

Tallinna Tehnikaülikool
Sotsiaalteaduskond
Tööstuspsühholoogia Instituut

Riina Telling

**TÖÖTAVATE TUDENGITE DISPOSITSIONILISE TÖÖHÕIVEVÕIME
SEOSED TÖÖHÕIVEVÕIME OSKUSTEGA**

Magistritöö

Juhendaja: Velli Parts, MSc

Tallinn 2015

Deklareerin, et käesolev magistritöö,
mis on minu iseseisva töö tulemus,
on esitatud Tallinna Tehnikaülikooli
magistrikraadi taotlemiseks ja selle alusel
ei ole varem taotletud akadeemilist kraadi.

Autor Riina Telling

“.....“2015

Töö vastab kehtivatele nõuetele

Juhendaja Velli Parts, MSc

“.....“2015

Kaitsmisele lubatud “.....“2015

Töö- ja organisatsioonipsühholoogia magistritööde kaitsmiskomisjoni esimees professor
Mare Teichmann

Lühikokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk on uurida seosed töötavate tudengite dispositsioonilise tööhõivevõime (*dispositional employability*) ja tööhõivevõimeoskuste (*employability skills*) vahel õpingute ajal ülikoolis ja töökohal.

Kaasaja muutlikus keskkonnas on eduteguriteks töökohal dispositsionaalne tööhõivevõime ehk eelsoodumus proaktiivselt, uutele võimalustele avatud olles, oma tööoskusi ja karjääri edendada. Samuti on olulised tööhõivevõimeoskused: oskused, mida saab kasutada erinevates ametites ja erialadel. Tööelus olulisi tööhõivevõimeoskuseid arendavad üliõpilased nii kõrgkoolis kui ka töökohal. Sidusgruppide (riigi esindajad, tööandjad, üliõpilased) ootused tööhõivevõimeoskuste arendamisele kõrgkoolile suured, kuid vilistlasuuringud näitavad, et kõrgkoolilõpetanud hindavad kõrgkooli osa tööhõivevõime oskuste arendamisel madalalt.

Käesoleva töö eesmärgi saavutamiseks viiakse Tallinna Tehnikaülikooli halduskorralduse bakalaureuseõppe esimese kuni kolmanda kursuse üliõpilaste (kokku 54 vastajat) hulgas läbi küsitlusuuring. Küsimustikus on kasutatud Fugate jt (2008) koostatud dispositsionaalse tööhõivevõime skaalat ning Rosenberg jt (2012) koostatud tööhõivevõime oskuseid hindavat skaalat, kus vastajad annavad hinnangu ülikoolis ja töökohal omandatud tööhõivevõimeoskuste määrale. Uurimustulemused kinnitavad, et dispositsiooniline tööhõivevõime on seotud tööhõivevõimeoskuste omandamisega töökohal ja vastanud on andnud võrreldes kõrgkooliga kõrgemaid hinnanguid tööhõivevõimeoskuste omandamisele töökohal. Järeldada võib, et üliõpilaskond on heterogeenne ja valdaval enamusel on töökogemus olemas juba enne ülikooli astumist, siis seostatakse tööhõivevõimeoskuste arendamist töökontekstiga.

Võtmesõnad: tööhõivevõime, dispositsiooniline tööhõivevõime, tööhõivevõimeoskused, kõrgkoolilõpetanud, üliõpilased

Abstract

Relationship between employability skills and the dispositional employability of working students

The objective of this thesis is to study the relationship between the dispositional employability and employability skills of employed students during their studies at the university and at the workplace.

In the modern quickly changing environment, dispositional employability, i.e. the predisposition to proactively – by being open to new possibilities – develop one's working skills and career is a success factor. Employability skills, which can be used at different professions and fields, are also important. Students develop the employability skills important for their working life both at university and at the workplace. The stakeholder's (representatives of the state, employer, students) expectations on higher education institutions to develop employability skills are high, but graduate surveys show that graduates evaluate the role played by the university in developing their employability skills to be low.

To achieve the objective of this study, a survey is conducted among the first to third year students of Office Administration at the Tallinn University of Technology (a total of 54 respondents). The survey uses the dispositional employability scale developed by Fugate *et al.* (2008) and the employability skills evaluation scale developed by Rosenberg *et al.* (2012), where the respondents evaluated the levels of employability skills acquired at the university and at the workplace. The results of the survey confirm that dispositional employability is associated with acquiring employability skills at the workplace and the respondents have given higher evaluations on acquiring employability skills at the workplace than on acquiring these skills at university. It may be concluded that the student body is heterogeneous and the majority have work experience before being admitted to university, which is why they associate the development of employability skills with work.

Keywords: employability, dispositional employability, employability skills, graduate, students

Sisukord

Lühikokkuvõte.....	3
Abstract.....	4
Sisukord.....	5
Sissejuhatus	6
1 TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	9
1.1 Tööhõivevõime kontseptsioon ja kujunemine	9
1.2 Erinevad tööhõivevõime käsitlused	11
1.2.1 Dispositsiooniline tööhõivevõime	13
1.3 Tööhõivevõime oskused	15
1.4 Tööhõivevõime arendamine ülikoolis	19
1.5 Tööhõivevõimeoskuse arendamine töökogemuse kaudu.....	23
1.6 Vilistlaste ja tööandjate uuringud	25
1.7 Teoreetilise osa kokkuvõte	28
2 Empiiriline uurimus.....	30
2.1 Eesmärk ja hüpoteesid	30
2.2 Meetod	30
2.3 Tulemused.....	32
2.4 Arutelu	34
2.5 Uurimuse kitsaskohad.....	38
Kokkuvõte	39
Resume.....	42
3 Kasutatud kirjandus.....	45
Lisa 1: Ankeet.....	54
Lisa 2: Korrelatsioonitabelid	56

Sissejuhatus

Valitsused investeerivad kõrgharidusse, et suurendada inimkapitali varu, mida peetakse majandusliku heaolu allikaks. Nimetatud tegevus viib Knight ja Yorke (2003) väitel ootuseni, et kõrgem haridus sillutab tee õpitulemusteni, mida tööandjad väärtustavad. Teisisõnu, nii üliõpilastel kui tööandjatel on arusaam, et ülikoolis omandatavad teadmised- oskused peaksid andma piisava pädevuse, mida inimesel on vaja selleks, et tööturul edukalt konkureerida nagu ka igapäevases tööelus toimetulekuks vajalikud teadmised ja oskused (e.g. Rosenberg, Heimler, Morote, 2012).

Eesti Inimarengu 2012/2013 aasta aruandes on välja toodud, et Eesti hariduse ja majanduse vähene omavaheline haakumine tekitab sidusrühmade poolt vastandlikke ootusi ning töötajate ebaadekvaatset ettevalmistust peetakse ka Eesti majandusarengu põhiliseks takistuseks (Toots & Lauri, 2013). Kõrgharidus peab olema kohanemisvõimeline suunanäitaja, mis ühiskonna muutusteprotsessiga kaasas käies (Mägi, Aidla, Reino, Jaakson, Kirss, 2011) tegutseb kooskõlas tööturu muutustega ning seab põhitähelepanu tööandjate vajadustele sobivate oskuste arendamisele (Kasemets, 2008).

Eesti tööandjad ootavad kõrgharitud töötajatelt peale erialateadmiste veel häid sotsiaalseid ja eneseväljendusoskusi, õppimisvõimet, kriitilist mõtlemist ja motiveeritust (Taru & Lindeman, 2007). Majandus- ja Kommunikatsiooniministeeriumi poolt 2009. aastal koostatud Tööjõu vajaduse prognoosis aastani 2016 on välja toodud, et samuti on oluline töötaja võime ja soov uuendustega kaasas käia ning valmisolek enda pidevaks täiendamiseks. Mainitud oskuste vajalikkust igapäevases tööelus seostatakse kiirete üleilmsete muutustega majanduses ja tööelus. Enne globaliseerumist ja tehnoloogia plahvatuslikku arengut olid töötajad organisatsiooniga seotud pikaajsemalt ja tööandja kandis suuremat vastutust oma töötajate väljaõpetamise ja koolituse eest (Piore & Sabel, 1984, p. 273). Tänapäeva heitlikus keskkonnas on aga vastutus töötaja karjääri eest üha enam indiviidi õlul ja pidevate tööelu muutustega silmitsi seisev töötaja peab konkurentsipüsimiseks ise hoolitsema oma teadmiste-oskuste pideva kaasajastamise eest ehk arendama oma tööhõivevõimet.

Termin „**tööhõivevõime**“ (*employability*) (edaspidi THV) koondab endas nii subjektiivset taju selle kohta, millised on indiviidi võimalused leida endale uus, samaväärne või parem

töö (Berntson, 2008), indiviidi proaktiivsust (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2008) ning individuaalsete omaduste ja kompetentside vastavust nii töökeskkonna kui klientide nõudmistele ja seeläbi oma püüdluste ja potentsiaali realiseerimist (McQuaid & Lindsay, 2005). Inimese THV sõltub seega sellest, kui efektiivselt individid oma oskusi-teadmisi, kompetentse jt personaalseid faktoreid kasutab selleks, et paremini keskkonna nõuetele vastata (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004).

Tööturule edukas sisenemine (st sobiva töökoha leidmine) sõltub lisaks haridusele ja mitmesugustele isiksuslikele teguritele ka ettevõtjate seas hinnatud varasemast töökogemusest (Krusell, 2014; Raun, 2011). Uuringu „Eesti üliõpilaste eluolu 2013“ andmetel oli tööga hõivatud 50% tudengitest, sealjuures korrapäraselt töötavaid ja samal ajal täiskoormusega õppivaid üliõpilasi on 48% (Espenberg, Beilmann, Sammul, Nahkur, Lees, Vahaste, 2013). Ajalised raamid seavad aga õpingutele ja töötamisele piirangud, ning sageli arutatakse ühiskonnas teemal, kas õpitakse töö arvelt või töötatakse õpingute arvelt. Küsimus on oluline, kuna kaks tegevust konkureerivad piiratud ajaressursile ning sõltuvalt õppimise ja töötamise proportsioonidest on nende tegevuste ühildamisel nii positiivseid kui negatiivseid tagajärgi (Broadbridge & Swanson, 2005; Mägi *et al.*, 2011). Kui tudengid töötavad õpingute arvelt, siis võib kannatada omandatud hariduse kvaliteet, mispuhul tekib küsimus, kas riigi rahalisi vahendeid on tõhusalt ja sihipäraselt kasutatud (Mägi *et al.*, 2011). Kui õppetöö, tööelu ja isiklik elu (pereelu) on tasakaalust väljas, siis on ka sellel omad tagajärjed. Nt Curcio, Ferrara ja De Gennaro (2006) toovad välja magamatuse, Dantzer, Wardle, Fuller, Pampalone ja Steptoe (2010) tervistkahjustava käitumise, Lin ja Huang (2014) akadeemilise läbipõlemise ja stressi.

Kui töö ja õppimine pigem täiendavad teineteist, siis selle positiivseks küljeks peetakse võimalust lihvida suhtlemis- ja meeskonnatööoskust ning probleemi lahendamise ja kriitilise mõtlemise oskuseid, mis saavutatakse just töökogemuse kaudu (Blake & Worsdale, 2009). Eelnimetatud oskused on ka olulised THV oskused (nt Rosenberg *et al.*, 2012), mida tööandjad töötajalt ootavad. Kui konkurentsivõimeline inimene tööturul on ja kuidas ta kasutab oma THV oskusi, oleneb Fugate ja kolleegide (2008) väitel indiviidi dispositsioonilisest tööhõivevõimest (edaspidi DTHV), mis kirjeldab indiviidi proaktiivset lähenemist oma tööle ja karjäärile.

Kuigi heatasemelised erialased oskused on väga heade töötulemuste aluseks, on töötaja värbamisel olulised ka THV oskused. Suur osa tänapäevaseid organisatsioone ootavad

personalilt multifunktsionaalsust, näiteks „...tarkvara arendajalt suurepärasest suhtlemisoskusest, võimet näha suurt pilti ja pakkuda välja kliendi vajadustele vastavaid teraviklahendusi“ (Jürgenson, Mägi, Pihor, Batueva, Rozeik, Arukaevu, 2013). Töölaste üldpädevuste teema, mille puhul on kasutusel erinevaid termineid nagu nt ülekantavad oskused, võtmeoskused, tööhõivevõime oskused jne, on tihedalt seotud THV teemaga ja ka antud uurimustöös vaatluse all.

Käesoleva magistritöö eesmärk ongi selgitada välja, kuidas on töötavate üliõpilaste DTHV seotud kaasajal oluliseks peetavate THV oskustega. Eesmärgi saavutamiseks püstitab autor järgmised uurimisülesanded:

1. Anda ülevaade THV kontseptsioonist, DTHV-st ja THV oskuste olemusest ning nende arendamisest (ülikooliõpingute ajal ning tööelus);
2. Viia läbi empiiriline uuring hindamaks, kuidas on töötavate üliõpilaste DTHV seotud hinnagutega THV oskuste omandamisele ülikooliõpingute käigus ja töötades.

Magistritöö koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis annab autor ülevaate THV kujunemisest, THV kontseptsioonist ja erinevatest käsitlustest. Kirjeldatakse THV oskuste arendamist nii ülikoolis kui ka töökogemuse kaudu ning antakse ülevaade vilistlaste ja tööandjate uuringutest THV oskuste arendamise kohta. Teise peatüki moodustab empiiriline uurimus.

1 TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Tööhõivevõime kontseptsioon ja kujunemine

THV kontseptsioon on arenenud koos muutustega majanduses ja kogu ühiskonnas. Kui enne II Maailmasõda kasutusel olnud THV kontseptsioonis keskenduti vaid tööks sobivatele või kõlbmatutele indiviididele ja nende probleemidele, siis 1950-60-tel hakati rääkima nn THV uuest kontseptsioonist, mis keskendus tööturul ebasoodsas olukorras olevate inimeste individuaalsete omaduste ja tööõuetele vastavuse vahelisele lõhele (McQuaid & Lindsay 2005). Lähenemise sisuks oli, et kui inimese omadused vastasid töö nõudmistele, siis oli tal suur võimalus saada pikaajaline töö, kus põhivastutus töötaja koolitamise eest lasus tööandjal (Piore & Sabel 1984, p. 273) ning hierarhiline karjäärisüsteem oma etteaimatava astmelise tõusuga (Baruch, 2004) andis töötajale selgepiirilised tulevikuväljavaated.

Globaliseerumine, tehnoloogia pidev progress ja kasvav konkurents on alates 1980-test oluliselt muutnud organisatsioonide toimetulekustrateegiaid. Ettevõtte ja indiviidi tööalase edu seisukohalt muutus üha vajalikumaks paindlikkus ja kohanemisvõime; samuti seostatakse vajalike tööoskuste mitmekesistumist sellega, et töötajad hakkasid üha sagedamini töökohti vahetama (e.g Piore & Sabel 1984, pp. 258-277). Nende protsesside taustal teines ka vastutuse asetumine töötajale koolituse ja oskuste kaasajastamise eest: kui see eelnevalt oli tööandja kohustus, siis järk-järgult suurenes töötaja enda vastustus oma oskuste ja teadmiste arendamise eest (Clarke & Patrickson, 2007; Kanter, 1989).

Kirjeldatud muutuste kontekstis hakati ka THV kontseptsiooni raames rääkima töötaja ametialastest teadmistest ja oskustest, individuaalsetest omadustest ja hoiakutest ning kiirete muutustega kohanemise võimekusest. Kuna tööoskused muutusid universaalsemaks, muutusid oluliseks ülekantavad oskused (*transferable skills*), ehk oskused, mida on võimalik rakendada rohkem kui ühes kontekstis (Kemp & Seagraves, 1995). Ülekantavate oskuste alla kuuluvateks arvati näiteks interpersonaalsed oskused ja kommunikatsioonioskused (Garavan, 1999; McQuaid & Lindsay, 2005), samuti kognitiivsed ja eneseregulatsiooni kompetentsid (*self-regulatory competence*), mis on vajalikud keeruliste ametialaste rollide täitmiseks ja teiste elurollidega hakkama saamiseks, mis kaasajal üha keerukamaid nõudeid esitavad (Bandura, 1999). Töötajate kõrgtasemel

üldoskusi (*advanced general skills*) hakkasid paljud organisatsioonid pidama konkurentsieelise üheks allikaks (Garavan, 1999). Alates 21-se sajandi algusest mõistetakse THV all ka töötaja võimet ja valmisolekut proaktiivselt tegeleda enesetäiendamise- ja arendamisega (hariduse, kvalifikatsiooni omandamine) ning ise oma karjääri juhtimisega (Parts, 2010).

