

UDK 37.014.5

Primljen 5. ožujka 2008.
Prihvaćen 28. travnja 2008.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse¹

Lidija Vujičić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

Mnogobrojnim istraživanjima utvrđeno je da se kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnim ustanovama, što nazivaju promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove. U određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove polazi se od općeg pojma kulture kao temelja za razumijevanje kulture organizacije. O odgojno-obrazovnoj ustanovi raspravljamo kao o organizaciji, a o kulturi kao o sastavnom elementu opće kulture i vrijednosnog sustava u cjelini.

Navodimo definicije različitih autora iz kojih je vidljivo da nema jedinstvene definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove; autori je različito definiraju, naglašavajući da ju je potrebno stavljati u socijalni kontekst. Većina tumačenja odnosi se na specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, tj. rituale, načine na koje razumiju i interpretiraju svakodnevne događaje u ustanovi i sl.

Kako bismo što bolje povezali ovaj koncept s izravnim promjenama odgojno-obrazovne prakse, u radu se raspravlja i o nekim elementima kulture odgojno-obrazovne ustanove. U tom smislu mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove je evolucijski proces u kojem je implementacija inovacija moguća na razini svake odgojno-obrazovne ustanove, a put prema kvalitetnim promjenama određuje se kao dugotrajan, zajednički, istraživački proces svih sudionika uže i šire socijalne zajednice.

Ključne riječi: elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove, kultura, kultura odgojno-obrazovne ustanove, kultura organizacije, učitelj.

Uvodna polazišta

Kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju moguće je postići mijenjanjem kulture odgojno-obrazovnih ustanova, smatra većina suvremenih znanstvenika (Bruner, 2000; Fullan, 1993, 1999; Von Henting, 1997; Mortimore, 1999; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000; Dantow i dr., 2002; Kinsler i Gamble, 2001). Pojašnjavaju da se kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi promjenom

ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što nazivaju promjenom kulture škole. Škole imaju svoju kulturu i promjene kulture škole složenije su nego promjene kurikulumu, obrazovnih tehnika koje će učitelji primjenjivati. Promjena školske kulture je srž onoga što autentične promjene čine i one uključuju ne samo predmete, obrazovne tehnike i novu tehnologiju, nego i ljude, njihov sustav vrijednosti i aspiracija, njihovo razumijevanje i njihovo vjerovanje.

¹ Ovaj je rad dio istraživanja vezanog za izradu doktorske disertacije koju je autorica, pod nazivom "Mijenjanje kulture predškolske ustanove – temelj kvalitetnih promjena u predškolskom odgoju", obranila 2007. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Primjerice, Bruner (2000, 41) smatra da: “Ono što škola poučava, načini mišljenja i ‘govorni registri’ koje njeguje u svojih učenika, ne mogu se izolirati od uloge koju ima u životima i kulturi svojih učenika. Jer nastavni se program ne tiče samo ‘predmeta’. Najvažniji školski predmet koji škola proučava (...) jest škola sama. Većina je učenika tako doživljava i to određuje kakva značenja oni stvaraju o njoj”. Drugim riječima, škola - odgojno-obrazovna institucija, njezin ustroj i organizacija te ozračje u njoj, najviše djeluju na učenike i učitelje, na njihovu motivaciju za učenje i njihova postignuća. Pod školskom kulturom Bruner podrazumijeva stvaranje zajednice učećih subjekata koji si uzajamno pomažu; “...sudioničko, proaktivno, zajedničko, suradničko i posvećeno konstrukciji značenja umjesto njihovoj suhoparnoj recepciji” (isto, 93). Stoga Bruner posebno naglašava i upozorava ne samo na “...preobrazbu škole kao kulture učenja, već i na preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi - a pretpostavljam i široj kulturi” (isto, 95). Dakle, raspravlja se o nužnim promjenama odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istodobno i uloge nastavnika.

S druge strane, Prosser (1999), Stol i Fink (2000), Dantow i dr. (2002) tvrde kako razvoj odgojno-obrazovne ustanove nije moguće doslovno niti planirati i programirati niti se tim procesima može izravno upravljati. Umjesto toga, treba se kontinuirano fleksibilno usklađivati s neočekivanim i neplaniranim situacijama koje se događaju. O odgojno-obrazovnoj praksi raspravljaju (Fullan, 1993, 1999; Prosser, 1999; Bascia i Hargreaves, 2000; Kinsler i Gamble, 2001; Dantow i dr., 2002) kao o nepredvidivoj, kompleksnoj, slojevitoj i multidimenzionalnoj strukturi, a ne o pravocrtnoj, predvidivoj i linearnoj. Iz tog razloga projektiranje procesa promjene (implementiranje) uključuje obveze svih angažiranih subjekata. Implementacija nije i ne može biti kopija nacрта reforme. Upravo suprotno, implementacija je jednostavno rečeno “akt činjenja” ili komponenta reforme koja znači poučavanje i pripremanje kurikula, podupiranje kolegijalnih konzultacija, širenje promjena (Dantow i dr., 2002). Drugim riječima, o implementaciji je potrebno raspravljati kao o sukonstrukcijskom procesu, koji se temelji na shvaćanju učenja kao procesa suradničkog konstruiranja znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa,

čije su akcije izravno povezane, višestruko prepletene i međuovisne. Sukonstruktivistički pristup učenju Forman i Fyfe (1998, 239) opisuju kao proces u kojem se znanje “postupno konstruira u situaciji kad ljudi međusobno jedni druge poučavaju i jedni od drugih uče, zauzimajući reflektivni stav prema mišljenju drugih i prihvaćajući njihove početne perspektive koje kroz pregovaranje vode boljem razumijevanju”. Kontinuirano mijenjanje i zajedničko građenje, sukonstruiranje znanja, temelji se na tumačenju odgojno-obrazovne institucije kao “živog organizma”, tj. sustava čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli.

Sukladno sukonstruktivističkom shvaćanju određujemo kulturu odgojno-obrazovne ustanove (kao jedne organizacije) koja apostrofira potrebu istraživanja, dubljeg razumijevanja odgojne prakse, uvažava potrebu dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika.

Kulturu odgojno-obrazovne ustanove oblikuju njihova povijest, kontekst i ljudi u njoj. Na nju utječu i vanjske političke i ekonomske sile te promjene u državnoj ili lokalnoj obrazovnoj politici. Promjene u društvu predstavljaju izazov za kulturu neke odgojno-obrazovne ustanove, vezano uz učenje, učeničku populaciju, organizacijsko upravljanje, brz tehnološki napredak ili promijenjenu ulogu žena. Stoga odgojno-obrazovne ustanove trebaju zadovoljiti zahtjeve i izazove društva, što znači da moraju biti prilagodljive. Stoll i Fink (2000, 119) postavljaju pitanje: “Je li odgojno-obrazovna kultura fleksibilna ili je, nakon što se uspostavi, razmjerno permanentna?” Bolman i Deal smatraju kulturu i proizvodom i procesom: “Kao proizvod, ona utjevljuje akumuliranu pamet onih koji su bili njezini članovi prije našeg dolaska. Kao proces, ona se trajno obnavlja i ponovno stvara kako se novi pripadnici poučavaju starim tradicijama i kako oni jednog dana i sami postaju učitelji” (isto, 119).

