

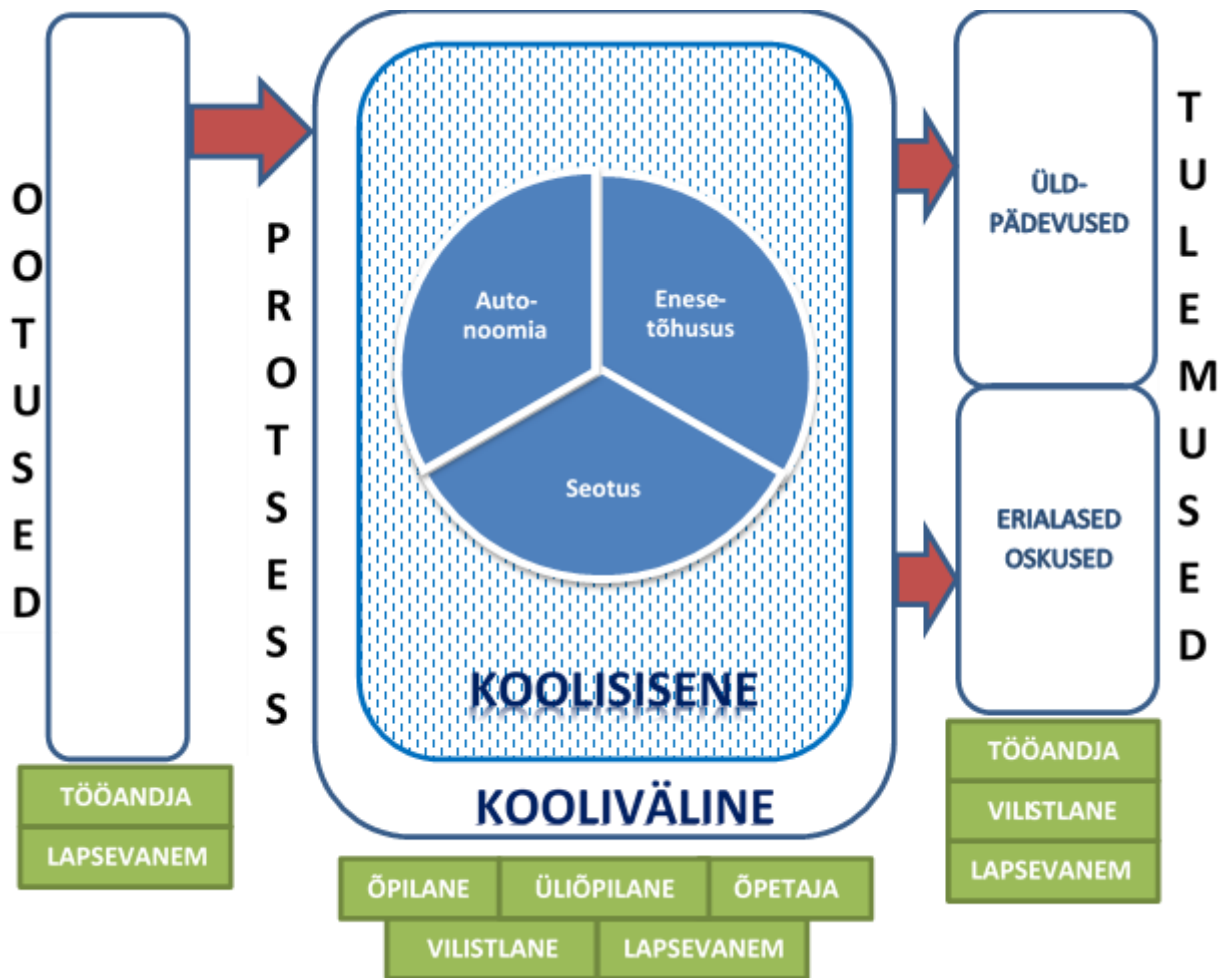
HARIDUSEGA RAHULOLU HINDAMISE KONTSEPTSIOON¹

Haridussüsteem peab tagama inimestele ettevalmistuse toimetulekuks nii laiemalt ühiskonnas kui kitsamalt tööturul ning valmisoleku oma oskusi pidevalt uuendada vastavalt aja jooksul muutuvatele vajadustele. Õppimisvõimaluste pakkumisel on olulised nii õppe kvaliteet (asjakohaste teadmiste ja oskuste tase), õppekorralduse efektiivsus, aga ka osapoolte rahulolu õppeprotsessi ja õppimisvõimalustega. On hästi teada, et õppetöö kvaliteet on tugevas sõltuvuses sellest, kui turvaline on õpikeskkond (nt Stockard ja Mayberry 1992; Karatzias jt 2002; Elmore ja Huebner 2010) ja kui meeleldi õppurid õppetööst osa võtavad ehk rahulolust õppetöoga.

