

AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU

Ernie Stringer

Akcijsko raziskovanje v izobraževanju
Ernie Stringer

Naslov izvirnika:
Action research in Education

Izdala in založila:
Šola za ravnatelje, zanjo
dr. **Andrej Koren**

Prevedla:
Jana Pungartnik

Avtorica spremne besede in
strokovna redakcija:
mag. **Mateja Brejc**

Oblikovanje:
Agencija25

Tisk:
Dravska tiskarna

Naklada:
900 izvodov

Kranj 2008

Izdajo publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije

Original edition copyright © 2004 by Pearson Education, Inc.,
Upper Saddle River, New Jersey 07458. Pearson Prentice Hall.
All rights reserved.

© Za slovensko izdajo Šola za ravnatelje 2008.
Vse pravice pridržane. Noben del te knjige ne sme biti reproduciran,
shranjen ali prepisan v katerikoli drugi obliki oziroma na katerikoli
način, bodisi elektronsko, mehansko ali kako drugače, brez
predhodnega dovoljenja lastnikov avtorskih pravic.

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.012.3

STRINGER, Ernie
STRINGER, Ernest T.
Akcijsko raziskovanje v izobraževanju
/ Ernie Stringer ; [prevedla Jana Pungartnik ; avtorica spremne
besede Mateja Brejc]. Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2008
Prevod dela: Action research in education

ISBN 978-961-6637-21-3

241509888

AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU

Ernie Stringer
Curtin University of Technology

Naslov izvirnika:
Action Research in Education

Pearson
Merrill Prentice Hall
Upper Saddle River, New Jersey
Columbus, Ohio

SPREMNA BESEDA

Za prevod knjige, ki je pred nami smo se odločili iz vrste razlogov. Najprej, ker poznamo tudi v Sloveniji vse več projektov in programov usposabljanj, ki temeljijo na akcijskih raziskavah. Drugič, ker sodobna spoznanja usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju kažejo učinkovitost povezave usposabljanja in uvajanja sprememb v praksi, osnovni razlog pa so zahteve in načrtovani projekti uvajanja kakovosti v šolah in vrtcih.

Akcijsko raziskovanje je v različnih panogah prepoznano kot ena od vplivnih oblik učenja. V vzgoji in izobraževanju se uveljavlja predvsem v povezavi s profesionalnim razvojem učiteljev, kot raziskovalna metodologija, ki spodbuja profesionalno učenje učiteljev, ko raziskujejo svojo prakso z namenom izboljševanja kakovosti učenja in poučevanja.

Uveljavlja se tudi zato, ker delo učiteljev vse bolj vključuje tako osebno kot profesionalno odgovornost do različnih udeležencev izobraževanja. To med drugim pomeni utemeljiti lastno praksa, svojih vedenja in akcije. Učitelji morajo biti pripravljene pokazati kako in zakaj naj bo njihova praksa ovrednotena kot dobra in da so z njo vplivali na kakovost izobraževalnega procesa.

Podobno velja tudi za ravnatelje. Odgovorni so za izboljševanje kakovosti vodenja in s tem posredno in neposredno za kakovost delovanja šole, procesov učenja in poučevanja kot temeljne dejavnosti šole.

Tega ni mogoče uresničiti brez sistematičnih pristopov, uvajanja raziskovanja, evalvacije, za kar strokovni delavci težko najdejo čas, pogosto za to tudi niso dovolj usposobljeni.

Ena od poti je akcijsko raziskovanje, ki omogoča bolj ozaveščeno izbiro in presojo glede zahtevnih vprašanj v poklicnem življenju izboljševanje kakovosti dela v šoli, spodbujanje kulture raziskovanja in sodelovanja v šoli ter usmerjenost v razvojno delovanje.

Z akcijskim raziskovanjem se učitelji in ravnatelji, v sodelovanju z drugimi, osredotočajo na probleme in izzive učenja, poučevanja in vodenja, spremljajo, preverjajo in utemeljujejo svojo prakso (reflektirajo) ter jo na podlagi zbranih podatkov ('dokazov') izboljšujejo. Postajajo torej t.i. 'reflektivni praktiki'. Samo s pomočjo sistematične refleksije, ki je del akcijskega raziskovanja namreč lahko razumemo svoja dejanja in izboljšujemo svojo prakso.

Avtor knjige akcijsko raziskovanje opredeljuje kot proces proučevanja, ki noče sprejeti predpostavk, ki so samoumevne in zdravorazumske ter pogosto vtkane v strukturo sleherne družbe, ali pač v strukturo šole. To pomeni, da pri razumevanju problema ne izhajamo poenostavljeno iz predpostavke, da npr. učenci niso uspešni, ker ne delajo domačih nalog, ampak se vprašamo, kaj lahko mi storimo za večjo uspešnost učencev oziroma kako dejansko (lahko) domače naloge vplivajo na uspešnost učencev.

Ko razmišljamo o temeljnih korakih akcijskega raziskovanja »glej-misli-deluj«, jih prav lahko povežemo z vsakodnevnim navadnim procesom reševanja težav in načrtovanja v učilnici in šoli.

Tisto, kar akcijsko raziskovanje razlikuje je sistematičnost izvedbe procesov proučevanja. In kaj je tisto, kar akcijsko raziskovanje, kot raziskovanje praktikov, kot ga poimenujejo nekateri, razlikuje od raziskovanja? Predvsem v t.i. »akcijski« fazi raziskovanja, ki pomeni neposredni praktični oziroma aplikativni namen za raziskovano situacijo. Kot akcijski raziskovalci torej v kontekstu svoje šole, svojega razreda iščete svoje lastne rešitve, ki jih neposredno aplicirate, preizkušate in vrednotite. Ko kot praktiki raziskujete, se usmerjate v raziskovanje lastnega dela in nenehno refleksijo, kar je ena od temeljnih značilnosti učiteljevega/ravnateljevega profesionalizma. Kot večkrat poudarjamo v Šoli za ravnatelje, namreč čudežnih receptov, ki bi veljali za vse ni

K odločitvi za prevod so nas spodbudili tudi pozitivni odzivi ravnateljev, s katerimi se skupaj spopadamo z akcijskim raziskovanjem na področju vodenja v šolah. Ugotovili s(m)o namreč, da akcijsko raziskovanje ne le v teoriji, pač pa tudi v praksi prinaša kar nekaj prednosti. Izpostavljam le nekatere, ki so jih navedli. Po njihovem mnenju je predvsem pomembno, da s pomočjo akcijskega raziskovanja izboljšavo/spremembo izvajaš sam, na podlagi spretnosti ki jih imaš in jih sproti pridobivaš. S tem se poveča občutek samozaupanja in profesionalne samozavesti. Sistematično pridobivaš podatke, in jih uporabljaš kot osnovo in utemeljitev za odločitve o izboljšavah/spremembah. Ker je del akcijskega raziskovanja tudi sodelovanje in vključevanje tistih, ki jih raziskava in ukrepi neposredno zadevajo, je tudi odpora proti spremembam manj.

Ko raziskuješ, se vse bolj zavedaš pomena podatkov in 'dokazov'. Ne le z vidika odgovornosti, ki jo šole, ravnatelji, učitelji imajo do ustanovitelja, staršev itd. Spoznaš tudi, da zbiranje in analiziranje podatkov ne pomeni le zapletenih statističnih postopkov in orodij.

Akcijsko raziskovanje, pa te predvsem usmerja v svoje lastno delo in razmišljanje o njem. V svoji sistematičnosti namreč zahteva temeljit razmislek o področju raziskovanja, oblikovanju raziskovalnega vprašanja, načinu zbiranja in obdelave podatkov, vključevanju sodelavcev itd. Spodbuja k razmisleku o svojem delu, poslanstvu in vrednotah.

Ravnatelji, ki so bili vključeni v program Ravnatelji raziskujejo svoje delo, so se akcijskega raziskovanja lotevali na zelo različnih področjih delovanja šole. Navajam nekatera raziskovalna vprašanja, na katera so poskušali odgovarjati:

- Kako lahko vplivam na boljšo komunikacijo v šoli?
- Kako lahko spremljam in vplivam na potek poklicne kariere zaposlenih?
- Kako smo kot skupina lahko uspešni pri delu v dijaškem domu?
- Kako lahko z rednimi letnimi razgovori motiviram zaposlene za kakovostno delo?
- Kako preverjamo razumevanje znanja?
- Kako lahko jaz vplivam na boljše sodelovanje med učitelji na predmetni stopnji?
- Kaj lahko kot ravnateljica vrtca, storim, da bo bolniških odsotnosti v našem zavodu manj?

Seveda akcijsko raziskovanje s seboj prinaša tudi ovire in dvome. Tako smo npr. ugotovili, da udeležencem programa šole za ravnatelje, še posebej ravnateljem, izmed različnih oblik in metod

dela najmanj ustreza prav raziskovalno delo. Razlog je predvsem pomanjkanje znanj s področja raziskovanja kot takega in da le to nekako ostaja v domeni akademskega sveta in znanstvenikov. Kot praktiki imamo občutek, da je raziskovanje nekaj, česar pač ne obvladamo in se ga torej ne bomo lotevali.

Druga ovira, ki jo udeleženci, ko se prvič srečajo z akcijskim raziskovanjem in poslušajo o ponavljajočih se ciklih glej-misli-deluj, dinamičnosti, sodelovalnosti itd. ponavadi izrazijo je čas. »Kako bom poleg vseh obveznosti še sistematično in v več ciklih izvajal/a raziskavo?«. Avtor knjige pravi, da je potrebno začeti z majhnimi koraki. Najprej se torej osredotočimo na ozko (morda na videz nepomembno, neproblematično) področje, da osvojimo proces, ki ga v nadaljevanju nadgrajujemo z vedno novim znanjem in veščinami, vključujemo širši krog udeležencev in širimo področje raziskovanja. Akcijsko raziskovanje se tako lahko in se pravzaprav mora povezati z rednimi dejavnostmi. Načela akcijskega raziskovanja lahko uporabljamo tudi za rutinske zadeve.

Ovira so tudi pogoste spremembe v šolskem sistemu, ki imajo nepredvidljiv vpliv na delo šol in predstave, da moramo spreminjati hitro, celovito, opazno. To nas odvrča od ozke usmerjenosti in potrebne pozornosti na kakovostne in utemeljene spremembe, ki dejansko izboljšajo učenje in poučevanje.

Ovira v uvajanju akcijskega raziskovanja je (bila) ne nazadnje tudi ta, da v slovenskem prostoru ni knjige, ki bi sistematično in celovito, s predstavitvijo uporabne metodologije opisala in predstavila akcijsko raziskovanje. Prepričani smo, da knjiga vsaj to oviro delno odpravlja.

Velik del akcijskega raziskovanja v izobraževanju se po ugotovitvah avtorja nanaša na učitelje, čeprav to nikakor ne pomeni, da je primerno le za njih, njihovo prakso poučevanja in vrednotenja dosežkov učencev. Tako tudi pričujoča knjiga ni namenjena samo učiteljem, čeprav se avtor na njih in njihovo delo največkrat sklicuje. Namenjena je vsem ki se ali se še boste lotili akcijskega raziskovanja.

In če za konec citiram eno od ravnateljic – akcijskih raziskovalk: »Poskusite, se spleča!«

Upamo, da boste poskusili, morda sami, verjetneje pa ob podpori usposabljanj in v sodelovanju s kolegi.

Mateja Brejc

UVOD

V zadnjih nekaj letih je akcijsko raziskovanje v izobraževanju dobilo množično veljavo. V dobi, ki jo ženejo testiranja z visokimi vložki in v kateri se od učiteljev pričakuje, da bodo rezultate s preizkusov znanja izboljšali v obupno kratkem času, kot orodje za zagotavljanje odgovornosti pogosto izberemo akcijsko raziskovanje. Zdi pa se, da je marsikje standarden način dela: »Preizkusite neki način poučevanja, nato preverite znanje učencev in videli boste, ali so dosežki boljši.« Ta pristop k raziskovanju, »poskusite in videli boste, ali deluje«, napačna raba procesa »načrtuj, deluj, misli, evalviraj«, ni le preveč poenostavljen, temveč je malo verjetno, da bi dal zelene rezultate. Slabi izobraževalni uspehi niso zgolj odraz neprimernih strategij poučevanja, temveč posledica raznih možnih dejavnikov, med katerimi so vplivi razreda, šole, družine in skupnosti. Ne samo da ni najbolj verjetno, da bi hitre površinske rešitve, s katerimi skušajo nekateri odkriti tehniko poučevanja, ki bi bila zdravilo za vse, uspele, še to pomanjkljivost imajo, da z njimi ne moremo ustrezno odkrivati, v čem je izvor slabega uspeha in kakšni so ustrezni popravni ukrepi.

