

KAKO PROCIJENITI KVALITETU AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Branko Bognar

Filozofski fakultet u Osijeku

Primljeno 16. lipnja 2006.

Učitelji u školi usmjerenoj na promjene sve su manje korisnici rezultata tuđih istraživanja, a sve više sami postaju istraživačima. Lawrence Stenhouse smatra kako nije dovoljno da djelovanje učitelja bude istraženo, već je potrebno da oni to sami učine. U ostvarivanju istraživačke uloge važno mjesto zauzimaju akcijska istraživanja čiju kvalitetu ne možemo procijeniti polazeći od kriterija koji vrijede za paradigmu razumijevanja, ali ni za paradigmu tumačenja. U procjeni kvalitete akcijskog istraživanja potrebno je uzeti u obzir kvalitetu akcije kao i kvalitetu izvještaja.

Ključne riječi: akcijska istraživanja, izvještaj akcijskog istraživanja, kritička refleksija, kritički prijatelji, refleksivni praktičar, učitelj istraživač, učitelj – akcijski istraživač

1. Uvod

Od učitelja, u školi usmjerenoj na promjene, sve se manje očekuje da budu samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće provode profesionalni istraživači u sklopu akademskih institucija i istraživačkih centara, već se sve više ističe potreba njihova aktivnog uključivanja u proces promjena. Michael Fullan (1993., 15) smatra kako promjene trebaju biti sastavni dio posla kojim se učitelji bave, a ne tek reakcija na aktualne političke trendove. Učitelji, dakle, trebaju biti nositelji, agenti promjena, a ne izvršitelji ideja koje najčešće dolaze izvan školskog konteksta. Preuzimajući aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena učitelji postaju **refleksivni praktičari** (Schön, 1984.), **praktičari istraživači** (McNamara, 2002.) ili **akcijski istraživači** (McNiff, 2002.).

Spomenute uloge su po mnogočemu slične, ali nisu identične. Najvažnija razlika očituje se u konačnom rezultatu koji se očekuje od nositelja pojedine uloge. Od **refleksivnog praktičara** očekuje se da kroz proces refleksije poveća svoje profesionalno umijeće koje mu omogućuje uspješnije rješavanje kompleksnih i često nepredvidivih problemskih situ-

acija u svojoj praksi (Schön, 1997., 22). **Istraživači praktičari** koriste se kvalitativnim istraživačkim pristupom kako bi mogli dobiti povratnu informaciju o rezultatima svog djelovanja sa svrhom njegova poboljšavanja. Međutim, oni ne moraju nužno pisati izvješća. Svrha njihova istraživanja jest ostvarivanje neposrednih promjena u praksi ili izrada udžbenika, nastavnih programa, radionica i novih kurikuluma (Bogdan i Biklen, 2003., 208). Od **akcijskih istraživača** se osim povećanja profesionalnog umijeća i promjena u praksi očekuje da na kraju istraživanja pripreme i objave izvještaj¹. Izvještaj ne mora biti objavljen u znanstvenom časopisu ili na znanstvenom skupu, ali je prijeko potrebno da rezultati akcijskog istraživanja budu dani na znanje u prvome redu u profesionalnom kontekstu. Važno je naglasiti kako objavljivanje rezultata može biti ostvareno tijekom cijelog procesa akcijskog istraživanja, a ne tek na kraju (McNiff, Lomax i Whitehead, 1996., 27).

Uloga učitelja – akcijskog istraživača najkompleksnija je, što znači da ju je i najteže postići. Kako bi učitelji postali akcijski istraživači, nužno moraju ovladati različitim stručnim kompetencijama koje nadilaze svakodnevnu ulogu učitelja – nastavnika. Za postizanje te uloge potrebno je ovladati u prvome redu metodologijom znanstvenih istraživanja koju mnogi učitelji često vrlo slabo poznaju. Čak i ako su upoznati s nekim elementima metodološkog pristupa, to još ne mora značiti da su dovoljno osposobljeni za ostvarivanje svojih akcijskih istraživanja. Naime, akcijska istraživanja ne možemo lako uklopiti ni u jednu od dviju istraživačkih paradigma koje se spominju u našoj metodološkoj literaturi: paradigmu tumačenja i paradigmu razumijevanja (Mužić, 1999., 16). Učiteljska akcijska istraživanja po metodološkom su pristupu često bliža paradigmi razumijevanja (interpretativnom, kvalitativnom istraživanju), ali se vrlo često

¹ »Vi možete reći da već ostvarujete akcijsko istraživanje, da su mnogi aspekti dobre profesionalne prakse i načini djelovanja kojima se već koristite oblici akcijskog istraživanja. Vi vjerojatno često razmišljate o svojoj praksi i mijenjate je s obzirom na ono što ste naučili. Mi s mnogo simpatija gledamo na takav pristup, i dokazat ćemo da neformalna, osobna istraživanja poduzeta od dobrih praktičara predstavljaju osnovu za ostvarivanje rigoroznijih metoda kojima se koriste pravi akcijski istraživači. Kako god bilo, mnoga neformalna istraživanja bave se tehničkim pitanjima koja ne uključuju praktičare u propitivanje svoje fundamentalne prakse; i glavna bi razlika bila da rezultati tih neformalnih istraživanja nisu objavljeni, što znači da se nisu nikada otvorili za ozbiljnije izazove. Dobra profesionalna praksa naglašava akciju, ali ne propituje uvijek svoje motive. Akcijsko istraživanje mora biti *praxis* prije nego praksa. *Praxis* je informirano, posvećeno djelovanje koje pridonosi povećanju znanja, prije nego samo uspješne akcije. Ono je informirano jer su i pogledi drugih ljudi uzeti u obzir. Ono je posvećeno i intencionalno s obzirom na vrijednosti koje su trebale biti provjerene i mogu biti dokazane. Ono vodi do znanja iz edukacijske prakse i o njoj.« (McNiff, 2002., 8)

ne mogu poistovjetiti s tom istraživačkom paradigmom. Naime, dvije važne škole akcijskih istraživanja koje trenutačno djeluju u svijetu: **kritičko-emancipacijska** (Carr i Kemmis, 1986.) i **životno-edukacijska akcijska istraživanja** (McNiff i Whitehead, 2002.) ističu kako se akcijska istraživanja ne mogu svrstati ni u paradigmu razumijevanja, a još manje u paradigmu tumačenja.

