



HAKA

Eesti Hariduse
Kvaliteediagentuur

Ülevaade kvaliteedikultuuri käsitlusest teaduskirjanduses

Kirke Hiob, Valeri Murnikov, Heli Mattisen, Liia Lauri



2025



Sissejuhatus

Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (edaspidi HAKA) visioon on olla „*kvaliteedikultuuri tunnustatud eestvedaja kogu hariduse valdkonnas*“ (HAKA, 2023: 4). Selleks, et eesmärgi suunas liikuda, peaks kõigil asjaosalistel olema jagatud arusaam sellest, mida kvaliteedikultuuri mõiste endas sisaldab. Vaatamata sellele, et kvaliteedikultuuri mõiste hakkas kõrghariduses laiemalt kanda kinnitama juba 2000. algusaastail tänu Euroopa Ülikoolide Assotsiatsiooni (EUA) projektile (EUA, 2006), sisaldab selle tähendusväli endiselt väga erinevaid tõlgendusvõimalusi, sarnaselt hariduse kvaliteedi mõistega. Euroopa Nõukogu 2025. aasta soovitusel Euroopa QA ja tunnustamise süsteemi kohta kõrghariduses on juttu juba „tugevast institutsionaalsest kvaliteedikultuurist“ („strong institutional quality culture“) ning kvaliteedikultuuri tugevdamise vajadusest („strengthen the quality culture“), kuid mõiste ise jääb siiski lahti seletamata.

Hariduse kvaliteet on mõiste, mille tähendus sõltub ajast, ühiskondlikust kontekstist ja huvigruppide ootustest. Kvaliteetset haridust on alati peetud oluliseks isikliku ja ühiskondliku arengu eeltingimuseks. Õppeasutuste arengu jätkusuutlikkuse tagamiseks on lisaks olemasolevate tulemuste mõõtmisele oluline arvesse võtta kultuurilisi ja väärtuspõhiseid tegureid. Just seetõttu on oluline keskenduda kvaliteedikultuurile.

Kuigi kvaliteedikultuuri mõiste on senini jäänud ebamääraseks (Bendermacher et al., 2017; Nygren-Landgärs et al., 2024), on selle kasutamine ja mõtestamine kõrghariduse valdkonnas väga levinud. Kvaliteedikultuuri mõistmiseks tuleb seda käsitleda õppeasutuse organisatsioonikultuuri lahutamatu osana, sest pühendumine kvaliteedi pidevale arendamisele saab toimuda vaid siis, kui see on loomulik osa õppeasutuse väärtuspõhisest toimimisest.

Kvaliteedikultuur kui õppeasutuse organisatsioonikultuur

Enne kvaliteedikultuuri määratlemist on oluline mõista, mida tähendab hariduses „kvaliteet“. Kvaliteedi mõiste on paindlik, seda saab näiteks sõnastada kui võrdseid võimalusi (IIEP-UNESCO Dakar, 2020; PGS, 2024) või määrata, milleni objekti olemuslike karakteristikute kogum täidab nõudeid (EVS-EN ISO 9000:2015). Lee Harvey (2024) sõnul on kvaliteedi definitsioonid ajas muutuvad ning need sõltuvad erinevate sihtrühmade ootustest ja vajadustest. Sarnaselt on hariduse kvaliteedi defineerinud HAKA (2023:3): „Kvaliteeti mõistame kui vastavust hariduse valdkonna sisemiste ja väliste osapoolte (õppeasutused, õppijad, tööandjad, riik) pidevalt muutuvatele ootustele“. Kvaliteet ei saa igas riigis ja asutuses täpselt sama asja tähendada, selle peab iga institutsioon endale ise selgeks tegema (Loukkola, 2020). Ühise joonena võib aga välja tuua selle, et kvaliteeti näitab olukorra pidev parandamine ja täiustamine ning kõrgemate eesmärkide suunas püüdlemine (EUA, 2006; Loukkola, 2020; Nygren-Landgärs et al., 2024).