Če za reševanje slabih akademskih uspehov sistematično izvajamo akcijsko raziskovanje, je verjetnost izboljšanja dosežkov učencev velika, vendar samo če upoštevamo vse, kar bi lahko imelo vpliv. Raziskovalni procesi, opisani v tej knjigi, so se kalili v številnih letih uspešne uporabe in dajejo učiteljem, izobraževalnim vodjam, družinam in članom skupnosti orodje za spopadanje z večjimi težavami v razredu in na šoli. Zgodbe, zajete v vsakem od poglavij, tvorijo le majhen vzorec številnih zelo uspešnih projektov na šolah v ZDA, Avstraliji, Vzhodnem Timorju in drugih krajih. Govorijo o projektih, ki so jih izvajali učitelji, učenci, starši, ravnatelji in univerzitetni profesorji, ter obravnavajo raznovrstne težave, povezane s šolo, vse od učenja v učilnici do vedenjskih težav učencev in sodelovanja staršev in družine.

Čeprav se procesi, kot so predstavljeni v knjigi, mogoče zdijo zahtevni in zamudni, jih je mogoče uporabiti s premislekom in glede na prikladnost tako, kot jih je najlažje vpeti v običajne dejavnosti na šoli. Akcijsko raziskovanje je mogoče izvesti kot poizvedovalno učenje že v eni učni uri, dolgi od 30 do 40 minut. Raziskovalci začetniki naj preizkušanje metodologije zato omejijo na razmerno majhne težave, da se naučijo, kako se prebijati skozi procese proučevanja lahko in plodno. Z izkušnjami usvajajo čedalje več veščin in razumevanja ter na koncu z lahkoto izvajajo običajni postopek akcijskega raziskovanja kot del svojih rednih učiteljskih in vodstvenih dejavnosti. Akcijsko raziskovanje je do neke mere miselni odnos – poizvedovalna drža, ki je sestavni del navad razmišljajočega praktika.

Toda akcijsko raziskovanje ni samo tehnično rutinsko. Je osnova za razvoj močnih in produktivnih odnosov z ljudmi, da skupaj poživijo svoje delo in doseganje rezultatov, ki so ustvarjalni in včasih celo dramatični ter izboljšujejo učilnice in šole. Akcijsko raziskovanje v tem smislu daje močno motivacijo, ki poudarja potencial v srcu vsakega izobraževalnega okolja. Raziskovanje lahko resnično postane »iskanje resnice v družbi prijateljev« in učiteljem, ki želijo v življenju učencev pustiti pečat, prinese globoko zadovoljstvo.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE MIMOGREDE

Eden od pregledovalcev osnutka te knjige je pripomnil: »Moji učenci nikakor ne bi imeli časa za vse to.« Besedilo mora biti podrobno, da daje specifične smernice za mnoge od veščin, ki bi bile nemara potrebne za različne okoliščine in težave, pri katerih je akcijsko raziskovanje mogoče uporabiti. Pojemovni okviri so nekakšen »kompas« ali »avtokarta«, ki praktikom omogoča spremljanje procesov akcijskega raziskovanja, uporabljenih pri delu. Uveljavljeni raziskovalni postopek »glej, misli, deluj«, obravnavan v prvem poglavju, je bil na primer že uporabljen za načrtovanje in reševanje težav med srečanji, dolgimi pičli dve uri. Učitelji in izobraževalni vodje lahko torej preprosto in prožno izkoristijo procese akcijskega raziskovanja za rutinske zadeve, čeprav zapletenejše in bolj zakoreninjene težave zahtevajo obširnejše in podrobnejše delo. Za preprostejše zadeve pa lahko praktiki sežejo po preprostem raziskovalnem postopku »mimogrede« kot po sestavnem delu svojih vsakodnevnih delovnih opravil.

SESTAVA KNJIGE

Namen te knjige je učiteljem in vodjam v izobraževanju prinesiti razumevanje narave akcijskega raziskovanja (prvo in drugo poglavje) ter postopkov in rab akcijskega raziskovanja (od tretjega do sedmega poglavja). Poleg tega predstavlja praktične vire, ki prispevajo v sklad znanja, razpoložljivega akcijskim raziskovalcem (osmo in deveto poglavje).

Prvo poglavje povzema akcijsko raziskovanje, opisuje njegove značilnosti in poudarja raziskovalne odnose, ki so sestavni del te metodologije.

Drugo poglavje bralce bolj poglobljeno seznanja z epistemologijo (sistemom pomenov), ki akcijsko raziskovanje poganja. V njem so opisana teoretična stališča, ki so v pomoč pri praktičnem akcijskem raziskovanju, s poudarkom na analitičnih procesih, ki so zdaj sestavni del večine strokovnega in družbenega znanstvenega raziskovanja.

Od tretjega poglavja do sedmega so podrobno opisane stopnje po enega cikla v procesu akcijske raziskave – zasnova raziskave, zbiranje podatkov, analiza podatkov, poročanje in ukrepanje. V vsakem od teh poglavij so predstavljeni tako procesi kot veščine, bralcem pa dajejo jasna napotila za izvajanje rutin akcijskega raziskovanja.

V osmem poglavju je predstavljenih več študij primera, ki kažejo na raznolikost načinov, na katere lahko akcijsko raziskovanje uporabimo v okolju učilnice in šole. Zgodbe in poročila iz različnih okolij opisujejo, kako so si učitelji, vodje izobraževanja in skupine iz skupnosti z uvedbo akcijskega raziskovanja izboljšali delo.

Deveto poglavje na koncu pa predstavlja majhen izbor čedalje številnejših virov, ki so zdaj na voljo na spletnih straneh po vsem svetu in bi bili bogat vir za sleherni projekt akcijskega raziskovanja.

Zahvala

Brez prispevka in podpore številnih ljudi te knjige ne bi mogel napisati. Za vpliv in oporo bi se rad zlasti zahvalil številnim svojim sodelavcem in prijateljem, ki so z nami v dolgih letih velikodušno delili svojo modrost. Posebej velik dolžnik sem partnerici, Rosalie Dwyer, ki me je nenehno podpirala v dolgem procesu pisanja, nujnega za končanje te knjige.

Hvaležen sem tudi osebju založbe Pearson Merrill/Prentice Hall, ki mi je bilo med razvojem in nastajanjem besedila ves čas v pomoč – Kevinu Davisu, Mary Harlan in Sarah Kenoyer ter Norine Strang pri Carlisle Publishing Services. Zahvaljujem se pregledovalcem: Harryju S. Boguzewskemu s Kalifornijske državne univerze, Noli Butler Byrd s Sandieške državne univerze in Suzanne Medina s Kalifornijske državne univerze, Dominquez Hills. S svojimi mnogimi koristnimi pripombami in prodornimi ugotovitvami so poskrbeli, da je ta knjiga veliko jasnejša in uporabnejša.

RESEARCH NAVIGATOR: RAZISKOVANJE POENOSTAVLJENO!

www.ResearchNavigator.com

Merrill Education z zadovoljstvom predstavlja Research Navigator – raziskovalno rešitev za študente, ki poenostavi in zgladi ves raziskovalni proces. Na www.researchnavigator.com študenti najdejo obširne vire, s katerimi si izboljšajo poznavanje raziskovalnega procesa, da lahko učinkovito opravljajo raziskovalne naloge. Razen tega ima Research Navigator tri ekskluzivne podatkovne baze verodostojnih in zanesljivih virov vsebin, s katerimi si lahko študenti pomagajo pri osredotočanju svojih raziskovalnih prizadevanj, da začnejo raziskovati.

KAKO BO RESEARCH NAVIGATOR OBOGATIL VAŠ PROGRAM?

- Obširna vsebina pomaga študentom razumeti raziskovalni proces, tudi pisanje, spletno iskanje in navajanje virov.
- Vodiči po korakih vodijo študente skozi ves raziskovalni proces od izbire teme do pregleda grobega osnutka.
- Research Writing v razdelku Disciplines navaja podrobnosti v razlikah med raziskovanjem po različnih vedah.
- S tremi ekskluzivnimi bazami podatkov – ContentSelect Academic Journal Database EBSCO-ja, Search by Subject Archive New York Timesa in Link Library »Best of the Web« – študentje zlahka najdejo članke iz zbornikov in vire.

KOLIKO STANE?

Članarina za Research Navigator znaša **7,5 \$**, vendar je ob uporabi s tem učbenikom brezplačna. Če bi želeli brezplačna gesla za svoje študente, preprosto stopite v stik s prodajnim zastopnikom Merrill/Prentice Hall v svoji bližini in zastopnik vam bo poslal Evaluating Online Resource Guide, v katerem je geslo za vstopanje v Research Navigator, hkrati pa nasveti, kako uporabljati Research Navigator in kako raziskavo evalvirati. Za predogled vrednosti te spletne strani za vaše študente pojdite na www.educatorlearningcenter.com in vpišite uporabniško ime »Research« ter geslo »Demo«.

KRATKO KAZALO

1 NAMENI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA	14
2 RAZUMETI AKCIJSKO RAZISKOVANJE: PARADIGME IN METODE	30
3 ZAČETEK ŠTUDIJE: ZASNOVA RAZISKAVE	48
4 ZBIRANJE PODATKOV: VIRI INFORMACIJ	74
5 UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV: ANALIZA PODATKOV	110
6 POROČANJE: SPOROČANJE RAZISKOVALNIH PROCESOV IN IZIDOV	148
7 UKREPANJE: ZAVZETOST, NAMENI IN POTI	174
8 ŠTUDIJE PRIMERA: AKCIJSKORAZISKOVALNA POROČILA, PREDSTAVITVE IN NASTOPI	206
9 SPLETNI VIRI	264
LITERATURA	271
INDEKS	?

KAZALO

1 NAMENI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA	14
Akcijsko raziskovanje v razredih in šolah.....	15
Konceptualizacija raziskovanja.....	16
Uveljavljeni potek akcijskega raziskovanja: sistematični procesi proučevanja.....	18
Uporaba akcijskega raziskovanja.....	20
Značilnosti akcijskega raziskovanja.....	25
Razvojno delovanje: Širjenje kroga proučevanja.....	27
Povzetek.....	29
2 RAZUMETI AKCIJSKO RAZISKOVANJE: PARADIGME IN METODE	30
Uvod: poučevanje kot proces proučevanja.....	31
Objektivna znanost in eksperimentalno raziskovanje.....	32
Razumeti človeško družbeno življenje: naturalistično raziskovanje.....	35
Objektivna znanost in naturalistično raziskovanje: primerjava.....	39
Pridobivanje spoznanj: pomen, tolmačenje in kvalitativno raziskovanje.....	40
Raziskovalni odnosi v razredih in šolah.....	43
Družbena načela akcijskega raziskovanja: ne samo tehničen rutinski postopek.....	44
Sklep.....	46
Povzetek.....	47
3 ZAČETEK ŠTUDIJE: ZASNOVA RAZISKAVE	48
Pripravljanje prizorišča: oblikovanje ustvarjalnega raziskovalnega okolja.....	50
Z glavo, s srcem in z roko: človeške razsežnosti akcijskega raziskovanja.....	50
Delovna načela akcijskega raziskovanja.....	53
Zasnova raziskave	54
Snovanje raziskovalčeve slike: Razmišljajoč praktik.....	55
Osredinjenje študije.....	57
Uokvirjanje študije: Zamejiti področje proučevanja.....	59
Predhodni pregled literature.....	60
Vzorčenje: izbiranje udeležencev.....	61
Viri in oblike informacij (zbiranje podatkov).....	63
Analiza podatkov.....	63
Raziskovalna etika	64
Zaupnost, skrb in občutljivost.....	64
Dovoljenja.....	65
Obvestitev in soglasje.....	65
Veljavnost v akcijskem raziskovanju: Evalvacija kakovosti	67
Verodostojnost.....	68
Prenosljivost.....	70
Zanesljivost.....	70
Dokazljivost.....	71
Veljavnost in sodelovanje.....	71
Veljavnost in koristnost.....	72
Povzetek.....	73

4 ZBIRANJE PODATKOV: VIRI INFORMACIJ	74
Ustvarjanje slike: zbiranje podatkov	76
Opravljanje intervjujev: vodeni pogovori.....	77
Začenjanje intervjujev: vzpostavljanje odnosov zaupanja.....	79
Tehnike spraševanja.....	80
Zapisovanje informacij.....	85
Intervjuji z otroci.....	87
Uporaba skupinskih diskusij za zbiranje podatkov.....	89
Opazovanje udeležencev	93
Zapisovanje opažanj	95
Izdelki: dokumenti, zapisi, gradivo in oprema	96
Dokumenti.....	97
Evidence	97
Primeri dela učencev	98
Gradivo, oprema in prostori	99
Zapisovanje informacij.....	100
Ankete	101
Izvedba ankete	101
Kvantitativne informacije: statistični in številski podatki	103
Pregled literature.....	106
Postopki za pregledovanje, povzemanje in kritiko literature	107
Uporaba pregleda literature	108
Porajajoče se razumevanje.....	108
Povzetek.....	109
5 UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV: ANALIZA PODATKOV	110
Uvod	112
Cilji analize podatkov v akcijskem raziskovanju.....	113
Analiziranje podatkov: 1. ključne zadeve in izkušnje	114
Analiziranje ključnih izkušenj.....	115
Izbiranje ključnih ljudi	116
Ugotavljanje ključnih izkušenj	117
Odmotavanje ključnih dogodkov: značilnosti in prvine izkušnje	120
Ugotavljanje ključnih izkušenj v okviru opažanj in drugih podatkov.....	122
Konstruiranje pojmovnih okvirov.....	122
Uporabljanje izrazov in pojmov ljudi: načelo dobesednosti.....	124
Analiziranje podatkov: 2. Kategoriziranje in kodiranje.....	125
Nameni in procesi kategoriziranja.....	125
Pregled sklopov podatkov.....	126
Poenotenje podatkov	127
Kategoriziranje in kodiranje	127
Organiziranje sistema kategorij.....	130
Odločanje po podatkih: vključevanje kvantitativnih podatkov.....	132