Ortrun Zuber-Skerritt (1996.) podrazumijeva pod emancipacijskim istraživanjem suradničko, kritičko i samokritičko istraživanje koje poduzimaju praktičari (npr. učitelji, menadžeri) polazeći od važnog problema, sadržaja ili interesa za svoju praksu. Pri tome se osjećaju odgovornim za rješavanje učenog problema kroz suradničko djelovanje koje se ostvaruje kao ciklički proces sljedećih etapa:

1. strateško planiranje;
2. akcija, implementacija plana;
3. promatranje, evaluacija i samo-evaluacija;
4. kritička i samokritička refleksija na temelju rezultata dobivenih tijekom ostvarivanja prethodnih etapa i donošenje odluka za sljedeći krug akcijskog istraživanja, npr. revidiranje plana, nastavljanje akcije, promatranja i refleksije, itd. (Zuber-Skerritt, 1996., 3).

Jean McNiff i Jack Whitehead (2002.) ističu važnost postavljanja »životnog JA« u središte svog istraživanja i prepoznavanja svojih potencijalnih životnih kontradikcija. Pri tome životna kontradikcija znači raskorak između onog u što vjerujemo i onoga što zaista činimo u svojem svakodnevnom životu. Oni smatraju besmislenim stvarati apstraktne modele društvenih promjena i očekivati da ih drugi ljudi primijene u svojim uvjetima. Kao i mnogi drugi autori i oni smatraju da se akcijsko istraživanje ostvaruje u nekoliko etapa: promatranje, opisivanje, planiranje, djelovanje, refleksija i evaluacija. Međutim, za njih je akcijsko istraživanje kreativan i životan proces koji nije nužno sekvencijalan ili racionalan. To znači da etape ne moraju biti ostvarene u određenom redosljedu, već se mogu međusobno isprepletati i pojavljivati onako kako to najbolje odgovara potrebama realne situacije u kojoj se istraživač nalazi. Akcijsko istraživanje oblik je istraživanja osobnog učenja, što je važan dio edukacijskog procesa. Ono je proces promicanja osobnog razumijevanja mogućnosti poboljšanja društvenih odnosa.

2. Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja

Unatoč podrobno razrađenim principima i primjerima ostvarenih akcijskih istraživanja, nije potpuno jasno kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja, a još je manje jasno kako bi to učitelji u svojoj praksi trebali učiniti. Whitehead i McNiff smatraju važnim proces validacije koji polazi od četiriju kriterija društvene validacije Jürgena Habermasa u postizanju međusobnog razumijevanja:

»Govornik se mora služiti razumljivim izjavama tako da govornik i slušatelj mogu razumjeti jedan drugoga. Govornik mora imati namjeru da komunicira istinitim tvrdnjama (ili propozicijskim sadržajima, egzistencijalnim pretpostavkama koje su uvjerljive) tako da slušatelj može dijeliti znanje s govornikom. Govornik mora nastojati izraziti svoje namjere iskreno, tako da slušatelj može vjerovati u ono što želi reći (da mu se može vjerovati). Na kraju, govornik mora izabrati govor koji je ispravan tako da slušatelj može prihvatiti ono što govori te da se govornik i slušatelj mogu složiti jedan s drugim oko onoga što je rečeno s obzirom na prepoznatu normativnu pozadinu. Štoviše, komunikacijska se akcija može nastaviti neprekinuto samo dok sudionici smatraju da su validacijske tvrdnje koje iznose zadovoljene.« (Jürgen Habermas, 1979., 2–3)

Prema Habermasovim kriterijima, McNiff i Whitehead (2002., 104) predlažu da se sudionici validacijskog procesa slože oko sljedećeg:

- je li to što govore o svojoj praksi istinito;
- služe li se riječima i izrazima koje svi razumiju;
- jesu li iskreni i izbjegavaju li bilo kakvo obmanjivanje;
- je li prikladna situacija za raspravu o tom sadržaju.

Richard Winter i Carol Munn-Giddings (2001., 245) uspoređuju validnosti u prirodnim znanostima i akcijskim istraživanjima ističući specifičnost akcijsko-istraživačkog pristupa (Tablica 1).

Tablica 1: Razlika između kriterija validnosti u prirodnim znanostima i akcijskim istraživanjima

Pozitivistička/prirodna znanost	Aksijsko istraživanje
Može li se generalizirati?	Je li bilo učinkovito implementirano?
Je li ponovljivo?	»Politička« izvodljivost
Statistička važnost	Mogu li se različite osobe prepoznati u tome?
Detaljna analiza podataka	Inovativna refleksija podataka
Izvanjski autoritet	Sudioničko (kolektivno) vlasništvo

Unatoč navedenim kriterijima i dalje ostaje otvoreno pitanje kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. Prilikom procjene kvalitete akcijskog istraživanja važno je poći od njegova dva osnovna aspekta: akcijsko-istraživačke prakse i izvještaja koji nastaje za vrijeme istraživanja ili nakon njegova ostvarenja. Kvaliteta akcijskog istraživanja ne može se procjenjivati samo na temelju kvalitete izvještaja, već se mora uzeti u obzir i kvaliteta akcije.

2.1. Procjena kvalitete akcije

Za utvrđivanje kvalitete akcije najvažnija je kritička refleksija koja se ostvaruje tijekom cijelog istraživanja na temelju kontinuiranog uvida u rezultate istraživanja. Prema Andrew Pollardu i Sarah Tann (u Peck i Westgate, 1994., 10), ideja refleksivne nastavne prakse ima četiri osnovne značajke. Refleksivna nastavna praksa:

- podrazumijeva aktivno bavljenje ciljevima i posljedicama, isto kao i sredstvima te tehničkom učinkovitošću;
- kombinira istraživačke i implementacijske vještine sa sklonošću prema novim idejama, odgovornošću i predanošću;
- ostvaruje se kroz ciklički ili spiralni proces u kojemu učitelji kontinuirano prate, evaluiraju i mijenjaju svoju vlastitu praksu;
- zasniva se na učiteljskom prosuđivanju koje je dijelom informirano samorefleksijom, a dijelom poznavanjem edukacijskih disciplina.

S obzirom na specifičnosti akcijskog istraživanja, smatramo da refleksivni pristup u akcijskim istraživanjima može biti ostvaren kroz:

- a) (samo)kritičku refleksiju,
- b) refleksiju kritičkih prijatelja,
- c) kritičku refleksiju u zajednici učenja i
- d) kritičku refleksiju posredništvom mrežne suradnje.

a) (Samo)kritička refleksija

Kao prvim korakom u oslobađanju kritičke refleksije učitelja možemo se među ostalim poslužiti idejom o četiri kritičko-refleksivna povećala Stephena Brookfielda (1995. a): pisanje autobiografije kao učenika i učitelja, promatranje sebe iz učeničke perspektive, razmjena iskustva između suradnika i čitanje teorijske literature.