Teoorias jaotub rahulolu peamiselt kaheks: üldiseks rahuloluks (inimeste universaalse rahulolu baas) ning rahuloluks erinevate aspektidega (nt Sargent ja Hannum 2005; Moè jt 2010; Skaalvik ja Skaalvik 2010). Rahulolu-uuringutes ei ole ühtset eelistatud käsitlust ning erinevad autorid lähenevad erinevalt nende kahe dimensiooni sisemistele käsitlustele. Rahulolu näol on tegemist kompleksse probleemiga, mille kõiki tahke korraga enamasti ei olegi võimalik uurida. Näiteks kui Amerijckx ja Humblet (2014) andsid ülevaate lapse heaolu mõõtmisest ja hindamisest, tuvastasid nad uuringutes viis vastandlikku rahulolu telge: positiivne või negatiivne rahuloluhinnang, objektiivne või subjektiivne hinnang, staatiline või dünaamiline (protsessile ehk elukestvate õppele suunatud) hinnang, materiaalne ja mittemateriaalne hindamiskomponent, individuaalne või kollektiivne hinnang. Kusjuures autorid toovad välja, et valdavalt domineerib uuringuis vastandlike paaride üks pool, st enam on uuritud ja kasutatud lapse heaolu mõõtmisel negatiivset, objektiivset, materiaalselt ja individuaalselt ning dünaamilist lähenemist. Rahulolu hindamine üldjuhul välistab objektiivse lähenemise ja tugineb subjektiivsetele hinnangutele. Sellest tulenevalt on ka staatilised rahuloluhinnangud suhteliselt väheinformatiivset ja oluliselt usaldusväärsem on jälgida rahuloluhinnangute muutumist ajas. Ülejäänud lähenemiste vahel valimine sõltub aga juba detailsemaist uurimisküsimustest, rahulolu hindamiseks valitud alusteooriast jmt.

Oleme kontseptsiooni välja töötamisel lähtunud haridusest kui protsessist, mistõttu kõige olulisema osa kontseptsioonist moodustavad (üli)õpilaste arengut toetava keskkonna, õpimotivatsiooni ja arenguprotsessi komponendid (joonis 1; ptk 3.2). Teised sihtrühmad suhestuvad aga õppurite arenguga erinevalt. Õpetajad on õppeprotsessis süvitsi sees, lapsevanemad mõjutavad õppeprotsessi tugevalt läbi koduse kasvatuse ning on enamasti väga huvitatud ka sellest, mis toimub koolis. Tööandjad on haridusprotsessiga käsitlevates õppeastmetes (st täienduskoolitus ei ole siinse töö analüüsi objekt) kõige vähem seotud või ei ole otseselt üldse seotud (side on eelkõige läbi praktikakohtade pakkumise) ning nad puutuvad sageli kokku alles õppeasutuse lõpetanud inimestega. Seega tuleb protsessipõhist vaadet täiendada ka õppetöö tulemuste käsitlemisega (vt ptk 3.3). Samuti tuleb arvestada, et erinevatel sihtrühmadel on erinevad ootused haridussüsteemile ning nende ootuste täitumine või mittetäitumine mõjutab tugevalt rahulolu haridusega (ptk 3.1).

¹ Väljavõtte uuringu aruandest: Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., Themis, A. (2016). Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega. Tartu: Tartu Ülikool.