Kvaliteetne haridus ei sünni iseenesest, vaid see on sihikindel tegevus, mida toetab õppeasutuse kvaliteedikultuur. Kvaliteedikultuur on seejuures üks osa organisatsioonikultuurist, mistõttu tuleb seda mõista laiemas kultuurilises kontekstis. Organisatsioonikultuur on omavahelises seoses olevate kultuuriliste elementide süsteem, mis käsitleb küsimust, kuidas tagada organisatsiooni tõhus toimimine, edendada selle liikmete heaolu ning võimaldada neil oma potentsiaali maksimaalselt rakendada (Schein & Schein, 2016). Kultuurilisteks elementideks võivad autorite sõnul olla:

- Käitumuslikud seaduspärasused – millist keelepruuki inimesed kasutavad ning milliseid spetsiifilisi kombeid omavahel suheldes järgitakse. Selle alla kuuluvad kõik käitumusmustrid, traditsioonid ja kombed, mis avalduvad läbivalt inimeste käitumises olenemata situatsioonist;
- Üldine õhkkond – tunnetus, mis tekib inimesel olles koos teiste asutuse liikmetega, sh füüsiline ruum ja see, kuidas koheldakse üksteist ja asutusse mitte kuuluvaid inimesi;
- Tähistamise ja tunnustamise kombed – kuidas asutuse liikmed tähtsaid sündmusi tähistavad, läbi selle tunnetavad inimesed, mis on asutuses väärtustatud ja tunnustatud;
- Ühised mõtlemismustrid – väljakujunenud mõtteviisid, kuidas teatud informatsiooni vastu võtta ja seda tõlgendada;
- Identiteet ja enesemääratlus – kuidas organisatsioon ennast tervikuna presenteerib, sh läbi küsimuste „kes me oleme?“, „mis on meie eesmärk?“ ja „kuidas me asju teeme?“.

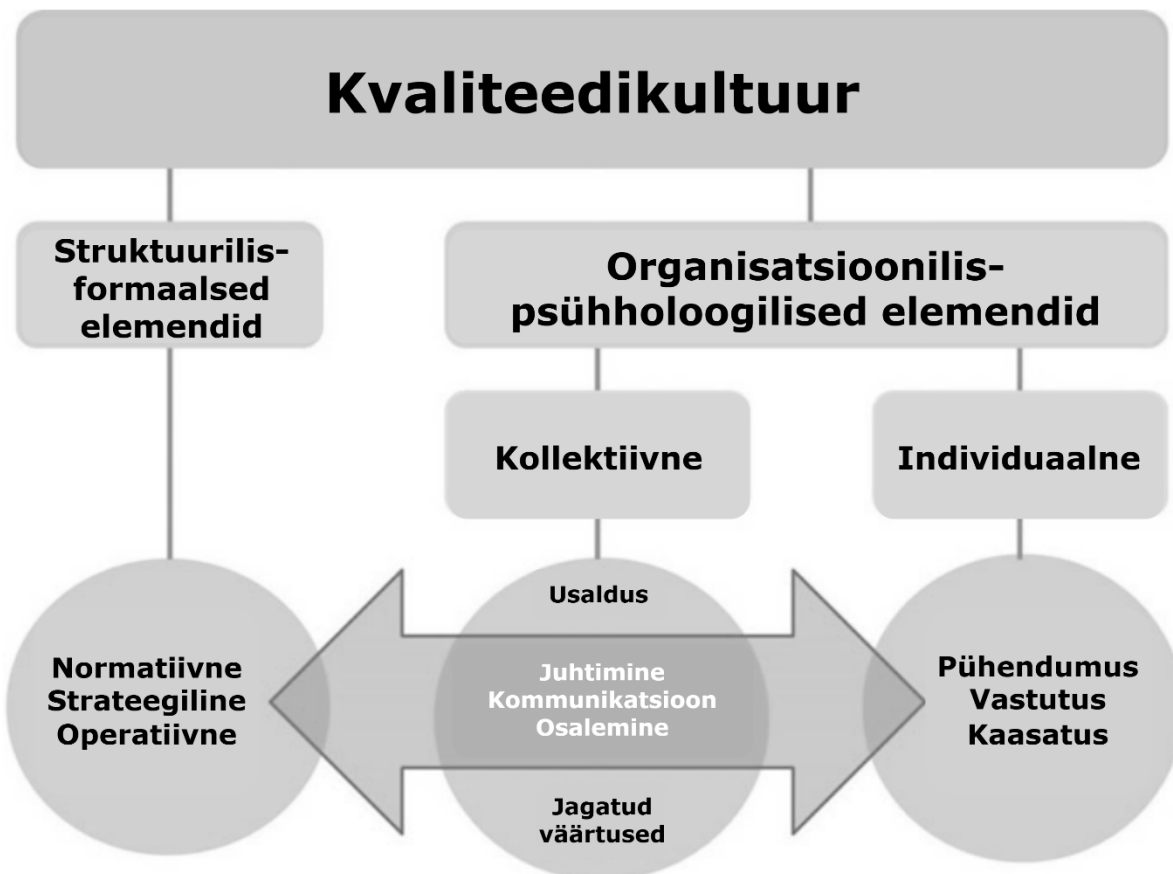
Õppeasutuse organisatsioonikultuur ja hariduse kvaliteet ei ole kaks eraldiseisvat ega sõltumatut nähtust, vaid pigem tuleneb kvaliteet laiemast kultuurilisest vaatenurgast (Nygren-Landgärs et al., 2024, viide Harvey & Stensaker, 2008: 431). Seega saab kõikide kirjeldatud elementide kaudu mõista ka kvaliteedikultuuri.