Tööandjate ebakindlus tulevikus vajatava personali hulga, nende tööülesannete ja töökohtade osas tingis ka uut tüüpi töösuhete kujundamise vajaduse (Hillage & Pollard, 1998). Töövõtjate jaoks tähendas see tööturvalisuse (*job security*) kadumist ja tööandjad hakkasid üha enam diskuteerima, et traditsioonilise töösuhte turvalisuse (*employment security*) asemel tuleb rääkida THV turvalisusest (*employability security*) ja vajalik on töösuhete paindlikumaks muutmine (Kanter, 1989, p. 321), mis ühtlasi tähendas aluse panemist töötaja ja tööandja vahelisele uut tüüpi psühholoogilisele leppele (Garavan, 1999). Selle kohaselt panustab tööandja pikaajalise töösuhte pakkumise asemel töötaja oskuste ja teadmiste arendamisse, mille kaudu inimene saab kindlustada oma tööalast tulevikku. THV turvalisus kujuneb läbi selle, et töötaja jaoks muutuvad tema teadmised (*knowledge*), oskused ja reputatsioon väärtusteks, mida ta teadlikult arendab ja mis avavad talle uusi võimalusi tööturul (Kanter 1989, pp. 321-322). Tööandja vastutus on luua töötajale tema THV arendamiseks motiveerivad tingimused (koolitused, arendavad tööülesanded) ning edasi oleneb juba töötaja valmisolekust, initsiatiivist ja võimekusest, kuivõrd ta talle antud võimalusi enda edasiseks arenguks ära kasutab ja selle läbi oma THV-d tõstab (Parts, 2010).

1.2 Erinevad tööhõivevõime käsitlused

Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni ILO (2013) laiapõhjalise käsitluse kohaselt onelab THV põhioskuste vundamendist, motivatsioonist, võimekusest kasutada ära kõiki võimalusi pidevaks õppeks ja teadvustada omandatud oskusi, samuti on olulised välised tegurid, nagu juurdepääs haridusele ja koolitusvõimaluste kättesaadavus. Eelnev on töötajatele kriitilise tähtsusega, et saada rahuldustpakkuv töö ja olla muutuste juhtija. See omakorda võimaldab ettevõtetel võtta kasutusele uusi tehnoloogiaid ning siseneda uutele turgudele (International Labour Organization, 2013). Lähtudes eelnevast, on THV kontseptsioon mitmetahuline ja seda käsitletakse erinevatel tasanditel. Makrotasand viitab THV-ga seonduvatele riiklikele dokumentidele (e.g Kirss ja Allsaar, 2003), mis peegeldab valitsuse samme tööpuuduse vähendamisel, edendades töötute inimeste sisenemist tööturule. (e.g European Agency for Safety and Health at Work, 2001). Makrotasand hõlmab nii rahvusvahelist koostööd, haridus- kui majandussüsteemi, tööturgu, ja töötajate ning tööandjate ühendusi. THV mesotasand näitab organisatsioonitasandil ettevõtte tegutsemist personali arendamisel, hariduse korraldamist haridusasutuse tasandil. Mikro- ehk individitasand näitab THV arendamist üksikisiku seisukohalt. Käesolevas töös käsitletakse THV-d nii mikro- kui mesotasandilt: indiviidi THV arendamine kahes institutsioonilises kontekstis ülikoolis õppides ja töötades (tasustatud tegevus ettevõttes või organisatsioonis). THV tasandid toimivad edukalt vaid omavahelises koostöös ning riigitasandil tehtavad sammud kajastuvad nii organisatsiooni- kui üksikisiku tasandil.

Terminile „THV“ on erinevatelt autoritelt rida mikrointerpretatsioone ja erinevaid nägemusi nii kitsamas kui laiemas võtmes (Bridgstock, 2009; Harvey, 2005). Kitsamad nägemused piiritlevad THV-d indiviidi oskuste ja eelduste paketina, mis võiksid töötajale atraktiivseks muuta, nähes tihti indikaatorina kiiret töölesaamist (Bridgstock, 2009). Laiemad kontseptsioonid käsitlevad THV-d kui arengulist protsessi kogu elukaare ulatuses, sisaldades nii elukestva õppe temaatikat (Hillage & Pollard, 1998), kompetentside arendamist (Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2006), karjäärijuhtimist (Bridgstock, 2009; Pool & Sewell, 2007), pidevas muutustekeskonnas toimetulekut (Fugate *et al.*, 2008). Harvey (2005) rõhutab, et tööhõivevõime ei ole lihtsalt suutlikkus tööd saada, vaid see on pidev õppimine läbi isikliku (tehnikate ja enda tunnusjoonte (*attributes*) arendamine) arengu ja elukogemuse.

Pool ja Sewell (2007) poolt käsitletud THV vundamendi moodustavad: karjääri kujundamise õppimine (*career development learning*), elu ja töökogemus, erialaste teadmiste, mõistmise ja oskuste tase, üldised oskused ja emotsionaalne intelligentsus. Analüüsid ja hinnates eeltoodud tegureid areneb enesetõhusus, enesekindlus ja enesehinnang, mis on väga olulised tööalase konkurentsivõime kujunemisel. Karjäärikujundamise oskuseid rõhutas ka Bridgstock (2009), kes leidis, et pidev dispositsiooniline, kõrge sisemise motivatsiooniga ja uutele kogemustele avatud karjäärijuhtimisprotsess aitab kaasa THV maksimaalsele väljaarendamisele.

Berntson ja kollegid (2006, 2008) uurisid aga kuidas indiviid enda THV-d tajub ning mis seda mõjutab. Nende hinnangul oleneb THV tajumine indiviidi taustsituatsioonist, isikuomadustest ja nende vastasmõjust ning väljendub selles, kuidas inimene tajub oma võimalusi saada uus töö. Wittekind *et al* (2010) järgi on tajutud THV ennustajaks omandatud haridus, karjääri ja (üldiste) oskuste ning tööga seotud oskuste arendamine ning valmisolek muuta töökohta; seega mõjutab tajutud THV inimese reaktsioone, mõtlemist ja käitumist. Seega on THV tajumisel oluline kaal sellele, kuidas inimene käitub ning seeläbi oma personaalseid faktoreid (oskused, kvalifikatsioon, isikuomadused) kasutab (Berntson, 2008). Eelnevad käsitlused kirjeldavad THV-d kui arengut, mis on pidevas protsessis ning mis on eelduseks rahuldustpakkuva töö saamiseks.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et indiviidi THV teostumine oleneb tema proaktiivsest valmisolekust realiseerida avanevaid võimalusi ja kohaneda muutustega (Fugate *et al.*, 2008), sellest, kuidas isik oma personaalseid faktoreid (oskused, kvalifikatsioon, isikuomadused) kasutab (Berntson, 2006; 2008; Fugate *et al.*, 2004) ja tööandjale esitleb (Hillage & Pollard, 1998), samuti välistest teguritest (perekondlikud kohustused, transpordiprobleemid, geograafiline kaugus jne), hetkeseisust tööturul (vabade töökohtade arv ja/või tüüp kohalikul tööturul), tööandjate värbamise hoiakutest ja meetoditest (McQuaid & Lindsay, 2005; Hillage & Pollard, 1998) ning samuti hetkest indiviidi elutsüklis (Hillage & Pollard, 1998; Kadefors, 2010).

1.2.1 Dispositsiooniline tööhõivevõime

Tööturu ootused ja nõudmised muutuvad tänapäeval kiiresti ja tulemuseks on, et paljude inimeste oskused ei vasta enam tööandjate nõuetele. Edu võtmeküsimuseks on saanud inimeste kohanemisvõime muutuvast töökeskkonnas, seepärast käsitleme eraldi dispositsioonilist tööhõivevõimet (DTHV). Vaatenurki, kuidas tööalasele kohanemisvõimele läheneda on mitmeid (e.g. Pulakos, Dorsey, White, 2006; O'Connell, McNeely, Hall, 2008) ning Fugate ja kolleegide (2008) lähenemine eristub teistest kontseptsioonidest selle poolest, et nad ei kirjelda indiviidi tööalast kohanemisvõimet mitte töörukäitumise terminites (nt tööotsimise tegevused, seotud teadmised-oskused, mobiilsus jne), vaid dispositsioonina ehk käitumise eelduseks olevate hoiakute kaudu. Teisisõnu, DTHV viitab indiviidi eelsoodumusele reageerida töö- ja karjääriga seoses teatud viisil: proaktiivselt ehk ettemõtlevalt, mis sisuliselt tähendab teadlikku oma tööelu ja karjääri edendamist, kavandades selleks erinevaid tegevusi ja otsides aktiivselt võimalusi. Dispositsioonilise THV kontseptsiooni kohaselt ei ole THV seega niivõrd sõltuv välistest, keskkonna tingimustest (nagu nt üldine tööturu olukord või majanduslangus), vaid on inimesega nõu igas olukorras kaasas (ehk isiksuslik tunnus), mistõttu on DTHV mõju ulatuslik (Fugate *et al.*, 2008).

Fugate jt (2008) leidsid, et *person-fit* kontseptsioonist tulenev mõtteviis nõutavate teadmiste (*knowledge*), oskuste (*skills*) ja suutlikkuse (*ability*) vajalikkusest, on tänapäeva muutlikus keskkonnas liialt staatiline. Fugate ja kolleegide (2008) täiendatud THV dispositsioon hõlmab nii reaktiivseid kui proaktiivseid indiviidile iseloomulikke reageerimisviise, mis tähendab seda, et lisaks suutlikkusele reaktiivselt kohaneda keskkonna nõudmistega (omandatud oskused, teadmised ja kvalifikatsioon), iseloomustab kõrge DTHV-ga indiviidi pidev valmisolek muutuseks ja selle kaudu loob inimene endale võimalusi karjääriks ja eneseteostuseks (Fugate *et al.*, 2008). (Fugate (2006) väitel ei ole DTHV seotud inimese soo ja vanusega.)

Kuna inimestes pidevat ebakindlust tekitav olukord on tänapäevases töökeskkonnas permanentne, siis muutuvad kohanemise tulemuslikkuse või kvaliteedi seisukohast üha olulisemaks individuaalsed eelsoodumused ehk dispositsioonid teatud viisil reageerimiseks. Dispositsiooniline THV on Fugate jt (2008) järgi kirjeldatav viie dimensiooni kaudu:

(1) avatus tööalastele muutustele (*openness to changes at work*), mis on DTHV keskne dimensioon ehk mõõde. Uutele kogemustele avatud töötaja on kohanemisvõimelisem ka

töö nõuete muutumisel, mis omakorda suurendab tema konkurentsivõimet tööturul. Samuti on avatus ja uued kogemused pideva ja elukestva õppe aluseks, mis aitavad välja selgitada ja teostada tekkinud karjäärivõimalusi;

(2) töö ja karjääri resilientsus (*work and career resilience*) – kognitiivse teooria kohaselt on kõrgeima heaolutundega ka stressirikas olukorras inimesed, kes on optimistlikud ja tajutava kontrolliga (tajutav isiklik kontroll elu ja situatsioonide üle) ning kõrge enesehinnanguga. Personaalne resilientsus (enesehinnang, optimism ja tajutud kontroll) on aga seotud inimese valmisolekuga muutuseks (Wanberg & Bananas, 2000). Muutused karjääris ja töös võivad viia edasi uute rikastavate kogemuste ja väljakutsete poole. Töö- ja karjääriresilientsus on osa indiviidi töö identiteedist ja peegeldab tema DTHV-d;

(3) töö ja karjääri proaktiivsus (*work and career proactivity*) - kõrge DTHV-ga inividid koguvad proaktiivselt keskkonnast töö- ja karjäärihuvidega sobivat infot. Proaktiivne tegevus toimub ilma, et indiviidil oleks silmapiiril mõni kindel väljakutse või stressor. Töö ja karjääri proaktiivsus hõlbustab tööalaste võimaluste äratundmist ja realiseerimist;

(4) karjääri motivatsioon (*career motivation*) - karjääri motivatsioon põhineb motivatsiooni kontrolli (Kanfer & Heggestas, 1997 as cited in Fugate *et al.*, 2008) ja õppimise eesmärgi (*learning goal orientation*) (Dweck, 2000) teooriatel. Püstitades eesmärgid, olid kõrge motivatsioonikontrolliga töötajad motiveeritud töötama isegi igaval või frustreerival perioodil ja väljakutsete puhul tegid jõupingutusi. Kui töösituatsioonis on esiplaanil õppimise eesmärgid, ei kahjusta ebaõnnestumise kogemused enesehinnangut nii palju, sest seda saab tõlgendada osana aru saamise ja õppimise protsessist (Fugate *et al.*, 2008). Tuginedes Dweck (2000), lahendasid õppimise eesmärkidega tudengid paremini uudseid probleeme, töötasid rohkem ja süviti. Õppimise orientatsioon tööal avaldub oma tuleviku planeerimises, õpingute jätkamises ning valmisolekus muutuda, kui selleks tekib vajadus (Dweck 2000).;

(5) töö identiteet (*work identity*) – töö identiteet annab tugeva kognitiivse ja tundmusliku aluse DTHV-le. Indiviid, kes määratleb end kui konkurentsivõimelist, ka käitub vastavalt sellele (Ashforth & Fugate, 2001 as cited in Fugate *et al.*, 2008), mis omakorda mõjutab isiklike eesmärgid või püüdlusi. Samuti aitab karjääri identiteet asendada institutsionaalsed karjäärstruktuurid individuaalsete psühholoogiliste struktuuridega. Näiteks, karjääri identiteet annab karjääri seotud püüdlustele motivatsiooni, suuna ja eesmärgi ning toetavad THV-d (Fugate *et al.*, 2004).

Iga dimensioon on küll iseseisev (eraldi käsitletav), kuid koondudes moodustavad nad oluliste mõjutegurite komplekti (hoiakud-suhtumised, reageerimisviisid), mis ennustab indiviidi proaktiivset kohanemisvõimet ja seeläbi kõrgemat tööhõivevõimet (Fugate *et al.*, 2008). Dimensioonide valimisel toetusid kontseptsiooni autorid ulatuslikule teaduskirjandusele (rakenduspsühholoogiat, isikusepsühholoogia, karjäärijuhtimise, juhtimise, kutsenõustamise valdkonnad), mida toetavad empiirilised uuringud indiviidi kohanemisvõimet ennustavate tegurite kohta; lähtuti põhimõttest, et DTHV dimensioon peab sisaldama orienteeritust aktiivsele tegutsemisele (mille vastandiks on passiivne reageerimine) ning sobima kasutada töö ja karjääri kontekstis (Fugate *et al.*, 2008). DTHV kontseptsiooni mõõtmiseks löid Fugate ja kolleegid (2008) vastava instrumendi, kus viit eelkirjeldatud DTHV dimensiooni mõõdetakse kuue alaskaala kaudu (töö ja karjääri resilientsust mõõdab lisaks põhiskaalale optimismi alaskaala)¹.

1.3 Tööhõivevõime oskused

Kiired muutused ühiskonnas toovad kaasa pideva vajaduse ümber orienteeruda; vastavalt vajadusele peavad inimesed olema suutelised liikuma nii organisatsiooni sees kui erinevate organisatsioonide vahel ning vahetama ameteid ja töökohti. Seetõttu on erialaste oskuste kõrval esile kerkinud ülekantavate oskuste teema: räägitakse valdkonnaülestest ehk erinevatel elualadel kasutatavate oskuste ja hoiakute tähtsusest (Randma, 2013). Enam kui ühes kontekstis kasutatavaid oskusi ja hoiakuid nimetatakse teaduskirjanduses mitmel moel: nt Rosenberg ja kolleegid (2012) räägivad põhilistest tööhõivevõimeoskustest (*basic employability skills*), Kemp ja Seagraves (1995) kasutavad terminit 'ülekantavad oskused' (*transferable skills*), Bridgstock (2009) räägib samadest oskustest üldiste oskuste (*generic skills*) sildi all, Robles (2012) kasutab terminit 'pehmed oskused' (*soft skills*) jne. Viidates suuremalt jaolt samadele oskustele, kasutatakse Eestis avaldatud erialases kirjanduses veel termineid nagu ülekantavad pädevused (Rutiku, 2014), üldpädevused (Jürgenson *et al.*, 2013), üldised pädevused (Randma, 2013) ja valdkonnaülesed pädevused (Euroopa Komisjon, 2014). Autori hinnangul kattub nimetatud terminite sisu suuresti ja sarnasus

¹ Töö ja karjääri resilientsus on kontseptuaalselt sarnane optimismile - st resilientsusele on iseloomulik optimism, kuid optimismi väited moodustasid faktoranalüüsis eraldi faktori ja seepärast mõõdetakse optimismi iseseisva alaskaala kaudu, kuid DTHV dimensioonides kuulub ta töö ja karjääri resilientsuse dimensiooni alla.

avaldub järgnevas: ülekantavad pädevused sisaldavad sõltumata kasutatavast terminist indiviidi toimetulekut muutavas keskkonnas ning indiviidi mitmekülgseid „...teadmisi, oskusi, võimeid, hoiakuid ja omadusi, mis ei ole piiratud ühegi kindla eriala- ega teadmusvaldkonnaga" (Rutiku, 2014).

Inimeste oskuste ja tööturu vajaduste ühitamise laiapõhjalise rakkerühma töö tulemusena (Haridus- ja Teadusministeerium, Rahandusministeerium, Siseministeerium, Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium, Sotsiaalministeerium, SA Kutsekoda, SA Innove, Ettevõtluse arendamise SA, Töötukassa) lepiti kokku, et tööelu kontekstis jaotatakse kompetentsid kahte rühma: kutsespetsiifilised kompetentsid (*specific hard skills*) ja üldised kompetentsid (Randma, 2013). Kutsespetsiifilised kompetentsid on antud jaotuse järgi selgelt seotud konkreetsete tööülesannetega ja neid oskusi ei saa eriti teistes ametites kasutada. Üldised kompetentsid tähistavad „...suurel määral kõikidele kvalifikatsioonidele ülekantavaid käitumuslikke kompetentse (*soft skills or general skills*), mis on seotud hoiakutega ja inimese võimega oma oskusi rakendada (nt: suhtlemine, kohanemine ja toimetulek)“; samuti kuuluvad üldiste kompetentside hulka keskmise ja suure ülekantavusega teadmistel ja oskustel põhinevad kompetentsid (*generic or general hard skills*), milleks on näiteks: info- ja kommunikatsioonitehnoloogia, õigus-, majandusalane- ja keskkonnateadlikkus (ibid.).