Radi boljeg uvida u složenost samog pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove počet ćemo raspravom o različitim određenjima kulture i kulture organizacije, pojmovima koji čine referentan okvir za definiranje središnjeg pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Različita određenja kulture

Od razdoblja do razdoblja, od autora do autora, kultura se raznoliko definira, promišlja, problematizira i određuje. Ta raznolikost pokazuje da je kultura slojevit, kompleksan, višestruko važan i teško objašnjiv pojam. Takvo difuzno stanje u objašnjavanju kulture, raznovrsni pristupi i mnogoznačno tumačenje u osnovi su potvrda i iskaz kulturološki determiniranih i pravih pokazatelja kulturne raznolikosti pojedinaca koji promišljaju svoju kulturu i tuđe kulture. Stoga bi bilo opravdano prihvatiti zaključak Mijatovića (2002) da priznavanje kulturnih različitosti nužno dopušta i različitosti u shvaćanju i definiranju kulture. U toj različitosti ograničit ćemo se na neka, za ovaj rad, bitna promišljanja.

Ustrojstvo kulture, kulturna dinamika i položaj čovjeka u kulturnom okruženju, problemi su koje više od stotinjak godina istražuje posebna znanost – antropologija. Antropolog Ogbu (1989) kulturu određuje kao sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, kao mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednosti i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava temeljno pitanje – pitanje vlastitog opstanka. Način na koji se određuje smisao pojedinih kulturnih elemenata i uređuju njihovi međusobni odnosi govori o samosvojnosti neke kulturne zajednice, po kojoj se ona razlikuje od svake druge i po kojoj pojedinac pripada upravo toj, a ne nekoj drugoj grupi.

Znanstvenici o značenju “kulture” općenito raspravljaju, pokušavajući je što cjelovitije odrediti. Od mnogobrojnih određenja kulture izdvajamo određenje antropologa Geertza (prema Moore, 2002) da je kultura povijesno prenosiv obrazac značenja. Ti prenosivi obrasci, a prenosivi su jer su tvorevina čovjeka, izraženi su i pomoću simbola (explicitno) te pomoću uvriježenih uvjerenja (implicitno). Prema Geertzu, kultura uključuje izražavanje pogleda na svijet, vrijednosti i etosa – posebnih temeljnih vrijednosti koje društvima daju njihove posebne stilove. Njegov pristup kulturi temelji se na metafori kulture kao tekstu i antropološkom istraživanju kao interpretaciji teksta.

Kilmann (prema Ferguson, 1999) smatra da kultura obuhvaća dijeljenje vrijednosti, uvjerenja, očekivanja, stavova, pretpostavki i normi. Schein (1998) drži da kultura može još bolje biti opisana

kao “vrijednost u akciji” koja uključuje cijele organizacije, a ne samo nekoliko ključnih pojedinaca. Kultura je izražena kroz praksu i izjave – tvrdnje, kroz načine na koje ljudi postupaju i na koje se izražavaju. Kultura je vrijednost ili način življenja. “Kulturni *imprinting* obilježava ljude od njihova rođenja, i to najprije pečatom obiteljske kulture, pa školske kulture, i on se nastavlja dalje na sveučilištu ili u struci.” (...) “Nije li potrebno osvjestiti ono što posjedujemo kako bismo mogli voditi dijalog s našim idejama, kontrolirati ih isto onoliko koliko one kontroliraju nas te primijeniti i na njih testove istine i zablude?” (Morin, 2002, 34). Kod Mijatovića (2002) izdvajamo određenje kulture kao skupa misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koje pobliže određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju. Ona je najvažniji i presudan čimbenik u nastojanju određene skupine ljudi da životno usmjerenje, ponašanje, međuodnose, vjerovanja, prirodu te određena životna razdoblja i životne prostore pretvori u osobit svijet prema vlastitom shvaćanju, vlastitoj zamisli i vlastitoj sposobnosti da planiraju razvoj i ostvare svoje zamisli. Brunerova (2000) središnja teza je da kultura oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju te spoznajemo vlastite sposobnosti. Što znači – stavljanje u međuovisnost stjecanja znanja i komunikacija, a kultura osigurava oruđe za organizaciju i razumijevanje naših svjetova na prihvatljive načine. Drugim riječima, premda je kultura čovjekovo djelo, ona oblikuje i omogućuje funkcioniranje ljudskog uma. To znači – ističe isti autor – da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u neko kulturno okružje i uvijek ovise o utilizaciji kulturnih resursa.

Povjesničar zapadne visoke kulture Jacques Barzun (prema Katunarić, 2004, 26) primjećuje: “Donedavno je (kultura) značila dvije ili tri međusobno povezane stvari koje je lako razumjeti i držati zasebno. Sada je to komad žargona za sve namjene. Ljudi govore i pišu o kulturi gotovo svih segmenata društva: o kontrakulturi i mnogim subkulturama: etničkim kulturama, korporacijskim kulturama, kulturama tinejdžera i popularnoj kulturi”. Kultura najčešće služi strategijama društvenih aktera – elita, država, korporacija – koji u njoj vide priliku da svoju moć dopune simboličkom moći kulture.

Mijatović (2002) pojašnjava da je obrazovanje suočeno s mnogobrojnim zahtjevima za ostvarivanje pojedinih kultura koje bi morale imati svoje mjesto u suvremenom obrazovanju, ali da gotovo i nema osobe koja bi objektivno mogla artikulirati način kako bi se to moglo realno ostvariti.

Ovisno s kojeg aspekta joj se daje značenje, postoji niz definicija kulture, a one uključuju tri komponente: što ljudi misle, što čine i materijalne proizvode koje stvaraju, ili mentalne procese, znanje i vrijednosti. U ovoj složenosti određenja pojma kulture priklanjamo se Hargreavesu i njegovom određenju kulture kao: "...lećama kroz koje se promatra svijet. Ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im potporu i identitet i oblikuje okvir za učenje znakovito za određeno zanimanje" (prema Stoll i Fink, 2000, 118; Stoll, 1999, 33).

Kratkom raspravom željeli smo naglasiti opći okvir pojma kultura, koji čini temelj za razumijevanje kulture organizacije (a odgojno-obrazovna ustanova je jedna organizacija), i ta je kultura, prema pravilu, sastavni element opće kulture i vrijednosnog sustava u cjelini. Drugi pojam o kojem raspravljamo i dovodimo ga u vezu s glavnom temom ovog rada jest kultura organizacije. Međutim, kultura organizacije nije detaljnije istražena u odgojno-obrazovnim ustanovama (organizacijama), već u različitim financijskim, privrednim i industrijskim organizacijama.

Kultura organizacije

Kultura organizacije svrstava se među važnije činitelje poslovanja i razvoja neke gospodarske organizacije. U literaturi je poznata i kao korporacijska kultura ili kultura poduzeća, kultura radne, poslovne, bankovne i druge organizacije. Smatra se da je to jedan od najsloženijih koncepata organizacijske teorije. Pojam kultura organizacije nalazi se u stručnoj literaturi o organizaciji i menadžmentu već nekoliko desetljeća, ali tek mu se u posljednje vrijeme posvećuje veća pozornost (Fox, 2001; Brčić, 2002; Sušan, 2005; Žugaj, Šehović i dr. 2004 i dr.). Citirajući mnoge autore, Sušan (2005, 39) navodi: "promatrajući kulturu neke organizacije zapravo opisujemo samu organizaciju. Naime, kultura ne može biti izdvojena kao zasebna varijabla u

organizaciji jer prožima sve njezine dijelove. Ideja o kulturi kao izvršnoj metafori počiva na naglašavanju pretpostavke o organizaciji kao ekspresivnoj formi, manifestaciji ljudske svijesti". Drugim riječima, kultura je složen konstrukt koji je vidljiv ili izražen kao sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja koji dijele članovi organizacije.

