

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET

Kultura odgojno-obrazovne ustanove

Završni rad

Ime i prezime studenta: Ana Zebić

Matični broj: 0009064263

Studij: Sveučilišni preddiplomski jednopredmetni studije pedagogije

Ime i prezime komentatora/mentora: prof. dr. sc. Sofija Vrcelj

Rijeka, srpanj, 2015.

Sadržaj

1. Uvod.....	2
2. Organizacijska kultura	3
3. Odgojno-obrazovna kultura	8
3.1. Razvoj interesa za kulturu odgojno-obrazovne ustanove	8
3.2. Što je kultura odgojno-obrazovne ustanove?	10
4. Elementi odgojno-obrazovne kulture.....	16
4.1. Ponašanja	17
4.2. Vrijednosti i uvjerenja.....	18
4.3. Bazične pretpostavke i temeljna vjerovanja	19
4.4. Kulturne norme	19
5. Tipologija kultura odgojno-obrazovnih ustanova.....	21
5.1. Kriterij instrumentalnosti i ekspresivnosti.....	22
5.2. Kriterij djelotvornosti	23
5.3. Kriterij temeljne svrhe	25
6. Promjena kulture odgojno-obrazovne ustanove.....	28
7. Zaključak.....	32
Sažetak	34
Summary	35
Literatura.....	36

1. Uvod

Tema ovog završnog rada je kultura odgojno-obrazovne ustanove. Dva su važna razloga zbog čega se kultura odgojno-obrazovne ustanove smatra važnom, navodi autorica Vujičić (2011). Jedan od njih je jer se radi o relativno neistraženom fenomenu u području odgoja i obrazovanja, kako u svjetskim, tako i u domaćim razmjerima, a drugi važniji razlog za istraživanje ove teme nalazi se u činjenici da se jedino promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove mogu mijenjati sve ostale odrednice kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u njoj.

Istražujući kulturu odgojno-obrazovne ustanove istaknut će se one spoznaje koje afirmiraju značaj kulture odgojno-obrazovne ustanove kao složenog, multidimenzionalnog, slojevitog, a ipak krajnje suptilnog fenomena, kao i njenog utjecaja na život svakog pojedinca unutar odgojno-obrazovne ustanove. (Vujičić, 2011)

Cilj ovog rada je prikazati teorijske spoznaje vezane uz kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Na samom početku definirat će se pojam organizacijske kulture koji je usko vezan uz kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Nadalje, budući je pojam kulture odgojno-obrazovne ustanove relativno nov i neodređen u Hrvatskoj, bit će prikazana različita određenja odgojno-obrazovne kulture, odnosno različite perspektive gledišta. Temeljem različitih određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove bit će istaknuti i objašnjeni elementi na kojima se ona temelji. Osim toga, u radu će biti prikazani i razni tipovi kulture odgojno-obrazovne ustanove, ovisno o određenim kriterijima. Na kraju, prikazat će se prijedlozi za promjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove, kako bi rad unutar odgojno-obrazovnih ustanova bio što kvalitetniji.

2. Organizacijska kultura

Kultura organizacije jedan je od važnih činitelja razvoja gospodarske organizacije te važan činitelj samog poslovanja. Pojam kulture organizacije pronalazimo u stručnoj literaturi o menadžmentu i organizaciji već nekoliko desetljeća, ali mu se veća pozornost posvećuje tek u posljednje vrijeme. (Fox, 2001) Vujičić (2008) ističe kako se u znanosti kultura organizacije rabi od 1982. godine objavom knjige autora Petersa i Watermana *U potrazi za izvrsnošću*, koji su prvi upozorili na kulturu organizacije kao na važan čimbenik uspjeha organizacije. Oni su pod kulturom organizacije smatrali način na koji se posluje. Drugim riječima, to je skup svih činitelja kojima se definira životna filozofija i specifičan stil bilo koje organizacije. U literaturi se pojam organizacijske kulture poistovjećuje s pojmom korporacijske kulture ili pak kulturom poduzeća, kulturom radne, poslovne, bankovne i druge organizacije.

Sam pojam organizacijske kulture široko je prihvaćen i dugo je u upotrebi, međutim zbog svoje kompleksnosti i konfuznosti ne postoji jedna, opće prihvaćena definicija. (Domović, 2004) Proučavajući literaturu uočava se veliki broj definicija kulture organizacije, pa se prema tome zaključuje kako je sam pojam prilično neodređen. Moglo bi se reći, koliko autora se bavi samim pojmom, toliko je i definicija. Neke od definicija uključuju široke i općenite definicije kulture, uključujući pri tome opću, globalnu perspektivu, dok ostali promatraju dominantno kulturu neke organizacije kao fluidnu i dinamičnu strukturu, koja sa sobom nosi niz specifičnosti, jedinstvenosti, autentičnosti i posebnosti koje su usko vezane baš za tu određenu organizaciju, ukazujući na taj način na kontekstualnu uvjetovanost svih njezinih dimenzija. (Vujičić, 2008) Autorica Vujičić (2011) ističe kako se organizacijski ili, točnije, interorganizacijski aspekt kulture koristi u proučavanju odgojno-obrazovne ustanove da bi se opisale različitosti koje postoje unutar kulture ustanove i njezina definiranja.

Budući da je pojam organizacijske kulture poprilično neodređen, različiti autori ga različito i definiraju. Autor Rotim (2013) navodi nekoliko različitih definicija kulture organizacije. Schein (1996, u Rotim, 2013) organizacijsku kulturu objašnjava kao jednu od najsnažnijih i najstabilnijih sila koje djeluju u organizacijama. Burke i Litwin (1992, u Rotim, 2013) smatraju da je organizacijska kultura skup otvorenih i tajnih pravila, vrijednosti i principa, koji su stalni i koji usmjeruju ponašanje u organizaciji. Bennett (1994, u Rotim, 2013) smatra kako kulturu

organizacije čine njezini članovi, njihovi običaji, odnosi prema radu i organizaciji i oblici ponašanja. Za razliku od njega, Sikavica (1999, u Rotim, 2013) organizacijsku kulturu objašnjava kao sustav vrijednosti, shvaćanja, uvjerenja, etike, osobnosti, životnih stilova i karaktera poduzeća. Prosser (1999) kreativno opisuje pojam navodeći kako je organizacijska kultura „socijalno ljepilo“ koje drži organizacije zajedno ili kao „kišobran“ koji pokriva subkulture koje su u međusobnom odnosu.

Prema Vujičić (2011:27) „kultura organizacije obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove te određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje“. S tim se slaže i Schein (1998, u Vujičić, 2011), dodajući da je ona i ključan element javne predodžbe o organizaciji te da podrazumijeva širok spektar socijalnih pojava, poput: ponašanja, uvjerenja, tipičnog načina oblačenja u organizaciji, jezika, pretpostavki, mitova, rituala, svečanosti, načina uzimanja u obzir i ostalih uvjerenja.

Schein (1998, u Vujičić, 2008) u svojim definicijama ističe važnost vođe smatrajući da su najsnažniji mehanizmi kojima vođe utječu na stvaranje i održavanje kulture; ono čemu vođe pridaju pozornost, što mjere i kontroliraju, reakcije vođe na kritičke događaje i organizacijske krize, namjerno modeliranje uloga, poučavanje i treniranje, kriteriji za određivanja nagrada i statusa, kriteriji privlačenja, promocije, selekcije i slično. Njihova važnost uočava se u kreiranju i ugrađivanju vlastitih postavki i vrijednosti, osobito prilikom osnivanja organizacije. Prema Brčić (2002) oni moraju biti sposobni utvrditi „kulturnu osnovicu“ u organizaciji i provesti izbor i unapređenje pojedinaca obraćajući posebnu pažnju na vrijednosti koje su potrebne određenoj organizaciji i eliminirati one koji su podcijenili te vrijednosti. Osim vođe, formalnog rukovoditelja, važnu ulogu unutar organizacije u procesu prenošenja kulture imaju i drugi članovi/suradnici (pojedinačno i grupno), druge osobe koje se uvode u posao, mentori, savjetnici te korisnici usluga. (Vujičić, 2008)

Prema značenju koje organizacijska kultura ima za svaku organizaciju, Sikavica i Novak(1999) razlikuju nekoliko vrsta organizacijskih kultura, prilikom čega se svaka od njih temelji na nekom obilježju promatranja organizacijske kulture:

- *Dominantna kultura i subkultura* je ona o kojoj jednako misli većina članova organizacije.
- *Jaka i slaba kultura* odnose se na podrživost kulture od strane članova organizacije. Jaku kulturu imaju one organizacije čija je kultura dominantna, opsežna i njeni članovi je podržavaju. Za takvu kulturu važno je istaknuti sustav neformalnih pravila koja pokazuju kako se ljudi trebaju ponašati. Preduvjet za izgrađivanje jake organizacijske kulture je vođa koji se mora uvjerljivo i vidljivo držati vrijednosti koje provodi ili namjerava provesti. Suprotnost jakoj kulturi je slaba kultura. Nju ne podržavaju članovi organizacije, te je malo zajedništva o specifičnim vrijednostima.
- Prema jasnoći i prepoznatljivosti kulturu možemo podijeliti i na *jasnu i nejasnu*. Jasna kultura je po svojim simbolima prepoznatljiva članovima organizacije, ali i onima izvan nje. Nejasnu kulturu teško je prepoznati i ona je posljedica čestih promjena menadžmenta.
- *Izvrсна i užasna kultura* dotiču se odlika organizacijske kulture. U izvršnoj kulturi zaposleni se osjećaju članovima organizacije, te unutar nje postoji red koji pridonosi toj izvrsnosti. Užasna kultura je suprotnost izvršnoj kulturi, te ju karakterizira krizni menadžment, konfuzija i loša i neugodna radna klima.
- *Postojana i prilagodljiva kultura* promatraju se sa stajališta postojanja kulture. Organizacije imaju postojanu kulturu, ako posluju u stabilnom okruženju. S druge strane, prilagodljivu ili adaptabilnu kulturu imaju organizacije koje djeluju u promjenjivom okruženju.
- *Participativna i neparticipativna kultura* dotiče se razine participacije koja postoji među članovima organizacije.

Svaka od navedenih kultura ne odgovara istim organizacijama, odnosno ne postoji „konkretna“ kultura koja odgovara svim organizacijama. Primjera radi, poželjnost jake kulture ovisi prvenstveno o tome koliko dobro ona podržava strateške ciljeve i potrebe organizacije. (Brčić, 2002)

Senge i sur. (2002) naglašavaju da je svaka organizacija proizvod mišljenja i interakcija među njezinim članovima, odnosno ona je „unutarnja stvarnost“. Ta „unutarnja stvarnost“ je odraz članova organizacije, koliko su voljni raditi zajedno, o čemu razgovaraju i slično. Nadalje, Senge

i sur. (2003) pojašnjavaju kako kulturalne značajke naznačuju drevne događaje ljudima unutar određene skupine, život čine predvidivim, pa samim time ublažavaju tjeskobu pred neočekivanim i nepoznatim situacijama. Ukoliko se novi članovi priključe grupi, navedene postavke se eksplicitno i potajno prenose na njih na način da oni mogu percipirati, razmišljati i osjećati sve aspekte svakodnevnog života. (Senge, 2003) Iz toga se zaključuje kako se kultura odnosi na sustav vrijednosti koji dominira organizacijom. Ona je važna za organizaciju jer definira većinu onoga što se radi te kako se radi u njoj.

