

# Ettevõtluskirjaoskuse arendamine gümnaasiumis Junior Achievementi ülesannetega

Külli Hiimäe-Metsar<sup>a1</sup>, Mervi Raudsaar<sup>b</sup>, Krista Uibu<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

<sup>b</sup> Tartu Ülikooli majandusteaduskond

## Annotatsioon

Ettevõtluskirjaoskus hõlmab ettevõtluspädevust, mille arendamine suurendab võimalusi ühiskondliku, sotsiaalse, kultuurilise ja majandusliku heaolu kasvuks. Õpilaste ettevõtluspädevuse kujundamiseks õppetöös on arendatud teoreetiline raamistik European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp). Siinse uurimuse eesmärk oli välja selgitada, millist liiki ülesandeid kasutatakse gümnaasiumiastmes õpilaste ettevõtluspädevuse alapädevuste kujundamiseks. Kasutades kvantitatiivset sisuanalüüsi, analüüsiti gümnaasiumiastme ettevõtlus-õppeks koostatud Junior Achievementi ülesandeid, toetudes EntreCompi raamistikule. Ülesanded liigitati individuaalseteks ja rühmatöö ülesanneteks. Ülesannete sagedusanalüüsist selgus, et individuaalsete ülesannetega saab arendada rohkem õpilaste finants- ja majanduskirjaoskust, eneseteadvust ja enesetõhusust. Rühmatöö ülesanded sobivad meeskonnatöö ja koostööskuste kujundamiseks. Selliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi nagu motivatsioon, loovus, riskijulgus ja ressurside kaasamine arendatakse Junior Achievementi ülesandekogu ülesannetega väga vähe. Ometi on ettevõtluspädevuse alapädevuste kujundamine oluline, et toetada tegelemist ettevõtlusega täiskasvanueas.

*Võtmesõnad:* ettevõtluskirjaoskus, ettevõtluspädevus, EntreCompi raamistik, Junior Achievement, ülesanded

## Sissejuhatus

Ettevõtluse areng on ühiskonna toimimise loomulik osa, mis võimaldab ühiskondliku heaolu kasvu (Lackéus, 2015; Magistro, 2020). Ettevõtluse mõiste defineerimisel ei ole ühte kindlat definitsiooni, selle tõlgendused on ajas muutunud ja suuresti laienenud: ettevõtlus on enam kui tegutsemine pelgalt raha teenimise eesmärgil. Distipliinina on ettevõtlust käsitletud eelkõige osana majandusteadusest, aga ka sotsiaal- ning juhtimisteadusest. Need valdkonnad on mõjutanud ettevõtluse mõiste kujunemist ja laiendanud selle sisu.

---

<sup>1</sup> Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Salme 1a, 50103 Tartu; [kulli.hiimae-metsar@ut.ee](mailto:kulli.hiimae-metsar@ut.ee).

Tänapäeval käsitletakse ettevõtlust kui keerukat ühiskondlikku fenomeni, kus on kindel koht makromajandusel, ettevõtja isiksuseomadustel, innovatsioonil ja väikeettevõtlusel. Nii hõlmab ettevõtlus võimaluste märkamist ja ideede elluviimist ning sellega teiste jaoks väärtuse loomist, seejuures võib loodav väärtus olla nii rahaline, kultuuriline kui ka sotsiaalne (FFE-YE, 2012). Kujunenud on ühtne arusaam, et ettevõtluse põhitunnus on ettevõtlusprotsess, mis ühendab ettevõtluse eri valdkondi (Lackéus, 2015). Ettevõtlusprotsessi eesmärk on leida võimalused eduka ettevõtmise alustamiseks ja arendamiseks, milles üksikisik või rühm planeerib ettevõtmise tegevuskava, jälgib ning kohandab plaanide täitmist (Geisinger, 2016). Ühelt poolt on ettevõtlusprotsess järgitav etappide kaupa, teiselt poolt on see tihedalt põimunud kolme tasandiga: ettevõtja ehk indiviidi tasand (sh isiksuseomadused), grupitöö ja üldine ettevõtluskeskkond (Mets *et al.*, 2020; Wiklund *et al.*, 2011).

Ettevõtlusega tegelemiseks vajatakse ettevõtluspädevust, mille kujundamine algab perekonnas ja jätkub hariduse kaudu (Gibb, 1993, 2011; Grohmann *et al.*, 2015; Lackéus, 2015) ning mille kese eri ajajärgudel on olnud erinev. Seetõttu ei ole ettevõtlusõpe toimunud kuigi süsteemselt ja siiani ei ole lähtunud õpetamisel terviklikust ettevõtluspädevuse käsitlusest. Ettevõtluse valdkonnad võivad olla erinevad, sotsiaalsest ettevõtlusest kuni tehnoloogia- ja iduettevõtluseni. Samuti on ettevõtlusel palju avaldumisvorme, näiteks äriühing, mittetulundusühing, seltsing, traditsiooniline heategevus. Ettevõtlusõppe võimaldab paremini mõista ettevõtjate rolle ja tegevust, nende väärtusi, hoiakuid ja motivatsiooni, aga ka keskkonda, kus ettevõtja tegutseb. Kuna tegemist on mitmetahulise fenomeniga, ei ole siiani olnud täit teadmist, kuidas ettevõtlusõpet arendada. Selgust ja süsteemsust ettevõtlusõppe kujundamisse püütakse luua ettevõtluspädevuse teoreetilise raamistiku Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp) abil (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Ettevõtluse ja ettevõtluskirjaoskuse mõiste ühene määratlemine on tähtis ettevõtlusõppe sisu kujundamiseks, eesmärgistamiseks ja hindamiseks (Kuura *et al.*, 2014; Mwasalviba, 2010; Wiklund *et al.*, 2011). Ettevõtluskirjaoskuse mõiste alla koonduvad nii ettevõtlusepädevus kui ka ettevõtluses olulised üldpädevused, moodustades mitmesuguseid ettevõtluskirjaoskuse raamistikke (Ananiadou & Claro, 2009; Lunch *et al.*, 2019). Näiteks Valerio ja tema kaasautorid (2014) kategoriseerisid ettevõtlusõppe valdkonnad järgmiselt: ettevõtlik mõtteviis, ettevõtlusvõime, ettevõtlusstaatus ja ettevõtluse tulemuslikkus. Euroopa Komisjon (2016) on soovitanud ettevõtlusõppe jaoks teoreetilist EntreCompi raamistikku, mis määratleb ettevõtluskirjaoskust kõiki eluvaldkondi hõlmavana ja toetub ettevõtluspädevuse viieteistkümnele alapädevusele (Bacigalupo *et al.*, 2016). Selle raamistiku puuduseks võib aga pidada digi- ja teabepädevuse ning tehnoloogia- ja elukestva õppe pädevuste

ebaselget sõnastamist või väljajätmist, kuigi just need ühiskonnas kiiresti muutuvad pädevused on ettevõtluseesmärgi täitmiseks tähtsad ning neid nähakse ettevõtluskirjaoskuse osana (Binkley *et al.*, 2012; Ferrari, 2013; Jin *et al.*, 2020; Metz, 2011). Kuna ettevõtluspädevuse raamistikud on alles kujunemas ja empiirilisel testimisel, on ka ettevõtlusõpe keerulises olukorras. Siinses uuringus käsitletakse EntreCompi ettevõtluspädevuse raamistikule toetudes ettevõtluskirjaoskust kui teadmisi, oskusi, hoiakuid ja käitumist, mis on vajalikud tegevuse edukaks elluviimiseks.

Ettevõtluspädevuse arendamist koolis ei ole seni piisavalt hinnatud, kuna hindamisraamistikest on valiidised vähesed (Duval-Couetil, 2013). Küll aga on vaadeldud üksikuid alapädevusi õppeainete raames või käsitletud temaatiliselt majandus- või ettevõtlusõppes. Teadmisi ettevõtluse ühe alapädevuse – õpilaste finantskirjaoskuse – alal on hinnatud rahvusvahelises PISA võrdlusuuringus (OECD, 2018), mis annab õpetajale suuna, milliseid õpilaste oskusi arendada, andmata samas täpsemat teadmist, kuidas seda teha. Seepärast vajatakse teadmist, milliste ülesannetega milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi gümnaasiumiastmes arendada ja hinnata (Lackéus, 2014; Seikkula-Leino *et al.*, 2010; Ruskovaara, 2014). Üks võimalus ettevõtluspädevust arendada on ettevõtlusprogrammid, mis sisaldavad mitmesuguseid rühmatöö ja individuaalseid ülesandeid (McCord *et al.*, 2018).

Levinum ettevõtlusõppeprogramm ja rahvusvaheline võrgustik on USAst alguse saanud Junior Achievement, mis järgib ettevõtlusprotsessi loogikat ja on mõeldud rakendamiseks kogemuspõhise rühmatööna. Norras on sellesse programmi kaasatud 90 protsenti üldhariduskoolidest (Johansen & Schanke, 2013). Rootsis rakendatakse programmi alates 1980. aastast, pidades seda tõhusaks gümnaasiumiõpilaste jaoks (Fejes *et al.*, 2018). Eesti gümnaasiumi riiklikus õppekavas on ettevõtlusõpe valikaine ja Junior Achievementi programmi kasutatakse 1992. aastast. Ometi on ettevõtlusõpe vähem kui 50 protsendi koolide ainekavas (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Eesti ettevõtlushariduse arendamiseks loodi 2016. aastal programmi „Edu ja tegu“ raames teoreetiline ettevõtluspädevuse mudel (Arro *et al.*, 2018), mille rõhuasetus on ettevõtliku isiksuse arendamisel. EntreCompi raamistiku alapädevused on aga suunatud enam õpilase arendamisele, et toetada osalemist ettevõtlusprotsessis ning luua selle kaudu ühiskonnale väärtust (Jones *et al.*, 2020).

Selleks, et välja selgitada, milliste ülesannetega arendatakse gümnaasiumiõpilaste ettevõtluspädevuse alapädevusi, analüüsitakse siinses uuringus Eesti jaoks kohandatud Junior Achievementi ettevõtlusõppe programmis koostatud ülesandekogu (Saar & Vodja, 2013). Seda ülesandekogu kasutatakse siiani koolides peamise õppematerjalina ja sageli ilma kogemuspõhise rühmatööta. Siinses uuringus analüüsitakse, milliseid ülesandeid Junior Archievementi

ülesandekogus (edaspidi: ülesandekogu) kasutatakse ja milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi saab nende ülesannete abil arendada.

