

Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja

Dr. sc. Branko Bognar

Filozofski fakultet u Osijeku

Sažetak: Tradicionalni pristupi stručnom usavršavanju polaze od pretpostavke da je za ostvarivanje promjena dovoljno informirati praktičare o novim mogućnostima koje su vrlo često osmišljene i ispitane izvan njihovog profesionalnog konteksta. Za razliku od toga akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivnu ulogu praktičara u svim etapama ostvarivanja promjena polazeći od sljedećih pretpostavki:

1. Odgoj je kompleksna djelatnost za koju je vrlo rijetko moguće unaprijed predvidjeti i propisati odgovarajuća rješenja.
2. Za ostvarivanje suštinskih promjena presudno je povoljno društveno ozračje i potpora praktičarima – agentima promjena.
3. Učenje se ostvaruje kroz djelovanje i (samo)kritičku raspravu praktičara u okviru zajednica prakse ili zajednica učenja o rezultatima svog djelovanja.
4. Za evaluaciju i prezentaciju svog djelovanja odgovorni su prije svega praktičari.

U akcijskim istraživanjima učitelji problematiziraju uvjete svog odgojnog djelovanja nastojeći osmisliti, primijeniti i istražiti prikladna rješenja koja su u velikoj mjeri rezultat njihove inovativnosti. Upravo takva, stvaralačka rješenja učitelja, predstavljaju vrlo često najprimjerenije odgovore za probleme s kojima se učitelji suočavaju u svojoj praksi.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, mreža zajednica učenja, pedagoške promjene, zajednica učenja

Abstract: Traditional approaches to professional development are based on the assumption that it is enough to inform practitioners about the new possibilities often created and tested out of their professional context to realize changes. Unlike this, in action researches the active role of a practitioner is implied in all the phases of the realization of change, taking the following assumptions as starting points:

1. Education is a complex activity in which it is rarely possible to anticipate and regulate appropriate solutions.
2. For the realization of fundamental changes, having a positive social atmosphere and support to practitioners – agents of the changes – is of pivotal importance.
3. Learning is realized through practitioners' action and (self) critical discussion in the context of practice communities or learning communities about the results of one's actions.
4. Practitioners are the most responsible for evaluation and presentation of their actions.

In action researches practitioners strive to improve the educational practice and develop their ideas as creative potentials as well as ideas from other participants of the educational process.

Key words: action research, educational changes, learning community, learning community network

1. Uvod

Vjerujem kako će se većina pedagoga, ali i drugih stručnjaka složiti s tvrdnjom da su našim školama prijeko potrebne promjene. Naime, nastava u kojoj dominantnu ulogu imaju učitelji i u kojoj je aktivnost učenika zanemarena, teško može odgovarati suvremenom postindustrijskom dobu koje podrazumijeva stalno suočavanje s promjenama i problemima za koje vrlo često ne postoje jednoznačna rješenja. Premda se možemo složiti oko toga da su kvalitetne promjene u našim školama dobrodošle, pitanje je kako ih potaknuti.

Jednu od mogućnosti za njihovo ostvarivanje predstavlja stručno usavršavanje. Međutim, stručno usavršavanje koje se često svodi na povremeno okupljanje većeg broja učitelja kako bi „naučili“ neke nove mogućnosti ostvarivanja nastavnog procesa teško može doprinijeti suštinskim promjenama u praksi učitelja. Kolikogod učitelji bili spremni na promjene, problemi i pitanja koja se javljaju nakon povratka u svoj profesionalni kontekst, najčešće ne nailaze na odgovore niti na mogućnost daljnje rasprave. O tome svjedoči izjava Marice Zovko – učiteljice razredne nastave dana tijekom istraživačkog intervjua:

Nije uvijek lako. Od one prve faze, od prve spoznaje, od prve lampice - da to bih mogla pokušati mijenjati kad se vratiš u razred, kad se vratiš u konkretnu situaciju onda vidiš da to baš tako i ne ide. I sad ako tu čovjek nema volju i podršku da promišlja o tome, da nastavi, da razgovara. Jer treba nam netko da s nekim razgovaramo. Kad se vratim s jednokratnog seminara od jednog dana ja nemam koga pitati jer tek kad počneš raditi s tim onda ti se javljaju pitanja, problemi. Dakle, meni su sve promjene tako krenule. Voljela sam kad sam mogla nekog pitati. Tu je meni ta naša zajednica (učenja) puno značila. Promjene ne idu jednostavno, promjene ne idu pravocrtno... kako mi mislimo ili smo vidjeli ogledno predavanje i sada mislimo: Sad ćemo mi tako. (Promjene) ne idu po receptu. To sam naučila. Mora svemu aktivno čovjek pristupiti... Najgore je kad se počne pa dođeš do problema i vraćaš se nazad. (M. Zovko, osobna komunikacija)