Sušanj (2005) navodi kako opisivanjem kulture neke organizacije opisujemo samu organizaciju jer kultura ne može biti zasebna varijabla u organizaciji, budući da prožima sve njezine dijelove. Drugim riječima, kultura je složen konstrukt koji je vidljiv ili izražen kao sustav uvjerenja, ponašanja te vrijednosti koji dijele članovi organizacije. Uz to, autori Deal i Kennedy(1983, u Stoll i Fink, 1996) smatraju da je kultura organizacije „način na koji radimo“, odnosno nešto neuhvatljivo i teško razumljivo, budući da je velikim dijelom implicitna, a vide se samo površinski aspekti. S tim se slaže i Harrison (2001, u Fox, 2001) dodajući da je ona specifični skup uvjerenja, vrijednosnog sustava, radnih navika i relacija koja razlikuju jednu organizaciju od druge. Čulig (2004, u Vujičić, 2008) smatra da se organizacijska kultura sastoji od vrijednosti, uvjerenja, normi ponašanja, načina rada i komuniciranja, rješavanja problema i operativne procedure. Uz to, navodi i poželjne odlike organizacijske kulture opisujući ju kao otvorenu, prihvaćajuću, uključujuću, utemeljenu na povjerenju, inovativnu, suradničku, manje hijerarhijsku, decentraliziranu, velikog raspona kontrole i samokontrole. Ona je važna jer definira većinu onoga što se radi unutar ustanove te kako se to radi. Prema tome, isprepletana je s ciljevima i filozofijom same organizacije, a izražava se kroz slogane koji utvrđuju njenu svrhu, misiju i poslovnu strategiju.

Istraživači kulture odgojno-obrazovne ustanove u pokušaju određivanja različitih determinanti kulture zaključuju kako na kulturu utječu događaji iz prošlosti, ali i sadašnja klima, dodajući uz to i tehnologije rada, ciljeve same ustanove, ali i vrstu ljudi. (Sušanjanj, 2005) Schein (1998, u Vujičić, 2008) definira primarne i sekundarne činitelje koji utječu na kulturu same organizacije. Primarni utjecaj imaju osnivači i vođe organizacije, dok u sekundarne mehanizme, koji utječu na artikulaciju i podupiranje kulture, uvrštava organizacijsku strukturu i dizajn, organizacijske sustave, legende, priče i mitove o važnim događajima i ljudima vezanim uz ustanovu te formalne

izjave o viziji, strategiji i filozofiji organizacije. Sekundarni činitelji djeluju ukoliko su konzistentni s primarnima, čime grade i pojačavaju organizacijsku ideologiju. Ukoliko su oni nekonzistentni, članovi organizacije će ih ignorirati, a postoji mogućnost da oni budu izvor internog konflikta.

Veliku pozornost potrebno je obratiti i na kulturalne utjecaje šireg socijalnog konteksta. To su utjecaji koji u procesu socijalizacije imaju geografski, nacionalni, etnički, ekonomski, religiozni i politički milje iz kojeg dolaze članovi organizacije. Posebno važan faktor, ističe Vujičić (2008), je vrsta djelatnosti kojom se organizacija bavi, uz to smatrajući da priroda djelatnosti organizacije najsnažnije utječe na proces razvoja i mijenjanja kulture organizacije.

Unatoč tome što postoje pokušaji da se pronađu zajedničke ključne karakteristike definicija kulture, navodi autor Sušan (2005), vidljivo je kako je poprilično nejasno koji od navedenih pojmova najbolje predstavlja kulturu. Jedan od razloga tomu je i povijesni razvoj kulture unutar raznih znanstvenih disciplina, poput antropologije, sociologije i psihologije.

Unatoč tome što je kulturu organizacije prilično teško definirati i ona se razlikuje od organizacije do organizacije Sušan (2005) navodi funkcije organizacijske kulture koje bi trebala imati svaka organizacije, te ih karakterizira na sljedeći način:

- (1) Kultura organizacije ima ulogu određivanja granica, odnosno, označava razliku među organizacijama
- (2) Pruža osjećaj identiteta njezinim članovima
- (3) Podupire razvoj kolektivne pripadnosti
- (4) Pojačava stabilnost pružajući standarde ponašanja
- (5) Služi kao mehanizam određivanja značenja okoline koji djeluje na stavove i ponašanja pojedinca.

Da li će se navedene funkcije poštovati unutar organizacije ovisi o samoj organizaciji, kao i subjektima unutar organizacije. Proučavajući kulturu organizacije dolazi se do zaključka kako je sam pojam vrlo širok te se pojedine postavke organizacijske kulture mogu primijeniti prilikom objašnjavanja pojma odgojno-obrazovne kulture, koji će biti detaljnije objašnjen u nastavku rada.

3. Odgojno-obrazovna kultura

3.1. Razvoj interesa za kulturu odgojno-obrazovne ustanove

Svaka odgojno-obrazovna ustanova je živi društveni organizam, ona je jedinstvena, ima svoju osobnost koja se naprosto osjeća ili doživljava. Taj osjećaj može biti krajnje pozitivan, i krajnje negativan. Pozitivan osjećaj unutar odgojno-obrazovne ustanove povezuje se s uspjehom, dok se negativan povezuje s neuspjehom. U određivanju i tumačenju tog osjećaja nije se pridavala veća znanstvena pozornost sve do novijeg vremena. (Spajić-Vrkaš, 2008) Pol i sur. (2005) ističu kako je pojam školske kulture u pravom smislu riječi tek nedavno privukao pozornost istraživačima.

Autorica Spajić-Vrkaš (2008) navodi da je uzrok neproučavanja kulture odgojno-obrazovne ustanove nedostatak znanstvene metodologije, redukcionizam, složenost fenomena te dominacija sociološke i psihološke teorije u odgoju i obrazovanju. Naime, dimenzije poput vrijednosti, vjerovanja, običaja, ideala i slično smatrali su se „crnom kutijom“ odgojno-obrazovne ustanove, budući da su bili nedostupni racionalnoj analizi. Prvi pokušaji otvaranja „crne kutije“ dogodili su se početkom 20. stoljeća u sklopu nastojanja za unapređenjem rada javnih škola. U tom razdoblju važnu ulogu ima Willard W. Waller koji je 1932. godine na pitanje *Što neku školu čini uspješnom?* odgovorio da je to neki poseban duh ili esprit koji se ogleda u ritualima, običajima i moralnom kodeksu. Prema njima se upravljaju odnosi među učenicima i učiteljima. Osamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do porasta interesa za to područje, što za posljedicu ima uvođenje novih termina i istraživačkih metoda. Ova promjena je potaknuta rezultatima antropoloških istraživanja školskog neuspjeha djece koja pripada nedominantnim društvenim grupama, a kojima se uvjerljivo dokazuje da kulturne vrijednosti i vjerovanja, koje promiče škola kao dio formalnog i skrivenog kurikuluma, mogu imati negativan učinak na djecu drugačijeg kulturnog i nižeg socio-ekonomskog podrijetla. U to vrijeme otkrivaju se prednosti kvalitativnih metoda, poput etnografije, analize slučaja i boravka na terenu. Istraživanje tog novog područja pati od dva nedostatka, a to su reduciranje znanstvenog interesa na osnovnu i srednju školu te nepostojanje opće prihvaćenog termina kojim bi se na zadovoljavajući način odredile granice tog područja. (Spajić-Vrkaš, 2008)

Autor Prosser (1999) u procesu evaluacije termina odgojno-obrazovna kultura izdvaja dva važna razdoblja. Jedno je pojava istraživanja kulture unutar odgojno-obrazovne ustanove od 1960. do 1990. godine, a drugi je holistički pristup te suvremena istraživanja odgojno-obrazovne kulture od kraja osamdesetih do 1999. godine. Na samom početku istraživanja ovog fenomena, kultura odgojno-obrazovne ustanove prikazivana je kao jednostavna, jednostrana i jednodimenzionalna. Međutim, daljnjim proučavanjem došlo se do zaključka da je priroda kulture multidimenzionalna. (Kinsler i Gamble, 2001, u Vujičić, 2008) U prvom razdoblju Prosser (1999) ističe četiri ključna faktora za pojavu i aplikaciju istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, i to u Velikoj Britaniji, a to su; trend u istraživačkoj metodologiji, preobilje značenja kulture odgojno-obrazovne ustanove, politički trendovi i njihovi utjecaji na obrazovnu politiku. Vujičić (2008) navodi kako su ranih 80.-ih godina pojmovi školskog etnosa, ozračja, kulture, atmosfere i tona bili rasprostranjeni i rabljeni na različite načine. Uz to, Kušić (2011) ističe kako je pojava brojnih istraživanja i radova o kulturi uspješnih korporacija tijekom 80.-ih godina utjecala na primjenu koncepta organizacijske kulture u konceptualizaciji i istraživanjima školske kulture. Jedan od autora koji se u svojim istraživanjima fokusirao na osnovnu školu upotrebljavajući pojam ozračja je Mortimore (1999). Drugi su se bavili istraživanjima u srednjoj školi te su upotrebljavali termin etnos. Što sadržava školski etnos, od čega se sastoji te kako ga je moguće unaprijediti i promijeniti vrlo je malo pojašnjavano. S tim se prvi put bavi Fullan (1991, u Prosser, 1999), koji 1982. godine ističe važnost kulture odgojno-obrazovne ustanove te vodećih vrijednosti koji će omogućiti te povećati obrazovne dobiti.

Proučavanjem literature zaključuje se kako se pojam kulture škole vrlo često povezuje s pojmom klime, odnosno odgojno-obrazovne ili razredne klime, školskog ozračja, duha ili etosa i sl. Bošnjak (1997) navodi kako neki autori razrađuju pojam školskog ozračja u sklopu istraživanja kulture škole. S tim se slaže i Vujičić (2008) navodeći kako je područje istraživanja školskog ozračja, tj. školskog, razrednog i nastavnog življenja, kojeg autori vrlo često povezuju s pojmom školske kulture, jedno od zanemarenih područja u hrvatskoj pedagogiji. Nadalje, Bognar i Matijević (1993) odgojno-obrazovnu klimu dijele na socijalnu i emocionalnu. Pod socijalnom podrazumijevaju odnos između učenika i učitelja ili pak odnos učenika s drugim učenicima, dok pod emocionalnom osjećaj ugone ili neugode u odgojno-obrazovnom procesu. Osim toga, Domović (2004) smatra da se školski duh, etnos ili kultura škole odnose na opću atmosferu unutar škole. Iz navedenog se zaključuje kako je sve prikazane pojmove moguće promatrati u

kontekstu kulture odgojno-obrazovne ustanove. Prema tome, ističe se važnost jasno preciziranih odnosa između pojmova kultura škole, socijalni kontekst škole, socijalna organizacije škole te školska klima. Njihova specifikacija bila bi korisna, ističe Vujičić (2008), za teorijsko-metodološko problematiziranje školske strukture i za njezino sustavno istraživanje, međutim to u našoj literaturi još uvijek nije učinjeno.

3.2. Što je kultura odgojno-obrazovne ustanove?

Školska kultura se ubraja u jedno od najkompleksnijih i najzanemarenijih koncepata u odgoju i obrazovanju. (Kušić, 2011) Prema tome, autori Stoll i Fink (1996: 116) postavljaju si pitanja „Što je kultura neke škole? Kako ona utječe na način na koji škola funkcionira i kako to utječe na nju? Da li bismo trebali govoriti o kulturama, a ne samo o jednoj kulturi?“ Ovakva pitanja zbunila su mnoge te i dalje predstavljaju izazov. Upravo zbog toga, potrebno je definirati sam pojam odgojno-obrazovne kulture, što je vrlo teško, navodi Schoen (2008), jer se radi o jednom nedodirljivom konstruktivom kojeg je nemoguće direktno, opipljivo promatrati.

Termin školske kulture različiti autori definiraju na različite načine, naglašavajući pri tome da ju je potrebno staviti u društveni kontekst, jer je ona dio kulture zajednice bez obzira da li je kultura škole antipod kulturi zajednice ili se pak radi o vjernoj preslici kulture zajednice. (Vrcelj, 2001) S tim se slaže i Vujičić (2011) koja naglašava da društvo i njegove odgojno-obrazovne ustanove treba promatrati kao međusobno povezane sustave, a ne kao zbroj njihovih dijelova. Unatoč tome što ju je potrebno stavljati u društveni kontekst i promatrati ju s tog aspekta, potrebno je otkriti i analizirati specifičnosti, kao i dominantne kulture i subkulture različitih grupa. (Boyd, 1992) Kušić (2011) se slaže s autorima Deal i Peterson (1999, u Vujičić, 2011) navodeći kako nema najbolje definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, već da više njih uključuje ono što je zajedničko određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove. Analiziranjem literature nailazi se na različite definicije pojma odgojno-obrazovna kultura.