### Ettevõtluspädevuse alapädevused

Ühiskonna arenguks oluliste majandusotsuste eelduseks on ühiskonna-liikmete ettevõtluspädevus (Kyrö, 2006; Magistro, 2020). Üldise ettevõtluspädevuse arendamise seisukohalt tähendab ettevõtluse õppimine ettevõtlusprotsessiks vajalike pädevuste omandamist (Mets *et al.*, 2020). Ettevõtluse ja ettevõtlusõppe uuringud on ettevõtluspädevuse alapädevustena välja toonud enesekindlust, juhtimisoskust, loovust, riskijulgust, motivatsiooni, visadust ja enesetõhusust, mis on tihedalt seotud sellega, kuidas inimesed üksteisega suhtlevad näiteks meeskonnatöös ja sotsiaalvõrgustikes. Ettevõtluspädevuse arengu hindamiseks esitatakse Rootsi kontseptuaalses ettevõtluspädevuse raamistikus iga ettevõtlusprogrammis osaleja alapädevuste individuaalne profiil, ettevõtlusalased teadmised, kogemused, huvi ja tulevikukavatsused ning käitumine (Fejes *et al.*, 2018). Eestis loodud teoreetilise raamistiku „Edu ja tegu“ abil arendatakse rohkem nooremale koolieale sobivaid ettevõtlikkuse alapädevusi (Arro *et al.*, 2018), mis osaliselt kattuvad EntreCompi ettevõtluspädevuse alapädevustega, mis iseloomustavad pigem vanemat kooliiga (Ruskovaara, 2014).

Kui Schumpeteri (1934) ettevõtluse kontseptsiooni järgi on ettevõtlus ettevõtte arendamise protsess (alates võimaluse ja idee tuvastamisest kuni töökorralduse ning uue ettevõtte loomiseni), siis alates 1980. aastatest mõeldakse ettevõtlusest kui ettevõtlusprotsessist. Ettevõtluses osalemiseks vajalikke pädevusi uurisid Garter ja tema kaasautorid (1996), pakkudes aluse ka EntreCompi raamistikule, mis hõlmab ettevõtluspädevuse kolme valdkonda: ideed ja võimalused, ressursid ja elluviimine. Alapädevused, millega kujundatakse õpilaste ettevõtlusteadmisi, oskusi ja hoiakuid (Bacigalupo *et al.*, 2016), jaotuvad nendesse valdkondadesse (tabel 1).

Tabelis esitatud EntreCompi raamistiku ettevõtluspädevuse valdkonnad on omavahel alapädevustega seotud lähtuvalt ettevõtlusprotsessi etappidest. Ettevõtlusprotsessis liigutakse ühest protsessi etapist teise, kuid sageli tullakse eelmise etapi juurde tagasi. Peale uute teadmiste hindamist minnakse edasi järgmise etapiga, kuni saavutatakse lõppeesmärk.

Tabel 1. Ettevõtluspädevuse valdkonnad ja alapädevused

Ideed ja võimalused	Ettevõtluspädevuse valdkond	
	Ressursid	Elluviimine
	Ettevõtluspädevuse alapädevused	
<p><b>Võimaluste märkamine</b></p> <p>Õpilane on võimeline märkama väärtuse loomise võimalusi.</p>	<p><b>Eneseteadvus/enesetõhusus</b></p> <p>Õpilane usub enda võimesse teistele väärtust luua, mõistab enda tugevusi ja nõrkusi; teeb koostööd teistega.</p>	<p><b>Initsiatiivi võtmine</b></p> <p>Õpilane tegeleb kogukondlike probleemide lahendamisega; oskab algatada tegevusi; suudab leida võimalusi lahendusteks.</p>
<p><b>Visioon</b></p> <p>Õpilasel on kujutlus tulevikust, mida ta kasutab strateegiliste otsuste tegemisel.</p>	<p><b>Motivatsioon ja visadus</b></p> <p>Õpilasel on kujunenud ettevõtluses eeskuju(d), kelle tegevust ta järgib, leides endale motivatsiooni; järgib enda ettevõtluskirge, luues väärtust teistele.</p>	<p><b>Planeerimis- ja juhtimisoskus</b></p> <p>Õpilane oskab määratleda tegevuse eesmärgi; suudab koostada tegevuskava, kavandab eesmärgi(d) ja vahe-eesmärgid; kohandab plaani vastavalt muutuvatele oludele.</p>
<p><b>Loovus</b></p> <p>Õpilane suudab välja töötada, katsetada ja leida võimalusi väärtust loova idee elluviimiseks.</p>	<p><b>Ressursside kaasamine</b></p> <p>Õpilane oskab leida, planeerida ja vastutustundlikult kasutada materiaalseid vahendeid.</p>	<p><b>Riskijulgus</b></p> <p>Õpilane ei karda teha vigu uute asjade proovimisel; suudab hinnata alternatiivsete võimaluste eeliseid ja riske ning teha valikuid, mis kajastavad tema eelistusi; oskab kaaluda riske ja langetada otsuseid ebakindlusest ja ebaselgusest hoolimata.</p>
<p><b>Ideede väärtustamine</b></p> <p>Õpilane mõistab ja oskab hinnata erinevate ideede väärtust; suudab ise kujundada väärtust loovaid strateegiaid.</p>	<p><b>Finants- ja majanduskirjaoskus</b></p> <p>Õpilane suudab koostada tegevuse eelarve; oskab leida rahastamisvõimalusi; haldab eelarvet; arendab endas finants- ja majandusalase oskusteabe kasutamise oskust.</p>	<p><b>Meeskonnatöö</b></p> <p>Õpilane oskab töötada meeskonnas; oskab teha koostööd erinevate inimeste ja rühmadega, luues ise meeskonna ja toetavate inimeste võrgustiku.</p>
<p><b>Eetiline ja jätkusuutlik mõtlemine</b></p> <p>Õpilane mõistab valikute ja käitumise mõju; tunnetab eesmärkide järgimise olulisust.</p>	<p><b>Koostöö</b></p> <p>Õpilane oskab oma ideid selgelt teistele edastada, teisi veenda ja tegevustesse kaasata.</p>	<p><b>Kogemustest õppimine</b></p> <p>Õpilane suudab tegevuses kasutada oma teadmisi; oskab kajastada oma saavutusi ja ebaõnnestumisi ning analüüsida enda ja teiste kogemusi.</p>

## Ettevõtluspädevuse kujundamine gümnaasiumis

Õppeprotsessis arendatakse õppija ettevõtluspädevust ettevõtlusprotsessi jaoks oluliste valdkondlike alapädevuste kujundamise ja kinnistamise abil ning täiendatakse saavutatud taset uute ettevõtlusoskustega (Bacigalupo *et al.*, 2016). Toetudes ettevõtluse eripärale, saab ettevõtlusõpe toimuda ainult juhul, kui õpilane protsessi kõigis etappides osaleb ja need läbib. Tajumine, kas vastav alapädevus on omandatud ja moodustab terviku, on subjektiivne ning sõltub lõpptulemusest (Mets *et al.*, 2020). Nii peaksid gümnaasiumiastme õpilase oskused arenema individuaalselt ja meeskondlikult, teoreetiliselt ja kogemuslikult ettevõtlusõppe protsessis osaledes (Garrido-Yserte *et al.*, 2019; Lackeus, 2020; McCord *et al.*, 2018; Mets *et al.*, 2013; Shim *et al.*, 2015). Õpetaja vähemal või suuremal määral suunamisel ja tagasisidestamisel keskendutakse ettevõtluspädevuse kujundamisel nii õpilase individuaalsele kui ka kogu rühma arengule (Bacigalupo *et al.*, 2016).

On leitud, et ettevõtluspädevuse kujundamisel on oluline mõju nii õpilase vanematel kui ka sotsiaalsel taustal (Grohmann *et al.*, 2015). Eesti gümnaasiumi riiklikus õppekavas on ettevõtlusõpe valikainete loetelus ja ettevõtluspädevuse arendamine on kavandatud pigem teoreetiliste teadmiste omandamisena (RÕK, 2011). Kogemusõppe kasutamine ettevõtlusprogrammides sõltub kooli otsustest. Samas kasutatakse mitmes riigis, näiteks Rootsis, Norras, Soomes, Suurbritannias, Ameerika Ühendriikides jm gümnaasiumiastme ettevõtlusõppes peamiselt ettevõtlusõppeprogramme, millega arendatakse kogemusest õppimise, enesetõhususe ja rühmatöö oskusi (Elert *et al.*, 2015; Johansen, 2014; Piro *et al.*, 2015; Valerio *et al.*, 2014). Ka Eestis 2018. aastal korraldatud uuring tõi välja Junior Achievementi õpilasfirmade programmis osalemise positiivse mõju noorte sotsiaalsetele oskustele ja isikuomadustele (Saks & Virnas, 2018).

Junior Achievementi õpilasfirma alamprogrammis kogevad õpilased üheaastase õpetegevuse jooksul ettevõtlusprotsessi kõiki etappe: ettevõtlusvõimaluse või idee märkamist, alustavad ettevõtmise, hoiavad selle tegevuses ja likvideerivad. Ettevõtlusõppe läbinud õpilaselt eeldatakse, et ta hindab ja väärtustab ettevõtlusoskusi ning mõistab ettevõtluses toimuvaid protsesse ning suudab vajaduse korral osaleda ka ettevõtluses (Pérez-Bustamante, 2014). Õpetajad kavandavad õppeprotsessi soovitud tulemuste saavutamiseks ja selleks vajavad nad mitmekesiseid ülesandeid (Koni & Krull, 2018), mida lahendada õpilastega kas individuaalselt või rühmas (Mwasalwiba, 2010; Schelfhout *et al.*, 2015).