Hollingsworth i Sockett (1994, str. 2) smatraju kako ni duži tečajevi, pa čak niti poslijediplomsko školovanje ne doprinosi znatno poticanju promjena jer se učiteljima nudi teorija, umjesto iskustava i mudrosti proisteklih iz njihove prakse. Taj problem je uočio i Kurt Lewin (1946, str. 36-37). Naime, on je smatrao važnim poznavanje općih zakonitosti o utjecaja određenih uvjeta na moguće rezultate, izražene u obliku „ako – tada“ tvrdnji. Međutim, to znanje, iako važno, nije dovoljno praktičarima za rješavanje svakodnevnih profesionalnih problema čije uspješno rješavanje uvelike ovisi o specifičnom karakteru situacije u kojoj se javljaju. U takvim situacijama za koje nema jasnih odgovora važnija su rješenja koje pronalaze sami praktičari polazeći od svog pedagoškog umijeća (Schön, 1990). Unatoč svom umijeću, praktičari teško mogu procijeniti imaju li ta kreativna rješenja željeni smjer i intenzitet, tako da se u svojim nastojanjima često vrte u krugu. U tome im vrlo malo može pomoći akademska zajednica sa svojim uvidima, već je važno da sami praktičari preuzmu ulogu istraživača (Lewin, 1946, str. 38). Dakle, nije dovoljno da djelovanje učitelja bude istraženo, već to trebaju učiniti oni sami (Stenhouse, 1975, str. 143). Upravo akcijska istraživanja pružaju učiteljima mogućnost praćenja i objavljivanja rezultata svog djelovanja unapređujući pri tome svoju odgojnu praksu te bogateći pedagošku teoriju novim stvaralačkim rješenjima.

2. Značajke akcijskog istraživanja

Ideju akcijskog istraživanja osmislili su četrdesetih godina prošlog stoljeća Kurt Lewin i John Collier nastojeći pronaći odgovore za proturječnosti koje dotadašnja pozitivistički orijentirana znanost nije mogla, niti željela riješiti. Ukratko, Bargal (2006, str. 381-383) navodi sljedeće značajke Lewinovog pristupa akcijskim istraživanjima¹:

1. akcijsko istraživanje predstavlja kombinaciju sustavne studije, ponekad eksperimentalne, nekog socijalnog problema i nastojanja da se taj problem riješi
2. ono podrazumijeva spiralni proces prikupljanja podataka u skladu s postavljenim ciljevima, akciju čija je svrha implementacija postavljenih ciljeva i procjenu rezultata intervencije
3. akcijsko istraživanje zahtijeva davanje povratne informacije o rezultatima intervencije svim sudionicima istraživanja
4. akcijsko istraživanje podrazumijeva stalnu suradnju između istraživača i praktičara
5. mala skupina praktičara ima središnju ulogu u odlučivanju i ostvarivanju promjena
6. akcijsko istraživanje uzima u obzir vrijednosti, ciljeve i potrebe svih sudionika
7. akcijsko istraživanje služi stvaranju znanja, formuliranju principa intervencije kao i stvaranju instrumenata neophodnih za ostvarivanje intervencije i evaluaciju
8. u okviru akcijskog istraživanja posebno je važno regrutiranje, uvježbavanje, usavršavanje i podrška agentima promjena (voditeljima).

U početku se smatralo kako učitelji nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za samostalno ostvarivanje akcijskih istraživanja pa su ona podrazumijevala suradnju profesionalnih istraživača i praktičara (Lassonde, Ritchie i Fox, 2007, str. 5). Suvremeni pristupi akcijskim istraživanjima sve više praktičare vide u ulozi samostalnih istraživača, a ne samo sudionika u akcijskim istraživanjima predstavnika istraživačkih institucija (Carr i Kemmis, 1986; Hopkins, 1988; Patterson, Minnick Santa, Short i Smith, 1993; Burnaford, Fischer i Hobson, 1996; Altrichter, Posh i Somekh, 1998; Macintyre, 2000; Mills, 2000; McNiff i Whitehead, 2006).

Važno je napomenuti kako akcijska istraživanja nisu odmah bila prihvaćena s oduševljenjem. Dapače, sve do 70-tih godina prošlog stoljeća ona su se vrlo rijetko provodila i bila su prilično slabo zastupljena u stručnoj literaturi (Hollingsworth i Sockett, 1994, str.5). Postoje različiti razlozi koji su pridonijeli takvom odnosu prema toj novoj ideji. Jedan od razloga treba tražiti u činjenici da se tada vjerovalo u hijerarhijski model pedagoških promjena koji je podrazumijevao ključnu ulogu institucija nadređenih školama. Naime, promjene su osmišljavane izvan samih škola te ih se administrativnim putem prosljeđivalo učiteljima od kojih se očekivalo da ih implementiraju u svojoj praksi. Učinkovitost reformskih nastojanja mjerila se različitim standardiziranim postupcima o čemu su brigu vodile istraživačke institucije odvojene od samih škola. Međutim, rijetko se vodilo računa o osjećajima učitelja koji su uglavnom bili negativni, a uključivali su odbijanje, rezignaciju, gubitak samopouzdanja, osjećaj prisile i degradacije, nepovjerenje prema reformatorima (Hargreaves, 2004, str. 289). Unatoč nemalim uloznim sredstvima, učinci takvih reformskih nastojanja bili su neznatni i vrlo brzo su nestajali kada bi ponestalo vanjske potpore, odnosno financijskih sredstava (Hargreaves i Fink, 2003, str. 694).