Za refleksivni pristup akcijskih istraživača posebno je važno voditi istraživački dnevnik. Jean McNiff, Jack Whitehead i Pamela Lomax (1996.,

88) smatraju da istraživački dnevnik može poslužiti za evidentiranje sljedećih događaja, za ilustraciju općih točaka istraživanja, kao izvor podataka i za prezentaciju napredovanja u našem akcijskom istraživanju.

Prema Jacku Richardsu i Charlesu Lockhartu (u Lally i Veleba, 2000., 106) reflektivni pristup u vođenju dnevnika ostvaruje se kada učitelji istražuju:

1. osobne reakcije na stvari koje su se dogodile u razredu ili u školi;
2. pitanja ili uočene probleme koji se događaju za vrijeme nastave;
3. opis važnijih aspekata nastavnih ili školskih događaja; te
4. ideje za buduću analizu ili podsjetnik za poduzimanje akcije.

Istraživački dnevnik važan su oblik reflektivnog pristupa učitelja – akcijskih istraživača jer pisanje više potiče na razmišljanje od uobičajenog razgovora. Osim toga, pisana riječ ostaje kao trajan dokument na koji se možemo vraćati u različitim fazama istraživanja.

Istraživački dnevnik u suvremenim istraživanjima sve se više vode uz pomoć računala. Uz korištenje sve dostupnijih digitalnih videokamera i fotoaparata, učitelji mogu osim teksta u svojim dnevnicima prilagati fotografije te videozapise. Time istraživački dnevnik postaje vjerodostojniji izvor kvalitativnih informacija. Naime, korištenje različitim izvorima podataka jedna je od vrsta triangulacije kojom se nastoji povećati vjerodostojnost u kvalitativnim istraživanjima (Patton, 1991., 463).

Primjer 1: Zapis u istraživačkom dnevniku

Jutarnji sastanak počeli smo pregledom e-pošte u kojoj osim mojih osobnih poruka često bude i onih koje su upućene baš učenicima. Danas smo zajednički pročitali poruku novinarki Dunje Vanić koja nam je javila da će intervju s nama objaviti u sljedećem broju Posavske Hrvatske (http://www.ffos.hr/~bbognar/video/pregled_e_poste.wmv). Zatim smo pročitali komentare na svojem *blogu* (<http://www.sbonline.net/blog/Klik-Klak/>) i pogledali što ima novoga na drugim *blogovima*. Taj »skup« oko računala snimila sam u obliku videozapisa, svojim digitalnim fotoaparatom.

Dogovorili smo se da će učenici ponijeti kući tjedne evaluacijske listiće i kod kuće ih ispunjavati. Također smo dogovorili da pripremljene tekstove, slike i crteže za objavljivanje odlažu u svoje mape na zidu (portfolije).

Pod odmorom se Dora igrala u programu za crtanje (*Paint*) i nacrtala lijevu ilustraciju svemira. koju je Ivana odmah prepoznala kao pravu

ilustraciju za svoj sastav o izvanzemaljcu pa su obje izrazile želju da odmah objave svoj zajednički članak na *blogu*.

Predvečer sam se vratila iz Broda u svoj školski stan i ubrzo su došle dvije učenice sa željom da iskoriste slobodno vrijeme i objave pripremljeni tekst uz staru sliku koju su dobile od Ivonine bake. Tako je taj članak o školskim danima bake i unuke doživio večernje izdanje (<http://www.sbonline.net/blog/Klik-Klak/12>). (Istraživački dnevnik učiteljice Vesne Šimić, 13. veljače 2006. godine)

b) Refleksija kritičkih prijatelja

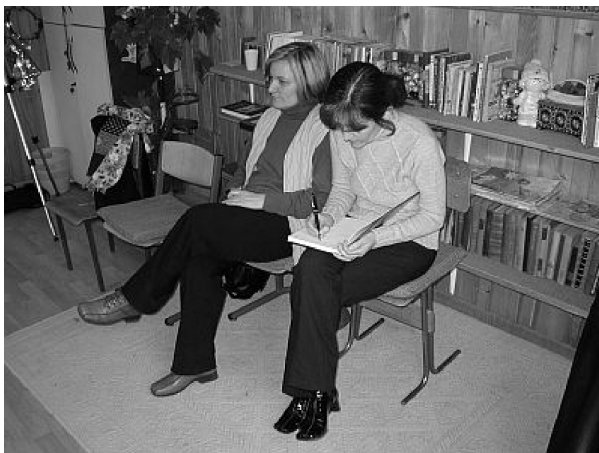
U hrvatskim školama nastavu učitelja posjećuju najčešće ljudi koji sami ne rade kao učitelji. To su obično ravnatelji, pedagozi ili savjetnici Zavoda za školstvo. Svrha tih posjeta jest provjera kvalitete nastavnog rada, što je zapravo oblik vanjske kontrole. Učiteljima su takvi posjeti često nelagodni, kolikogod se posjetitelji trudili biti afirmativni u svom nastupu. Za razliku od toga, Pamela Lomax, Cathie Woodward i Zoe Parker (u Lomax, 1996., 154) vide kritičkog prijatelja kao osobu od povjerenja ili mentora za kojeg se pretpostavlja da dobro poznaje istraživački kontekst i redovito razgovara s akcijskim istraživačem o tijeku ostvarivanja njegova istraživanja. Osim redovitih razgovora, kritički prijatelji posjećuju nastavu kako bi dobili neposredan uvid u rezultate akcijskog istraživanja. Međutim, ti posjeti više nisu oblik vanjske kontrole, već dio procesa u kojemu se ostvaruju sljedeći oblici suradnje:

- pomoć akcijskim istraživačima u prikupljanju podataka (npr. vođenju bilješki o nastavnoj interakciji, fotografiranje, snimanje videozapisa, popunjavanje protokola promatranja nastave);
- davanje povratnih informacija o nastavnoj praksi;
- savjetovanje o mogućim rješenjima za uočene probleme;
- psihološka potpora akcijskim istraživačima, osobito za vrijeme kriznih razdoblja u ostvarivanju planiranih promjena.

