlusõppe rakendamine	Ettevõtlusõppe rakendamist mõjutavad konteksti tegurid
1) ettevõtlusõppe tähendus	1) olulised ettevõtluspädevused	1) õppijad kutseõppes
2) ettevõtlusõppe läbiviimine	2) ettevõtlusõppe ülesehitus ja põhieesmärgid	2) õppekorralduslikud tegurid
3) õpetaja roll	3) lähenemine ja strateegia: a) ettevõtlusest b) ettevõtluse jaoks c) ettevõtluse kaudu	3) ressursid (tehnoloogia, raha)
	4) meetodid	
	5) sidusrühmade kaasamine	
	6) hindamine	
	7) õppevara	
	8) õpetajate koostöö ja lõimimine ettevõtlusõppes	

Õpetajate uskumused ettevõtlusõppe kohta

Ettevõtlusõppes on nii ettevõtlikkuse toetamine kui ka ettevõtluse alustamiseks ettevalmistamine olulised. Ettevõtlusõpetajad usuvad, et õppijate ettevõtlikkuse toetamine ja siseettevõtluse olemuse mõistmine on oluline. Selle üldise veendumuse sees peab osa õpetajaid esmatahtsaks ettevõtluse olemuse ja ettevõtete toimise käsitlemist, lähtudes pigem kitsast ettevõtluse määratlusest. Ettevõtluse alustamiseks vajalik ettevalmistus on eriti oluline teatud erialade puhul, nagu fotograafia, lapsehoidja, iluteenindus, kus valdaval osal lõpetajatest tuleb endale ise töökoht luua. Kuigi uskumused prioriteetide kohta võivad olla erinevad, on õpetajad siiski veendunud, et ettevõtlikkus on ettevõtluse aluseks ning mõlemad on vajalikud.

„Aga reeglina ettevõtjaks ja ettevõtlusega tegelema hakkavad inimesed, kes on ettevõtlikud“ (ettevõtlusõpetaja 10 aastat, ettevõtja kogemusega)

Ettevõtlusõppe läbiviimisel on praktiline ja aktiivne õpe kõige motiveerivam. Õpetajad on veendunud, et sotsiaal-konstruktivistlikke põhimõtteid, nagu õppe praktiline suunitlus, õppijate aktiivsus, õpetaja kui juhendaja ja toetaja ning lõimitud, koostöine õpe, peab kutsehariduse kontekstis järgima. Reaalse kogemuse vahendamiseks tuleb kaasata kooliväliseid, näiteks ettevõtete võrgustikke, praktikuid ja ettevõtjaid, kasutada elulisi näiteid. Õppija peab olema ettevõtlusõppes aktiivne ja enastjuhtiv, õppima iseseisvalt ning seetõttu tuleb kasutada aktiivõpet. Õpetaja peab olema pigem mentor, juhendaja ja toetaja.

„Ma üritan olla osa sellest meeskonnast, kus nad on. Ma ei ole see, et ma olen nüüd siin õpetaja, mina olen see kõige targem ja mina juhin ja käsin ja olengi...“ (ettevõtlusõpetaja 8 aastat, ettevõtja kogemusega)

Õpe peab olema terviklik, õppekavas lõimitud, ellu viidud koostöös teiste õpetajatega. Need printsiibid koos peegeldavad uskumust, et ettevõtlusõppe peab olema kooskõlas *nüüdisaegse õpikäsitusega* (Heidmets *et al.*, 2017; Pedaste, 2017).

Ettevõtlusõppe rakendamine

Kõik ettevõtluspädevuse mudeli alapädevused on põhimõtteliselt olulised, kuid rakendamisel sõltub fookus õppijate spetsiifikast. Noorte, põhikoolijärgsete ja vähese kogemusega õppijate puhul on õppe eesmärgid ja oodatavad tulemused seotud peamiselt ettevõtlikkust toetavate alapädevustega, eriti enesejuhtimise ja sotsiaalsete olukordade lahendamise seotud alapädevustega. Nende erialade

puhul, kus õppijad peavad ise endale töökohad looma, ning ka täiskasvanud õppijate puhul on kesksed äriideede elluviimisega seotud alapädevused, näiteks teadmised keskkonnast ja turundusest, finantskirjaoskus, ärivõimaluste nägemise oskus. HEV õppijate puhul on kõige olulisemad sotsiaalsete olukordade lahendamise seotud alapädevused. Väärtust loov mõtlemine ja lahenduste leidmine, sotsiaalsete olukordade lahendamise ja äriideede elluviimine on pädevusvaldkonnad, millele õpetajad panevad ettevõtlusõpet rakendades suuremat rõhku.

Õpetajad kohandavad kooliõppekava moodulite rakenduskava oma uskumuste, kogemuste, ressursside ning õpetamise konteksti järgi. Ettevõtlusõppe planeerimisel lähtuvad õpetajad kutseõppeasutuses kasutusel olevast moodulist ja selle rakenduskavast, milles peegeldub kooli rakenduskava koostajate laiem või kitsam lähenemine ettevõtluse mõistele ja ettevõtlusõppele. Sõltuvalt õppijate spetsiifikast rakendatakse kõiki kolme ettevõtlusõppes domineerivat lähenemist: *ettevõtluse kohta*, *ettevõtluse jaoks* ja *ettevõtlusprotsessi kaudu* õpetamist. Sõltuvalt ressurssidest rakendavad õpetajad ka mitmele läheneamisele omaseid eesmärgi ja meetodeid korraga. Erinevalt kombineeritud õppesisu ja meetodite tõttu on piirjooned nende lähenemiste vahel hägusad ja lähenemised kattuvad.

Õpetamisel ettevõtluse kohta nähakse ettevõtlusõppe eesmärgi pigem kitsalt, keskendudes ettevõtluse fenomeni selgitamisele ja ettevõtte loomiseks vajalikele alapädevustele. Lisaks peavad õpetajad õpilaste vähese teadlikkuse tõttu vajalikuks ka laiema pildi loomist ettevõtlusest, käsitledes näiteks ettevõtluskeskkonda. Õpetajad näevad vajadust alustada ettevõtlusõpet majanduse teemadega, kuna ettevõtlusega tegelemise eelduseks on majanduse põhimõistete ja algteadmiste tundmine. Siinjuures kasutatakse kitsamate teemade, nagu majanduse, turunduse, finantsplaneerimise käsitlemise juures pigem traditsioonilisi õpetajakeskseid teooriaõppe meetodeid, näiteks loengud, esitlused, õppevideod, ettevõtjate esinemised, juhtumiuuringud, mudelid (ärimudel, äriplaan). Neid kombineeritakse ka aktiveerivate *ettevõtlikkust toetavate* meetodite ja praktiliste ülesannetega, püüdes õppijaid motiveerida ja teoreetilist teadmist praktikaga lõimida.