Schein (1985) ističe različite interpretacije kulture, a elemente kulture koje navodi su; ponašajne pravilnosti, jezik, rituali, norme, dominantne vrijednosti organizacije, filozofiju na temelju koje se upravlja unutar ustanove, napredovanje unutar organizacije i ozračje koje prevladava u nekoj organizaciji. Prema njemu, kultura je obrazac temeljnih pretpostavki koji je proizvela određena

grupa suočavajući se s problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije. Ti obrasci prenose se na nove članove.

Stoll i Fink (1996) navode kako se često s kulturom upoznajemo ukoliko prekršimo neko od njezinih pravila budući da škole vrve od kulturnih pravila i normi. Kako bi to dokazali navode primjer jedne škole koju su posjetili. Dolaskom u školu ponudili su im kavu, međutim kad su podignuli šalicu strogo su im rekli „To je Janeina šalica!“ Iz toga je vidljivo kako unutar svake škole postoje „nevidljiva pravila“ s kojima su upoznati svi članovi te ustanove. Osim „nevidljivih pravila“ svaka škola se razlikuje po običajima, ritualima, obredima, mitovima, simbolima, pričama i humoru, što su, navode Stoll i Fink (1996), aspekti školske kulture. Primjer simbola koji navode autori je stol za stolni tenis, koji je unutar jedne škole bio simbol zajedništva, unatoč tome što je rijetko kad bio u upotrebi. Naime, u jednoj osnovnoj školi ravnateljica je maknula stol za tenis iz prostorije za nastavnike i skrila ga. To je bila velika pogreška, prema njenim riječima, jer je stol na nju ostavio negativan dojam, odnosno osjećaj nerada u vrijeme kada su nastavnici trebali pisati svoje pripreme. Osim toga, Stoll i Fink (1996) osvrću se i na istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove naglašavajući kako je ona nerazdruživo povezana sa strukturom odgojno-obrazovne ustanove te ju je zbog toga nemoguće istraživati neovisno o istoj strukturi. Uz to, navodi Schein (1998, u Vujičić, 2008) kultura je toliko suptilna, da je često nemoguće odrediti pretpostavke koje su dovele do stvaranja tih struktura.

Fullan (1999, u Vujičić, 2011) promatra kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao „živu stvar“, a razlog tomu je jer joj najveći pečat daju odnosi između učitelja i djece unutar ustanove, kao i međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom. S tim se slaže i Prosser (1999) naglašavajući da je kultura sustav odnosa između onih koji su u tom odnosu, odnosno ona je način izgrađivanja stvarnosti i drugačije kulture. Važnost subjekata prilikom definiranja kulture odgojno-obrazovne ustanove naglašava i Hargreaves (1999) koji određuje kulturu kao leće kroz koje sudionici vide sami sebe, ali i svijet koji ih okružuje.

Eger (2010) prilikom opisivanja školske kulture promatra verbalne i ponašajne simbole. Prema tome on smatra da je kultura proizvod zajedničkih vrijednosti, uvjerenja, prioriteta, očekivanja i normi iz kojih je vidljivo na koji način organizacija funkcionira. Školska kultura uključuje sve ono što je u školi, ali i izvan nje. Dakle, pod pojmom školske kulture podrazumijevaju se nematerijalne stvari, odnosno međusobni ljudski odnosi unutar same ustanove, ali i suradnja s

okolinom. Osnovna ideja kulture je pronalazak zajedničkih vrijednosti i značenja kako bi došlo do međusobnog razumijevanja.

Deal i Kennedy (1983, u Vujičić, 2011) smatraju da kultura sadrži zajednička vjerovanja i vrijednosti koje povezuju članove unutar te ustanove te ih drži na okupu. Uz to Deal i Peterson (1999, u Vujičić, 2011) smatraju da kultura odgojno-obrazovne ustanove obuhvaća norme i očekivanja te nepisana pravila i tradiciju koja prožima sve; kako se učitelji osjećaju u vezi posla koji obavljaju i u odnosu sa svojim učenicima, kako se ljudi ponašaju, oblače, o čemu razgovaraju i da li traže od svojih kolega pomoć.

Datnow i sur. (2002, u Vujičić, 2011) u definiciju kulture odgojno-obrazovne ustanove uključuju generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim/neposlušnim ponašanjima i osnovna znanja o tome kako stvari funkcioniraju. Promatrajući kulturu na društvenoj razini ona je sustav vjerovanja, normi i ideologije koje se nalaze izvan odgojno-obrazovne ustanove. Te postavke izvan ustanova određuju ponašanje ljudi unutar ustanove jer se prenose novim članovima kulture.

Vrcelj (2001) navodi tri čimbenika o čijem uzajamnom utjecaju ovisi kultura odgojno-obrazovne ustanove, a to su; stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u ustanovi.

Hinde (2005) kulturu odgojno-obrazovne ustanove opisuje kao „zrak koji udišemo“, pa tako ona može imati pozitivan ili negativan utjecaj na učenje i istraživanje odgojno-obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovna ustanova s pozitivnom kulturom je mjesto u kojem učenici i učitelji žele biti zbog podržavajuće i ohrabrujuće okoline.

Vujičić (2011) kulturu odgojno-obrazovne ustanove promatra kao postignuće neke organizirane zajednice, a to postignuće se temelji na zajedničkim postavkama, uvjerenjima učitelja, odgajatelja, roditelja, stručnih suradnika, administrativnog te pomoćnog osoblja, kao i roditelja, što je karakteristično za djelovanje same ustanove. Iz toga se zaključuje kako se kultura prepoznaje po odnosima unutar ustanove, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, fizičkom i organizacijskom okruženju i stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje prakse s ciljem njene unapređenja.

Prema Stolp (1994) kultura je povijesno prenosiv obrazac značenja koji uključuje rituale, ceremoniju, tradiciju, mitove, vrijednosti, norme i uvjerenja koji se pojavljuju s različitim intenzitetom.

MacGilchrist i dr. (1999, u Vujičić, 2007) definira kulturu kroz međusobno ispreplitanje tri dimenzije, a to su profesionalan odnos, organizacijsko uređenje i prilika za učenje. Drugim riječima, kultura se prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, upravljanju ustanovom, njihovom zajedničkom radu, ali i stupnju usmjerenosti na učenje djece i učitelja. Uz to, MacGilchrist (1999, u Vujičić, 2007) ističe i kako cjelokupnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo promatrati kroz nekoliko aspekata, a to su; kultura djeteta, odgajatelja/učitelja, roditelja, vođenja te kultura administrativnog i pomoćnog osoblja.

Rinaldi (2001, u Vujičić, 2007) zastupa tezu da je škola mjesto kulture, odnosno mjesto gdje na razvoj osobne i kolektivne kulture utječe politika, društvo i vrijednost konteksta te se na taj kontekst odražava u jednom recipročnom odnosu.

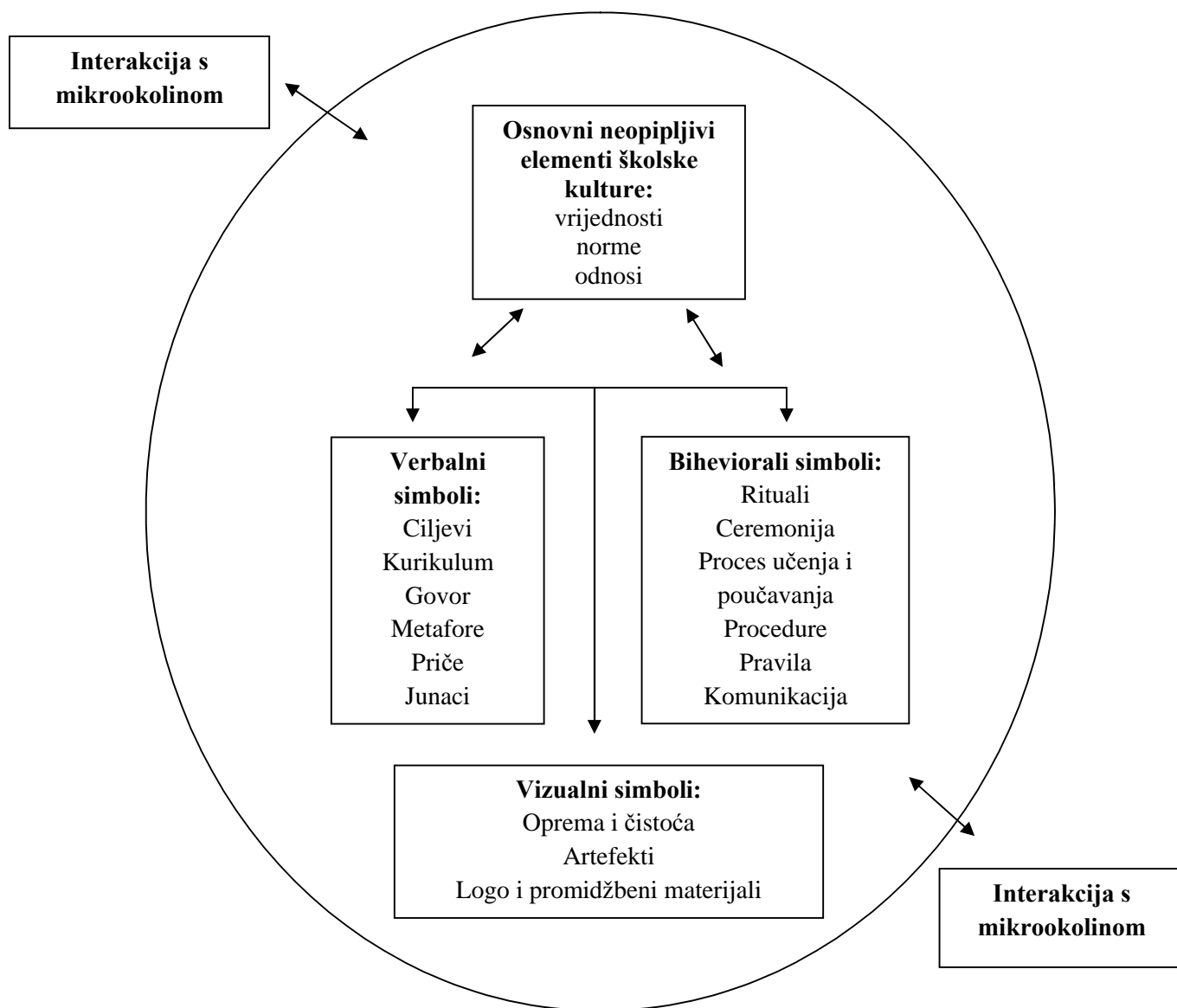
Definiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove u američkoj literaturi temelji se na Geertzovoj definiciji kulture (Vrcelj, 2001) prema čemu ona uključuje dublje obrasce vrijednosti, tradicije i uvjerenja koja su oblikovana tijekom povijesnog razvoja određene škole.

Goodlad (1992, u Vujičić, 2008) ističe različite vrste odgojno-obrazovnih ustanova, prilikom čega svaka ima drugačiji ambijent i kulturu.

Prema Hargreaves (1999) odgojno-obrazovna ustanova se sastoji od dva tipa strukture, a to su fizički i organizacijski te socijalni. U fizičke i organizacijske elemente Hargreaves (1999) ubraja položaj učionice, raspored soba osoblja, hodnike, laboratorije i ostale prostorije ustanove, dok se pod socijalne ubraja distribucija moći, autoriteta, statusa i utjecaja ljudi u ustanovi.