Joonis 1. Hariduse rahulolu kontseptsiooni teoreetiline raamistik (roheline kast näitab sihtrühma, kellel hinnatakse seda valdkonda)

Ootuste ja hariduse tulemuste käsitlemisel lähtume kliendi rahulolu teooriast (vt nt Fornell 1992; Bitner ja Hubbert 1994; täpsemalt ptk 3.1 ja 3.3). Ehkki kliendi rahulolu teooriat on hariduse, eriti kõrghariduse puhul rahulolu hindamiseks palju rakendatud (vt ptk 2.2), eelistame mitte käsitleda haridust kui teenust ja õpilasi kui kliente ning piirame kliendi rahulolu teooria rakendamise tööandjate ja lastevanematega, kes (eriti tööandjad) on enam seotud õppetöö tulemustega ja vähem protsessiga. Kliendi rahulolu teoorias on kolm olulisimat komponenti (vt täpsemalt ptk 3.1): ootused mingi teenuse või toote kvaliteedi suhtes, kogetud kvaliteet ja nende kahe erinevus. Ootused mõjutavad tugevalt alul lastevanemate eelistusi lasteaija ja kooli valikul ning hiljem ka õppurite eriala ja õppeasutuse valikut. Samuti on tööandjate ootused seotud sellega, mis eriala ja mis ülikooli lõpetajaid nad tööle võtavad (Pavlin 2009).

Ootuseid tuleb alati kõrvutada reaalse kogemusega, st meie kontseptsioonis õppetöö tulemustega. Tulemuste kirjeldamisel lähtume sellest, et elukestva õppe jaoks on kõige olulisemad inimeste hoiakud õppimise suhtes. Seetõttu hindame, mil moel on õpetamine arendanud õpilaste üldpädevusi ja selle kõrval ka õppeasutuste lõpetajate (eelkõige kutseõppeasutuste ja kõrgkoolide lõpetanute) erialaseid oskusi.

Protsessi osas oleme lähtunud eelkõige Dinham ja Scotti (2000) poolt välja töötatud kolme valdkonna mudelist ning enesemääratlusteooriast (Deci ja Ryan 2000; vt täpsemalt ptk 3.2). Välja toodud teooriate valik tuleb nende mõjukusest ja kasutatavusest nii üldiselt rahulolu uurimise valdkonnas kui ka konkreetselt meie sihtrühmade näitel. Nagu sihtrühmade kirjelduse juures on välja toodud (ptk 2), siis protsessis osalevate rühmade (eelkõige õpilaste, üliõpilaste ja õpetajate) puhul on rahulolu uuritud sageli lähtudes motivatsioonilistest, kooliga seotud ning koolivälistest komponentidest. Kuigi paljud väiksemad uuringud on eraldiseisvalt keskendunud enamasti vaid ühele valdkonnale, siis enamik uuringuid on kas seotud või jagunevad kõigi kolme valdkonna vahel.

Tuginedes kolme valdkonna lähenemisele, oleme protsessiga seotud rahulolu valdkonnad jaganud kolmeks:

- motivatsioonilised (sisemine motivatsioon) ehk rahuloluga seotud;
- koolikeskkonnaga seotud ehk rahulolu ja rahulolematuse; ning
- koolivälised ehk rahulolematuse komponendid.

Lähtudes enesemääratlusteooriast arvestame motivatsiooniliste komponentidena Deci ja Ryani poolt välja toodud baasvajadusi, eristades autonoomsust, enesetõhusust ja seotust kogukonnaga. Baasvajaduste komponente hinnates on oluline arvestada iga sihtrühma eripära (vt ptk 2). Näiteks õpetajate sihtrühmas on oluline arvestada nii tajutud autonoomsust (kuivõrd tajutakse võimalust iseseisvalt otsuseid vastu võtta ja valida probleemi lahendamiseks parim viis) kui ka autonoomia toetamise (kuivõrd tajutakse, et kooli juhtkond, õpetajad jne toetavad ning soodustavad iseseisvat otsustamist ja tegutsemist) osakaalu. Seega võib komponentide täpne rõhuasetus sihtrühmade vahel varieeruda.

Koolikeskkonnaga seotud komponentidest võib õpetajatel näitena tuua suhted kolleegidega, juhtkonnaga, õppetöö korralduse koolis ja kooli pedagoogilise lähenemise (nt waldorfpedagoogika). Mitmed välja toodud komponendid sobituvad ka õpilaste, kutseõppurite ja üliõpilaste rahulolu hindamiseks (nt õppetöö korraldus koolis, suhted kaaslastega).