Bynner ja Whitehead (1975) väidavad, et rühmatöös toimub kogemuslik õppimine, kui osaleja tunnetab vastutust ja kasutab aktiivselt olemasolevaid oskusi. Kogemusliku õppimise peamisi omadusi kirjeldades väitis Kolb (1984), et õpilase efektiivsus rühmas on suurem, kui rühm tunnustab tema

jõupingutusi. Näiteks iga õpilase edasise karjääri seisukohalt on oluline, et tema ettevõtluspädevus (sh rühmatöö kogemus) suurendaks võimekust täita isiklikke ja rühma eesmärke (Nielsen *et al.*, 2017). Kuna ettevõtlusõppes on oluline kõikide ettevõtluse alapädevuste arendamine (Duval-Couetil *et al.*, 2012; McCord *et al.*, 2018; Ruskovaara, 2014; Ustav, 2018), toetatakse siinses uuringus EntreCompi raamistikus kirjeldatud ettevõtluspädevuse alapädevuste jaotusele ja eesmärkidele, mis võimaldavad avada ülesannete sisu ning mida kasutatakse alapädevuste kujundamisel.

### **Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused**

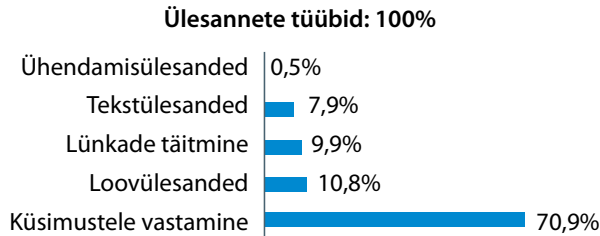
Õpilaste ettevõtluskirjaoskuse arendamisel kasutatakse mitmekesiseid ülesandeid, mille abil kujundatakse ettevõtluse alapädevusi. Toetudes EntreCompi raamistikus kirjeldatud ettevõtluspädevuse alapädevuste jaotusele, seati siinses uurimuses eesmärgiks välja selgitada, millist liiki ülesandeid Junior Achievementi ülesandekogu sisaldab ning milliseid õpilaste ettevõtluspädevuse alapädevusi saab nende abil kujundada. Eesmärgi täitmiseks püstitati kaks uurimisküsimust:

- 1) Millist liiki ülesanded on gümnaasiumiõpilaste ettevõtluspädevuse arendamiseks Junior Achievementi ülesandekogus?
- 2) Milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi eri liiki Junior Achievementi ülesannete abil arendada saab?

### **Meetod**

#### **Junior Achievementi ettevõtlusülesanded**

Uuringus analüüsiti gümnaasiumiastme ettevõtlusõppe ülesandekogu Junior Achievementi ülesandeid (Saar & Vodja, 2013), mis erinesid lahenduskäigu iseloomu ja õpieesmärgi poolest (kokku 200 ülesannet). Sarnaste omadustega ülesanded klassifitseeriti ja moodustati ülesandetüübid (Hodson, 2014; Nind & Lewthwaite, 2019). Välja jäeti kordamisülesanded ja ristsõnad, sest nende ülesannete eesmärk oli varem õpitu kinnistamine ning need ei vastanud siinse uuringu eesmärgile. Struktuuri ja sisu alusel eristusid järgmised ülesandetüübid: küsimustele vastamine, loovülesanded, lünkülesanded, tekstülesanded ja ühendamisülesanded (joonis 1).



**Joonis 1.** Ülesannete tüübid Junior Achievementi ülesandekogus.

Kõige rohkem oli ülesandekogus küsimustele vastamise ülesandeid, mis eeldasid õpilastelt õigeks/valeks hinnatavate lühivastuste andmist. Vähem leidus teisi ülesandetüüpe: loovülesandeid, arvutamise abil lünkade täitmist, tekst- ning ühendamisülesandeid.

Küsimusele vastamise ülesannetes kasutati enim *miks-*, *mida-*, *mis-*, *millised-*, *kas-* ja *kuidas-*sõnaga algavaid küsimusi. Nende ülesannetega saab kinnistada nii varasemaid kui ka arendada omandamisel olevaid ettevõtlusteadmisi ja alapädevusi. Näiteks ülesanne, milles õpilane pidi tegema valiku etteantud 12 ettevõtlusvõimaluse hulgast ning seejärel kirjutama lühivastuse punktiirjoontele: „Kuidas määrad kindlaks, kas selle toote järele, mida soovid müüa, on ka nõudlust?“ Teises ülesandes anti lugemiseks lisamaterjal, mille põhjal õpilane pidi leidma tekstist faktid: „Kas Industry Weeki parimad firmad on samuti kasutanud arenenud tehnoloogiat? Kuidas?“ Ülesandes „Millist väljaõpet ja koolitust on tänapäeval tööle asumiseks vaja, võrreldes nõudmistega 20 aastat tagasi?“ pidi õpilane omandatud ettevõtlusteadmist kasutades andma lühivastuse.

Loovülesanne võimaldas õpilasel analüüsida informatsiooni ja võrrelda varasemaid teadmisi uutega, teha järeldusi ja anda hinnanguid. Näiteks pidi õpilane iseseisvalt looma tootereklaami, kus tuli kasutada olemasolevaid teadmisi ja oskusi. Ülesandes tuli vormistada plaan: „Tootereklaami pikkuseks on umbes 30 sekundit. Kirjuta oma ettepanekud paberile vastavalt alljärgnevale kavale: sisukokkuvõte, stsenaarium (jutustused, vestlused jms sõnaline osa), kujunduse kirjeldus (lavakujundus, kunstniku töö, abivahendid jms).“ Teises ülesandes küsiti õpilaselt arvamust: „Kvaliteedi tagamine pole ainult tootmis-sektori mure. Millised on sinu arvates kvaliteetse teenuse tunnused?“ Vastuse pidi õpilane kirjutama punktiirile. Kolmandas ülesandes tuli seostada teadmised kogemustega: „Milliseid väikeettevõtte eeliseid ja puudusi saab artikli alusel välja tuua?“ Õpilaselt eeldati vastuse kirjutamist sobiva märksõnaga tähistatud tulpa.

Lünkade täitmise ülesannetes sooviti, et õpilane kasutaks oma oskusi lugeda joonistel, graafikutel ja tabelites olevat infot ning seostada seda varasemate



teadmistega. Näiteks tuli õpilasel analüüsida tabelis esitatud arvandmeid ning täita seejärel lüngad sobivate arvudega: „Otsusta tabeli põhjal, milline on tööjõu turuhind ja tööliste nõudlus sellise hinna juures.“ Jooniste lugemise oskuse arendamiseks oli ülesanne: „Millised ettevõtlusvormid on kõige tõenäolisemalt a) üle 200 töötajaga..., b) kuni 100 töötajaga...“, kus õpilane pidi märkima lünka õiged vastused. Õpilase oskust graafikul esitatud andmeid analüüsida kujundati aga ülesande abil: „Analüüsi maakondade keskmiste brutopalkade erinevusi.“ Õpilane pidi sõnastama vastuse.

Tekstülesannete eesmärk oli õpilaste majandus- ja ettevõtlusalaste teadmiste arendamine ja kinnistamine. Teksti põhjal pidi õpilane vastama küsimusele, pakkudes lahenduse sobiva arvutuskäigu kaudu. Näiteks ülesanne: „Firma lasi välja 100 000 lihtaktsiat ja 50 000 eelisaktsiat. Juhatus otsustas dividendidena välja maksta 500 000 dollarit, sealjuures 5 dollarit iga eelisaktsia kohta. Kuidas jagunes raha?“ Selle ülesandega sai õpilane rakendada lisaks ettevõtluse ja majandusteadmistele ka funktsionaalset ja matemaatilist kirjaoskust.

Ühendamisülesannetes pidi õpilane omavahel ühendama joonega sobivad lausepaarid, mis olid paigutatud kahte tulpa juhuslikus järjestuses. Näiteks esimeses tulbas oli kirjeldatud ettevõtte võimalikke majandustehinguid ja teises tulbas olid bilansikirjed, mis peaksid ettevõtte raamatupidamises majandustehingut kajastama. Sellise ülesande peamine eesmärk oli õpilase finants- ja majanduskirjaoskuse kujundamine.