Ühe võimalusena saab kvaliteedikultuuri defineerida kui „jagatud väärtustel ja kvaliteedikokkulepetel põhinevat organisatsioonikultuuri, mis on orienteeritud pidevale kvaliteedi täiustamisele“ (HAKA, 2023: 3). Enim levinumaks on aga EUA (2006: 10) definitsioon:

“Kvaliteedikultuur viitab organisatsioonikultuurile, mille eesmärk on pidev kvaliteedi parandamine ja mida iseloomustavad kaks eristuvat elementi: esiteks kultuuriline/psühholoogiline element, mis hõlmab jagatud väärtusi, uskumusi, ootusi ja pühendumust kvaliteedile, ning teiseks struktuurne/juhtimiselement, milles on määratletud protsessid, mis parandavad kvaliteeti ja mille eesmärk on koordineerida individuaalseid pingutusi.”

Joonisel 1 on esitatud Sattleri ja Sonntagi (2017) kvaliteedikultuuri skeem, mis on kohandatud EUA mudelist ning täiendatud kvaliteediekspertide intervjuude tulemustega. Autorid mõtestavad juhtimist dünaamilise vahendajana formaalsete ja psühholoogiliste elementide vahel. Kollektiivsel tasandil lähtuvad nad eeldusest, et usaldus ja jagatud väärtused moodustavad vastastikuse aluse kvaliteedile suunatud juhtimisele, kommunikatsioonile ja osalusele, st juhtimine ei kujunda üksnes norme ülevalt alla, vaid toetub olemasolevale usaldusele ja ühiselt jagatud arusaamadele. Samavõrd oluline on indiviidide roll: iga töötaja peab tundma vastutust kvaliteedi arendamise eest, sest just individuaalsel tasandil algav pühendumus loob aluse ühiste väärtuste kujunemisele.

Esimesel joonisel esitatud skeem on õppeasutustele kasulik töövahend, sest see aitab kvaliteedikultuuri mõtestada ja analüüsida kolmel tasandil: individuaalsel (iga töötaja hoiakud ja vastutus), kollektiivsel (meeskondlikud suhted, usaldus ja jagatud väärtused) ning strateegilisel (süsteemid ja otsused). See võimaldab õppeasutustel näha, kuidas need tasandid omavahel seostuvad, tuvastada, kus esineb tõrkeid, ja suunata arendustegevusi nii, et kvaliteedikultuur areneks terviklikult, mitte ainult mõnel üksikul tasandil.



Joonis 1. Kvaliteedikultuur. Allikas: Sattler & Sonntag, 2017.

Kvaliteedikultuuri on kirjeldatud veel järgmiselt:

- Kui organisatsioonilist väärtussüsteemi, mis edendab pidevat arengut, seades esikohale üliõpilaste vajadused ja suurendades üldist rahulolu (Albaroudi & Iqbal, 2024);
- Kui vahendit asutuse kvaliteedi parandamiseks ja standardiseerimiseks (Do et al., 2020);
- Kui kultuurilist elementi, mis edendab asutuse arengut kvaliteedi osas kõigis tegevustes ning omab tihedaid ja süsteemseid seoseid teiste kultuurielementidega (Do et al., 2020).