Ootuste komponendid

Ootused mõjutavad alati väga tugevalt inimeste rahulolu. Kui ükskõik milline teenus, asi või tegevus jääb ootustele alla, järgneb sellele pettumus. Rahuloluks peab kogemus vähemalt vastama ootustele või neid ületama. Haridusega seoses selgitab ootuste ja kogemuse vahekorda kõige otsesemalt kliendi rahulolu teooria.

Kliendi rahuolu määratlus tuleb turundusest ning see on sageli aluseks olnud ka haridusega rahulolu hindamisel (nt Bitner ja Hubbert 1994). Turunduses iseloomustatakse rahulolu tavapäraselt kui üleüldist tunnet või rahulolu sooritatava tehinguga, ent lisaks eristatakse rahulolu hindamisel ootuste kinnitamist (*confirmation of expectations*) ja tegeliku kogemuse erinevust kliendi ideaalsest ettekujutusest soovitud tootest või teenusest (Fornell 1992). Oliver (1997) defineeris rahulolu nauditava tulemuse või saavutusena (*pleasurable fulfilment*), st kliendid/tarbivad tajuvad, et tarbimine täidab mõne nende isikliku vajaduse, soovi, eesmärgi vms ning et selle täitmine on nauditav. Selline vaateviis sobitub hästi haridusega rahulolu lahtimõtestamiseks ootuste ja täitunud saavutuste võrdluses.

Kliendi rahulolu on kirjeldatud ka kognitiivse protsessina, kus inimesed võrdlevad eelnevaid ootusi teenusele/tootele tegeliku kogemusega ja tulemusega (*perceived performance*) (Zeithmal jt 1993).

Sarnaselt lähenetakse ka õppuritele, st uuritakse ja mõõdetakse (üli)õpilase kogu õpikogemust, mis määrab haridusega rahulolu (Duque 2014). Näiteks Elliott ja Shin (2002) toovad välja, et rahulolu kujundavad kõikvõimalikud (sh korduvad) kokkupuuted ja kogemused õpikeskkonnaga. Autorid kirjeldavad rahulolu kui üliõpilase subjektiivset hinnangut erinevatele haridusega seotud tulemite ja kogemuste sobivusele. (Üli)õpilaste rahulolu on pigem lühiajaline suhtumine/hoiak, mis tekib siis, kui tegelik kogemus (*performance*) vastab ootustele või ületab neid (Elliott ja Healy 2001).

Hariduse käsitlemine teenusena on viimasel ajal saanud siiski pigem kriitika osaliseks (nt James 2002; Cardoso 2012; Tight 2013; Brady 2013). Praegu pigem domineeriva sotsiaal-konstruktivistliku õpikäsitluse järgi (nt Säljö 2003) ei "osta" õpilased teadmisi, vaid osalevad ise aktiivselt nende loomises. Samuti ei ole koolid oma olemuselt teenindusasutused, vaid tegelevad koos teadmiste arendamisega ka isiksuse arendamisega ja peavad looma selleks sobiva keskkonna.

Kliendi rahulolu teooria sobib pigem kirjeldama nende sihtrühmade rahulolu, kes ise (koolis toimivas) õpetamise ja õppimise protsessis aktiivselt ei osale. Siinse töö kontekstis on selliseks osaliseks ennekõike tööandjad, aga teatud määral ka lapsevanemad. Tööandjad sõltuvad väga suuresti sellest, milliste oskuste ja pädevustega on neile tööle asuvad koolilõpetajad (Pavlin 2009). Neil on enamasti konkreetsed ootused uute töötajate oskuste suhtes, mis võivad, aga ei pruugi täituda. Nii on ka enamus tööandjate rahulolu küsimustikke üles ehitatud (vt ptk 2.5), ehkki enamasti ei nimetata lähenemise alusena kliendi rahulolu teooriat. Lapsevanemad on siiski rohkem seotud lapse arenguga ja seeläbi haridusprotsessiga, kuid nende otsuseid juhivad sageli samuti konkreetsed ootused sellele, mis koolis toimub või kuidas õpilane areneb (mida nad juhivad ja mis väljendub, näiteks, kooli valikus). Seetõttu võib ootuste ja nende täitumise komponente kaasata ka lapsevanemate rahulolu uurimisse.