Bruner (2000) pod školskom kulturom podrazumijeva stvaranje zajednica unutar koje si subjekti međusobno pomažu u učenju, ističući uz to i život i kulturu samih učenika budući da se ono što škola poučava, način razmišljanja, te „govorni registri“ ne mogu izolirati od života i kulture učenika. Njegova središnja teza je da kultura oblikuje um, te pomoću nje ne konstruiraju se samo naši svjetovi, nego i razvija samokoncepcija i spoznaju vlastite sposobnosti. Iz toga se zaključuje kako su učenje i mišljenje uvijek smješteni u neko kulturno okruženje. (Valjan-Vukić, 2011)

Kušić (2011) navodi kako školska kultura pridonosi boljem opisivanju i razumijevanju škola. Ona uključuje sve ono što su ljudi izgradili, a nalazi se u školskom okruženju i sastoji od opipljivih predmeta, ali i neopipljivih vrijednosti. Kako bi se lakše shvatili elementi školske kulture Edger i Jakubikova (2002) daju shemu školske kulture.



Slika 1. Shema školske kulture (Eger i Jakubikova, 2002)

Stavovi i uvjerenja jedni su od najvažnijih elemenata školske kulture. Oni kreiraju mentalne modele onoga što škola je, ali i kako će i kako bi trebali odgovarati na događaje i djela. Uz to,

stavovi i uvjerenja osoba unutar i izvan škole utječu na norme koje postoje unutar škole. (Kušić, 2011)

S ciljem što boljeg razumijevanja školske kulture, potrebno je promotriti njene elemente unutar i izvan škole. Edger i Jakubikova (2002) navode opipljive i neopipljive demonstracije kulture odgojno-obrazovne ustanove izvan i unutar škole, što je vidljivo iz *Tablice 1*.

Opipljiva demonstracija kulture izvana	Neopipljiva demonstracija kulture izvana
zgrade, fasada, vrata, prozori, igrališta, tereni, vrtovi, školski znakovi, zastave, boje, izložbe, tiskani materijal, pokloni	školski kurikulum, ponašanje menadžmenta, učitelja, zaposlenika, učenika, komunikacija, veza s roditeljima, lokalnom zajednicom, godišnja izvješća, rituali, ceremonije
Opipljiva demonstracija kulture iznutra	Neopipljiva demonstracija kulture iznutra
fizički raspored, oprema, učionice, kabineti, tehnologija-računala laboratorij, namještaj, raspored učionica i ureda, uređenje fizičkog okoliša	norme, zajedničke vrijednosti, vjerovanja, očekivanja, mitovi i priče, junaci, rituali i ceremonije, kohezivnost, unutarnja suradnja grupe, donošenje odluka, tehnike vrednovanja, sudjelovanje i odanost, kriterij za upis, izbor učenika, unapređenja

Tablica 1. Opipljiva i neopipljiva demonstracija školske kulture (Eger i Jakubikova, 2002)

Analiziranjem navedene tablice uočavaju se opipljivi i neopipljivi elementi odgojno-obrazovne kulture. Svaki od navedenih elemenata jednim dijelom kreira posebnu, jedinstvenu kulturu koja karakterizira rad same ustanove. Posebno važnim, elementima kulture, ističu se neopipljive demonstracije kulture iznutra i izvana jer oni imaju najjači utjecaj na subjekte, a samim time i na cjelokupan rad ustanove.

Iz svega navedenog, može se zaključiti da nema jedinstvene definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, budući da je razni autori različito definiraju, prilikom čega većina njih naglašava njenu povezanost s društvenim kontekstom. Međutim, analiziranjem različitih određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove uočava se ponavljanje pojedinih elemenata, poput specifičnih vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, način na koji razumiju i interpretiraju svakodnevne situacije u ustanovi i slično. Rezimirajući raspravu različitih autora o određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove, najprikladnije objašnjenje ponudila je Vrcelj (2001) koja navodi kako kultura odgojno-obrazovne ustanove ovisi o uzajamnom djelovanju tri čimbenika, a to su stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove te odnosi osoba u ustanovi. Ova definicija na jednostavan način objedinjuje sve navedene definicije ističući grubo pri tome najvažnije skupine elemenata od čega se sastoji kultura odgojno-obrazovne ustanove o čemu će biti riječ u nastavku rada.

4. Elementi odgojno-obrazovne kulture

Kultura odgojno-obrazovne ustanove, kao što se može zaključiti, je vrlo složen fenomen te je za razumijevanje termina potrebno istražiti njene elemente. U navedenim definicijama školske kulture iščitavaju se razni elementi koje je potrebno istražiti kako bi se dobila potpuna slika o samoj ustanovi te njenim kulturnim obilježjima. U literaturi postoje razni načini kategorizacije elemenata kulture. Naime, autori se razlikuju po tome koji sloj stavljaju u žarište svog istraživanja, odnosno na koji način operacionaliziraju kulturu. „Konfiguriranje pojma kulture putem različitih slojeva procesa koji variraju po dubini, dostupnosti i prilagodljivosti jest karakteristika većine teorijskih pristupa koji kulturu opisuju multidimenzionalno.“ (Sušan, 2005: 42) U objašnjavanju elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove najprikladnije objašnjenje je ponudila autorica Vujičić (2011), koja predlaže model prema kojemu su elementi kulture poredani u tri razine. Prva razina je površinska i ujedno najdostupnija, a čine ju ponašanja članova unutar ustanove, kao i različite druge manifestacije, koje se nazivaju artefaktima, odnosno ponašanjima. Ona se odnosi na vidljive dostupne ekspresije kulture ustanove, poput

anegdota, ceremonija, rituala, fizičkog uređenja, priča, legendi i mitova, simbola, specifičnog jezika ili žargona i slično. Na drugoj razini nalaze se vrijednosti, koje predstavljaju sklonost prema određenim krajnjim stanjima ili ishodima i djeluju na ponašanje subjekata. Primjeri vrijednosti su inovativnost, poštivanje zaposlenih, preuzimanje rizika, timski rad, kompetitivnost i slično. Na kraju, treću razinu, koja je ujedno i najdublja i najmanje vidljiva predstavljaju temeljne pretpostavke. To su uvjerenja i vrijednosti koja nisu na svjesnoj razini zbog dugotrajnog procesa učenja. One su odgovorne za način na koji subjekti unutar odgojno-obrazovne ustanove percipiraju, misle, osjećaju i djeluju. (Schein, 2004, u Vujičić, 2011). U nastavku rada bit će detaljnije objašnjena svaka navedena razina.

4.1. Ponašanja

Prvoj skupini, odnosno površinskoj razini pripadaju elementi koji se mogu neposredno opažati. To su specifičnosti koje čine kulturu pojedine odgojno-obrazovne ustanove ili kulturu njenih manjih socijalnih jedinica. U ovu skupinu ubrajaju se ritualna ponašanja članova, poput načina pozdravljanja ili slavljenja značajnih događaja, prepričavanje priča, legendi i mitova koji su usko vezani za samu ustanovu te obično datiraju iz razdoblja njenog razvoja, kroz simbole kojima se prenose određenja značenja, putem specifičnosti jezika (žargona) kojim se prenose poruke s određenim značenjima te specifičnim gestama ili pokretima tijela. Uz to, autor Sušan (2005) posebnu pažnju u proučavanju kulture odgojno-obrazovne ustanove posvećuje herojima ili pojedincima koji su važni za samu ustanovu. To su pojedinci koji posjeduju najviše vrijednosti ustanove, odnosno to su osobe koje su promaknute, odlikovane ili istaknute na neki način. Ustanova putem navedenih elemenata nastoji poslati poruku ostalim subjektima unutar odgojno-obrazovne ustanove da se ugledaju na te ljude, budući da je to ono što se vrednuje. Nadalje, vrlo konkretni i vidljivi primjeri artefakata su, prema Sušan (2005), logo tvrtke, stil dokumentacije, postojeća tehnologija, vanjska arhitektura i unutrašnji dizajn, tipično oblačenje zaposlenika, statusni simboli i slično.

4.2. Vrijednosti i uvjerenja

Drugu nevidljivu razinu čine vrijednosti, uvjerenja i očekivanja koja predstavljaju primarni element u operacionalizaciji kulture kod većine istraživača. (Rousseau, 1990, u Sušan, 2005) Prema tome, autor Sušan (2005) kulturu definira kao sustav vrijednosti koje su vodič i okvir za ponašanje, te koje pružaju osjećaj zajedničkog usmjerenja i stvaraju odrednice njihova svakodnevnog ponašanja. Nadalje, Vujičić (2011: 29) smatra da su „stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi sastavni dio kulture odgojno-obrazovne ustanove i važan element u razumijevanju kulture. “Koliko veliku ulogu imaju stavovi i uvjerenja prikazuje Senge (2002) navodeći primjer inovacija koje mnogo puta nisu provedene jer su bile u sukobu s unutrašnjim razmišljanjem i poimanjem svijeta kako funkcionira. Osim toga, stavovi i uvjerenja osoba unutar odgojno-obrazovne ustanove stvaraju modele o tome što je odgoj i obrazovanje i što utječe na ponašanje samih subjekata unutar odgojno-obrazovne ustanove. Upravo od toga se stvara kultura škole, odnosno kultura odgojno-obrazovne ustanove. (Vujičić, 2011) Neke od vrijednosti koje obuhvaća ova razina su strategija, ciljevi i filozofija vodstva. (Schein, 1998, u Vujičić, 2011)

Prema Schein (1998, u Vujičić, 2011) vrijednosti se mogu podijeliti na ultimativne, neosporive i neupitne, koje više opisuju termin „pretpostavke“ te prijeporne, očevidne i javne, kojima odgovara termin „vrijednosti“. U skladu s tim, navodi isti autor, u studijama koje se bave vrijednosnim aspektom kulture opisane su izražene, deklarirane i prihvaćene vrijednosti organizacije (*espoused values*) koje ljudi svjesno čine, a vezane su uz razloge njihova ponašanja i ponašanja drugih članova organizacije. „Vrijednosti koje odražavaju grupni uspjeh postupno postaju uvjerenja i temeljne pretpostavke.“ (Sušan, Z., 2005: 43) Unatoč tomu, mnoge vrijednosti ostaju na svjesnoj razini i subjekti odgojno-obrazovne ustanove ih prikazuju radi njihove normativne ili moralne funkcije prilikom vođenja članova grupe kroz važne situacije. (Schein, 2004, u Vujičić, 2011) Ovu razinu Sušan (2005) razlikuje od razine nesvjesnih pretpostavki koje određuju doživljavanje, osjećanje i mišljenje članova organizacije. S druge strane, Schein (2004, u Vujičić, 2011) pridaje veću pozornost ovom sloju kulture prilikom čega naglašava izražene, deklarirane vrijednosti, budući da one imaju ključnu ulogu u kreiranju socijalnog identiteta u organizacijskom okruženju.

4.3. Bazične pretpostavke i temeljna vjerovanja

Treća razina kulture je najdublja i najmanje vidljiva i predstavlja temeljne pretpostavke. To su „fundamentalna i neosporna uvjerenja i vrijednosti koje zbog dugotrajnog procesa učenja više nisu na svjesnoj razini“. (Vujičić, 2011: 28) Ona su vrlo važna jer djeluju nesvjesno i utječu na subjekte odgojno-obrazovne ustanove, odnosno na način na koji oni percipiraju stvari, misle, osjećaju i djeluju. (Schein, 2003, u Vujičić, 2011) Schein (2003, u Vujičić, 2011) smatra da su temeljne pretpostavke poput teorija u akciji¹ koje se neprestano konfrontiraju tijekom diskusije. Teorije u akciji drugi autori nazivaju i „dvostruki krug učenja“ što znači da se ljudi, odnosno subjekti odgojno-obrazovne ustanove neprestano uvježbavaju na koji način reflektirati u pojedinim situacijama, ali i vještinama propitkivanja kako bi na površinu iznijeli skrivena stajališta, odnosno temeljne pretpostavke koje nikada ne prestaju niti se završavaju, nego se one u diskusiji konstantno uspoređuju. Uz to, Sušan (2005) ističe važnost ovoga sloja navodeći kako je bit kulture svake ustanove, pa tako i odgojno-obrazovne u njenim najdubljim slojevima. Upravo taj najdublji sloj utječe na artefakte, odnosno ponašanja i vrijednosti jer su one samo manifestacije njene biti.