Tavapärase ülekantavate oskuste kontseptsiooni kriitikute arvates on üldoskused kontekstist sõltuvad ja väljenduvad erinevatel erialadel isemoodi; samuti õpetatakse üldoskuseid (kriitiline mõtlemine, analüüsioskus, probleemide lahendamine ja kommunikatsioon) erinevates valdkonnas erialaspetsiifiliselt (Tynjälä & Gijbels, 2012).

Tynjälä ja Kallio (2009) esitatud professionaalse kompetentsuse mudelis (*professional expertise*), aga ei eristata valdkonnaspetsiifilisi ja üldoskusi. Professionaalse kompetentsuse mudel sisaldab (1) faktilisi, kontseptuaalseid ja teoreetilisi teadmisi (universaalsed raamatutarkused); (2) eksperimentaalseid ja praktilisi teadmisi (praktilised oskused); (3) regulatiivseid teadmiseid (enseseteadvus, enda tundmaõppimine); (4) sotsiokultuurilisi teadmiseid (teadmised erinevatest kultuuridest, mis raamistab kogu ekspertiisi mudelit) (Tynjälä & Kallio, 2009 as cited in Tynjälä & Gijbels, 2012). Nimetatud dimensioonid on tihedalt läbi põimunud, mitte eraldiseisvad. Näiteks kommunikatsiooni oskuse omandamise puhul on vajalikud nii teoreetilised teadmised ja praktilised oskused kui ka regulatiivsed teadmised endast kui kommunikeerijast ning

reaalses kommunikatsioonisituatsioonis osutuvad oluliseks sotsiokultuurilised teadmised. Traditsiooniline pedagoogika aga professionaalse kompetentsuse kujunemisel oluliste dimensioonide integratiivset iseloomu ei arvesta. Samas ei kinnistu teadmised juhul, kui teooriaid õpetatakse õppe alguses ja praktikavõimalus on õpingute lõpufaasis. Teisisõnu, professionaalse kompetentsuse arendamiseks tuleb teooriaid õpetada praktilise kogemuse valguses ning praktikakogemusele anda pädeva juhendamise kaudu teoreetiline mõõde (Tynjälä & Gijbels, 2012).

Rosenberg jt (2012), kes viisid ülikoolilõpetanute, ülikooli õppeosakondade ja tööandjate ootuste ja vajaduste väljaselgitamiseks läbi triangulaarse uuringu, tõid teaduskirjandusele tuginedes välja tööhõivevõimeoskuste kaheksa dimensiooni:

- (1) põhiline kirja- ja arvutisoskus (suutlikkus lugeda ja interpreteerida kirjutatud, samuti rääkida, kuulata ja kirjutada ning kasutada probleemide lahendamiseks põhilisi matemaatilisi tehnikaid);
- (2) kriitilise mõtlemise oskused (võime mõelda loovalt, teha otsuseid ja lahendada probleeme). Kriitiline mõtlemine on tänapäevases infokülluses väga oluline oskus;
- (3) eestvedamisoskused (vastutustunne, enesehinnang, ausus, kollektiivi motiveerimine organisatsiooni eesmärkide täitmisel; (Schermerhorn, 2008 as cited in Rosenberg *et al.*, 2012)
- (4) juhtimisoskused (planeerimine, organiseerimine, kontrollimine kas organisatsiooni eesmärgid on täidetud (Schermerhorn, 2008 as cited in Rosenberg *et al.*, 2012).
- (5) interpersonaalsed oskused (meeskonnatööoskus, läbirääkimisoskus, töötamine multikultuurises organisatsioonis);
- (6) infotehnoloogilised oskused (oskus valida andmete töötlemiseks vajalik protseduur);
- (7) süsteemse mõtlemise oskused (suutlikkus aru saada ja opereerida sotsiaalsetes, organisatsioonilises ja tehnoloogilistes süsteemides, globaalse konteksti mõistmine);
- (8) töö eetika on inimese dispositsioon (eelsoodumus) hoiakutele ja suhtumisele, mis on aluseks töö tegemisele (täpsus, motivatsioon, tähtaegadest kinnipidamine, kannatlikkus, usaldusväärsus, professionaalsus ja realistlikud ootused töökoha nõuetele ja karjäärile).

Eelnimetatud dimensioone hindasid lähtuvalt oskuste vajadusest nii tööandjate esindajad, ülikooli õppeosakonnad kui ka kõrgkoolilõpetanud. Rosenberg ja kolleegid (2012) näitasid uuringuga lahknevasi arusaamades, milliseid oskuseid peavad vajalikuks tööandja esindajad, milliseid ülikool ning milliseid värsked kõrgharitud. Kuna kõrgkool annab läbi üliõpilaste oskuste arendamise sisendi tööturule ja kõrgkoolilõpetanu THV sõltub sellest, kas tema oskused sobituvad tööturul nõutuga, on kooskõla tööandjate vajaduste ja ülikoolis õpetatu vahel vajalik. (Rosenberg *et al.*, 2012).

Euroopa Parlamendi ja Nõukogu soovitustes võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2006), lisatakse eelnevale ka võõrkeelteoskus, algatusvõime ja ettevõtlikkus ning kultuuriteadlikkus ja –pädevus. Eraldi pädevusena välja toodud õppimisoskus toetab teiste pädevuste omandamist. Ettevõtlikkuse olulisust on rõhutanud ka Rae (2006), kelle arvamuse kohaselt ühendab ettevõtluse õppimine enamiku võtmepädevuste (probleemide lahendamine, meeskonnatöö jne) arendamist ja indiviidi personaalset arengut ning kutsespetsiifiliste erialaoskuste edendamist; olulist rolli mängib selles loovuse rakendamine reaalse väljundi saavutamiseks.

Tänapäeva globaalseerunud maailmas on väga oluline ka kultuuriteadlikkus ja pädevus. Kultuuri eripära annab konteksti erinevatele võtmepädevustele. Töötamine rahvusvahelistes meeskondades või tehes koostööd ettevõtetega välisriikidest, on oluline kultuuridevaheline pädevus (*intercultural competence*), mis sisaldades kultuurispetsiifilisi teadmisi, meeskonnatöö oskusi ja personaalset orientatsiooni ja valmisolekut koostööks erinevatest kultuuridest inimestega. (Matveev, 2004). Juhtimisoskuste kultuurispetsiifilisust on rõhutanud Hofstede (1985), kelle arvates juhtimistehnikad ja –filosoofia, mis on kohane ühes kultuuris, ei pruugi seda olla teises. Hofstede arvates annavad organisatsiooniteooriad (sh juhtimisteooriad) edasi väärtusi vastavalt kultuurikeskkonnale, kus teooriad on arendatud, seega ei ole universaalsed (1985). Seega tuleb läbi kultuuriprisma vaadata kõiki tegevusi või/ja pädevusi, mida kasutatakse väljaspool oma harjumuspärast kultuuriruumi.

Kriitiline mõtlemine ja probleemide lahendamine on tihti teaduskirjanduses (Rosenberg *et al.*, 2012) ja ka Euroopa dokumentides (Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus võtmepädevuste kohta elukestvas õppes, 2006) välja toodud üldoskustena, mida saab kasutada universaalselt kõikides valdkondades. Hyslop-Margison ja Armstrong (2004) seavad universaalsuse kahtluse alla, toonitades, et selleks, et mõelda kriitiliselt ükskõik

millisel teemal, on vaja laialdasi ja sügavaid erialaseid teadmisi. Kriitiline mõtlemine ei ole asi omaette, vaid omandab tähenduse erialaspetsiifika kontekstis (Hyslop-Margison & Armstrong, 2006).

1.4 Tööhõivevõime arendamine ülikoolis

Põhikooli ja Gümnaasiumi riiklikus õppekavas on sätestatud üldpädevuste arendamine (Põhikooli riiklik õppekava, 2010; Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2010), samuti antakse kõrgharidusasutustele suunatud strateegilistes dokumentides (Kõrgharidustaseme astmete õpiväljundid ning nende seos kvalifikatsiooniraamistikuga, 2008) suunised üldpädevuste arendamiseks. Kuigi oluline vundament haridusele pannakse alg-, põhi-, ja gümnaasiumiastme jooksul, on kõrgkool viimane institutsioon, kus õpilane saab lihvi tööturule sisenemiseks. Seega on riigil, tööandjatel ja ka tudengitel/kõrgkoolilõpetajatel õigustatud ootus, et kõrgkoolis jätkub üldpädevuste omandamine, tänu millele suureneb kõrgkoolilõpetaja THV, sh edukas konkureerimine tööturul. Kõrgkooli astuvate üliõpilaste seas on palju erinevas vanuses ja erineva kogemusepagasiga inimesi; paljud inimesed (68%) ei lähe otse gümnaasiumipingist ülikooli (Kirss, Nestor, Haaristo, Mägi, 2011). 2011), vaid eriala valikule eelneb eneseotsingute ja töötamise aeg või tullakse omandama juba mitmendat haridust. Töö autori arvates on üliõpilaskonna mitmekesisus väljakutseks kõrgkoolide õppekavade koostajatele ja õppejõududele, et õppekavad ja õppemeetodid oleksid pinget pakkuvad kõigile üliõpilastele ja teadmised-oskused rakendatavad ka tööturul.

Eesti ülikoolide õppekavad on väljundipõhised ja koostöös sidusgruppidega (tööandjad, üliõpilased, vilistlased, erialaorganisatsioonid, riigi esindajad jne) arendatakse neid pidevalt edasi (Rutiku, Valk, Pilli, Vanari, 2009). Kõrgkoolis toimub pädevuste (sh üldpädevuste) omandamine vastavalt väljundipõhisele õppekavale. Õppekava koostab ülikool koostöös sidusrühmadega vastavalt vajalikule kvalifikatsiooniprofiilile; kvalifikatsiooniprofiil on õppekava väljundiks ja pädevusi omandav tudeng on õppekava keskmes (Vengerfeldt & Kährlik, 2005).

Tööandjate tagasisides Tallinna Tehnikaülikooli õppekavadele juhiti tähelepanu ka liigsele akadeemilisusele ja teadmiste vähesele rakendatavusele tööturul olukorras, kus tööturg vajab üha enam praktilisi oskuseid ja teadustegevuse edukust mõõdetakse

kõrgkoolilõpetanute oskusega koolis õpitut tööelus kasutada (Udam & Vihand, 2009). Arutelud teemal, kui palju peab kõrghariduses õppekavade koostamisel arvestama tööandjate huvidega (viimane on aga väljundipõhise õppe üks kesksetest ideedest), on samas kaasa toonud „akadeemilise protesti“. Kriitikud arvavad, et tööturu survele kannatab kõrghariduse akadeemiline kvaliteet ning teaduskõrgkoolidest kujunevad kõrgemad kutsekoolid (Rutiku, 2014). Ka Ashe (2012) tunneb muret, et „...kui ülikooli lõpetaja soovitud omadused on määratletud tööandjate "soovide nimekirjaga", siis bakalaureuse kraadist võibki kujuneda "pehmete oskuste" komplekt“. Samuti tõstatab ärihuvide kandumine haridusasutuse õppekavasse küsimuse „kõrgkooli traditsioonilisest liberaalsest filosoofiast“ ning keskendumine ülekantavatele oskustele võib mõjutada õpilaste kogemuste intellektuaalset sügavust.

Väljundipõhise õppe pooldajate arvates ei tähenda tööandjate huvidega arvestamise õppekavade koostamisel kõrgkooli muutumist kutsekooliks, kuna kõrgharidusega kaasneb teadmine „...miks me nii teeme ja kuidas seda tulevikus paremini teha“ (Rutiku *et al.*, 2009). Pigem on kõrgkoolis vajalik arendada põhjalikult nii erialaseid oskusi kui ka üldpädevusi, kuna ainult mõlemate oskuste põhjalik arendamine aitab kaasa edukale toimetulekule tööelus. Kuna hariduse omandamise protsess ja selle kvaliteet kujuneb õpilase ja õppejõu vahelises koostöös, on väga oluline, et ka õppejõudude põhikoolituses ja täiendusõppes käsitletakse põhjalikult THV temaatikat (Zinzer, 2003). Õppejõudude õpetamisoskuste arendamise kaudu (milliseid õpetamismeetodeid kasutatakse) on võimalik kaasa aidata sellele, et ülikoolis õppimine toetab üliõpilase THV arengut.

Kuid nagu kõrgkool ei saa võtta endale kogu au õpilaste THV suurendamise eest, ei saa ta kanda ka kogu vastutust. Knight ja York (2003) väljatöötatud USEM mudeli kohaselt on THV seletatav läbi mõistmise (*understanding*), erialaspetsiifiliste ja üldiste sotsiaalsete oskuste (*skills*), mina–teooriate (enesetõhususe uskumustest) (*self-theory*) ja metakognitsiooni (eneserefleksioon või strateegiline mõtlemine) kaudu, mis vastastikku üksteist mõjutavad. Eelnimetatud oskused ja omadused on aga suures osas Knight ja Yorke (2003) väitel omandatud juba enne kõrgkooli astumist. Järelikult puudutab küsimus inimeste THV arendamise kohta haridussüsteemi tervikuna – st ei ole üksnes kõrgkooli teema, vaid suuresti seotud varasematel haridusastmetel omandatud pädevustega (Gewertz, 2007).

Bandura (1999) järgi ongi formaalhariduse peamine eesmärk varustada õpilasi intellektuaalsete vahenditega (*intellectual tools*), tõhususe uskumustega (*efficacy beliefs*) ja sisemise vajadusega arendada ennast kogu elu. Kui eelnimetatud isiklike ressurssidega varustatud õpilastele (Bandura, 1999) pakutakse kõrgkoolis arendavat õpikeskkonda, mille üheks osaks on kompleksne õpe (mis arendab nii erialateadmisi-oskusi kui üldpädevusi ja nende praktilist kasutamist), annab see tudengitele palju arenguvõimalusi ja seeläbi suureneb ka üliõpilaste THV (Knight & Yorke, 2003).

Teisalt, nagu juba mainitud, ei saa kool garanteerida õpilaste suurepärasest THV-d ka siis, kui kõrgkoolis on THV arendamiseks loodud soodsad tingimused. Seda põhjusel, et kuigi kõrgkooli poolt pakutavad arenguvõimalused on väga olulised (Harvey, 2001; Knight & Yorke, 2003) sõltub tulemus (st kui vastuvõtlik õpilane kõrgkoolis pakutavale on) omakorda üliõpilase motivatsioonist, paindlikkusest, proaktiivsusest ja kohanemisvõimest (Fugate *et al.*, 2008) nagu ka indiviidi mina-teooriatest, refleksioonisuutlikkusest ja -harjumusest ning analüüsioskusest (Pool & Sewell, 2007; Knight & Yorke, 2003), mis kokku moodustavad aluse, mille peale individid nõuavad oma teadmised-oskused ja THV. Oluline on ka, et paljude üldpädevuste omandamine (interdistsiplinaarne meeskonnatöö, kriitilisus ja eneskriitilisus, kultuurilise tagapõhja ja valdkonna arvestamine meeskonnatöös, meeskonna motiveerimine jne) nõuab juba teatud haridustaset, küpset isiksust ja suuri kogemusi (Rutiku, 2014) ehk siis paljude oskuste arendamine toimub järkjärgult elukestva õppe käigus. Seega on küsimus ka selles, et millisel tasemeni (määral) mingit pädevust on võimalik kõrgkooliõpingute käigus üldse omandada (pädevuste areng on elukestev protsess). Ümber sõnastades: mida soodsam on pinnas, seda suuremad on eeldused kõrge THV arenguks ja küsimuseks on, mil moel on kõige parem üldpädevusi kõrgkoolis arendada. Ülekantavate oskuste omandamise variantidena nähakse kahte võimalust: aditiivne mudel, kus erialaaineid ja ülekantavaid oskusi õpetatakse eraldi õppeainetena ja integratiivne mudel, kus erialaainete omandamise protsessis õpitakse ka üldoskuseid, näiteks esinemisoskuse arendamine erialaseminaride käigus (Rutiku *et al.*, 2007 as cited in Rutiku *et al.*, 2009). Ühe näitena aditiivse mudeli toimimise kohta sobib mainida Passau Ülikooli² Saksamaal, kus üldpädevuste õpetamine on koondatud Võtmekompetentside Keskusesse.