Protsessi komponendid

Hariduses eristuvad selgelt sihtrühmad, kes on igapäevaselt tihedalt seotud haridusprotsessiga, milles nad aktiivselt osalevad. Kui lapsevanemad ja tööandjad hindavad rahulolu haridusega pigem kõrvalt, hinnates protsessi välisvaatlejana või selle protsessi tulemusi (sh oskusi), siis (üli)õpilased ja õpetajad saavad hinnata rahulolu hariduskeskkonnas toimuvate protsessidega ja keskkonnaga, millest nad pidevalt mõjutatud on ja mida nad ka ise mõjutada saavad.

Nii töö- kui õpikeskkonnaga vahetus seoses olevate sihtrühmade rahulolu uuringutes on eristatud komponente, mida jagatakse keskkonnaga seotud ehk rahulolematuse ja sisemisteks ehk motivatsioonilisteks faktoriteks. Kõige olulisemad teooriad ja lähenemised, mida on kasutatud otseselt hariduskeskkonnaga seoses olevate sihtrühmade uurimisel, on Herzbergi kahe-faktori teooria koos selle edasiarendusega (kolme valdkonna mudel), ning enesemääratlusteooria.

Herzberg koos kolleegidega kirjeldas 1959. aastal **kahe-faktori teooriat** (*two-factor theory*; Herzberg, Mausner ja Snyderman 1959), milles rahulolu mõjutajad on jagatud kahte üksteisest sõltumatusse faktorisse. Vastupidiselt teooria sünniajal hoitud uskumustele, et rahulolu ja rahulolematuse paiknevad ühel kontiinumil kahe vastandliku äärmusena, näitas Herzberg kolleegidega, et rahulolu vastand ei ole mitte rahulolematuse, vaid rahulolu puudumine. Rahulolematuse vähendamine ei too endaga kaasa rahulolu. Sellest ajast on teooria leidnud üha enam kinnitust ja kõlapinda mitmetes valdkondades. **Rahulolematuse** ehk hügieenifaktoritena toovad teooria autorid välja näiteks vähesed võimalused supervisiooniks,

inimestevahelised suhted, füüsilise töökeskkonna, palga jne. **Rahulolu** ehk motivatsiooniliste faktorite all on nimetatud võimalust ennast teostada läbi töö, sh tunnustus, töö olulisus, vastutus, arenguvõimalused jne.

Hilisemad Herzbergi teorial põhinevad uuringud on näidanud, et haridusvaldkonnas on põhjust jagada **rahulolematuse** faktor kaheks – **koolisisesed** (*school-based*) ja **koolivälised** faktorid (*extrinsic factors*) (Dinham ja Scott 2000). Autorid nimetavad kolmese jaotusega lahendit **kolme valdkonna mudeliks** (*Three Domain Model*). Uue lähenemise vajadus tulenes autorite sõnul sellest, kuidas koolid on seotud rahulolematuse faktoritega. Üha enam mõjutavad haridusasutusi välised mõjud (näiteks ühiskonna ootused, muudatused seadusandluses), mis ei ole kooli enda kontrolli all. Autorid toovad välja, et koolisisesed rahulolukomponendid võivad seostuda nii rahulolu kui rahulolematusega. Näiteks näitas Anne Nelke oma magistritöös (Nelke 2014), et ühe waldorfkooli õpetajad pidasid kooli pedagoogilist lähenemist rahulolu allikaks, samas kui mitmeid koolipõhiseid elemente, nt ajaline surve ja mentori puudumine algajate õpetajate jaoks, toodi välja kui rahulolematuse põhjustajaid.

Herzberg toob välja, et rahulolu edendamiseks on eelkõige vajalik toetada motivatsioonilisi ehk rahulolu faktoreid (Herzberg jt 1959). Näiteks pakkuda töötajale jõukohaseid ülesandeid ning tunnustust juhendaja või tööandja poolt. Samuti rõhutab Herzberg autonoomia olulisust, tuues välja, et töötajale peaks jääma võimalus valida, kuidas oleks tööülesandeid kõige optimaalsem täita.

