

# AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA U ŠKOLI

Mr. sc. Branko Bognar  
Filozofski fakultet, Osijek  
[branko.bognar@sb.t-com.hr](mailto:branko.bognar@sb.t-com.hr)

**Sažetak** - U školi usmjerenoj na promjene učitelji bi trebali preuzeti aktivnu ulogu u procesu istraživanja (Hariss, 2002, str. 33) za razliku od dosadašnje prakse gdje su u najboljem slučaju bili samo korisnici rezultata tuđih istraživanja. S obzirom na taj zahtjev, akcijska istraživanja u mnogočemu odgovaraju potrebama učitelja. Kroz proces akcijskih istraživanja učitelji mogu rješavati uočene probleme i unapređivati praksu u skladu s autonomno postavljenim ciljevima. U središtu akcijskih istraživanja nalazi se akcija, a prikupljeni podaci služe kao povratna informacija na temelju koje je moguće prilagođavati i mijenjati planirane aktivnosti. Time cijeli proces istraživanja postaje fleksibilan i kreativan odgovor na potrebe sudionika istraživanja. Unatoč tome što akcijska istraživanja podrazumijevaju intrinzičnu motivaciju onih koji ih ostvaruju, važno je da u školama postoji poticajno ozračje za ostvarivanje te vrlo zahtjevne profesionalne uloge.

**Ključne riječi:** akcijsko istraživanje, odgoj, nastava, škola

## 1. Uvod

Dugo vremena se smatralo kako znanstveno istraživanje podrazumijeva nastojanje da se izbjegne svaka umiješanost u praksu koja se istražuje. Kad bi se i uvodile određene promjene (npr. kroz eksperimentalna istraživanja) tada bi praktičari u najboljem slučaju bili zaduženi za unošenje eksperimentalnih čimbenika (nezavisnih varijabli) prema strogo zadanim uputama profesionalnih istraživača. Sami učitelji pri tome ne mogu bitno utjecati niti na jedan aspekt znanstvenog istraživanja, već im je namijenjena uloga korisnika dobivenih rješenja.

Premda su znanstvena istraživanja, posebno eksperimentalni pristup, iznjedrila mnoštvo zanimljivih rezultata i što istraživačka metodologija postaje sve savršenija stvara se dojam kako znanost i praksa nemaju puno toga zajedničkog i da između njih postoji nepremostivi jaz (Cunningham, 1993, str. 8; Fullan, 1993, str. 135). Što je još važnije, unatoč pronalasku znanstveno verificiranih rješenja, problemi u praksi i dalje opstaju jer ih sami praktičari uopće ne detektiraju kao probleme. Ako ih i uspiju uočiti, rješenja koja im nude znanstvenici često im se čine nerazumljiva i neprimjenjiva njihovim specifičnim uvjetima.

Schön (1987, str. 8) uočava kao dodatan problem to što su suvremena sveučilišta zasnovana na pretpostavkama tehničke racionalnosti. U tom konceptu se u profesionalnom kurikulumu prvo prezentiraju relevantne temeljne znanosti, zatim relevantne primijenjene znanosti, a na kraju se od studenata očekuje da u praktikumima nauče primjenjivati znanstvene spoznaje na probleme svakodnevne prakse. Takav pristup počiva na pretpostavci da je sve bitne probleme na koje praktičari mogu naići u svojoj praksi moguće predvidjeti i ponuditi za njih odgovarajuća znanstvena rješenja. Međutim, većina suvremenih zanimanja, a posebno učiteljsko suočava se s kompleksnim zahtjevima prakse u kojoj probleme nije moguće unaprijed detektirati, a kamoli ponuditi jasna i primjenjiva rješenja.

U školi usmjerenoj na promjene učitelji više ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće provode profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već oni trebaju postati aktivni sudionici u procesu istraživanja. Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima učitelji postaju reflektivni praktičari (Schön, 1984), učitelji istraživači ili akcijski istraživači (McNiff, 2002). Istraživanja koja se provode na školskoj razini trebaju biti usmjerena k evaluaciji rezultata odgojnog djelovanja s ciljem unapređivanja kvalitete odgojne prakse. Za postizanje tog cilja posebno su prikladna akcijska istraživanja.

## 2. Nastanak i razvoj ideje akcijskih istraživanja

Ideja akcijskih istraživanja ima svoje korijene u radovima Johna Deweya (Adelman, 1997). Dewey (1929) smatra kako nesigurnost i moguće skrivene ili stvarne opasnosti kojima je čovjek izložen predstavljaju osnovni uzrok zbog kojeg se čovjek odlučuje na djelovanje. Pri tome razlikuje dvije vrste djelovanja: 1) neposredno poduzimanje aktivnosti kojima se nastoji što prije otkloniti moguće izvore nesigurnosti i problema i 2) djelovanje utemeljeno na prethodnom ispitivanju prepreka i izvora koji nam mogu poslužiti u pronalaženju konačnih odgovora. Odgađanje akcije omogućuje pronalaženje promišljenih, inteligentnih odgovora za problemske situacije. Inteligentno djelovanje je intencionalno – zasnovano je na svrsi koju samo postavlja, za razliku od onog koje je nastaje kao odgovor na utjecaje izvanjskih uvjeta. Dewey smatra kako je samo brižno osmišljeno djelovanje na temelju dobrog poznavanja uvjeta u kojima se ostvaruje izraz naše slobode. U tom smislu ističe fiziku kao primjer koji bi trebale slijediti i ostale znanosti, a posebno društvene. On smatra kako, osim u fizikalnim istraživanjima, postoji tendencija zataškavanja stvarnih problema i njihovog otkrivanja u punom opsegu i dubini. Umjesto toga zatečeno stanje se prihvaća takvo kakvo je i nastavlja se djelovati bez jasnog plana i cilja. Tome znatno doprinose društvene ili «moralne» znanosti koje se pretežito bave razvrstavanjem činjenica u okvire uopćenih pojmovnih sistema umjesto da prionu aktivnim eksperimentalnim istraživanjima koja, prema Deweyevom mišljenju, mogu doprinijeti socijalnoj rekonstrukciji. Premda Dewey u svojim radovima nije utemeljio pojam akcijskog istraživanja njegova oštra kritika podvojenosti znanja i akcije, te zahtjev za povezivanjem znanosti i prakse znatno je doprinio razvoju eksperimentalnog pristupa u društvenim znanostima, što je nešto kasnije otvorilo vrata ideji akcijskog istraživanja.