### Ülesannete kodeerimine ja analüüs

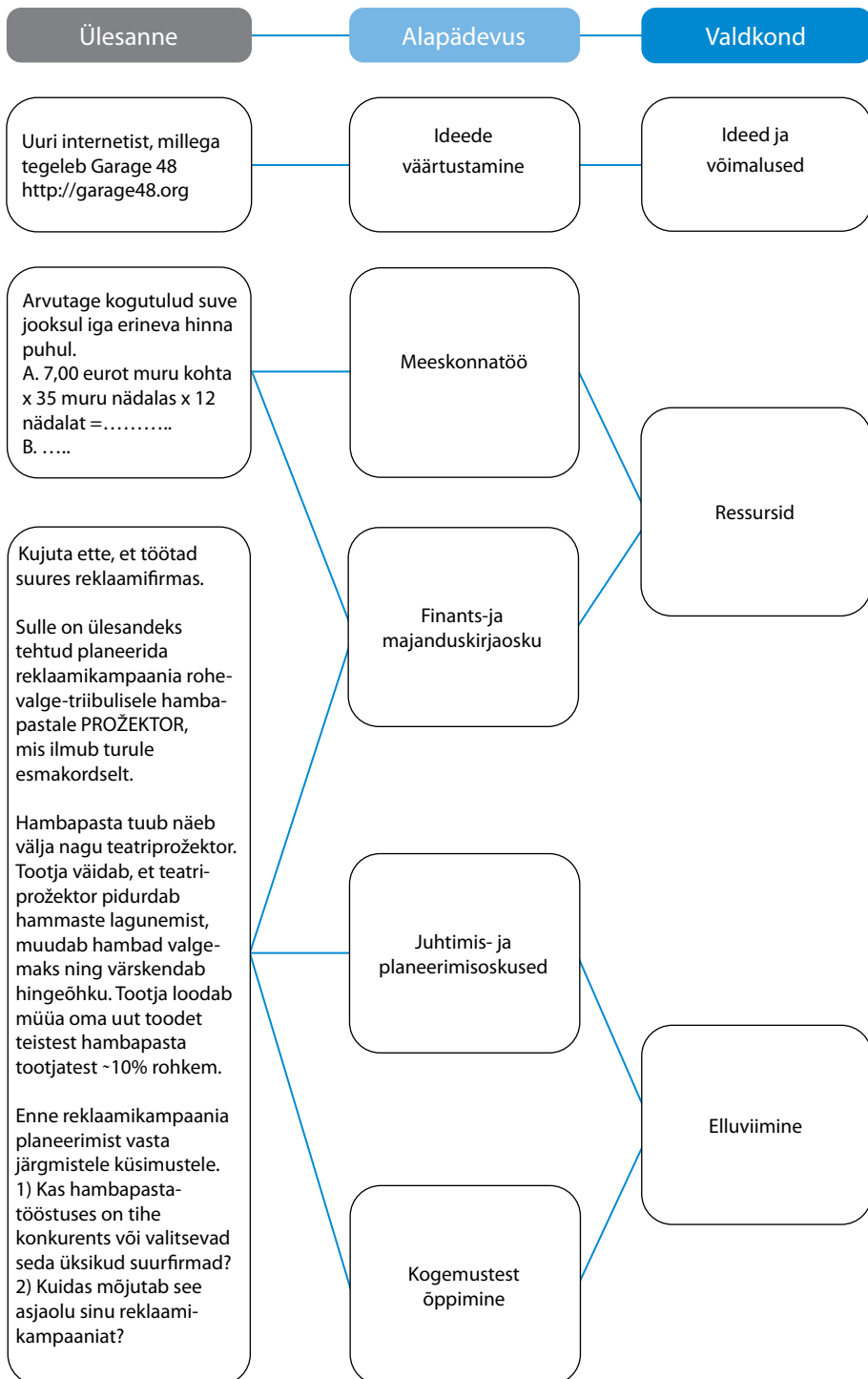
Ülesanded kodeeriti kvantitatiivse sisuanalüüsi meetodil (Bloor & Wood, 2006; Riffe *et al.*, 2005), et määratleda, milliseid ülesandeid Junior Achievementi ülesandekogus erinevate ettevõtluspädevuse alapädevuste arendamiseks kasutatakse. Sisuanalüüsi esimeses etapis valiti välja ülesanded (N = 200), mis liigitusid individuaalseteks ja rühmatöö ülesanneteks (Druckman, 2005). Individuaalsete ülesannetena käsitleti ülesandeid, kus õpilane pidi tegelema iseseisvalt teadmiste ja oskuste arendamisega. Näiteks ülesande: „Millise ettevõtlusvormi valid?“ lahendamiseks pidi õpilane tegema teksti põhjal valiku ja kirjutama selle joonestikule. Ülesande eesmärk oli kinnistada ja hinnata õpilase ainealaseid teadmisi. Mitmed individuaalsed ülesanded olid mõeldud ainealaste teadmiste rakendamiseks. Neis kasutati küsimusi: *mida tähendab? Milline? Miks?*

Mitme õpilase koostöös lahendatavad ülesanded liigitati rühmatöö ülesanneteks. Need ülesanded suunasid õpilasi ühistegevusele, tegevuste algatamisele või varem loetud tekstide analüüsile ja seostamisele ühistegevustega (Krull, 2018). Sageli eelnes rühmatöö ülesandele ka individuaalne osa. Seejärel

anti õpilaste rühmale ülesandeks koostöös leida vastused mitmele temaatiliselt seotud küsimusele. Näiteks: „Tehke rühmaga kokkuvõte ettevõtete tööviljakust mõjutavatest teguritest. Arutlege, mida saab ettevõtte veel tootlikkuse tõstmiseks teha.“ Oli ka ülesandeid, kus rühmale anti teha valikuid. Seal tuli analüüsida individuaalselt lisalugemisena esitatud infot ning vastata (peale rühmas arutlemist) küsimustele „Milliseid? Miks? Mis?“ või järgida juhust „Mõelge, Koostage“. Lõpuks paluti koostada kokkuvõte, mida hiljem saaks klassis ühiselt arutada, et leida veel võimalikke lahendeid. Näiteks ülesanne: „Valige ettevõtjate edulugudest igale rühmale kaks lugu ja koostage kokkuvõte küsimuste alusel. Võrrelge rühmade tulemusi.“ Selle ülesandega saab arendada esmalt õpilase individuaalseid ettevõtlusteadmisi, seejärel suunata õpilane tegema koostööd teistega. Hilisema rühmatööde klassis analüüsimise eesmärk oli arendada õppimist enda ja teiste kogemustest.

Sisuanalüüsi teises etapis analüüsiti õpilase ettevõtluspädevuse arendamist individuaalsete ja rühmatöö ülesannetega EntreComp'i mudeli alusel, kus 15 alapädevust jaotati kolme valdkonda: ideed ja võimalused, ressursid ning elluviimine. Ülesandekogu ülesannetega oli võimalik arendada eri alapädevusi kokku 480 korral. Iga ülesannet analüüsiti sisu alusel alapädevuste kaupa. Näiteks, kas ülesannete abil saab arendada õpilase võimet märgata väärtuse loomise võimalusi või usku enda võimesse teistele väärtust luua. Samuti, kas ülesannetega arendatakse õpilase isiklike tugevuste ja nõrkuste mõistmist ning suutlikkust teha koostööd teistega, õpilase riskijulgust ja otsustusvõimet. Osa ülesandeid võis arendada ka mitut alapädevust ja olla mitmes eri valdkonnas (joonis 2).

Jooniselt on näha, et ülesandeid sai rühmitada ettevõtluspädevuse valdkondadesse erinevalt. Näiteks, ideede ja võimaluste valdkonda kuuluva alapädevuse *ideede väärtustamine* alla rühmitati ülesanne „Uuri internetist, millega tegeleb Garage 48“. Teise näitena toodud lünkülesanne „Arvutage kogutulud suve jooksul iga erineva hinna puhul“ sobib meeskonnatöö ja finants- ja majanduskirjaoskuse alapädevuste arendamiseks ning kuulub ressursside valdkonda. Kolmas näide on loovülesanne „Kujuta ette, et töötad suures reklaamifirmas...“, mis arendab finants- ja majanduskirjaoskust, juhtimis- ja planeerimisoskust ning kogemustest õppimise oskust. Need alapädevused kuuluvad eri valdkondadesse: finants- ja majanduskirjaoskuse rühmitub ressursside alla ja teised kaks alapädevust elluviimise valdkonda.



**Joonis 2.** Näiteid ülesannete rühmitamisest EntreCompi raamistiku valdkondadesse alapädevuste kaupa.

Uuringu usaldusväärsuse tagamiseks lugesid autorid analüüsimisel ülesanded mitu korda läbi (Elo & Kyngäs, 2008), et määrata, millise ettevõtluspädevuse alapädevuse arendamiseks ülesanne sobib. Pärast kodeerimist arutasid autorid esmase analüüsi tulemusi. Kui alapädevuste määramisel ilmnes uurijate arvamuste vahel erinevusi, selgitati oma otsust ja võrreldi arvamusi EntreCompi alapädevuste kirjeldusega. Alapädevuste määramise järel kontrollitud autorite kooskõla näitaja Coheni kappa  $k$  varieerus 0,81–1,0 vahel, mis kinnitab uuringu usaldusväärsust ülesannete kodeerimisel (Landis & Koch, 1977). Ülesandeid, mida kodeerisid autorid ühiselt, oli ülesandekogus 12 protsenti rühmatöö ülesannetest ja 9 protsenti individuaalsetest ülesannetest.

## Tulemused

Esiteks taheti teada, millist liiki ülesanded sisalduvad gümnaasiumiastme Junior Achievementi ülesandekogus. Ülesandekogu 200 ülesannet liigitati individuaalseteks ( $n = 183$ ) ja rühmatöö ülesanneteks ( $n = 17$ ). Individuaalsed ülesanded moodustasid ülesannete mahust 91,5 protsenti ja rühmatöö ülesanded 8,5 protsenti.

Uuringu analüüsi, milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi individuaalsete ja rühmatöö ülesannetega arendada saab ning millistesse ettevõtluspädevuse valdkondadesse need jaotuvad. Ülesandeid analüüsi alapädevuste kaupa, rühmitades need EntreCompi raamistiku järgi kolme ettevõtluspädevuse valdkonda. Erinevaid alapädevusi arendati kokku 480 korral, sealhulgas individuaalsete ülesannetega 393 ja rühmatöö ülesannetega 87 korda (tabel 2).

**Tabel 2.** Alapädevuste jaotus ettevõtluspädevuse valdkondades

Valdkond	Individuaalsed ülesanded ( $n = 183$ )	Rühmatöö ülesanded ( $n = 17$ )	Ülesandeid kokku ( $N = 200$ )
	Alapädevuste arendamise sagedus ( $n = 393$ )	Alapädevuste arendamise sagedus ( $n = 87$ )	Alapädevuste arendamise sagedus ( $N = 480$ )
1) Ideed ja võimalused	62	5	67
2) Ressursid	274	44	318
3) Elluviimine	57	38	95