Definicija kulture organizacije ima velik broj, moglo bi se reći – koliko autora, koji se njome bave, toliko i definicija (Sušan, 2005; Žugaj i Šehanović, 2004 i dr.). Često se povezuje s terminom "socijalnog ljepila" koje drži organizacije zajedno (Prosser, 1999; Fox, 2001) ili kao kišobran koji pokriva subkulture koje su u odnosu. Kultura se odnosi na sustav vrijednosti koji dominira organizacijom. Iako kultura organizacije postoji odavno, u znanosti se više rabi od 1982. godine, kada je objavljena poznata knjiga Petersa i Watermana *U potrazi za izvrsnošću* (prema Brčić, 2002). Smatra se da su upravo ti autori prvi upozorili na kulturu organizacije kao važan čimbenik uspjeha organizacije. Ono što predstavlja način na koji se posluje, ono što iskazuje ljestvicu vrijednosti u nekoj organizaciji ili, drugim riječima, skup svih činitelja kojima se definiraju životna filozofija i specifičan stil bilo koje organizacije – sve se to može smatrati kulturom te organizacije. Iako postoje vrijedni pokušaji da se pronađu zajedničke ključne karakteristike definicija kulture (Sušan, 2005), ipak se može zaključiti da je, barem u ovoj fazi teorijskog razvoja, prilično nejasno koji (ili koje kombinacije) od navedenih najčešće upotrebljivanih pojmova najbolje predstavlja kulturu. Razlozi nejednoznačnog definiranja kulture organizacije mogu se pripisati i povijesnom razvoju poimanja kulture unutar različitih znanstvenih disciplina, ponajprije antropologije, a onda sociologije i psihologije.

Kultura je važna za organizaciju jer definira većinu onoga što se radi i kako se radi u njoj. Isprepletena je s cijevima i životnom filozofijom organizacije, a izražava se kroz njezine slogane koji kondenziraju svrhu, misiju i poslovnu strategiju. Sušan (2005, 67) navodi da se funkcije kulture organizacije mogu kategorizirati na sljedeći način:

1. kultura organizacije ima ulogu određivanja granica, tj. označava razliku među organizacijama;

2. pruža osjećaj identiteta njezinim članovima;
3. podupire razvoj kolektivne pripadnosti;
4. pojačava stabilnost sustava pružajući standarde ponašanja;
5. služi kao mehanizam određivanja značenja okoline koji djeluje na stavove i ponašanja pojedinca”.

Nadalje, kultura povećava red, predvidljivost i dosljednost ponašanja članova organizacije. U tom smislu ona može djelovati kao zamjena za formaliziranje poslovanja. Dakle, što je snažnija kultura, manje će biti potrebno razvijati formalne regulacije i pisane pravilnike koji će usmjeravati ponašanje. U najširem smislu, kultura organizacije može se opisati kao skup ustaljenih načina rješavanja organizacijskih problema (Sušan, 2005; Schein, 2004), a ponajprije kao skup ustaljenih obrazaca ponašanja članova organizacije.

Kultura organizacije, kao jedan od ključnih aspekata menadžmenta osamdesetih i devedesetih godina 20. stoljeća, oznaka je za opći obrazac ponašanja u organizaciji koji prihvaća svaka nova generacija zaposlenika. Ona obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove, određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje. Kultura je i ključan element javne predodžbe o organizaciji (Schein, 1998; Fox, 2001). Podrazumijeva širok spektar socijalnih pojava kao što su: tipični načini oblačenja u organizaciji, jezik, ponašanje, uvjerenja, vrijednosti, pretpostavke, statusni simboli autoriteta, mitovi, rituali i svečanosti, načini uzimanja u obzir i ostalih mišljenja.

Kultura organizacije može se jednostavno definirati kao *način na koji radimo u svojem okruženju*. Ili, kako to formulira Harrison (prema Fox, 2001, 43) – “kultura organizacije je ona specifična konstelacija uvjerenja, vrijednosnog sustava, radnih navika i relacija koje razlikuju jednu organizaciju od druge”. Svakako da ovako, naizgled, jednostavna definicija upućuje na njezino kompleksno značenje. Na primjer, pokušaj spoznaje razloga zašto neke stvari činimo na određen način nije nimalo lak zadatak.

Čulig (2004) smatra da “organizacijsku kulturu čine vrijednosti, uvjerenja, norme ponašanja, način rada, način komuniciranja, rješavanje problema, operativne procedure”. Nadalje iznosi, prema svome mišljenju, poželjne odlike kulture organizacije: otvorena, uključujuća, prihvaćajuća, utemeljena na povjerenju, suradnička, inovativna, slobodnog izbora, holistička, manje hijerarhijska, decentralizirana, velikog raspona kontrole i samokontrole.

U procesu razvoja kulture organizacije očito su, dakle, važni aspekti interakcije članova, odnosno zakonitosti grupne dinamike, pri suočavanju s novim problemima. Osim toga Schein (1998) rabi teorije vođenja kako bi naglasio i pojasnio ulogu vođa (osnivača, viših voditelja, vlasnika) tijekom razvoja kulture organizacije. Njihova je važnost u kreiranju i ugrađivanju vlastitih temeljnih pretpostavki i vrijednosti, posebno pri osnivanju organizacije. Vođe mogu utjecati na kulturu organizacije. Oni moraju biti sposobni utvrditi željenu “kulturnu osnovicu” u organizaciji te provesti izbor i unapređenje pojedinaca u skladu s vrijednostima koje su potrebne organizaciji (Brčić, 2002; Noonan, 2003).

Kultura nastaje i prenosi se putem različitih eksplicitnih i implicitnih mehanizama, pri čemu upravo pojedinci nameću svoje vlastite vrijednosti i stavove. Schein (1998) smatra da su najsnažniji mehanizmi kojima vođe utječu na stvaranje i održavanje kulture sljedeći: 1. ono čemu vođe pridaju pozornost, što mjere i kontroliraju; 2. reakcije vođe na kritične događaje i organizacijske krize; 3. namjerno modeliranje uloga, poučavanje i treniranje; 4. kriteriji za određivanje nagrada i statusa; 5. kriteriji privlačenja, selekcije, promocije itd. Louis (prema Sušan, 2005) analizira i ulogu drugih osoba uključenih u proces razvoja i prenošenja kulture. Smatra da su najvažniji, osim formalnih rukovoditelja, još i suradnici (pojedinačno i grupno), druge osobe koje se uvode u posao, mentori, savjetnici te korisnici usluga (što može uključivati i vanjske i unutarnje klijente).