¹ Neilsen (2006, str. 392-396) smatra kako su sve navedene značajke prisutne i u Collierovim radovima.

3. Ostvarivanje suštinskih promjena posredstvom akcijskih istraživanja

S obzirom da se u posljednje vrijeme nastoji mijenjati hrvatski školski sustav, bilo bi važno osvijestiti neke od značajki suvremenih pristupa promjenama uz primjere proizašle iz osobnog višegodišnjeg bavljenja akcijskim istraživanjima:

Proces promjene se ostvaruje u tri međusobno povezane etape: *inicijaciju (motivaciju), implementaciju i institucionalizaciju* (Hopkins, 2001, str. 39). Svrha procesa promjena je doseći razinu institucionalizacije, odnosno omogućiti njihovo trajanje. Pri tome je potrebno voditi računa da promjene budu samoodržive (Hargreaves i Fink, 2003). To prije svega znači ulaganje u stručne kapacitete ljudi unutar samih škola koji će nastaviti koristiti svoje potencijale i nakon što sredstva predviđena za iniciranje promjena presahnu i vanjski koordinator prestanu pružati podršku.

Primjer 1. Učiteljica Vesna Šimić (2008) je u okviru svog akcijskog istraživanja pokrenula učenički časopis na internetu pod nazivom Klik-klak (<http://cvrcak.net/blog/Klik-Klak>). Učenici područne škole u selu Klakar su samostalno objavljivali različite tekstove i fotografije iz svog svakodnevnog života stvarajući na taj način zanimljiv časopis koji je privukao pozornost čitatelja iz različitih dijelova svijeta. Nedugo nakon završetka istraživanja (u lipnju 2006. godine) Vesna Šimić je izabrana za ravnateljicu OŠ „Vladimir Nazor“ u Slavanskom Brodu. Unatoč tome što je Vesnu zamijenila učiteljica koja prije toga nije imala iskustva u uređivanju časopisa na internetu, Vesnini bivši učenici su nastavili uređivati svoj časopis, a pridružili su im se i učenici iz drugih područnih škola tako da danas u okviru OŠ „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod aktivno djeluje osam učeničkih časopisa na Internetu (vidjeti <http://cvrcak.net/blog/>).



Slika 1. Učenica prvog razreda uređuje časopis na internetu.

Iz prethodnog primjera moguće je zaključiti kako iskustva pojedinih učitelja ostvarena, evaluirana i dokumentirana kroz proces akcijskog istraživanja mogu potaknuti i druge učitelje na primjenu sličnih ideja. Svakako je važan razlog nastavka korištenja učeničkog časopisa na internetu to što je učiteljica koja je pokrenula tu ideju postala ravnateljica škole. U ulozi ravnatelja ona je pružila svu potrebnu stručnu i materijalnu podršku učiteljima koji su izrazili želju nastaviti primjenjivati tu inovaciju u svojim razredima. Bez potpore ravnatelja, institucionalizacija nove pedagoške mogućnosti bi bila upitna. To ujedno ukazuje na značaj uloge ravnatelja koji bi trebali biti senzibilizirani za poticanje inovativnog ozračja u svojim školama, što, dakako, podrazumijeva kako bi jedan od najvažnijih kriterija za izbor ravnatelja trebala biti njihova vrsnost u ulozi učitelja.

Promjene u odgojnom procesu moguće je uočiti na tri razine: *korištenje novih nastavnih sadržaja i tehnologija, korištenje novih nastavnih postupaka te promjene u vrijednostima i*

teorijskom razumijevanju odgojnog procesa (Fullan, 1991, str. 37). Suštinske promjene obuhvaćaju sve tri razine, a posebno je značajna treća razina koja podrazumijeva prihvaćanje i razradu nove odgojne filozofije.

Primjer 2. Učiteljica Danijela Ljubac Mec (2008) je u okviru svog akcijskog istraživanja nastojala potaknuti samostalnost učenika u kombiniranom odjelu razredne nastave. Na početku njenog istraživanja snimio sam video zapis nastave hrvatskog jezika u kojoj je bila vidljiva dominacija učitelja (<http://vimeo.com/3121258>). Naime, sve nastavne aktivnosti osmislila je i vodila učiteljica, dok su učenici samo slijedili njene upute.



Slika 2. Nastava u kojoj dominira učitelj.



Slika 3. Nastava usmjerena na učenika.