Predstavljanje podatkov: frekvenčne porazdelitve in grafi.....	133
Sodelovalno analiziranje podatkov	144
Sklep	146
Povzetek.....	147
6 POROČANJE: SPOROČANJE RAZISKOVALNIH PROCESOV IN IZIDOV	148
Akcijskoraziskovalna poročila	150
Da so ljudje obveščeni: postopki poročanja v akcijskem raziskovanju	151
Vsakemu svoje: oblike poročanja.....	152
Pisna poročila	153
Pripovedovalna pričevanja: biografije, avtobiografije in etnografije	154
Skupne in združene pripovedi – povezovanje izkušenj deležnikov.....	155
Sestavljanje poročil.....	157
Opišite občinstvo in namen.....	158
Izberite poglede udeležencev	158
Preglejte podatke	158
Ugotovite pomembne značilnosti in prvine izkušnje.....	158
Izdelajte okvir poročila.....	158
Napišite poročilo	158
Pregled in korektura	159
Preverjanje pri sodelujočih.....	159
Pisanje formalnih poročil	159
Predstavitve: učinkovita komunikacija.....	162
Občinstva in nameni.....	163
Načrtovanje predstavitev.....	165
Obogatitev ustnih predstavitev: avdio in vizualno gradivo	166
Interaktivne predstavitve	167
Nastopi: umetniško in dramsko predstavljanje izkušenj.....	168
Načrtovanje nastopov: oblikovanje scenarija	170
Uprizarjanje nastopov	170
Video in elektronski mediji	170
Primeri nastopov	171
Povzetek.....	173
7 UKREPANJE: ZAVZETOST, NAMENI IN POTI.....	174
Uvod	176
Pritegovanje zavetosti ljudi.....	177
Reševanje težav: akcijsko načrtovanje v učilnicah in šolah.....	178
Prednosti: vzpostavljanje akcijskih usmeritev	179
Ustvarjanje poti: izdelava akcijskega načrta	180
Pregled načrta.....	181
Nadzorovanje: podpora in spremljanje napredka	183
Poučevanje in učenje v učilnici.....	183
Izdelovanje programov učenja: ustvarjanje letnega načrta	184
Učne priprave	186
Učni projekti, usmerjeni k izidom	187
Ocenjevanje učenja pri učencih.....	188

Razvijanje učnega načrta	189
Načrtovanje učnega načrta	190
Transformacijsko vodenje učnega načrta	191
Evalvacija: ocenjevanje vrednosti in kakovosti izobraževalnih programov in storitev	193
Odzivna evalvacija	194
Akcijska evalvacija: evalvacija mimogrede	195
Strokovni razvoj.....	197
Povezovanje šole z družinami in s skupnostjo	199
Strateško načrtovanje: snovanje širše slike	202
Povzetek.....	205
8 ŠTUDIJE PRIMERA: AKCIJSKORAZISKOVALNA POROČILA, PREDSTAVITVE IN NASTOPI.....	206
Uvod	207
1 Študija o spolnem nadlegovanju v življenju učencev višje stopnje	208
2 Majhno je lepo: poročilo o notranji evalvaciji.....	218
3 Prislunhiti družinam: izboljševanje komunikacije med šolo in skupnostjo.....	228
4 Dijaki in učiteljica kot soraziskovalci: razvoj večkulturne zavesti pri srednješolskem predmetu	235
5 Ustvarjanje dialoga za vlogo računalnikov v razredu.....	244
6 Šepavi stihih	250
7 Kaos v razredu.....	251
8 Ocenjevanje pri predmetu: nekaj.....	253
9 Oda tujcu.....	256
10 Otroci konstruirajo zgodovino: Krpanka.....	257
9 SPLETNI VIRI	264
Uvod	265
Iskanje po spletu.....	265
Koristne spletne strani	266
Splošni spletni viri.....	266
Viri za akcijsko raziskovanje	267
Smernice in metodologija za akcijsko raziskovanje.....	267
Viri za učitelje raziskovalce	268
Izobraževanje učiteljev.....	269
Akcijsko raziskovanje v šolah	269
Vseživljenjsko izobraževanje	269
Seznami, organizacije in skupine.....	269
Sestavki in revialni članki	270
LITERATURA.....	271
INDEKS.....	?

1

NAMENI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

AKCIJSKO RAZISKOVANJE V RAZREDIH IN ŠOLAH

Če učiteljem rečemo, naj v svojem razredu opravijo akcijsko raziskovanje, je najverjetneje, da se bodo odzvali z mešanico presenečenja, nejevere in/ali opreznosti. Njihov odziv je povezan s predstavami, da raziskovanje pomeni zelo tehnične formalne postopke proučevanja z uporabo zahtevnega raziskovalnega orodja in zapletene statistične analize. Ne morejo si zamišljati, da bi imeli dovolj časa ali željo po sodelovanju v tako tehničnih raziskovalnih procesih ali po uporabi kompleksne statistične analize, za katero si predstavljajo, da je z raziskovalnimi dejavnostmi povezana. Povrhu so zgroženi nad možnostjo, da bi že tako natrpani rutini v učilnici dodali še več dela, in si ne morejo zamisliti, da bi pri njihovem poučevanju »raziskovanje« sploh služilo koristnemu namenu. Raziskovalne študije, ki so jih brali med usposabljanjem za učitelje, so se jim zdele zelo teoretične in precej odmaknjene od zahtevne resničnosti njihovega učilniškega vsakdana.

Toda akcijsko raziskovanje je poseben pristop k raziskovanju, neposredno smotrno za poučevanje in učenje v razredu, učitelje pa preskrbi s sredstvi za izpopolnjevanje poučevanja in izboljšanje učenja učencev. Še zdaleč ni »nekaj dodatnega«, kar bi učitelji morali strpati v že tako zahteven urnik dela. Akcijsko raziskovanje se lahko poveže z rednimi dejavnostmi v razredu tako, da jim daje oporo za izboljšanje učenja pri učencih in lastne poklicne prakse. Prožnost akcijskega raziskovanja hkrati tudi druge udeležence šole – vodje, učence, starše, svet itd. – oskrbi s sredstvi za reševanje velikega števila znatnih težav, ki so del kompleksnega življenja šole.

Na nedavnem raziskovalnem seminarju sem udeležencem, samim izkušenim učiteljem, rekel, naj mi povedo, zakaj jim je izvajanje raziskovanja pomembno. Nekateri je skrbel vpliv sedanjih postopkov šolske prakse na otroke in učitelje in mnogi postopki so se jim zdeli ali škodljivi ali nepravilni. Naučiti so se hoteli pristopa k raziskovanju, ki bi učiteljem in otrokom dal moč in jim omogočil, da prevzamejo vajeti nad lastnim poučevanjem in učenjem, namesto da jih ženejo včasih neustrezne zapovedi birokracije ali akademska teorija s premalo praktične uporabnosti.

Neka udeleženka je, med posvečanjem vodstvenemu, organizacijskemu vidiku svojega dela, spregovorila o »nujnosti, da se naučiš razmišljati zunaj hierarhije«, da postanejo znani načini organiziranja življenja na šoli »čudni«. Njene besede so odražale občutke neke druge udeleženke, ki je, pri čemer je govorila kot špansko govoreča Američanka, spoznala, kako škodljivo je lahko včasih raziskovanje, če informacije, izpeljane iz posplošenih študij, neustrezno uporabimo v nekaterih okoliščinah v razredih. To situacijo je opisala kot »izkoriščanje raziskovanja za zatiranje«. Nekdo drug je, tudi z mislijo na to, kako se mu izvedenci in vodje vtikajo v poklicno življenje, izrazil zaskrbljenost, da je morda sam kriv enakega zločina. »Kako naj pustim svojo prtljago za seboj, da vidim svet [kakršen je v resnici]?«

Občutek je bil znan mnogim, posamezniki pa so ga izražali različno – kot potrebo po »spremembi svojega razmišljanja«, večji pozornosti, občutljivosti in jasnejšemu pogledu na to, kar se dogaja otrokom in kolegom, s katerimi delajo. Drugi so govorili o potrebi po dojemljivosti v svojem položaju

raziskovalca in izrazili željo, da bi bili »soigralci z ljudmi, s katerimi delamo« ali da bi »z otroki sedli in se z njimi pogovorili«. Vsi so hoteli, da bi njihovo raziskovalno delo pustilo nekakšen pečat v praksi. Ali kot je nekdo zavzeto poudaril: »Rad bi raziskoval nekaj, kar bi stvari spremenilo.« In nekdo drug je pritegnil, češ: »Rad bi dobro vplival na otroke.« V akcijskem raziskovanju so torej vsi videli način za spodbujanje svoje poklicne usmeritve, ki bi jim omogočil izboljšanje izobraževalne izkušnje z otroki v šolah in imel dobrodejen vpliv na življenje tistih, s katerimi delajo.

Čeprav obstajajo pri uvajanju raziskovanja v vsakdan razreda in šole časovne omejitve in omejitve virov, si učitelji z razvijanjem lastnih raziskovalnih zmožnosti krepijo poklicne sposobnosti, ko pridobivajo in si širijo veščine in izkušnje za ukvarjanje s sistematičnim proučevanjem pomembnih vprašanj. Akcijsko raziskovanje je zasnovano za praktične namene, ki neposredno in uspešno učinkujejo v okoliščinah, v katerih ga izvajamo. Toda v jedru procesa so učitelji z namero preiskovati vprašanja, kar bi jim omogočilo, da se uspešneje in učinkoviteje vključujejo v kompleksni svet razreda.

Akcijsko raziskovanje ni samo formalen postopek raziskovanja, sistematično ga je mogoče uporabiti kot orodje za učenje v učilnicah in šolah. Včasih ga imenujejo poizvedovalno učenje in je posebej zanimivo za tiste, ki se ukvarjajo s konstruktivističnimi pristopi k pedagogiki. Z vodjevega vidika je tudi orodje upravljanja in sredstvo za razvijanje učinkovitih načrtov, politik, programov in postopkov na ravni učilnice, šole oziroma regije. V sedmem poglavju so, z ustreznim ponazoritvami, navedeni posamični postopki, s katerimi procesi akcijskega raziskovanja olajšujejo izobraževalcem uresničevanje teh vrst dejavnosti. Čeprav opravljanje sistematičnega raziskovanja včasih zahteva precejšnje vlaganje časa in virov, se znatno obrestuje. Pojavijo se izboljšanje izobraževalnih rezultatov, bolj zavzeto sodelovanje učencev, večji zanos staršev in učinkovitejši programi, ter ne okrepijo zgolj kakovosti dosežkov učencev, temveč tudi kakovost izobraževalnega življenja vseh, ki šolo obiskujejo.

KONCEPTUALIZACIJA RAZISKOVANJA

V spletnem slovarju Merriam Webster Online Dictionary (2001) so navedeni naslednji pogosti načini uporabljanja izraza »raziskovanje«:

1. zbiranje informacij o nekem predmetu,
2. pazljivo in prizadevno iskanje,
3. premišljeno poizvedovanje ali proučevanje,
4. preiskovanje ali eksperimentiranje za odkrivanje ali tolmačenje dejstev,
5. preverjanje sprejetih teorij ali zakonov v luči novih podatkov,
6. praktična uporaba takih novih ali preverjenih teorij in zakonov.

Ko torej raziskujemo nek predmet za šolski projekt, to počnemo v pomenu, ki ga nakazuje prva definicija: zbiramo informacije v splošnem smislu. Navadno je bilo raziskovanje, ki so ga opravljali znanstveniki in učenjaki, prevladujoče povezano s četrto in peto definicijo, čeprav dandanes širša raba zajema tudi tisti splošnejši pomen sistematičnega proučevanja, ki je zajet v drugi in tretji opredelitvi. Toda ko se strokovni delavci ukvarjajo z akcijskim raziskovanjem, dodajo definiciji še eno razsežnost. Pazljivega in prizadevnega raziskovanja ne opravljajo, da bi odkrili nova dejstva ali preverjali sprejete zakonitosti in teorije, ampak da bi zbrali informacije, ki so za reševanje posebnih težav, povezanih z njihovim delom, praktično uporabne. V tej knjigi se posvečamo zadnji omenjeni rabi izraza, čeprav je namen knjige prikazati, kako si lahko z orodjem znanstvenikov in strokovnjakov poklicni strokovni delavci pomagajo pri reševanju pomembnih težav in oplemenitju izobraževalne prakse.

Globlji smisel raziskovanja je razširiti znanje in razumevanje ljudi, s čimer jim omogočimo bolj ozaveščeno izbiro in presojo glede zahtevnih vprašanj, ukoreninjenih v njihovo poklicno življenje. Raziskovanje povečuje »zalogo znanja«, ki ljudi preskrbi z možnostjo širjenja lastnega strokovnega znanja in izkušenj ter izboljšanja poklicnih možnosti. Razumevanje, ki izvira iz raziskovanja, lahko ljudem prinese nove koncepte, zamisli, razlage in tolmačenje, ki jim omogočijo, da vidijo svet drugače in se situacij lotevajo na nov, in upajmo, boljši način.