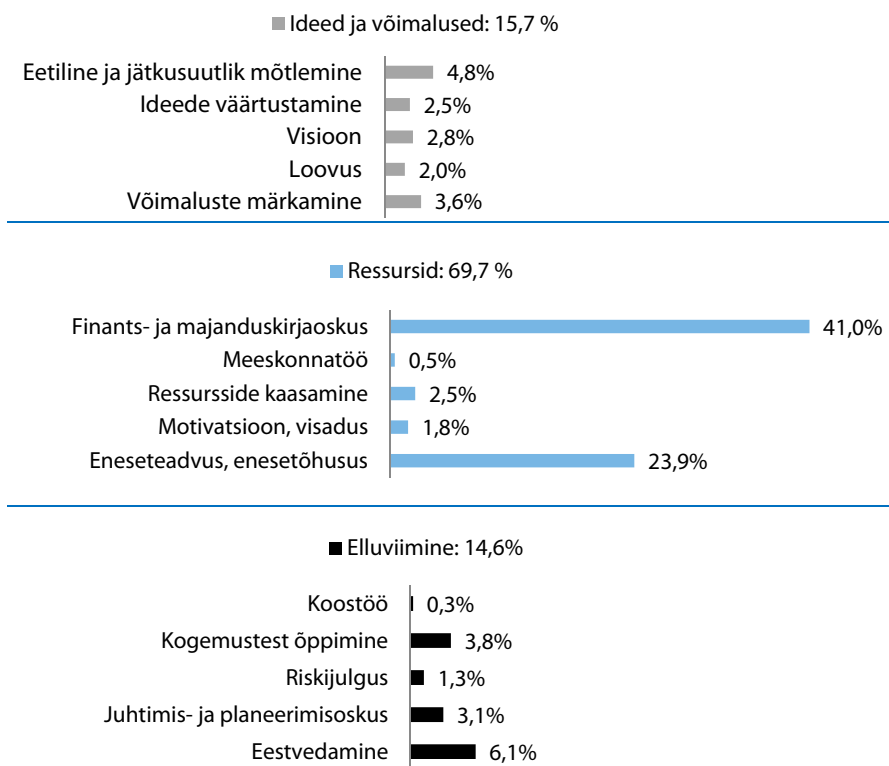
Eri valdkondade alapädevuste arendamiseks kasutati ülesandeid erinevas mahus. *Ideede ja võimaluste* valdkonna alapädevuste arendamisel kasutati peamiselt individuaalseid ülesandeid (93%) ja vähe rühmatöö ülesandeid (7%). *Ressursside* valdkonna alapädevuste arendamiseks kasutati individuaalseid

ülesandeid 86 protsenti kõikidest ülesannetest ja rühmatöö ülesandeid vaid 14 protsenti. *Elluviimise* valdkonna alapädevuste arendamisel oli individuaalsete ülesannete osakaal 60 ja rühmatöö ülesandeid 40 protsenti.

Võrreldes analüüsitud ülesannete jaotumist kolme valdkonna kaupa, selgus, et kõige rohkem ülesandeid kasutati ressursside valdkonna alapädevuste arendamiseks (66,2%). Oluliselt vähem leiti ülesandekogust ülesandeid, mille abil saab arendada *elluviimise* valdkonna alapädevusi (19,9%). Selliseid ülesandeid, mille abil saab kujundada ideede ja võimaluste valdkonna alapädevusi, oli analüüsitud ülesannete hulgas vaid 13,9%.

### ***Pädevuste arendamine individuaalsete ülesannetega***

Vastamaks uurimisküsimusele, milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi Junior Achievementi ülesannete abil arendada saab, analüüsiti individuaalseid ülesandeid (n = 183) *EntreCompi* ettevõtluspädevuse 15 alapädevuse ja kolme valdkonna jaotuse alusel. Selgus, et individuaalseid ülesandeid kasutati ettevõtluse kõigi kolme valdkonna alapädevuste arendamisel, kuid erinevas mahu (joonis 3).

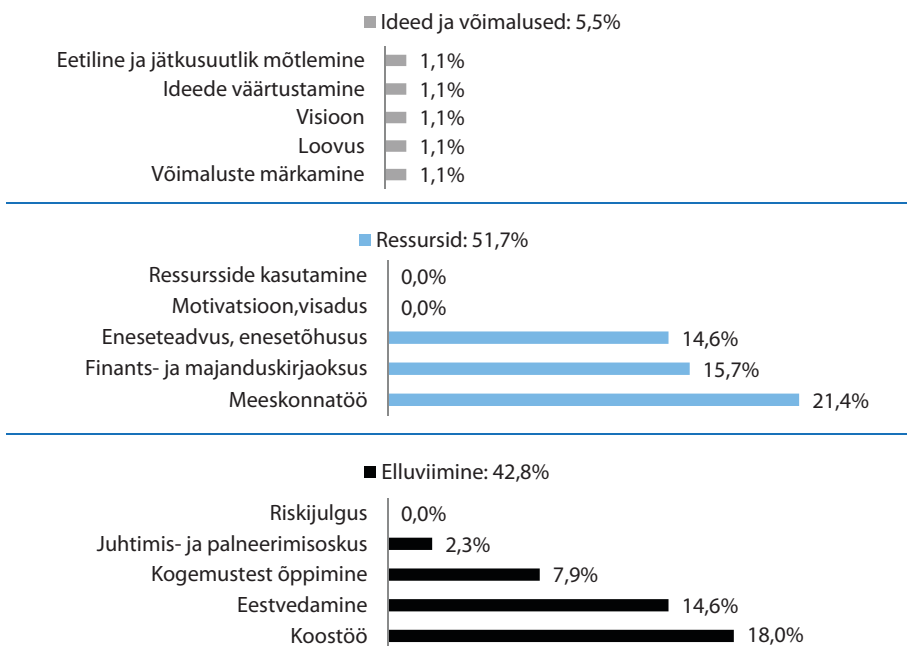


**Joonis 3.** Individuaalsete ülesannete jaotus ettevõtluspädevuse alapädevuste arendamisel.

Individuaalseid ülesandeid oli ülesandekogus 183, nende abil arendati eri alapädevusi 393 korral. Kõige rohkem individuaalseid ülesandeid (69,7%) liigitus ressursside valdkonna alapädevuste hulka, ideede ja võimaluste ning elluviimise valdkonna alapädevusi arendati individuaalsete ülesannete abil vähem. *Ressursside* valdkonna alapädevustest arendati enim õpilaste finants- ja majanduskirjaoskust. Palju individuaalseid ülesandeid oli suunatud ka õpilaste eneseteadvuse ja enesetõhususe arendamiseks. Kõige vähem kujundati ressursside valdkonna alapädevustest õpilaste meeskonnatööoskust. Vähe ülesandeid oli suunatud ka motivatsiooni/visaduse ja ressursside kaasamise alapädevuste arendamisele. *Ideede ja võimaluste* valdkonnas oli ülesannete valdkonnasine jaotus ühtlasem. Enim ülesandeid oli suunatud eetilise ja jätkusuutliku mõtlemise ning võimaluste märkamise arendamisele, kõige vähem ülesandeid õpilaste loovusele. *Elluviimise* valdkonnas kasutati enim individuaalseid ülesandeid eestvedamisoskuse arendamisele, seevastu selliseid alapädevusi nagu riskijulgus ning koostöö arendati väga vähe.

### ***Pädevuste arendamine rühmatöö ülesannetega***

Leidmaks vastust küsimusele, kuidas võimaldavad ülesandekogu Junior Achievementi rühmatöö ülesanded arendada ettevõtluspädevuse 15 alapädevust kolmes valdkonnas, analüüsiti 17 ülesannet. Neid ülesandeid kasutati erinevate alapädevuste arendamiseks 87 korral (joonis 4), kusjuures üks ülesanne võis sobida mitme alapädevuse arendamiseks.



**Joonis 4.** Rühmatöö ülesannete jaotus ettevõtluspädevuse alapädevuste arendamisel.

Selgus, et rühmatöö ülesannetega arendati rohkem ressursside ja elluviimise valdkonna alapädevusi ning ideede ja võimaluste valdkonna alla rühmitus väike hulk ülesandeid. Jooniselt on näha, et *ressursside* valdkonna alapädevustest toetati ülesannetega rohkem meeskonnatöö, õpilaste finants- ja majanduskirjaoskuse ning eneseteadvuse/enesetõhususe kujunemist. Samas ei olnud ülesandekogus ühtegi ülesannet, millega oleks arendatud ressursside kaasamist ja motivatsiooni/visadust. *Elluviimise* valdkonna alapädevustest arendati rühmatöö ülesannetega peamiselt õpilaste koostööoskusi, eestvedamist kogemusest õppimise kaudu ning juhtimis- ja planeerimisoskusi. Seevastu puudusid ülesandekogust ülesanded, millega on võimalik arendada õpilaste riskijulgust. *Ideede ja võimaluste* valdkonna viit alapädevust – eetiline ja jätkusuutlik mõtlemine, ideede väärtustamine, visioon, loovus ja võimaluste märkamine – on võimalik arendada ülesandekogus sisalduvate rühmatöö ülesannetega aga väga vähe – iga alapädevust 1,12 protsenti valdkonna ülesannete kogumahust.

## Arutelu

Ettevõtluskirjaoskuse arendamine gümnaasiumiastmes annab õpilastele teadmisi ja oskusi ning võimaldab kujundada hoiakuid, mida on vaja jätkusuutliku ühiskonna tagamiseks. Ettevõtlusprotsessil põhinev EntreCompi raamistik pakub teoreetilist käsitlust õpilaste ettevõtluspädevuse alapädevuste analüüsimiseks. Gümnaasiumiastmes kasutatav Junior Achievementi ettevõtlusõppeprogramm järgib ettevõtlusprotsessi metoodikat ning võimaldab arendada õpilaste ettevõtluspädevust kolmel tasandil: individuaalsel, meeskondlikul ja keskkonda arvestaval. Siinsest uuringust selgus, et Junior Achievementi ülesandekogus sisalduvad ülesanded sobivad ettevõtluspädevuse alapädevuste arendamiseks, kuid erineval määral. Individuaalsete ülesannetega saab arendada rohkem finants- ja majanduskirjaoskust, eneseteadvust ja enesetõhusust. Rühmatöö ülesanded sobivad meeskonnatöö ja koostöö, aga ka finants- ja majanduskirjaoskuse kujundamiseks. Selliseid ettevõtluses olulisi alapädevusi nagu loovus, riskijulgus ja ressursside kaasamine nende ülesannetega ei kujundatud. Uuringu tulemused on kooskõlas PISA 2018 võrdlusuuringu tulemustega, kust selgus, et Eesti õpilastel on väga hea finantskirjaoskus, kuid tagaplaanil on ressursside kaasamine, mis on vastutustundliku finantskäitumise tähtis osa.