Za vrijeme svog akcijskog istraživanja učiteljica je mijenjala svoju odgojnu praksu u kojoj je sve važniju ulogu imala dječja samostalnost i inicijativa (<http://www.vimeo.com/2722890>):

Prateći učenike tijekom projektne nastave stekla sam dojam kako sam ponekad suvišna u razredu. Činilo mi se da se učenici tako dobro snalaze u tom procesu da im uloga učitelja nakon prvih deset minuta više nije ni bitna... Došla sam do zaključka da se u dobro organiziranom nastavnom procesu mogu dogoditi jako velike promjene. Te se promjene odnose i na odnos učenika i učitelja, koji je postao partnerski. Ako učenici imaju povjerenja u svog učitelja, ako im je komunikacija ugodna i puna razumijevanja, tada će oni biti otvoreniji za suradnju. Lakše će pristupiti svojim obvezama. Ako su učenici pod pritiskom i imaju osjećaj da nešto moraju činiti zbog ocjene ili kazne, tada će izostati intrinzična motivacija na kojoj se i zasniva projektna nastava.

Kada se osluškaju učenici, njihova razmišljanja, kada se prati njihov pogled, osmijeh, držanje tijela; kada se vodi računa i o neverbalnoj komunikaciji, tada je već stvoren osnovni preduvjet za napredak i uspjeh. Shvatila sam kako učitelji ponekad nemaju dovoljno povjerenja u svoje učenike. Smatraju da moraju držati sve konce u svojim rukama... Ali evo, naša je nastava dokaz da prilazeći učenicima otvorena srca i ukazujući im povjerenje mogu nastati itekakva divna pletiva! (Ljubac-Mec, 2008, str. 131)

Na kraju istraživanja učiteljice Danijele bilo je jasno kako se promjene nisu dogodile samo u odnosu na nastavne sadržaje i metode, već je učiteljica prihvatila novi vrijednosni i teorijski okvir škole usmjerene na dijete. U ovom slučaju možemo govoriti o suštinskoj promjeni, a ne tek o unapređenju odgojne prakse. Dakle, *suštinska promjena podrazumijeva novi vrijednosni i teorijski okvir, a ne samo promjene u nastavnim sadržajima i metodama.*

Održivost promjena je moguće ostvariti ako one postanu sastavni dio *školske kulture*. Pri tome je važno napomenuti kako je promjena proces, a ne događaj (Fullan, 1991, str. 49). Odnosno, promjene moraju sazrijevati kao rezultat promišljenog nastojanja prije svega ljudi unutar samih škola.

Primjer 3. Učiteljica Ivana Kljaić (2006) je u svom akcijskom istraživanju nastojala poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju. Unatoč ostvarenim suštinskim promjenama u svojoj odgojnoj praksi učiteljica se suočila s činjenicom da se u njenoj školi nisu dogodili bitni pomoci što je negativno djelovalo na njenu motivaciju:

Važna pretpostavka u ostvarivanju promjena bila je osobna odluka da to učinim i spremnost na učenje, kao i stručna podrška i pomoć kritičkih prijatelja. Međutim, situacija u školi gdje većina kolega nije imala slične potrebe često je negativno djelovala na moju osobnu motivaciju. Promjene koje učitelji uvode u svoju nastavu ne bi trebale biti njihova privatna stvar već bi bilo važno da to postane dio školske kulture: „Ako je stručni razvoj nastavnika nužan za poboljšanje kvalitete škola, u tom je slučaju uloga škola osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojemu se može zadovoljiti potrebe učenja odraslih. (Stoll i Fink, 2000, 211)“ Suradnja koja je bila ostvarena najvećim dijelom posredstvom Interneta mi je pomogla da osvijestim svoje probleme i osjetim se dijelom zajednice spremne na učenje. Premda mi stručni savjeti koje sam dobivala posredstvom sustava za mrežnu suradnju nisu uvijek bili od pomoći, podrška kolega mi je pomogla da ustrajem čak i u trenucima kad sam bila spremna odustati od ostvarivanja svog istraživanja... Sve to pokazuje da za je za učenje učitelja, a posebno učitelja – početnika, potrebno osigurati - osim dovoljno vremena, dovoljno prostora i potrebnih materijala – emocionalnu podršku i osjećaj pripadništva, predvodnike kao pomagače te kolege posvećene učenju (Nias i sur. u Stoll i Fink, 2000, 212). (Kljaić, 2006, str. 115-116)

Unatoč tome što učiteljica Ivana u svojoj školskoj sredini nije naišla pogodnu školsku kulturu usmjerenu na promjene koja bi joj pružila neophodnu podršku, ona je potporu dobila posredstvom mrežne suradnje. To ukazuje na značaj suvremenih komunikacijskih sredstava koja učiteljima pružaju mogućnost stvaranja virtualnih zajednica učenja. Te zajednice im mogu pružiti neophodnu emocionalnu i stručnu podršku tijekom procesa akcijskog istraživanja koju inače ne bi mogli dobiti u svojoj školi. To znači da je profesionalnu kulturu pogodnu za ostvarivanje suštinskih promjena moguće ostvariti kako na školskoj, tako i na međuškolskoj razini, pa i u suradnji s kolegama u inozemstvu, dakako, uz korištenje suvremene tehnologije, a posebno interneta.