Nende määratluste põhjal võib taas järeldada, et kvaliteedikultuur ei ole õppeasutuse organisatsioonikultuurist eraldiseisev nähtus. Pigem on see organisatsioonikultuuri sisemine osa: fookustatud pühendumine kvaliteedile, toetudes siiski samadele kultuurilistele elementidele (käitumuslikud seaduspärasused, kombed, mõttemustrid), mis kujundavad organisatsioonikultuuri tervikuna.

Kvaliteedikultuuri toetamine haridusasutustes

Nygren-Landgärs et al. (2024) uurisid, kuidas Põhjamaade kõrgkoolid kvaliteedikultuuri mõistavad. Analüüsisid 16 ülikooli dokumente, tuvastasid nad neli peamist viisi, kuidas kvaliteedikultuuri kirjeldatakse:

1. Struktureeritud ja süsteemne: kvaliteedikultuur kujuneb strateegilisel tasandil, tuginedes juhtkonna poolt kehtestatud dokumentidele ja süsteemidele;
2. Integreeritud ja hästi tuntud: kvaliteedikultuur on loomulik osa asutuse igapäevategevusest ja põhineb jagatud vastutusel, välised nõuded on omaks võetud;

3. Usaldus, kaasatus ja osalus: kvaliteedikultuuri arendamine eeldab avatud suhtlust, koostööd ja ühist vastutust, kõigil töötajatel ja õppijatel on roll selle hoidmisel ja arendamisel. Kui kvaliteedikultuuri alus on loodud, on õppeasutuse juhtkonna kohustus seda eest vedada;
4. Aktiivne isiklik vastutus: kvaliteedikultuur kujuneb vahetute suhete, vastastikuse usalduse ja ausa dialoogi kaudu, see põhineb iga inimese isiklikul vastutusel.

Niisiis eeldab kvaliteedikultuuri toetamine lisaks juhtkonna rollile ning jagatud hoiakutele ka töötajate ja õppijate teadlikku kaasamist ning kvaliteedi mõtestamist oma asutuse sisemise väärtusena. Nende tegurite koostoimes saab kvaliteedikultuur muutuda loomulikuks, tähenduslikuks ja jätkusuutlikuks osaks õppeasutuse igapäevast.

Et kvaliteedikultuur saaks juurduda ja mitte jääda formaalsuseks, peab arvesse võtma ka neid igapäevaseid tegureid, mis kirjeldavad organisatsioonikultuuri laiemalt. Schein & Schein (2016) määrasid kultuuri kujundaja rolli organisatsiooni juhtidele, kelle pädevuses on mõjutada organisatsiooni kultuuri läbi erinevate mehhanismide:

- Selge visioon ja väärtused;
- Juhtkonna eeskuju;
- Töötajate kaasamine;
- Kommunikatsioon ja läbipaistvus;
- Süsteemid ja protsessid;
- Sümbolid ja rituaalid;
- Tagasiside ja mõõtmine;
- Talendijuhtimine ja värbamine;
- Kannatlikkus ja järjepidevus.

Bendermacher et al. (2017) keskenduvad oma uuringus just kõrgkoolide kvaliteedikultuure soodustavatele ja takistavatele aspektidele, ühendades struktuurilised, psühholoogilised, juhtimise ja kommunikatsiooni elemendid.

Tabel 1. Kvaliteedikultuuri toetavad ja takistavad elemendid. Allikas: Bendermacher et al., 2017 (lk 45).

Toetavad elemendid	Takistavad elemendid
Kvaliteet on teema	Kvaliteet ei ole teema
	Hierarhiline struktuur
Kvaliteedijuhtimise süsteemide olemasolu	Ülalt-alla lähenemisviis kvaliteedijuhtimisele
Töötajate ja õppijate kaasamine asutuse otsuste tegemisse	Töötajate ja õppijate vähene kaasatus asutuse otsuste tegemisse
Õppijate muutuvate ootustega arvestamine	Õppijate muutuvate ootuste eiramine
Selged protseduurid, süsteemid ja vastutuse jaotus	Protseduuride, süsteemide ja vastutuse jaotamise puudumine
	Ressursside vähesus
	Fookus teadustööl
Paindlikud ja inimestele orienteeritud kultuurid	Jäigad ja kontrollile orienteeritud kultuurid
Erinevate kultuuride olemasolu	Tugevate distsiplinaarsete kultuuride olemasolu