4.4. Kulturne norme

Stoll (1999) smatra da je jedan od načina razumijevanja kulture odgojno-obrazovne ustanove istraživanje kulturnih normi. One su dio kulture odgojno-obrazovne ustanove. Vujičić (2011: 30) ih definira kao „neizgovorena pravila koja upućuju na prihvatljiva ponašanja i aktivnosti u ustanovi“. One su se sukladno s kulturom razvijale i prenosile tijekom povijesti i na njih su, uz društveno okruženje, utjecali stavovi odgojno-obrazovne ustanove u cjelini. (Vrcelj, 2001) Norme određuju očekivanja o tome kako nešto raditi, a da bi se uz to postigli najbolji rezultati. One su poput vodilja željenog ponašanja oblikovane pozitivnim i negativnim sankcijama. (Vrcelj, 2001)

Schein (2004, u Vujičić, 2008) je opisao norme kao zajednički stil i način rada, odnosno kao stupanj usvojenosti ili prepoznatljivosti zajedničkog stila i načina rada. Opisujući kulturne

¹Teorije u akciji ili implicitne pretpostavke usmjeravaju ponašanje, doživljavanje i razmišljanje članova unutar određene grupe. (Schein, 2004, u Vujičić, 2011)

norme, navodi kako je proces stvaranja kulturnih normi analogan procesu stvaranja grupe. Prema tome, prvo određenje grupe je stvaranje zajedničkog jezika i konceptualnih kategorija, jer ukoliko se članovi ne razumiju ne mogu komunicirati, a samim time nije moguće definirati grupu, odnosno kulturu. Nadalje, određuju se i definiraju granice i kriteriji za uključenost i isključenost članova u skupinu. Prilikom toga ističe se važnost zajedničkog sporazuma kojima se definira tko je unutar grupe, a tko izvan nje, te koji kriteriji određuju status, moć i članstvo. Kod osnivanja svake ustanove, pa tako i odgojno-obrazovne, ističe Vujičić (2008), potrebno je definirati pravila za odnose među subjektima, spolovima, način postojanja otvorenosti i bliskosti u kontekstu upravljanja organizacijskim zadaćama. Uz to, svaki član mora znati pravila ponašanja, odnosno razlikovati prihvatljiva i neprihvatljiva ponašanja. I na kraju, grupa mora doseći sporazum kojim se objašnjavaju i postavljaju norme za donošenje nekih odluka. To ne znači da su one nepromjenjive i fiksirane, nego se govori o normi konstantnog kritičkog istraživanja, eksperimentiranja i inoviranja. Garmston (2005, u Vujičić, 2011) pojašnjava kako kultura odgojno-obrazovne ustanove nije statična, nego se ona konstantno stvara u interakciji s drugima i kroz refleksiju na život i svijet općenito.

Kulturne norme utječu i na unapređenje kvalitete rada odgojno-obrazovnih ustanova, ovisno o tome koliko ih usvoji pojedinac, kao član jedne kulture ili osoblje u cjelini. Schein (1998, u Vujičić, 2011) pojašnjava da se svaka organizacija brine o stupnju prema kojem ljudi pristaju na promjene. Prema tome, novi pojedinci koji dolaze u već postojeću kulturu neke odgojno-obrazovne ustanove moraju „učiti“ kulturu ili trpjeti posljedice, poput osjećaja otuđenosti. Peterson (2004, u Vujičić, 2011) pojašnjava da se radi o normama, vrijednostima i vjerovanjima, ritualima i simbolima te pričama koje su specifične za određenu odgojno-obrazovnu ustanovu. Ta nepisana očekivanja tijekom određenog vremena subjekti odgojno-obrazovne ustanove, učitelji/odgajatelji, ravnatelji, stručni suradnici, administrativno osoblje, djeca, roditelji i pomoćno osoblje grade radeći zajedno, rješavajući probleme, dijeleći izazove i suočavajući se s neuspjesima. Primjerice, unutar svake odgojno-obrazovne ustanove kreirana su očekivanja o kojima se raspravlja na zajedničkom sastanku učitelja/odgajatelja, ravnatelja i tima stručnih suradnika, što sadrži dobre način učenja i podučavanja, kako unositi promjene ili pak kako organizirati stručno usavršavanje djelatnika unutar škole. Uz to, Vujičić (2011) ističe kako svaka odgojno-obrazovna ustanova ima i svoje rituale i ceremonije- proslave uspjeha ustanove i pojedinca, simbole i priče koje odražavaju zajedničke vrijednosti, podržavaju zajedničku misiju,

te grade osjećaj zajedništva. U pozitivnim kulturama navedene karakteristike potiču učenje, zajedništvo, motivaciju i u suglasju su s vizijom odgojno-obrazovne ustanove.

Kulturne norme važne su i kod sudjelovanja u donošenju odluka, odnosno za aktivnost učitelja/odgajatelja i učenika u institucijskom kontekstu. Naime, ako se učitelju prepusti određena sloboda u donošenju odluka, poput formiranja odgojnih skupina, organizacije rada, kod zajedničkog rada i slično, tada će i rad s djecom biti kvalitetniji jer će oni željeti da njihova djeca budu što uspješnija te da suradnja s roditeljima bude kvalitetnija. U suprotnom, oni neće biti previše zainteresirani za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i prikazivat će otpor prema inovacijama, opravdavajući to već viđenim neuspjehom. (Vrcelj, 2001)

Iz svega navedenog zaključuje se kako su kulturne norme važan element školske kulture i da one na jedan način kreiraju odgojno-obrazovnu kulturu, a samim time i cjelokupno funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove.

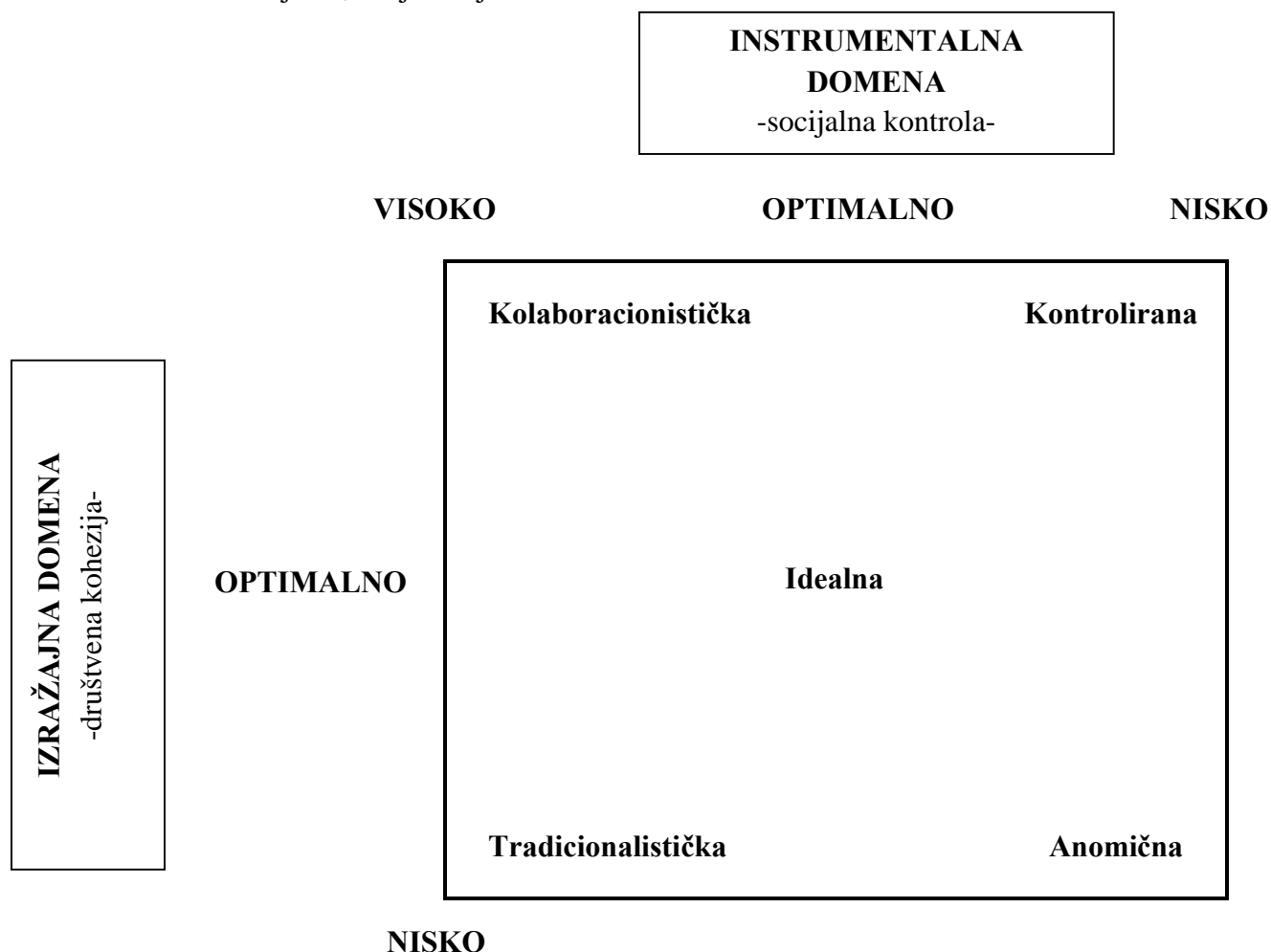
5. Tipologija kultura odgojno-obrazovnih ustanova

Svaka kultura odgojno-obrazovne ustanove se razvija ovisno o kontekstualnim utjecajima. Upravo zbog toga ne čudi činjenica da se školske kulture međusobno razlikuju. Ono što je zanimljivo je da škole s jednakim kontekstualnim utjecajima mogu imati različita razmišljanja. (Stoll, 1998) Stoll i Fink (1996) navode kako postoji nekoliko tipologija koje opisuju i označavaju različite idealizirane tipove školske kulture. Analizirajući pojedine tipove kultura odgojno-obrazovnih ustanova potrebno je imati na umu da takve tipologije ne mogu uhvatiti suptilne nijanse pojedinih škola, kao i moguće subkulture unutar njih. Unatoč tome, tipologije su korisne jer mogu poslužiti kao vrijedno oruđe prosvjetnim djelatnicima kako bi mogli usporediti svoju školu s nekim određenim tipom škole te analizirati implikacije po razvoj škole. (Stoll i Fink, 1996) U daljnjoj analizi bit će prikazane tri tipologije kultura odgojno-obrazovne ustanove, s obzirom na različite kriterije. Autor Hargreaves (1995, u Stoll, 1998) razlikuje kulturu odgojno-obrazovne ustanove prema kriteriju instrumentalnosti i ekspresivnosti, Stoll i Fink (1996) je promatraju s obzirom na djelotvornost, odnosno nedjelotvornost, dok Deal i Peterson(1998)

dijele kulturu odgojno-obrazovne ustanove u dvije skupine, ovisno u kojoj mjeri osiguravaju temeljnu svrhu škole.

5.1. Kriterij instrumentalnosti i ekspresivnosti

David Hargreaves (1995, u Stoll, 1998) nudi jedan model tipologije koji se temeljni na dvije dimenzije. Jedna od njih je instrumentalna domena koja predstavlja društvenu kontrolu i usmjerenost na zadatak, dok druga izražajna domena prikazuje društvenu koheziju kroz održavanje pozitivnih odnosa. Sukladno tomu, Hargreaves (1995, u Stoll, 1998) navodi četiri vrste neučinkovitih školskih kultura koje su smještene na različitim ekstremnim mjestima ovisno o navedenim dimenzijama, što je vidljivo na *Slici 2*.