Kurt Lewin se smatra utemeljiteljem akcijskih istraživanja (Sekulić-Majurec, 1994; Mills, 2000). Lewin (1948) smatra kako nije dovoljno da akademska zajednica razjasni postojeće društvene probleme i dâ opće smjernice, već je važno da i sami praktičari u konkretnoj socijalnoj situaciji imaju mogućnosti usmjeravati svoje djelovanje na temelju rezultata koje su uočili (str. 206). Time su akcijska istraživanja oblik društvenog inženjeringa ili društvenog menadžmenta koji se bavi uvjetima i učincima različitih oblika društvene akcije (str. 202-203). Istraživanje se odvija u grupi sastavljenoj od znanstvenika i praktičara prolazeći kroz spiralne korake koji uključuju planiranje, akciju i prikupljanje podatka o rezultatima akcije.

Za Lewinov pristup razvoja ideje akcijskih istraživanja karakterističan je neočekivani događaj za vrijeme eksperimenta koji je 1946. godine provodio sa svojim suradnicima Ronaldom Lippittom, Lelandom Bradfordom i Kennethom Benneom u okviru Istraživačkog centra za grupnu dinamiku. Oni su osmislili dvotjedni program čija je svrha bila ohrabrivanje grupne diskusije i odlučivanja. Pri tome su svi sudionici (uključujući i znanstvenike) bili ravnopravni. U eksperimentu je sudjelovalo šezdeset sudionika koji su permanentno učili u tri odvojene skupine. Svaka skupina je imala svog voditelja (to su bili Lewinovi suradnici Lippitt, Bradford i Benne) i promatrača koji je bilježio interakciju između sudionika. Voditelji i promatrači su se sastajali u večernjim satima kako bi prokomentirali prikupljene podatke. Na početku jednog od sastanaka tri sudionika su zatražila da i oni budu prisutni. Unatoč nelagodi osoblja, Lewin je prihvatio taj neobični zahtjev. Nakon što su promatrači podnijeli izvješća, jedna sudionica je izrazila svoje neslaganje s promatračevom interpretacijom njenog ponašanja tog dana. Drugi sudionik se složio s njenim viđenjem nakon čega se razvila žustra rasprava o ponašanju sudionika u eksperimentalnim skupinama i njihovim interpretacijama. Glas o tom sastanku se proširio i na sljedeću seansu je došlo više od polovice sudionika. Pred kraj projekta velika većina sudionika je bila prisutna na večernjim raspravama koje su često trajale dugo u noć (Smith, 2001).

Lewin i njegovi suradnici su podijelili svoja akcijska istraživanja na četiri tipa:

1. **dijagnostička akcijska istraživanja** koja služe za izradu plana akcije,

2. **suradnička akcijska istraživanja** u kojima se sudionici uključuju u analizu podataka i predlažu svoja rješenja kako bi doprinijeli poboljšanju istraživanih aktivnosti,
3. **empirijska akcijska istraživanja** koja se zasnivaju na prikupljanju podataka o svakodnevnoj praksi kako bi se postepeno došlo do prihvatljivih principa koji mogu pomoći njenom unapređivanju,
4. **eksperimentalna akcijska istraživanja** predstavljaju kontrolirane studije kojima se nastojalo utvrditi relativna učinkovitost različitih tehnika u sličnim socijalnim situacijama (citirano u Cunningham, 1993, str. 15).

Pedesetih godina Stephen Corey sa suradnicima na Teachers College, Columbia University pokreće istraživanje koje je imalo za cilj potaknuti učitelje da koriste rezultate svojih istraživanja kako bi ostvarili socijalnu rekonstrukciju. Ta istraživanja su ostvarena prema idejama Kurta Lewina (Poetter, 1997, str. 15). Unatoč početnom entuzijazmu ideja o učitelju – istraživaču potisnuta je i zamijenjena tzv. velikim istraživanjima u kojima je postojala jasna podjela između istraživača i praktičara (McNiff, 2002, str. 43).

Ideju o učitelju istraživaču ponovno aktualizira Lawrence Stenhouse krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina u Velikoj Britaniji. On je nastojao demistificirati i demokratizirati istraživanja koja u dotadašnjem obliku nisu uspjela doprinijeti učinkovitom razvoju profesionalnog razumijevanja i unapređivanja profesionalne prakse. Stenhouse i njegovi suradnici su ohrabivali učitelje da preuzmu aktivnu ulogu u procesu istraživanja i time osnaže svoje prosuđivanje, unaprijede svoju razrednu praksu i osobno se emancipiraju (Poetter, 1997, str. 16). Stenhouseve ideje su nastavljene u djelima Johna Elliotta i Clema Adelmanna koji su ih ostvarivali od 1973. do 1976. godine u okviru «Fordovog nastavnog projekta». Taj projekt je bio jedan od najvažnijih poticaja oživljavanju ideje akcijskih istraživanja (McNiff, 2002, str. 44).

### 3. Dva pristupa u odnosu prema promjenama u školskom sustavu

Korištenje akcijskih istraživanja uvelike je ovisilo o odnosu predstavnika akademske zajednice prema promjenama. Uvođenje promjena u školskim sustavima u svjetskim razmjerima imalo je nekoliko prepoznatljivih faza. Stoll i Reynolds (1997) ističu dva važna razdoblja od kojih je prvo trajalo tijekom 60-tih i 70-tih godina prošlog stoljeća, a drugo je započelo 80-tih godina.