Istraživači kulture organizacije nastojali su – osim objašnjenja kako nastaje i kako se održava – odrediti i čimbenike koji u tom procesu sudjeluju ili utječu na sadržaj i strukturu kulture. U literaturi se može naći niz različitih determinanti kulture. Najkraće, “... na kulture utječu događaji prošlosti i

sadašnja klima, tehnologija rada, ciljevi i vrsta ljudi koji rade u organizaciji” (Sušan, 2005, 65). Prema Scheinu (1998), primarni utjecaj na kulturu imaju osnivači i vođe organizacije. U sekundarne mehanizme ili činitelje koji utječu na artikulaciju i podupiranje kulture autor svrstava organizacijsku strukturu i dizajn, organizacijske sustave i procedure, dizajn njezina fizičkog okruženja, priče, legende i mitove o važnim događajima i ljudima te formalne izjave o organizacijskoj filozofiji, viziji i strategijama. Ovi sekundarni činitelji djeluju ako su konzistentni s primarnima, i tada grade i pojačavaju organizacijsku ideologiju. Ako su nekonzistentni, članovi organizacije će ih ili ignorirati ili će postati izvor internog konflikta. Ali operativne pretpostavke kulture uvijek su prvo manifestirane putem onoga što demonstriraju vođe, a ne onoga što je formalno propisno ili se može zaključiti iz strukture i procedura u organizaciji.

Nadalje, kulturu svakako oblikuju i kulturalni utjecaji šireg socijalnog konteksta. Riječ je o utjecaju koji u procesu socijalizacije imaju geografski, nacionalni, etnički, ekonomski, religiozni i politički milje iz kojeg dolaze članovi organizacije. Važnost ovih čimbenika dobro je dokumentiran u istraživanjima koja se bave proučavanjem utjecaja nacionalne kulture na razlike među organizacijama (npr. Hofstede i Konard, prema Sušan, 2005). Ipak, jednim od najvažnijih faktora, koji utječe na razvoj kulture organizacije, smatra se vrsta djelatnosti kojom se organizacija bavi. Neki autori čak smatraju da priroda djelatnosti organizacije najsnažnije utječe na proces razvoja i mijenjanja kulture organizacije.

U središtu promišljanja našeg rada je kultura odgojno-obrazovne ustanove, koja je, smatramo, organizacija koja treba slijediti trendove i izazove u svom okruženju. Stoga ćemo u sljedećem poglavlju dovesti u vezu pojam kulture, kulture organizacije s kulturom odgojno-obrazovne ustanove.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove

U evoluciji termina kultura odgojno-obrazovne ustanove Prosser (1999) izdvaja dva važna razdoblja: pojava istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od 1960. do 1990. godine, holistički pristup te suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od kasnih osamdesetih do

1999. godine. Rane studije pokušavale su kulturu neke ustanove prikazivati kao jednostavnu, jednostranu i jednodimenzionalnu. No s vremenom se došlo do zaključka da je “priroda kulture multidimenzionalna” (Kinsler i Gamble, 2001, 59) i da se “treba istraživati holistički” (Thacker, 2001, 257).

U prvom razdoblju, prema Posseru (1999), četiri su ključna faktora za pojavu i aplikaciju istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove u Velikoj Britaniji: trendovi u obrazovnoj teoriji i praksi, preoblije značenja kulture odgojno-obrazovne ustanove, trend u istraživačkoj metodologiji, politički trendovi i njihovi utjecaji na obrazovnu politiku.

Ranih osamdesetih godina termini školski etos, ozračje, kultura, atmosfera i ton, bili su rasprostranjeni i na različiti način rabljeni. Mortimore (1999), koji se u svojim istraživanjima fokusirao na osnovnu školu, upotrebljavao je ozračje, a drugi, koji su se bavili istraživanjima u srednjoj školi, upotrebljavali su termin etos. No vrlo su malo pojašnjavali što sve sadržava školski etos, od čega se sastoji i kako ga je moguće unaprijediti ili promijeniti. To prvi put uspješno čini Fullan 1982. godine, istaknuvši važnost kulture odgojno-obrazovne ustanove i vodećih vrijednosti koje će omogućiti te povećati obrazovne dobiti. Tijekom 1980. u američkim studijama spominje se organizacijska kultura, vođenje i pokušaji povezivanja sa školskom kulturom (Schein, Peters, Waterman i drugi autori, vidi Prosser, 1999).

Jedno od zanemarenih područja istraživanja u hrvatskoj pedagogiji jest područje istraživanja školskog ozračja, odnosno školskoga, razrednoga i nastavnog življenja. U pedagoškoj publicistici u dva se rada (Bošnjak, 1997 i Domović, 2003) cjelovitije razmatra ova problematika, a pojedini prilozi o tome mogu se naći u udžbenicima, priručnicima, časopisima i zbornicima (Andrić, 1985; Vujičić, 1985; Jurić, 1988, 1989, 1992, 1993, 1995; Bratanić, 1990; Bošnjak, 1991; Rijavec i Bošnjak, 1992.; Bognar i Matijević, 1993; Cipek, 1996). Vujičić (prema Bošnjak, 1996, 39) navodi kako “neki autori pojam školskog ozračja razrađuju u sklopu istraživanja kulture škole. A to znači kako bi bilo korisno ako bi se jasno precizirali odnosi između pojmova, kao što su: kultura škole, socijalni kontekst škole, socijalna organizacija škole i školska klima. Čini se da to nisu, a to neka istraživanja jasno pokazuju,

iste stvari pa bi njihova specifikacija bila korisna za teorijsko-metodološko problematiziranje školske strukture i za njezino sustavno istraživanje. To u našoj pedagoškoj literaturi još nije učinjeno”.

U daljnjoj analizi upotrijebljene literature nalazimo da se ukupnost uvjeta koji određuju kakvoću življenja i učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi katkad povezuje s pojmovima “klima” (Bratanić, 1993; Prosser, 1999; Domović, 2003), tj. odgojno-obrazovna ili razredna klima (Andrilović i Čudina, 1985, Bognar i Matijević, 1993), školski duh, ozračje ili etos (Prosser, 1999; Hopkins, 2001; Riley, 2003; Domović, 2003), kultura (Prosser, 1999; Stoll, 1999; Hargreaves, 1999; Prosser, 1999; Kinsler i Gamble, 2001; Leithwood, 2002). Andrilović i Čudina (1985) određuju razrednu klimu kao rezultat učiteljeve česte upotrebe određenih postupaka, ali i kao rezultat međusobnih odnosa samih učenika, dok Bognar i Matijević (1993) raspravljaju o odgojno-obrazovnoj klimi, koju dijele na socijalnu i emocionalnu. Pod socijalnom klimom podrazumijevaju “kvalitetu ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa” (isto, 267) – smatraju da to označava odnos između učitelja i učenika, odnos učenika s drugim učenicima te kvalitetu odnosa koju dijete doživljava u obitelji, a koja se odražava na njegov život u odgojnoj ustanovi. Isti autori emocionalnu klimu određuju kao “dominaciju osjećaja ugone ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa” (isto, 276). Thacker (2001) pojmove školski duh, etos i ozračje gotovo poistovjećuje, smatrajući da bi se oni mogli ujediniti pod pojmom kultura, i to kao “sklop temeljnih pretpostavki koje stvara neka skupina razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajednički rad na postizanju svojih ciljeva” (isto, 257-258).