² Vt <http://www.zfs.uni-passau.de/en/>

Integratiivse õppe poolt on tööandjad, kes tagasisides Tallinna Tehnikaülikooli õppekavade kohta märkisid, et õppetöö käigus oleks vajalik arendada meeskonnatöö oskust ja kasutada probleemikeskset õpet, kus õppetegevuses lahatakse elulisi ja erialaseid probleeme. Pedagoogilisest vaatenurgast on oluline õppeainete lõimimine, mis aitab õpilastel paremini seoseid luua ja teadvustada eriala kui tervikut (Udam & Vihand, 2009). Samas, erialaainete õppimise protsessi käigus arendatakse nii informatsiooni otsimise ja analüüsimise (Fallows, 2000) kui meeskonnatöö- ja esitlusoskust (Andrews & Higson, 2008) ja õppuri ettevõtlikkust. Hea näitena on Tartu Ülikoolis loodud ja töö autorile teadaolevalt Eestis seni ainulaadne magistriprogramm DDVE³ (*Design and Development of Virtual Environments*), kus olulisel kohal on loov meeskonnatöö ning loengutes teoreetiliselt omandatud rakendatakse koheselt valdkonnaspetsialistide juhendamisel praktikas. Ka üleeuroopalises kõrgharidusmaastiku sidusust edendavas projektis Tuning nähakse üldpädevuste omandamist lõimituna vastava eriala õppeprotsessi (näiteks koostöövalmidus ja interdistsiplinaarses töötamise oskus jne), kuna mitmeid üldpädevusi ei saagi erialast lahus olevana õpetada (Vengerfeldt & Kährlik, 2005). Ka Rutiku ja kolleegide (2014) hinnangul on tõhusam aditiivse ja integreeritud mudeli kombinatsioon, kus üldpädevused on integreeritud erialastesse õpiväljunditesse ning neil, kes soovivad end teatud oskustes eraldi täiendada, on võimalus osaleda täiendavatel kursustel (keeledõpe, meeskonnatöö jne). Selline üldpädevuste arendamise kombineeritud mudel jätab autori hinnangul välja vahetu praktika komponendi, mis on vajalik teadmiste kinnistumiseks, mis Tynjälä ja Gijbels (2012) pakutud professionaalse kompetentsuse mudelis mängib olulist rolli pädevuste arendamisel.

Lõpetuseks võib öelda, et tööandjate poolt hinnatud sotsiaalsete kompetentside arendamine (meeskonnatöö, initsiatiivikus, entusiasm jne), mida ülikooli õppeprotsessi on keeruline integreerida ja praktiseerida, jääb lõppkokkuvõttes kõrgkoolilõpetaja vastutuseks, sest tema on see, kes tööturunõudmistega silmitsi seisab ja end seal tõestama peab (Reiska, Roosalu, Tamm, Täht, Unt, 2012).

Kuna majandus ja haridus on vastastikku seotud ning haridussüsteemi väljund on sisendiks majandusse, siis on kahe sektori pidev omavaheline koostöö oluline (Rosenberg *et al.*, 2012). Üheks koostöövormiks on näiteks ülikoolide juures asuvad teadmussiirde keskused (nt Tallinna Ülikoolis) ja innovatsiooni- ja ettevõtluskeskused (nt Tallinna Tehnikaülikooli Mektory; Tartu Ülikooli Ettevõtlus ja Innovatsioonikeskus) mis rakendavad ettevõtete

³ www.ddve.ee

hüvanguks ülikooli teadmisi ja oskusi ning arendavad üliõpilaste ettevõtlusoskusi. Kuna teadmussiirdekeskuse ja innovatsiooni- ja ettevõtluskeskuse siht on tuua kokku üliõpilased, teadlased ja ettevõtjad ning lahendada reaalseid ja elulisi probleeme, siis on see üliõpilastele hea võimalus osaleda tippspetsialistidega meeskonnatöös, teooriat praktikaga ühendada ja saades sellest uusi rikastavaid kogemusi, suureneb ka THV. Kontakt kõrgharidusasutuste ja ettevõtete vahel aga tihendab koostööd ning laiendab arusaamist teineteise vajadustest. Koostööd tehakse ka praktikate, kursuseprojektide ja lõputööde osas, kuid tööandjad ei pea seda piisavaks (Udam & Vihandi, 2009).

1.5 Tööhõivevõimeoskuse arendamine töökogemuse kaudu

Üks alternatiiv THV oskuste arendamisele on töötamine õppimise kõrvalt. Töötades tõuseb enesekindlus ja saavutatakse iseseisvus, areneb suhtlemisoskus, meeskonnatöö oskus, probleemilahendamise oskus ja kriitilise mõtlemise oskus (Blake & Worsdale, 2009; Curtis & Shani, 2002). Kuigi kogemuse annab iga töö, on erialane töö see, mis õppuri teoreetilistele teadmistele olulisema lisaväärtuse annab. Eesti üliõpilased töötavad enamasti erialal, mis on õpingutega suuremal või vähemal määral seotud (72% töötavatest üliõpilastest) (Kirss *et al.*, 2011). See on oluline, et tekiks töö ja koolist saadud teadmiste vahelised seosed ja sünergia, millel on positiivne mõju nii õpitu kinnistamisele kui ka tööle (Roosalu, 2010; Mägi *et al.*, 2011). Tehes ka õpitava erialaga mitte seotud tööd, omandab üliõpilane üldised oskused, kolleegidega koos töötamise kogemuse ning õpib paremini tundma oma motiive, hoiakuid ja väärtusi (Blake & Worsdale, 2009).

Eurostudent V küsitluse järgi on Eesti tudengite esmane töötamise põhjus majandusliku toimetuleku kindlustamine (76%) ja elustandardi tõstmine (76%). Mida vanem üliõpilane, seda rohkem töötab ta majanduslikel põhjustel ning 78% ulatuses ka siis, kui õppemaksukohustust ei ole. Töötamise põhjustest oli töökogemuse omandamine majandusliku toimetuleku ja elustandardi tõstmise järel kolmandal kohal (67%) (Espenberg, *et al.*, 2013). Nimetatud tulemus on ootuspärane, kuna muutunud on üliõpilaste vanuseline struktuur: üle 25. aastaste üliõpilaste osakaal on võrreldes 1993. aastaga oluliselt (15%) tõusnud (Klooster & Tõnisson, 2010) ning peaaegu iga neljas tudeng on lapsevanem (Kirss *et al.*, 2011). Seega on töötamise põhjuseks ka kohustused pere ees ja elatise teenimise vajadus.

Kuna riigi poolt määratud toetused ei kata üliõpilaste finantsilisi kohustusi (laenu, liisingud, lastega seotud kulud jne) ja ei ole toimetulekuks piisavad (ei vasta üliõpilaste elustandardile), siis on töötamine õpingute ajal ilmselt paratamatus. Oluline on leida tasakaal, et töö ei ohustaks õpingutel osalemist, kuna omandatud teadmiste ja oskuste kvaliteet on see, mis suurendab kõrgkoolilõpetanu THV-d ja laiendab karjäärivõimalusi.

Noored on tööturul haavatav grupp (Krusell, Mägi, Kirss, 2011), kes tihti peale alles alustavad oma töökarjääri. Tööturule tulemusrikkaks sisenemiseks, on peale hariduse vajalik ka ettevõtjate seas hinnatud varasem töökogemus. (Krusell, 2014). Kui 24-aastased ja nooremad tudengid lähevad tööle rohkem lisaraha teenimise eesmärgil, siis 25-29-aastaseid üliõpilasi motiveerib rohkem töötama tarvidus omandada töökogemust (Kirss *et al.*, 2011). Õppimise kõrvalt töötamine ei ole lihtsalt töökogemuse omandamine, vaid isiklik areng ja teadmiste ja oskuste omandamine, mis väljub tavapära raamidest (Brennan & Little, 2006) ja mis oodatavalt tõstab noore kõrgharitu THV-d. Harvey (2005) rõhutab, et töökogemus aitab kaasa kiiremale töökeskkonnaga kohanemisele, tänu millele töötaja töö saavutab kiiremini efektiivsuse ning loob tingimused uute teadmiste omandamiseks lühema aja jooksul. Oma osa õpingute ajal töötamisel on ka üliõpilaste rahulolematusel õpingute kvaliteediga. Tudengite arvates on puudujääke nii õppe sisus kui vormis, mis ei innusta neid õppetöös agaralt osalema. Leitakse, et õpe on liialt akadeemiline ning tudengeid ei kaasata aktiivselt õppeprotsessi; see paneb õpilasi otsima uusi tegevusväljundeid, milleks on töö. (Mägi *et al.*, 2011). Beerkers ja kollegid (2011) arvavad, et tööle mineku põhjuseks on ka see, et kõrgkool ei esita üliõpilastele piisavalt kõrgeid nõudmisi (Beerkens, M., Mägi, Lill, 2011) ning see osutab juba õppetöö kvaliteedile (Pukk, 2010).

Samaaegselt täiskoormusega nii õppivad kui töötavad üliõpilased tajuvad, et töötuks jäämise oht on tulevikus väiksem, kui varakult tööturul kanda kinnitada. (Mägi *et al.*, 2011). Õpingute alustamine võib tõuke saada töökohalt, et tõsta oma teadmiste taset ning tulevikus rohkem teenida (Roosalu, 2010). Paljud üliõpilased on töötanud juba enne ülikooli astumist: vaid neljandik (23,1%) üliõpilastest ei omanud enne ülikooli astumist töökogemust (Krusell *et al.*, 2011). Seetõttu on ebatõenäoline, et inimene oma karjääris õppimiseks pausi teeb; pigem seotakse töö saadav praktika koolis omandatava teooriaga. Õppimine läbi töö tekitab uusi teadmisi, mis tuuakse kogemuse võrra rikastatuna klassiruumi tagasi, tekitades seose akadeemiliste teooriate ja pärismaailma kogemuste vahel (Blake & Worsdale, 2009).

Töökogemusena võib käsitleda ka praktikat. Vilistlasuuringud aga näitavad, et pooled kõrgkoolilõpetanud ei olnud praktikavõimalustega rahul. Praktikati hinnati piisavaks rakenduskõrghariduse omandanute, tervise ja sotsiaalteenuste valdkonnas, ülejäänud ei olnud praktikaga rahul. (e.g Laan *et al.*, 2015). Kui praktika ei anna küllaldaselt oskusi ja kogemusi, siis minnakse tööle ja ammutatakse vajalikke pädevusi sealt.

1.6 Vilistlaste ja tööandjate uuringud

Pädevused (sh üldpädevused), mida ootavad tööandjad ja milliseid oskusi on kõrgkoolilõpetanud tööandjale pakkuda, kahjuks omavahel tihti ei kattu. Eestis pakutava hariduse ja tööturuvajaduse ebakõlad aga pärsivad majanduse arengut (Toots & Lauri 2013). Selleks, et kaardistada ettevõtete ootuste ja värskete kõrgharitud oskuste vastavust, viiakse läbi tööandjate arvamusuuringuid ja vilistlasuuringuid. Lisaks koostab Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium prognoose selle kohta, millistes valdkondades ja oskustega inimesi on tööturul tarvis, et anda oma panus ebakõla vähendamiseks.

Ühe osana kaardistavad vilistlaste ja tööandjate uuringud üldpädevuste teemat - milliseid pädevusi tööandjad ootavad ning milliseid pädevusi kõrgkoolilõpetaja enda hinnangul on kõrgkoolis omandanud ja milliseid mitte. Üldiselt viitavad senised uuringud sellele, et tööandjad on rohkem rahul lõpetajate erialaste oskustega ja rahuolematumad üldiste oskustega (e.g Udam & Vihand, 2009; Taru & Lindeman, 2007)

Kuna antud uurimistöo fookuses on töötavate üliõpilaste THV ja millises kontekstis (ülikoolis või töökohal) erinevaid THV oskusi omandatakse, siis annab autor siinkohal ülevaate tööandjate uuringutes kajastatud tööandjate ootustest ja hinnangutest kõrgkoolilõpetanute nõrkustele (nii bakalaureuse kui magistri õppetaseme lõpetajad).

Bakalaureuse õppetase. Taru ja Lindemani (2007) koostatud tööandjate uuringust selgus, et tööandjate ootused kattusid järgmiste kõrgkoolilõpetaja nõrgimate üldoskustega: sotsiaalsed oskused, kriitilise mõtlemise oskused ja eneseväljendusoskused. Tallinna Tehnikaülikooli mehaanikateaduskonna pilootuuringus (2008) (Habicht, 2009) ja Tallinna Tehnikaülikooli tööandjate rahulolu-uuringus (2013) toodi välja erialaste projektide koostamine ja juhtimine, vene keele oskus ja analüüsioskus. Lisaks eelnevale nimetati veel probleemilahendamise oskust, kehtestamisoskust (Tööandjate rahulolu-uuring, 2013).

Magistriõppe lõpetanud (sh nelja-aastane bakalaureuse- ja inseneriõpe). Suuremad käärid tööandjate ootuste ja lõpetanute oskuste vahel olid erialaste projektide koostamises, vene keele oskuses ja juhtimis- ning esinemisoskuses (Habicht, 2009, Tööandjate rahulolu-uuring, 2013). Tööandjate tagasisides TTÜ õppekavadele (2009) nimetati samuti puudustena projektijuhtimist, meekonnatöö- ja esinemisoskust (Udam & Vihand, 2009).

Eelnevast on näha, et tööandja ootused kõrgkoolilõpetanutele on suures osas samad nii bakalaureuse kui magistriõppes, mis näitab, et tööandjatel on lõpetanutele liiga kõrged ootused (Taru & Lindeman, 2007). Näiteks Taru ja Lindemani (2007) uuringus bakalaureuseõppe lõpetanute puudusena nimetatud kriitiline mõtlemine nõuab sügavaid erialaseid teadmisi (Hyslop-Margison & Armstrong, 2006), mida bakalaureuseõppe lõpetanutel veel ei ole. Tallinna Ülikooli korraldatud uurimuses „Kõrghariduse tähendused ja kõrgkoolide koostöö tööandjatega“, selgus, et kui kõrgkoolid ja kõrgharitud seostavad oma haridust vastava õppetasemega, siis tööandjad seda ei tee (Reiska *et al.*, 2012). Põhjuseks võivad olla ka Eestis toimunud kõrgharidusreformid (diplomiõppe kadumine, bakalaureuseõppe kestvuse muutus nelja-aastasest kolme-aastaseks jne), mille tõttu ei ole tööandjad alati end uute arengutega kõrgharidussüsteemis kurssi viinud (Udam & Vihand, 2009) ja vastavalt sellele kohandanud ka oma ootusi üliõpilastele: milliseid pädevusi milliselt õppeastmelt oodata.

Samas osade oskuste olulisus kasvas vastavalt õppetaseme tõusule. Tallinna Tehnikaülikoolis 2013. aastal läbiviidud tööandjate rahulolu-uuringus pidasid tööandjad bakalaureuse kraadiga kõrgkoolilõpetaja puhul vähem oluliseks juhtimisoskuseid ja ka esinemisoskuseid. Samas magistriõppe lõpetanu osas tööandja ootused juhtimisoskusele ja esinemisoskusele kasvasid (Tööandjate rahulolu-uuring, 2013) mis sobitub õppetasemete eesmärkidega, mille kohaselt bakalaureuseõppes avardatakse üldhariduslikke teadmisi ja erialaseid alustadmisi ning magistriõppes süvendatakse erialaseid teadmisi ja oskusi (Ülikooliseadus, 1995). Juhtimisoskuste arendamine (näiteks erinevate juhtimisstiilide kasutamine vastavalt vajadusele) nõuab küpset isiksust ja laialdasi kogemusi (Rutiku, 2014), mistõttu ei olegi see oskus omandatav paari aastaga ülikooliõpingute käigus vahetult pärast gümnaasiumi lõpetamist.

Tööandjate uuringute (Habicht, 2009; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013, Udam & Vihand, 2009) põhjal võib öelda, et tööandja ootab töötajalt peale tugevate erialaste teadmiste ka multifunktsionaalseid oskuseid. Autori hinnangul sisaldab erialaste projektide koostamise ja juhtimise oskus kõiki Rosenbergi ja kolleegide (2012) nimetatud THV oskuseid, samuti

on multifunktsionaalne probleemilahendamise oskus (Habicht, 2009; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013). Kuigi tööandja ootab multifunktsionaalseid oskusi, nappis Eesti kõrgkoolide 2009. aasta vilistlasuuringu andmetel loodus- ja täppisteaduse, tootmise, tehnika ja humanitaaria ja kunstide valdkonnas juhtimisoskuse ning meeskonnatöö oskuste arendamisest. Samas pidasid vilistlased neid pädevusi sama tähtsaks kui lõpetajad teistest õppevaldkondadest (Eamets, Krillo, Themis, 2011). Seoses sellega, et tänapäeva teaduse suurem valdkonnaülesus nõuab ka uusi koostöövorme (Anspal *et al.*, 2014) ja tööandjad töötajate multifunktsionaalsust (Jürgenson *et al.*, 2013), on tööturul edukaks toimetulekuks kindlasti oluline omandada erialaoskuste kõrval oma THV tõstmiseks ka üldoskuseid.

Tööandjate poolt kõrgemalt hinnatud üldisemad tööalased oskused ei erinenud oluliselt õppetaseti: nii bakalaureuse- kui ka magistritasemel lõpetanute puhul hinnati kõrgemalt õppimisvõimet ja arvutioskust (Taru & Lindeman, 2007; Habicht, 2009; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013), koostööoskust, eesti keele oskust (Tööandjate rahulolu-uuring, 2013). Õppimisvõime on väga oluline oskus, mis toetab teiste pädevuste arendamist (Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus võtmepädevuste kohta elukestvas õppes, 2006). See, et tööandjad (Taru & Lindeman, 2007; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013) on kõrgemalt hinnanud kõrgkoolilõpetaja õppimisvõimet, näitab värskete töötajate perspektiivikust. Arvutioskus, eesti keele oskus ja koostööoskus on tööelus edukaks toimetulemiseks elementaarsed oskused.