Slika 2. Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove prema kriteriju instrumentalnosti i ekspresivnosti (Hargreaves, 1995, u Stoll, 1998)

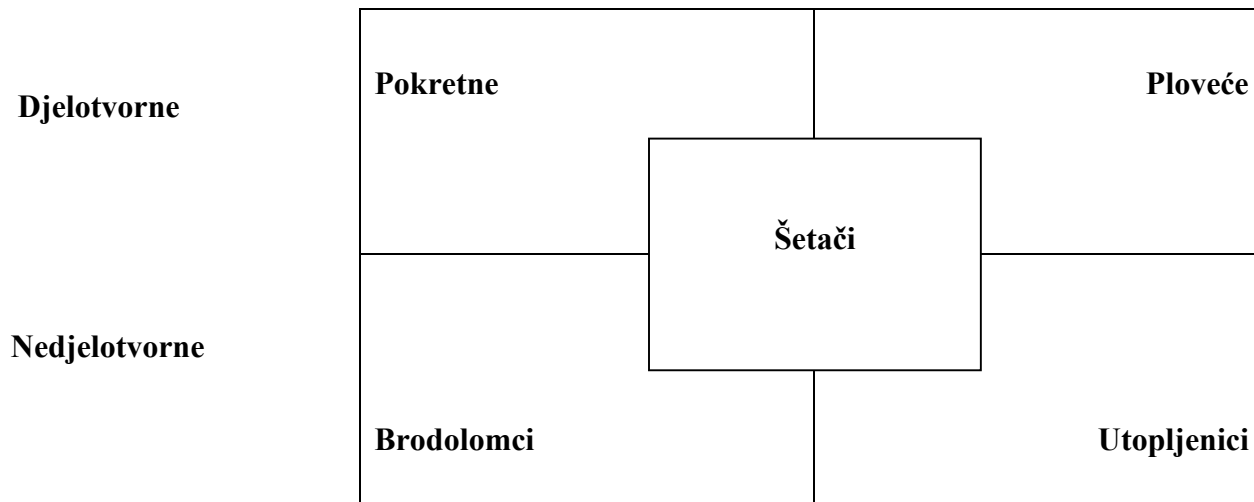
Iz *Slike 2.* vidljivo je kako Hargreaves (1995, u Stoll, 1998) razlikuje četiri tipa školske kulture, a to su kolaboracionistička, kontrolirana, tradicionalistička i anomična. One se razlikuju ovisno o stupnju kontrole i usmjerenosti na zadatak te ovisno o stupnju kohezije i održavanja pozitivnih međuljudskih odnosa. Tradicionalistička kultura ima nizak stupanj kohezije te visok stupanj kontrole. Unutar odgojno-obrazovne ustanove koju karakterizira ovakav tip kulture prevladava formalističnost, rutina i nepristupačnost. Nadalje, anomična školska kultura ima nizak stupanj i kohezije i kontrole te unutar nje prevladava nesigurnost te osjećaj izolacije. Suprotno anomičnoj kulturi nalazi se kontrolirani tip kulture s visokim stupnjem i kohezije i kontrole u kojoj prevladava osjećaj zatvorenosti. Kolaboracionistički tip kulture karakterizira nizak stupanj kontrole te visok stupanj kohezije. Unutar nje prevladava osjećaj opuštenosti i uzajamna briga. Peta kultura koja se nalazi u centru je učinkovita kultura odgojno-obrazovne ustanove s optimalnom društvenom kohezijom i socijalnom kontrolom. Hargreaves (1995, u Stoll, 1998) ističe da je to idealna kultura te je vrlo teško pronaći školu koja odgovara ovom tipu školske kulture, budući da se većina njih „šeće“ između prije navedena četiri tipa. (Stoll, 1998) Za kreiranje idealne školske kulture potrebna su visoka očekivanja svih aktera koja su popraćena potporom za postizanje dogovorenih ciljeva. (Spajić-Vrkaš, 2008)

Analiziranjem tipova školske kulture autora Hargreavesa (1995, u Stoll, 1998) zaključuje se kako je svaka odgojno-obrazovna ustanova specifična, ali isto tako i da tipovi kulture unutar jedne škole nisu stalni nego su promjenjivi, odnosno ovisni su o kontekstualnim utjecajima u kojima se škola nalazi. Naime, škola nije sustav za sebe, nego se promjene u širem sustavu, primjerice u lokalnoj zajednici, održavaju i na školu kao na jedan od manjih podsustava. Nadalje, veliku ulogu u kreiranju same kulture škole imaju elementi školske kulture, posebno vrijednosti i uvjerenja koje su vodič i okvir za ponašanje subjekata unutar odgojno-obrazovne ustanove. Dakle, i okolina i subjekti unutar škole utječu na kreiranje i određivanje kulture odgojno-obrazovne ustanove.

5.2. Kriterij djelotvornosti

Autori Stoll i Fink (1996) navode tipove kulture odgojno-obrazovne ustanove prema kriteriju djelotvornosti, odnosno nedjelotvornosti. Njihov model temelji se na modelu „pokretnih“ i „učmalih“ škola autora Rosenholtzina (1989, u Stoll i Fink, 1996) koji rabi krajnje upečatljive

kontraste. On navodi primjer dviju susjednih škola koje su slične po profilu učenika, nalaze se unutar istog školskog okruga, suočeni su s istim vanjskim vladinim propisima, ali su ipak emocionalno drugačije. „Pokretne škole“ Stoll i Fink (1996) opisuju kao ustanove koje se slobodno usredotočuju na svoje prioritete, dok se „učmale škole“ žele osloboditi vanjskih zahtjeva. Ideje Rosenholtzina proširili su Hopkins i suradnici (1994, u Stoll i Fink, 1996) u četiri izraza školske kulture, te su načinili dva kontinuuma; jedan djelotvornosti i nedjelotvornosti glede rezultata, dok drugi predstavlja stupanj dinamizma procesa unapređenja kvalitete škole. Na temelju opisana dva modela Stoll i Fink (1996) načinili su vlastiti model tipologije škola koji se temelji na djelotvornosti i poboljšanju. Prema tome, Stoll i Fink (1996) razlikuju pet vrsta škola, što je vidljivo iz *Slike 3*.



Slika 3. Tipologije škola na temelju djelotvornosti (Stoll i Fink, 1996)

Iz *Slike 3*. vidljivo je kako autori Stoll i Fink (1996) razlikuju pet tipova škole s obzirom na djelotvornost odnosno nedjelotvornost, a to su: „pokretne“, „ploveće“, „brodolomci“, „utopljenici“ i „šetači“. Najkvalitetnije škole su „pokretne“, budući da njihovi djelatnici, prema Stoll i Fink (1996), zajednički rade na traženju odgovora na promijenjeni kontekst i na svom daljnjem razvoju. Ovakve ustanove znaju kamo idu te imaju volju i znanje da tamo i stignu. (Louis i Miles, 1990, u Stoll i Fink, 2000) Suprotne njima su „utopljenici“. One, osim toga što su nedjelotvorne (izolacija, samodovoljnost, uzajamno okrivljavanje, gubitak vjere i slično) nisu spremne i sposobne za promjenu. Vrlo često se takve škole nalaze u područjima nižeg socio-

ekonomskog statusa, gdje su roditelji nezahtjevni, dok nastavnici krivnju za neuspjeh prebacuju na roditelje ili nepripremljenost učenika. „Ploveće škole“ se ubrajaju među djelotvorne budući da se smatra da posjeduju mnoge kvalitete djelotvornih škola. One se najčešće nalaze u područjima višeg socio-ekonomskog statusa gdje učenici postižu dobar uspjeh usprkos kvalitete nastave. Međutim, ovakve škole ne pripremaju učenike za promijenjeni svijet u koji trebaju ući. Nadalje, „škole brodolomci“ su nedjelotvorne i svjesne su toga. One troše mnogo energije na poboljšanje i spremne su pokušati sve što bi moglo promijeniti stanje stvari. Naposljetku će u tome i uspjeti jer imaju volju, unatoč tome što im manjka znanja. Na ove škole utječu vanjski savjetnici jer djelatnici škole shvaćaju da je njihova škola nedjelotvorna i da joj je potrebna promjena. I na kraju, autori navode i „škole šetače“ koje nisu niti djelotvorne niti nedjelotvorne, nego one idu prema poboljšanju, ali nedovoljno brzo da bi se nosile s promjenama. Njihovi ciljevi nisu dobro definirani, a vrlo često su i sukobljavajući, što rezultira ometanjem u pokušajima poboljšanja kvalitete. One su po mnogo čemu prosječne škole, koje traže poticaj od vanjskog nadzora, novih ravnatelja, savjetnika ili školskog odbora. (Stoll i Fink, 1996)

Analiziranjem tipova škole autora Stolla i Finka (1996) zaključuje se kako brojni elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove poput: rukovođenja škole, međusobnih odnosa između zaposlenika ili pak klime unutar pojedine škole utječe na cjelokupan uspjeh škole kao odgojno-obrazovne ustanove. Upravo zbog toga ističe se važnost proučavanja kulture i analiziranje njenih elemenata kako bi se pomoglo tzv. školama „brodolomcima“ i „utopljenicima“ koje autori Stoll i Fink (1996) ubrajaju u nedjelotvorne, ali i djelotvornim školama poput „plovećih“ i „pokretnih“ s ciljem povećanja njihove kvalitete.

5.3. Kriterij temeljne svrhe

Deal i Peterson (1998) dijele kulturu škole u dvije skupine, ovisno o tome u kojoj mjeri osiguravaju temeljnu svrhu škole, a to je učenje svih. Kultura odgojno-obrazovne ustanove se prema njima dijeli na pozitivnu ili toničku i na negativnu ili toksičnu.

Deal i Peterson (1998) objašnjavaju kako su škole unutar kojih se uočava pozitivna ili tonička kultura, škole s jakom i pozitivnom kulturom. To su škole gdje su temeljne norme kolegijalnost, poboljšanje i naporan rad, gdje učenici poštuju tradiciju i slave rituale i ceremonije i gdje obiluje

osmijeh, radost i humor. Ustanove koje imaju jaku kulturu su mjesta koja dijele mišljenje oko onoga što je važno. (Deal i Peterson, 1998) Pozitivna ili tonička kultura je usmjerena na učenje svih i temelji se na profesionalnom razvoju, samorefleksiji i na izgradnji zajedničke prakse. Unutar ustanove u kojoj prevladava pozitivna kultura uočava se dinamičnost i optimizam. U takvim odgojno-obrazovnim ustanovama poštuju se norme i vrijednosti kojima se promiče dostojanstvo svih, kao i odgovornost za osobni napredak. Osim toga, Spajić-Vrkaš (2008) ističe kako ovaj tip kulture karakterizira i snažna profesionalna zajednica u kojoj prevladava osjećaj uzajamne povezanosti, vrijednosti poučavanja te vjere u budućnost. Dijalogom i interakcijom unutar ustanove promiče se učinkovito korištenje znanja, iskustva i istraživanja. Putem dijaloga rješavaju se i obavljaju poslovi. Unutar takvih ustanova uočavaju se temeljne kulturne vrijednosti koje se očituju u fizičkim simbolima, ceremonijama i ritualima te gdje postoji tradicija podržavanja i priznavanja uspjeha, napora i inovativnosti. (Spajić-Vrkaš, 2008)