Ettevõtluse jaoks õpetamine väljendub ühelt poolt õppijate ettevõtlikkuse toetamises ning julgustamises, et hajutada ebakindlust ja kahtlemist enda võimalustes ettevõtjana toime tulla, ning teiselt poolt ettevõtte loomiseks vajalike alapädevuste omandamises. Siinjuures kasutavad õpetajad pigem ettevõtlikule õpetusele omaseid õppijakeskseid, aktiveerivaid, projektikeskseid, protsessipõhiseid, koostõiseid (nt rühmatöö, meeskonnatöö), praktilisi õppemeetodeid. Praktiline õpe meeldib õppijatele ja tundub kasulik õpetajatele.

„... see [tordioksjoni korraldamine] andis neile sellise praktilise hea kogemuse...“ (ettevõtlusõpetaja 23 aastat, ettevõtluskogemusega)

Ettevõtlikkust toetavatest meetoditest kasutatakse selle lähenemise raames ka arutelusid, (kogemuse) refleksiooni, eneseanalüüsi meetodeid, õpimappi jt meetodeid enesejuhtimise alapädevuste arenguks.

Ettevõtlusprotsessi kaudu õpetamist võib mõista pigem metoodilise lähenemise kui eesmärgina ning meetodite kasutamise poolest langeb see kokku eelmise lähenemisega, erinedes selle poolest, et õppijad on ettevõtja rollis ja vastutavad tulemuste eest. Õpetajad kasutavad kompleksseid, praktilisi meetodeid, õppimist tegevuse ja ettevõtluskogemuse omandamise kaudu. Enim kasutatud meetod siinjuures on õpilasfirma loomine.

„Mina olen ikka seisukohal, et see praktiline meetod õpilasfirma tegemise kohta on kõige sobivam.“ (ettevõtlusõpetaja 4 aastat, ettevõtja kogemusega)

Samas õpetatakse õpilasfirma metoodika abil vähem, kui õpetajad sooviksid. Seda takistab ebapiisav ettevõtlusõppe maht, asjakohase koolituse puudumine õpetajatel ja õppijate ebaküpsus.

Kõigi kolme eespool kirjeldatud lähenemise puhul kasutatakse nii *traditsioonilist* kui ka *ettevõtlikkust toetavat*, kõige enam aga kombineeritud õpet. Kompleksseid metoodilisi lähenemisi, näiteks probleem- ja projektõpet, kasutatakse enam kahe viimase lähenemise puhul. Peamine erinevus kahe viimase vahel seisneb ettevõtluskogemuse omandamise viisis: kui *ettevõtluse jaoks* õppimisel mängitakse ettevõtlust, siis *ettevõtluse kaudu* õppimisel, näiteks õpilasfirma puhul, on kogu protsess päris ja õppijad vastutavad – ka finantsiliselt – oma tulemuste eest. Kui *ettevõtlusprotsessi kaudu* on õpetanud võrdlemisi vähe vastanuist, siis *ettevõtluse jaoks* lähenemist on osaliselt või täielikult rakendanud enamik vastajatest.

Suurem osa vastanutest kombineerivad ettevõtlusõpet rakendades eri lähenemisi, näiteks antakse esmalt teoreetilised baastadmised majandus- ja ettevõtluskeskkonnast loengu vormis, rakendades paralleelselt praktilist projektõpet äriprojekte tehes. Neil erialadel, kus lõpetajad peavad endile ise töökoha looma, on rõhk ettevõtlusega alustamiseks vajalikel pädevustel.

Meetodi valikul lähtuvad õpetajad eelkõige konkreetse õppijate sihtrühma eripärast ja vajadustest ning kasutada olevatest ressurssidest. Konteksti, millega eelkõige arvestatakse, moodustavad õppijate sihtrühma näitajad: õpitav eriala, õppijate tase (vanus ja kogemus), huvid ja vajadused, grupidünaamika. Õpetajad peavad ka arvestama, et ühes rühmas on nii õppijaid, kes pole ettevõtlusega alustamiseks valmis, kui ka neid, kellel on suur tahe oma ettevõtte asutada või kes juba tegelevad ettevõtlusega. Kuigi rühma- ja meeskonnatööl põhinevaid

kompleksseid projekte peetakse väga oluliseks, võib nende rakendamist takistada õppijate vähene arv rühmas, sage puudumine, ajapiirangud jm. Näiteks ettevõtluskogemusega täiskasvanud õppijate jaoks on õpilasfirma metoodika lapsik.

Meetodi valik võib sõltuda ka õpetaja varasemast karjäärist ja kogemustest, näiteks varasema huvijuhiga kogemusega õpetaja rakendab meelsamini ettevõtlikkust arendavat projektõpet, majandustaustaga õpetaja peab tähtsaks alustada majanduse alustest. Ettevõtluskogemusega õpetajad lähtuvad pigem reaalsest ettevõtlusolustikust, tuues elulisi näiteid. Harilikult ei seo õpetajad kasutatavaid meetodeid ja nende kombinatsioone sõnaselgelt pädevustega, mille arengut nad taotleavad. Pigem põhjendatakse eri meetodite kasutamist õppe mitmekesistamise, õpilaste vajaduste ja soovide, motivatsiooni ja huvi ülalhoidmise, aga ka kooli traditsiooniliste ürituste korraldamise ja rahastuse saanud projektide lõimimise vajadusega. Osa õpetajatest arendab pädevusmudeli alapädevusi siiski teadlikult.