U pokretanju promjena važnu ulogu ima **pozivno predvodništvo**. Ono se prema Stoll i Finku (2000, str. 150-151) temelji na optimizmu, poštivanju individualnosti, povjerenju te promišljenim, brižnim, poticajnim i ohrabrujućim postupcima. U našim školama tu ulogu mogu preuzeti pedagozi uz pretpostavku da se ne moraju baviti različitim administrativnim poslovima.

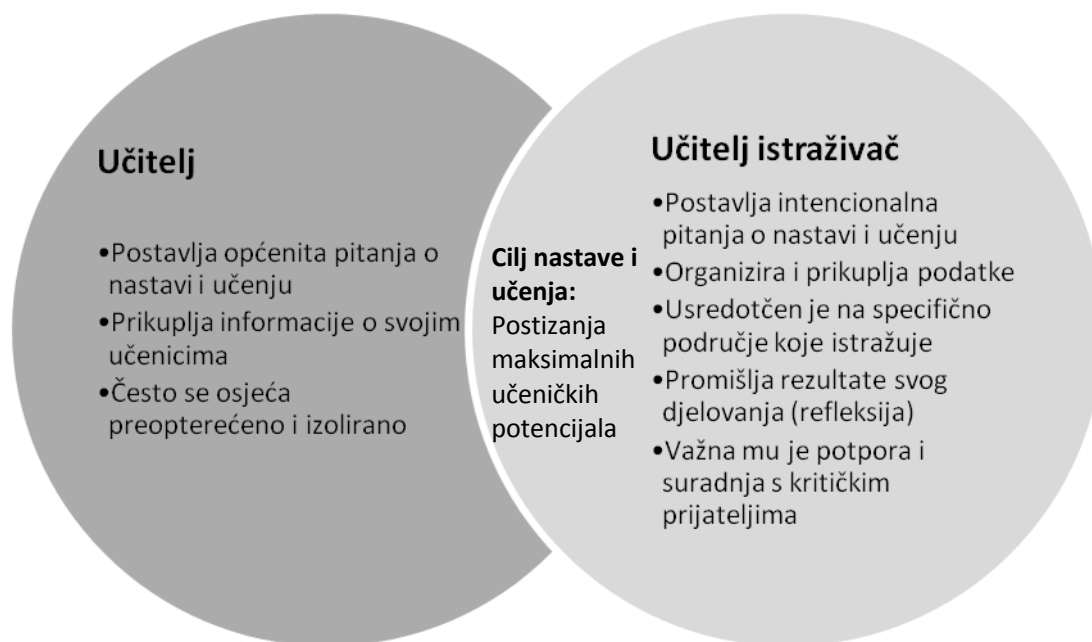
Kako bi bili u stanju kvalitetno voditi proces promjena važno je omogućiti im sustavno stručno usavršavanje i poslijediplomsko školovanje.

Najvažnija zadaća pozivnih predvodnika je **stvaranje zajednice prakse** (ili zajednice učenja) koje su zasnovane na humanističkoj (Rogers, 1969; Maslow, 1971; Knowles, 1990) i socijalnoj teoriji učenja (Lave i Wenger, 1991; Wenger, 1999; Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M., 2002). Zajednica prakse predstavlja skupinu ljudi koji dijele zajedničke interese, probleme ili strast za neku temu, koji produbljuju svoje znanje i umijeće u okviru određenog područja kroz stalnu međusobnu suradnju i komunikaciju (Wenger, McDermott i Snyder, 2002, str. 4). Sudjelovanjem učitelja i stručnih suradnika u zajednicama prakse stvara se kultura učenja bez koje je teško očekivati bilo kakve promjene u našim školama.

Primjer 4. Učitelj razredne nastave Mario Gavran bio je sudionik projekta „Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja.“ Tijekom projekta proveo je akcijsko istraživanje koje je objavljeno pod naslovom „Razredni časopisi kao mogućnost poticanja stvaralaštva učenika“ (Gavran, 2009). Na kraju svog rada Mario je objasnio značaj zajednice učenja i suradnje s kritičkim prijateljima koja se dijelom ostvarivala i posredstvom interneta:

Za mene osobno, ovo proteklo razdoblje je bilo vrlo naporno, stresno, ali i vrlo lijepo i uzbudljivo. Stekao sam neprocjenjivo iskustvo kritičkog sagledavanja djelovanja drugih ljudi, ali i samokritičkog sagledavanja vlastite prakse sudjelujući na zajednicama učenja. Bili su mi vrlo dragocjeni razgovori s kritičkim prijateljima na zajednicama učenja i na forumu jer sam se kroz tu komunikaciju naučio otvoriti drugim ljudima i podijeliti svoje misli i osjećaje. Najteže mi je bilo otvoriti i ogoliti svoju nastavu, pogledati sebe u tom procesu i vidjeti sve svoje mane i nesavršenosti. Često sam do sada razmišljao o tome kako je učitelj u nastavnom procesu sam, kako nema s kime podijeliti svoja dobra ili loša iskustva. Vrlo često sam odlazio kući nakon održane nastave, a da nisam bio svjestan svega što se tamo dogodilo jer nisam imao povratnu informaciju. Kroz razgovore na zajednicama učenja dobivao sam tu povratnu informaciju koja nije bila površna kao usputni i kratki razgovori u zbornici. To su bile sadržajne sugestije kritičkih prijatelja koje su me poticale na razmišljanje i nisu me ostavljale ravnodušnim, već su me hrabrile da mijenjam svoju nastavu i sebe. (Gavran, 2009, str. 265)