Jagatud väärtused hariduse kvaliteedi osas	Õppetegevust alavääristav teaduskultuur
Juhtkond eraldab ressursse	
Juhtkond loob partnerlussuhteid ja mõjutab inimeste juhtimist	
Juhtkond loob usaldusliku ning jagatud arusaamadega õhkkonna	Juhtkond keskendub järelevalvele ja kontrollile
Juhtkond suudab täita mitut rolli	
Juhtkond kehtestab ja kommunikeerib poliitikaid	Juhtkond tegutseb infovoo vahendaja ja piirajana
Kvaliteedi tagamiseks vajaliku kommunikatsiooni ja teabe olemasolu	Kvaliteedi tagamiseks vajaliku kommunikatsiooni ja teabe vähesus
Teabe edastamine strateegiate ja poliitikate kohta	Seinad struktuuriüksuste vahel, parimaid praktikaid ei jagata
Sisekommunikatsiooni kanalid kvaliteedi tagamiseks	Sobivate kommunikatsioonikanalite vähesus

Nende toetavate ja takistavate elementide kaudu saab iga õppeasutus analüüsida oma organisatsiooni läbi kvaliteedikultuuri soodustavate ja pärssivate elementide prisma: millised elemendid on juba olemas ja toimivad, millised vajavad arendamist ning millele ei pea liialt palju tähelepanu pöörama. Ülevaateartikli lisades on toodud kaks näidet küsimustikest, mille abil on võimalik õppeasutuses kvaliteedikultuuri kraadida. Esimese küsimustiku (Lisa 1) töötas välja ja rakendas Utrechti rakenduskõrgkool ise, teine on teadlaste rühma Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, H. A. P., Leppink, J., & Dolmans, D. H. J. M. poolt koostatud ja valideeritud küsimustik (Bendermacher et al., 2019).

Kuna kvaliteedikultuuri tähendus on igas asutuses erinev, peaksid õppeasutused selle edendamisel lähtuma oma spetsiifikast, eesmärkidest ja väärtustest, keskendudes just nendele teguritele, mis on nende kontekstis kõige olulisemad ja tähenduslikumad (Bendermacher et al., 2017; Nygren-Landgärs et al., 2024). Oluline on aga see, et ühe asutuse sees mõistetakse kvaliteedikultuuri sarnaselt.

Kokkuvõte

Hariduse kvaliteet ei ole universaalne ega üheselt määratletud mõiste, vaid kujuneb kokkuleppena erinevate sisemiste ja välimiste osapoolte vahel. Selle sisu sõltub ajas ja ruumis muutuvatest ootustest ning iga õppeasutus peab kvaliteedi tähenduse enda kontekstis teadlikult läbi mõtlema. Kvaliteedikultuuri võib mõista kui organisatsioonile omast mõtteviisi, mis väljendub inimeste igapäevastes tegevustes, koostöös ja jagatud vastutuses.

Oluline on mõista, et kvaliteedikultuur ei kujune iseenesest. See areneb organisatsioonikultuuri sees ning muutub tähenduslikuks siis, kui haakub organisatsiooni väärtuste ja hoiakutega. Ehkki kvaliteedikultuuri kujundamisel on oluline roll juhtimistasandil, kes loob võimalused ja struktuuri kvaliteedist rääkimiseks ja selle arendamiseks, ei piisa ainult korralduslikest meetmetest. Toimiva ja jätkusuutliku kvaliteedikultuuri alus on inimeste kaasatus ja sisemine veendumus, et organisatsioonis omaks võetud kvaliteedikokkulepped on väärtuslikud ja tähenduslikud.