„Ma jälgin ka nagu teadlikumalt natukene siis ettevõtluspädevuste mudeli pealt neid alapädevuste kujundamist, et varem ma lihtsalt vahel tegin midagi ja vahel ei teinud, ise ka ei teadnud, mida ma tegin“ (ettevõtlusõpetaja 7 aastat, ettevõtluskogemusega)

Kooliväliste *sidusrühmade kaasamine* tõhustab õpet ja motiveerib õppijaid. Õpetajad kaasavad kooliväliseid ettevõtlusega seotud sidusrühmi, nagu ettevõtjaid ja erinevate valdkondade spetsialiste, vilistlasi, külalislektoreid, ja rakendavad meetodeid, mis seovad õppetöö koolis päriseluga ettevõtluses, näiteks ettevõtjate intervjuerimine, õppekäigud. Koostööd tehakse ülikoolide ja maakondlike arenduskeskustega – korraldatakse töötube ja õppepäevi. Koolivälised tegijad motiveerivad õppijaid, aitavad luua ettevõtluskeskkonnast laiemat pilti ja näitlikustavad õpitavat. Ettevõtjad võivad oma kogemusi ja edulugusid jagades märgatavalt tõsta õppijate huvi. Praktiline ettevõtlusõppe eeldab kulutusi, näiteks transport õppekäikudeks, tasu külalisesinejatele. Osa õpetajaid peab ise hankima praktiliseks õppeks vajalikke vahendeid, et katta õppekäikude ja külalisesinejate kulusid.

Ettevõtlusõppe tulemuste *hindamisel* rakendatakse mitmesuguseid hindamismeetodeid, kuid olulisimaks peetakse tagasisidet. Hindamisel lähtuvad õpetajad üldiselt mooduli õpiväljunditest ja hindamiskriteeriumitest, ent hindamismeetodid ja -ülesanded valivad nad üldjuhul lähtuvalt enda eelistustest ja kogemustest, õppijate erialast ja kogemusest, õpperühma kontekstist ning ajaressursist. Osa õpetajaid kasutab traditsioonilisele lähenemisele omaiseid hindamismeetodeid, nagu teste, kontrolltöid, teised eelistavad ettevõtlikule õpetusele omaseid meetodeid, nagu (projekti)aruandeid, õpimappe, praktiliste

ülesannete tulemuste esitlust, refleksiooni, üksteise ja enesehindamise meetodeid. Hindamisel kaasatakse ka spetsialiste ettevõtlusest.

„Need olid minu meelest parimad hindamised, kus tagasiside tuli spetsialistidelt...“ (ettevõtlusõpetaja 14 aastat, ettevõtluskogemusega)

Mõned õpetajad kasutavad õppimist toetavat hindamist, sealhulgas eelhindamist ja kujundavat hindamist, et õpilasi motiveerida ja toetada. Valdavalt aga praktiseeritakse mitteeristavat ja kujundavat hindamist ning peetakse oluliseks individuaalset tagasisidet.

„Minu mõte on see, et nad peavad päriselt ka tundma, et nad arenevad...“ (ettevõtlusõpetaja 3 aastat, ettevõtja kogemusega)

Õppevara kombineeritakse mitmest allikast, kohandades õppijaile digivara ja enda koostatud õppematerjale. Õpetajad kohandavad ja loovad ise õppevara, lähtudes erialast, õppemahust, õpilaste sihtrühmast ja vajadustest. Kasutatakse mitmesuguseid allikaid, näiteks ärimaailmast pärit kirjandust ja digivara. Digitaalne õppevara on osutunud eriti vajalikuks distantsõppes. Oma õppematerjali loomise vajaduse tingib ühelt poolt hea ligipääsetavus digiressurssidele, teiselt poolt sobiva baasõpiku puudumine ning õppijate vähene huvi kirjanduse ja lugemise vastu.

Ettevõtlusõppes rakendatakse *lõiminguid*, mis toetab õpetajate koostööd. Ettevõtlusõpet lõimitakse eriala- ja üldõpingute moodulitega, eriti oluliseks peetakse aga lõimimist erialamoodulitega. Õppemeetodeid ja -ülesandeid kohandatakse õpitavast erialast lähtudes. See tähendab ettevõtlusõppe planeerimist iga eriala jaoks eraldi. Üldõpingutega lõimimisel tehakse koostööd näiteks arvuti- ja matemaatika õpetajatega, eesti ja inglise keele õpetajatega.

„...siis kui poisid teevad äriplaani ära. See äriplaan läheb kohe eesti keele õpetaja kätte, kes siis vaatab selle oma poolest ära selle.“ (majandus- ja ettevõtlusõpetaja 24 aastat, ettevõtja kogemusega)

Koostöövõimalusi ja lõiminguid ettevõtlusõppes mõjutavad nii õppekorraldus kui ka õpetajate endi koostöö ja lõimimise soov, oskus ja kogemus. Koostöö eeldab vastastikust kohanemist ja senise metoodika muutmist ning võib sõltuda sellest, milliste pädevuste arendamist õpetaja enam väärtustab. Koostööd takistab näiteks osakoormusel koolis töötamine, mistõttu kontaktid teiste õpetajatega võivad olla ebapiisavad. Mõned õpetajaist peavad lihtsamaks üksi õpet kavandada ja ellu viia. Samas on häid näiteid edukast koostööst õpetajate vahel, kes mõistavad selle positiivset mõju suhetele õppijatega.

Ettevõtlusõppe rakendamist mõjutavad konteksti tegurid

Ettevõtlusõpet mõjutavad palju *õppijate variatiivsus*, eelkõige nende pädevuse, vanuse ja ettevõtlus- ning elukogemuse ja hoiakute poolest, samuti *osa õppijate vähene motivatsioon*. Õpperühmades on ka hariduslike erivajadustega ja õpiraskustega õppijaid, mis teeb õpetamise keerulisemaks ja nõuab õpetajalt oskust õppijaid toetada, motiveerida ja julgustada. Ühtaegu võib olla vajadus samas õpperühmas õpetada erineva vanuse ja motivatsiooni ning emakeelega, nii kõrghariduse ja varasema ettevõtluskogemusega kui ka töö- ja ettevõtluskogemuseeta õppijaid. Õppijate suhtumine *ettevõtlikkust toetavatesse* meetoditesse võib olla erinev, näiteks ettevõtluskogemustega õppijaile ei pruugi need meetodid sobida. Teiseks mõjutab õpet õppijate eriala, näiteks looverialadel õppijate jaoks on finantsteema keerulisem kui majandusvaldkonna eriala õppijale. Õppijatel võib puududa mõni oluline pädevus, näiteks digipädevus, sotsiaalsed pädevused, (eesti) keele oskus, praktiline erialane kogemus. Ettevõtlusõppe rakendamise muudab keerulisemaks mitme takistava teguri koosmõju õpperühmas, näiteks õpetamine erineva suhtluskeele ja vähese motiveeritusega õpperühmale.