Primjer ovakvog tipa kulture navode autori Deal i Peterson (1998) ističući Osnovnu školu Joyce u Detroitu, u Michiganu koja je razvila jaku kulturu usmjerenu ka učenicima. Unatoč tome što je škola smještena na području gdje žive ljudi niskog ekonomskog statusa, njena kultura je bogata zamislima da roditelji i drugi subjekti unutar odgojno-obrazovne ustanove školu učine mjestom koje poštuje svoje učenike potiče profesionalni napredak zaposlenika i slave uspjeh. Cilj škole je da se u njen rad uključe i roditelji kao važni subjekti odgojno-obrazovne ustanove. To se ostvaruje predavanjima organiziranim za roditelje gdje oni mogu istaknuti vlastite interese u razvoju što kvalitetnijeg obrazovanja unutar ustanove. Nadalje, djelatnici škole postavljaju visoka očekivanja za sebe, ali i za učenike koji pohađaju školu. Ono po čemu se ističe ova škola je i brižnost i radost koja, kako ističu Deal i Peterson (1998), ispunjava hodnike škole. Uz to, škola ističe važnost povezivanja s lokalnom zajednicom putem posebnih svečanih ceremonija na kojima se održavaju svečani govori, dijele priznanja učenicima i slično. Ovakve svečanosti okupljaju stotine građana lokalne zajednice. (Deal i Peterson, 1998)

Drugi tip kulture škole, prema Deal i Peterson (1998) je negativna ili toksična. Ovakav tip kulture karakterizira nedostatak energije, pasivnost, pesimizam. Sve to narušava profesionalne odnose, potiskuje odgovornost, a samim time i smanjuje učinkovitost same odgojno-obrazovne ustanove. Posljedica svega toga je nezainteresiranost i frustracija djelatnika koji nemaju vjeru u

smisao i važnost svog rada i koji imaju negativan stav prema poučavanju i učenju. Suprotno od pozitivne kulture, koja se ponosi svojom poviješću, škole s negativnom kulturom povijest ustanove smatraju kao niz neuspjeha i kriza. Zbog toga, djelatnici ne vjeruju da je napredak moguć, te vrlo često za neuspjeh okrivljuju roditelje i učenike. Unutar ovakvih ustanova ne postoji timski rad i dijalog, tradicija inoviranja niti ceremonije proslava i rituala karakterističnih za ovu ustanovu. Spajić-Vrkaš (2008) ističe veliki problem ovakvih kultura, a to je autonomno upravljanje, odnosno koncentracija moći, koja je u rukama ravnatelja. Nagomilavanja problema i nemogućnost njihova rješavanja rezultat su razvijanja negativnih stavova, koji na kraju prerastaju u norme ponašanja. Unutar ovakvih ustanova nema zajedničke svrhe ili cilja niti misije. Osrednjost postaje norma, a nove ideje su suvišne i štetne. (Spajić-Vrkaš, 2008) Deal i Peterson (1998) ističu kako su „toksične škole“ mjesta gdje dominira negativna interakcija, gdje se iznose negativne priče i gdje su jedini junaci „anti-heroji“.

Primjer ovakvog tipa kulture, navode Deal i Peterson (1998) je jedna srednja škola u Americi, gdje je jedan od djelatnika došao na sastanak s ciljem napada na nove ideje, kritiziranja nastavnika, i postignuća učenika te s ciljem ismijavanja ostalog osoblja. Neki od učitelja su pokušali sabotirati ovako ponašanje, ali su naišli na napade i osuđivanja. Ovako ponašanje dovelo je do sabotiranja novih ideja i uvođenja promjena unutar ustanove. (Deal i Peterson, 1998)

Proučavanjem ovih kultura, Deal i Peterson (1998) zaključuju kako ponekad i škole s pozitivnom, odnosno toničkom kulturu mogu imati elemente toksične, negativne kulture. To se uočava u subkulturama unutar škole, poput grupe djelatnika ili roditelja koji šire osjećaj frustracije, beznađa i negativnosti. I jedna i druga vrsta kulture, ističe autorica Spajić-Vrkaš (2008), se razvijaju ovisno o tome koliko uspješno djelatnici rješavaju svakodnevne probleme. Ukoliko se problemi zapostavljaju ili loše rješavaju, oni se nagomilavaju, što dovodi to negativizma i malodušja koje umanjuju mogućnosti uvođenja promjena. (Spajić-Vrkaš, 2008)

Da li će neka škola imati pozitivnu ili negativnu kulturu ovisi prvenstveno o načinu rukovođenja. Iz navedenog se zaključuje kako ravnatelji, kao rukovoditelji škola, imaju veliki utjecaj na samu kulturu. Ukoliko ravnatelji potiskuju timski rad razvit će se negativna ili toksična kultura škole,

što ne pridonosi kvaliteti škole. Upravo zbog toga potrebno je poticati timski rad, uključivati sve subjekte, roditelje, stručni tim, ali i djecu, u rad institucije jer se na taj način poboljšava rad institucije te se stvara mjesto u kojem će djeca s veseljem učiti.

6. Promjena kulture odgojno-obrazovne ustanove

„Kultura kvalitete u obrazovanju implicira stalnu brigu o podizanju njene kvalitete, a ogleda se u jasnim sustavima vrijednosti, u razvojnoj viziji i misiji te ciljevima koji se ostvaruju u optimalnim uvjetima rada uz primjenu učinkovitih strategija.“ (Ivančić, Staničić, 2013: 139) Međutim, nemaju sve škole ovakav tip kulture. Odgojno-obrazovna ustanova ne postaje odjednom „dobra“ ili „loša“. Kod nekih ustanova, od njihova osnivanja, uočava se kvaliteta u procesu odgoja i obrazovanja, međutim neke od ustanova nisu u mogućnosti postići određenu razinu kvalitete iz različitih razloga. Kolika će biti kvaliteta u procesu odgoja i obrazovanja ovisi o kulturi odgojno-obrazovne ustanove. Naime, da bi došlo do kvalitetnih promjena u „lošim“ odgojno-obrazovnim ustanovama, potrebno je promijeniti kulturu te ustanove, navodi autorica Vujičić (2008). Stoll i Fink (1996) dodaju kako se promjene u kulturi događaju na različite načine i zbog različitih razloga.

Vujičić (2008: 8) naglašava kako se „kontinuirano mijenjanje i zajedničko građenje, sukonstruiranje znanja temelji na tumačenju odgojno-obrazovne institucije kao „živog organizma“. Iz ovoga je vidljivo kako je odgojno-obrazovna ustanova sustav čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli. Prema tome, preduvjet mijenjanja kulture same ustanove je sudjelovanje svih djelatnika i subjekata koji su vezani uz ustanovu. To potvrđuju i autori Krueger i Parish (1999., u Vujičić, 2008) koji ističu kako je za mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove potrebno njezino pozorno promatranje, što uključuje i odnos učitelja u zajedničkom radu na istraživanju.

Rossmann i suradnici (1998, u Stoll i Fink, 2000) navode tri procesa promjena u kulturi koji predstavljaju kontinuum s obzirom na stupanj eksplicitnog, odnosno svjesnog težišta na promjenama u kulturi. Prema tome navode evolucijske, aditivne i transformacijske promjene u kulturi. Evolucijska promjena je nesvjesna, neplanirana i implicitna, jer se nove vrijednosti,

uvjerenja i norme uvode dok stare potpuno nestaju. Aditivne promjene mogu, ali i ne moraju biti eksplicitne, međutim norme, uvjerenja i vrijednosti se modificiraju prilikom uvođenja novih inicijativa. Za razliku od njih, transformacijske promjene su eksplicitne i usmjerene su na mijenjanje postojećih normi, vrijednosti i uvjerenja. Ukoliko dođe do promjena u kulturi škole ona će vjerojatno biti aditivna ili transformacijska s obzirom na planiranu djelotvornost i pokušaj unapređenja kvalitete. Primjerice, ako se škola odluči provesti projekt unapređenja kvalitete ili pak uvesti određenu nastavnu strategiju naći će se u kategoriji aditivnih promjena. Ako se unutar ustanove odluči da se radi na sudioničkim kulturnim normama i postavkama, najvjerojatnije će doći do transformacijskih promjena. Ovakvi tipovi promjena mogu doći i iz postupaka novih ravnatelja ili nepovoljnih nalaza prosvjetne inspekcije. (Stoll i Fink, 1996)

Spajić-Vrkaš (2008) daje primjer toksične i toničke kulture autora Deala i Petersona (1998). Odgojno-obrazovne ustanove s toničkom kulturom potrebno je negovati, dok je s druge strane toksičnu kulturu unutar ustanova potrebno mijenjati. Kao ključan čimbenik u mijenjanju takve kulture Spajić-Vrkaš (2008) navodi stavove i vjerovanja o obrazovanju. Primjerice, ukoliko unutar ustanove vlada stav da je školski sustav po svojoj biti statičan i nepromjenjiv, promjene će se ostvariti vrlo teško, jer su stavovi jedni od najjačih kočnica prilikom uvođenja promjena. Takve i slične stavove, ističe Spajić-Vrkaš (2008), potrebno je konstantno kritički osvještavati. Osim toga, za promjenu toksične u toničku kulturu bitno je zajedničko planiranje promjena i odlučnost da se planirane promjene i ostvare. Prvi korak pri mijenjanju kulture je stvaranje jasne vizije ovisno o okolnostima u kojima se škola nalazi, problemima s kojima se susreće, spremnosti djelatnika, podršci djece i roditelja. S ciljem temeljitih promjena Deal i Peterson (1998) predlažu primjenu antitoksične strategije koja se sastoji od tri faze. Prva faza je identifikacija toksične/ih subkulture/a te se odnosi na otkrivanje pripadnika negativnih grupa, paničara, pesimista i kritizera. U ovom koraku potrebno je otkriti što je uzrok njihovih negativnih stavova, u kojem su pravcu oni usmjereni te kako se njihovi stavovi mogu promijeniti. Drugu fazu čini slušanje i mijenjanje toksičnih priča. Pod tim se podrazumijeva otkrivanje negativnih priča koje dominiraju, od kada postoje, što su njihove poruke, mogu li se one pretvoriti u pozitivne priče i kako ih pretvoriti u izvor promjene. Na kraju, u zadnjoj fazi potrebno je obratiti pozornost na toksične elemente, poput niskog osjećaja zajedništva, opažanje povijesti škole kao niza poraza i neuspjeha, negativan stav prema podučavanju i učenju i slično. Uz to, Spajić-Vrkaš (2008) dodaje kako se promjene u kulturi mogu postići i odgovarajućim aktivnostima, poput

poticanja zajedništva, učvršćivanja odnosa, promicanja zajedničkog poštovanja i brige i slično. Peterson i Deal (1998) smatraju i da ustanova može osnažiti svoje pozitivne strane koristeći poticajne simbole, maskote ili slogane.

Veliku ulogu u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove imaju i kulturne norme koje se poštuju unutar ustanove. Naime, ukoliko su norme izraz duboko ukorijenjenih vrijednosti, one utječu i na to što se događa u školama, odnosno one „leže u pozadini uspješnih pokušaja unapređenja kvalitete“ (Stoll i Fink, 1996: 129) Uz to, Stoll i Fink (1996: 129) smatraju da su „kulturne norme komadići koji čine kulturnu slagalicu“. Prema tome, autori Stoll i Fink (1996) predlažu deset kulturnih normi koje utječu na poboljšanje kvalitete škola. Međutim, budući da su one često prešutne, Stoll i Fink (1996) su osmislili fraze kako sažeti njihove poruke. Među prvim normama koje navode stoji da unutar ustanove moraju postojati zajednički ciljevi, jer su zajedničke norme i vrijednosti čvrsta stijena na kojoj se grade ostali aspekti zajednice. Kada se jednom odrede zajednički ciljevi ono što se svakodnevno čini će imati više smisla. Odgovornost za uspjeh je, također, jedna od kulturnih normi. Odgovornost za promjene veže se uz osobni osjećaj odgovornosti umjesto na vanjsku odgovornost. Ovdje veliku ulogu ima i kolegijalnost, kao jedna od normi koja se odnosi na uzajamnost i pomoć i usmjerenost na školu kao cjelinu. Norma koja je povezana s kolegijalnošću je podrška koja se odnosi na ljubaznost, brižljivost, pri čemu nastavnici i administrativno osoblje u školi odvajaju vrijeme jedni za druge, čak i ako imaju mnogo posla. Nadalje, unutar škole mora biti vidljivo kontinuirano unapređenje, jer se pretpostavlja da bez obzira koliko je škola djelotvorna, može biti još djelotvornija. S ciljem povećanja djelotvornosti ističe se i važnost doživotnog učenja kako djelatnika, tako i učenika. U školama treba vladati uvjerenje da učenje nikad ne prestaje i da uvijek postoji nešto za naučiti. Eksperimentiranje, metoda pokušaja i pogreški i učenje na neuspjesima, ističu Stoll i Fink (1996) bitni su dio razvoja. Prema tome važno je prilikom učenja prihvatiti rizik i učiti pokušavajući nešto novo. U ovome važnu ulogu može imati i ravnatelj pružanjem poticaja i primjera u prihvaćanju rizika. Vrlo važne norme su uzajamno poštovanje i otvorenost. Kreiranjem takve sredine u kojima će osoba moći izraziti svoje mišljenje i probleme s kojima se suočava se cijeni. Uz to, ističe se i važnost priznanja i pohvala učenicima i djelatnicima jer one omogućuju pojedincima da se usredotoče na ključne vrijednosti. (Stoll i Fink, 1996)

Promjene unutar školskih sustava ponekad je vrlo teško uvesti iz različitih razloga, međutim na tome se treba inzistirati jer uvođenjem promjena povećava se kvaliteta rada unutar odgojno-obrazovnih ustanova, a samim time i učenje, koje je temelj cjelokupnog rada škole.