Siinse uuringus taheti välja selgitada, millist liiki ülesandeid Junior Achievementi ülesandekogu sisaldab. Ülesanded liigitati individuaalseteks ja rühmatöö ülesanneteks. Seejuures oli kogus palju individuaalseid ülesandeid (N = 183) ning neid kasutati alapädevuste arendamiseks peaaegu 400 korral. Ettevõtlusprotsessi etappidest lähtudes kasutati individuaalsed ülesanded kõige

rohkem ressursside valdkonna alapädevuste arendamiseks, enam kui neli korda vähem kujundati nende abil ideede ja võimaluste valdkonna alapädevusi ning veelgi vähem elluviimise valdkonna alapädevusi. Ometi on ettevõtluspädevuse omandamiseks vajalik kõigi kolme valdkonna alapädevuste arendamine (Mets *et al.*, 2020). Selleks tuleb tasakaalustatult kujundada õpilaste hoiakuid, süvendada nende ettevõtlusteadmisi ning arendada oskusi (Bacigalupo *et al.*, 2016), mida siinses analüüsis kasutatud Junior Achievementi kogu individuaalsed ülesanded ei võimalda. Lisaks on individuaalseid ülesandeid õppetöös lihtsam kasutada (Cope, 2003; Fiet, 2001), kuna need ülesanded võimaldavad õpilasel anda konkreetseid lühivastuseid. Lühivastustega saab mõõta ettevõtlusaine teadmisi, kuid nendega ei saa hinnata ettevõtluspädevuse arengut. Nii siis, Junior Achievementi individuaalsed ülesanded sobivad hästi teadmiste jagamiseks, oluliselt vähem aga praktiliste oskuste arendamiseks, ettevõtliku hoiaku kujundamiseks ja seeläbi ettevõtlusvõimaluste märkamiseks.

Rühmatöö ülesandeid oli võrreldes individuaalsete ülesannetega ülesandekogus väga vähe ( $N = 17$ ) ning neid kasutati eri alapädevuste kujundamiseks 87 korral. Sarnaselt individuaalsete ülesannetega saab rühmatöö ülesannetega arendada enim ressursside valdkonna pädevusi (44 korda). Erinevalt individuaalsetest ülesannetest kasutatakse neid ülesandeid aga suhteliselt rohkem elluviimise valdkonna alapädevuste kujundamiseks (38 korral) ning väga vähem (vaid 5 korral) ideede ja võimaluste valdkonna pädevuste arendamiseks. Kuna ettevõtlusprotsess toimub kolmel tasandil – indiviidi ehk ettevõtja, gruppitöö ja üldise ettevõtluskeskkonna tasandil (Mets *et al.*, 2020; Wiklund *et al.*, 2011), siis peaks ka ülesannete puhul pööramata suuremat tähelepanu rühmatööoskuste arendamisele. Rühmatööl ja kogemustel põhinevad tegevused võivad olla õpetaja jaoks aja- ja töömahukamad, kuid rikastavad õppeprotsessi.

Teiseks taheti välja selgitada, milliseid ettevõtluspädevuse alapädevusi eri liiki Junior Achievementi ülesannete abil arendada saab. Selgus, et individuaalsete ülesannetega arendati paljusid alapädevusi, mis on esitatud EntreCompi ettevõtluspädevuse raamistikus, kuid kolme valdkonna alapädevuste lõikes olid suured erinevused. Nii on individuaalsete ülesannete peamine fookus õpilase finants- ja majanduskirjaoskuse ning eneseteadvuse ja -tõhususe arendamisel. Finants- ja majanduskirjaoskust peetakse väga oluliseks ettevõtluse alapädevuseks, mida hinnatakse näiteks rahvusvahelises PISA võrdlusuuringus ning mis on näidanud Eesti õpilaste häid teadmisi finantskirjaoskuses (OECD, 2018). Samuti on ettevõtja jaoks vajalik oskus hinnata (finants)otsuste eeliseid ja puudusi ning võimalikku kasumit suurendavaid või vähendavaid tegureid (Calderon *et al.*, 2019). Kuna ettevõtluskäitumist mõjutavad peale enesetõhususe ka stressitaluvus, autonoomiavajadus, enesekontroll, tuleb neidki alapädevusi ettevõtlusõppes arendada (Rauch & Frese, 2007).



Siinsest uurimusest selgus aga, et individuaalsete ülesannetega kujundati väga vähe teisi tähtsaid ettevõtluse alapädevusi – loovust, motivatsiooni ja visadust, ressursside kaasamise oskust ja riskijulgust (Bacigalupo *et al.*, 2016). Euroopa Komisjoni (2016) ettevõtlusõppe eesmärgid alapädevuste arendamiseks koolis tõstavad esile just loovuse. Ettevõtluse edukuse ning ettevõtja isikuomaduste vahel on seosed motivatsiooni kui isikliku ambitsiooni teguri ja visaduse kui omaduse vahel, mis hõlmab (takistuste korral) eesmärkidele suunatud tegevust ja energiat (Binkley *et al.*, 2012). Mõlemad omadused on ettevõtluse jätkusuutlikkuse seisukohast tähtsad, sest teatavasti on ambitsioonikas inimene enesekindel, armastab lahendada pingutust nõudvaid ülesandeid, teeb otsuseid ressursside kaasamisel ning on nõudlik oma töötulemuse suhtes. Tuleb märkida, et isiklik ambitsioon ja ettevõtlusteadmised ning ressursside kaasamise pädevus võimaldavad stimuleerida selliseid kõrgema taseme oskusi nagu kriitilist mõtlemist ja riskijulgust (Lackéus, 2015, 2020). Seega on oluline gümnaasiumiastme õppeprotsessis hinnata individuaalsete ülesannetega ettevõtluspädevuse arengut, et selgitada välja eri alapädevuste arendamise vajadus.

Rühmatöö ülesannetega arendati enim meeskonnatöö- ja koostööoskusi. Need oskused kujunevad rühmatöös, arendades sotsiaalse suhtluse abil ka õpilase taju ning eneseväljendusoskust (Krull, 2018). Meeskonnatöö- ja koostööpädevust peetakse ettevõtluse võtmepädevuseteks, sest ettevõtlusprotsessi toimimiseks vajatakse arenenud sotsiaalseid oskusi (Elert *et al.*, 2015; Kolb, 1998; McCord *et al.*, 2018).

Lähtudes teadmisest, et ettevõtlusprotsess on dünaamiline ning hõlmab sotsiaalset aktsepteerimist ja ajas muutuvaid kodanikupädevusi, on ettevõtlus- ja hariduse mõju ühiskondlikes protsessides aeglane (Mets *et al.*, 2021). Sotsialiseerumisel õppeprotsessis esmalt jäljendatakse eeskujut, seejärel tugevneb positiivne või ka negatiivne hoiak õpitu kujunemisel ja sotsiaalne suhtlemine, mis hõlmab sotsiaalseid norme (nt vanemate ootus) ja inimestevahelisi suhteid (Shim *et al.*, 2015). Just seepärast vajatakse ettevõtlusõppes alapädevuste arendamisel paindlikkust ja rühmades õppimist. Junior Achievementi ülesandekogu rühmatöö ülesannetega saab toetada ka õpilafirma tegevust, kujundades nii alapädevusi, millel on kaalukas arendav mõju ettevõtluspädevusele. Näiteks Rootsis tehtud gümnaasiumiõpilaste ettevõtlusõppe mõju-uuringus, milles vaadeldi ettevõtlusõppe programmi läbinuid ja oma ettevõtmisega alustanud, toodi esile, et õpilafirma programmil oli positiivne mõju õpilase ettevõtlusega alustamisele ja sissetulekute suurusele kooli lõpetamise järel (Elert, 2015).

Rühmatöö ülesannete analüüsist selgus, et selliseid ülesandeid, millega saanuks arendada riskijulgust ja ressursside kaasamise oskust, ülesandekogus ei esinenud. Ometi on nende pädevuste tähtsust rõhutanud mitu autorit (Parboni & da Costa, 2020; Jones *et al.*, 2020). Ettevõtete kestvuse seisukohast on tähtsad

ka sellised pädevused nagu enesetõhusus ja ressursside kasutamise oskus, mis toetavad visiooni ja kasvueesmärkide suurenemist. Enesetõhusust saab arendada kõige paremini kogemusõppe abil, see toetab kõrgema saavutusvajaduse ja riskijulguse arengut, kuid kõrged riskid nõuavad ka teadmisi, et kasulikke otsuseid teha (McCord *et al.*, 2018).

Ülesandekogu analüüsist selgus, et Junior Achievementi ülesannetega keskenduti ettevõtluspädevuse arendamisel eelkõige ressursside valdkonna alapädevuste arendamisele – seda nii individuaalsete kui ka rühmatöö ülesannetega. Neid alapädevusi vajatakse eelkõige ettevõtlusprotsessi teises etapis, kus tuleb idee ellu viia. Ettevõtlusõppes tähendab see, et gümnaasiumitasemel toetatakse ülesannetega enim õpilase idee rakendamiseks vajalikke teadmisi, oskusi ja hoiakuid (Ruskovaara & Pihkala, 2013). Uuringus analüüsitud individuaalsete ülesannetega saab edendada finants- ja majanduskirjaoskust ning enesetõhusust, mis toetavad õpilase ainealaste teadmiste arengut. Rühmatöö ülesannete osakaal ülesandekogus on aga vähene, et arendada tõhusalt õpilaste suhtluspädevuse, meeskonnatöö- ja koostööoskusi. Ülesannete koostamisel oleks oluline silmas pidada, et ühe individuaalse või rühmatöö ülesandega saaks arendada mitme valdkonna alapädevusi. Kui õpilaste ettevõtluse alapädevused jäävad gümnaasiumiastmes välja kujundamata või arendatakse neid vähesel määral, võib olla keeruline saavutada ka head hilisemat ettevõtluspädevust.