Kasutatud kirjandus

Albaroudi, H. B., & Iqbal, S. (2024). Role of leadership styles in connecting quality culture and university performance: a higher education perspective from Saudi Arabia. *TQM Jour.* [Role of leadership styles in connecting quality culture and university performance: a higher education perspective from Saudi Arabia | Emerald Insight](#)

Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *High Education*, 73, lk 39-60. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9979-2>

Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, H. A. P., Leppink, J., & Dolmans, D. H. J. M. (2019). Reinforcing pillars for quality culture development: a path analytic model. *Studies in Higher Education*, 44(4), 643–662. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1393060>

Do, D.-T., Le, C.-L., & Giang, T.-V. (2020). The Correlation between Internal Quality Assurance and the Formation of Quality Culture in Vietnam Higher Education: A Case Study in Ho Chi Minh City. *European Journal of Educational Research*, 9(2), lk 499–509. [EU-JER 9 2 499.pdf](#)

EVS-EN ISO 9000:2015. (2015). *Quality. ISO 9000:2015(en). Quality management systems — Fundamentals and vocabulary*

Euroopa Ülikoolide Assotsiatsioon (EÜA). (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. Brussels: European University Association. [quality culture in european universities a bottom-up approach.pdf \(eua.eu\)](#)

HAKA. (2023). *Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri arengukava 2023-2027*. [HAKA arengukava 2023-2027-1.pdf](#)

Harvey, L. (2024). Extended Editorial: Defining quality thirty years on: quality, standards, assurance, culture and epistemology. *Quality in Higher Education*, 30(2), lk 145-184. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2355026>

IIEP-UNESCO Dakar. (2020). *Methodological Guide, An analysis of educational quality management practices*. Programme to support the management of basic education quality. [*MGuide ENG-VSR 10 02.pdf \(unesco.org\)](#)

Loukkola, T. (2020). *The role of quality assurance in promoting social dimension of higher education*. [The role of quality assurance in promoting social dimension of higher education \(eua.eu\)](#)

Nygren-Landgärs, C., Martensson, L. B., Pyykkö, R., Bjornestad J. O., & von Schoultz, R. (2022). Quality culture at Nordic Universities. *European Journal of Higher Education*, 14(1), lk 40-59. [Full article: Quality culture at Nordic Universities](#)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS). (2024). RT I, 26.04.2024, 12. [Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus-Riigi Teataja](#)

Sattler, C., & Sonntag, K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions – Development of the Quality Culture Inventory. Meusbürger, P., Heffernan, M., & Suarsana, L. (toim.), *Geographies of the University* (lk 313-327). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-75593-9_9

Schein, E. H., & Schein, P. (2016). *Organizational Culture and Leadership* (5th ed.). Wiley. <https://www.perlego.com/book/991536/organizational-culture-and-leadership-pdf>

Lisa 1. Näide kvaliteedikultuuri mõõtmisinstrumentidist: Kvaliteedikultuuri mõõtmise küsimustik (HU UAS Utrecht)

Individuaalne omanikutunne (tõhusus)

1. Tunnen, et suudan oma tööd tõhusalt teha.
2. Olen rahul oma töö kvaliteediga.
3. Tunnen, et olen oma töös edukas.
4. Usun oma võimetesse ja oskustesse.

Individuaalne omanikutunne (afektiivsus)

5. Tunnen, et minu töö annab olulise panuse õppekvaliteeti.
6. Tunnen rahulolu, et saan panustada meie õppekvaliteeti.
7. Õppekvaliteet on minu igapäevatoos prioriteet.

Individuaalne omanikutunne (kognitiivne)

8. Tunnen isiklikku vastutust oma töö kvaliteedi eest.
9. Kvaliteet on minu töö kõige olulisem aspekt.
10. Tunnen vastutust õppekvaliteedi arendamise eest.
11. Annan olulise panuse üliõpilaste kui hästi koolitatud professionaalide ettevalmistamisse.

Kollektiivne omanikutunne

12. Meeskond annab olulise panuse õppekvaliteedi tagamisse.
13. Meeskond tunneb rahulolu panustamisest kvaliteetse õppe loomisesse.
14. Meeskond peab õppekvaliteeti igapäevatoos oluliseks.
15. Meeskond tunneb tugevat seotust õppekvaliteedi eesmärkidega.
16. Meeskond tunneb tugevat vastutust õppekvaliteedi eest.
17. Iga meeskonnaliige annab olulise panuse kvaliteetse õppe arendamisse.
18. Meeskond keskendub õppekvaliteedi parendamisele.
19. Meeskond keskendub õppijate parimate tulemuste saavutamisele.
20. Meeskond arutab õppijate õppeprotsessi.
21. Meeskond langetab otsuseid, lähtudes sellest, mis on õppijate jaoks parim.