Čeprav lahko vsaka vrsta učenja ljudem vliva občutke zadovoljstva, raziskovanje prinaša možnost razumevanja, ki resnično preobraža in od ljudi zahteva, da spremenijo način, kako svet vidijo. V fizikalnih vedah je bilo veliko razodetij, ki jih zlahka naštejemo, od Kopernika do Newtona, Einsteina in pozneje, in s katerimi je znanstveno proučevanje preobrazilo človeško razumevanje narave fizičnega univerzuma. Čeprav so mejniki v družboslovnih vedah manj razločni, je eksaktno in sistematično raziskovanje preobrazilo človeško mišljenje o družbenem. Natančne Kinseyjeve študije, na primer, so korenito spremenile naše dožemanje človeške seksualnosti in znotraj izobraževanja si nastajajoč korpuz znanja s težavo prizadeva odpraviti predsodke in vnaprej ustvarjena mnenja o »zdravi pameti«, ki so v družbeni zavesti izobraževanja pogosto globoko zasidrani. Raziskovanje je proces proučevanja, ki noče sprejeti predpostavk, ki so samoumevne in zdravorazumske ter pogosto vtikane v strukturo sleherne družbe, izpostavi jih preiskavi in sprašuje po dokazih iz opažanja, ki so zaupanja vredni, o tem, »kaj se dogaja«.

Dobro raziskovanje resnično preobraža, ker ima sposobnost, da ljudje zaradi njega vidijo svet drugače – tj. učinek prave izkušnje »aha!«, pri kateri se »posveti žarnica«. Takšna izkušnja je zato lahko pravo razsvetljenje, in videl sem že vznemirjenje v očeh ljudi, slišal čudenje v njihovih glasovih in začutil občutek spoštovanja, ki včasih spremljajo nov način gledanja in tu in tam nov način bivanja. Utelesiš staro reklo: »Resnica vas bo osvobodila.«

Raziskovanje, gledano bolj formalno, lahko opredelimo kot proces sistematičnega proučevanja, ki vodi do večjega razumevanja pojava ali vprašanja, ki nas zanima. Čeprav je raziskovanje navsezadnje dokaj običajno opravilo, proces ponovnega gledanja na obstoječ splet okoliščin (raz-iskanje) in

videnja na drugačen način, sistematični procesi preiskovanja prinašajo sredstva za zagotavljanje vplivnih in učinkovitih procesov proučevanja. V akademskem in strokovnem svetu sta z dvema glavnima sistemoma proučevanja, s paradigama, določeni izrazito različni poti za preiskovanje pojavov v fizikalnem svetu oziroma človeškem svetu. **Kvantitativna analiza**, oziroma **znanstveni pozitivizem**, kakor je pravilneje znana, in **naturalistično raziskovanje** – ki mu pogosto pravimo **kvalitativno** – omogočata daljnosežne, toda različne pristope k raziskovanju. V drugem poglavju za večjo jasnost raziščemo razlike med paradigama, da bi raziskovalci jasneje razumeli naravo raziskovanja, v katerem sodelujejo v lastnih razredih in na šolah. Kot kažejo podpoglavja v nadaljevanju, ima akcijsko raziskovanje zgodovino in tradicijo, ki sta občutno drugačni od drugih oblik raziskovanja, ki se pogosto uporablja za preiskovanje vprašanj v izobraževanju.

UVELJAVLJENI POTEK AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA: SISTEMATIČNI PROCESI PROUČEVANJA

Čeprav ima akcijsko raziskovanje veliko skupnega z navadnimi procesi reševanja težav in z načrtovanjem, ki ga izobraževalci uporabljajo med svojo vsakdanjo rutino v učilnici in šolskim delom, je njegova prednost v sistematičnosti izvedbe opredeljenih procesov proučevanja. Preprosti potek »glej, misli, deluj«, na primer, povzema osnovne procese akcijskega raziskovanja. Ko raziskovalci opravljajo neko študijo, se osredotočijo na točno določeno vprašanje. Potem pa:

glej: *zbiraj informacije* (podatke) s pazljivim opazovanjem, ki zajema gledanje, poslušanje in zapisovanje,

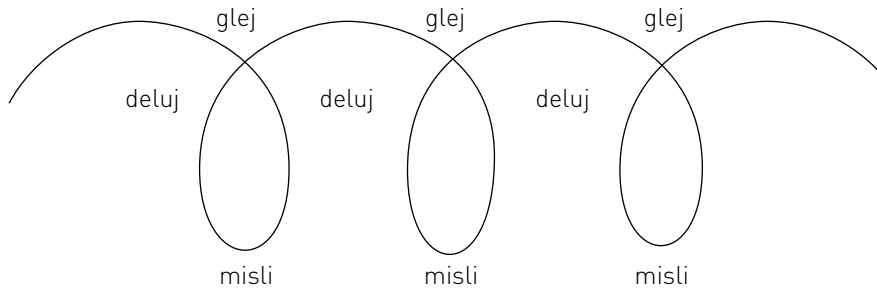
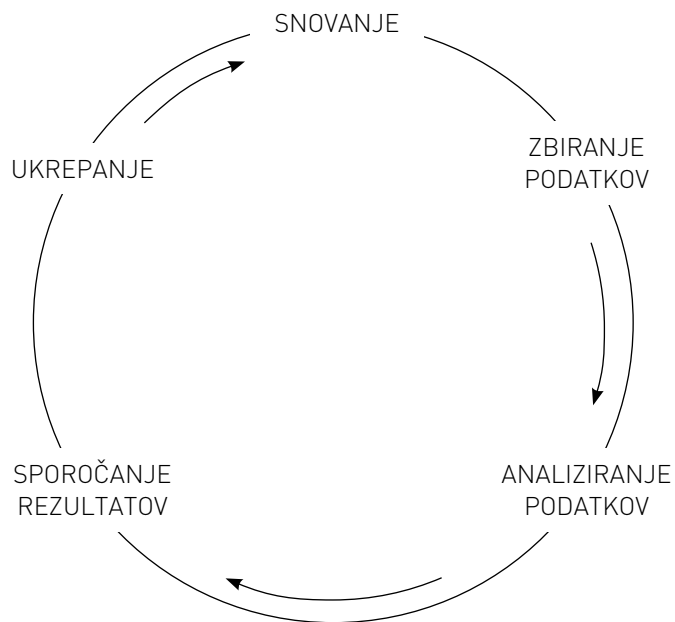
misli: *analiziraj* informacije, da prepoznamo bistvene značilnosti in sestavine,

deluj: na novo izražene informacije uporabi za *izoblikovanje rešitev* preiskovane zadeve.

Ta preprosta rutina se izvaja večkrat zaporedoma, da rešitve uresničimo, jih opazujemo, analiziramo in preoblikujemo, dokler ne dosežemo uspešnega izida. Potek (rutino) akcijskega raziskovanja zato velikokrat prikazujemo kot vijačnico.

Zapletenejši problemi in zadeve zahtevajo bolj razčlenjene oblike tega preprostega procesa, tako da popolnoma izražen cikel akcijskega raziskovanja vsebuje naslednje procese

- **Zasnova študije**, pazljivo izluščenje vprašanja, ki ga preiskujemo, načrtovanje sistematičnih procesov raziskovanja ter preverjanje etike in veljavnosti dela.
- **Zbiranje podatkov**, kar pomeni tudi zbiranje informacij iz različnih virov.
- **Analiziranje podatkov** za ugotavljanje ključnih značilnosti raziskovanega vprašanja.
- **Sporočanje** rezultatov študije zadevnim skupinam občinstva.
- **Uporaba** rezultatov študije v prizadevanju za rešitev preiskovanega vprašanja.

Slika 1.1 Vijačnica akcijskega raziskovanja**Slika 1.2** Cikel akcijskega raziskovanja

Cikličnost teh procesov lahko uporabno prikažemo, kot je vidno s slike 1.2.

Ampak za večjo jasnost podrobnosti je korake cikla akcijskega raziskovanja mogoče prikazati tudi kot zaporedje na sliki 1.3. Slika lepo ponazarja, kako se akcijsko raziskovanje od osnovnega raziskovanja loči po »akcijski« fazi proučevanja. Medtem ko osnovno raziskovanje prinaša informacije, za katere ni nujno, da jih v raziskovalnem okolju uporabimo, ima akcijsko raziskovanje vedno neposreden praktični oziroma aplikativni namen.

UPORABA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Akcijsko raziskovanje ima široko možnost rabe v okviru učilnice, šole in skupnosti. Akcijsko raziskovanje daje osnovo za oblikovanje učinkovitih rešitev za zelo pereče težave v razredu in šoli – recimo v razredih, ki so posebej močno deljeni, v izredno problematičnih skupinah učencev, pri učencih, ki delajo slabše, kot so sposobni, za preštevilne zunanje zahteve itd. Akcijsko raziskovanje je v učilnicah hkrati koristno za načrtovanje iz dneva v dan, na primer za načrtovanje učnih ur, oblikovanje strategij poučevanja in ocenjevanje učencev, in za obširnejše naloge, na primer načrtovanje učnih priprav, izdelovanje kurikula in evalvacijo. Za šolskega vodjo je akcijsko raziskovanje tudi orodje upravljanja in daje možnost sistematičnega reševanja težkih spletov okoliščin, izvajanja razvojnega programa in evalvacije ter razvijanja strateških pobud z družinami in s skupnostjo.

Slika 1.3 Zaporedje akcijskega raziskovanja

AKCIJSKO RAZISKOVANJE				
OSNOVNO RAZISKOVANJE				
ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljanje prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitve gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

V našem majhnem vzorcu projektov akcijskega raziskovanja v okviru šol, univerz in skupnosti so naslednji projekti:

- Mlada učiteljica, zaskrbljena nad težavami z disciplino, ki jih je doživljala z »ogroženo« skupino fantov v svojem oddelku, se je lotila akcijske raziskave, ki ji je razkrila zelo drugačno razumevanje teh otrok. Znanje, ki si ga je pridobila, je spremenilo njen pogled na težave, ki jih je doživljala, kar je vodilo do korenite spremembe načina, kako se loteva poučevanja.

- Učiteljica tretjega razreda, zaskrbljena, ker so jim v okraju zmanjševali sredstva za umetnost na šolah, je z učenci proučila, kakšno vlogo igra umetnost v njihovem razrednem življenju. Izdelali so ilustrirano knjižico in fresko za predstavitev pred načelnikom okraja.
- Učitelj je z učenci sodeloval v procesih akcijskega raziskovanja za izoblikovanje in izvedbo razrednega učnega programa, s čimer je dosegel veliko zavzetost učencev in zanimive učne rezultate.
- Skupina sosedov je z ravnatelj, učitelji in s starši opravila sodelovalno akcijsko raziskavo, da bi izboljšala sodelovanje staršev na tamkajšnjih šolah. Skupaj so sestavili izredno koristen seznam ukrepov, ki naj bi jih učitelji in starši uresničevali.
- Na neki šoli so najeli svetovalca, da bi učiteljskemu zboru pomagal evalvirati programe šole. V akcijskem raziskovanju je svetovalac delal z učitelji, vodje in učenci, da bi poudarili dobre značilnosti delovanja šole ter razkrili težave in izzive, s katerimi se je treba spopasti.
- Na nekem univerzitetnem oddelku so uporabili procese akcijskega raziskovanja za načrtovanje izvajanja velikega novega programa za uvajanje tehnologije na izobraževalnih področjih. Projekt je bil v smislu stopnje sodelovanja udeležencev in doseženih izidov izredno uspešen.
- Na neki šoli so akcijsko raziskovanje uporabili za reševanje rasnih težav, ki so ogrožale ravnovesje šolskega življenja. Neki učitelj je skupini učencev pomagal, da je proučila zadeve, povezane s tem, na svoji šoli in v skupnosti, kar je vodilo do novega programa, namenjenega za odpravljanje težav, ki so jih na šoli doživljali.
- Učitelja predmetne stopnje sta akcijsko raziskovanje uporabila za preiskovanje težav z nadlegovanjem in s predsodki med učenci predmetne stopnje. Z raziskovanjem so učenci obeh skupin prepoznali ključne značilnosti teh težav in jih uporabili kot osnovo za pripravo in uprizoritev zelo informativnih iger.

Študija primera: učiteljsko akcijsko raziskovanje

Zgodba v nadaljevanju in primeri, vsebovani v poznejših poglavjih, vsaj nekoliko nakazujejo možnost poplačila, ki ga je mogoče doseči, če izobraževalci postajajo večji samostojni raziskovalci. Zgodbe ponazarjajo, kako so si učitelji iz razreda razširili repertoar poklicnih veščin in kako jim je spotoma uspelo, da je njihovo delo zdaj produktivnejše, uspešnejše in prijetnejše.