Tänapäevased motivatsiooniuringud, sealhulgas nii haridus- kui ka töörahulolu valdkonnas, toetuvad laialdaselt kasutatust ja tõendust leidnud **enesemääratlusteooriale** (Deci ja Ryan 2000). Autorid kirjeldavad teooriat kui klassikalistele empiirilistele meetoditele tuginevat lähenemist, mille eesmärk on kirjeldada inimeste motivatsiooni ja isiksust ning esimese aluseks olevaid vajadusi (*Ibid*). Teoreetilist lähenemist on rakendatud mitmete valdkondade uurimustes alates haridusest, tervisehoiust, organisatsiooni kultuurist ja tööst kuni psühhopatoloogiani.

Enesemääratlusteooria lähtepunktist võib motivatsiooni kirjeldada kui energiat, jõudu tegutseda eesmärgi nimel ning seejuures eristatakse sisemist ja välist motivatsiooni. Sisemine motivatsioon kirjeldab ennastjuhtivat inimest, kes tegutseb ajendatuna tehtud tööst saadavast rahulolust. Deci ja Ryan (2000) toovad välja, et sisemine motivatsioon on inimesele loomumane kalduvus otsida uudseid ja väljakutseid pakkuvaid olukordi, et areneda ja õppida. Väliselt motiveeritud inimest ajendab tegutsema pigem väline tasu. Autorid on seisukohal, et kolm psühholoogilist vajadust (autonoomia-, kompetentuse- ja seotusevajadus) on universaalseks, fundamentaalseks ja valdkonnaüleseks eelduseks inimese sisemise motivatsiooni tekkes. Kuigi inimeste puhul eeldatakse vaikimisi, et nad tegutsevad ennast juhtivalt ja sisemisest motivatsioonist ajendatult, näitavad mitmed uuringud, et eelneva toimumiseks peavad esinema toetavad tingimused ehk kolm baasvajadust peavad saama täidetud/rahuldatud.

Teooria kohaselt on **autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusevajaduse** rahuldamine eelduseks ennastjuhtiva inimese, sh töötaja või õppija kujunemisele. Enesemääratlusteooria raames on aastate jooksul uuritud ka keskkonnast tulenevaid faktoreid ning näidatud, et viimaste mõju saab kokkuvõtlikult seletada läbi nende mõju kolmele baasvajadusele (Deci ja Ryan 2000). Kolme baasvajaduse rolli ja olulisust on uuritud mitmetes valdkondades, alates õpimotivatsioonist kuni töörahuloluni (Deci jt 2001; Deci ja Ryan 2000b). Töö kontekstis on uuringud näidanud, et baasvajaduste täitmine on seotud tööalase heaoluga, sh õpetajate tööga rahuloluga (Gagné ja Deci 2005).

Protsessi komponendid on:

- motivatsioonilised komponendid (aluseks enesemääratlusteooria; Deci ja Ryan 2000, Gagné ja Deci 2005):
 - autonoomia;
 - autonoomne toetus;
 - seotus kooli ja töökollektiiviga;
 - kompetentsus/enesetõhusus;
 - üldine rahulolu;
- koolisisesed komponendid (aluseks kolme valdkonna mudel ja Eesti uuringud; Dinham ja Scott 2000, Übius jt 2014):
 - kooli maine;
 - kooli juhtkond ja juhtimine;
 - edutamise ja enesearengu võimalused;
 - kooli taristu;
 - kooli sotsiaalne keskkond;
 - valmisolek hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemiseks;
 - töökoormus;
- koolivälised ehk rahulolematuse komponendid (aluseks kolme valdkonna mudel ja Eesti uuringud; Dinham ja Scott 2000):
 - muutused haridussüsteemis;
 - õpetajate staatus ühiskonnas.

Tulemuste komponendid

Eesti elukestva õppe strateegia² ja selle aluseks olev Eesti hariduse väljakutsete analüüs (Eesti hariduse... 2011) rõhutavad mõlemad igas vanuses õppurite sotsiaalse võimekuse arendamise vajadust. Lisaks aineteadmistele tuuakse esile ka individuaalsed omadused, õpioskused, probleemide lahendamise ja meeskonnatöö oskused. Üldistatult kirjeldatakse õppija sedalaadi omadusi ja oskusi üldpädevuste mõistega. Üldpädevuste määratlemine on saanud tuge inimressursi kontseptsiooni levikust ökonoomikas ja majanduses (Markus jt 2005).