Parendamine (individuaalne)

22. Püüan pidevalt oma töö kvaliteeti parandada.
23. Olen valmis pühendama rohkem aega ja vaeva oma töö kvaliteedi parendamisse ka siis, kui ei saa selle eest tunnustust.
24. Hoian end kursis õppevaldkonna uute arengutega.
25. Teen konstruktiivseid ettepanekuid õppekvaliteedi parendamiseks.
26. Tegelen regulaarselt professionaalse enesearenguga.

Parendamine (kollektiivne)

27. Meeskond tegeleb pidevalt õppekvaliteedi parendamisega.
28. Meeskond on valmis pühendama rohkem aega ja vaeva õppekvaliteedi parendamisse ka siis, kui selle eest ei saa tunnustust.
29. Meeskond võrdleb süsteemselt hindamistulemusi eelnevalt seatud kvaliteedikriteeriumitega.
30. Meeskond pöörab tähelepanu õppetöö heale korraldusele ja selle seiramisele.
31. Meeskond osaleb regulaarselt professionaalse arengu tegevustes.

Vastutamine (individuaalne)

32. Oskan selgitada, milline panus on minu tegevustel kogu õppe arendamisel.
33. Oskan selgitada, milliseid sisulisi valikuid olen oma õpetamise arendamisel teinud.
34. Oskan selgitada, kuidas minu õpetamine vastab töömaailma vajadustele.
35. Oskan selgitada, kuidas minu õpetamine on kohandatud sobivale raskusastmele.
36. Oskan põhjendada, kuidas minu õpetamise meetodid (nt tundide ülesehitus, ülesannete valik) toetavad õppeprotsessi.

Vastutamine (kollektiivne)

37. Meeskond oskab selgitada, kuidas õpe vastab töömaailma vajadustele.
38. Meeskond oskab selgitada, kuidas rakendatakse didaktilist visiooni.
39. Meeskond oskab põhjendada tehtud sisulisi valikuid õppe kujundamisel.
40. Meeskond oskab näidata, et õpe vastab sobivale tasemele.
41. Meeskonnal on sobivad vahendid ja tööriistad õppekvaliteedi seiramiseks.
42. Meeskond edastab hindamistulemusi süsteemselt õppijatele.

Jagatud ja läbielatud visioon

43. Õppekaval on määratletud visioon, *mida* soovitakse saavutada.
44. Õppekaval on visioon sellest, *kuidas* soovitakse oma eesmäärke saavutada.
45. Meeskonna otsused on alati kooskõlas visiooniga.
46. Meeskond arutab, mida visioon hariduses tähendab.
47. Meeskond arendab oma teadmisi visioonist ja selle rakendamisest.

Süsteemid

48. Meeskond jälgib töömaailma arenguid, mis võivad õpet mõjutada.
49. Meeskond kogub aktiivselt infot muutuste kohta ülikoolis, mis võivad õpet mõjutada.

Juhtimine

50. Juhtimine toetab jagatud omanikutunnet õppekvaliteedi eest.
51. Juhtimine toetab õppe parendamist.
52. Juhtimine toetab vastutuse võtmist õppekvaliteedi eest.
53. Juhtimine aitab visiooni igapäevatoos ellu viia.
54. Juhtimine toetab seda, et otsused põhineksid visioonile vastavusel.

Lisa 2. Näide kvaliteedikultuuri mõõtmisinstrumentidist: **Kvaliteedikultuuri küsimustik (Bendermacher et al., 2019)**

Human Relations Model

1. The study programme has a very personal character. It is like an extended family. People seem to share a lot of themselves.
2. The leadership in the study programme is generally considered to exemplify mentoring, facilitating or nurturing.
3. The management style in the study programme is characterised by teamwork, consensus and participation.
4. The glue that holds the study programme together is loyalty and mutual trust. Commitment to the study programme runs high.
5. The study programme emphasizes human development. High trust, openness and participation persist.
6. The success of the study programme is defined on the basis of the development of human resources, teamwork, commitment, and concern for staff

Open Systems Model

1. The study programme is very dynamic and entrepreneurial. People are willing to stick their necks out and take risks.
2. The leadership in the study programme is generally considered to exemplify entrepreneurship, innovation or risk taking.
3. The management style in the study programme is characterised by innovation, freedom and uniqueness.
4. The glue that holds the study programme together is commitment to innovation and development. There is an emphasis on being on the cutting edge.
5. The study programme emphasizes acquiring new resources and creating new challenges. Trying new things and prospecting for opportunities are valued.
6. The success of the study programme is defined on the basis of having the most unique or newest teaching methods. The programme is leading in innovation of education.