Za prvu fazu značajan je tehnološki pristup promjenama u kojem su inovacije uglavnom prosljeđivane školama izvana i to «odozgo». Unapređenja su evaluirana u duhu pozitivističkog pristupa znanosti. Tadašnja reformska nastojanja doživjela su neuspjeh koji Hargreaves (1993, str. 12) objašnjava nedostatkom sustavnog pristupa i nedovoljnog razumijevanja značaja aktivne uloge učitelja u procesu promjena.

U drugoj fazi je postavljen naglasak na promjene «odozdo» čiji su «vlasnici» bili oni koji su ih ostvarivali na školskoj razini. Taj pristup je u prvi plan stavljao znanje koje su praktičari stjecali za vrijeme ostvarivanja promjena u edukacijskom procesu. Očekivani rezultati i ciljevi programa školskih unapređenja nisu bili unaprijed zadani već su propitivani i definirani kroz debate i rasprave onih koji su ih trebali provoditi. Za evaluaciju ostvarenih promjena koristile su se kvalitativne i naturalistički orijentirane metode, a unapređenja su se nastojala ostvarivati na razini cijele škole (Harris, 2002, str. 25; Stoll & Reynolds, 1997, str. 16). Stoll i Fink (2000, str. 31-32) smatraju kako škole treba promatrati kao ekosustave koje nije moguće mijenjati ne uvažavajući različita područja «kao što su kultura, predvodništvo, teorije učenja, partnerstvo, učenje odraslih i evaluacija.»

Barth (u Hopkins, 2001, str. 12-13) navodi kako postoje dva različita načina određivanja značenja školskih promjena: Prvi polazi od reformskog pristupa i zasniva se na utvrđivanju kataloga «učinkovite» škole, učitelja i učenika, minimalnih kompetencija, popisa pravila i sl. Drugi pristup polazi od pretpostavki koje su zasnovane na iskustvima zajednica učenja u ostvarivanju školskih unapređenja. Te pretpostavke su sljedeće:

- Škole imaju kapacitete unaprijediti same sebe. Ako je ovaj uvjet točan, najvažnija odgovornost onih izvan škola je pomoći onima u školama u stvaranju pogodnih uvjeta za promjene.
- Kad su zadovoljene potrebe i stvoreni preduvjeti za njihovo zadovoljavanje, odrasli i djeca vole učiti i pri tome jedni druge potiču i međusobno doprinose učenju.
- Ono što treba unaprijediti u školi to je njena kultura, kvaliteta interpersonalnih odnosa te priroda i kvaliteta iskustava učenja.
- Školsko unapređivanje je napor koji trebaju učiniti oni izvan i oni unutar škole da bi odredili i pružili uvjete koji će omogućiti odraslima i mladima ustrajanje na međusobnom učenju.

Unatoč potrebi da škole postanu pokretači promjena to nije uvijek realno očekivati, posebno u slučaju neuspješnih škola. Takvim školama treba pomoć izvana kako bi dobile samopouzdanje i razvile neophodne kompetencije potrebne za nastavak procesa promjena (Hopkins u Harris, 2002, str. 27). Na temelju mnogih svjetskih projekata Hariss (2002, str. 30-33) navodi sljedeće bitne značajke uspješno provedenih programa unapređivanja škole:

- stvaranje zajedničke vizije unapređenja škole,
- participacija učitelja u upravljanju i vođenju škole, a posebno u vođenju promjena,
- prilagođeni programi promjena koji odgovaraju specifičnim uvjetima svake pojedine škole,
- postavljanje naglaska na rezultate učenja učenika,
- interveniranje na više razina (školskoj, razrednoj, razini pojedinih učitelja),
- jasno artikuliranje nastavnih strategija,
- sustavna pomoć unutrašnjih i izvanjskih «agencija» ostvarivanju promjena na školskoj razini,
- ulaganje u stručno usavršavanje koje se ostvaruje u školi posredstvom suradničkih rasprava i akcija,
- stvaranje profesionalnih zajednica koje omogućuju suradnju i umrežavanje učitelja,
- poticanje istraživanja učitelja koja kada postanu dio svakodnevne profesionalne rutine doprinose kvaliteti nastave i učenja učenika.

Proces promjena se sastoji od tri međusobno povezane faze:

- *inicijacija* – utvrđivanje plana djelovanja na temelju potreba, pokretanje promjena od strane njihovih zagovornika iznutra i izvana.
- *implementacija* – djelovanje na temelju akcijskog plana, ustrajavanje na ostvarivanju zacrtanih ciljeva, provjeravanje napredovanja i rješavanje problema i
- *institucionalizacija* – inovacija se prestaje smatrati nečim novim i postaje dio svakodnevne školske prakse. (Hopkins, 2001, str. 39-40; Kane & Mitchell, 1996, str. 147)

Stvarne promjene se ne mogu ostvariti preko noći (Stoll & Myers, 1998) već je to kontinuiran proces informiranog, promišljenog i odgovornog djelovanja kako onih koji djeluju unutar škola tako i onih koji im u tome pomažu izvana.

Akcijska istraživanja se sve više koriste kao dio nastojanja da škole preuzmu aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena, za razliku od tradicionalnih istraživanja koja nisu polučila očekivani uspjeh. Loftus (1999, str. 38) navodi sljedeće probleme koji proizlaze iz tradicionalnog pristupa

istraživanja pedagoške prakse u kojima dominantnu ulogu imaju istraživači izvan škole – najčešće predstavnici akademske zajednice:

- rezultati istraživanja su najčešće objavljeni u obliku znanstvenih izvještaja pisanih posebnim jezičnim stilom koji je često nepristupačan praktičarima, a sami zaključci obično nemaju veće koristi za praksu,
- posao učitelja teško mogu razumjeti ljudi izvan prakse jer ne mogu doživjeti sve one osjećaje i strasti koji su vezani uz njega,
- da bi se to moglo potrebno je živjeti u školi i za školu 24 sata, a to istraživači izvana ne mogu postići.