### **Piirangud ja järeldused**

Uuringul olid mõned piirangud. Junior Achievementi gümnaasiumiastme ettevõtlusõppe ülesandekogu (Saar & Vodja, 2013) ülesandeid analüüsiti rahvusvaheliselt tunnustatud ettevõtluspädevuse EntreCompi raamistikule toetudes. Tegemist on 2013. aastal kasutusele võetud ja tänaseni kasutusel oleva ülesandekoguga, mis nõuab õpetajalt lisatööd, et vastata muutunud ühiskonna vajadustele ja ettevõtluskeskkonnale. Selgus, et nende ülesannetega ei saa arendada kõiki ettevõtluse alapädevusi. Nii oodati ülesannetes õpilaselt valdavalt vastamist küsimustele, millega kujundatakse ettevõtlusteadmisi, sealhulgas finants- ja majanduskirjaoskust ning enesetõhusust. Gümnaasiumiastmes on keerukas arendada alapädevusi, mille suhtes on hoiakud kujunenud juba varasemas eas. Ometi saab luua ja kasutada ülesandeid, mis toetavad neid alapädevusi, mida on vähem kujundatud. Täiendavad teadmised selle kohta, milliseid ülesandeid ettevõtlusõppes kasutada sobib, aitaksid vähendada õpilaste ettevõtluspädevuste arendamisel esinevaid kitsaskohti. Edasistes uuringutes võiks analüüsida ka õppijate tagasisidet ülesannete kasutamise kohta õppetöös

ja seda, kuidas on alapädevuste arendamisel järgitud õpilaste ealist arengut ja individuaalseid võimeid.

Uurimuse tugevaks küljeks võib pidada ettevõtlusülesannete sisuanalüüsi tulemust, mis võimaldab anda praktilisi soovitusi, millised ülesanded sobivad paremini eri alapädevuste arendamiseks. Esiteks, gümnaasiumiastme ülesannetes võiks pöörata suuremat tähelepanu seni vähe kujundatud alapädevuste – loovuse, koostöö, riskijulguse ja ressursside kaasamise – arendamisele, sest need on alapädevused, mille kujundamine sobib gümnaasiumiastmes ea poolest. Teiseks, õpilase ettevõtluspädevuse kujunemise seiramiseks on vaja nüüdisaegset töö- ja hindamisvahendit, mis võimaldaks õpetajatel kavandada paremini õppeprotsessi ja suunata õpilaste ettevõtluspädevuse arengut. Kolmandaks, ülesandest sõltub, milliseid ettevõtluse alapädevusi sellega saab arendada. Ülesande eesmärke arvestades saab koostada selliseid ülesandeid, mis sobivad vähem tähelepanu saanud alapädevuste kujundamiseks.

Kokkuvõtteks, kiired muutused ettevõtlusvaldkonnas ja ettevõtluskeskkonnas on ettevõtlusõppele suur katsumus. Kiiresti muutuvates oludes tuleb valmistada ette õppureid, kelle ettevõtlusoskused on tulevikus aja- ja asjakohased. Selleks tuleb nüüdisajastada õppematerjale ja muuta õpetust nii, et need toetaksid parimal viisil õpilaste ettevõtluspädevuse alapädevuste kujunemist ning ettevalmistust, tegelemaks täiskasvanueas ettevõtlusega.

### Kasutatud kirjandus

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD education, Working Papers, 41*, 7–12, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Arro, G., Malleus, E., Jaani, J., & Olvik, A. (2018). Ettevõtluspädevust toetavate programmide mõju õpilaste võimekuse ja loovusega seotud uskumuste ning sotsiaalsete oskuste kujunemisele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 6(2)*, 39–65. <https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.03>
- Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., & van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*, 3–23. <https://doi.org/10.2791/160811>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Defining twenty-first century skills*, (16–66). Dordrecht, the Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2)
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: a vocabulary of research concepts*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209403>

- Bynner, J., & Whitehead, J. (1975). *Characteristics of successful students on a research methods course, research intelligence*, 1(2), 58–61. Proceedings of the 1975 BERA Conference. <https://doi.org/10.1080/0141192750010221>
- Calderon, G., Cunha, J. M., & de Giorgi, G. (2019). Business literacy and development: Evidence from a randomized controlled trial in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 68(2). <https://doi.org/10.1086/701213>
- Carter, N. M., Gartner, W. B., & Reynolds, P. D. (1996). Exploring start-up event sequences. *Journal of Business Venturing*, 11(3), 151–166. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(95\)00129-8](https://doi.org/10.1016/0883-9026(95)00129-8)
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management Learning*, 34(4), 429–450. <https://doi.org/10.1177/1350507603039067>
- Croitoru, A. (2012). Schumpeter, J. A., 1934 (2008). The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 3(2), 137–148. <https://doaj.org/article/4fe7a2a8bc6e4e1284ccfe2521038c34>.
- Druckman, D. (2005). *Doing research: Content analysis*. Sage Publications, 257–275. <https://doi.org/10.4135/9781412983969>
- Duval-Couetil, N. (2013). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: Challenges and approaches. *Small Business Management*, 51(3), 394–409. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12024>
- Duval-Couetil, N., Reed-Rhoads, T., & Haghighi, S. (2012). Engineering students and entrepreneurship education: Involvement, attitudes and outcomes. *International of Engineering Education*, 28(2), 425–435.
- Elert, N., Andersson, F. W., & Wennberg, K. (2015). The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. *Journal of Economic Behaviour & Organization*, 111, 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.020>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing – Wiley Online Library*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Euroopa Komisjon (2016). Komisjoni teatis euroopa parlamendile, nõukogule, euroopa majandus- ja sotsiaalkomiteele ning regioonide komiteele euroopa uus oskuste tegevuskava Koostöö inimkapitali tugevdamiseks ning töölesobivuse ja konkurentsivõime suurendamiseks. Brüssel, 10.6.2016 COM(2016) 381 final. [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2016\)381&lang=et](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2016)381&lang=et).
- Fayolle, A. (2007). *Entrepreneurship and new value creation. The dynamic of the entrepreneurial process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720. <https://doi.org/10.1108/03090590610715022>

- Fejes, A., Nylund, M., & Wallin, J. (2018). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 554–566. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1488998>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2788/52966>
- FFE-YE (2012). *EntreComp conceptual model*. <https://ec.europa.eu/jrc/entrecomp>.
- Fiet, J. O. (2001). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Ventury*, 16(2), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00042-7)
- Garrido-Yserte, R., Cersente-Romero, F., & Gallu-Rivera, M.-T. (2019). The relationship between capacities and entrepreneurial intention in secondary school students. *Economic Research*, 33(1), 2322–2341. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1697328>
- Gartner, W. B. Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11–32. <https://doi.org/10.1177/104225878801200401>
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal* 11(3), 11–34. <https://doi.org/10.1177/026624269301100301>
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: Meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigmatic. The case of the International entrepreneurship educators' programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17(2), 146–165. <https://doi.org/10.1108/13552551111114914>
- Grohmann, A., Kouwenberg, R., & Menkoff, L. (2015). Childhood roots of financial literacy. *Journal of Economic Psychology*, 51, 114–133. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Tähtsamad tegevused 2020/2021. õppeaastal*. [https://www.hm.ee/sites/default/files/htm\\_koolialgusepakett\\_a4\\_2020-2021\\_vii mane.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/htm_koolialgusepakett_a4_2020-2021_vii mane.pdf).
- Hodson, D. (2014). Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2534–2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- Jin K.-Y., Reichert, F., Cagasan, L.P jr., de la Torre, J., & Law, N. (2020). Measuring digital literacy across three age cohorts: Exploring test dimensionality and performance differences. *Computers and Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103968>
- Johansen, V. (2014). Entrepreneurship education and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 300–314. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726642>

- Johansen, V., & Schanke, T. (2013). Entrepreneurship education in secondary education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656280>
- Jones, C., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2020). Value creation in entrepreneurial education: Towards a unified approach. *Education and Training*, 63(1), 101–113. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0165>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, J. A. (1998). The relationship between self-monitoring and leadership in student project groups. *The Journal of Business Communication*, 35(2), 264–282.
- Koni, I., & Krull, E. (2018). Differences in novice and experienced teachers' perceptions of planning activities in terms of primary instructional tasks. *Teacher Development*, 22(4), 464–480. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1442876>
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuura, A., Blacburn, R. A., & Lundin, R. A. (2014). Entrepreneurship and projects – linking segregated communities. *Scandinavian Journal on Management*, 30(2), 214–230. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2013.10.002>
- Kyrö, P. (2006). *Entrepreneurship Education and Finnish Society*. <https://www.researchgate.net/publication/24137728>.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 26(5), 937–971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Lackéus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education* 12(3), 374–396. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.06.005>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education what, why, when, how*. OECD, 6–36. [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf).
- Landis, R. J., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lunch, M., Kamovich, U., Longva, K. K., & Steinert, M. (2019). Combining technology and entrepreneurial education through design thinking: Students' reflections on the learning process. *Technological Forecasting and Social Change*, 164. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.06.015>
- Magistro, B. (2020). Financial literacy and support for free trade in the UK. *The World Economy*, 43(8), 2050–2069. <https://doi.org/10.1111/twec.12951>
- McCord, M., Lorin, W., & Michaelsen, L. (2018). 5 S framework: Great assignments made easy. *Business Education Innovation Journal*, 10(2), 77–87.
- Mets, T., Holbrook, J., & Läänelaid, S. (2021). Entrepreneurship education challenges for green transformation. *Administrative Sciences* 11(1), 15. <https://doi.org/10.3390/admsci11010015>
- Mets, T., Raudsaar, M., Summatavet, K. (2013) The experimental nature of new venture creation. In M. Curley, & P. Formica (eds.), *Experimenting social constructivist*

- approach in entrepreneurial process-based training: cases in social, creative and technology entrepreneurship*, 107–125. Springer International Publishing Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-00179-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-00179-1_11)
- Metz, S. (2011). Editor's corner: 21st century skills. *The Science Teacher*, 78(7), 6–6. <http://www.jstor.org/stable/43556705>.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods and impact indicators. *Education and Training*, 52, 20–47. <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Nielsen, S. L., Klyver, K., Evald, M. R., & Bager, T. (2017). *Entrepreneurship in Theory and Practice, Paradoxes in Play*. Edward Elgar Publishing.
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2019). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education* 35(4), 467–487. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601756>
- Oberrauch, L., & Kaiser, T. (2020). Economic competence in early secondary school: Evidence from a large-scale assessment in Germany. *International Review of Economics Education*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.100172>
- OECD (2018). *PISA 2018 released financial literacy items*. OECD Publishing.
- Parboni, A. L., & da Costa Jr., N. (2020). Improving the level of financial literacy and the influence of the cognitive ability in this process. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101656>
- Pérez-Bustamante, G. (2014). Developing entrepreneurial literacy at university: A hands-on approach. *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*, 1(2), 57–75.
- Piro, J. S., Anderson, G., Fredrickson, R. (2015). Quality and fairly field experiences: Partnering with Junior Achievement. *The Teacher Educator*, 50(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/08878730.2014.975060>
- Pittaway, L., Hannon, P. Gibb, A., & Thompson, J. (2009). Assessment practice in enterprise education. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 15(1), 71–93. <https://doi.org/10.1108/13552550910934468>
- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 353–385. <https://doi.org/10.1080/13594320701595438>
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. (2005). *Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research*. London: Lawrence Erlbaum Associated.
- Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education-measurement and empirical evidence*. Lappeenranta University of Technology, LUT School of Business. <http://lutpub.lut.fi/handle/10024/101021>.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204–216. <https://doi.org/10.1108/00400911311304832>
- Saar, E., & Vodja, E. (toim). (2013). *Ülesandekogu II, Junior Achievement Eesti*. Sõnasepp OÜ.