Domović (2003) smatra da se školski duh, kultura ili etos škole odnose na dojam o općoj atmosferi u školi i da taj dojam o općoj atmosferi u školi “proučavan pod različitim nazivima – organizacijski karakter, atmosfera, milje, duh, etos, ideologija, predstavlja koncepte školske klime i kulture (...), a ta dva koncepta sugeriraju prirodnu, spontanu i ljudsku stranu organizacije” (isto, 25). Autorica raspravlja o školskoj kulturi kao o jednom od mogućih pristupa analizi školske sredine, a odnosi se na vrijednosti, vjerovanja i značenja koja ljudi pri-

pisuju svojim iskustvima u školi. Pritom ističe da “koncept školske kulture svoje intelektualne korijene ima, prije svega, u sociologiji i antropologiji, a za identifikaciju temeljnih kulturalnih elemenata koriste se kvalitativne i etnografske tehnike” (2003, 34). Jurić (2007, 256) raspravlja o povezanosti školskog kurikulumu i pedagoškog etosa: “Škola kao cjelina određena je pedagoškim etosom koji se ne može neposredno promatrati, ali ga se osjeća. (...) Etos je istodobno jezgra zajedničkog mišljenja i držanja pomoću kojega svi skladno djeluju.”

Prosser (1999) pojam klime povezuje s istraživanjima učinkovitosti škole, pojam kulture s istraživanjima poboljšanja škole, a s pojmovima etos i atmosfera opisuje eteričke kvalitete škole. Smatra da se pojam “školska klima preferira u kvantitativnim istraživanjima, dok se kultura, etos, atmosfera ili ton češće rabe u kvalitativnim istraživanjima” (isto, 6). Rana istraživanja i tumačenja “organizacijske klime”, koja su se odnosila na proučavanje interpersonalne dinamike i ljudskih odnosa u ustanovi (Prosser, 1999), na neki su način počeci istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove u smislu u kojem se ona danas shvaća.

Boyl (1992) i Vrcelj (2003) o kulturi odgojno-obrazovne ustanove raspravljaju kao o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u njoj. Stolp (1994) o kulturi odgojno-obrazovne ustanove promišlja kao o povijesno prenesenom obrascu značenja koji uključuje vrijednosti, norme, uvjerenja, rituale, ceremonije, tradiciju i mitove s različitom pojavnosti i intenzitetom, ovisno o sudionicima školske zajednice. Međuodnos ovih čimbenika najznačajnije utječe na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Fullan (1999) uočava da ti čimbenici utječu na implementaciju inovacija; stvaraju sustav varijabli koje komuniciraju u određenju uspjeha ili neuspjeha.

Definiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove (u američkoj literaturi) temelji se na Geertzovoj definiciji kulture (Vrcelj, 2003); kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje dublje obrasce vrijednosti, uvjerenja i tradicije koji su se oblikovali tijekom (školske) povijesti. Heckmen (prema isto) “naglašava da je školska kultura izraz zajedničkih uvjerenja nastavnika, učenika i ravnatelja – sustav

vjerovanja učvršćuje uzroke djelovanja koji su karakteristični za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove” (isto, 89).

Goodlad (prema Boyol, 1992) ističe da postoje različite vrste odgojno-obrazovnih ustanova i svaka ima poseban, drugačiji ambijent, kulturu. Kako bi se kultura odgojno-obrazovne ustanove mijenjala i unaprijedila, sugerira njezino pozorno promatranje. Krueger i Parish (isto) pojašnjavaju da takvo promatranje uključuje interaktivan odnos učitelja u zajedničkom radu na istraživanju načina na koji se radi u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovisno od tome kako čelnikstva razumiju i upotrebljavaju ovu ideju, proučavanje kulture može pomoći u poboljšanju odgojno-obrazovne ustanove (Boyol, 1992). Istraživanja Pattersona, Purkey i Parkera (prema isto) sumirala su njihove stavove o kulturi odgojno-obrazovne ustanove, s čime se i mi slažemo:

1. kultura odgojno-obrazovne ustanove utječe na ponašanje i postignuća svojih članova;
2. ona se stvara, razvija; unapređuju je ljudi unutar ustanove;
3. kulture odgojno-obrazovnih ustanova su jedinstvene, što god da im je zajedničko, nisu identične;
4. kultura postaje kohezija koja spaja ustanovu u zajedničkoj misiji;
5. upozoravaju da se lako koncentriramo na njezinu korisnu prirodu, ali kultura može biti kontraproduktivna i prepreka u postizanju obrazovnog uspjeha;
6. kultura također može biti opresivna i diskriminacijska za različite podvrste (podgrupe) u ustanovi; promatra se kao kontinuirana osnovna promjena (npr. promjena u odgojno-obrazovnoj praksi ili strukturi donošenja odluka), zahtijeva razumijevanje i čestu promjenu; promjena kulture odgojno-obrazovne ustanove je dugotrajan proces.

Stoll i Fink (2000) kulturu tumače kao socijalno ljepilo koje drži organizaciju na okupu. Stoll (1999) je također smatra uobičajenim slijedom svakodnevnih događaja koji u velikoj mjeri oblikuju njezinu autentičnost i identitet te svojevršnim lećama kroz koje se gleda, tj. tumači odgojno-obrazovna stvarnost neke ustanove.

Leithwood (2002, 98) kulturu opisuje kao “sustav uobičajenih, prihvaćenih značenja i simbola koji se odnose na implicitne i eksplicitne sadržaje (norme, vrijednosti, uvjerenja, očekivanja), koji su, namjerno ili nenamjerno, prihvaćeni i razmijenjeni među članovima”. U tom smislu, “kultura osigurava modele identiteta i djelovanja svojih pripadnika” (Bruner, 2000, 13).

MacGilchrist i dr. (prema Stoll, 1999, 35) izdaju da se kultura odgojno-obrazovne ustanove može izraziti trima međusobno isprepletenim dimenzijama. To su: “profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje. Dakle, kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi i njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje djece i odgajatelja”. Naglašavaju i da možemo promatrati kulturu djeteta, odgajatelja, vođenja, kulturu administrativnoga i pomoćnog osoblja, kulturu roditelja.

Prosser (1999) smatra da u praksi operativna definicija kulture izgleda kao sustav povezanih subsustava kojima se organizira djelovanje. Klasični podsustavi koji se koriste u društvenim znanostima uključuju organiziranu komunikaciju, izvore dotacija, socijalne interakcije, reprodukciju i ideologiju. U tako ekstenzivnim podsustavima Prosser (1999) ističe vrijednosti, vjerovanja, norme ponašanja, socijalne strukture, socijalne sustave, socijalne grupe, status, uloge, sustav kontrole, rituale i tradiciju. Kultura odgojno-obrazovne ustanove često se razmatra kao cjelovito sumirano ponašanje ili sustav dinamičkih odnosa unutar subkulture.

Schein (1998), profesor menadžmenta i utemeljitelj organizacijske psihologije, smatra da nas kultura okružuje i moramo razumjeti kako se ona stvara, razvija, upravlja, mijenja, koja je njezina važnost. Razumjeti kulturu znači - razumjeti svoju organizaciju. Stoga se priklanjamo Scheinu (1998), koji iznosi jednu od najcjelovitijih i najčešće citiranih definicija kulture, koja, pak, naglašava način njezina nastajanja: “Kultura se može definirati kao obrazac temeljnih pretpostavki, koji je izumila, otkrila ili razvila određena grupa dok je učila suočavati se s problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije, a koji se pokazao dovoljno dobrim da se smatra

valjanim, pa stoga treba (tom) poučiti nove članove ispravnom načinu percipiranja, mišljenja i osjećanja u odnosu na te probleme” (isto, 35).