Erialadel, mille puhul tuleb suurema tõenäosusega pärast kooli lõpetamist endale ise töökoht luua (nt juuksur, kosmeetik), on õppijad ettevõtlusõppes motiveeritumad kui tehnilistel erialadel (nt keevitajad).

„...nad tulid sinna õppima keevitamist, nad tulid õppima sinna autoremonti, ehitust. Nad ütlevadki, et nad ei taha saada ettevõtjateks, miks nad peavad seda tegema.“ (ettevõtlusõpetaja 4 aastat, ettevõtja kogemusega)

Õppekorralduslikest teguritest, mis mõjutavad meetodite valikut, ettevõtlusõppe lõimimist teiste teemadega ja seega ka õpetajate koostööd ning õppijate pädevusi, on peamiselt kaks omavahel seotud asjaolu: õppe planeerimine koolis ning ajapiirang. Vähene aeg ei võimalda käsitleda kõiki teemasid ja kasutada vajalikuks peetavaid metoodikaid (nt õpilasfirma).

Ettevõtlusõppe rakendamist mõjutab *teiste õpetajate ja kooli suhtumine ettevõtlusõppesse*. Lõimimine võib vähendada ajapuudust, ent tunniplaani koostamine ei pruugi lõimimist võimaldada, näiteks ettevõtlusõppe lõimimist erialaõppega.

„neil... eriala lõppes ära ja siis olidki ainult need ettevõtlustunnid lõpus, et tegelikult oleks parem, kui ta vahelduks. Ja ma saaks nagu rohkem erialaga siduda.“ (fookusgrupp, 4 õpetajat)

Lõimimisvõimalusi loob kahe paralleelselt rakendatava mooduli olemasolu. Mõnes koolis ei saa aga õppekava piiratud mahu tõttu ettevõtlusmoodulit üldse rakendada.

Ettevõtlusõppe rakendamist võivad mõjutada kasutada olevad *digivahendid ja raha*. Koolides võib arvutiklasse ja tänapäevaseid IKT vahendeid olla napilt, mistõttu ei saa neid ettevõtlusõppes vajaduste kohaselt kasutada. Veebikeskkondade kasutamisel võib esineda tehnilisi probleeme. Samuti pole õppijad digivahendite omamisel võrdses olukorras ega motiveeritud e-õppe keskkondi (nt Moodle) kasutama. Praktiline ettevõtlusõpe eeldab ressursse, mida koolil ei pruugi olla, ning seetõttu peavad õpetajad vahendite hankimisel ise aktiivsed olema.

„Ma kirjutasin eelmine aasta sellise ettevõtlusprojekti, et noori veelgi rohkem ettevõtlusega kokku viia“ (ettevõtlusõpetaja 14 aastat, ettevõtluskogemusega)

Diskussioon ja kokkuvõte

Ettevõtlusõppe rakendamine Eesti kutsehariduses on kompleksne protsess, milles õpetajad püüavad lähtuda enda ettevõtlusõppe käsitlesest, kuid mis samas oleneb õppijate sihtrühma spetsiifikast ja vajadustest ning olemasolevatest ressurssidest. Ettevõtlusõppe rakendamisel määratlevad õpetajad oma lähenemise ja eesmärgid, õppe- ja hindamismeetodid, valivad õppevara, teevad koostööd ja lõimivad ettevõtlusõpet õppemoodulitesse, eriti erialaõppe moodulitesse, ning kaasavad kooliväliseid võrgustikke ja praktikuid. Kuigi ettevõtlusõpetajad usuvad, et ettevõtlusõppes on tähtsad mõlemad lähenemised – nii kitsas, andmaks teadmisi ja oskusi ettevõtte alustamiseks, kui ka laiemal lähenemisel tuginev ettevõtlikkuse toetamine –, lähtuvad nad ettevõtlusõppe rakendamisel eelkõige õppijate sihtrühma eripärast ja vajadustest.

Üldiselt peavad õpetajad kõiki ettevõtluspädevuse mudeli alapädevusi olulisteks. Kuna aga kutsehariduses, eelkõige põhikoolijärgsete õppijate puhul, esineb sagedasti motivatsiooni puudust ja õpiraskusi ning on suur väljangevuse risk, toetatakse ettevõtlusõpet rakendades üldiselt enam enesejuhtimisega seotud alapädevusi, nagu arenguuskumus ja motivatsioon, aga ka koostöö, suhtlemine, probleemilahendus. Samas nende erialade puhul, kus õppijad peavad ise endile töökohad looma, ning ka täiskasvanud õppijate puhul on keskseteks äriideede elluviimisega seotud alapädevused, HEV õppijate puhul aga sotsiaalsete olukordade lahendamise seotud alapädevused.

Kuigi varasemates uuringutes (Cardoso & Cairrão, 2018; Honig, 2004) on ettevõtlusõppe ühe probleemina toodud liiga teoreetilise ja kitsa käsitluse

rakendamine, on kitsas lähenemine teatud kontekstis õigustatud. Sarnaselt ettevõtlusõppega Soome kutsehariduses (Järvi, 2012; Ruskovaara, 2014) toetavad meie ettevõtlusõpetajad ettevõtluseks ettevalmistamist nende erialade puhul, kus õppijad peavad ise endile töökoha looma.

Ettevõtlusõppe rakendamine on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitlusega, peegeldades sotsiaal-konstruktivistlikke pedagoogilisi printsiipe, nagu õppe praktiline suunitlus, õppijate aktiivsus, lõimitud, koostöine õpe ning õpetaja mentori rollis, kes loob tagasisiderohke õpikeskkonna (Heidmets *et al.*, 2017; Pedaste, 2017).