Üldpädevuste arendamine õppurites lähtub eeldusest, et on olemas teatud oskused, mis on kasulikud igale indiviidile, mida saab rakendada mitmesugustes olukordades ja mis loovad aluse edukaks toimetulekuks tööelus ja hilisemas enesetäienduses (Dewey ja Garforth 1966; Gilbert jt 2004). Oskusest eristab pädevust selle oskuse rakendamise võime (Ouane 2003).

Erinevad allikad loetlevad erinevaid üldpädevusi. Varieeruvuse allikaks on nii õpitased ja sellest lähtuv erinev nägemus õppuri ja õppetöö eesmärkidest kui see, kas arengut vaadeldakse eelkõige indiviidi seisukohast või arvestatakse ka selle grupi heaolu, kuhu indiviid kuulub (Ouane 2003; vt ka Markus jt 2005). Samuti on üldpädevuste määratlemisel kolm erinevat traditsiooni: biheivioristlik, üldine ja kognitiivne (Mulder jt 2007, aga vt Le Deist ja Winterton 2005). Neist esimene, mida on ka psühholoogiliseks lähenemiseks nimetatud (Markus jt 2005) või funktsionaal-pragmatiliseks (Klieme jt 2008), lähtub tõdemusest, et edukaid ja ebaedukaid töötajaid eristavad mitte intelligentsus, vaid teatud universaalsed

² <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

töölased või individuaalsed oskused, mida on võimalik tuvastada ja õpetada ka teistele töötajatele (McClelland 1973, 1998). Üldiseid oskusi ehk hariduslikke üldpädevusi (*sensu* Markus jt 2005) rõhutavad autorid asetavad üldpädevused pigem konkreetse töökoha konteksti ja hindavad oskusi, mida on vaja teatud ametis toimetulekuks (Norris 1991; Fletcher 1992). Kuna töökohad erinevad üksteisest märkimisväärselt, on ka nende kaudu defineeritud üldpädevused väga mitmekesised (Mulder jt 2007). Kolmas vaade keskendub kognitiivsetele oskustele ning toetub sotsiaal-konstruktivistlikule õpikäsitlusele (Hodkinson ja Issitt 1995). Rõhk on pädevustel, mida on vaja ühiskonnas edukaks toimetulekuks ja koostööks (Mulder jt 2007).

Erinevad lähtekohad peegelduvad ka üle-euroopalistes poliitsuunistes ja arengudokumentides. Näiteks lähtub Euroopa kõrgharidusruumi ühtlustamise Bologna protsess biheivioristlikust üldpädevuste käsitlusest (Hyland 2006). PISA uuringud omakorda kombineerivad kognitiivseid pädevusi (teadmised), funktsionaalsete (oskused), sotsiaalsete ja enesejuhtimise pädevustega (Achtenhagen 2005; Baethge jt 2006). OECD on püüdnud üldpädevusi standardida ja on DeSeCo programmis defineerinud kultuuride ülesed üldpädevused (Rychen ja Salganik 2001; OECD 2005). Nende lähtekohtadeks on olnud, et üldpädevused peavad olema sotsiaalselt ja majanduslikult väärtuslikud, nende kõrge tase peab tooma kasu mitmesugustes elualdkondades isiklikest suhetest töösuheteni ja nad peavad olema kõigi inimeste jaoks ühtviisi olulised (st üldpädevused ei sõltu inimese ametist või tegevusalast) (OECD 2005; Mulder jt 2007). Enamasti loetakse üldpädevuste hulka autonoomia (iseseisvus ja enesejuhtimise oskused), kommunikatsioonioskused (kirjutamine, esinemine jne), info-oskused (info leidmine, kriitiline hindamine, haldamine jne), kognitiivsed oskused (analüüsi-, sünteesi-, argumentatsiooni-, kriitilise mõtlemise jne oskused, loovus), töötamise oskused (planeerimine, koostööoskus, juhtimisoskus jne) (vt nt Ouane 2003; Gilbert jt 2004). OECD DeSeCo projekt vaatleb üldpädevusi kolmes oskuste grupis: tööks vajalike oskuste (*sensu lato*) interaktiivne rakendamine (sh nt infopädevused, matemaatiline kirjaoskus, tehnoloogilised abivahendid jmt), suhtlemine heterogeensetes meeskondades ja iseseisvalt käitumine (OECD 2005).