Primjer 2: Savjeti kritičkim prijateljima za razgovor nakon posjeta nastavi

- Započnite s pozitivnim, specifičnim i konkretnim impresijama o onome što ste vidjeli za vrijeme nastave.
- Usredotočite se na vrijednosti i ciljeve koje je učitelj istaknuo. Dakako, možete započeti razgovor i o drugim važnim aspektima nastave, ali svakako vodite računa o onome što učitelj smatra važnim.
- Formulirajte odmjerene i konstruktivne kritičke primjedbe. Izbjegavajte kritiziranje, podcjenjivanje i negativne opaske koje mogu učitelja povrijediti.
- Ako je to moguće, izrazite svoje savjete u obliku pitanja (Zanima me jeste li razmišljali o tome da... i sl.).
- Uključite učitelja o čijoj nastavi raspravljate u osmišljavanje mogućih rješenja uočenih problema i dopustite mu da odluči koje sugestije mu se čine najprikladnijima.

Uloga kritičkog prijatelja profesionalno je vrlo zahtjevna, što znači da je učitelji teško mogu ostvariti bez sustavne stručne potpore iskusnih osoba. U našim uvjetima idealne osobe za afirmiranje uloge kritičkog prijatelja su pedagozi. Da bi to mogli postići, oni prvo sami moraju postati kritički prijatelji, čime prestaju biti kontrolori nastavnog procesa, što je do sada često bio slučaj.



Slika 1: Kritički prijatelji promatraju nastavu i vode bilješke

Primjer 3: Komentar kritičkog prijatelja

Ovo je drugi put kako sam bio kod Nade na nastavi. Nada je počela svoj sat hrvatskog jezika u krugu i to igrom »Vjetar puše«. Nakon što su se učenici zabavili, dobili su zadatak da smisle što više rečenica od zadanih riječi. Učenici su smišljali rečenice u skupinama. Dok su se dogovarali, bili su izrazito tihi, što nije baš uobičajeno za taj oblik rada. Učenici su smislili različite neobične rečenice kao što su:

»*Prugasta žirafa glača bumbara*«, »*Nosorog blista u krevetu*«, »*Bumbar u kupaonici svira klavir*« i sl.

Za rečenicu »*Nosati nosorog u vrtu brsti livadu*« Nada je rekla kako joj se ne čini baš smislenom, što je dakako točno iz perspektive svakodnevnog mišljenja. Međutim, zadatak je bio smisliti što više rečenica od kojih neke mogu biti vrlo neobične, čak i besmislene. To i jest smisao tehnika za poticanje kreativnosti. Dakle, preporučujem Nadi neka prihvati, čak i pohvali, učeničke originalne odgovore, a izostavi pitanja o smislenosti rečenica.

U sljedećoj aktivnosti učenici su trebali nastaviti započetu priču. Tema je bila san. Učenici su samostalno pisali svoje sastavke. Dok su pisali, u pozadini je tiho svirala prigodna glazba koja se izvrsno uklapala u temu sastavka pridonoseći stvaranju kreativnog ozračja. Jedan je učenik prvo upitao učenicu do sebe, a zatim i učiteljicu: »*Učiteljice, trebamo li nešto neobično napisati?*« Nada je odgovorila: »*Krešimire, tvoje je pitanje suvišno. Naravno!*« Čim djeca postavljaju takva pitanja, to znači da se još ne osjećaju potpuno slobodno u izražavanju svojih misli, što dakako može biti zapreka njihovoj kreativnosti. Takvih će pitanja sigurno biti još, ali će ona s vremenom polako nestajati, ako ih se bude poticalo i podržavalo u njihovu izražavanju neobičnog – originalnog. Dok su učenici pisali, Nada i Natalija sjedile su i tiho razgovarale. Smatram da je dobro što učiteljica nije obilazila skupine i što je pustila učenike da pišu »bez nadzora«. Osobno ne volim kad mi netko viri iza leđa dok nešto pokušavam napisati. To me prilično dekoncentrira, međutim, mnogo učitelja smatra kako im je posao da upravo to čine. Kako se učenici pritom osjećaju, to je druga priča. Nakon završetka pisanja učenici koji su to željeli (što je vrlo važno) pročitali su svoje radove na »autorskom stolcu«. Učiteljica je svaki rad prokomentirala, a ostali učenici nagradili su pisca aplauzom. Tri dječaka koji su sjedili odmah ispred kamere napisali su tek po jednu rečenicu. Bilo bi dobro da Nada pokuša saznati koji su razlozi njihove slabe aktivnosti. Što ih je moglo sputati u njihovoj kreativnosti?

Na kraju mogu reći da su sve odabrane aktivnosti bile u skladu s postavljenim ciljem – poticanjem učeničke kreativnosti u pismenom izražavanju. Tomu je pridonijela i Nadina opuštenost koja je bila, u odnosu prema prvom posjetu, znatno izraženija. Smatram da bi aktivnosti sastavljanja rečenica od zadanih riječi i nastavljanje započete priče, ili još bolje pisanje slobodnog sastavka, mogle poslužiti za procjenu napretka prema postavljenom cilju. Na kraju čestitam Nadi na iznimno važnom pomaku prema poticanju vlastite, kao i učeničke kreativnosti. (Osvrt Branka Bognara nakon posjeta nastavi Nade Nikolić, preuzeto 13. veljače 2006. s <http://www.e-lar.net/moodle/mod/forum/discuss.php?d=161>)

c) Kritička refleksija u zajednici učenja

Za ostvarivanje kvalitetnih promjena u školskom kontekstu važno je stvoriti uvjete za kontinuirano učenje djece, ali i odraslih. Školski voditelji imaju važnu ulogu pri stvaranju profesionalnih zajednica učenja u kojima učitelji i učenici zajedno uče (Harris, 2002., 5). Pojam zajednice učenja pojavljuje se '90-tih godina u SAD-u i predstavlja socijalnu strukturu koja omogućuje povezivanje obrazovnih sadržaja s mogućnošću povećane interakcije između učenika i učitelja koji i sami postaju sudionici u izazovu učenja. Zajednica učenja često je povezana sa suradničkim i aktivnim učenjem, timskom nastavom i interdisciplinarnim temama i pristupima (Gabelnic u Cuthell, 2002.).

Zajednice učenja temelje se na suvremenim teorijama učenja koje upućuju na to da ljudi uče aktivno sudjelujući u različitim socijalnim situacijama. Tradicionalno učenje zasniva se na pretpostavci da je to posjed koji se nalazi u nečijoj glavi. Za razliku od toga, suvremene teorije smatraju da se učenje ostvaruje kroz društvene kontakte koji omogućuju bavljenje važnim pitanjima. Dakle, bez mogućnosti kontaktiranja nema učenja i malo je toga što ima smisla pamtiti. Učenje ne pripada jednoj osobi, već različitim konverzijskim situacijama u kojima ljudi participiraju. U tom smislu posao onih koji se bave organizacijom učenja jest omogućiti ljudima da postanu sudionici zajednica prakse ili zajednica učenja u kojima se učenje ostvaruje kroz djelovanje (Smith, 1999.).