Õpetajate kogemuses võib ära tunda ettevõtlusõppes rahvusvaheliselt domineerivad lähenemised: 1) *ettevõtluse kohta* õpetamine, millega selgitatakse ettevõtlust kui nähtust ja õpetatakse ettevõtluse aluseid, 2) õppijate ettevalmistamine *ettevõtluse jaoks* ja 3) *ettevõtlusprotsessi kaudu* õpetamine. Eesti kutsehariduses on ettevõtlusõppe rakendamisel valdavalt esindatud kaks esimest lähenemist. Kuigi varasemad uuringud (Johansen, 2018; Saks & Virnas, 2018) on näidanud õpilasfirma programmi tulemuslikkust, kasutatakse Eesti kutsehariduses seda tagasihoidlikult. Rahvusvaheliste kogemusega kooskõlas (Lackéus, 2015; Mwasalwiba, 2010; Sirelkhatim & Gangi 2015) kasutatakse kõigi kolme lähenemise puhul traditsioonilisi ja ettevõtlikke meetodeid kombineerituna, kusjuures meetodite valik on väga lai. Esimese lähenemise puhul domineerivad sellised meetodid nagu äriplaani koostamine, finantsplaneerimine, juhtumiuuringuid, külalisesinejad; teise lähenemise puhul ideede genereerimine, probleemõpe, praktilised harjutused ja simulatsioonid näiteks tootearenduse, müügi ja koostööga. Kolmandat lähenemist esindab õpilasfirma programm. Samas on rahvusvahelises ettevõtluspedagoogikas kasutusel meetodeid, mida ettevõtlusõpetajad ei nimetanud, näiteks rollimängud, ühisprojektid ettevõtetele.

Analüüsides ettevõtlusõppe rakendamist lõimitud pedagoogika mudeli aspektist, torkab silma ettevõtlusõppe kallutatus praktilise, kogemusest õppimise poole ja seda peamiselt kahel põhjusel. Praktikapõhine õppimine on kutseõppes õppijaile motiveeriv. Eriti põhikoolijärgseid ja tehniliste erialade õppijaid on vaja motiveerida, ettevõtlusõppe vastu huvi äratada, neid julgustada ja nende enesekindlust tõsta. Lisaks on kutseõppijate huvi teoreetilise teadmise ja lugemise vastu vähene. Nii on teoreetiline teadmine võrreldes praktilisega ettevõtlusõppes alaesindatud. Samuti ei ilmnenu õpetajate kogemustes, kas ja kuidas toimub teoreetilise teadmise ülekande praktikasse ning praktika-teadmiste teoreetiline reflekteerimine ja mõtestamine. Õppimisel kasutatakse refleksiooni praktilise kogemuse üle, samuti enesehinnangut jt meetodeid, mis toetavad lõimitud pedagoogika mudeli kolmandat sammast – eneseregulatiivse teadmise arengut. Praktilise ja eneseregulatiivse teadmise dialoogi puudumine

teoreetilise ja viimase nõrkus on peamised vajakajäämised ettevõtlusõppe praktikas ja pedagoogikas.

Nagu eelnevad uuringud on näidanud, on praktiline õpe tulemuslikum. Seda kinnitasid ka siinse uuringu tulemused. Õpetajad uskusid praktilise lähenemise ja praktiliste õppemeetodite kasutamisse ning rakendasid neid ettevõtlusõppes. Sarnaselt rahvusvahelise ettevõtlusõppe kogemusega (nt Cardoso & Cairrão, 2018; Ruskovaara *et al.*, 2015) on ka Eesti kutseõpetajate seas tavaliseks saanud praktikute ja kooliväliste tegevuste kaasamine õppetöös õppe tulemuslikkuse ja õppijate motivatsiooni tõstmiseks. Kooliväliste praktiliste tegevuste puhul ilmneb õppeaja nappusest ja rahapuudusest tingitud piiranguid, mistõttu on erinevusi õpetajate soovide ja tegeliku praktika vahel. Samas on ajapiirangud viinud ettevõtlusõppe lõimimisele erialaõppega ja õpetajate tihedamale koostööle.

Õpetajate kogemused kinnitavad Venesaare jt (2018) tulemusi, et ettevõtluspädevuse mudeli eri alapädevuste areng on omavahel seotud. Näiteks ärikeskkonna mõistmise ja ärivõimaluste avastamise puhul koostõiseid meetodeid kasutades toetatakse samas ka suhtlemise ja koostööpädevusi. Osa õpetajaid tunneb ettevõtluspädevuse mudelit paremini ning suudab alapädevusi oma õppetöö kontekstis asjatundlikumalt tõlgendada ja õppe planeerimisel arvestada. Kuigi pädevusmudel ja kõik selle osad on õpetajate meelest tähtsad, ei seostata praktikas konkreetseid alapädevusi meetodite teadliku valikuga ning lähtutakse pigem meetodite valikul kontekstist, eelkõige sihtrühma eripärasest.

Selgus, et ettevõtlusõppe rakendamist mõjutavad peamiselt järgmised kontekstifaktorid: erinevate huvide, vajadustega ja motivatsiooniga sihtrühmad (erineva eriala, pädevuse, emakeele, vanuse, ettevõtlus- ning elukogemuse ja hoiakute, samuti õpiraskustega, hariduslike erivajadustega õppijad); ettevõtlusõppe planeerimine koolis ja koordineerimine erialateemadega; ettevõtlusõppeks planeeritud vähene aeg; kasutada olevate digivahendite ja raha nappus. Need asjaolud võivad tekitada erinevusi õpetajate ettevõtlusõppega seotud uskumuste ja tegeliku rakendamise vahel. Need erinevused võivad tekkida näiteks seetõttu, et pole võimalik kasutada rohkem aega nõudvaid protsessikeskseid õppemeetodeid. Empiirikas tajuvad õpetajad oma rolli juhendaja, mentori ja toetajana – see on kooskõlas varasemate uuringutega, mis rõhutavad vajadust arendada õpetajate kompetentsust mentori ja võimaldajana (Ruskovaara & Pihkala, 2015).

Kokkuvõtteks võib öelda, et ettevõtluspädevuse arendamine Eesti kutsehariduses sõltub õppijate motivatsioonist, vajadustest ja eelnevast haridustasemest, elu- ja ettevõtluskogemusest. Ettevõtlusega alustamiseks vajalikke alapädevusi toetatakse pigem täiskasvanud õppijate ja nende puhul, kes lähtuvalt õpitavast erialast saavad tõenäoliselt iseendile tööandjateks. Ettevõtlikkusega

seotud alapädevusi toetatakse pigem noorte, põhikoolijärgsete õppijate puhul. HEV õppijate puhul toetatakse aga eelkõige sotsiaalseid pädevusi. Praktilise kogemuse ning eneseregulatiivse ja teoreetilise teadmise dialoogi puudumine ning teoreetilise teadmise nõrkus on peamised vajakajäämised ettevõtlusõppe rakendamisel ja ettevõtluspedagoogikas. Uuringu tulemused avardavad ettevõtlusõppe mõistmist teiste haridusvaldkondade kõrval ka kutsehariduses, näidates, kuidas ettevõtlusõpetajad kutsehariduses käsitlevad ettevõtlus-pädevuse arendamist ja rakendavad ettevõtluspedagoogikat. Edaspidistes uuringutes oleks vaja enam tähelepanu pöörata ettevõtlusõppe tulemuste hindamisele, eriti ettevõtlikkuspädevuste hindamisele. Samuti oleks oluline uurida õppijate ettevõtlusõppe kogemust ning kõrvutada seda õpetajate usku-muste ja praktikaga.