Iz primjere učitelja Maria i slike 4 moguće je uočiti razlike između običnog učitelja i učitelja istraživača. Naime, učitelji istraživači propituju svoju nastavu i proces učenja učenika kako bi unijeli određene promjene. Pitanja koja si pri tome postavljaju su intencionalna, odnosno imaju za svrhu unaprjeđenje specifičnog aspekta odgojne prakse. Nastojeći unaprijediti praksu oni prikupljaju podatke, odnosno povratne informacije na temelju kojih (samo)kritički propituju svoje djelovanja. Takve povratne informacije oni teško mogu dobiti za vrijeme usputnih i površnih komunikacija s kolegama u školi. Umjesto toga potrebno je organizirati stručne rasprave u okviru zajednica učenja, i to prije svega na školskoj razini, u okviru kojih će se učitelji osposobljavati za kritičko promišljanje svoje prakse. Na taj način oni postaju **refleksivnim praktičarima** (Schön, 1983, str. 68; Miljak, 1996, str. 28) koji u svom djelovanju ne ovise o prihvaćenim znanstvenih teorijama i postupcima. Učitelji akcijski istraživači problematizirajući svoju praksu, istražujući i promišljajući svoje djelovanje stvaraju prikladna odgojna rješenja i teorije koje su primjerene mogućnostima njihovog odgojnog konteksta, a prije svega njihovim učenicima.



Slika 4. Razlika između učitelja i učitelja istraživača (prema Lasonde, Ritchie i Fox, 2007, str. 7)

Promjene se ostvaruju u **složenim društvenim uvjetima** u kojima važnu ulogu imaju roditelji i lokalna zajednica, tehnologija, korporacije, državna politika i šira profesionalna zajednica (Fullan, 2000, str. 582). Važno je primijetiti kako ti uvjeti vrlo često predstavljaju potporu ostvarivanju promjena, prije nego prepreku ili prijetnju. Naime, kvalitetna škola predstavlja važan preduvjet društvenog napretka. Dakako, ne treba očekivati od šire društvene zajednice rješenja za postizanje kvalitete odgojnog procesa jer to je prije svega briga pedagoga, ali je potrebno uvažavati njihovo zadovoljstvo ili nezadovoljstvo postignutim rezultatima.

Primjer 5. Neki od učitelja s kojima sam surađivao nastojali su uključiti roditelje i druge osobe iz lokalne zajednice u proces ostvarivanja akcijskog istraživanja. Roditelji su uglavnom bili zadovoljni postignutim promjenama. Tako je jedna majka u intervjuu na kraju akcijskog istraživanja Danijele Ljubac Mec rekla sljedeće (<http://www.vimeo.com/3027815>):

Ali je lijepo vidjeti kad se dođe, one plakate s Meteo-postaje, pa one njihove... sa životinjama..., pa lijepo je! To je njihovo djelo! I kad dođem ja na (roditeljski) sastanak, meni Ivana dođe i pita: „Jesi vidjela mama!?“ Samo što ne kaže: „Vidiš, to sam ja!“ Znači to je to! Oni su nešto radili! Oni su zadovoljni što su nešto napravili! Što to negdje postoji, vidi se da je to njihovo djelo, a to u biti i je ono najosnovnije, da su oni to sami napravili! Možemo mi njima doma pomoći sto stvari, ali to nije to. Mislim da je timski rad njoj jako puno pomogao... Uglavnom, od prvog razreda, kad je tražila da ju ispišem iz škole pa do danas... ja kažem: To je sto deset posto! Ona je sasvim druga osoba! Za mene osobno, ocjene nisu ono najbitnije, bitno je i ono ostalo. Ne moraju svi biti ni doktori, ni profesori, ali treba izvući najbolje iz djeteta. Treba naći načina kako to, al ja evo mogu reć', da je za sve to ovaj timski rad zaslužan. (Ljubac Mec, 2008, str. 112)

S druge strane mišljenje Danijelinih radnih kolega o njenom istraživanju je bilo potpuno drugačije: *Danas sam prilično „potonula“ čuvši komentare radnih kolega da je to čime se bavim igrarija te da to nije ništa novo; da su to oni sve radili prije dvadesetak godina. Nisam sigurna griješim li ako nastojim poboljšati svoju nastavu!? Ipak, nadam se da je to što činim dobro za učenike! (isto, str. 123)*

Kako bi promjene zaživjele u našim školama nije dovoljno da ih samo nekolicina učitelja pokuša ostvariti, već je važno stvarati društveno ozračje u kojima su takva nastojanja dobrodošla. To znači kako promjene nije moguće ostvariti bez osmišljene **podrške državnih i lokalnih institucija** koje vode brigu o razvoju školstva. Bryk i suradnici (u Fullan, 2000, str. 583) su utvrdili četiri osnovna elementa izvanjske reformske infrastrukture na široj društvenoj razini: politika fokusirana na decentralizaciju, jačanje lokalnih kapaciteta, razrađen sustav vrednovanja kvalitete odgojnog djelovanja (koji se temelji na filozofiji jačanja lokalnih kapaciteta i samovrednovanju) te poticanje inovacija.