Kultura organizacije, pa tako i odgojno-obrazovne ustanove, odražava prijašnji način ponašanja i vrijednosti članova organizacije, ona se određuje kao ishod grupnog ili organizacijskog učenja. Kada se određeni broj ljudi istodobno suoči s problemskom situacijom i kad treba naći zajedničko rješenje, tada nastaju osnovni preduvjeti za formiranje kulture. Ovaj proces uključuje zajedničko definiranje problema i spoznaju o tome da se pronađeno rješenje pokazalo dobrim u praksi. To novo zajedničko iskustvo temelj je oblikovanja nove kulture, koja postaje zajedničkom karakteristikom određene grupe ljudi.

Nema jedinstvene definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove; autori je različito definiraju, naglašavajući da je treba stavljati u društveni kontekst. Većina tumačenja kulture odnosi se na specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, tj. rituale, načine na koje razumiju i interpretiraju svakodnevne događaje u ustanovi i sl. Rezimirajući raspravu različitih autora u pokušaju određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove, priklanjamo se MasGilchristu (vidi Stoll, 1999), koji smatra da je kultura izraz zajedničkih, temeljnih postavki, uvjerenja, učitelja, učenika, ravnatelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Ona se prepoznaje prema međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje.

Elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove

Stoll (1999) smatra da je jedan od načina razumijevanja kulture odgojno-obrazovne ustanove istraživanje kulturnih normi. Definira ih kao neizgovorena pravila, a upućuju na prihvatljiva ponašanja i aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi. One su dio kulture odgojno-obrazovne ustanove, ističe Vrcelj (2003). Kao i kultura, razvijale su se i prenosile kroz povijest i na njih su, osim društvenog okruženja, utjecali stavovi odgojno-obrazovne

ustanove. Norme definiraju očekivanja o tome kako nešto treba raditi da bi se postigli najbolji rezultati. Kao vodilje željenog ponašanja, oblikovane su pozitivnim i negativnim sankcijama (Vrcelj, 2003). Kulturne norme djeluju na unapređivanje kvalitete rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi prema tome koliko ih usvoji pojedinac kao član jedne kulture ili osoblje u cjelini.

Schein (2004) je opisao norme koje povezuju pripadnike jedne kulture, kao zajednički stil i način rada. Pritom je važno napomenuti da on smatra kako je proces stvaranja kulture analogan procesu stvaranja grupe. Tako je prvo određenje grupe stvaranje zajedničkog jezika i konceptualnih kategorija jer ako se članovi ne razumiju, ne mogu komunicirati, što znači da nije moguće definirati grupu, odnosno kulturu. Nadalje određuje, grupira, granice i kriterije za uključenost i isključenost u skupinu. Pritom je jedno od najvažnijih područja kulture zajednički sporazum kojim se definira tko je u grupi (kulturi), tko je izvan nje i koji kriteriji određuju članstvo, moć i status. Svaka organizacija mora riješiti svoja pravila za odnose među parovima, spolovima, način postojanja otvorenosti i bliskosti u kontekstu upravljanja organizacijskim zadaćama. Svaka grupa (kultura) mora znati koja su ponašanja prihvatljiva, a koja neprihvatljiva. Svaka organizacija mora dosegnuti sporazum kojim se objašnjavaju i postavljaju norme za donošenje nekih odluka. To ne znači da su one fiksirane i nepromjenjive, već naprotiv, govori se o normi konstantnoga kritičkog istraživanja, eksperimentiranja i inoviranja.

Za potrebe daljnjeg razmatranja kulture odgojno-obrazovne ustanove vrijedno je istaknuti kolegijalnost. Često rabljena, ali složena koncepcija podrazumijeva uzajamnost i ispomoć (Fullan, prema Stoll, 1999), usmjerenost na odgojno-obrazovnu ustanovu kao cjelinu, spontanost, dragovoljnost, razvojnu usmjerenost, nepredvidivost. U razvoju suradničkih odnosa djelotvorne kulture pomažu smanjiti profesionalnu izolaciju učitelja, dopuštaju dijeljenje uspješnih iskustava u neposrednom radu s djecom te pružanje potpore. Suradnja podiže moral, entuzijizam i učitelji postaju receptivniji prema novim idejama. Fullan (1993) smatra da kolegijalni odnosi olakšavaju promjenu, zato što promjena uključuje učenje nečeg novog u interakciji s

kolegama, što je temelj za socijalno učenje. Nova značenja, nova ponašanja i nova uvjerenja znatno ovise o tome rade li učitelji kao izolirani pojedinci ili razmjenjuju ideje, podupiru zajedništvo i dijele pozitivne osjećaje oko toga što rade.

Stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi sastavni su dio kulture te odgojno-obrazovne ustanove i važan element u razumijevanju kulture. Senge (2002) navodi da mnogo puta inovacije nisu provedene zato što su bile u sukobu s razmišljanjima i poimanjima kako svijet funkcionira, slikama koje sputavaju osobe prema poznatim načinima mišljenja i akcija. Njihova uvjerenja u odgojno-obrazovnoj ustanovi stvaraju mentalne modele i slike o tome što odgoj i obrazovanje jesu i kako bi ostali trebali odgovoriti na događaje i akcije. Od tih stavova stvara se kultura odgojno-obrazovne ustanove.

Odnosi između osoba ili grupe osoba (učitelja, djece, ravnatelja) dio su kulture odgojno-obrazovne ustanove. Oni mogu olakšati ili ometati promjenu u ustanovi. U razvoju kulture suradnički poslovi, dijeljenje uspješne prakse i međusobne potpore, pomažu u smanjivanju profesionalne izolacije učitelja. Suradnja podiže moral, entuzijazam, učitelj se osjeća učinkovitijim i receptivnijim prema novim idejama. Kultura odgojno-obrazovne ustanove je "živa" (Fullan, 1999) i čini se da joj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi i međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom.

Budući da kulturu stvaraju njezini sudionici, ona se nužno mijenja kako se mijenjaju njezini pripadnici, premda to može biti stabilizirajući čimbenik, osobito za stare članove. U mnogim odgojno-obrazovnim ustanovama, premda ne nužno u svima, proces planiranja razvoja može promijeniti kulturu neke od njih, kao što to može učiniti i novi ravnatelj. To ne znači da promjena kulture nije dugotrajan proces, već da je to proces stalne evolucije (Fullan, 1999; Schein, 1998, 2004; Senge, 2001 i dr.). Važno je izdvojiti navedene elemente kulture odgojno-obrazovne ustanove: vrijednosti, norme (konstantnoga kritičkog istraživanja, sudjelovanja u donošenju odluka), kolegijalnost, stavove i odnose koje dijele članovi te ustanove i koji utječu na njezin odgojno-obrazovni proces.

Mnoge odgojno-obrazovne ustanove u poboljšanju rada unose promjene u strukturi rada, primjeri-

ce satnica održavanja nastave, prostor, preraspodjela korištenja pojedinih učionica, uloga i odgovornosti. "Strukture se mogu prilagoditi, ali bez usporedne rasprave o vrijednostima, promjena će vjerojatno biti površna", smatraju Stoll i Fink (2000, 139). Slično tvrdi i Prosser (1999, 40): "Strukturama je relativno lako manipulirati jer su izvana vidljive, no da bi se postigla promjena, potrebno je mijenjati i kulturu koja leži u pozadini postojećih struktura". U literaturi postoje preklapanja pa i neslaganja oko toga što točno svaki od njih podrazumijeva. Različiti autori, npr. Hargreaves (1999), Stoll i Fink (2000), Hopkins (2001) i Leithwood (2002), pojmove kultura i strukture odgojno-obrazovne ustanove različito tumače i određuju. Struktura ustanove najčešće se povezuje s njezinim prostorom, materijalnom opremljenošću, vremenskim strukturiranjem aktivnosti djece i učitelja te ostalim organizacijskim pitanjima, dok se kulturom najčešće smatraju vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja učitelja.