McNiff (2002., 13) smatra da je akcijsko istraživanje proces koji se ostvaruje u dijalektičkom odnosu praktičnog djelovanja, refleksije i učenja. Konačni rezultat u tom procesu ne postoji jer smo uvijek u pokretu (akciji). Kako akcijsko istraživanje uvijek podrazumijeva učenje, a učenje

ne treba shvatiti kao usamljeničku, već kao socijalnu aktivnost, to znači da je za akcijske istraživače osobito važno da budu sudionici zajednica učenja². Zajednica učenja može pomoći akcijskim istraživačima: utvrditi problem istraživanja, razmjenjivati iskustva, informirati se o temi istraživanja, planirati djelovanje, kritički propitivati rezultate djelovanja, učiti na temelju iskustva, pružati međusobnu potporu, stvarati prijateljske odnose i zabavljati se.

Jedna od najvažnijih uloga zajednice učenja trebalo bi biti kritičko propitivanje nastavne prakse, odnosno rezultata akcijskog istraživanja. Međutim, učitelji se često nerado odlučuju otvoreno govoriti o uočenim problemima. Na videozapisu (<http://www.ffos.hr/~bbognar/video/refleksija.wmv>) primjećuje se kako učitelji – članovi zajednice učenja nerado iznose uočene probleme. Međutim, katkad članovi zajednice učenja jednostavno ne vide probleme u nastavi drugih učitelja premda oni postoje (Bognar, 2004.). Iz toga proizlazi da je za ostvarivanje refleksivnog pristupa u zajednici učenja potrebno graditi odnose povjerenja i međusobnog poštovanja koji podrazumijevaju slobodu iznošenja kritičkih primjedaba. U isto vrijeme važno je osnaživati profesionalne kompetencije učitelja kako bi mogli prepoznati probleme u svojoj, ali i u praksi drugih učitelja – članova zajednice učenja.

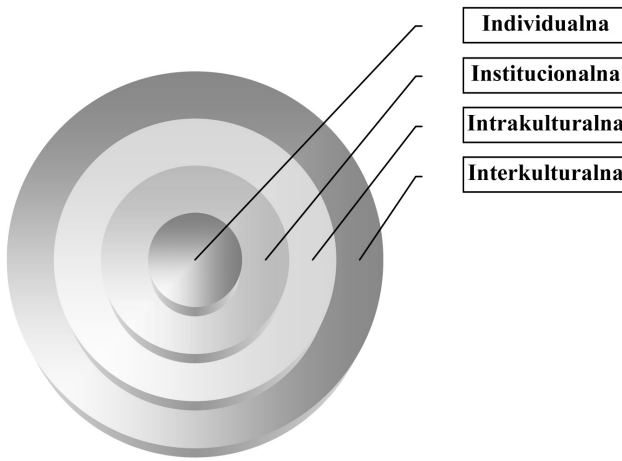
d) Kritička refleksija posredništvom mrežne suradnje

Kritička refleksija na individualnoj razini prvi je korak u ostvarivanju refleksivnog pristupa. Međutim, individualna refleksija često ima ograničene domete. Naime, osobe koje ostvaruju akcijska istraživanja vrlo su zainteresirane da postignu očekivani napredak. U tom nastojanju katkad nisu u stanju vidjeti očite propuste u svojoj nastavnoj praksi. U tome im, dakako, mogu pomoći kritički prijatelji s kojima dijele iste profesionalne uvjete. Međutim, osobe koje djeluju u istom lokalnom kontekstu često dijele ista predznanja, a katkad i predrasude, što je pogubno za napredak istraživanja. Akcijsko istraživanje ovisi o novim idejama i uočavanju problema u postojećoj praksi, što je moguće postići suradnjom s ljudima izvan lokalnog konteksta³. U tom smislu možemo se samo djelomično složiti s

² Mitchell i Sackney (u Stoll, Fink i Earl, 2003., 132) definiraju zajednicu učenja kao skupinu ljudi koja ostvaruje aktivni, refleksivni, kolaborativni, orijentiran na učenje i razvojni pristup prema misterijima, problemima i dvojabama nastave i učenja.

³ Fenomen pozitivnog utjecaja na razvoj mnogih područja ljudske djelatnosti zbog interkulturalnih kontakata i komunikacije poznat je od davnih vremena. Mnoge civilizacijske tekovine kojima se danas bez velikog razmišljanja koristimo u svakodnevnom životu stvorene

idejom koju zastupaju Lomax, Woodward i Parker (1996., 154) da bi kritički prijatelji trebali biti prije svega osobe koje dijele isti profesionalni kontekst. Umjesto toga reflektivni bi pristup u akcijskom istraživanju trebao biti ostvaren na više razina: individualnoj, institucionalnoj, intrakulturalnoj i interkulturalnoj (Slika 2).



Slika 2: Razine refleksije u akcijskom istraživanju

Ostvarivanje refleksije na intrakulturalnoj, a posebno na interkulturalnoj razini, moguće je postići korištenjem suvremenih informatičkih sustava koji su u današnje vrijeme lako dostupni i jednostavni za upotrebu⁴. Mrežna suradnja podrazumijeva razmjenu iskustava između ljudi koji žive na prostorno udaljenim mjestima. Za ostvarivanje te suradnje pretežito služi dopisivanje, ali i sve dostupniji digitalni videozapisi koji omogućuju ljudima u drugim sredinama uvid u svakodnevnu nastavnu praksu svojih profesionalnih kolega.

Kao primjer interkulturalne suradnje akcijskih istraživača možemo navesti sudjelovanje autora ovog teksta na međunarodnom BERA SIG e-seminaru praktičara-istraživača u organizaciji Jacka Whiteheada koji je

su prihvaćanjem i adaptacijom stvaralačkih dostignuća koja su imala različito kulturno i geografsko podrijetlo. Npr. sustave navodnjavanja razvili su narodi na području Egipta i Mezopotamije, Kinezi su izumili metalni plug, Sumerani su se prvi počeli koristiti kotačem za izradu grnčarije te proizvodili staklo. U današnje doba razmjena iskustava jedna je od najvažnijih pretpostavki industrijskog i kulturnog razvoja, kao i boljeg razumijevanja i smanjivanja predrasuda između pripadnika različitih kultura.