Stvaranje inovativnog ozračja najvažnija je pretpostavka ostvarivanju održivih promjena. Tome, dakako, ne pogoduju pretjerana standardizacija i izvanjska evaluacija učinkovitosti promjena. Hargreaves i Fink (2003, str. 694) ističu kako samo kreativna raznolikost može stvoriti preduvjete za zdrav razvoj školskog sustava. U akcijskim istraživanjima učitelja često su se rješenja, koja su sami osmislili u suradnji s učenicima, pokazala kao najprikladnija (Primjer 5).

Primjer 6. Srednjoškolski nastavnik Vehid Ibraković proveo je akcijsko istraživanje u kojemu je nastojao potaknuti učeničku kreativnost u nastavi bilinogojstva. U ostvarivanju svoje namjere Vehid je koristio poznate tehnike kao što su umne karte, oluju ideja, provokaciju, šest univerzalnih pitanja i sl. Unatoč tom, očekivane originalne ideje učenika su izostale. Vehid je to prokomentirao na sljedeći način:

Školska kultura u kojoj se nedovoljno cijeni kreativnost, ali i osobno nesnalaženje na početku istraživanja u primjeni pojedinih kreativnih tehnika smatram važnim preprekama. Međutim, čini mi se da bi problem mogao biti i u samim tehnikama za poticanje kreativnosti. Naime, te tehnike su usmjerene na stvaranje originalnih ideja, međutim, kreativnost se prema Beghetto (2007) ne može svesti samo na originalnost jer ona predstavlja kombinaciju originalnosti i prikladnosti. To znači da kreativnost podrazumijeva stvaranje neobičnih, novih, originalnih, ali isto tako i prikladnih rješenja za postojeće društvene probleme. Tek kad sam učenicima dao slobodu izbora oni su definirali nekoliko problema koji su za njih bili relevantni (uređenje komposišta i proizvodnja začina) i omogućivali su im pronalaženje prikladnih rješenja. (Ibraković, 2009, str. 318)

Važnu ulogu u širenju inovativnih ideja i kvalitetne prakse imaju **mreže zajednica učenja** koje je moguće stvarati na lokalnoj i međunarodnoj razini. Za stvaranje mreže zajednica učenja neophodno je korištenje suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Primjer 7. Od početka 2003. godine na području Slavonije i Baranje djeluje „Mreža zajednica učenja“ u okviru koje su učitelji iz nekoliko osnovni škola imali mogućnost učiti i raspravljati o svojim akcijskim istraživanjima. Za komunikaciju, učenje i objavljivanje rezultata svog djelovanja sudionici su koristili različite mrežne sustave. Započeli smo sa sustavom koji se nalazi na adresi <http://mzu.sbnet.hr> u okviru kojega smo tijekom nekoliko godina vodili rasprave na internom forumu i objavljivali tekstove u javnim kolumnama.

U drugoj polovini 2005. godine počeli smo koristiti sustav Moodle za upravljanje tečajevima i elektroničko učenje. Danas koristimo najnoviju inačicu sustava Moodle dostupnu na adresi <http://pedagogija.net/kreativnost> za suradnju i učenje učitelja u okviru projekta „Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja.“

Baveći se mrežnom suradnjom i elektroničkim učenjem u koje su bili uključeni hrvatski učitelji, stekli smo dovoljno iskustva i neophodnog znanja za pokretanje suradnje na međunarodnoj razini. Rezultat te suradnje je međunarodni časopis Educational Journal of Living Theories (<http://ejolts.net>) u kojemu priliku za objavljivanje svojih akcijskih istraživanja imaju i naši učitelji i stručni suradnici.