Malodušnost med učenci: učiteljica proučuje svoj oddelek

Avtorica: Lorise Dorry

Po prvem mesecu novega šolskega leta sem bila zmedena nad svojo nezmožnostjo, da pritegnem učence svojega oddelka 6. razreda osnovne šole v revnejšem predmestju velikega mesta. Ker sem učila že peto leto, se mi je zdelo, da sem sposobna in izkušena učiteljica, ki zdaj že zna dobro obvladovati neizprosne vsakodnevne rutine dela z veliko skupino otrok. Kljub mojemu pazljivemu kreativnemu načrtovanju je učencem očitno manjkalo življenja in živahnosti, ki sem jo doživljala v drugih razredih. Čeprav se niso grdo obnašali, se je zdelo, da se samo »premikajo«, znali so biti nekoliko pikri do dela, ki sem jim ga nalagala, in v njihove razredne razprave so se dokaj redno vsiljevale »brihtne« opazke. Čeprav sem vpeljala različne tehnike vodenja razreda in poskušala najti zanimive načine predstavljanja dela, so se mi zdeli učenci izrazito brezvoljni. Zdelo se je, da nima na otopelo ravnodušnost, s katero so pozdravili vsako novo učno opravilo, učinka nič, kar poskušam, niti jih ni spodbudilo, da bi izboljšali dokaj drugorazredno delo, ki so ga nenehno kazali.

V šestem tednu polletja sem se, z občutki precejšnje frustracije in s čedalje večjo negotovostjo glede svojih učiteljskih sposobnosti, odločila, da je napočil čas, da položaj temeljiteje raziščem. S postopkom akcijskega raziskovanja, ki sem se ga naučila na kolidžu, sem sistematično načrtovala, kako bi mi uspelo doseči boljše razumevanje tega, kako in zakaj so moji učenci v razredu tako malodušni. Razred sem začela opazovati pozorneje in si zapomnila, kako so se različni učenci dela lotevali, kdaj, kje in kako so se udeleževali raznih razrednih dejavnosti, kakšni so bili njihovi odzivi na različne dogodke, ki so se pripetili v učilnici, ter kako so se različni posamezniki in skupine sporazumevali. S tem sem dobila temeljitejši pregled nad družbeno dinamiko v svojem oddelku, si zapomnila, kateri učenci se očitno »zadržujejo« skupaj, kateri posamezniki se zdijo naravni vodje in kdo so osamelci – spoznala neformalne družbene skupine in vodje, ki so del vsake družbene situacije. V naslednjih tednih sem našla priložnosti za neformalno srečevanje s številnim učenci – z vodjami in s člani različnih neformalnih skupin – z njimi pokramljala na šolskem dvorišču, hodnikih in med »oddih« v razredu. Postopno sem si nabrala informacije, ki so mi omogočile, da sem razumela svoj razred z vidika učencev, in pridobila veliko globlje poznavanje tega, kar vpliva na razredno življenje mojih otrok.

Ker sem želela nova spoznanja o izkustvih svojih učencev izkoristiti, sem se odločila, da bom razred pritegnila v raziskovalni projekt kot del ciljev opismenjevanja v okviru mojega razrednega učnega načrta. Razložila sem jim, da me skrbi njihovo očitno pomanjkanje zanimanja za šolsko delo in da si želim, da bi mi zagato pomagali raziskati. Z uporabo diskusij v majhnih ciljnih skupinah sem učencem dala čas, da se o težavi pogovorijo in naštejejo prevladujoče značilnosti svojega doživljanja. Ko so nastajali sezname težav, sem opazila, kako odklonilne se zdijo pripombe:

- Delo, ki ga opravljamo v razredu, je dolgočasno.
- Ni nam všeč branje, ki ga imamo vsak dan.

- Matematika je pretežka.
- Ga. Dorry nas z opombami o našem delu spravlja v zadrego.
- Nekateri učenci imajo neprijetne pripombe čez nas.

In tako dalje.

Vznemirjena zaradi negativnega tona opazk sem učence prosila, naj se vrnejo v skupine in se pogovorijo, ali imajo karkoli med poukom radi. Povratne informacije so razkrile precejšnje število vidikov doživljanja razreda, v katerih so uživali:

- Računalniška učilnica je super.
- Zadnji družboslovni projekt je bil prima.
- Všeč nam je, ko lahko delamo v skupinah.
- Res imamo radi go. Dorry.

In tako dalje.

Drugi dan sem se z vsem oddelkom vrnila k problemom in učence prosila, naj razpravljajo o težavah, ki jih dojemajo kot najpomembnejše. Postopoma se je izluščilo strinjanje, da je velika težava »dolgočasnost dela pri pouku«. V nadaljnjih skupinskih razpravah so opozorili na področja dela in vrste dejavnosti, ki se jim zdijo dolgočasni. Med potekom so nekateri otroci začeli samodejno predlagati, kako bi si lahko naredili delo zanimivejše. Takrat sem učencem rekla, naj se razdelijo v delovne skupine, ki bi se pozanimale, kako bi si delo s tistih področij popestrili. Po skupinah so se ločeno posvetili jeziku in književnosti, družboslovju, matematiki in naravoslovju. Delali so z vznemirjenjem in se domislili »pametnih idej« po dotedanjih izkušnjah v razredu, po zamislih, o katerih so slišali govoriti druge učence ali družino, in po lastni ustvarjalni domišljiji.

Na sestankih v naslednjih dneh je vsaka skupina dobila priložnosti, da svoje zamisli predstavi pred vsem razredom, sošolci pa možnost, da dajejo predloge za razširjenje in izboljšanje predstavljenih učnih vsebin ali dejavnosti. Proces ni bil neoviran za vse skupine. Skupina za matematiko je, denimo, zahtevala znatno pozornost in odkrila sem, da ji moram preprosto razložiti cilje in vsebino učnega načrta pri matematiki. Ugotovila pa sem, da jim je to odprlo veliko globlje razumevanje matematike kot vede, razumevanje, ki so ga med dajanjem povratnih informacij prenesli preostanku oddelka.

V tednih, ki so sledili, sem delala z učenci in jim preprosto opisovala učne načrte za vsako vsebinsko področje, učenci pa so mi pomagali razkriti, kako lahko cilje dosežejo z učnimi dejavnostmi, ki so jih večinoma bili sposobni opredeliti sami. Ko so se učenci udeleževali procesa, sem opažala čedalje večjo zavzetost, saj jih učne dejavnosti, ki so jih pomagali zasnovati, niso samo pritegnile, temveč so se veselili tudi svojih dosežkov. V procesu so prav tako opravili z nekaterimi vedenjskimi težavami, ki so jih omenili v prvih pogovorih, in si zamislili »pravila obnašanja«, ki med drugim prepovedujejo »poniževalne« opazke in pripombe, ki bi posameznike sramotile.

Že po nekaj tednih od začetka procesa sem lahko razmislila, kaj je razred pod mojim vodstvom dosegel. Večina učencev je bila večino časa zaposlena z delom, s katerim so bili videti zadovoljni in ki jih je očitno zanimalo, kakovost njihovega dela pa je skokovito narasla. Sčasoma sem začela dobivati naklonjene pripombe staršev, kar je kazalo, da se zavedajo razlik v odzivanju svojih otrok na šolo. »Ne vem, kaj ste naredili,« je v smehu rekel eden od staršev, »Clyda moram ustaviti, da ne gre že navsezgodaj v šolo!« Tudi ravnatelj in součitelji so opazili razliko. Nekdo je pripomnil: »S tistim razredom je bilo že leta težko delati. Vsekakor si nekaj spremenila. Kaj počneš?«

Ob koncu leta sem med primerjanjem rezultatov preizkusov znanja z rezultati iz prejšnjih let zadovoljno opazila napredek, ki so ga na mnogo področjih kazali številni učenci, ter vznemirjenje in navdušenje, ki je prevevalo moj razred večji del dneva. Ker mi je razred pomagal sistematično preiskati težavo, ki sem jo zaznala, sem bila ne samo sposobna jasneje razumeti naravo težave, ampak učence pritegniti, da pomagajo načrtovati rešitve za težave, ki so se med našim raziskovanjem razkrile.

ZNAČILNOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Akcijsko raziskovanje ima dolgo zgodovino, ki jo velikokrat povezujemo z delom Kurta Lewina, ki je akcijsko raziskovanje videl kot ciklični, dinamični in sodelovalen proces, v katerem se ljudje ukvarjajo z družbenimi vprašanji, ki vplivajo na njihovo življenje. Udeleženci si skozi cikle načrtovanja, delovanja, opazovanja in razmišljanja prizadevajo za spremembe v navadah, kar vodi do družbenega ukrepanja za izboljšanje. Obliko akcijskega raziskovanja so uporabili tudi za ukvarjanje z vprašanji asimilacije, segregacije in diskriminacije in z njo pomagali ljudem reševati težave, spodbuditi spremembe in proučevati učinek teh sprememb (Lewin, 1938, 1946, 1948; Lewin in Lewin, 1942). Kurtov pristop k akcijskemu raziskovanju se odraža v definiciji, ki jo predlagata Bogdan in Biklen (1992): »Je sistematično zbiranje podatkov, zasnovano za prinašanje družbene spremembe.« Toda Noffke (1977) meni, da je o akcijskem raziskovanju najbolje razmišljati kot o veliki družini, v kateri se prepričanja in odnosi zelo razlikujejo (str. 306).

Kemmis in McTaggart (1988) pravita, da je akcijsko raziskovanje »oblika kolektivnega, razmišljajočega raziskovanja, ki ga izvajajo udeleženci v nekaterih družbenih okoliščinah, da bi izboljšali racionalnost in pravičnost lastnih družbenih in izobraževalnih navad ter hkrati lastno razumevanje teh navad in spletov okoliščin, v katerih se te navade uresničujejo (str. 6). Po mnenju Kemmisa in McTaggarta se to raziskovanje lahko izvaja v katerikoli skupini, ki ji je skupna neka skrb, in je akcijsko samo, če je sodelovalno.

Reason in Bradbury (2001, str. 10) to videnje razširita in akcijsko raziskovanje opišeta kot: »Sodelovalen, demokratičen proces, ki se ukvarja z razvijanjem praktičnega vedenja v prizadevanju za vredne človeške namene, temelječe na sodelovalnem svetovnem pogledu, za katerega verjameva, da nastaja v tem zgodovinskem trenutku. Povezati skuša ukrepanje in razmišljanje, teorijo in prakso v sodelovanju z drugimi, v prizadevanju za praktične rešitve težav, ki so za ljudi pereče, in

splošneje za uspevanje ljudi kot posameznikov in njihovih skupnosti.« Menita, da akcijsko raziskovanje zahteva večšine in metode, ki raziskovalcem omogočajo negovanje poizvedovalnega pristopa do lastne prakse, sodelovanje v medosebnem stiku z drugimi za spopadanje z vprašanji skupnega interesa in oblikovanje širše skupnosti raziskovanja, ki zajema organizacije v celoti.

Pomen akcijskega raziskovanja za izobraževanje se kaže v nedavnem bujnem vznikanju besedil na tem področju. Zajemajo pisano paleto usmeritev in metodologij, ki odraža različne namene in teoretične usmeritve avtorjev in vodi do zelo raznolikih praktičnih postopkov. Velik del akcijskega raziskovanja v izobraževanju se osredotoča na učitelje in posveča razmišljanju učiteljev, njihovi praksi poučevanja in evalvaciji dosežkov učencev. V zahtevnejših oblikah akcijskega raziskovanja se včasih uporablja sodelovalna praksa, ki zajema razne kombinacije učencev, pedagoških delavcev, vodjev, staršev in skupnosti.

Besedila, ki se posvečajo rabi akcijskega raziskovanja za izboljševanje učiteljske prakse in/ali dosežkov študentov, so med drugimi Johnson (2002), Johnson (2007), Koshy (2005), Mertler (2005), Calhoun (1994), Brown in Dowling (1998) ter Burnaford, Fischer in Hobson (2000). Literatura, ki predstavlja širšo usmeritev k uporabi akcijskega raziskovanja v šolskih okoljih – na primer rabo za širši kurikulum ter etična in zakonska vprašanja – je med drugim Holly, Arhar in Kasten (2004), Armstrong (2004), Bray, Lee, Smith in Yorks (2000), Tomai (2003), Mills (2007), Anderson, Herr in Nihlen (2007) ter Somekh (2005). Podobno Meyers in Rust (2003) ter McNiff in Whitehead (2006) opisujejo, kako lahko učitelji izkoristijo akcijsko raziskovanje za spopadanje z osnovnimi težavami v razredu, oblikujejo lasten poklicni razvoj in preoblikujejo prakso poučevanja. Kalmbach, Phillips in Carr (2006) opisujejo, kako lahko akcijsko raziskovanje služi kot vzvod za privzemanje poklicne identitete študentom, ki si še le prizadevajo za učiteljsko licenco. McClean, Herman in Herman (2005) razkrivajo, kako učitelji in vodje uporabljajo akcijsko raziskovanje kot strategijo za prevzemanje dejavnejše vloge pri ugotavljanju najboljših rešitev za težave v šolah.