#### 4. Vrste akcijskih istraživanja

Carr i Kemmis (1986) su, polazeći od Habermasove podjele znanosti<sup>66</sup>, prepoznali tri osnovna tipa akcijskih istraživanja: *tehnička, praktična i emancipacijska akcijska istraživanja* (Tablica 1).

**Tablica 1: Tipovi akcijskih istraživanja i njihove osnovne značajke**  
(Zuber-Skerritt, 1996, str. 4)

R.b.	Tipovi akcijskih istraživanja	Ciljevi	Uloga voditelja	Odnosi između voditelja i sudionika
1.	<b>Tehnička</b>	Učinkovitost - efikasnost edukacijske prakse, stručno usavršavanje	Izvanjski «ekspert»	Kooptiranje sudionika koji ovise o voditelju
2.	<b>Praktična</b>	Osim navedenog pod (1) važno je postizanje razumijevanja praktičara i promjena njihove svijesti.	Sokratska uloga, ohrabrivanje sudjelovanja i samo-refleksije	Kooperacija (proces dogovaranja)
3.	<b>Emancipacijska</b>	Osim navedenog pod (2) značajno ulogu ima emancipacija sudionika od tradicije, samoobmane i prisile koja se postiže njihovom kritikom birokratskih odnosa i organizacijskom promjenom edukacijskog sustava.	Proces vođenja (ravnopravna podijeljenost odgovornosti između sudionika)	Kolaboracija

Nasuprot tome McNiff (2002, str. 22-25) smatra kako u ovom trenutku postoje tri različita trenda u literaturi o akcijskim istraživanjima: *interpretativni, kritičko-teorijski i životno-teorijski pristup*. McNiff ističe kako interpretativni i kritičko-teorijski pristup nude apstraktne modele društvenih promjena za koje očekuju da će ih drugi ljudi implementirati u svojim uvjetima. Za

<sup>66</sup> “U polazištu empirijsko-analitičkih znanosti sadržan je *tehnički*, u polazištu historijsko-hermeneutičkih znanosti sadržan je *praktični*, a u polazištu kritički orijentiranih znanosti sadržan je onaj *emancipacijski* spoznajni interes. (Habermas, 1986, str. 120)”

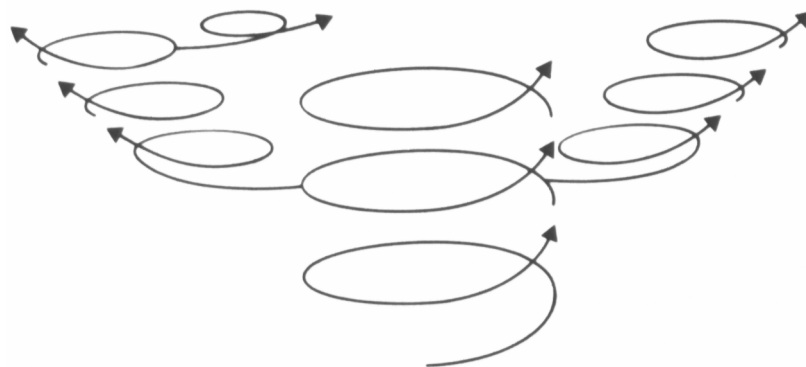
razliku od toga ona se zajedno s Jackom Whiteheadom i suradnicima zalaže za životno-teorijska akcijska istraživanja koja zahtijevaju od akcijskih istraživača da postave sebe ('životno JA') u središte svog istraživanja nalazeći pokretački motiv u potrebi za potpunijem življenjem svojih vrijednosti. Pri tome proces društvenih promjene započinje osobnim promjenama sudionika istraživanja. McNiff smatra kako si akcijski istraživači ne mogu dopustiti da samo pričaju o akcijskim istraživanjima jer akcijsko istraživanje znači akciju za sve, a ne samo za neke.

## 5. Osnovne značajke akcijskih istraživanja

Akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih zainteresiranih sudionika, dakle **ona se ne provode na ljudima već s ljudima** (Reason, 1994, str. 11). To znači da ne može biti odvojena uloga istraživača, i onih na kojima se istraživanje provodi, već svi sudionici, ovisno o svojim mogućnostima i potrebama sudjeluju u svim etapama istraživanja (König i Zedler, 2001, str. 142).

Jack Whitehead naglašava vrijednosnu utemeljenost akcijskih istraživanja. Pri tome svaki istraživač može sam izabrati koja vrsta vrijednosti je bitna za njegovo istraživanje (moralne i estetske, duhovne, dijaloško-dijalektičke, političke i ekonomske i sl.). Vrijednosti su za njega standard za procjenu kvalitete ostvarenog akcijskog istraživanja (Whitehead, 1989). Na početku procesa akcijskih istraživanja preporučljivo je raspraviti i utvrditi vrijednosti od kojih njegovi sudionici polaze u svom odgojnom djelovanju. Utvrđivanje vrijednosti treba ostvariti kroz demokratski dijalog nastojeći razlučiti deklarativne vrijednosti od vrijednosti u upotrebi (Anderson, 1997). Važno je naglasiti kako vrijednosno opredjeljenje ne mora biti identično za sve članove. Vrijednosti s kojima sudionici ulaze u istraživanje, će na kraju možda biti promijenjene i nadopunjene. Dapače, ukoliko se to ne bi dogodilo to bi značilo neuspjeh refleksivnog pristupa. Važno je da promjene budu rezultat osobnog kritičkog promišljanja svojih dotadašnjih vrijednosti.