Kõrgemalt hinnati vilistlasuuringutes ülikooli panust oskusesse teoreetilisi teadmisi praktikas rakendada ning üldteoreetiliste teadmiste ja analüüsioskuse tõusu (Eamets *et al.*, 2011; Laan *et al.*, 2015) ja üldiseid maailmapilti avardavaid teadmiseid (Laan *et al.*, 2015). Kuigi kõrgkooli rolli pädevuste arendamisel pole vilistlased kuigi oluliseks pidanud, on nad oma oskusi siiski suhteliselt kõrgeks (peaaegu võrdseks oskuse olulisusega ametikohal) hinnanud (suuline ja kirjalik eneseväljendusoskus, info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamise oskus) (Eamets *et al.*, 2009). See peegeldab eelnevatel haridustasemetel ja töö- ning elukogemuse käigus omandatud oskuste- ja kogemuste taset, millega kõrgkooli astutakse. Viimati mainitud oskused on ka tööandjate (Taru & Lindeman, 2007; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013) poolt nimetatud kõrgkoolilõpetajate tugevateks külgedeks.

Vilistlased on ajavahemikul 2009-2012.aastal andnud madalaimad hinnangud kõrgkooli panusele juhtimisoskuse, enesekehtestamis- ja läbirääkimisoskuste ning võõrkeele oskuse osas (Eamets *et al.*, 2011; Laan *et al.*, 2015). Läbirääkimis-

enesekehtestamise ja meeskonnatööoskust liigitatakse teaduskirjanduses interpersonaalsete oskuste (nt Rosenberg *et al.*, 2012) alla ja head sotsiaalsed oskused on tulemusliku meeskonnatöö aluseks. Ka tööandjad nägid kitsaskohti sotsiaalsete oskuste (Taru & Lindeman, 2007) juhtimis- ja kehtestamisoskuse ja võõrkeeleoskuse (vene keel) osas (Habicht, 2009; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013), seega on mõlemad osapooled tunnetanud mõnede tööelus vajalike (indiviidi THV-d toetavate) oskuste puudumist. Juhtimisoskus ja sotsiaalsed oskused koos ettevõtlusoskuste, meeskonnatöö oskuste ja oskuste multifunktsionaalsusega (nt IT ja ärialsed oskused koos) ei ole olulised üksnes Eestis, vaid on nõutud pädevused ka Euroopa tööturul (Raudsepp, 2008). Uuringus „Väikese ja keskmise suurusega ettevõtete arengusuundumused“ kinnitatakse, et tippspetsialistide ning juhtide leidmine muutub järjest keerukamaks (Kaarna *et al.*, 2012), mis viitab sellele, et kõrgtasemel juhtimispädevusega inimesi ei ole tööturul ülemäära palju.

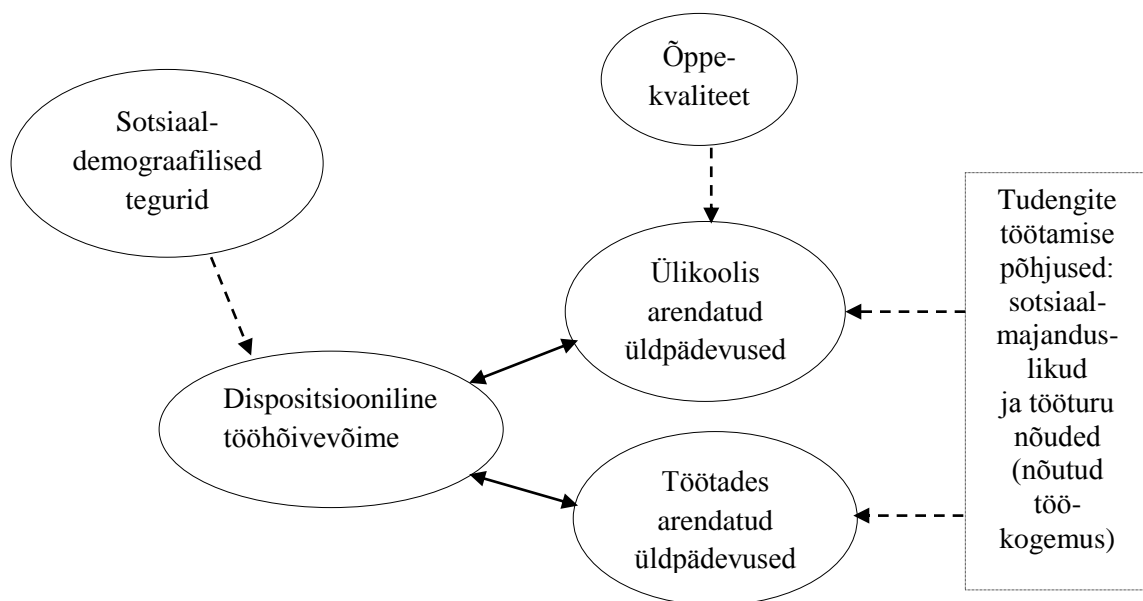
Kokkuvõtteks, püüa leevendada vastuolu kõrgkoolilõpetanute oskuste ja tööturuvajaduste vahel nõuab autori hinnangul järjepidevat tööd pädevuste arendamisel kõikidel haridustasemetel (algharidusest kuni kõrghariduseni) ning sidusgruppide (riik, tööandjad, haridusasutused) pidevat koostööd. Üldpädevuste arendamine, sh THV oskuste arendamine ei toimu üksnes kõrgkoolis – alus neile on pandud varasematel õpiastmetel; samuti nõuavad erinevad töötamise kontekstid (domineerivalt tehnilise iseloomuga töö vs klientidega suhtlemine) ka üldpädevuste osas pisut erinevat profiili (st kõik üldpädevused on vajalikud, erinevused on seotud konkreetse pädevuse määraga – kui palju ja detailselt mingit pädevust konkreetne tegevus nõuab).

1.7 Teoreetilise osa kokkuvõte

Kõrge DTHV tähendab indiviidi proaktiivset suhtumist oma töösse ja karjääri ning ühe osa sellest moodustab avatus erinevatele kogemustele (Fugate *et al.*, 2008). Mitmed uuringud on käsitlenud THV oskuste arendamist ülikoolis (Rosenberg *et al.*, 2012, Andrews & Higson, 2008 jt) ja mitmed autorid rõhutavad just töökogemuse olulisust üldpädevuste, sh THV oskuste arendamisel (Harvey 2000, 2005; Blake & Worsdale, 2009). Seetõttu võib oletada, et DTHV on positiivselt seotud THV oskustega, mille arendamisse inimene panustab nii töökeskkonnas kui koolis.

Vilistlasuuringutest on aga selgunud, et lõpetanute hinnangul ei ole kõrgkooli osa kõigi üldpädevuste arendamisel olnud suur (Eamets *et al.*, 2011; Laan *et al.*, 2015). Põhjuseks

võib olla õppe ebapiisav kvaliteet (Beerkens *et al.*, 2011, Pukk, 2010) ja/või üliõpilaste enda madal motivatsioon, enesetõhusus, et õppetöö ja enese arendamisega kõrgkoolis tegeleda (e.g Knight & Yorke 2003; Bandura, 1999). Samal ajal on suur osa üliõpilastest täiskoormusega töötavad tudengid, kes ei pruugi teadvustada, et nad õpingute ajal ka THV oskusi (üldpädevusi) omandasid, sest nimetatud oskused olid neil eelnevalt juba olemas (varasema töökogemuse käigus omandatud) või omandati õppimisega samaaegselt töötades (ja kuna THV oskused ongi praktilisema iseloomuga ning indiviidi töölesaamist ja töөлpüsimit soodustavad, siis seostavad üliõpilased nende omandamist töökeskkonnaga mitte niivõrd õpingutega; viimast seostatakse oletatavalt rohkem erialaste teadmiste lisandumisega). Selle mõtte toetuseks on fakt, et 2013. aastal töötas 50% Eesti üliõpilastest (Espenberg *et al.*, 2013) ja vaid neljandik (23,1%) üliõpilastest ei omanud enne ülikooli astumist töökogemust (Krusell *et al.*, 2011). Järelikult võib oletada, et paljud üliõpilased ja kõrgkoolilõpetajad seostavad THV oskuste arendamist enam töökeskkonnaga kui õpingutega.



Joonis 1. Dispositsioonilise tööhõivevõime seoste hüpoteetiline mudel

Joonisel 1 on kokku võetud käesolevas uuringus käsitletud konstruktide vahelised seosed, mille paikapidavust (pidevjoonega nool) autor empiirilise uuringu käigus kontrollib. (Punktiirjoonega märgitud seosed viitavad THV seisukohalt olulistele taustateguritele, millest teoreetilises uuringus juttu oli.)

2 EMPIIRILINE UURIMUS

2.1 Eesmärk ja hüpoteesid

Empiirilise uurimuse eesmärgiks on selgitada välja (1) üliõpilaste DTHV tase ja hinnangud THV oskuste omandamisele ülikooliõpingute käigus ja töötades ning (2) kas ja kuidas on DTHV seotud erinevate THV oskuste omandamisega õpingute jooksul ja töötamise kontekstis.

Empiirilises uurimuses otsib autor vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Kui kõrge on üliõpilaste DTHV tase (halduskorralduse bakalaureuse- taseme üliõpilaste näitel)?
2. Milliseks hindavad üliõpilased oma THV oskuste taset ja kus nad nimetatud oskusi on rohkem omandanud (kas tööl või ülikooliõpingute käigus)?
3. Milliste THV oskustega on DTHV kõige rohkem seotud?

Teoreetilise uuringu kokkuvõtte/tulemuste alusel võib püstitada järgmised hüpoteesid, mida autor empiirilises uuringus kontrollib:

Hüpotees 1: Hinnangud THV oskuste omandamisele on tugevamalt seotud töökontekstiga võrreldes kõrgkooli ajal samade oskuste omandamisega.

Hüpotees 2: DTHV on seotud kõrgemate hinnangutega THV oskuste omandamisele töökontekstis (võrrelduna samade oskuste omandamisega ülikooliõpingute ajal).

2.2 Meetod

Andmeid koguti anonüümse ankeetküsitluse teel 13. ja 15.märtsil 2015.a halduskorralduse bakalaureuse I, II ja III kursuse tudengite hulgas, kes osalesid loengutes ja olid nõus küsimustikku täitma. Küsimustik on toodud lisa 1. Küsitluses osales 54 üliõpilast (51 naissoost ja 3 meessoost üliõpilast). Ühel ankeedil andmed puudusid. Valimi kirjeldav statistika on esitatud tabelis 1; kõik vastajad on samaaegselt nii üliõpilased kui töötavad.

Tabel 1. Valimi kirjeldav statistika

Valimi statistilised andmed	
Valimi suurus	54
Vanuseline jaotus	19-45.aastat
Keskmine vanus	29,43.aastat (SD= 5,7)
Sooline jaotus	98% naisi (51 naist) ja 2% mehi (3 meest)
Keskmine tööstaaž	9.aastat 2 kuud (SD=5,8)

Andmete kogumiseks kasutati järgmisi skaalaid: Fugate ja kolleegide (2008) DTHV skaala ja Rosenberg *et al* (2012) koostatud THV oskusi hindav skaala. Skaalade tõlge inglise keelest eesti keelde toimus koostöös juhendajaga. Autor viis läbi pilootuuringu küsimustikus olevate väidete arusaadavuse hindamiseks (n=2).

Dispositsionaalse tööhõivevõime skaala

Fugate ja kolleegide (2008) DTHV-d hindav skaala mõõdab kuute tunnust/dimensiooni, mis on lahti kirjutatud kolme kuni kuue väitega. Skaala koosneb positiivselt sõnastatud 24st väitest. Iga väite kehtivust enda kohta hindab vastaja viie-pallisel skaalal (otspunktidega 1-üldse ei nõustu ja 5-nõustun täiesti). Skaala väärtus arvutatakse summeerides kuue alaskaala tulemused. Võimalikud skaala väärtused jäävad vahemikku 24-120 palli, kõrgem tulemus viitab kõrgemale DTHV tasemele. Originaalskaala sisemine reliaablus on 0,76 ja skaala relibiaalsus antud uurimuses on 0,72. – alaskaalad omavahel seotud (kuigi kõigi alaskaalade omavahelised seosed ei ole päris samad originaalartikli tulemustega).

Tööhõivevõime oskuste skaala

Rosenberg *et al* (2012) THV oskuseid hindav skaala hindab kaheksat THV oskust. Kuna tööandjate uuringutes (Taru & Lindeman, 2007; Habicht, 2009; Tööandjate rahulolu-uuring, 2013) on välja toodud, et infotehnoloogilised oskused (arvutioskus) on Eesti üliõpilastel head, siis jäeti küsimustiku lühendamise eesmärgil antud uuringust välja infotehnoloogia oskuste alaskaala. Vastajatel paluti hinnata, mil määral ta on Tallinna Tehnikaülikoolis õppides ja töökohal arendanud erinevaid THV oskusi. Kokku oli THV oskuste küsimustikus loetletud 38 oskust ja hoiakut mis jagunevad seitsmesse oskuste gruppi/alaskaala vahel: (1) põhiline kirja- ja arvutusoskus; (2) kriitilise mõtlemise oskused; (3) eestvedamise oskused; (4) juhtimisoskused; (5) interpersonaalsed oskused; (6) süsteemse mõtlemise oskused; (7) tööetika. Iga skaala koosnes neljast kuni seitsmest väitest, mida vastajad hindasid kasutades otspunktidega skaalat 0= üldse mitte, 1-

minimaalselt.....5-suurel määral. Andmete analüüs tehti andmetöötlusprogrammis SPSS 13.0 kasutades kirjeldava statistika meetodeid, grupikeskmiste võrdlemiseks t-testi ning korrelatsioonanalüüsi.

2.3 Tulemused

2.3.1. Üliõpilaste dispositsioonilise THV tase

Tabelis 2 on esitatud DTHV skaala ja alaskaalade kirjeldav statistika. DTHV skaala väidete keskväärtuse alusel võib öelda, et valimisse kuulunud üliõpilased hindavad enda THV-d üsna kõrgeks (3,97 palli viiepallisel skaalal). Sama tulemus kirjeldab ka viie alaskaala tulemusi: kõigi alaskaalade keskväärtus on ca neli palli, kui ümardada tulemus täisarvuks. Madalaim on karjäärimotivatsiooni skaala keskmine, mis ühtlasi on suurima hajuvusega.

Tabel 2. DHV skaala ja alaskaalade kirjeldav statistika

Skaalad	N	Min	Max	Kesk.	SD
DTHV SKAALA	54	2,13	4,63	3,97	0,50
Avatus muutustele	54	2,50	5,00	4,05	0,51
Töö ja karjääri proaktiivsus	54	0,00	5,00	3,81	0,88
Karjäärimotivatsioon	54	1,33	5,00	3,73	0,94
Resilientus	54	2,13	4,75	4,06	0,56
Tööidentiteet	54	2,33	5,00	3,98	0,64

Teisisõnu, karjäärimotivatsiooni osas erinevad vastajate hinnangud enim üksteisest. Arvestades asjaolu, et valimi hulka kuuluvad 19-45.aastased erineva töökogemusega üliõpilased (vt Tabel 1), siis on ootuspärane, et nad vastavad erinevalt küsimustele karjäärieesmärkide saavutamise plaani, karjäärieesmärkide saavutamiseks vajalike tööülesannete küsimise kohta.

2.3.2. DTHV seos üliõpilase vanuse ja tööstaažiga

Analüüsides DTHV seost vanuse ja tööstaažiga leiti, et DTHV on nõrgalt seotud mõlemaga ($r=0.26$, $p<0.1$ ja $r=0.25$, $p<0.1$). DTHV alaskaaladest on karjäärimotivatsioon oluliselt seotud nii vanuse ($r=0.38$, $p<0.01$) kui tööstaažiga ($r=0.34$, $p<0.05$).

2.3.3. Üliõpilaste hinnangud THV oskuste tasemele ja oskuste omandamisele Tallinna Tehnikaülikoolis (TTÜ) õppides vs töökohal

Tabelis 3 on esitatud THV oskuste skaalade väidete kirjeldav statistika. Analüüsidest hinnanguid THV oskuste omandamisele õpingute jooksul ja igapäevatoos ilmnes, et üldiselt andsid vastanud kõrgemaid hinnanguid THV arendamisele töökohal.

Kõige enam on õpingud TTÜs arendanud tööetikat ja kõige vähem süsteemse mõtlemise oskust. Kõige rohkem on töökohal arendatud tööetikat ja interpersonaalseid oskuseid.