Literatura, ki ima širši fokus izboljšanja šole ali spreminjanja in razvoja, zajema Sagorja (2000), ki predlaga sedemstopenjski proces za izboljšanje poučevanja in učenja, in Glanza, ki se posveča izboljševanju delovne skupnosti v šoli. Nekaj literature je določeneje usmerjene v spremembe v izobraževanju in včasih kot bistven dejavnik procesa akcijskega raziskovanja vključuje družbene spremembe (Atweh, Kemmis in Weeks, 2005; Berge in Ve, 2000; Brown in Jones, 2002; Christiansen, Goulet, Krentz in Maeers, 1977; Fals Borda in Rahman, 1991; O'Hanlon, 2003). Tudi Pedraza in Rivera (2005) se posvečata reformiranju šole z raziskovanjem v izobraževanju za južnoameriške skupnosti in z njimi.

Druga besedila se osredotočajo na posamična področja izobraževalnega življenja. Burns (1999) predstavlja akcijsko raziskovanje kot sodelovalen proces, ki nastaja iz skupnih skrbi učiteljev angleščine; Wallace (1998) prikaže, kako lahko razvijajo svojo strokovnost učitelji jezika; in Sykes pokaže, kako lahko specialisti za medije volivce prepričajo o pomembnosti šolskih knjižnic, čeprav tehnologija korenito preobraža način, kako hranimo informacije, dostopamo do njih in jih uporabljamo.

Mednarodne vidike predstavljata Hollingsworth (1997), ki ponazarja, kako praktiki vplivajo na politiko z opravljanjem raziskav, in McTaggart (1997), ki opisuje razvoj demokratičnega raziskovanja v dokaj drugačnih institucionalnih in kulturnih okoljih.

Čeprav veliko avtorjev vključuje v proces akcijskega raziskovanja kvantitativne podatke, ga večina dojema kot naturalističen pristop k raziskovanju, ki učitelje popelje v procese razmišljanja, ki osvetljujejo pomembne značilnosti njihove prakse v razredu. Pristop k akcijskemu raziskovanju, predstavljen v tej knjigi, se od večine literature o raziskavah učiteljev in strokovnih delavcev razlikuje po tem, da se ne posveča samo učitelju, čeprav so učitelji osrednji udeleženci procesa. Poudarki usmerjenosti akcijskega raziskovanja, ki je opisana v knjigi, so:

1. **Spreminjanje:** izboljševanje prakse in obnašanja tako, da jih spremenimo.
2. **Refleksija:** razmišljanje, razglabljanje in/ali teoretiziranje o lastni praksi, obnašanju in situacijah.
3. **Udeleževanje:** spreminjanje lastne prakse in obnašanja, ne drugih.
4. **Vključenost:** začenjanje pri načrtih in stališčih šibkejših in širjenje na vse, na katere vprašanje vpliva.
5. **Prenašanje:** deljenje svojih pogledov z drugimi.
6. **Razumevanje:** doseganje jasnosti razumevanja različnih vidikov in izkušenj vseh udeleženi.
7. **Ponavljjanje:** ponavljanje ciklov raziskovalne dejavnosti, kar vodi do rešitve težave.
8. **Praksa:** preverjanje razumevanja, ki se pojavlja, tako da ga uporabimo kot osnovo za spreminjanje prakse ali vzpostavitev novih postopkov prakse.
9. **Skupnost:** prizadevanje za razvoj/vzpostavitev učeče se skupnosti.

RAZVOJNO DELOVANJE: ŠIRJENJE KROGA PROUČEVANJA

Čeprav se akcijsko raziskovanje uspešno obnese za nepovezane težave in vprašanja v razredih, ima tudi potencial za širšo rabo v več razredih, znotraj šole ali skupnosti. Ko sodelujoči krožijo po raziskovalnem procesu, čedalje boljše razumevanje odstira sorodna vprašanja, ki presegajo neposredno žarišče preiskovanja in kažejo na plodne možnosti, ki se utegnejo pojaviti s povečanjem okvira in moči raziskave. Proučevanje specifičnih problemov marsikdaj razkrije številne razsežnosti spleta okoliščin, ki zahteva pozornost, in proučitev vsake od razsežnosti še bolj osvetli situacijo, s čimer odkrije nadaljnje možnosti za ukrepanje.

Proces »začenjanja z majhnim« ter večanja širine in zapletenosti dejavnosti imenujem »razvojno delovanje«. Zelo se razlikuje od razvojne psihologije in razvoja otroka, ki sta sestavni del večine izobraževalnih programov, čeprav pojmovno obstaja nekaj podobnosti. Pri vsakem je pomembno, da učence pritegnemo k sodelovanju na ravni, ki so jo zmožni razumeti in doseči glede na njihovo stopnjo »razvoja«. V sodelovalnem akcijskem raziskovanju se študija nemara začne z omejenimi cilji, vendar

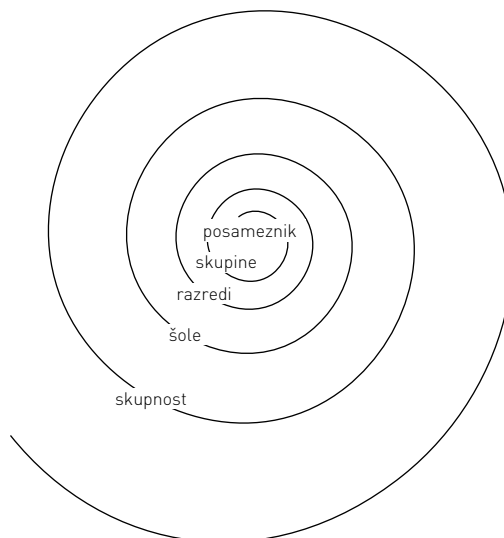
se lahko področje študije razširi, ko se povečata razumevanje in zavedanje. Potencial za blagodejno spremembo in razvoj eksponentno narašča z večanjem števila vključenih ljudi in vprašanj.

Ko je skupina Shelie Baldwin (Baldwin 1997) proučevala problem rasnega nesoglasja na svoji šoli, je na primer ugotovila, da je treba področje raziskave razširiti na dom in soseseo. Razumevanje, ki se je porajalo iz teh preiskav, je zelo okrepilo moč njihove preiskave in zagotovilo osnovo za ukrepanje na vsej šoli.

Podobno so dekleta, udeležena v študiji o spolnem nadlegovanju (gl. 9. poglavje) najprej povečala število sodelujočih deklet in nato ugotovila, da morajo kot del skupine vključiti tudi fante. Proučevanje izkušenj članov skupine je razkrilo potrebo po pogovoru z drugimi ljudmi, tudi s šolskimi vodje in z redarji. Na koncu so lahko ukrepali in vse ljudi na šoli obvestili o izidih raziskave ter videli, da je njihov trud obrodil dokaj korenite spremembe.

Ključna značilnost razvojnega procesa je, da je treba začeti z ožjimi cilji. Čeprav je veliko težav na šolah, recimo visoka stopnja osipa ali slabi dosežki učencev, zapletenih in imajo veliko razsežnosti, je začetno poizvedovanje najbolje osredotočiti na nekaj otipljivih ciljev, ki jih je mogoče doseči. Začetne male uspehe ljudje doživljajo kot spodbudo, s katero dobijo voljo za nadaljnje delovanje. S sodelovanjem v neprekinjenih ciklih procesa »glej, misli, deluj« lahko zajamejo več razsežnosti težave in ravni udeleževanja. Sčasoma morda zajamejo še druge interesne skupine – učitelje, vodje, družine in skupnost – ter si tako naberejo več podpore in virov, kar povečuje vplivnost ukrepov, ki jih izvajajo (gl. sliko 1.4).

Slika 1.4 Viba akcijskega raziskovanja



POVZETEK

Nameni akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje je proces sistematičnega proučevanja.

Namen akcijskega raziskovanja je izvajalcem izobraževanja priskrbeti novo znanje in razumevanje, da jim omogoči izboljševanje prakse izobraževanja oziroma reševanje pomembnih težav v razredih in šolah.

Akcijsko raziskovanje izvira iz raziskovalne tradicije, ki poudarja cikličnost, dinamičnost in sodelovalnost pristopov k preiskovanju.

Običajen proces proučevanja vključuje:

- zasnovanje študije,
- zbiranje podatkov,
- analiziranje podatkov,
- poročanje o izsledkih in
- ukrepanje.

Akcijsko raziskovanje je mogoče izpeljati kot razvojni proces, ki sistematično povečuje področje preiskave.

2

**RAZUMETI AKCIJSKO
RAZISKOVANJE:
PARADIGME IN METODE**

UVOD: POUČEVANJE KOT PROCES PROUČEVANJA

Javnost ima vtis, da je poučevanje preprosta naloga, ki od učitelja samo zahteva, da učencem predstavi informacije, učence pripravi, da se jih naučijo, in jih nato preizkusi, da se prepriča, da jih znajo. Učitelji pa vedo, da sta poučevanje in učenje veliko zahtevnejši nalogi, ki zahtevata obsežen korpus strokovnega znanja, ki ga je mogoče uporabiti za oblikovanje učinkovitih učnih procesov za učence. Učitelji so soočeni z raznolikostjo učencev, ki se zaznavno razlikujejo po tem, kar v razred prinesejo v smislu stopnje sposobnosti, spola, osebnosti, družinskega okolja, družbenoekonomskega statusa, etničnega in kulturnega ozadja.

Ni recepta, ki bi bil »po meri« vseh in ki bi ga učitelji lahko uporabili pri svojem poučevanju v vseh spletnih okoliščin. Zato je učiteljeva prva naloga – tista, ki postane stalni del življenja razreda – da se loti sistematičnih procesov proučevanja in načrtovanja. Nekatera osnovna vprašanja, ki si jih morajo učitelji zastaviti, so:

- Kdo so ti otroci?
- Koliko so stari?
- Katere lastnosti otrok bom moral upoštevati pri načrtovanju programa učenja zanje? Starost? Sposobnosti? Spol? Etnična pripadnost? Družinsko ozadje? Zdravje? Itn.

Tudi narava samega kurikula bo predmet zavestnih procesov raziskovanja. Učitelji bodo načrtovali program učenja in zasnovali strategije poučevanja in učenja glede na vsebinska področja, ki jih je treba poučevati, opredeljene državne standarde, starost/letnik razreda ter ustrezne strategije poučevanja in spremljevalnih dejavnosti učenja. Njihovo začetno poizvedovanje za poučevanje nekega razreda bo imelo osnovo v vprašanjih, kot so:

- Kaj je treba poučevati (te otroke na tej stopnji)?
- Kako je to možno poučevati?
- Katere strategije poučevanja bodo primerne?
- Katere učne dejavnosti bodo učinkovite?

Učitelji se morajo zato lotevati sistematičnih procesov raziskovanja kot neprekinjene značilnosti svojega razrednega življenja, če hočejo učencem omogočiti doseganje uspešnih učnih dosežkov. Akcijsko raziskovanje jih torej preskrbi z okvirom dejavnosti, ki jim omogoča sistematično izpolnjevanje teh nalog. Je pot, po kateri v nekem časovnem obdobju ustvarijo korpus znanja o učencih pod svojim okriljem in iz njega oblikujejo učinkovit program poučevanja in učenja.

Potreba po akcijskem raziskovanju se ne nanaša samo na učitelje v razredih, pač pa tudi na vodje, ki se tako kot učitelji spopadajo z zapletenimi problemi načrtovanja neprekinjenega organiziranja in delovanja šole. Obvladovati morajo raznolike lastnosti otrok na šoli, učiteljev, ki sestavljajo osebje, staršev otrok in točno določene skupnosti, v kateri je šola. S sistematičnimi procesi proučevanja bodo sčasoma pridobili obilje informacij, ki pripomore, da je delovanje izobraževalnega okolja harmonično in zelo storilnostno.

Akcijsko raziskovanje kot pristop k proučevanju prinaša informacije, ki so zelo specifične za posebne spletke okoliščin, pred katerimi stojijo učitelji oziroma vodje, in je sredstvo za zasnovanje ukrepov, ki so v teh razmerah učinkoviti. Te informacije, vezane na dejanske razmere, stojijo ob splošnejšem korpusu znanja iz raziskovalne literature, ki ga spoznavajo med strokovnim izobraževanjem in razvojem.

Zaradi raznolikosti pristopov k raziskovanju, ki so zdaj povezani z izobraževanjem, bomo v tem poglavju pojasnili razlike med glavnimi paradigmami – raziskovalnimi sistemi – ki zdaj sestavljajo literaturo. Akcijsko raziskovanje, ki ga izvajajo učitelji in ravnatelji, se, čeprav premore nekatere pomembne odlike dobrega raziskovalnega procesa, po namenu in rezultatih razlikuje od tistega, ki je utelešeno v raziskovalni literaturi. Medtem ko je prvo raziskovanje zasnovano za pridobivanje praktičnih rezultatov, ki so smotrni za nek določen razred ali šolo, raziskovalna literatura daje splošnejši korpus znanja, ki ga je mogoče uporabiti v širokem spektru krajev in okoliščin. Kot postane jasno, ko o akcijskem raziskovanju spoznavamo čedalje več, je ena njegovih nalog, da učiteljem in ravnateljem ponuja sredstvo za preizkus relevantnosti raziskovalne literature za tiste razmere, v katerih delajo.