U suvremenoj literaturi najčešće se navodi kako je akcijsko istraživanje studija socijalne situacije u čijoj realizaciji sudjeluju oni koji su neposredni sudionici te situacije s ciljem unapređivanja prakse i kvalitete njenog razumijevanja (Winter & Munn-Giddings, 2001, str. 8). Prema originalnoj Lewinovoj ideji ona se ostvaruju u spiralnoj izmjeni osnovnih etapa: planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije (Zuber-Skerritt, 1996, str. 3). Međutim, u posljednje vrijeme insistiranje na strogom slijeđenju navedenih etapa se sve više napušta zbog opasnosti od pojednostavljanja složenih procesa praktičkog djelovanja (Winter & Munn-Giddings, 2001, str. 10) te ometanja spontanosti i kreativnosti praktičara. McNiff i Whitehead (2002, str. 56) smatraju kako je **akcijsko istraživanje sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano**. Umjesto jednodimenzionalne spirale koja se koristila u opisivanju procesa akcijskog istraživanja oni koriste višedimenzionalnu spiralu koja ukazuje na značaj spontanosti u stvaralačkom i razvojnom procesu akcijskog istraživanja. Polazeći od jednog problema, za vrijeme našeg istraživanja često se javljaju novi koje je važno uzeti u obzir jer se na taj način može sagledati sva kompleksnost onoga čime se bavimo.



**Slika 1: Višedimenzionalna spiralna struktura akcijskog istraživanja (McNiff & Whitehead, 2002, str. 57)**

Predstavnicima životno-teorijskog pristupa akcijskim istraživanjima (McNiff & Whitehead, 2002) naglašavaju kako svako akcijsko istraživanje treba započeti pitanjem koje polazi od unapređivanja prakse, njenog razumijevanja i šire edukacijske situacije. Npr.

- *Kako unaprijediti kreativnost učenika koristeći tehnike kreativnog mišljenja?*
- *Kako unaprijediti suradnju učenika primjenom timskog učenja?*
- *Kako unaprijediti stručno usavršavanje učitelja korištenjem ICT?*
- *Kako unaprijediti ocjenjivanje učenika koristeći portfolije?*

McNiff i Whitehead (2002, str. 72) predlažu sljedeću strukturu akcijskog plana:

- Što je predmet mog interesa?
- Zašto sam zainteresiran/a?
- Što smatram da mogu učiniti?
- Što ću učiniti?
- Kako ću prikupiti dokaze kako bih pokazao/la da sam utjecao/la na situaciju?
- Kako ću osigurati da moje prosudbe budu prihvatljive i istinite?

U ostvarivanju akcijskog istraživanja važnu ulogu imaju **kritički prijatelji**. Pojam kritički prijatelj među prvima koristi Stenhouse. Za njega je kritički prijatelj osoba koja daje savjete i surađuje s učiteljem u akcijskom istraživanju. Za razliku od savjetnika, kritički prijatelj je prije svega učiteljev prijatelj koji je više zainteresiran za njegovo napredovanje nego za napredovanje istraživanja. On kroz suradnju nastoji pomoći učitelju razviti svoje refleksivne kapacitete i učenje (Kember i sur., 1997, str. 464). U našim uvjetima stručni suradnici, posebno pedagozi mogu preuzeti ulogu kritičkog prijatelja učiteljima u ostvarivanju njihovih akcijskih istraživanja.

Za ostvarivanje nove profesionalne uloge akcijskih istraživača važna je uloga mentora (Flatcher, 2000; Mullen, 1999). Učiteljima koji sudjeluju u mentorskom vođenju vrlo je bitna povratna informacija i to ne bilo kakva i bilo kad. Bitno je da ona dođe u što kraćem vremenu. U akcijskim istraživanjima stvari se odvijaju vrlo brzo i ukoliko učitelj predugo čeka na odgovor on za njega često više nema značaj jer su se pojavili novi problemi, ili se on «ohladio» za određeni problem, a moguće je i za cijeli proces istraživanja. Odgovori trebaju biti poticajni. To znači da učitelje treba ohrabriti, razumjeti, ali i savjetovati. Mentorstvo može biti uspješno samo u slučaju ako obje strane uče.

## 6. Sustavno praćenje i dokumentiranje akcije

Za akcijsko istraživanje je važno sustavno i planski prikupljati podatke o svemu bitnom što se događa za vrijeme procesa implementacije plana. Pri tome možemo koristiti različite izvore podataka: dokumentaciju, intervju, ankete, skale procjena, sustavno promatranje i testove (Mužić, 1999). S obzirom da se ostali sudionici u akcijskom istraživanju smatraju su-

istraživačima, odluku o tome koje podatke ćemo prikupiti treba donijeti u dogovoru s njima (Winter & Munn-Giddings, 2001, str. 224). Posebno važan izvor podataka u akcijskom istraživanju predstavlja istraživački dnevnik. McNiff (1996, str. 89) smatra da on može poslužiti za ostvarivanje sljedećih ciljeva:

- praćenje **vremenskog slijeda događaja** pri čemu je važno navesti uz svaku bilješku datum, vrijeme i kontekst opisanog događaja;
- **ilustracija** (detaljan opis) bitnih događaja kako bi omogućili čitatelju uživanje u situaciju našeg istraživanja;
- **izvor podataka** potrebnih za analizu;
- **prikaz napredovanja** u akcijskom istraživanju uključujući uspješne i neuspješne aktivnosti te osobno učenje koje proizlazi iz refleksije.

Za razliku od ostalih istraživačkih pristupa, u akcijskim istraživanjima je u centru akcija, tako da prikupljanje podatka služi informiranju sudionika istraživačkog procesa kako bi tijekom cijelog procesa istraživanja mogli unositi potrebne promjene sa svrhom unapređivanja prakse u skladu s postavljenim ciljevima. Prema tome, tu se ne radi samo o prikupljanju podataka, već o sustavnom praćenju ostvarivanja planiranih aktivnosti koji uključuje tri različita aspekta:

1. prikupljanje podataka o akciji kako bi što jasnije mogli dokumentirati što se događalo,
2. interpretacija podataka kako bi mogli objasniti što se dogodilo.
3. evaluacija onoga što je učinjeno kako bi se mogle učiniti preinake u daljnjim aktivnostima (McNiff, Lomax i Whitehead, 1996, str. 72).