⁴ Sudionici projekata »Mrežna akcijska istraživanja« koriste se besplatnim sustavom za e-učenje i mrežnu suradnju koji je dostupan na adresi <http://www.e-lar.net/moodle>.

održan od 16. svibnja do 23. srpnja 2005. godine⁵. Tijekom seminara sudionici su razmjenjivali iskustva o svojim akcijskim istraživanjima, a posebnu pozornost privukli su videozapisi na kojima su učenici – akcijski istraživači govorili o svojim akcijskim istraživanjima (http://www.ffos.hr/~bbognar/video/AI2_0002.wmv i <http://www.ffos.hr/~bbognar/video/Va-lidation.wmv>). Zanimljivo je da su neki od sudionika ovog seminara imali priliku pročitati transkript razgovora s učenicima godinu dana prije, ali on nije pobudio posebnu pozornost. Tek nakon što su pogledali videozapise, pobuđen je njihov interes i razumijevanje procesa učeničkih akcijskih istraživanja (npr. Laidlaw, Moira, 2005., <http://www.jackwhitehead.com/monday/mlonbb.htm>), što upozorava na važnost korištenja videozapisa u prezentaciji rezultata akcijskih istraživanja.

2.2. Procjena kvalitete izvještaja o provedenom akcijskom istraživanju

Na kraju akcijskog istraživanja važno je pripremiti izvještaj za koji Winter i Munn-Giddings (2001.) smatraju da treba imati oblik **naracije** u kojoj sebi objašnjavamo kako smo napredovali (odakle smo pošli i zašto, što smo učinili i zašto, gdje smo završili i što to znači za nas). Za učitelje akcijske istraživače važno je da prilikom izrade svog izvještaja nakon provedenoga akcijskog istraživanja vode računa o sljedećim kriterijima:

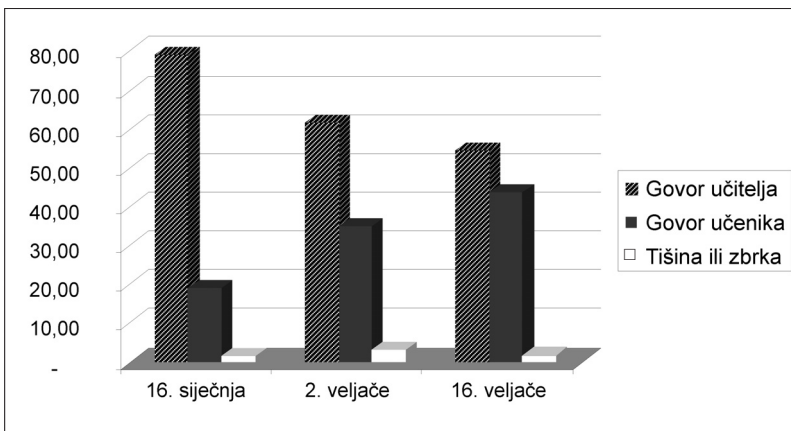
a) Važno je opisati proces akcijskog istraživanja kako bi svatko tko to bude čitao mogao zamisliti što se zapravo događalo.

Winter i Munn-Giddings (2001., 241–242) smatraju da u izvještaju treba kombinirati naraciju, deskripciju i analizu. Izvještaj treba biti pisan tako da nas uvede u stvarne životne situacije. To možemo postići citiranjem mnoštva detalja iz prikupljenih podataka, istraživačkih bilježaka i onoga što su drugi rekli (uključujući objavljene izvore). Izvještaj treba omogućiti čitatelju da nauči ono što su pisci naučili iz svog djelovanja. Svemu tomu posebno pridonose fotografije i videozapisi koji objavljivanjem na Internetu mogu postati sastavni dio teksta (npr. <http://mzu.sbnethr/albumi/index.php?o=a&g=023&page=0&project=22>).

⁵ Arhiva rasprava sudionika dostupna je na adresi <http://www.jiscmail.ac.uk/archives/bera-practitioner-researcher.html>.

b) Izvještaj akcijskog istraživanja trebao bi pokazati promjene koje su se dogodile za vrijeme projekta

Akcijska istraživanja često se povezuju s interpretativnom paradigom koja podrazumijeva kvalitativnu analizu podataka (McNiff, Lomax, i Whitehead, 1996., 15). Međutim, u akcijskom se istraživanju mogu iskoristiti i statistički pokazatelji koji mogu predočiti trend promjena u našoj praksi (Slika 3). Međutim, statistika ne može dati cijelu sliku napretka, zato je treba kombinirati s deskripcijom i vizualnim podacima.



Slika 3. Trend promjena s obzirom na govor učitelja i učenika u nastavi

Slika 3 pokazuje nam da je učiteljica s vremenom smanjila svoj govor, ali iz grafikona ne možemo mnogo saznati o promjenama koje su se dogodile u nastavi. To može biti vidljivo samo korištenjem kvalitativnih podataka. Na fotografiji s lijeve strane (Slika 4) uočava se raspored pokušaja koji odgovara nastavi u kojoj učitelj ima dominantnu ulogu. Za razliku od toga, na fotografiji s desne strane uočljiva je promjena. Naime, raspored pokušaja odgovara potrebama nastave koja u središte postavlja individualnu i skupnu aktivnost učenika. Za uočavanje tih promjena bilo je dovoljno pogledati fotografije. Međutim, tek iz videozapisa (<http://www.ffos.hr/~bbognar/video/Vesna.wmv> i <http://www.ffos.hr/~bbognar/video/Creativity-en2.wmv>) primjećuje se da to nije tek vizualna razlika, već ključna transformacija iz nastave usmjerene na učitelja prema nastavi usmjerenoj na učenika.



Slika 4. Primjer promjena u nastavi koje se uočavaju na fotografijama i videozapisu

Važno je napomenuti da, čak i ako nakon mnogih pokušaja ne uspijemo u svojim nastojanjima da postignemo planirana poboljšanja, naš izvještaj ima smisla, jer vrlo uspješno možemo učiti iz pogrešaka i problema koje nismo predvidjeli (Winter i Munn-Giddings, 2001., 242).

c) Izvještaj akcijskog istraživanja trebao bi pokazati kako ispunjavamo svoje vrijednosti

Čak i ako nismo uspjeli ostvariti važnije promjene u svojoj praksi, važno je pokazati da smo nastojali ostvariti vrijednosti za koje se zauzimamo. Kako je akcijsko istraživanje prije svega proces osobnog učenja na temelju promjena koje nastojimo ostvariti u svojoj praksi, to se učenje može ostvariti kako na onome što smo uspjeli poboljšati (Primjer 3), tako i na onome u čemu nismo bili uspješni.