Kasutatud kirjandus

- Arenguseire Keskus, 2018. *Tööturg 2035. Tööturu tulevikusuunad ja -stsenaariumid*. Tallinn: Arenguseire Keskus.
- Arro, G., Jaani, J., Loogma, K., Malleus, E., Titov, E., Toding, M., Täks, M., & Vene-saar, U. (2018). *Ettevõtlikkuse ja ettevõtlusõppe süsteemne arendamine Eestis*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van dend Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. European Commission. Joint Research Centre.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cardoso, A., & Cairrão, A. (2018). Assessment of the Effectiveness of the Entre-preneurship Classes in the Bulgarian Secondary Education. *Journal of Entre-preneurship Education*, 21(2). Külastatud aadressil <https://www.abacademies.org/articles/assessment-of-the-effectiveness-of-the-entrepreneurship-classes-in-the-bulgarian-secondary-education-7176.html>.
- Eesti ettevõtluse kasvustrateegia 2014–2020* (2013). Majandus- ja kommunikatsiooni-ministeerium. Külastatud aadressil <https://kasvustrateegia.mkm.ee/>.
- Elert, N., Andersson, F. W., & Wennberg, K. (2015). The Impact of Entrepreneurship Education in High School on Long-term Entrepreneurial Performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, March 2015, 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.020>
- Entrepreneurship Education in Sweden (s.a.)*. School Education Gateway. Europe's online platform for school education. Külastatud aadressil https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Sweden_151022.pdf.
- Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. (2016). Brussels. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2003). *Green Paper Entrepreneurship in Europe*. COM(2003)27. Külastatud aadressil <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0027:FIN:EN:PDF>.

- Euroopa Parlament ja Nõukogu (2006). Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitus, 18. detsember 2006, võtmepädevuste kohta elukestvas õppes. *Euroopa Liidu Teataja*, L 394/10. Külastatud aadressil <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ET/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience* (2020). Brussels: European Commission.
- Fayolle, A. (2013). Personal Views on the Future of Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7/8), 692–701. <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
- Gaddefors, J., & Anderson, A. R. (2017). Entrepreneursheep and context: when entrepreneurship is greater than entrepreneurs. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(2), 267–278. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-01-2016-0040>
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Greene, P. G., Brush, C. G., Eisenman, E. J., Neck, H., & Perkins, S. (2016). *Entrepreneurship Education: A Global Consideration. From Practice to Policy Around the World*. Babson: Babson College (United States).
- Grootings, P. (1998). *Kutsehariduse reformi arengusuunad Eestis*. Tallinn: Sihtasutus Eesti Kutsehariduse Reform.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113–131. <https://doi.org/10.1080/13639080020028738>
- Heidmets, M., Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2017). Kokkuvõte. Järeldused. Teoses Heidmets, M. (toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmised. Analüütiline ülevaade*. TLÜ: Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/55716>.
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial – Directed Approach to Entrepreneurship Education: Mission Impossible?. *Journal of Management Development*, 25(1), 80–94. <https://doi.org/10.1108/02621710610637981>
- Hongyun Wu, & Jibao Gu (2017). Rethinking What Is Entrepreneurship Education: A Macro Integrative Perspective. *International Education Studies*, 10(6), 150. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p150>
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 258–273. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.14242112>
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J., & Ruskovaara, E. (2018). *Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa -arviointi*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Johansen, V. (2018). *Innovation Clusters for Entrepreneurship Education. A Short Summary of the Main Findings*. ENRI – Research Report 01/2018. Revised edition. Eastern Norway Research Institute. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/327623618_Innovation_Cluster_for_Entrepreneurship_Education.

- Järvi, T. (2012) Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 365–377. <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.691538>
- Kallas, E., Loogma, K., Peterson, B., Rekkor, S., Titov, E., & Õunapuu, T. (2018). *Ettevõtlusõppe moodulite piloteerimine üld-, kutse- ja kõrghariduses*. Uuringuraport. Edu&Tegu. Külastatud aadressil https://ettevotlusope.ee/wp-content/uploads/2019/05/Raport_piloteerimine_final_2019.pdf.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalys>.
- Kolb, D. A., & Kolb, A. Y. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. USA: EBL Press.
- Kolvreid, L., & Moen, Ø. (1997). Entrepreneurship among business graduates: does a major in entrepreneurship make a difference? *Journal of European Industrial Training*, 21, 154–160. <https://doi.org/10.1108/03090599710171404>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education. What, Why, When, How. Entrepreneurship 360*. Background paper. OECD. Külastatud aadressil https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf.
- Laine, K., & Hämäläinen, R. (2015). Collaborative business planning in initial vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 497–514. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1063000>
- Lans, T., Ploum, L., & Baggen, Y. (2018). A Research Agenda for Entrepreneurship Education. In A. Fayolle (Ed.), *A Research Agenda for Entrepreneurship Education* (pp. 224–242). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781786432919.00018>
- Lans, T., Blok, V., & Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 37–47. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.036>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Lián, F., Rodríguez-Cohard, J. C., & Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H., & Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755–770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International handbook on research into professional and practice-based learning* (pp. 107–137). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>