Prema Hargreavesu (1999), odgojno-obrazovna ustanova ima dva osnovna tipa strukture - fizički i organizacijski te socijalni. Pod fizičkim elementom strukture on smatra položaj učionica, raspored soba osoblja, hodnike, laboratorije i ostale prostorije ustanove; dok u socijalne elemente ubraja distribuciju moći, autoriteta, statusa i utjecaja ljudi u ustanovi. Slično, Stoll i Fink (2000) strukturalnim elementima ustanove smatraju prostor, vrijeme te uloge i odnose ljudi u njoj. Bolman i Deal (prema Leithwood, 2002) organizacijsku strukturu vide kao općenit prikaz, tj. skicu poželjnih obrazaca aktivnosti, očekivanja i razmjena među članovima neke organizacije.

Stoll i Fink (2000) smatraju da je nemoguće istraživati kulturu odgojno-obrazovne ustanove zasebno jer je ona nerazdruživo povezana sa strukturom; u mnogo čemu su međusobno ovisne. No na kulturu se jedino može posredno utjecati, dok se strukture mogu mijenjati. Problem je u tome da će promjene struktura bez odgovarajućih promjena u kulturi vjerojatno biti površne, što je rizik povezan sa svim izvana potaknutim reformama obrazovanja. Kultura je toliko suptilna da je, pokušala li se kulturu odgojno-obrazovne ustanove razumjeti na temelju postojećih struktura, često nemoguće dešifrirati pretpostavke koje su dovele do stvaranja

tih struktura (Schein, 1998). Drugim riječima, ističu Stoll i Fink (2000, 120), dvije odgojno-obrazovne ustanove “sličnih struktura mogu imati različite kulture (...), ali to nije uvijek tako jer se kulture mogu oblikovati unutar određenih struktura”. (...) “Stoga se promjena kulture barem djelomice ostvaruje kroz promjenu struktura”, ističe Hargreaves (prema Stoll i Fink, 2000, 120). To znači, dodaje, da umjetnost oblikovanja kulture podrazumijeva maksimiziranje zajedničkih modifikacija strukture i kulture, ali smatra da je učinkovitije krenuti od mijenjanja strukture, što će indirektno utjecati na mentalni sklop učitelja. Hargreaves (1999) tvrdi da se prilikom mijenjanja elemenata kulture, tj. uvjerenja, stavova i vrijednosti, valja zapitati: koje fizičke, organizacijske i socijalne strukture leže u pozadini i pojačavaju određene aspekte kulture; na koje načine te strukture inhibiraju promjene kulture; koje promjene na kraći rok treba učiniti u strukturi da se potaknu promjene kulture; koje promjene na duži rok treba učiniti u strukturi da se podupre promjena koja se jednom dogodila?

Dakle, mijenjanje kulture treba prethoditi mijenjanju struktura, a ne obratno. Fullan (1993) naglašava kako su mnogi pokušaji mijenjanja kulture bili temeljeni na mijenjanju struktura, pri čemu se od novih struktura očekivalo da će rezultirati novim oblicima ponašanja učitelja, što se u praksi nije dogodilo. Ne sumnja u postojanje recipročnog odnosa između strukturalnih i kulturalnih promjena, ali smatra kako je daleko snažnije kada učitelji i administrativno osoblje počnu raditi na novi način, a ne samo da otkrivaju da je struktura škole loša i da je potrebna promjena. To znači, smatra Fullan, da je mnogo učinkovitije kada učitelji počnu raditi na nov način kako bi otkrili da su postojeće školske strukture neprikladne za novu orijentaciju i da ih zato treba mijenjati. To je mnogo produktivniji način jer prebrzo implementiranje novih struktura može kod učitelja dovesti do konfuzije, nejasnoća i konflikata, ističe Fullan.

Ako odgojno-obrazovne ustanove žele biti profesionalne zajednice i djelotvorne u budućnosti, potrebno je graditi strukture koje će promovirati međusobne odnose i interakcije te paralelno razvijati kulture koje će podupirati kolegijalnost i individualnost, upozorava Hargreaves (prema Stoll, 1999).

Zaključna razmatranja

Složenost i kompleksnost kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljiva je u činjenici da je svaki aspekt njezine kulture, pod kojom podrazumijevamo specifične stavove, uvjerenja i vrijednosti učitelja, u povratnoj sprezi sa svim dimenzijama strukture, predstavljajući istodobno uzrok i posljedicu postojanja svake od njih. Ovu povezanost ističe Hargreaves (1999), tvrdeći kako kultura izolacije u školi može biti vidljiva već u arhitekturi većine odgojno-obrazovnih ustanova koje su sagrađene poput kutije za jaja, ali se očituje i u mnogim drugim strukturama, poput nepostojanja profesionalne povezanosti učitelja, minimalne participacije roditelja i šire zajednice u oblikovanju kulture, nemogućnosti sudjelovanja učenika u donošenju odluka koje se tiču njihova življenja i učenja u ustanovi i slično. Međutim, kultura istodobno predstavlja i uzrok i posljedicu postojanja određenih struktura. Spomenute izolirajuće strukture u ustanovi onemogućuju povezivanje i suradnju ljudi, a upravo zbog odsutnosti njihove međusobne povezanosti i potrebe za suradnjom takve su se izolirajuće strukture i razvile.

Za Brunera (2000, 43) “kultura može predstavljati složeni sustav razmjene”, i takva je kultura također povezana sa svim organizacijskim strukturama ustanove, od prostorne, materijalne i vremenske organizacije, a pogotovo se očituje u kvaliteti socijalnih odnosa, tj. kvaliteti interakcija djece i odraslih u ustanovi, kao i kvaliteti interakcija ustanove s užom i širom socijalnom zajednicom. Kultura dijaloga i razmjene očituje se u izgrađivanju struktura ustanove koje pogoduju komunikaciji, tj. socijalnoj razmjeni, što dodatno stimulira i produbljuje suradničku kulturu ustanove.

Dantow i suradnici (2002) strukturnim elementima ustanove smatraju organizacijski raspored, stil upravljanja, raspored vremena te postojeća pravila i regulative, dok pod kulturom odgojno-obrazovne ustanove podrazumijevaju općenite norme: ponašanja ljudi, uvjerenja o autoritetima, navike poslušnosti ili otpora, osnovna znanja ljudi i dr.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje, smatraju Dantow i suradnici (2002), općenite norme, mišljenja o autoritetima, poslušna i neposlušna ponašanja, osnovna znanja o tome kako

stvari funkcioniraju. Na društvenoj razini kultura je sustav vjerovanja, normi ideologije, koja postoje izvan granica konteksta, izvan odgojno-obrazovne ustanove, kako ljudi daju značenja svijetu koji ih okružuje, kako u njemu žive, i ta značenja čine korisnima. Te kulturalne postavke pružaju značenje dnevnim događajima ljudima unutar skupine, život čine predvidivim, ublažavaju na neki način tjeskobu pred nepoznatim i neočekivanim. One se prenose novim članovima kulture pa mijenjanje kulture organizacije, tj. kulture odgojno-obrazovne ustanove, znači mijenjanje osnovnih stajališta koja su članovi razvili tijekom godina.