Siiski tuleb märkida, et üldpädevuste kontseptsiooni paikapidavust on seni veel üsna vähe usaldusväärselt testitud (Markus jt 2005). OECD on küll oma autoriteediga läbi DeSeCo projekti tulemuste kehtestamas teatavat standardit, kuid kontseptsioon kannatab jätkuvalt tervikliku ja üheselt tõlgendatava mõiste(stiku) puudumise, inimeste edu ja üldpädevuste vaheliste seoste nõrkuse ning sellekohaste analüüside vähesuse ja üldpädevuste hindamise keerukuse käes (Mulder jt 2007).

Üldpädevuste kõrval moodustab teise väga olulise õppetöö tulemuste osa omandatud erialaste oskuste tase. Erinevad haridustasemed peavad õpilasi ette valmistama erinevate järgnevate tegevuste jaoks, mistõttu ei ole ka erialaste oskuste tase alati üheselt määratletav ega võrdse tähtsusega kõikide sihtrühmade jaoks. Kui koolieelsed õppeasutused ja algkool peavad põhiliselt andma õpilastele õpioskused ja algteadmised ning äratama huvi õpingute jätkamiseks, siis põhikoolist alates muutub omandatud teadmiste tase ja nende rakendamise oskus järjest olulisemaks. Üha enam peavad tööandjad töötajate värbamisel ametialastest oskustest olulisemaks üldpädevusi, seda eriti kõrghariduse lõpetajate puhul (nt Gibb 2004; Archer ja Davison 2008; NACE Research 2011).). Kutseõppe lõpetanute puhul on aga ka ametialased oskused jätkuvalt väga olulised nii vilistlase kui tööandja rahulolu tegurid (Smith 2002; Hawke 2004; Sheldon ja Thornthwaite 2005).

Üha enam jätvad tööandjad töötajate oskuste arendamise töötajate enda mureks (Sheldon ja Thornthwaite 2005). See tähendab, et enesearendamiseoskus (üks üldpädevustest) muutub järjest määravamaks ka ametialaste oskuste arendamisel.

Üldiselt pööratakse õppetöö tulemustele haridusega rahulolu uuringutes (vt ptk **Error! Reference source not found.**) vähe tähelepanu. See tähendab, et kooli(de)s omandatud oskustel ja teadmistel on haridusega rahulolus väga väike kaal. Tugevam on oskuste seos kliendi rahulolu teooriaga, kus sihtrühmad, keda saab kliendi positsioonil vaadelda (lapsevanemad, tööandjad), võivad pöörata omandatud (ameti)oskustele rohkem tähelepanu. Tööandjate (äri)edu on sealjuures otseses sõltuvuses sellest, milliste oskustega töötajaid nad haridussüsteemist saavad. Enamik tööandjaid peavadki üldpädevusi ja erialaseid oskusi võrdseks oluliseks (Pavlin 2009).

Üldpädevuste ja erialaste oskuste komponendid:

- üldpädevuste komponendid (üldjaotus OECD 2005 järgi):
 - tööks vajalike oskuste (*sensu lato*) rakendamine (Curtis ja McKenzie 2001 järgi)
 - info kogumise, analüüsi ja haldamise oskused;
 - planeerimis- ja organiseerimisoskused;
 - funktsionaalne lugemisoskus;
 - matemaatiline kirjaoskus;
 - probleemilahendusoskus;
 - tehnoloogia kasutamise oskus;
 - heterogeensetes meeskondades suhtlemine (Curtis ja McKenzie 2001 järgi)
 - suhtlemis- ja eneseväljendusoskused;
 - meeskonnatöö oskused;
 - iseseisvalt käitumine (autonoomia) (AI Group 1999 järgi)
 - õpioskused;
 - valmisolek muutusteks;
 - iseseisvus probleemide lahendamisel ja oma otsuste põhjendamise oskus;
 - praktilisus;
 - äri(tulemuste)le orienteeritus;
- erialased oskused moodustavad ühe haridusega rahulolu mõõtmise mudeli komponendi.