Korpus strokovnega znanja, vsebovanega v raziskovalni literaturi, je pretežno plod dveh različnih *paradigem*, ki kažeta na izrazito različne pristope k raziskovanju. Prva, ki ji pogosto pravimo *kvantitativno raziskovanje*, ustrežneje znano kot objektivna znanost ali znanstveni pozitivizem, je prepoznavni znak sodobnega sveta. Druga paradigma, ki ji pogosto pravimo *kvalitativno raziskovanje*, čeprav je pravilnejši izraz naturalistično proučevanje, je mlajša pridobitev raziskovalne arene. Čeprav akcijsko raziskovanje pogosto uporablja kvantitativne oziroma statistične informacije, je bolj nedvoumno povezano z drugo paradigmo. Naj se ukvarjamo s katerokoli obliko raziskovanja, jasni morajo biti nameni naše raziskave, da zagotovimo izvajanje ustreznih postopkov, ki nam omogočijo, da dosežemo cilje, ki jih skušamo.

OBJEKTIVNA ZNANOST IN EKSPERIMENTALNO RAZISKOVANJE

Obsežen korpus raziskav v izobraževanju, zasnovanih na uporabi postopkov objektivne znanosti, zagotavlja trajno in močno podlago strokovnega znanja učiteljem, vodjem in drugim zainteresiranim v izobraževanju. Izvira iz ene trajnih zapuščin sodobnega sveta, ki jo je prinesla znanost – uporabe znanstvenih metod pri reševanju problemov. Znanost torej uspešno prinaša človeškemu življenju čudežne gmotne koristi, zato se v znanstvene raziskave zdaj redno vlagajo milijarde in izobraževanje ima od sistematičnega proučevanja problemov in vprašanj, povezanih s poučevanjem in z učenjem, velike koristi.

Ta korpus »znanstvenega« znanja izvira iz filozofskega gledanja, ki je tehnično znano kot znanstveni pozitivizem. Znanstveni pozitivizem deluje po določenem naboru osnovnih predpostavk in prepričanj o načinu, kako lahko znanje pridobimo. Predpostavlja fiksni univerzum – dogodki se pojavljajo zanesljivo in predvidljivo po temeljnih zakonitostih, ki vladajo delovanju vseh stvari.

Znanstveni pozitivizem predpostavlja, da je konec koncev načeloma vse v univerzumu mogoče natančno izmeriti in odnose med stvarmi točno opisati. Nenehna znanstvena prizadevanja za izpopolnitev in razširitev našega razumevanja univerzuma potekajo v disciplinarnih sferah fizike, kemije, biologije itd. Vsaka ima točno določeno usmeritev in prinaša znanstveno preverjene informacije, ki širijo naše poznavanje fizičnega univerzuma. Fiziologija in biologija človeškega telesa se posvečata tistim vidikom univerzuma, ki se ukvarja s človeškim telesom, vendar se na splošno ustavita pred vmešavanjem »pameti«, vidikom univerzuma, ki je pri človeških bitjih poseben.

Namen znanstvenega raziskovanja je torej z natančnostjo opisati značilnosti univerzuma, v katerem živimo, in stabilne odnose, ki med značilnostmi veljajo. Znanstveno delo zato pogosto povezujemo z natančnimi definicijami in merjenjem »spremenljivk« – značilnosti, ki sestavljajo univerzum. Končni cilj takega dela je vzpostaviti vzročne povezave, ki nam omogočajo, da rečemo: »Če se zgodi x, bo sledil y (v vseh krajih in ob vsakem času)« – če na primer segrejete kovino, se bo raztezala do določene mere in če vodo ohladite na neko temperaturo, bo nastala trdna snov. Naša zmožnost opisovanja sveta na tak način je zaslužna tako za čudežno preobrazbo materialnega okolja – za letala, računalnike, motorna vozila, tkanine, gradbene materiale, gospodinjske dobrine – kot za velikanske izboljšave v zdravju in pričakovani življenjski dobi. Mnogo bolezni, ki so v preteklosti opustošile celotne svetovne regije, je zdaj izkoreninjenih in zdravila služijo kot sredstvo za lajšanje velikega števila obolenj, za katera smo ljudje dozvetni. Vse zahvaljujoč previdni rabi znanstvenih metod po opisu zakonitosti, ki vladajo fizičnemu svetu.

Uporaba znanstvenih načel za razvijanje razlag in razumevanja vodi do zelo razvitega in temeljitega inventarja znanstvenega znanja, ta pa do številnih oblik napredka v politikah, praksi in tehnologiji na vseh področjih človeškega življenja. Znanje, ki se pojavlja iz pozitivistične znanosti, je še naprej sposobno korenito izboljševati življenje ljudi.

Primarna metoda za vzpostavljanje znanstvenih razlag je eksperiment. Poskusi so pazljivo zasnovani, tako da raziskovalcem naključen izbor osebkov za poskusne skupine in nadzorovana uporaba poskusnega ravnanja ali vplivov omogočata, da z visoko stopnjo verjetnosti trdijo, da so učinki, ki so jih zaznali, povezani z nekim ravnanjem ali vplivi. V številnih študijah na primer opazujejo vpliv različnih strategij poučevanja na učenje učencev, pri čemer so raziskovalci pozorno nadzorovali pogoje, v katerih so strategije izvajali v razredu med pazljivo izbranimi skupinami učencev, in poskuse, opravljene v pozorno nadzorovanih pogojih v razredu. Namen take zasnove je, da skušamo za dobljene izsledke ovreči druge razlage. Nadzorovanje nebitvenih spremenljivk je zato pomemben vidik zasnove poskusa, ker je možnih vplivov na spoznavanje veliko in so raznoliki: med drugim nanj vplivajo spremenljivke, kot so velikost razreda, stili učenja med učenci, etnična pripadnost, rasa, spol, družbeni razred, vrsta šole, slog starševstva, ki so ga izkusili učenci, motivacija, osebnost, bolezni, jemanje mamil, inteligenca, nadarjenost, velikost šole, izpostavljenost medijem itd. Raziskovalci se hočejo prepričati, da nobenega rezultata, ki ga dobijo z manipulacijo strategij učenja med poskusi, ne moremo pripisati enemu ali dvema ali večjemu številu teh dejavnikov. Korpus znanja, pridobljen iz teh študij, izobraževalcem praktikom omogoča analiziranje težav, ki se pojavljajo v učilnici, ugotavljanje dejavnikov, ki so najverjetneje vzrok, in oblikovanje ukrepov, ki bodo priskrbeli izboljšanje.

Kvaziposkusi ali uprizorjeni poskusi, kot jim včasih rečemo (Johnson, 2001), se uporabljajo, če na spremenljivke ni mogoče vplivati s poskusom bodisi iz etičnih ali pragmatičnih razlogov. Težko bi si bilo, na primer, predstavljati študijo, v kateri bi učence izpostavili močni bolečini, da bi videli, ali je ta dejavnik izboljšal njihovo uspešnost pri preizkusih znanja. Vendar pa je v takih situacijah mogoče opraviti študije, pri katerih spremenljivke nadzorujemo ali jih preverjamo statistično in ne eksperimentalno, pri čemer naravo odnosov ugotovimo med spremenljivkami s skrbno načrtovano statistično manipulacijo. Raziskovalci lahko uporabijo statistične metode, ki obvladujejo široko paleto spremenljivk in hkrati kar najbolj zmanjšajo verjetnost veljavnosti drugih razlag za opazovane učinke.

McEwan (2000) jasno opisuje kvaziposkuse v študijah o vavčerskih šolskih programih, s čimer pokaže, kako lahko v okoliščinah, v katerih ni mogoče obvladovati, kdo vstopa v zasebne in javne šole, raziskovalci uporabijo statistične metode, s katerimi kompenzirajo za nezmožnost prilagajanja ozadja družin in učencev. Tako je mogoče minimalizirati verjetnost drugih možnih razlag za vplive vavčerskih programov na šolah in kompenzirati (ne)obvladljivost spremenljivk, kot so izobrazba staršev, družinski prihodek, spol ter rasna in etnična pripadnost.

Tako raziskovanje s poskusi kot s kvaziposkusi sta predmet nadzora kakovosti, da se zagotovita eksaktnost postopka in trdnost izidov. Zaradi kakovosti ocenjujemo poskuse po njihovi zanesljivosti, notranji veljavnosti in zunanji veljavnosti – stopnji, do katere je mogoče podobne rezultate dobiti iz različnih okoliščin, vzorcev in časa (zanesljivost), stopnji, do katere je rezultate mogoče pripisati spremenljivkam poskusa (notranja veljavnost), in stopnji, do katere se rezultati nanašajo na širšo populacijo, iz katere smo vzorec odbrali (zunanja veljavnost ali posplošljivost).

Raziskovanje s poskusi in kvaziposkusi zagotavlja raznovrstne informacije, ki so zmožne korenito izboljšati družbeno zdravje in blagor ljudi. Ampak kot bo postalo očitno v nadaljnji razpravi, težave z zdravjem še naprej uspejajo kljub ogromni količini znanstveno preverjenega znanja, ki nam je na voljo. Čeprav znanstveni pozitivizem prinaša vpliven korpus znanja o zakonitostih narave fizičnega okolja in človeškega telesa, je jasno, da je ta pristop k raziskovanju omejen v svoji sposobnosti razlaganja človeškega vedenja, kar bo postalo jasno tudi v odlomkih, ki sledijo.

Uresničevanje znanstvenih načel v študijah s poskusi in kvaziposkusi ima na šole očiten vpliv. Če lahko znanstveno merimo in opišemo točno naravo procesa učenja, bi morali, teoretično, biti sposobni nadzorovati vse dejavnike, ki bi lahko vplivali na učenje učencev in torej pri vsakem posamezniku poskrbeli za zelo učinkovito izobraževanje. Oboroženi z znanstvenim znanjem bi morali biti zmožni za vsakega otroka z natančnostjo napovedati, kakšni pogoji so nujni za pridobitev znanja, potrebnega za doseganje uspeha v izobraževanju ne glede na otrokov spol, razredno in etnično pripadnost ter vse druge dejavnike, ki bi lahko učenje ovirali. Vendar naslednje podpoglavje razkriva, da se je razumevanje človeškega družbenega in kulturnega vedenja izkazalo za veliko bolj izmuzljivo in pojavile so se druge strategije raziskovanja, da bi priskrbeli drugačne, vendar uspešne načine razumevanja vprašanj in težav v izobraževanju.

RAZUMETI ČLOVEŠKO DRUŽBENO ŽIVLJENJE: NATURALISTIČNO RAZISKOVANJE

Težava glede uporabe znanosti pri človeških zadevah se skriva v naravi človeškosti. Smo hkrati fizična, biološka in družbeno-kulturna bitja in poskusi razumevanja našega obnašanja morajo upoštevati vse te plati. Medtem ko so metode pozitivistične znanosti vpliven način razumevanja našega fizičnega bitja in prinašajo globoka spoznanja o naši biološki naravi, kot gonilo za razlaganje družbeno-kulturnih vidikov človeškega življenja niso zadostne. Čeprav si bomo s poskusi še vedno pomagali pri spoznavanju nekaterih značilnosti človeškega družbenega in kulturnega življenja, pozitivistične razlage neobhodno odpovedo pri zajemanju nekaterih temeljnih lastnosti človeškega življenja – kreativnem ustvarjanju pomena, ki je v jedru vsake družbene dejavnosti. Potreba po preiskovanju pomena je v srcu naturalističnega raziskovanja – za razred to pomeni različne načine, kako učitelji in učenci dojemajo dogodke v učilnici in pomen, ki jim ga pripisujejo.

Čeprav znanost s poskusi torej prinaša veliko koristnih informacij, je resničnost tega znanja vseeno, da je lahko vsaka teorija o človeškem obnašanju samo poskusna, delna razlaga dejanj ali vedenja nekega posameznika ali skupine. Poskuse opisovanja človeškega vedenja z znanstvenimi zakonitostmi ovira dvoje. Prvič, narava človeških bitij kot takih. Medkulturne študije so prepričljivo pokazale, da ljudje zaznavajo svet in se nanj odzivajo na veliko različnih načinov. Pri danem naboru dejstev bodo ljudje zelo različno tolmačili, kaj vidijo in kakšen je pomen tega. Niti še tako velika količina razlag in pojasnil ne more postreči z dokončno resnico, kako naj bi se ljudje obnašali, kajti obnašanje se napoveduje po sklopih prepričan, ki jih načeloma ni mogoče preverjati. Vsaka »resnica« o človeškem doživljanju je resnična samo v danem okviru pomenov.

To postane še jasnejše, če upoštevamo nekatere temeljne razmere človeškega družbenega življenja in način, kako te razmere vplivajo na življenje posameznikov. Pojem življenjskega sveta poznamo iz dela sociologov, kot so Peter Berger (Berger, Berger in Kellner, 1973; Berger in Luckmann, 1967), ki se z raziskovanjem ukvarjajo s stališča, da ljudje tvorimo resničnost kot neprekinjen družbeni proces v svojem vsakodnevnem življenju. Življenjski svet se nanaša na zavest o vsakdanu, ki jo ima vsak posameznik in v naš obstoj vnaša skladnost in red. Življenjski svet ni genetično podedovan pogled na svet, temveč ga posamezniki usvajajo, ko preživljajo vsakodnevne dogodke in interakcijo znotraj okolja svoje družine in skupnosti. Življenjski svet je torej družbeno izoblikovan, da se posamezniki naučijo živeti v družbenem svetu po prepletu pomenov, ki je globoko ukoreninjen v vsakodnevnem obnašanju in ki si ga delijo z drugimi, ki živijo v tistem prostoru in času.