Tabel 3. THV oskuste skaalade väidete kirjeldav statistika

	N	Min	Max	Keskv.	SD
TTÜ Eestvedamisoskused	54	0	4,80	3,67	1,30
TTÜ Kriitilise mõtlemise oskused	54	0	4,83	3,19	1,30
TTÜ Juhtimisoskused	54	0	5,00	3,00	1,33
TTÜ Interpersonaalsed oskused	54	0	5,00	3,60	1,33
TTÜ Süsteemse mõtlemise oskused	54	0	4,60	2,99	1,17
TTÜ Tööetika	54	0	5,00	4,11	1,39
TTÜ Põhiline kirja- ja arvutusoskus	54	0	5,00	3,56	1,31
Töö Kriitilise mõtlemise oskused	54	0	5,00	3,50	1,03
Töö Eestvedamisoskused	54	0	5,00	3,94	1,02
Töö Juhtimisoskused	54	0	5,00	3,52	1,16
Töö Interpersonaalsed oskused	54	0	5,00	4,15	1,03
Töö Süsteemse mõtlemise oskused	54	0	5,00	3,57	1,10
Töö Tööetika	54	0	5,00	4,37	1,15
Töö Põhiline kirja- ja arvutusoskus	54	0	5,00	3,79	1,16

Võrreldes THV oskuste skaalade keskväärtusi oskuste omandamise konteksti alusel leiti, et statistiliselt olulised erinevused on juhtimisoskuste osas ($t=-2,767$, $p<0,001$), interpersonaalsete oskuste osas ($t=-2,709$, $p<0,001$) ja süsteemse mõtlemise oskuste osas ($t=-3,162$, $p<0,001$) – kõiki neid on vastajate hinnangul nad suuremal määral arendanud töökohal (võrreldes TTÜs õppimisega).

Analüüsidest THV oskuste omandamise seost vanusega leiti negatiivne seos põhilise kirja- ja arvutusoskuste omandamisega TTÜs ($r=-0,24$, $p<0,1$) ning positiivsed seosed kriitilise mõtlemise oskuste omandamisega töökohas ($r=0,24$, $p<0,1$) ning juhtimisoskuste omandamisega töökohal ($r=0,23$, $p<0,1$).

2.3.4. THV oskuste omandamise seos DTHV-ga

Korrelatsioonanalüüsi tulemused (vt tabel 4) lubavad väita, et THV kõigi oskuste omandamine töökohal on oluliselt seotud DTHV-ga.

Tabel 4. THV oskuste seos DTHV-ga

Oskuste omandamise kontekst	THV oskused	Seos DTHV, r	p
TTÜs õppides	Eestvedamisoskus	0,17	0,228
	Juhtimisoskus	0,16	0,250
	Interpersonaalsed oskused	0,20	0,139
	Süsteemse mõtlemise oskused	0,21	0,138
	Tööeetika	0,22	0,107
	Põhiline kirja- ja arvutusoskus	0,13	0,339
	Kriitilise mõtlemise oskused	0,21	0,132
Töökohal	Eestvedamisoskus	0,62	0,001
	Juhtimisoskused	0,54	0,001
	Interpersonaalsed oskused	0,56	0,001
	Süsteemse mõtlemise oskused	0,67	0,001
	Tööeetika	0,51	0,001
	Põhiline kirja- ja arvutusoskus	0,62	0,001
	Kriitilise mõtlemise oskused	0,67	0,001

THV oskuste omandamine TTÜs õppides on DTHV-ga nõrgalt seotud (ükski seos ei osutunud statistiliselt oluliseks ehk seda ei saa pidada märkimisväärseks).

2.4 Arutelu

Tulemust, et üliõpilaste DTHV tase on suhteliselt kõrge (ca neli palli viiepallisel skaalal), võib autori hinnangul pidada ootuspäraseks, kuna valim on ka üsna homogeenne: sarnane hariduslik taust, suhteliselt sarnases vanuses: 64% vastanutest olid vanuses 26-35 a, valdav enamus vastanutest olid naised, 54-st vastanust oli vaid 3 meest. kõik omasid töökogemust (keskmise tööstaaž 9.a.) Mida kõrgem on inimese haridus, seda rohkem osaleb ta koolitustel (Saar, Unt, Lindeman, Reiska, Tamm, 2014) ja otsib võimalusi enda arendamiseks. Lähtuvalt eelnevast, on vastanu õpihimuline, peab vajalikuks tasemeõppes tõsta oma haridustaset, samal ajal töötades ja suurendades oma töökogemust. Kõik eeltoodud faktorid mõjutavad inimese karjääri edendamist ja investeeringud inimkapitali

tõstavad ka indiviidi tööhõivevõimet. (Fugate, 2006). Küsitluses osalejad on reaktiivselt kohanenud teadaolevate nõudmistega (omandavad oskuseid, teadmiseid ja kvalifikatsiooni), nende kõrge DTHV näitab, et neil on ka pidev valmisolek muutusteks, et ennast teostada ja karjääri edendada. (Fugate *et al.*, 2008).

Võrreldes tulemusi sotsiaaldemograafiliste andmetega (vanus, tööstaaž) selgus, et DTHV ja tööstaaži vahel on nõrk seos. DTHV alaskaalad olid nõrgalt seotud vanuse ja tööstaažiga, välja arvatud karjäärimotivatsioon, kus oli oluline seos nii vanuse kui tööstaažiga. Ka Fugate ja kolleegide (2006) arvates vanus (ega ka sugu) DTHV juures olulist rolli ei mängi, kõrge DTHV-ga individid, hoolimata vanusest, kasutavad efektiivselt tööturuteenuseid ja koolitusvõimalusi, et tööd kaotades kiiresti uus võimalus leida (Fugate *et al.*, 2006). Karjäärimotivatsiooni oluline seos vanuse ja tööstaažiga võib tingitud olla käesoleva uurimuse valimi eripärast. Suur osa valimi vanusegrupist (26-35.aastat 64% valimist) kattub aktiivsete tasemeõppes ja koolitustel osalejate vanusega (Reinold, 2013), mis näitab, et neil on kõrge karjäärimotivatsioon ja nad (pro)aktiivselt otsivad ja kasutavad karjääri arendamiseks sobivaid võimalusi. Antud valimi puhul kehtib ilmselt see, et mida vanem vastanu, seda selgemaks karjäärieesmärgid on saanud ja seda kõrgem karjäärimotivatsioon on. Mida kõrgem vanus, seda suurem tõenäosus on ka pikemaks staažiks. Pikk tööstaaž annab alust arvata, et indiviidil on suur ja mitmekesine kogemustepagas, millele toetuda ja mida täiendada, vastavalt turuvõimalustele ja isiklikele huvidele. (Fugate *et al.*, 2004).

Esimene hüpotees (hinnangud THV oskuste omandamisele on tugevamalt seotud töökontekstiga kui koolikontekstiga) leidis kinnitust. Üliõpilaste hinnangutest THV oskuste arendamisel TTÜs või igapäevatöös, ilmnes, et vastajate meelest on nad tööetikat teistest oskustest enam arendanud nii õpingute kontekstis kui töökohal. Tööetika sisuks on kohusetunne, kokkulepetest kinni pidamise täpsus, iseseisvus eesmärkide saavutamisel, tähtaegadest ja eeskirjadest kinni pidamine, positiivne suhtumine tehtavasse töösse. Tervikuna on tööetika positiivse töössesuhtumise eelduseks, kuna võtab kokku iga töö puhul olulise elik vajaliku töössesuhtumise ja hoiakud, mis on aluseks heale (kvaliteetsele, hästi tehtud) tööle (Rosenberg *et al.*, 2012). Autori hinnangul on tööetika hea töösoorituse eelduseks, sest olukorras, kui tööoskused on väga head, aga tööetikas vajakajäämisi, siis töötulemused tervikuna ei pruugi väga head olla.

Tulemus, et süsteemse mõtlemise oskuseid, juhtimisoskuseid ja interpersonaalseid oskuseid on võrreldes ülikooliõpingutega suuremal määral arendatud töökohal, on ootuspärane. On leitud (e.g. Hyslop-Margison & Armstrong 2006), et süsteemset mõtlemist on raske teoreetiliste õpingutega seoses hinnata, kuna oskus saab töö autori arvates sarnaselt kriitilise mõtlemisega tähenduse konkreetsete erialateadmiste rakendamise kontekstis. Selleks, et süsteemset mõtlemist õppetegevuse käigus arendada, sobivad töö autori arvates tööandjate uuringus (Udam & Vihand, 2009) soovitatud probleemikeskne õpe, kus loengute käigus lahendatakse konkreetseid probleeme reaalsest tööelust.

Interpersonaalsete oskuste (meeskonnatöö oskus, läbirääkimise oskus, kehtestamisoskus, sotsiaalsed oskused) ja juhtimisoskuse omandamisel on peale teoreetiliste teadmiste väga oluline ka praktiline kogemus. Eriti raske on juhtimisoskuseid näha koolikontekstis, kus üliõpilane ja õppejõud täidavad enamasti traditsioonilisi rolle: üliõpilane on passiivses rollis ja õppejõud juhib. Samuti ei õpetata bakalaureuseastmes juhtimist eraldi õppeainena. Seega on suur tõenäosus, et üliõpilane seostab juhtimisoskuste arendamist töökogemusega. Interpersonaalsete oskuste arendamist seostasid vastajad samuti töökohaga. Kuigi kõrgkoolis kasutatavas kombineeritud aditiivse ja integreeritud mudeli järgi on üldpädevused lõimitud õpiväljunditesse (Rutiku *et al.*, 2007 as cited in Rutiku 2009) ning vajalikud oskused peaksid saama arendatud koolis, üliõpilased üldoskuste arendamist kooliga ei seosta. Peale võimaluse, et ülikoolis ei ole interpersonaalseid oskuseid piisavalt õpetatud, võib põhjus olla ka selles, et üliõpilased tulevad ülikooli juba töökogemusega: ainult neljandikul üliõpilastest ei ole enne ülikooli astumist töökogemust (Krusell *et al.*, 2011) ning nad seostavadki juba enne ülikooli ja ülikooli ajal töötades arendatud üldpädevusi just töökogemusega.

Tööprotsessis omandatud kriitilisel mõtlemise oskuse ja juhtimisoskuse puhul ilmnes positiivne seos vanusega. Kuna mitmete üldpädevuste (sh ka kriitiline mõtlemine ja juhtimisoskus) omandamiseks on vajalik teatav haridustase, isiksuslik küpsus ja suured kogemused (Rutiku, 2014), mis saavutatakse elukestva õppe käigus, siis on seos vanusega ootuspärane. Negatiivne seos vanusega ilmnes hinnangutes kirja- ja arvutusoskuste omandamisele TTÜ-s, mis on samuti loomulik, kuna ülikooli astudes (ja arvestades vastajate vanust) on indiviidil enamasti elementaarsed kirja arvutusoskused omandatud. Nii et ülikoolis õppimise ajal vanus ei ole eelnimetatud oskuste arenemise ennustajaks.

Teine hüpotees (DTHV on seotud kõrgemate hinnangutega THV oskuste omandamisele töökontekstis), leidis kinnitust. Antud tulemusel võib olla mitu põhjust. Kõrge DTHV-ga indiviidi iseloomustab juba definitsiooni järgi proaktiivne suhtumine oma teadmiste ja oskuste arendamisesse ja vastavalt tegutsemine (Fugate *et al.*, 2008). Ka võib olla põhjuseks, et kui ülikoolis omandatava õppe kvaliteet ei vasta üliõpilaste ootustele, õpingud ei esita piisavalt kõrgeid nõudmisi (Beerkens *et al.*, 2011) või on õpe liialt akadeemiline ja ei kaasa õppurit õppeprotsessi, siis otsivad üliõpilased enda arendamiseks lisaks koolile mõne muu väljundi, näiteks töö (Mägi *et al.*, 2011). Kolmas põhjus võib olla selles, et kõrge DTHV-ga indiviid ongi paremini kohanenud tööelu nõudmistega: kuna töökogemus on ettevõtjate seas personalivalikul oluline kriteerium (Krusell, 2014; Raun, 2011), siis üliõpilased on teadvustanud, et see võib anda neile eelise ja on vajalik samm karjääri arendamisel.

69% valimist omab töökogemust 6-20.aastat, mis tähendab, et nad on tööturul olnud pikka aega, kauem kui kõrghariduse omandamiseks kuluv aeg. Seega on küll kõrgkoolil oluline roll (üld) pädevuste kujundamisele kvaliteetset õpet pakkudes kaasa aidata, kuid suurema töökogemusega üliõpilase ja vilistlase jaoks seostub üldpädevuste arendamine rohkem töökoha, kui kõrgkooliga.

Uurimuse tulemustest võib autori hinnangul mõelda selliselt, et üliõpilaste üldpädevuste (THV oskuste) arendamisest kõrgkoolis õppimise ajal ei saa rääkida nõ ühes võtmes, kuna õppurite seltskond on heterogeenne. S.t. et võrreldes üliõpilaste keskmise vanusega 1990nendate keskpaigas, on praegune üliõpilaskond keskmiselt vanem (Klooster & Tõnisson, 2010) ja peaaegu iga neljas üliõpilane on lapsevanem (Kirss *et al.*, 2011) ning üliõpilastel on viimase tõttu ka rohkem finantskohustusi, mistõttu töö kõrvalt õppimine on paljude jaoks ainuvõimalik. Kuna ka ettevõtjatel on töötajate palkamisel oluliseks kriteeriumiuks töökogemus (Krusell, 2014), siis püüavad üliõpilased kooli kõrvalt töökogemust omandada, et oma THV suurendada. Kõige selle taustal on ootuspärane, et üliõpilased seostavad THV oskusi enam töötamise kontekstiga kui õpingutega – õppimine ja THV oskuste omandamine ei ole üliõpilaste jaoks eesmärk iseneses, vaid õpitakse selleks, et saada hea (või parem) töö ning tagada enda jätkuv konkurentsivõime tööturul (mis sisuliselt tähendab suuremat sissetulekut ja/või paremaid tingimusi ning elustandardit). Teisisõnu, THV oskuste ülikoolis omandamise teema ei peagi „kõnetama“ töötavaid üliõpilasi samas võtmes ehk siis olema võrdselt oluline kõigile üliõpilastele. THV oskuste arendamise teema on eeldatavalt oluliselt tähtsam töökogemuseta üliõpilaste jaoks (nooremad päevaõppe tudengid, keda antud valimis ei olnud).

Töö autori hinnangul võiks üliõpilastel üldpädevuste arendamisest kõrgkoolis suurem kasu olla juhul, kui rakendataks Tynjälä ja Gijbelsi (2012) poolt soovitatud professionaalse kompetentsi mudelit, kus teooriale järgneks kohene praktika ja praktikat analüüsitakse teooria valguses. Selline lähenemine oleks oskuste arendamisel suure tõenäosusega tõhusam kui praegune aditiivse ja integreeritud mudeli kombinatsioon (Rutiku *et al.*, 2007), kuid on ilmselt ka oluliselt kulukam ellu viia.

2.5 Uurimuse kitsaskohad

Tulemused võivad olla valimispetsiifilised, kuna valim oli väike (tulemusi ei ole võimalik üldkogumile üldistada) ja koosnes ainult ühe eriala (halduskorralduse) üliõpilastest. Kui antud teemat edasi arendada, siis soovitab töö autor kaasata küsitlusuuringusse ka teiste erialade/teaduskondade ja kõrgkoolide üliõpilasi, et valim oleks mitmekesisem ja ka tulemused võivad olla laiapõhjalisemad ja käesoleva uurimuse omadest erinevad.

Kokkuvõte

Tänapäeva globaliseerunud maailmas on muutused saanud igapäevaelu loomulikuks osaks. Kuna sagedamini vahetatakse ameteid ja erialasid, siis on oluliseks saanud THV oskused, mida saab kasutada erinevates valdkondades. Erialateadmised- ja oskused koos THV oskustega moodustavad multifunktsionaalsete oskustena ühe terviku, mis on oluline osa indiviidi THV-st. Kuidas individ endi THV oskuseid rakendab, sõltub sellest, milline on tema DTHV: eelsoodumus tööalaste muutustega kohaneda, proaktiivselt arendada ja täiendada oma teadmisi ja oskuseid, ise selleks pidevalt võimalusi otsides. THV oskuseid arendatakse kõikidel haridusastmetel, k.a kõrgkoolis, samuti töökohal. Kuna kõrgkool on viimane haridusetapp enne tööturule sisenemist, siis on sidusgruppidel (riigi esindajad, üliõpilased, tööandjad) lisaks erialateadmistele ka THV oskuste arendamise osas kõrgkoolile suured ootused. Vilistlasuuringutest aga on selgunud, et kõrgkoolilõpetanute hinnangud on küllaltki madalad kõrgkooli panusele THV oskuste omandamisel. Põhjuseks võib olla õppe ebapiisav kvaliteet ja/või üliõpilaste enda madal motivatsioon, et õppetöö ja enese arendamisega kõrgkoolis tegeleda. Käesolevast uuringust selgus, et võrreldes kõrgkooliga hindavad üliõpilased THV oskuste arendamisel kõrgemalt töökonteksti. Peale võimaluse, et kõrgkoolis ei ole THV oskuseid piisavalt õpetatud, võivad põhjused peituda ka üliõpilaste töökogemuses. Käesoleva uuringu valimis osalenud üliõpilastest kõik töötasid, keskmine tööstaaž oli 9.a ja 2 kuud. Selle põhjal võib öelda, valdav enamus üliõpilasi omasid töökogemust juba enne õppima asumist ja praegu ka õpivad ning töötavad samaaegselt. Seega, kuna valdav osa üliõpilastest on THV oskuseid arendanud töökohal juba enne kõrgkooli astumist ning pooled üliõpilastest on paralleelselt THV oskuseid omandanud nii tööl kui kõrgkoolis, siis on keeruline oskuste õppimise konteksti eristada. Kuna THV oskused on praktilised, mida töökohal igapäevaselt kasutatakse, siis on THV oskuste arendamist lihtsam seostada töökeskkonnaga. Uurimusest selgus, et võrreldes kõrgkooliga on suuremal määral töökohal arendatud juhtimis- ja süsteemse mõtlemise ning interpersonaalseid oskuseid. Kuna juhtimis- ja interpersonaalsete oskuste arendamine on seotud praktiliste oskustega, mida pika töökogemusega individid on igapäevaselt (olenevalt töökohast) töökohal praktiseerinud ja süsteemse mõtlemise oskus (sarnaselt kriitilise mõtlemisega) saab töö autori arvates tähenduse erialateadmisi rakendades, siis seostuvadki eelnimetatud oskused töötaval õppuril eelkõige töökohaga.