7. Zaključak

Ovim su se radom nastojale prikazati spoznaje o tematici vezanoj uz kulturu odgojno-obrazovne ustanove budući da je to relativno nov pojam u Hrvatskoj, ali unatoč tomu vrlo važan u cjelokupnom razvoju odgojno-obrazovne ustanove. Parafraziranjem, citiranjem i objašnjavanjem postavljeni cilj ovog rada je ostvaren te su prikazane glavne ideje vezane uz tematiku kulture odgojno-obrazovne ustanove. S ciljem što boljeg razumijevanja pojma i pojedinih dijelova dati su i primjeri na temelju kojih se može zaključivati o fenomenu kroz praksu.

Iz rada se mogu dobiti vrijedne informacije o pojmu kulture odgojno-obrazovne ustanove, elementima kulture, tipovima te promjeni kulture odgojno-obrazovne ustanove. Ovaj rad koristi svim pojedincima čiji se rad veže uz odgojno-obrazovne ustanove, budući da se o samom fenomenu jako malo govori, a od neizmjerne je važnosti za njeno funkcioniranje. Posebno važnim smatram upoznavanje s različitim tipovima kulture jer su na taj način prosvjetni djelatnici, najčešće ravnatelji, a uz njih i pedagozi, u mogućnosti usporediti svoju školu s nekim određenim tipom škole te analizirati implikacije po razvoj škole. Osim djelatnicima na rukovodećim pozicijama ovaj rad će biti koristan i stručnim suradnicima unutar odgojno-obrazovne ustanove jer su i oni dio same kulture i imaju veliki utjecaj na nju. Stoga, upoznavanje s ovom temom smatram vrlo bitnom jer se stječu temeljne informacije za razumijevanje vlastite kulture odgojno-obrazovne ustanove, što je preduvjet i za poboljšanjem kvalitete cjelokupnog odgoja i obrazovanja. „Bez kulture koja prepoznaje, potiče i usmjerava k određenim odgojno-obrazovnim ciljevima promjene i napredak se u odgojno-obrazovnoj ustanovi jednostavno ne mogu dogoditi.“ (Vujičić, 2011: 9)

Proučavanjem teme uočava se važnost kulture u cjelokupnom funkcioniranju odgojno-obrazovne ustanove. Isto tako, dolazi se i do zaključka kako je kultura pojedine ustanove specifična sama za sebe te da se ona razlikuje od ustanove do ustanove. To mogu potvrditi i na vlastitom primjeru, proučavajući kulturu osnovne i srednje škole koje su se u potpunosti razlikovale, primjerice po vrijednostima koje su se cijenile ili pak normama koje su se poštivale.

Na kraju, ukoliko želimo imati odgojno-obrazovnu ustanovu sa srcem, dušom i duhom, kakvu djeca i zaslužuju, onda se ne može održavati dostignuta razina uspješnosti i nadati se da će se

razvoj odvijati sam po sebi, navodi autorica Vujičić (2011), nego je potrebno istraživanje same kulture s ciljem otkrivanja nedostataka unutar ustanove i razvijanja ustanove s visokim očekivanjima, kolegijalnim odnosima, otvorenosti prema istraživanju i eksperimentiranju, otvorenom komunikacijom, povjerenjem i iskrenošću. To su vrijednosti koje krase poticajnu odgojno-obrazovnu kulturu koja bi trebala biti razvijena u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Sažetak

Kultura odgojno-obrazovne ustanove u hrvatskoj pedagoškoj literaturi je relativno nov pojam. Pod tim se pojmom najčešće podrazumijeva akumulacija mnogih individualnih vrijednosti i normi, stavova i vjerovanja, rituala povijesti i tradicije i dr. koji čine nepisana pravila o tome kako treba misliti, osjećati, ponašati se i djelovati u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Uz to, pojam kulture odgojno-obrazovne ustanove obuhvaća i socijalne interakcije te ih u velikoj mjeri određuje. Brojni autori ističu kulturu ustanove načinom na koji se u njoj radi jer kultura prožima sve što se u ustanovi događa. Proučavanje kulture odgojno-obrazovne ustanove smatra se vrlo važnim jer promjenom kulture ustanove mogu se mijenjati ostale odrednice kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u njoj. Bez kulture koja se prepoznaje, potiče i usmjerava k određenim ciljevima promjene, napredak se u odgojno-obrazovnoj ustanovi ne može dogoditi. Radi toga istražen je sam pojam odgojno-obrazovne kulture te su analizirani njeni elementi. Osim toga, u radu su prikazani i tipovi odgojno-obrazovne kulture te promjene kulture.

Ključne riječi: organizacijska kultura, odgojno-obrazovna kultura, ponašanja, vrijednosti, uvjerenja, kulturne norme, odgojno-obrazovna ustanova

Summary

Culture of educational institutions in the Croatian educational literature is a relatively new concept. This term usually implies the accumulation of many individual values and norms, attitudes and beliefs, historic rituals and traditions, etc., that make up the unwritten rules about how to think, feel, behave and act in a particular educational institution. In addition, the concept of cultural educational institutions includes and defines social interaction. Many authors emphasize the culture of the institution with the way it works, because culture permeates everything that happens in the institution. Studying the culture of the educational institution is considered to be very important because changing the culture of the institutions may change other determinants of the quality of the educational process that takes place in it. Without a culture that recognizes, encourages and directs the specific goals of change, progress in the educational institution can't happen. Therefore, the concept of educational culture is studied and its elements are analyzed. In addition, the paper presents the types of educational culture and cultural change.

Keywords: organizational culture, educational culture, behaviors, values, beliefs, cultural norms, educational institution.

Literatura

1. Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea
2. Boyd, V. (1992). *SchoolContext: Bridge orBarrier?*. Southwest Educational Development Laboratory. Dostupno na: <http://eric.ed.gov/?id=ED370216>, pristupljeno: 1. srpnja, 2015.
3. Brčić, R. (2002). Organizacijska kultura u funkciji djelotvornosti i upravne organizacije u: *Ekonomski pregled* 53 (11-12); str. 1048-1069. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=44737, pristupljeno: 23. lipnja, 2015.
4. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa
5. Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
6. Deal, T., Peterson, K. (1998). How Leaders Influence the Culture of School u :*Realizing a Positive School Climate*, 56(1), str. 28-30. Dostupno na: http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199809_peterson.pdf, pristupljeno: 5. srpnja, 2015.
7. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap
8. Edger, L., Jakubikova, D. (2002). *Schoolculture. Project Comenius: Virtual further education course for headmaster*. Dostupno na: <http://ism.dei.uc.pt/comenius/freecourses/culture/wisculture02.htm>, pristupljeno: 3. srpnja, 2015.

9. Eger, L. (2010). Application of the Corporate Culture in the Field of School Management u: *Ekonomika a Management*, str. 26-32. Dostupno na: http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826746_7f56/03_eger.pdf, pristupljeno: 1. srpnja, 2015.

10. Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

11. Ivančić, Đ., Staničić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), str. 139-157. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=166614, pristupljeno: 7. srpnja, 2015.

12. Kušić, S. (2011). Školska kultura i odgojno djelovanje škole u: *Vaspitanje za humane odnose-problemi i perspektive*, 254-265. Niš: Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu

13. Mortimore, P. (1999). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing

14. Pol, M., Hlouskova, L., Novotny, P., Vaclavikova, E., Zounek, J. (2005). School culture as an Object of Research u: *New educational review* 5(1); str. 147-165. Dostupno na: <http://eric.ed.gov/?q=School+culture+as+an+object+of+research1+Milan+Pol%2c+Lenka+Hlou%2c+Petra+Novotna%2c+Eva+Vaclavikova%2c+Jiri+Zounek&id=ED497341>, pristupljeno: 1. srpnja, 2015.

15. Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research u: Prosser, J. (ur.) *School culture*. London: Paul Chapman Publishing

16. Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their Schools culture: u Prosser, J. (ur.) *School culture*, str. 48-66. London: Paul Chapman Publishing

17. Hinde, E.R. (2005). *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*. Arizona State University West. Dostupno na: <http://usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>, pristupljeno: 17. svibnja, 2015.
18. Rotim, M. (2013). Organizacijska kultura i neformalno učenje- sastavni dio kontinuiteta obrazovanja: u Ljubetić, M., Zrilić, S. (ur.) *Pedagogija i kultura 2*, str. 238-239. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
19. Schoen, L.T., Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity u: *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), str. 129-153. Dostupno na: http://www.academia.edu/180057/A_new_model_of_school_culture_A_response_to_a_call_for_conceptual_clarity, pristupljeno: 17. svibnja, 2015.
20. Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Dostupno na: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf, pristupljeno: 17. srpnja, 2015.
21. 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
22. Senge, P., Kleiner, A. (2003). *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga
23. Sikavica, P., Novak, M. (1999). *Poslovna organizacija*. Zagreb: Informator

24. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. *Mirisi djetinjstva*, str. 44-54. Makarska: DV Biokovsko zvonce
25. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
26. Stoll, L. (1999). SchoolCulture: Black Hole ofFertileGarden for SchoolImprovement? u: Prosser, J. (ur.) *Schoolculture*, str. 30-48. London: Paul ChapmanPublishing
27. Stoll, L. (1998). School culture u:*SchoolImprovementNetwork'sBulletin*,str. 9-14.
Dostupno na: http://strongersmarter.com.au/wp-content/uploads/2013/01/stoll_article_set3_2000_pdf1.pdf. pristupljeno: 3. srpnja, 2015.
28. Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture u:*ERIC Clearinghouse on Educational Management*. Dostupno na: <http://eric.ed.gov/?id=ED370198>, pristupljeno: 1. srpnja, 2015.
29. Sušanjan, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Zagreb: Naklada Slap
30. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
31. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse u:*Pedagogijska istraživanja* 5(1); str. 7-20. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174783,pristupljeno: 12. travnja, 2015.
32. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja u: *Magistra Iardetina*, 2 (1); 91-106. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33340, pristupljeno: 25. lipnja, 2015.

33. Vrcelj, S. (2001). Školska kultura- faktor kvalitete škole u: Kramar,M., Duh, M. (ur). *Didaktični in metodički vidikiprenovein razvoja izobraženja: knjiga referatov z 2. Mednarodnegaznanstvenega posveta*, str. 87-95. Maribor: Pedagoška fakulteta
34. Valjan-Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja u:*MagistaIadertina*, 6 (1); 83-98. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=129919, pristupljeno: 25. lipnja, 2015.