U tradicionalnim istraživanjima analiza koju provodimo na podacima može biti kvalitativna i kvantitativna, ovisno o postavljenim kriterijima. U akcijskim istraživanjima koje provode učitelji, najčešće se koristi kvalitativna analiza uz neke elemente jednostavne statističke analize.

Miles i Huberman (1994) izdvajaju tri bitne etape kvalitativne analize:

1. redukciju podataka,
2. sređivanje podataka i
3. izvođenje zaključaka.

**Redukcija predstavlja** svođenje podataka na bitno u odnosu na problem istraživanja. Redukcija podataka nije odvojena od analize već je njen sastavni dio. Kvalitativni podaci mogu biti reducirani i transformirani na mnogo načina: selekcijom, sažimanjem i parafraziranjem, uključivanjem u šire obrasce i slično (Miles i Huberman, 1994, str. 10-11).

**Sređivanje podataka** podrazumijeva svrstavanje bitnih podataka u odgovarajuće matrice, što se postiže postupkom kategorizacije (Mužić, 1999, str. 104).

Kategorije su natuknice ili oznake koje dodjeljujemo smislenim jedinicama u deskriptivnim ili informacijama dobivenim zaključivanjem koje su prikupljene za vrijeme istraživanja. Kategorije se obično pridružuju cjelinama različite veličine – riječi, izrazi, rečenice ili cijeli odlomci, povezani ili nepovezani u specifičnom okviru. One mogu imati oblik jednostavnih oznaka kategorija ili mogu biti kompleksnije (npr. metafore). (Miles i Huberman, 1994, str. 56)

Kategoriziranje se koristi za pronalaženje i organiziranje podataka. Podaci se organiziraju u cjeline prema istraživačkim pitanjima, hipotezama, zamislima ili temama. (Miles i Huberman, 1994, str. 57)



Winter i Munn-Giddings (2001, str. 237-238) smatraju kako striktna primjena kategoriziranja podataka kakvu nalazimo u interpretativnim istraživanjima nije prikladna za akcijska istraživanja i to zbog sljedećih razloga:

1. Onemogućuje se ostale sudionike da daju svoje sugestije, jer to postaje posao samo jednog čovjeka koji ima pregled nad strukturom cijelog istraživanja.
2. Kategorizacijom koja proizlazi iz polaznog okvira istraživanja ne možemo uključiti ideje sudionika koje izlaze iz tog okvira.

Oni predlažu ostvarivanje analiza podataka na sljedeći način:

1. Izaberite dio podataka koje ste prikupili i koristeći neka od pitanja inovativnog mišljenja argumentirajte što ti podaci znače za vaš projekt.
2. Zamolite druge sudionike projekta da komentiraju vašu analizu.
3. Donesite podatke i različite komentare na sastanak skupine i razmijenite ideje.
4. Što vam kombinirana analiza sugerira da bi mogao biti koristan sljedeći korak u vašem projektu? (To može biti sugestija o analizi sljedećih podataka, o prikupljanju novih podataka ili sljedećem praktičkom unapređenju).

## 7. Izrada i procjena kvalitete izvještaja o provedenom akcijskom istraživanju

Akcijsko istraživanje završavamo pisanim izvještajem u kojem je potrebno postići sljedeće:

- U izvještaju treba detaljno opisati proces akcijskog istraživanja tako da svatko tko ga čita može zamisliti što se događalo.
- Potrebno je opisati promjene koje su se dogodile za vrijeme istraživanja.
- Važno je opisati kako smo ostvarivali naše vrijednosti u praksi.
- U izvještaju treba navesti probleme koje smo uočili prilikom implementacije našeg akcijskog plana.
- Bitno je navesti sve ono što smo naučili za vrijeme našeg akcijskog istraživanja i kako smo stvarali našu odgojnu teoriju.
- Izvještaj akcijskog istraživanja treba otvoriti perspektive novom procesu promjena i istraživanjima.

Osim navedenog Winter (citirano u Cohen, Manion i Morrison, str. 228) navodi šest ključnih principa koji mogu poslužiti za procjenu kvalitete izvještaja akcijskog istraživanja:

- *refleksivna kritika* - proces osvješćivanja svojih vlastitih predrasuda;
- *dijalektička kritika* - uočavanje odnosa između bitnih elemenata koji sačinjavaju naš kontekst (npr. uočavanje konflikta između naših vrijednosti i trenutne prakse);
- *suradnja* podrazumijeva ravnopravnost pogleda svih sudionika s obzirom na razumijevanje situacije;
- *rizik* označava spremnost na podvrgavanje kritici svojih nekritički prihvaćenih stavova te preuzimanje odgovornosti za proces mijenjanja postojećeg stanja;
- *stvaranje pluralne strukture* - uvažavanje različitih perspektiva, prije nego jedne autoritativne interpretacije;
- *povezanost teorije i prakse* označava međuovisnost i komplementarnost teorije i prakse u ostvarivanju procesa promjena.

Za ostvarivanje ključnih principa akcijskih istraživanja bitna je samorefleksivna spoznaja koja je u isto vrijeme duboko angažirana i neumoljivo samokritična. U tom smislu važna je **kritička subjektivnost** sudionika akcijskog istraživanja koja podrazumijeva mogućnost suočavanja sa

iskustvom na temelju visoko kvalitetnog, kritičkog, samosvjesnog, profinjenog i informiranog prosuđivanja su-istraživača (Reason, 1994, str. 11).