Samoinicirano pokretanje akcijsko-istraživačkih mreža predstavlja primjer stvaranja javne sfere (Habermas, 1998). Javna sfera se sastoji od ljudi koji istražuju, raspravljaju i nastoje riješiti određene društvene probleme koje institucije sustava nisu bile u stanju riješiti na adekvatan način. Javna sfera ne utječe na društveni sustav (npr. vladu, administraciju) neposredno, već je njihov utjecaj posredan. Rješenja do kojih neformalne skupine zainteresiranih osoba (u našem slučaju mreža učitelja – akcijskih istraživača) dolaze predstavljaju djelotvorne alternative koje mogu poslužiti institucijama sistema u rješavanju različitih stručnih problema. (Kemmis i McTaggart, 2005, str. 582-594)

4. Zaključak

Iz navedenih primjera moguće je uočiti kako akcijska istraživanja predstavljaju idealnu mogućnost praćenja, evaluacije i objavljivanja suštinskih promjena u odgojnoj praksi. Bez istraživačkog pristupa promjene koje učitelji i stručni suradnici nastoje ostvariti u svojoj praksi često su nedovoljno sustavne i kritički valorizirane. Osim toga brojna vrijedna iskustva praktičara ostaju nepoznata široj pedagoškoj javnosti (Matijević, 1990, str. 79). Kako bi riješili taj problem, nastojali smo stvoriti sustav podrške za učitelje i stručne suradnike koji se žele baviti akcijskim istraživanjima. Podrška akcijskim istraživačima je ostvarena prije svega na školskoj razini – u okviru zajednica učenja, ali isto tako i posredstvom interneta – stvaranjem mreže zajednica učenja. Posebno je važno potaknuti učitelja na objavljivanje svojih iskustava u domaćim i stranim časopisima. Na taj način učitelji mogu djelovati lokalno a u isto vrijeme pridonositi razvitku odgojne teorije na međunarodnoj razini.

Literatura

- Altrichter, H. / Posch, P. / Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work: an Introduction to the Methods of Action Research*. London / New York: Routledge.
- Bargal, D. (2006), «Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research: Towards the 60th anniversary of Lewin's 'Action research and minority problems' (1946)», *Action Research*, Vol 4, n4, pp 367–388.
- Burnaford, G. / Fischer, J / Hobson, D. (1996), *Teachers Doing Research: Practical Possibilities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, W. / Kemmis, S. (1986), *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London / Philadelphia: The Falmer Press.
- Fulan, M. / Stiegelbauer, S. (1991), *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000), «The Three Stories of Education Reform», *Phi Delta Kappan*, Vol 81, n8, pp 581-584.
- Gavran, M. (2009), *Razredni časopisi kao mogućnost poticanja stvaralaštva učenika*. U Bognar, L. / Whitehead, J. / Bognar, B. / Perić Kraljik, M. / Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (pp 251-266). Zagreb: Profil.
- Habermas, J. (1998), *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: The MIT Press.
- Hargreaves, A. (2004), «Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership», *School Leadership & Management*, Vol 24, n2, pp 287-309.
- Hargreaves, A. / Fink, D. (2003), «Sustaining Leadership», *Phi Delta Kappan*, Vol 84, n9, pp 693-700.
- Hollingsworth, S / Sockett, H. (1994), *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Hopkins, D. (1985), *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London / New York: Routledge/Falmer.
- Ibraković, V. (2009), *Kreativnost u nastavi bilinogojstva*. U Bognar, L. / Whitehead, J. / Bognar, B. / Perić Kraljik, M. / Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (pp 307-321). Zagreb: Profil.
- Kemmis, S. / McTaggart, R. (2005), *Participatory action research: communicative action and the public sphere*. U Denzin, K. N. / Lincoln, Y. (ur.), *Handbook of Qualitative Research, third edition* (pp 559-604). Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage.
- Kljaić, I. (2006), *Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju?»*, *Metodički ogledi*, Vol 13, n2, pp 95-118.
- Knowles, M. (1990), *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston / London / Paris / Zurich / Tokyo: Gulf Publishing Company.

- Lassonde, C. A. / Ritchie, G. V. / Fox, R. K. (2007), How Teacher Research Can Become Your Way of Being. U Lassonde, C. A. / Israel, S. E. (ur.), *Teachers Taking Action: A Comprehensive Guide to Teacher Research* (pp 3-14). Newark: International Reading Association.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems», *Journal of Social Issues*, Vol 2, n4, pp 34-46.
- Ljubac Mec, D. (2008), *Poticanje samostalnosti učenika razredne nastave posredstvom projektne nastave*. (magistarski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu), Zagreb: osobno izdanje.
- Matijević, M. (1990), Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole. U Cerar, M / Marentič-Požarnik, B. (ur.), *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik kolokvija* (pp 78-87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Macintyre, C. (2000), *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- McNiff, J. / Whitehead, J. (2006), *All You Need to Know about Action Research*. London / Thousand Oaks / New Delhi: Sage Publications.
- Neilsen, E. (2006), «But let us not forget John Collier Commentary on David Bargal's 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research'», *Action Research*, Vol 4, n4, pp 389–399.
- Maslow, A. H. (1968), *Toward a Psychology of Being*. New York / Cincinnati / Toronto / London / Melbourne: D. Van Nostrand Company.
- Patterson, L. / Minick Santa, C. / Short, K. / Smith, K. (ur.) (1993), *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. Newark: International Reading Association.
- Rogers, C. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Bell & Howell.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. (1990), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco / Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stoll, L. / Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Wenger, E. (1999), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge / New York / Melbourne / Cape Town / Madrid: Cambridge University Press.
- Wenger, E. / McDermott, R. A. / Snyder, W. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business Press.