Rational Goal Model

1. The study programme is very result oriented. A major concern is to get the teaching job done. Teachers are achievement oriented (value high evaluation scores).
2. The leadership in the study programme is generally considered to exemplify a no-nonsense, result-oriented focus.
3. The management style in the study programme is characterised by competitiveness with other programmes, high demands and achievement.
4. The glue that holds the study programme together is the emphasis on achievement and goal accomplishment.
5. The study programme emphasizes competitive actions and achievement.
6. The success of the study programme is defined on the basis of outpacing the competition. Competitive educational leadership is key.

Internal Process Model

1. The study programme is very controlled and structured. Formal processes generally govern what people do.
2. The leadership in the study programme is generally considered to exemplify coordinating, organising, or smooth-running efficiency.
3. The management style in the study programme is characterised by conformity, predictability, and stability in relationships.

4. The glue that holds the study programme together is formal rules and policies. Maintaining a smooth-running organisation is important.
5. The study programme emphasizes permanence and stability. Efficiency, control and smooth operations are important.
6. The success of the study programme is defined on the basis of efficiency. Smooth scheduling and efficient organisation of education are critical.

Leadership: charismatic/transactional

1. Can be believed and relied upon to keep its word.
2. Can be relied upon to meet its obligations.
3. Keeps control and takes charge when problems arise.
4. Has a vision and imagination on the future of the study programme.
5. Is able to get the study programme's staff enthusiastic about its ideas.
6. Highly values clear agreements.

Communication: vertical/strategic

1. I was adequately informed about changes within the study programme.
2. The study programme management regularly took the initiative to discuss educational issues with me.
3. I received sufficient feedback from the study programme management about the work I did as a (vice) coordinator.
4. I received sufficient information on the study programme's policies and goals.
5. The communication within the study programme motivated and stimulated an enthusiasm for meeting the study programme's goals.
6. I received adequate information, which was needed to do my job as a (vice) coordinator.

Empowerment

1. As a (vice) coordinator, I could decide on my own in how to go about doing my work.
2. As a (vice) coordinator, I had considerable opportunity for independence and freedom in how I did my job.
3. As a (vice) coordinator, I had significant autonomy in determining how I did my job.
4. My impact as a (vice) coordinator on what happened in the course/cluster was large.
5. As a (vice) coordinator, I could influence what happened in the course/cluster.
6. As a (vice) coordinator, I had a great deal of control over what happened in the course/cluster.

Commitment

1. I would be very happy to keep on being active in this study programme for the rest of my career.
2. I really feel as if the study programme's problems are my own.
3. I feel a strong sense of belonging to this study programme.
4. I feel emotionally attached to this study programme.
5. I feel like part of the family in this study programme.
6. This study programme has a great deal of personal meaning for me.
7. I am willing to put in a great deal of effort beyond that normally expected in order to make the study programme successful.

Ownership

1. I set high quality goals for the course/cluster I held a (shared) responsibility for.
2. I felt my course/cluster made a positive contribution to the quality of the study programme.
3. I did not hesitate to tell colleagues in the course/cluster if I saw something that was done wrong.

Quality enhancement practices

1. There was sufficient communication with students about evaluation results and potential improvements.
2. There was sufficient communication with teachers about evaluation results and potential improvements.
3. Educational quality management (quality monitoring and improvement) was considered an important task of course/cluster planning group members.
4. Student evaluations were used to take concrete measures for improvement before the next running phase of the course/cluster.
5. Ad-hoc measures for resolving issues with regard to the organisation of education were taken whenever needed.
6. Specific attention was spent to safeguard an optimal organisation of education.
7. The feedback of teachers (tutors, trainers) was used to further develop the education.
8. The results of evaluations were systematically compared with predetermined educational quality criteria or standards.