- Saks, K., & Virnas, J. (2018). Õpilasfirmade programmi mõju noorte sotsiaalsetele oskustele. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(2), 66–90.  
<https://doi.org/10.12697/eha.2018.6.2.04>
- Schelfhout, W., Bruggeman, K., & De Maeyer, S. (2015). Evaluation of entrepreneurial competence through scaled behavioural indicators: Validation of an instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 29–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.09.001>
- Shim, S., Serido, J., Tang, C., & Card, N. (2015). Socialization processes and pathways to healthy financial development for emerging young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.01.002>
- Seikkula-Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69–85. <https://doi.org/10.1080/00220270903544685>
- Ustav, S. (2018). *Defining metacompetencies for entrepreneurship education*. Doctoral thesis 71/2018. Tallinn University of Technology. TTÜ Kirjastus.
- Vabariigi Valitsus (2011). *Gümnaasiumi riiklik õppekava*, [https://www.riigiteataja.ee/aktuilisa/1280/7202/0013/2m\\_lisa10.pdf](https://www.riigiteataja.ee/aktuilisa/1280/7202/0013/2m_lisa10.pdf).
- Valerio, A., Parton, B., & Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success*. Washington, DC: World Bank.  
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0202-7>
- Wiklund, J., Davidsson, P., Audretsch, D. B., & Karlsson, C. (2011). The future of entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 1–9.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00420.x>



# Development of entrepreneurial literacy in upper secondary school with Junior Achievement tasks

Küllli Hiimäe-Metsar<sup>a1</sup>, Mervi Raudsaar<sup>b</sup>, Krista Uibu<sup>a</sup>

*Institute of Education, University of Tartu*

*School of Economics and Business Administration, University of Tartu*

## Summary

Entrepreneurship development is a natural part of the functioning of society, which enables the growth of social well-being (Lackéus, 2015; Magistro, 2020). The main feature of entrepreneurship is the entrepreneurial process, which unites different areas of entrepreneurship (Lackéus, 2015). The entrepreneurial process aims to find opportunities to start and develop a successful enterprise (Geisinger, 2016). The entrepreneurial process is followed in stages, but at the same time, it is closely intertwined with the levels of entrepreneurship or individual (incl. personality traits), group work and business environment (Mets et al. 2020; Wiklund et al., 2011).

Entrepreneurship presupposes entrepreneurial competence that begins in the family and continues through education (Grohmann et al., 2015) and varies from period to period. Entrepreneurship education is not yet based on a holistic approach to entrepreneurial competencies, and there is still a lack of knowledge on how to develop entrepreneurship education. The common understanding is that entrepreneurial competence consists of a wide variety of sub-competencies. In the theoretical framework of entrepreneurial competence, EntreComp has been developed as a system of sub-competencies, which helps to pay attention to the development of all necessary sub-competencies in entrepreneurship education. The framework is based on the entrepreneurial process, and it consists of three interconnected competence areas: ideas and opportunities, resources, and into action. Each area consists of five sub-competencies, which form a progressive model for the development of a comprehensive entrepreneurial competence. This model can be applied in education in the design and implementation of entrepreneurship education. (Bacigalupo et al., 2016).

The development of entrepreneurial competence in schools has so far not been sufficiently determined due to the lack of assessment frameworks

---

<sup>1</sup> Institute of Education, University of Tartu, Salme 1a, Tartu, 50103 Estonia; kulli.hiimae-metsar@ut.ee

(Duval-Couetil, 2013). Knowledge of students' financial literacy has been assessed in the international PISA benchmarking survey (OECD, 2018), which provides teachers with guidelines for developing students' skills without providing more detailed knowledge on how to do so. Therefore, it is necessary to know which tasks help develop and assess entrepreneurial sub-competencies at the upper secondary school level (Lackéus, 2014; Seikkula-Leino et al., 2010; Ruskovaara, 2014). One option is through entrepreneurship programmes that include a variety of group work and individual tasks (McCord et al., 2018). The most common international programme is Junior Achievement, which follows the logic of entrepreneurial processes.

Due to the nature of the phenomena, entrepreneurship education can only take place if the student participates at all stages of the process and completes it. Understanding whether the respective sub-competence has been acquired and forms a whole is subjective and depends on the result (Mets et al., 2020). It is important to develop all sub-competencies in entrepreneurship education.

This study is based on the sub-competencies described in the EntreComp framework. To develop entrepreneurship education, teachers need different tasks, which should be solved with students either individually or in groups (Mwasalwiba, 2010; Schelfhout et al., 2015). In order to find out which tasks are used to develop the entrepreneurial competencies of upper secondary school students this study analyses the tasks prepared within the framework of the Junior Achievements entrepreneurship education programme adapted to Estonia. When developing students' entrepreneurial literacy, various tasks are used to develop basic entrepreneurial competencies. This study aimed to find out which tasks are included in the Junior Achievement programme and which student entrepreneurial competencies can be developed with them. With the aim to achieve this goal, two research questions were asked:

1. What are the kind of tasks in the Junior Achievement programme that would develop the entrepreneurial competence of upper secondary school students?
2. Which sub-competencies of entrepreneurial competence can be developed through different types of Junior Achievement tasks?

## Method

The study analysed the tasks of the Junior Achievement programme for upper secondary schools, which differed in the nature and purpose of the solution. Tasks with similar characteristics were classified, and task types were formed (Hodson, 2014; Nind & Lewthwaite, 2019). Based on the structure and content, a distinction was made between answering questions, creative tasks, filling

gaps, text-based tasks and combining tasks. Tasks were coded using quantitative content analysis (Bloor & Wood, 2006; Riffe et al., 2005). In the first stage of the analysis, all selected tasks were classified into individual and group work tasks (Druckman, 2005). Individual tasks were defined as tasks where the student had to develop knowledge and skills independently. Group work tasks were defined as tasks that encouraged students to collaborate, start an activity or analyse previously read texts and relate them to joint activities (Krull, 2018). To ensure the reliability of the study, the authors repeatedly read the tasks (Elo & Kyngäs, 2008). The Cohen kappa  $k$  index of agreement between the authors was calculated after the assignment of sub-competencies (varied between 0.81 and 1.0), which confirms the reliability of the study (Landis & Koch, 1977).

### Results and discussion

First, we wanted to know what types of tasks are included in the upper secondary school level Junior Achievement task set. Tasks were divided into individual ( $n = 183$ ) and group work tasks ( $n = 17$ ). Individual tasks accounted for 91.5% of the volume of tasks, and group work tasks for 8.5%. Secondly, all the tasks were analysed based on the EntreComp framework by sub-competencies, grouping them according to the three areas of entrepreneurial competence: ideas and opportunities, resources, and into action. The various sub-competencies were developed a total of 480 times, including 393 individual and 87 group tasks.

Individual tasks were found to develop entrepreneurial competence in all three areas but to varying degrees. The group work tasks developed more sub-competencies in the field of resources, and a small part of the tasks was grouped under ideas and opportunities. Among the group work tasks there were no tasks that could develop risk-taking and resource-building skills, although the importance of these competencies has been emphasised by several authors (Parboni & da Costa, 2020; Jones et al., 2020). Self-efficiency and the ability to use the resources that support the growth of the vision and growth goals are important for the companies' sustainability. It is developed through experiential learning and requires a greater need for achievement and risk-taking, which in turn, is needed to make useful decisions (McCord et al., 2018).

The analysis showed that most of the tasks were aimed at developing the sub-competencies in the field of resources – both with individual and group work tasks, which are especially necessary for the second stage of the entrepreneurial process, where the idea has to be implemented. In entrepreneurship education, this means that at the upper secondary school level, the tasks support the knowledge, skills and attitudes necessary to implement the student's

idea the most (Ruskovaara & Pihkala, 2013). The share of group work tasks was small and does not effectively develop students' communication skills, group work and cooperation skills.

When designing tasks, it would be important to keep in mind that one sub-task or group task could develop sub-competencies in several areas. If students' entrepreneurial sub-competencies are not developed at the upper secondary level, it may be difficult to achieve entrepreneurial competencies later. In the same way, it is challenging to develop sub-competencies at the upper secondary school level, towards which attitudes have developed at an earlier age. However, it is possible to create and use tasks that support those sub-competencies that are less designed. Knowing which tasks are suitable for entrepreneurship education would help reduce bottlenecks in developing students' entrepreneurial competencies.

Further research could analyse students' feedback on the use of tasks in teaching and on the development of sub-competencies. The strength of the study can be considered the result, which provides practical recommendations on which tasks are better suited for development.

*Firstly*, the tasks of upper secondary schools could pay more attention to the development of underdeveloped sub-competencies (e.g., creativity, cooperation, risk-taking and resource mobilisation) as they are suitable for the acquisition of sub-competencies in upper secondary school. *Secondly*, monitoring students' entrepreneurship development requires assessment tools that allow teachers to better plan the learning process and guide student entrepreneurship development. *Thirdly*, the development of entrepreneurial sub-competencies depends on the tasks. Given the objectives of the task, tasks can be developed that are suitable for the development of sub-competencies that have received less attention.

**Keywords:** entrepreneurship literacy, entrepreneurial competence, EntreComp framework, Junior Achievement, individual and group work tasks