Primjer 3: Ostvarivanje istraživačkih vrijednosti u akcijskom istraživanju »Poticanje učeničke samostalnosti u nastavi prirode i društva« (<http://www.ffos.hr/~bbognar/video/Danijela.wmv>).

U sklopu projektnih strategija učenici su bili podijeljeni u tri tima. Oni su samostalno izabrali teme projekata s kojima će se baviti: gljive, drveće i cvijeće. Nakon što su se dogovorili oko aktivnosti koje će ostvariti za vrijeme sata te potrebnog materijala i alata, učenici su počeli samostalno djelovati kako bi ostvarili što su planirali.

Videozapis pokazuje sažetak procesa ostvarivanja učeničkih samostalnih aktivnosti te završni uradak u kojemu su pokazali sve ono što

su naučili za vrijeme svog istraživanja. Tim koji je proučavao gljive napravio je čarobnu gljivu u šumi. Drugi tim, koji se bavio drvećem, napravio je drvenu kuću, a mali cvjećari uredili su cvjetni vrt. Na kraju su se svi učenici složili da povežu svoje uratke i stvore zajednički kompleks. Bilješke o tijeku ostvarivanja tih projekata učenici su vodili na svojem razrednom *blogu* (<http://sbonline.net/blog/gbebrina>) (iz istraživačkog dnevnika učiteljice Danijele Ljubac-Mec).

d) U izvještaju o ostvarenom akcijskom istraživanju potrebno je navesti probleme koje smo uočili za vrijeme ostvarivanja svojeg projekta

Uočavanje i evidentiranje problema jednako je važno kao i prezentiranje napretka našeg akcijskog istraživanja. Bavljenje akcijskim istraživanjem uvijek je zapravo rješavanje problema. Naime, nikada ne možemo ništa poboljšati bez problema. Dapače, ako za vrijeme ostvarivanja projekta nismo naišli na važnije probleme, to može značiti da nismo ništa važno promijenili u svojoj praksi. Problemi se mogu pojaviti zbog različitih razloga:

- Poboljšavanje je uvijek »problematičan« proces za svakoga tko nastoji nešto promijeniti u svojoj praksi jer to podrazumijeva ostvarivanje nečega na nov način. Sama ta činjenica znači da smo prisiljeni ulagati dodatni trud pronalazeći nova rješenja koja ne moraju uvijek postići uspjeh. Dapače, sve ono što činimo prvi put često rezultira različitim nedostacima u izvedbi koje tijekom dugotrajne elaboracije treba doraditi. To je moguće samo ako smo se spremni suočiti s problemima. Poneki učitelji nastoje prikriti probleme na koje nailaze tijekom svog istraživanja ili jednostavno nisu u stanju s njima se otvoreno suočiti. Takvim je osobama teško poboljšati svoju praksu i napisati kvalitetan izvještaj jer ih u tome ometa manjak samokritičnosti.
- Katkad problemi nastaju zbog otpora socijalnog okružja prema novim idejama koje nastaju u glavama inovativnih pojedinaca.
- Posebno je važno obratiti pozornost na probleme nastale zbog otpora prema promjenama koji mogu pružati sami učenici. Kako akcijska istraživanja nisu istraživanja na učenicima, već u suradnji s njima (Reason, 1994., 11), te otpore treba vrlo ozbiljno shvatiti. Promjene koje nastojimo provesti važno je ostvariti u dogovoru s učenicima uzimajući u obzir njihove ideje, ali i strahove te pro-

bleme s kojima se susreću. U istraživanju nastavnice Svjetlane Kelemović Mostarkić s učenicima prehranbenog smjera Srednje škole Matije Antuna Reljkovića u Slavonskome Brodu sudionici su nastojali poboljšati aktivnost učenika i to u cijelom procesu učenja (dogovaranje, implementacija, evaluacija). Većina učenika prihvatila je tu novu mogućnost, ali nekolicina učenika nije bila zadovoljna. Naime, oni navode kako im se više sviđa nastava u kojoj nastavnik sve ispredaje, a učenici to zapišu i poslije nauče (<http://www.ffos.hr/~bbognar/video/problemi.wmv>). Nastavnica smatra kako takvo njihovo stajalište proizlazi iz njihove slabe motivacije za učenje, a kako je u novom pristupu učenju važna njihova aktivnost i odgovornost, njima je to, dakako, problem.

- Problemi se u istraživanju mogu pojaviti tijekom dokumentiranja i praćenja promjena. Naime, učitelji često nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za sustavno prikupljanje podataka što je važan problem prilikom izrade izvještaja istraživanja. Problemi često nastaju i zbog nedostatka ili neadekvatnosti instrumenata za praćenje promjena. Katkad prikupljanje podataka može poremetiti »prirodnost« nastavnog procesa. To se posebno može dogoditi prilikom korištenja tehničkim pomagalima (npr. videokamere mogu privući dječju pozornost, što remeti »prirodan« tijek nastavnog procesa, a postupak prikupljanja podataka čini opturzivnim).

Najvažnija vještina koju bi akcijski istraživač trebao razviti i pokazati u svojem izvještaju jest sposobnost suočavanja s problemima, prihvaćanje kritičkih sugestija i, pogotovo, samokritičnost. Samokritičnost je ključ kvalitete i ozbiljnosti cijelog istraživanja. Obično se smatra kako je samokritičnost povezana s nečim što je vrlo ozbiljno i bolno. Međutim, kritičke objekcije mogu biti izrečene i prihvaćene uz dozu humora, čime se izbjegava nelagoda.

e) Izvještaj akcijskog istraživanja treba pokazati kako smo stvarali svoju pedagošku teoriju i što smo naučili iz svojeg istraživanja

Za razliku od tradicionalnog istraživačkog pristupa gdje teorija prethodi praksi u normativnoj formi, u akcijskim istraživanjima teorija je nerazdvojni dio prakse. Praksa tada nije samo vrsta nepromišljenog ponašanja koje egzistira odvojeno od »teorije«, odnosno ponašanje na koje se teorija »primjenjuje« (Carr i Kemmis, 1986., 113). Problem s obzirom na odnos između teorije i prakse u akcijskom istraživanju učitelja leži u

činjenici da neki od njih (posebno početnici) nisu svjesni svojih teorijskih polazišta, deklariranih vrijednosti i uvjerenja u pozadini svoje prakse. Argyris i Schön smatraju kako je naše znanje-u-akciji često neverbalizirano, za razliku od deklarirane teorije koju javno zastupamo i kojom se koristimo kako bismo objasnili ili opravdali svoje ponašanje (Schön, 1987., 255). Nesklad između teorije-u-upotrebi i deklarirane teorije vrlo je sličan Whiteheadovu konceptu životne kontradikcije gdje je naglasak postavljen na kontradikciji koja nas, stvarajući tenziju, pokreće na zamišljanje alternativnih načina za rješavanje neke problemske situacije (Whitehead, 1989.).