U životno-teorijskom pristupu akcijskim istraživanjima se koristi postupak validacije za procjenu kvalitete izvještaja. Validacija se najčešće provodi u grupi kritičkih prijatelja koji nastoje odgovoriti na sljedeća pitanja:

- Je li istraživanje provedeno na sustavan način?
- Je li objašnjenje razumljivo?
- Jesu li tvrdnje dovoljno potkrijepljene dokazima - podacima?
- Je li dovoljno pojašnjeno koji je značaj istaknutih vrijednosti za praksu?
- Postoji li u izvještaju objašnjenje koje pokazuje stalno nastojanje ostvarivanja vrijednosti u praksi. (Whitehead, 1989, str. 6)

McNiff i Whitehead (2002, str. 105-106) smatraju kako se validacija može ostvariti na tri načina:

1. *Samovalidaciju* provodi sam akcijski istraživač pišući i dorađujući izvještaj istraživanja polazeći od validacijskih pitanja.
2. U *validaciji suradnika* sudjeluju kritički prijatelji koji trebaju pružiti podršku istraživaču, ali tako da ipak uoče i ukažu na potencijalne nedostatke. Suradnička validacija se, također, ostvaruje u okviru validacijske skupine koja se sastaje redovito npr. svakih šest tjedana kako bi dali povratnu informaciju istraživaču.
3. *Akademski validacija* se provodi prilikom izrade formalnog izvještaja koji treba zadovoljiti standarde akademske zajednice. Ponekad to može biti problematično jer dio znanstvenika ne pridaje veliku pozornost specifičnostima akcijskih istraživanja.

## 8. Akcijska istraživanja u Hrvatskoj

Jedan od osnovnih razloga pokretanja i razvitka ideje akcijskih istraživanja bio je omogućiti ljudima koji nisu profesionalni znanstvenici sustavno unapređivanje svoje prakse. Sustavnost među ostalim podrazumijeva stalno prikupljanje podataka i modificiranje planiranih promjena u skladu s dobivenim rezultatima. Osnovno je pitanje koliko je ta ideja urodila plodom, odnosno koliko je ona zaista omogućila učiteljima i drugim profesijama da svoje djelovanje podvrgnu sustavnoj evaluaciji te da rezultate tog istraživanja prezentiraju izvan svog profesionalnog konteksta. U svjetskim razmjerima do 80-tih godina prošlog stoljeća akcijska istraživanja su se tek sporadično susretala u relevantnim znanstvenim časopisima i stručnoj literaturi. Međutim, u posljednjih dvadeset pet godina ta se situacija znatno promijenila u njihovu korist. U svijetu je uočljiv trend u kojem akcijska istraživanja postaju sve prisutniji istraživački pristup (Noffke, 1994, str. 13).

U Hrvatskoj je taj trend daleko manje izražen premda postoje ohrabrujući pokušaji koji mogu doprinijeti njihovoj popularizaciji, a time i većoj zastupljenosti u našim odgojnim ustanovama. Prvi važan preduvjet za širu primjenu akcijskih istraživanja je njihova prisutnost u relevantnoj stručnoj i znanstvenoj literaturi. Prvi cjelovit tekst o akcijskim istraživanjima piše Matijević (1990). On ističe probleme koji nastaju zbog razdvajanja istraživanja i odgojnog djelovanja.

Profesionalnim istraživačima odgoja i obrazovanja često se zamjera da ne razumiju dovoljno praksu koju istražuju, da se ne mogu dovoljno uživjeti u suptilnu prirodu pedagoške komunikacije, te da se s pozicija kabinetskog promišljanja ne mogu uvoditi inovacije u pedagošku praksu. Pedagoškim radnicima, prije svega učiteljima i odgajateljima osporava se «pravo na znanost», odnosno pravo i mogućnost realiziranja znanstvenih istraživanja. (Matijević, 1990, str.78)

On smatra da akcijska istraživanja omogućuju evaluaciju originalnih modela nastalih u praksi kreativnih učitelja.

Sekulić-Majurec (1994, str. 13) pojašnjava nastanak pojma «akcijskog» istraživanja i ističe osnovna obilježja:

1. predmet istraživanja je društvena aktivnost,
2. u istraživanju se približavaju uloge istraživača i sudionika akcije i
3. mjerenje usmjereno praćenju i kontroli.

Miljak (1996) daje cjelovit prikaz većeg akcijskog istraživanja ostvarenog u dječjem vrtiću «Izvor» u Zagrebu. Istraživanje je trajalo četiri godine (1989-1993) i temelji se na humanistički usmjerenom kurikulumu. Akcijsko istraživanje je imalo tri istraživačka razdoblja.

U ovom istraživanju podijeljene su uloge istraživača i odgajatelja:

Kao što je odgajatelj pomagač i voditelj djeteta u tom procesu, istraživač je u akcijskom istraživanju pomagač i voditelj odgajatelja, u procesu istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Istraživač samo pomaže u jednoj globalnoj orijentaciji a ne propisuje ono što će se raditi. Promjene koje se događaju u praksi prije svega su promjene u procesu poučavanja – kako poučavati, kako postupati s djecom – a ne što će se poučavati. (Miljak, 1996, str. 151)

Mužić (1999, str. 25) smatra akcijsko istraživanje varijantom «razvojnih istraživanja jer se i u njima uvode novosti u odgojno-obrazovnoj djelatnosti i to na temelju njihove znanstvene provjere.» On navodi sljedeće značajke akcijskih istraživanja:

- A) okolnost da onaj koji vrši odnosno *sudjeluje u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, nju ujedno i istražuje,*
- B) visok stupanj elastičnosti posebno u svezi nacрта provođenja istraživanja,
- C) akcijska istraživanja nisu pretežito individualna, već mogu biti i zajednička,
- D) akcijsko istraživanje je u biti empirijsko istraživanje. (str. 26)

Unatoč sve većem razumijevanju značaja akcijskih istraživanja za razvoj pedagoške znanosti u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših učitelja. Razloge takvom stanju možemo potražiti u sljedećem:

- Učitelji, a posebno nastavnici su u svom dodiplomskom školovanju relativno slabo upoznati sa specifičnostima i mogućnostima ostvarivanja akcijskih istraživanja.
- Od prosvjetnih djelatnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji, dakako, nisu plaćeni.
- Oni koji se odluče baviti istraživanjem (npr. u okviru poslijediplomskog studija) uglavnom nemaju nikakvu podršku u svojim školama.
- Dugogodišnja praksa koja je učitelje stavljala u poziciju da budu realizatori promjena osmišljenih izvan školskog konteksta, također ne može doprinijeti stvaranju kreativnog ozračja u našim školama koje je presudan čimbenik za ostvarivanje akcijskih istraživanja.