Uuringust selgus samuti, et DTHV on seotud kõrgemate hinnangutega THV oskuste omandamisel töökontekstiga (võrreldes kõrgkooliga). Põhjused võivad olla selles, et

DTHV-ga õppur, olles kohanemisvõimeline ja suunatud proaktiivsele teadmiste ja oskuste arendamisele, teeb oma karjääri arendamiseks vajalikke valikuid: kui õppekvaliteet ei rahulda või/ja kuna tööandja eelistab palkamisel töökogemusega kõrgkoolilõpetanud, siis valib indiviid endale juba kooli kõrvalt sobiva ja arendava töö. Arvestades seda, et 69% valimist omab töökogemust 6-20 aastat, järelikult omades pikemat töökogemust, kui kõrghariduse omandamiseks kuluv aeg, siis on loomulik, et valdav enamus on THV oskusi arendanud juba enne kõrgkooli astumist töökohal ja seetõttu töökontekstiga THV oskuste omandamist ka seostab. Arvestades tudengite suhteliselt suurt töökogemust, on saadud tulemused ootuspärased.

Selleks, et parandada üliõpilaste THV oskuste taset, selleks peavad koostööd tegema kõik haridusastmed, lasteaiast kuni kõrgkoolini. Kuigi kõrgkoolile on THV oskuste arendamisel sidusgruppide poolt suured ootused, siis see on vaid viimased 3+2 (bakalaureuseõpe+magistriõpe) aastat kogu eelnevast haridusest, mis tähendab, et kui eelnevalt ei ole THV oskusi arendatud (õpe ei ole olnud kvaliteetne või/ja õppur ei ole olnud motiveeritud), siis ei pruugi ka kõrgkoolis olukord paraneda. Siiski on kõrgkoolil oluline roll anda üliõpilaskonnale võimalikult kvaliteetset õpet.

Kuna üliõpilaskond on heterogeenne (üliõpilaskonnas on erinevas vanuses nii töökogemusteta kui ka pika töökogemusega üliõpilasi), siis on THV oskuste tase ka väga erinev ning THV oskuste arendamisele peaks töö autori arvates lähenema nii, et sellest oleks kasu nii töötavale kui töökogemusteta üliõpilasele. Näiteks koostöös tööandjatega ja töötavate õppuritega reaalsele tööalaste probleemide lahendamisele (teooria seostamine praktikaga eluliste näidete valguses), saab edukalt rakendada aktiivõppe meetodeid ja THV oskuseid (nt interpersonaalsed oskused (meeskonnatööoskus, sotsiaalsed oskused) jne) ja kasulik kogemus on see töö autori arvates kõigile.

Töötamise varjukülg õppimise ajal võib olla see, et õppimisele ei jää piisavalt aega. Kuna töötamine õppimise kõrvalt on enamikule üliõpilastest paratamatu, on oluline leida endale sobiv õppevorm, mis võimaldaks omandada kvaliteetse hariduse ja väärtusliku töökogemuse nii, et kummagi kvaliteet, ega ka indiviidi tervis ei kannataks.

See, millise kontekstiga (töö või kõrgkool) üliõpilased või kõrgkoolilõpetanud oma THV oskuste omandamist seostavad, ei olegi nii oluline. Tähtis on see, et üliõpilased ja kõrgkoolilõpetanud oleks pidevas arenguprotsessis ja oma oskusi pidevalt täiustaks ja kaasajastataks, mis toob esile DTHV olulisuse. Ülikoolist ei lahkutagi „valmisproduktina“,

vaid õpitakse elukestva õppe käigus pidevalt juurde, lihvitakse oma oskuseid ja suurendatakse sellega oma THV-d. Selleks, et saavutataks tulemus, et Eesti tööturul oleks piisavalt haritud ja mitmekülgsete oskustega (nt meeskonnatöö oskus, juhtimisoskus, interpersonaalsed oskused) töötajaid (nt juhte), tuleb töö autori arvates alustada vastavate pädevuste arendamisega alates hariduse omandamise esimestest astmetest. THV oskuste pidev ja läbimõeldud arendamine (eraldi THV oskuste arendamisele tähelepanu pööramine) läbi kõikide haridusastmete, mis võtab arvesse ka pikaajalisi tööturuprognose (milliseid oskuseid on tulevikus vaja), võib töö autori arvates suurendada hariduse ja majanduse haakuvust ja parandada töötajate ettevalmistuse kvaliteeti.

Käesolev uuring on kvantitatiivne, mis tõi välja DTHV ja THV oskuste vahelised seosed. Selleks, et avada antud uuringus üliõpilaste poolt antud vastuste tagamaid, soovitab töö autor läbi viia kvalitatiivuuringu.

Resume

Relationship between employability skills and the dispositional employability of working students

In relation to the massive technological developments taking place in the globalising world, changes in the work environment have become a natural part of everyday life, wherefore having a higher education is not sufficient for competing on the labour market. In order to cope with constant changes, people need to be capable of changing professions and jobs, and therefore, they require skills which can be used in different areas and professions – employability skills (hereinafter ES). Although individuals acquire ESs on all levels of education, for many, higher education institutions are the last stage before entering the labour market. Therefore, stakeholders (representatives of the state, employers, students) have particularly high expectations on higher education institutions with regard to developing ESs. However, surveys conducted among graduates have revealed that graduates do not regard the contributions of higher education institutions in developing general competences to be high. The reason could be the insufficient quality of studies and/or the low motivation and self-efficacy of the students themselves to actively study and develop at the higher education institution. It is also important to note that, according to some authors (e.g Hyslop-Margison & Armstrong 2006; Rutiku, 2014), ESs require a mature personality, long-term experience (management skills), and thorough professional knowledge (critical thinking), which the fresh graduates (depending on previous experience) may not yet have.

Higher education institutions, however, are not the only way to develop ESs. As most students have previous work experience when being admitted to a higher education institution, they have developed their employability skills already before university and also by working while studying. Therefore, it is very difficult to differentiate between the context of acquiring ESs (whether at the workplace or at school). As ESs are practical and constantly used in the work environment, this may be the reason why students associate the development of ESs more with the workplace. In addition to good education and acquired ESs, the individual's capability to adapt to the working environment has become the main success factor in today's unstable world. If an individual acquires the necessary knowledge and skills at the higher education institution, but is not able to adapt to the changes in working life, their competitiveness decreases and brings along difficulties in finding a new job should they lose theirs. Therefore, the dispositional employability (hereinafter DE) of

an individual has become an important prerequisite for proactively promoting one's career by actively looking for opportunities and being open to new experiences. This means that the individual is open to possibilities of self-development (including developing employment skills) both through formal education at a higher education institution or through work experience. Therefore, this study has assumed that DE is also positively associated with the development of ESs.

The study focused on the relationship between an individual's DE and the acquisition of ESs during university studies and at work. To achieve the objective of the study, a survey was conducted on the basis of the DE scale developed by Fugate *et al.* (2008) and the ES evaluation scale developed by Rosenberg *et al.* (2012), where the respondents evaluated the levels of ESs acquired at the university and at the workplace. The survey was conducted among the first to third year Bachelor students of Office Administration at the Tallinn University of Technology (hereinafter TUT) (a total of 54 respondents). Two hypotheses were set, which were fully confirmed: evaluations on acquiring ESs are more strongly related to work than school, and DE is associated with the development of ESs at the workplace.

The result, which showed that the evaluations of the respondents on acquiring ESs are more strongly related to work, was expected and confirmed the theoretical approaches referred to. The study also revealed that DE is related to higher evaluations on ESs in the context of work, while acquiring ESs at TUT was weakly associated with DE. This means that students with a high DE are more likely to have acquired their ESs in the course of work. The reasons may be associated with the fact that, if the quality of studies does not meet expectations, an individual with DE chooses some other activity to develop themselves, such as working. Alternatively, students with DE have adapted to the requirements of the labour market (when employing people, employers prefer those with previous experience), begun working and developed their ESs at the workplace, therefore associating the acquisition of their ESs with work. It is notable that 69% of the sample of the study has work experience of 6-20 years, which means that they have been on the labour market for a period longer than it takes to acquire higher education, therefore the respondents have acquired their ES already before university. In the author's opinion, as the student body is heterogeneous (the student body includes students in different ages, both with and without long-term work experience), different approaches should be applied to developing ESs at the higher education level. Developing ESs is certainly more

important for students without or with little work experience than for those with long-term experience. The context (work or university) with which students or graduates associate the acquisition of their ESs is ultimately not that important. It is important that the students and graduates would be constantly developing by improving and updating their skills. One does not leave the university as a “finished product”, but through lifelong learning, new skills are constantly acquired and existing ones improved. In order to have sufficient numbers of educated and diversely skilled (e.g. teamwork, leadership, interpersonal skills) employees (e.g. managers) on the Estonian labour market, the author considers it important to begin developing these competences already at the first levels of education. Constant and deliberate development of employability skills (paying special attention on ESs) throughout all levels of education, which also takes into account long-term labour market estimates (which skills will be needed in the future) could – in the author’s opinion – increase the integration between education and economy specified in the *Estonian Human Development Report 2012/2013* and improve the quality of the preparation of employees.

This study is quantitative and specified the relationship between dispositional employability and employability skills. The author suggests conducting a qualitative study for revealing the background of the answers given by the students within this study.

Kasutatud kirjandus

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), pp 411-422.
- Anspal, S., Järve, J., Jürgenson, A., Masso, M., Seppo, I. (2014). Oskuste kasulikkus tööturul: PIAAC uuringu temaatiline aruanne nr 1. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ashe, F (2012). Harnessing Political Theory to Facilitate Students' Engagement with Graduate 'Employability': A Critical Pyramid Approach. *Politics* 32 (2), pp 129–137.
- Bandura. A. (1999). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths. *Career Development International*, 9(1), pp 58-73.
- Beerkens, M., E. Mägi, L. Lill (2011). "University studies as a side job: the causes and consequences of massive student employment in Estonia." *Higher Education* 61(6), pp 679-692.
- Berntson, E., Sverke, M., Marklund, S. (2006). Predicting Perceived Employability: Human Capital or Labour Market Opportunities? *Economic and Industrial Democracy*. 27(2), pp 223–244.
- Berntson, E., Näswall, K., Sverke, M. (2008). Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 17(4), pp 413-425.

- Blake, J. Worsdale, G. (2009). Incorporating the learning derived from part-time employment into undergraduate programmes: experiences from a business school. *Journal of Further and Higher Education*. 33(3), pp 191-204.
- Brennan, J., Little, B. (2006) Towards a Strategy for Workplace Learning: Report of a study to assist HEFCE in the development of a strategy for workplace learning. London: Centre for Higher Education Research & Information.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*. 28(1), pp 31-44.
- Broadbridge, A., Swanson, V. (2005). Earning and learning: how term-time employment impacts on students' adjustment to university life. *Journal of Education and Work*. 18(2), pp 235-249.
- Clarke, M., and Patrickson, M. (2007). The new covenant of employability. *Employee Relations*. 30 (2), pp 121-141.
- Curcio, G., Ferrara, M., De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), pp 323-337.
- Curtis, S., Shani, N. (2002). The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2).
- Dantzer, C., Wardle, J., Fuller, R., Pampalone, S., Z., Steptoe, A. (2010). International Study of Heavy Drinking: Attitudes and Sociodemographic Factors in University Students. *Journal of American College Health*, 55(2).
- Dweck, C, 2000. Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia, PA: The Psychology Press. Ch. 3. Achievement Goals: Looking Smart versus Learning.

- Eesti Vabariigi riigikantselei. (2008). Eesti majanduskasvu ja tööhõive kava 2008-2011.a. Lissaboni strateegia rakendamiseks. Külastatud 28.03.2015 https://riigikantselei.ee/sites/default/files/elfinder/article_files/mttk_2008_2011_est_kujundusega3.pdf
- Eamets, R., Krillo, K., Themas, A. (2011). Eesti kõrgkoolide 2009.aasta vilistlaste uuring. Lühikokkuvõte.
- Euroopa Parlamendi ja nõukogu soovitus võtmepädevuste kohta elukestvas õppes (2006). Külastatud 17.04.2015 <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//ET>
- Euroopa Komisjon (2014). Hariduse ja koolituse valdkonna ülevaade 2014. Eesti.
- European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) (2001). Occupational safety and health and employability programmes, practices, and experiences.
- Espenberg, K., Beilmann, M., Sammul, M., Nahkur, O., Lees, K., Vahaste, S., Varblane, U. (2013) *Eesti üliõpilaste eluolu 2013. Rahvusvahelise üliõpilaste uuringu EUROSTUDENT V Eesti analüüs*. Tallinn: SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Fallows, S., Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42 (2).
- Fugate, M., Kinicki A., J., Ashforth, B., E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior* 65(1), pp 14–38.
- Fugate, M. (2006.) Employability in the new millennium. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development*. SAGE
- Fugate, M., Kinicki A., J., Ashforth, B., E. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee

reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, pp 503-527.

Garavan, T. N., (1999) "Employability, the emerging new deal?", *Journal of European Industrial Training*, 23(1).

Gewertz, C (2007). Soft Skills' in Big Demand. *Education Week* 26(40), pp 25-27.

Gümnaasiumi riiklik õppekava. (2010). Vabariigi Valitsuse 28.01.2010.a määrus nr 13. Riigi Teataja I 2010/6/21. § 4,5.

Habicht, K. (2009). Ettevõtted hindasid TTÜ lõpetanute pädevust. *Inseneeria*. Tallinna Tehnikaülikooli Mehaanikateaduskonna pilootuuring, 2008. Külastatud 12.05.2015 <http://www.inseneeria.ee/ettevotted-hindasid-ttue-lopetanute-padevust/>

Harvey, L. (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management* 6, pp 3–17

Harvey, L. (2001) Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp 97-109.

Harvey, L. (2005). Embedding and Integrating Employability. *New Directions for Institutional Research*, 128.

Hillage, J. and Pollard, E. (1998) *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: DfEE.

Hofstede, G. (1984). Cultural Dimensions In Management And Planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), pp 81-99.

Hyslop-Margison, E., J. & Armstrong, J., L. (2004). Critical Thinking in Career Education: The Democratic Importance of Foundational Rationality. *Journal of Career and Technical Education*, 21(1) pp 39-49.

- International Labour Organization (2013). Enhancing youth employability: What? Why? And How? Guide to core skills/Laura Brewer; International Labour Office, Skills and Employability Department.
- Jürgenson, A., Mägi, E., Pihor, K., Batueva, V., Rozeik, H., Arukaevu, R. (2013). *Eesti IKT kompetentsidega tööjõu hetkeseisu ja vajaduse kaardistamine*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Kaarna, R., Masso, M., Rell, M. (2012). Väikese ja keskmise suurusega ettevõtete arengusuundumused . Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Kadefors, R. (2010). Employability of older people: a scientific review, conclusions and recommendations. Department of Work Science, University of Gothenburg.
- Kanter, R. M. (1989). When Giants Learn To Dance. Mastering the challenge of strategy, management, and careers in the 1990s. Simon and Schuster Inc.
- Kasemets, K. (2008). Eesti majanduskasvu ja tööhõive kava 2008-2011 Lissaboni strateegia rakendamiseks.
- Kemp, I. J., Seagraves, L. (1995). Transferable skills – can higher education deliver? *Studies in Higher Education*, 20 (3).
- Kirss, L., Nestor, M., Haaristo, H.-S., Mägi, E. (2011). *Eesti üliõpilaste eluolu 2010. Rahvusvahelise üliõpilaste uuringu EUROSTUDENT IV Eesti analüüs*. Tallinn: SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Kirss, T., Allsaar, I. (2003). Balti riikide kohalike omavalitsuste aktiivse osaluse suurendamine Euroopa Liidu laienemisprotsessis. Sotsiaal- ja tööhõivepoliitika. Eesti.
- Klooster, K., Tõnisson, E. (2010). Statistiline ülevaade kõrghariduse õppekavadel õppijate näitajatest. Haridus- ja Teadusministeerium.

Knight, P. T. & Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. 8 (1), pp 3-16.

Krusell, S., Mägi, E., Kirss, L. (2011). Töötavad õppurid Eesti hariduses. Noored ja tööturg 2010, pp 35-43.