Učenje i teoretiziranje u tom smislu nije akademska aktivnost, već forma prakse u kojoj mi kao akcijski istraživači trebamo pokazati kako smo nastojali riješiti postojeću tenziju između svojih odgojnih vrijednosti i svega onoga što ih u našoj praksi onemogućuje. Ova tenzija može biti razriješena kreativnim vizijama mogućih rješenja, informiranim djelovanjem i stalnim kritičkim propitivanjem rezultata našeg djelovanja. Kako bismo postigli sve to, važno je da u izvještaju budu navedene naše životne kontradikcije koje su nas potaknule na djelovanje, kao i sve ono što nam je pomoglo u osmišljavanju plana djelovanja: naše kreativne ideje, pročitana literatura, primjeri kvalitetne prakse drugih učitelja, razmjena iskustava i sl. Tijekom ostvarivanja akcijskog istraživanja učitelji se trude poboljšati postojeću situaciju, ali u isto vrijeme nastoje bolje razumjeti važne aspekte svog djelovanja. To je razumijevanje oblik stvaranja životne teorije koja nastaje kao nerazdvojan dio prakse. Učitelji djelujući teoretiziraju i teoretizirajući djeluju. Sve to treba opisati u izvještaju i pokazati do kojih smo spoznaja došli mijenjajući svoju praksu.

f) Akcijsko istraživanje treba otvoriti nove perspektive

Svako istraživanje nastoji pronaći odgovore na postavljena pitanja ili hipoteze. Međutim, svrha akcijskog istraživanja nalazi se prije u otvaranju novih perspektiva nego u davanju gotovih odgovora. Akcijsko bi istraživanje uvijek trebalo utvrditi nove probleme/životne kontradikcije/tenzije/izazove koji zahtijevaju nove perspektive. U tom smislu akcijsko istraživanje nikad ne može biti s(a)vršeno. To je uvijek nes(a)vršena aktivnost usmjerena prema budućnosti. Učitelji akcijski istraživači u svojim bi izvještajima trebali navesti što vide kao razvojnu perspektivu svojega upravo završenog projekta. Otvarajući nove perspektive učitelji najavljuju nova istraživanja kojima bi se mogli nastaviti baviti. U tom smislu učitelji – akcijski istraživači postaju zaista agenti promjena koji posjeduju četiri os-

novna kapaciteta: postavljanje osobne vizije, cjeloživotno istraživanje, profesionalno umijeće i suradnju (Stager i Fullan, 1992.).

Literatura:

- Bogdan, Robert C. i Biklen, Sari Knop (2003.), *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn & Bacon.
- Bognar, Branko (2004.), *Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima*, Napredak, 145(3), 269–283.
- Brookfield, Stephen D. (1995. a), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Brookfield, Stephen D. (1995. b), »Adult learning: An overview«, u Tuinjmans, A. (ur.), *International Encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Carr, Wilfred i Kemmis, Stephen (1986.), *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Cuthell, John (2002.), *MirandaNet: A Learning Community – A Community of Learners*. 167+. Preuzeto 19. ožujka 2006. iz baze podataka Questia, <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5002473855>.
- Fullan, Michael (1993.), *Change forces: Probing the depths of educational reforms*, London, New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Habermas, Jürgen (1979.), *Communication and evolution of society*, London: Heinemann.
- Harris, Alma (2002.), *School Improvement: What's in It for Schools?*, London: Routledge.
- Lally, Carolyn Gascoigne i Veleba, Kari (2000.), *Language Teacher Observation and Reflective Diaries: An Alternate Perspective*, Education, 121(1).
- Lomax, Pamela (ur.) (1996.), *Quality management in education: Sustaining vision through action research*, London: Routledge.
- McNamara, Olwen (ur.) (2002.), *Becoming an Evidence-Based Practitioner: A Framework for Teacher-Researchers*, London: Routledge/Falmer.
- McNiff, Jean; Lomax, Pamela i Whitehead, Jack (1996.), *You and your action research project*, London: Routledge.
- McNiff, Jean i Whitehead, Jack (2002.), *Action research: Principles and practice*, London: Routledge/Falmer.
- McTaggart, Robin (ur.) (1997.), *Participatory action research: International context and consequences*, New York: State University of New York Press.
- Mužić, Vladimir (1999.), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Patton, Michael Quinn (1990.), *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, London & New Delhi: SAGE Publications.

- Peck, Antony i Westgate, David (ur.) (1994.), *Reflections on practice: Language teaching in the mirror*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Reason, Peter (ur.) (1994.), *Participation in Human Inquiry*, London: Sage Publications, inc.
- Schön, Donald (1987.), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Smith, Mark K. (1999.), *The social/situational orientation to learning*. The encyclopedia of informal education. Preuzeto 30. siječnja 2005. s <http://www.in-fed.org/biblio/learning-social.htm>.
- Stenhouse, Lawrence (1975.), *An introduction to curriculum research and development*, London: Heineman.
- Stoll, Louise; Fink, Dean, i Earl, Lorna M. (2003.), *It's about Learning (and It's about Time)*, New York: Routledge/Falmer.
- Whitehead, Jack (1989.), *Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'*, Cambridge Journal of Education, 19 (1).
- Winter, Richard i Munn-Giddings, Carol (2001.), *A Handbook for Action Research in Health and Social Care*, London: Routledge.
- Zuber-Skerritt, Ortrun (ur.) (1996.), *New Directions in Action Research*, London: Falmer Press.

HOW TO ASSESS THE QUALITY OF ACTION RESEARCH

Branko Bognar

Teachers at schools orientated towards change employ the results of the research of others less and less, while they themselves are becoming researchers. Lawrence Stenhouse believes that researching the teachers' actions is insufficient; it is necessary that the teachers themselves carry out this research. In fulfilling their role as researchers one of the key places pertains to action research, the quality of which cannot be assessed by the criteria applicable to either the paradigm of understanding or the paradigm of interpretation. In assessing the quality of action research it is necessary to take account of both the quality of action and the quality of report.

Key words: *action research, action research report, critical reflection, critical friends, reflective practitioner, teacher-researcher, teacher-action researcher*