Akcijska istraživanja mogu postati značajniji čimbenik poboljšanja kvalitete našeg školskog sustava samo ako budu prepoznata i podržana na razini cijelog školskog sustava. Sve dok njihovo ostvarivanje bude stvar entuzijazma pojedinih nastavnika i stručnih suradnika njihova zastupljenost i utjecaj će biti vrlo mali. Unatoč tome, učitelji-entuzijasti su oni koji mogu pokrenuti kotač promjena pokazujući što je sve moguće učiniti kvalitetnim djelovanjem u čemu im uvelike mogu pomoći akcijska istraživanja.

## Literatura

1. Adelman, C. (1997). Action research: The problem of participation. U McTaggart, R. (ur.) *Participatory action research: International contexts and consequences*, (str. 79-107).

Albany: State University of New York Press.

2. Anderson, L. (1997). *Argyris and Schon's theory on congruence and learning*. Preuzeto rujan 2, 2003, s <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/argyris.html>
3. Carr, W. i Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London, Philadelphia: The Falmer Press.
4. Matijević, M. (1990). Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole. U Cerar, M. i Marentič-Požarnik, B. (ur.) *Akcijsko raziskovanje v vzgoju in izobraževanju: zbornik kolokvija*, (str. 78-87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
5. Cohen, L., Manion, L. & Morrisno, K. (2000) *Research methods in education*. London, New York: Routledge-Falmer.
6. Cunningham, J. B. (1993). *Action research and organizational development*. Westport, CT: Praeger Publishers.
7. Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.
8. Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.
9. Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
10. Habermas, J. (1986). *Tehnika i znanost kao "ideologija"*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Hargreaves, A. i sur. (1993). *Years of transition: Times for change. A review and analysis of pilot project investigating issues in the transition years. Volume one: Context and summary*. Toronto: Ontario Ministry of Education and Training.
12. Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for schools?*. London: Routledge.
13. Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London i New York: Routledge/Falmer.
14. Kane, M. B. & Mitchell, R. (Eds.). (1996). *Implementing performance assessment: Promises, problems, and challenges*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Kember, D.; Ha, Tak-Shing; Lam, Bick-Har; Lee, A.; Ng, S.; Yan, L. & Yum, J. C. K. (1997). *The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects*. Educational Action Research, 5 (3), 463-481.
16. König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
17. Lewin, K. (1948) Action research and minority problems. U Lewin, G. W. (ur.) *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*, (str. 201-216). New York: Harper & Brothers.
18. Loftus, J. (1999). *An action research enquiry into the marketing of an established first school in its transition to full primary status*. Preuzeto veljača 2, 2003, s <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/loftus.shtml>
19. Masters, J. (2000). *The history of action research*. Action Research E-Reports, 3. Preuzeto svibanj 8, 2001, s <http://www.cchs.usyd.edu.au/arow/arer/003.htm>
20. McNiff, J.; Lomax, P. i Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London/New York: Hyde publications.
21. McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge/Falmer.
22. Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications, Inc.
23. Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey:

Prentice-Hall, Inc.

24. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor*. Zagreb: Persona.
25. Mullen, C. (ur.) (1999). *New directions in mentoring: Creating culture of synergy*. New York: Falmer Press.
26. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
27. Myers, K. i Stoll, L. (ur.). (1998). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London i Washington, D.C.: Falmer Press.
28. Noffke, S. (1994). *Action research: Towards the next generation*. Educational Action Research, 2, (1), 9-21.
29. Poetter, T. S. (1997). *Voices of Inquiry in Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
30. Reason, P. (ur.) (1994). *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications, inc.
31. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
32. Sekulić-Majurec, A. (1994). Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U Vrgoč, H. (ur.) *Iz prakse pedagoga osnovne škole*, (str. 9-16). Zagreb: HPKZ.
33. Smith, M. K. (2001). *Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research*. *The encyclopedia of informal education*. Preuzeto prosinac 27, 2005, s <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
34. Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
35. Stoll, L., & Reynolds, D. (1997). Connecting School Effectiveness and School Improvement. u Townsend, T. (ur.) *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools*, (str. 16-34). London: Routledge.
36. Whitehead, J. (1989). *Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'*. Cambridge Journal of Education, 19 (1).
37. Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001). *A handbook for action research in health and social care*. London: Routledge.
38. Zuber-Skerritt, O.n (1996). *New directions in action research*. London & Washington: The Falmer Press.

## **ACTION RESEARCH AT SCHOOL**

Branko Bognar

Faculty of Philosophy, Osijek

### **Summary**

In a school geared toward change, teachers should assume an active role in the process of research (Hariss, 2002, p. 33) as opposed to the common practice where, in the best case, teachers are only the users of the results of research conducted by somebody else. Given this thesis, action research in many ways meets teachers' needs. Through the process of action research, teachers may solve identified problems and promote this practice in accordance with autonomously set goals. At the very heart of action research is action, and the obtained data represent feedback on the basis of which it is possible to adjust and change planned activities. This turns the whole process into a flexible and creative response to the needs of the respondents. In this process, researchers conduct research themselves in cooperation with other participants who can also become potential researchers.

**Key words:** action research, education, teaching, school