Krusell, S. (2014). Muutuv majandus ja tööturg. Statitikaamet. <http://www.kutsekoda.ee/fwkc/contenthelper/10373139/10546468> 14.05.2015

Kõrgharidustaseme astmete õpiväljundid ning nende seos kvalifikatsiooniraamistikuga. Vabariigi Valitsuse 18.detsembri 2008.a määruse nr 178 „Kõrgharidusstandard“ lisa 1.

Laan, M., Kuusk, A., Sunts, H., Urb, J. (2015). Eesti kõrgkoolide 2012.aasta vilistlaste uuring. Haridus- ja Teadusministeerium.

Lin, S., Huang, Y. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1). pp 77-90.

Matveev, A., V. & Milter, R., G. (2004). The value of intercultural competence for performance of multicultural team. *Team Performance Management*, 10(5/6) pp 104-111.

McQuaid, R. W & Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies* 42 (2), pp 197-219.

Mägi, E., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K., Kirss, L. (2011). Üliõpilaste töötamise fenomen kõrghariduses. SA Archimedes.

O'Connell, D. J., McNeely, E., Hall, D. T. (2008). Unpacking Personal Adaptability at Work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14 (3), pp 248-259.

- Parts, V. (2010). Tööhõivevõime – kaasaegse töötaja paratamatus. Tallinna Tehnikaülikool. Külastatud 28.03.2015
www.ell.ee/failid/LVP2010/01_V_Parts_org_kaitumine.ppt
- Piore, M. J. & Sabel, C. F. (1984). The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Pool, L. D., Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49 (4), pp. 277-289.
- Pukk, J. (2010). Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid. Tallinna Ülikool.
- Pulakos, E. D., Dorsey, D. W., White, S. S. (2006). Adaptability in the Workplace: Selecting an Adaptive Workforce, Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance within Complex Environments (Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research, (6), pp. 41 – 71
- Põhikooli riiklik õppekava. (2010). Vabariigi Valitsuse 28.01.2010.a määrus nr 14. Riigi Teataja I 2010/6/22. § 4 lg3.
- Rae, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability. *Education + Training*. 49(8/9), pp 605-619.
- Randma, T. (2013). Üldised kompetentsid. Kvalifikatsiooniga seonduvad terminid. Juhendmaterjal kutsestandardi koostajale, tasemeõppe ja täienduskoolituse õppekava koostajale ning karjäärinõustajale. Tallinn: Riigikantselei ja Kutsekoda.
- Raudsepp, K (2008). Oskuste vajadus Euroopa tööturul aastani 2020. Keskpikk prognoos ja muutused sektorites. Refereeritud CEDEFOPi väljaannetest. Kutsehariduse seirekeskus.
- Raun, M. (2011). Tööandjate kriteeriumid kõrghariduse äsja omandanute palkamisel. Tallinna Ülikool. Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut.

- Reinold, M. (2013). Täiskasvanuhariduse valdkonna statistika põhinäitajad. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Reiska, E., Roosalu, T., Tamm, A., Täht, K., Unt, M. (2012). Kõrghariduse tähendused ja kõrgkoolide koostöö tööandjatega. Tallinna Ülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, Sotsiaalse stratifikatsiooni osakond. Väljaanne nr. 3/2012.
- Robles, M., M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today`s Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), pp 453-465.
- Roosalu, T. (2010). Kolmekesti elukestvas õppes: õppija, kool ja tööandja.
- Rosenberg, S., Heimler, R., Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: a triangular design approach. *Education + Training*. 54 (1), pp7-20.
- Rutiku, S., Valk, A., Pilli, E., Vanari, K. (2009). Õppekava arendamise juhendmaterjal. SA Archimedes.
- Rutiku, S. (2014). Ülekantavate pädevuste arendamine kõrghariduses. Juhendmaterjal .SA Archimedes. Primus büroo. Tartu.
- Saar, E., Unt, M., Lindeman, K., Reiska, E., Tamm, A. (2014) Oskused ja elukestev õpe: kellelt ja mida on Eestil oskuste parandamiseks õppida? Piaac uuringu temaatiline aruanne nr 2.
- Taru, M., Lindeman, K. (2007). Mõningate kõrgharidusega töötajatele tööd andvate ettevõtete juhtide hinnangud ja ootused kolmeaastase bakalaureuseõppe lõpetajatele. Tallinna Ülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut. Külastatud 28.03.2015
<http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=301533/T%F6%F6andjate+uuring.pdf>

- Toots, A., Lauri, T. (2013). Haridus. Eesti Inimarengu Aruanne 2012/2013. Väljaandja SA Eesti Koostöö Kogu, pp 27-36.
- Tööjõu vajaduse prognoos aastani 2016. Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium, 2009. Külastatud 28.03.2015.
https://www.mkm.ee/sites/default/files/toojou_vajaduse_prognoos_aastani_2016.pdf
- Tööandjate rahulolu-uuring (2013). Tallinna Tehnikaülikool.
- Tynjälä, P., Gijbels, D (2012). Changing World: Changing Pedagogy. Tynjälä, P., Stenström, M., Saarnivaara, M. Transitions and Transformations in Learning and Education. Springer, pp 205-222.
- Udam, M., Vihand, T., V. (2009). Tööandjate hinnangud TTÜ õppekavadele. *Haridus* 11-12/2009.
- Van Der Heijde, C., M., Van Der Heijden, B., I., M. (2006). *A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability*. Human Resource Management, 45(3), pp 449-476.
- Vengerfeldt, E., Kährlik, A. (2005). Ülevaade „Tuning Educational Structures in Europe“ projektist.
- Wanberg, C., R., Banas, J., T. (2000). Predictors and Outcomes of Openness in a Reorganizing Workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), pp 132-142.
- Wittekind A, Rader S, Grote G (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behaviour*, May 2010, 31 (4) pp.566-586.
- Zinser R., (2003) "Developing career and employability skills: a US case study", *Education + Training*, 45 (7), pp 402 – 410.
- Ülikooliseadus. (1995). Vastu võetud 12.01.1995. (RT I 1995, 12, 119)

Lisa 1: Ankeet

Lugupeetud üliõpilane!

Olen Tallinna Tehnikaülikooli töö- ja organisatsioonipsühholoogia magistrant Riina Telling ning palun Teie abi oma magistritöö koostamisel, mis keskendub tänapäeva tööelus olulistele teemadele (töölane konkurentsivõime ja sellega seotud oskused). Küsimustiku täitmiseks kulub ca 15 minutit.

Palun hinnake iga väidet kasutades tabeli esimesel real märgitud skaalat

Hindamiskaala: 1 = üldse ei nõustu 5 = nõustun täielikult					
	1	2	3	4	5
1. Üldjuhul on minu meelest tööalastel muutustel positiivsed tagajärjed					
2. Pean end töölastele muudatustele avatuks					
3. Tulen edukalt toime töö- ja organisatsiooniliste muutustega					
4. Suudan kohaneda muutuvate oludega tööl					
5. Hoian end kursis arengutega (uued suunad, trendid), mis minu tööd puudutab					
6. Tean, millises suunas ettevõtte (organisatsioon), kus töötan, plaanib areneda					
7. Olen kursis üldiste arengutrendidega ettevõtte (organisatsiooni) tegevusvaldkonnas					
8. Olen osalenud koolitusel või tasemeõppes, et saavutada karjääriga seotud eesmärgid					
9. Olen küsinud endale tööülesandeid, mis aitavad kaasa karjäärieesmärkide saavutamisele.					
10. Mul on konkreetne plaan, kuidas saavutada karjääriga seotud eesmärgid					
11. Olen edasiste karjäärivõimaluste osas optimistlik					
12. Tunnen, et olen väärtuslik töötaja					
13. Tunnen, et mul on kontroll selle üle, milliseks minu tööelu edaspidi kujuneb					
14. Eelnevates töökohtades sain hästi hakkama					
15. Minu töö meeldib mulle					
16. Loodan tavaliselt parimat ka siis, kui tööl on ebakindlad ajad					
17. Töösajade puhul keskendun alati positiivsele (püüan näha kõiges midagi head)					
18. Usun, et ka tööelus kehtib mõte, et „igas halvas on midagi head“					
19. Määratlen end oma töö kaudu					
20. Olen oma tööga lähedalt seotud: töö, mida teen, on osa minust					
21. Mulle on oluline, et teised inimesed minu tööst lugu peaksid					
22. Mulle on tähtis oma töös edukas olla					
23. Töö, mida ma teen, on minu jaoks tähtis					
24. Mulle on oluline, et mu tööalaseid edusamme tunnustatakse					

Mil määral oled ülikooliõpingute jooksul ja igapäevatoos arendanud järgmisi oskusi?

TTÜ-s ÕPPIDES	Skaala: 0=üldse mitte 1 = minimaalselt ... 5 = suurel määral	TÖÖKOHAL
1. Uute ideede genereerimine		
2. Täpne eesmärkide ja piirangute määratlemine, alternatiivide genereerimine ja hindamine, riskide hindamine ning parima lahendusviisi valimine		
3. Probleemide äratundmine, tegevusplaani kavandamine ja elluviimine		
4. Sümbolite, piltide, graafikute, objektide jm kujul esitatud informatsiooni organiseerimine ja töötlemine		
5. Uue teadmise ja oskuste omandamine mitmekesistest trükitud ja digitaalsetest allikatest ja nende rakendamine		
6. Üldisemate seaduspärasuste või põhimõtete avastamine (mis seob kaht või enamat vaadeldavat objekti) ja selle info kasutamine probleemi lahendamisel		

	7. Jõupingutus ja jonnaka järjekindlusega eesmärgi saavutamise poole liikumine	
	8. Eneseusk ja positiivne minapilt	
TTÜ-s ÕPPIDES	Skaala: 0=üldse mitte 1 = minimaalselt ... 5 = suurel määral	TÖÖKOHAL
	9. Isiklike eesmärkide seadmine, nende saavutamise jälgimine, enesekontroll ja vastutuse võtmine oma tegude eest.	
	10. Tähelepanu pööramine oma tegevuse eetilisele küljele	
	11. Suutlikkus argumenteerida, et oma seisukohti õigustada, teisi veenda ja nende toetus saavutada ning konstruktiivselt hinnata kehtivaid protseduure ja poliitikaid	
	12. Eesmärgi saavutamise seisukohalt oluliste tegevuste välja valimine, tegevuste järjestamine, vajaliku ajakulu hindamine, ajakava ettevalmistamine ja selle järgimine	
	13. Eelarvete järgimine või nende ette valmistamine, prognooside tegemine, arvepidamine ning eesmärkide täitmiseks vajalike kohanduste tegemine	
	14. Inimeste oskuste hindamine ja vastavalt sellele tööde jaotamine, töösoorituse hindamine ja tagasiside andmine	
	15. Oskus hankida materjale või ruume, neid otstarbekalt kasutada ja jagada	
	16. Oma panuse andmine grupi ühisesse jõupingutusesse	
	17. Oskus teisi juhendada (õppimist toetada)	
	18. Töötamine selle nimel, et partnerite/klientide ootused saaks täidetud	
	19. Lahenduse leidmine olukorras, kus osapoolte huvid lahknevad	
	20. Koostöö väga erineva taustaga inimestega	
	21. Sõbralik, empaatiline ja viisakas käitumine grupi liikmena, suutlikkus kohaneda ja üksteist mõista	
	22. Sotsiaalsete-, organisatsiooniliste- ja tehnoloogiliste süsteemide tööpõhimõtete mõistmine	
	23. Suutlikkus ennustada, kuidas mingid tegevused süsteemi toimimist mõjutavad, trendide mõistmine ja kirjeldamine	
	24. Suutlikkus teha ettepanekuid olemasolevate süsteemide muutmiseks eesmärgiga parendada tooteid ja teenuseid ja/või töötada välja uusi või alternatiivseid süsteeme.	
	25. Teadmised sotsiaalsete, organisatsiooniliste ja tehnoloogiliste süsteemide efektiivsuse hindamise viiside ja efektiivsusnäitajate kohta	
	26. Arusaam organisatsioonist, kui omavahel seotud ja vastastikku üksteisi mõjutavatest alaosüsteemidest	
	27. Kohusetunne: osalemine kohustuslikel koosolekutel ja nõutavates tegevustes	
	28. Täpsus: õigeaegne kohalolek (koosolekud jms kus pean osalema)	
	29. Iseseisvus eesmärkide saavutamisel (õpingutega seotud, tööalased, personaalsed eesmärgid)	
	30. Tähtaegadest kinnipidamine (esitan tööd õigeaegselt)	
	31. Tegevusi reguleerivatest juhenditest ja eeskirjadest kinni pidamine (mõistan nende vajalikkust)	
	32. Positiivne suhtumine tehtavasse töösse	
	33. Usaldusväärsus: kokkulepetest kinni pidamine	
	34. Arvutamisoskus ja praktiliste probleemide lahendamine kasutades erinevaid matemaatilisi tehteid	
	35. Mõtete vormimine terviklikuks ideeks; suuline eneseväljendus	
	36. Oskus mõtteid, ideid, ja sõnumeid kirjalikult edasi anda; dokumentide (kirjad, suunised, juhendid, aruanded), jooniste ja tabelite koostamine	
	37. Suulises infovahetuses osalemine: sõnumite mõistmine, tõlgendamine ja neile vastamine	
	38. Oskus kirjalikes materjalides (nt juhendid, graafikud, tabelid) sisalduvat informatsiooni leida, mõista ja tõlgendada	

Sugu: _____ Vanus: _____ a. Õpin _____ kursusel Üldine tööstaaž: _____ a

SUUR TÄNU

Lisa 2: Korrelatsioonitabelid

Correlations

		vanus	staaz	DTHV	Av Mu	TKP	KarjMot	Resilience	ttqidenteet
vanus	Pearson Correlation	1	,869**	,259	,000	,240	,380**	,193	,144
	Sig. (2-tailed)		,000	,062	,998	,083	,005	,167	,305
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
staaz	Pearson Correlation	,869**	1	,251	-,094	,249	,344*	,172	,216
	Sig. (2-tailed)	,000		,070	,501	,072	,012	,219	,121
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
DTHV	Pearson Correlation	,259	,251	1	,534**	,788**	,767**	,868**	,742**
	Sig. (2-tailed)	,062	,070		,000	,000	,000	,000	,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54
Av Mu	Pearson Correlation	,000	-,094	,534**	1	,374**	,451**	,374**	,121
	Sig. (2-tailed)	,998	,501	,000		,005	,001	,005	,384
	N	53	53	54	54	54	54	54	54
TKP	Pearson Correlation	,240	,249	,788**	,374**	1	,606**	,627**	,415**
	Sig. (2-tailed)	,083	,072	,000	,005		,000	,000	,002
	N	53	53	54	54	54	54	54	54
KarjMot	Pearson Correlation	,380**	,344*	,767**	,451**	,606**	1	,500**	,437**
	Sig. (2-tailed)	,005	,012	,000	,001	,000		,000	,001
	N	53	53	54	54	54	54	54	54
Resilience	Pearson Correlation	,193	,172	,868**	,374**	,627**	,500**	1	,566**
	Sig. (2-tailed)	,167	,219	,000	,005	,000	,000		,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54
ttqidenteet	Pearson Correlation	,144	,216	,742**	,121	,415**	,437**	,566**	1
	Sig. (2-tailed)	,305	,121	,000	,384	,002	,001	,000	
	N	53	53	54	54	54	54	54	54

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		vanus	staaz	DTHV	Kkriitil_motl	K_leadership	K_management	K_interpersonal	K_sys_th	Ktoqgeetika
vanus	Pearson Correlation	1	,869**	,259	-,169	-,187	-,052	-,189	-,160	-,184
	Sig. (2-tailed)		,000	,062	,226	,181	,712	,176	,253	,188
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53
staaz	Pearson Correlation	,869**	1	,251	-,018	-,075	,003	-,099	-,052	-,060
	Sig. (2-tailed)	,000		,070	,898	,595	,983	,483	,712	,667
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53
DTHV	Pearson Correlation	,259	,251	1	,207	,167	,159	,204	,205	,222
	Sig. (2-tailed)	,062	,070		,132	,228	,250	,139	,138	,107
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
Kkriitil_motl	Pearson Correlation	-,169	-,018	,207	1	,896**	,663**	,726**	,656**	,778**
	Sig. (2-tailed)	,226	,898	,132		,000	,000	,000	,000	,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
K_leadership	Pearson Correlation	-,187	-,075	,167	,896**	1	,722**	,851**	,743**	,910**
	Sig. (2-tailed)	,181	,595	,228	,000		,000	,000	,000	,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
K_management	Pearson Correlation	-,052	,003	,159	,663**	,722**	1	,825**	,848**	,746**
	Sig. (2-tailed)	,712	,983	,250	,000	,000		,000	,000	,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
K_interpersonal	Pearson Correlation	-,189	-,099	,204	,726**	,851**	,825**	1	,860**	,899**
	Sig. (2-tailed)	,176	,483	,139	,000	,000	,000		,000	,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
K_sys_th	Pearson Correlation	-,160	-,052	,205	,656**	,743**	,848**	,860**	1	,840**
	Sig. (2-tailed)	,253	,712	,138	,000	,000	,000	,000		,000
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54
Ktoqgeetika	Pearson Correlation	-,184	-,060	,222	,778**	,910**	,746**	,899**	,840**	1
	Sig. (2-tailed)	,188	,667	,107	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	53	53	54	54	54	54	54	54	54

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).