Iz prethodnog razmatranja i uvida u literaturu vidi se da je kultura krajnje suptilna pa, ipak, iznimno utjecajna jer prožima život odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga postavljamo pitanje: Kako mijenjati kulturu odgojno-obrazovnih ustanova? Znamo da kultura nije fiksna i da je prožeta popravljivim strukturama, a Stoll i Fink (2000) postavljaju pitanje - treba li se stoga kulturi pristupiti kroz restrukturiranje? Nezadovoljavajući je odgovor: "Ovisi", jer se odgojno-obrazovne ustanove razlikuju na više načina pa "standardizirane formule nemaju smisla" (Lieberman, prema Stoll i Fink, 2000, 138). Pritom je važno osvijestiti da ustanova ima i svoje običaje (podložne promjenama vremena), primjerice rutine, ceremonije, rituale, tradicije, mitove ili suptilne razlike u govornom jeziku, koji mogu pružati tragove kako pristupiti promjenama kulture odgojno-obrazovne ustanove. Prosser (1999) ih naziva "situacijska ograničenja" i povezana su s kulturom određene ustanove.

Senge (2002) smatra da nije moguće odmah na početku odrediti koji je pravi put za postizanje željene kulturne promjene. Iako je iznimno važno utvrditi dobar početni smjer, jednako je važno biti

spreman na promjenu smjera kretanja onoliko često koliko je to potrebno. Mijenjanje kulture zahtijeva i strpljivost i upornost. Ne postoje brzopleta rješenja, a što je pomak u pravom smjeru veći - to je veći otpor s kojim se susrećemo.

Na tragu te ideje i mnogi su suvremeni autori, kao Fullan (1999), Stoll i Fink (2000), Bascia i Hargreaves (2000), Hopkins (2001), Liberman i Miller (2002), razvili tezu kako mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove ne znači samo promjenu organizacijskih, tj. strukturalnih dimenzija u ustanovi, nego još više zahtijeva promjenu načina razmišljanja učitelja, odnosno podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Što nas vodi u daljnjem promišljanju o razvoju sposobnosti učenja i istraživanja, ili traganja za odgovorom na pitanje: koja je uloga učenja i istraživanja, kao sastavnica procesa mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, u razvijanju istraživačke kulture odgojno-obrazovne ustanove?

U tom je smislu mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove evolucijski proces u kojem je implementacija inovacija moguća na razini svake odgojno-obrazovne ustanove, a put prema kvalitetnim promjenama određuje se kao zajednički, dugotrajan istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj raspravi svih sudionika uže i šire socijalne zajednice. Odgojno-obrazovna ustanova se tako sa širom zajednicom organizira u "mrežu" praktičara koja potiče zajedničku odgovornost za kontinuirano učenje, za mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, za poboljšanje odgojno-obrazovne prakse u smjeru razvoja kulture - usmjerene na kontinuirano učenje i istraživanje.

Literatura

- Bascia, N., Hargreaves, A. (2000), *The Sharp Edge of Educational Change – Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bošnjak, B. (1997), *Drugo lice škole: istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Boyol, V. (1992), *School Context: Bridge or Barrier to Change?* (www.sedl.org/change/school/culture.html) (20. 2. 2005).
- Brčić, B. (2002), *Organizacijska kultura kao odrednica organizacijskog razvoja porezne uprave RH. Financijska teorija i praksa* 26 (3), 657 – 674.
- Bruner, J. S. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Čulig, J. (2004), *Organizacija u novoj ekonomiji*. (www.publichealth-zagreb.hr/djelatnosti/nastava/management/organizacija%20u%20novojeconomiji.ppt); 28. 9. 2004)
- Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
- Domović, V. (2003), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ferguson, B. P. (1999), *Developing a Research Culture in a Polytechnic: An Action Research Case Study*. www.scu.edu.au/schools/am/ar/arthome.html.
- Forman, G., Fyfe, B. (1998), *Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse*. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundered Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Pub Corp. 239 – 261.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fox, R. (2001), *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hargreaves, D. (1999), *Helping Practicioners Explore Their's Culture*. In: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48 – 65.
- von Henting, H. (1997), *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Jurić, V. (2007), *Kurikulum suvremen škole*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, 253 – 303.
- Katunarić, V. (2004), *Od distinkcije prema srodnosti: model "Nacionalne kulture" Geerta Hofstede*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (4), 25 – 41.
- Kinsler, K., Gamble, M. (2001), *Reforming Schools*. London: Continuum.
- Leithwood, K. (2002), *Organizational Condition to Support Teaching and Learning*. In: Hawley, D. and Rollie, D. (eds.): *The Keys to Effective Schools*. London: Sage, 97 – 111.
- Mijatović, A. (2002), *Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti*. *Napredak*, 143 (1): 5 – 17.
- Miljak, A. (2005), *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235 – 251.
- Moore, J. D. (2002), *Uvod u antropologiju: teorije i teoretičari kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Morin, E. (2002), *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Mortimore, P. (ed.) (1999), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman.
- Noonan, S. J. (2003), *The Elements of Leadership. What You Should Know*. Lanham, Maryland, Oxford: A Scarecrow Education Book.
- Ogbu, G. J. (1989), *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*. London: P.C.P.
- Schein, E. (1998), *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.

- Schein, E. (2004), *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikula u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Stoll, L. (1999), *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?* In: Prosser, J. (ed.), *School Culture*. London: P.C.P.
- Stoll, L. and Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Stolp, S. (1994), *Leadership for School Culture*. ERIC Digest 91 June 1994. (www.eric.uoregon.edu/publications/digest092.html ; 28. 9. 2003)
- Sušanj, Z. (2005), *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Thacker, J. (2001), *Osobno, društveno i moralno obrazovanje*. U: Desforges, Ch. (ur.), *Uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa, 249 – 267.
- Vrcelj, S. (2003), *Školska kultura – faktor kvalitete*. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): *Didaktični in metodični vidiki preнове in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenog a posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet, 87 – 95.
- Žugaj, M., Šehanović, J., Cingula, M. (2004), *Organizacija*. Varaždin: TIVA i FOI.

Summary

The interrelatedness between the culture of educational institutions and quality changes of educational practice

Lidija Vujičić

Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia

Extensive research has established that quality changes in education can occur with a change of structure and atmosphere in educational institutions, which is referred to as change of culture of an educational institution. In determining the culture of an educational institution, the starting point is the general notion of culture as a basis for understanding the culture of an organisation. An educational institution is discussed in terms of an organisation, whereas culture is discussed in terms of an integral element of general culture and value system as a whole.

Definitions of diverse authors are stated, which illustrate that there is no unique definition of culture of educational institutions; authors define culture differently, pointing out that it should be put into social context. Most explanations refer to specific values, beliefs and expectations of the people in an institution, their typical behaviour, that is their habits, the ways in which they understand and interpret daily events in the institution, etc.

In order to establish optimum connections between this concept and the direct changes of educational practice, certain elements of culture of educational institutions are also discussed. In that manner changing the culture of educational institutions is an evolutionary process in which implementation of innovations is possible at the level of each educational institution, whereas the journey towards quality changes is determined as a long-lasting, mutual research work of all participants within the more immediate or wider social community.

Key words: culture, culture of an organisation, culture of an educational institution, elements of culture of an educational institution, teacher.