- Neck, H. M., Greene, P. G., & Brush, C. (2014). *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- OECD (2018). *The Future of Education and skills 2030. Learning Framework 2030*. Külastatud aadressil [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Omer Attali, M., & Yemini, M. (2017). Initiating Consensus: Stakeholders Define Entrepreneurship in Education. *Educational Review*, 69(2), 140–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1153457>
- Parkes, D. (Ed.), Gronwald, D., Grootings, P., & Nielsen, S. (1999). *A cross country analysis of curricular reform in vocational education and training in Central and Eastern Europe*. Turin: European Training Foundation.
- Pedaste, M. (2017). *Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. Uurimisprojekti “Süsteemaatiline kirjanduse ülevaade õpikäsituse nüüdisaegsuse hindamiseks sobivate mõõtvahendite leidmiseks” raport*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/55715>.
- Pedler, M. (Ed.). (2016). *Action Learning in Practice*. 4th Ed. New York: Routledge.
- Piperopoulos, P., & Dimov, D. (2014). Burst bubbles or build steam? Entrepreneurship education, entrepreneurial selfefficacy, and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 970–985. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12116>
- Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020). Brussels: European Commission.
- Rauch, A., & Hulsink, W. (2015). Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 187–204. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
- Revans, R. W. (1981). The nature of action learning. *Omega, Elsevier*, 9(1), 9–24. [https://doi.org/10.1016/0305-0483\(81\)90061-X](https://doi.org/10.1016/0305-0483(81)90061-X)
- Revans, R. W. (2016). *ABC of Action Learning*. New York: Routledge.
- Rideout, E. C., & Gray D. O. (2013). Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 329–351. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12021>
- Rosa, P., Scott, G. M., & Klandt, H. (1996). *Educating Entrepreneurs in Modernising Economies*. Avebury Aldershot.
- Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education – measurement and empirical evidence*. Thesis for the degree of Doctor of Science (Economics and Business Administration). Lappeenranta: Lappeenranta University of Technology.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2015) Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher’s role. *The Journal of Educational Research*, 108 (3), 236–249. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>
- Ruskovaara, E., Pihkala, R., Seikkula-Leino, J., & Järvinen, M. R. (2015). Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers’ networking activities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.008>

- Saks, K., & Virnas, J. (2018). Õpilafirma programmi mõju noorte sotsiaalsetele oskustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(2), 66–90.
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.04>
- Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2(1), 1052034. <https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>
- Täks, M., Tynjälä, P., Toding, M., Kukemelk, H., & Venesaar, U. (2014). Engineering Students' Experiences in Studying Entrepreneurship. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 573–598. <https://doi.org/10.1002/jee.20056>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., & Gijbels, D. (2012). Changing world – changing pedagogy. In P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 205–222). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_13
- Venesaar, U., Täks, M., Arro, G., Malleus, E., Loogma, K., Mädamürk, K., Titov, E., & Toding, M. (2018). Ettevõtluspädevuse mudel ettevõtlusõppe arendamise alusena. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(2), 118–155.
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.06>

Lisa 1. Intervjuu kava

Intervjuu teemad ja alaküsimused

- 1. Õpetaja taustast:** Milline on teie kogemus ettevõtluse õpetamisel? Kas teil on ettevõtluskogemus? Millist ettevõtlusõppe moodulit olete rakendanud (tase 2–5, spetsialiseerumismoodulid)? Millistele kutseõppijate sihtrühmadele olete õpet läbi viinud?

Järgnevad intervjuu küsimused käsitlevad seda, kuidas te ettevõtlusõpet kutseõppes olete läbi viinud.

2. Mida peate ettevõtlusõpet läbi viies silmas ettevõtluse all?

Vihjeküsimused:

- (Oma) firma loomine
- Ettevõtlik (töötaja) olemine üldisemalt – sh sotsiaalne ettevõtlus, siseettevõtlus
- Ettevõtlik eluhoiak
- Suutlikkus enesele töökohta luua jm

3. Mis on ettevõtlusõpet läbi viies teie peamine eesmärk/taotlus?

4. Millistele ettevõtluspädevustele olete õpetuses kõige suuremat rõhku pannud?

Alguses esitada see avatud küsimusena. Seejärel kasutada „Edu ja tegu“ ettevõtluspädevuse mudeli kaarti.

- Palun rääkige, kuidas te ettevõtluspädevusmudelit mõistate?
- Kuidas te olete ettevõtluspädevusmudelit rakendanud või kavatsete rakendada?

Vihjeküsimused:

- Mis on mudelis kõige tähtsam/olulisem?
- Kas see on teie jaoks selge? Mis on ebaselge?
- Mida oleks vaja mudelis (p)arendada/muuta? Palun põhjendage!

5. Palun rääkige lähemalt, kuidas te ettevõtlusõpet olete rakendanud? (alguses lahtise küsimusena)

Alateemad, mida peab käsitlema:

- Kuidas olete õpet planeerinud (meetodid, õppetegevused, õppeülesanded, hindamine jne)? Kuidas planeeritu on täitunud? Mis on plaanikohaselt läinud, mis mitte? Miks?
- Millised õpiväljundid on õppijad saavutanud? Millised õpiväljundid on saavutamata jäänud või saavutati osaliselt? Miks?

6. Kuidas te olete ettevõtlusõpet läbi viinud? Milliseid õppemeetodeid olete peamiselt kasutanud?

Vihjeküsimused:

- Miks ja kuidas olete kasutanud just neid meetodeid?
- Milliseid õppeülesandeid olete õppijatele andnud (klassis / iseseisvad ülesanded)?
- Kuidas on erinenud kasutatud meetodid ja õppeülesanded erinevate sihtgruppide (nt 2.-5. tase) puhul (noored, täiskasvanud, HEV õppijad, esmaõppe õppekavade ja jätkuõppe õppekavade õppijad)?
- Millised rakenduskavas toodud meetoditest on olnud tulemuslikud? Milliseid meetodeid te ei ole kasutanud? Miks?
- Millises vahekorras on olnud teoreetiline ja praktiline õpe? Kuidas sooviksite seda vahekorda muuta?

7. Milliseid õppematerjale te olete kasutanud?

Vihjeküsimused:

- enda koostatud; õpikud, internetipõhised, muud
- Milliseid mooduli rakenduskavas toodud õppematerjalidest olete kasutanud õppetöös, milliseid mitte? Miks?

8. Kuidas olete hinnanud ettevõtlusõppe tulemusi / õpiväljundite saavutamist?

Vihjeküsimused:

- Milliseid kriteeriume olete hindamisel kasutanud?
- Milliseid rakenduskavas toodud hindamisülesandeid olete kasutanud ja milliseid mitte? Miks?
- Milliseid hindamismeetodeid olete kasutanud?

9. Mida olete õppinud moodulit rakendades? Mida peaks veel õppima?

Intervjueerija kasutab abimaterjalina:

- ettevõtluspädevuse mudelit (nii enda abimaterjalina kui ka intervjueeritavale)
- moodulite rakenduskavadest hindamismeetodeid

The implementation of entrepreneurship education in Estonian vocational education

Krista Loogma¹, Birgit Peterson^a, Sirje Rekkor^a

^a *School of Educational Sciences, Tallinn University*

Summary

The main purpose of this research is to explore how entrepreneurship education is implemented in Estonian vocational education by exploring and analysing teachers' experiences. Entrepreneurship education was mainly encouraged and highly developed in European Union (EU) to support and increase entrepreneurial activity in the EU economic environment. Rapid development of entrepreneurship education has led to controversial definitions and deficient theoretical foundations for theoretical approaches to learning and development in practice (Hongyun Wu & Jibao Gu, 2017; Mwasalwiba, 2010). Entrepreneurship education varies in conceptions and practices mainly due to two controversial definitions of entrepreneurship. (Entrepreneurship Education ..., 2016; Gaddefors & Anderson, 2017; Lackéus, 2015; Lans et al., 2018; Mwasalwiba, 2010). Firstly, according to the traditional *narrow* definition entrepreneurship is defined as a specific business activity and the main goal of entrepreneurship education is to support the competencies necessary for creating and leading a business venture. According to the subsequent *broad* definition the entrepreneurial need is related to all areas of life including the ones outside the business sector and economic activity. (Entrepreneurship Education ..., 2016; Gaddefors & Anderson, 2017; Venesaar et al., 2018). In an educational context according to the broader definition the entrepreneurship is defined as activity directed to problem solving and creating new values. Entrepreneurial attitude is seen as a lifestyle and part of everyday life (Entrepreneurship Education ..., 2016; Gaddefors & Anderson, 2017; Lackéus, 2015; Lans et al., 2018), including being entrepreneurial also as an employee in an organisation (intrapreneurship). Entrepreneurship is a complex phenomenon and the learning is closely related to the context. Therefore, it is difficult to understand the results of the broader definition. This problem occurs also in Estonian entrepreneurship education.

Although educational policy has been supporting the *entrepreneurial* approach, the entrepreneurship education is still associated with *traditional* approaches (Lans et al., 2018), whose philosophical roots are based on

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Uus-Sadama 5, Tallinn, 10120 Estonia; loogma@tlu.ee

positivism and is controversial to social constructivism. (Entrepreneurship Education ..., 2016; Ruskovaara, 2014).

The three main approaches in entrepreneurship education are related to pedagogy implemented:

- 1) About entrepreneurship – learning focuses on understanding entrepreneurship as a phenomenon and to encourage students to choose entrepreneurship as a potential career choice. This approach is rather related to traditional pedagogy.
- 2) For entrepreneurship – learning focuses on skills and knowledge necessary to establish a new business venture and mainly supporting the entrepreneurial attitude including practical studies.
- 3) Through entrepreneurship – learning by practical activity in entrepreneurship – the main tool to achieve competencies necessary in entrepreneurship is the entrepreneurship process itself. (Heinonen & Poikkijoki, 2006; Piperopoulos & Dimov, 2014; Rosa et al., 1996; Sirelkhatim & Gangi, 2015).

In entrepreneurship education, the approaches such as experiential learning (Kolb & Kolb, 2017), situated learning (Lave and Wenger, 1991), action learning (Pedler, 2016; Revans, 1981, 2016), etc. are integrated in the integrative pedagogy model (Tynjälä, 2008; Tynjälä & Gijbles, 2012; Täks et al., 2014) that is based on a social constructivism approach.

While using curricula orientated to competencies and learning outcomes, the purpose of entrepreneurship education is to support the development of entrepreneurial competence (Gibb, 2002). The theoretically valid entrepreneurship competence model is developed according to the E&T programme in Estonia which is justified in the higher education context (Venesaar et al., 2018). Most of the sub-competencies are positively related to each other, in other words developing one sub-competence might support the development of other sub-competencies. (Venesaar et al., 2018)

In the current research according to the phenomenological approach inductive content analysis method was used to analyse the teachers' practice in entrepreneurship education. Data was collected through 26 semi-structured individual and focus group interviews with entrepreneurship teachers.

Three main themes (teachers' beliefs; implementation of entrepreneurship learning; the main context factors influencing the implementation) were determined, each consisting of sub-categories. Although the teachers' beliefs about priorities in entrepreneurship education might differ, they are generally convinced that entrepreneurial attitude is the basis of entrepreneurship and both are valued by them. Teachers believe that practical studies are most motivating for students and cooperation between students, with other teachers and

non-school institutions is important. The teachers' role is seen as a supervisor and mentor who creates an environment which supports learning and feedback. Almost all sub-competencies of the E&T entrepreneurship competence model are valued and developed in learning but only a few teachers are doing it consciously. The results of this paper confirm the results of the Venesaar et al. 2018 survey as we found that the sub-competencies of the model are correlated.

While implementing entrepreneurship education all three dominating approaches are used: about/for/through entrepreneurship. About and for entrepreneurship are dominant as the approach of through entrepreneurship is mainly implemented through student companies' programme, which has several limitations – teachers must have specific training, follow the programme which might be difficult due to lack of time, etc. However most common is to combine all three approaches considering the context of learning. Teachers believe practical approaches and practical teaching methods to be efficient and implement these in entrepreneurship education. The teaching methods are mostly chosen considering the context (target group, vocational field, students' interests and needs etc) rather than competencies which they are applying to develop. The practical methods, examples and learning activities are common. When comparing the practice with the integrative pedagogy model, it is notable that the entrepreneurship studies are mostly focused on practical, experimental learning due to two main reasons.

The learning outcomes and assessment criteria are followed in the evaluation process, but methods and tasks are chosen considering the context and their own preferences. Learning materials are mostly combined from various (digital) sources considering the vocational field, students' needs, and time frame. The cooperation with other teachers is necessary in practice to integrate different themes, subjects, and modules but the willingness for it varies by teacher.

The implementation of entrepreneurship education is influenced by a wide range of different students in vocational education, also teachers' beliefs and background (preparation, experiences, understandings). Students' motivation, competencies, age and knowledge might vary. School context including planning of learning and tight time frames are important characteristics. Although integrating different themes and modules might decrease time pressure, it might not always be possible to enable it due to difficulties in planning timetables. Also limited resources such as money and digital tools might not allow teachers to implement the learning process according to their beliefs.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial attitude, entrepreneurial competence, entrepreneurship education, entrepreneurship teacher, integrative pedagogy, vocational education