Življenjski svet ni naključen preplet dogodkov, temveč mu daje red in skladnost strukturirana organiziranost pomena, osnovana na vzorcih, ki je tako »običajna«, da ljudje dobesedno ne vidijo oziroma se zavestno ne zavedajo globine in kompleksnosti svetov, ki jih poseljujejo. Otrok se nauči povezovati se s starši in sorojenci na poseben način, se sporazumevati z neko določeno govorico, igrati na posebne načine in se udeleževati dogodkov, kot so obedi, pogovori, igranje, delo itd. z rabo ustreznega obnašanja in ustaljenih načinov za izpolnjevanje svojih nalog v vsakdanjem življenju. Kot riba v morju tudi ljudje ne morejo videti »vode« tega strukturiranega vsakdana, osnovanega

na vzorcih, temveč živijo v družbenem svetu, ki jim je samoumeven in vnaša red in skladnost v vse vidike njihovega vsakdana – v druženje, dejanja, dejavnosti, dogodke, namene, občutke in stvaritve, ki sestavljajo njihovo življenje.

Približno predstavo, kaj to pomeni, dobimo, ko prvič obiščemo nek nov kraj, zlasti če v tuji deželi. Bolj ali manj nelagodno se počutimo, dokler se ne naučimo »pravil«, ki nam omogočajo delovanje v novem okolju – primerne rabe besed, kako sedati in vstajati, kako jesti, kako se dostojno oblačiti itn. Zavedati se začnemo nešteti malih vedenjskih vzorcev, ki so tistim, ki v tem okolju živijo, samoumevni, ker so tako zelo običajen del njihovega življenjskega sveta.

Spomnim se zgražanja, ko sem v cerkvi ob prvem obisku v skupnosti avstralskih staroselcev sedel k ženi, ker se nisem zavedal, da sta spola strogo ločena in da sedim med ženskami. Prav tako sem nekoč stopil v šolsko zbornico in začutil mučno tišino, ker sem po pomoti zasedel stol »g. Jeffriesa«. Majhni in navidez nepomembni vedenjski vzorci imajo lahko včasih zelo dramatičen učinek na našo zmožnost lagodnega druženja z ljudmi.

Antropolog Goodenough (1971) je opredelil pojem življenjskega sveta znotraj pojmovanja kulture, ki jo opredeljuje kot družbeno priučena pravila in meje, ki človeku omogočajo, da ve, kaj je (kako je svet definiran, strukturiran, narejen), kaj je *lahko* (kaj je v svetu *možno*, najsi so to duhovi prednikov, obstoj boga ali potovanje, hitrejše od svetlobe), kaj bi *moralo biti* (sistem vrednot, ki posamezniku omogoča ločevanje med dobrim in slabim, primernim in neprimernim), kaj *storiti* (katera dejanja in vedenjski vzorci se zahtevajo za doseganje namena) in *kako to storiti* (zaporedje ravnanja, s katerim dosežemo namen). Posamezniki torej naseljujemo življenjski svet, sestavljen iz pravil in omejitev, ki jih jemljemo za samoumevna in dajejo našemu življenju red in skladnost. Brez teh pomenskih vzorcev in struktur bi živeli v zbeganem, kaotičnem svetu zaznav in dogodkov, da bi bilo človeško življenje, kakršnega poznamo, nemogoče. Ta kulturna zibka je tista, ki nam omogoča, da živimo skupaj v slogi, da opravljamo vsakodnevne naloge, kot so obedovanje, oblačenje, sporazumevanje s pogovori in razpravami, delo, reševanje sporov in košnja zelenice.

Prepoznavna značilnost našega kulturnega življenjskega sveta je, da ga delimo z ljudmi, ki so se naučili podobnih sklopov pomenov in ki se ob tistih, ki imajo podobne življenjske izkušnje, ravna po teh pomenskih vzorcih in strukturah. Toda pod navideznim redom in skladnostjo družbenega življenjskega sveta je globoko kaotičen sistem pomenov, ki nenehno ogroža možnost urejenega in plodnega vsakdanjega življenja. Kajti vsak človek ima nekoliko drugačne izkušnje in vsakdo ima izdelan sistem pomenov, ki deluje površinsko, za opravljanje navadnih nalog, vendar vsebuje nekoliko drugačne odtenke in tolmačenje, ki jih je mogoče ob vsakem času okrepiti in popačiti ter povzročiti zmedo ali spor, ko se ljudje skušajo prebiti skozi svoj vsakdan.

To je zlahka opazno, ko se človeka poročita in odkrijeta, da oseba, za katero sta mislila, da si z njo delita zelo ubrana stališča, kaže dejanja in vedenje, ki ni v skladu z njunim lastnim. Že drobna dejanja, kot je puščanje nogavic ali robčkov ali uporaba neke besede, lahko sprožita nelagodje,

neuglaščenost ali celo spor. Umetnost poročenosti zahteva, da se ljudje naučijo novih sklopov pomenov ter pristanejo na dejanja in vedenje, ki se ujema z obstoječimi navadami in vrednotami drugega zakonca, da je skupno življenje uspešno. To je nekaj osupljivo težkega celo za ljudi, ki so si zelo predani.

Enako tudi učitelji navezujejo stike z učenci, ki pogosto prihajajo iz zelo različnih družbenih in kulturnih okolij in ki opredeljujejo dogodke v učilnici in se nanje odzivajo glede na svoja lastna pričakovanja, prepričanje in zaznave. Da bi našli način izoblikovanja repertoarja razrednih dejavnosti in pravil, ki bi vladal urejenemu razredu, je potrebno pozorno razumevanje teh raznolikih sklopov pomenov. Ena od glavnih učiteljevih nalog je, da odkrije pomene, skrite v dejanjih in obnašanju učencev, in s tem poveča razumevanje, da lahko najde poti do uresničevanja razrednih dejavnosti, ki bodo učencem smiselne.

To ni samo tehnična naloga, ukvarja se s močnimi občutki, povezanimi s pomeni, skritimi v življenjskem svetu neke osebe. Ne samo da smo ljudje čustveno vezani na svoj življenjski svet, odklonilno se odzovemo, ko je naš življenjski svet ogrožen. Zanimanje resničnosti ali veljavnosti vidika človekovega življenjskega sveta bi najverjetneje porodilo negativne občutke, ki ovirajo možnost za produktivnost. Svet človeškega življenja je smiseln, interaktiven, čustven in konstruktiven, za doseganje plodne in složne človeške dejavnosti pa je nujno upoštevati vse te vidike izkustva. V jedru akcijskega raziskovanja je ravno to spoznanje – da obstaja potreba po pojasnjevanju in razumevanju pomena, skritega v dejanjih in obnašanju vseh ljudi, udeleženi v dogodkih, ki se jim raziskava posveča, in po uporabi tega razširjenega razumevanja kot osnove za oblikovanje učinkovitih in plodnih rutinskih postopkov in dejavnosti v učilnici ali na šoli.

Ta poduk se mi je globok vtisnil v zavest. Kot mlad učitelj sem delal z otroci ljudstva avstralskih staroselcev, ki se je zelo držalo starega lovsko-nabiralniškega življenjskega sloga. Kmalu mi je postalo jasno, da dejansko živijo v drugačnem vesolju – da se način, kako gledajo na svet in vedejo drug do drugega, njihove ambicije in odzivi tako korenito razlikujejo od mojih, da moje poučevanje preprosto ni imelo »smisla« za njihov vsakdanji svet. Zavedati sem se začel potrebe, da spoznam vsaj nekaj o tistem svetu, da bi vzpostavil most razumevanja med njihovim svetom in kurikulumom, ki sem ga poučeval. Že najpreprostejši vidiki učnega programa so vsebovali sestavine, ki so močno prepletene z drugačnim gledanjem na svet in ujemajočimi se življenjskimi slogi. Ko sem gledal ljudstvo pri preprostem dejanju pobiranja semen in sadja z rastlin v puščavi, da bi zadostilo svojim trenutnim potrebam, sem spoznal, kako globoko sem vpet v svet tehnološke proizvodnje, ko si za malico odrežem kos kruha. Za tem preprostim dejanjem sta bila rudarstvo in proizvodnja kovin, potrebna za nož pa tudi za izdelavo strojev, ki so nujni za pridelavo in predelavo pšenice in za izdelavo peči ter drugih naprav, potrebnih za peko kruha. Kar sem prej dojemal kot preprosto štruco kruha, je postalo zahtevna tehnološka proizvodnja.

Moje oči so ugledale drugačen svet, ko sem si zastavil vprašanje: »Kaj moram vedeti, da bi razumel, od kod prihaja ta kruh?« Zelo drugačno razumevanje se mi je porodilo, ko sem se vprašal: Kaj morajo vedeti staroselci, ko si zastavijo podobno vprašanje o svojih živilih?« Ne vsili se samo misel na svet tehnološke proizvodnje, mreža dela in gospodarski odnosi, ki mi omogočajo, da dobim tisto štruco kruha, so prav tako zapleteni in zelo drugačni od mreže odnosov, povezane s staroselskimi obedi.

Ta izkušnja mi je za večno spremenila pogled na poučevanje. Zdaj se zavedam potrebe po odkrivanju načinov vzpostavljanja povezav med tem, kar vedo moji učenci – kako dojemajo in razumejo svet s stališča lastne zgodovine izkušenj – česar se morajo naučiti in kako se lahko tega naučijo. Ta temeljna zaznava se mi je nedavno okrepila pri delu na šolah v Združenih državah, kjer so izkušnje in pogledi špansko govorečih in afroameriških učencev ter ljudi iz skupnosti obogatili moja izobraževalna prizadevanja in jim bili v izziv. Ko sem delal v South Valleyju v Albuquerqueu in v revnejših predmestjih Columbie in Richmonda, sem se moral veliko naučiti, preden sem lahko svoje znanje predstavil v okviru, ki je bilo za ljudi v tistih krajih smiselno. Kot učitelj sem moral na kraju samem raziskovati, da sem si omogočil uspešno delo.

Ampak razlike v kulturnih glediščih se ne nanašajo le na razlike v etnični pripadnosti. Samo na razlike med načinom, kako najstniki in njihovi starši tolmačijo dogodke, se moramo ozreti, da opazimo, do kako velike mere razlike v starosti ustvarjajo razlike v kulturni izkušnji in pogledu na vsakdan. Starši med poslušanjem glasbe svojih otrok pogosto zmajujejo z glavo in se čudijo, kako bi lahko bila ta izkušnja sploh komu v užitek – enak odziv družijo najstnike, ko poslušajo glasbo svojih staršev. Vsi slišijo isto glasbo, v smislu zvokov, ki izhajajo iz glasbila ali s posnetka, vendar imajo z zvoki zelo drugačne izkušnje in jih povezujejo z zelo drugačnimi pomeni.

OBJEKTIVNA ZNANOST IN NATURALISTIČNO RAZISKOVANJE: PRIMERJAVA

Objektivna znanost in **naturalistično raziskovanje** prinašata dokaj različne pristope k raziskovanju. Oba sta za učitelje in praktike izobraževanja sredstvo za pridobivanje znanja in razumevanja, ki jim pomaga izpolniti zahtevne poklicne dolžnosti. Toda kot je nakazala prejšnja razprava, imata dokaj različne namene, procese in rezultate, pri čemer si prvo prizadeva za objektivne, dejanske informacije o omejenem številu spremenljivk, drugo pa za jasnejše razumevanje mnogoterih razsežnosti družbeno tvorjenega človeškega obnašanja. Te lastnosti so povzete na sliki 2.1.

Pazljivi moramo biti, da ne vzpostavimo razmejitev, ki bi razlike med paradigama naredile preveč toge. Kvalitativno raziskovanje včasih na primer izkoristi statistične podatke za razširitev ali pojašnjevanje informacij, ki se pojavljajo med raziskovalnim procesom. In po drugi strani kvantitativni raziskovalci včasih opravijo predhodno kvalitativno študijo, da odkrijejo, katere spremenljivke morajo zajeti v raziskavo. Nobena od paradigem ni pravilna ali napačna, boljša ali slabša. Vsaka od njiju skuša izpolniti drugačne namene in uporablja drugačne procese za drugačne vrste rezultatov. Vsako ocenjujemo po drugem seznamu meril, s katerimi ugotavljamo moč, kakovost in eksaktnost raziskave (gl. odlomek o veljavnosti v 3. poglavju).

¹ Ločevanje med različnimi raziskovalnimi paradigami ni vedno enoznačno. Težava delno izvira iz razmeroma ohlapne rabe z njim povezanega izrazoslovja, pri čemer v literaturi pogosto obravnavajo kvantitativne in kvalitativne metode kot enakovredne razlikovanju med objektivno znanostjo in naturalističnim raziskovanjem ter ne ločujejo med raziskovalno paradigmo in raziskovalnimi metodami. Obstaja, denimo, razlika med kvalitativnim raziskovanjem in kvalitativnimi metodami. Kvalitativne metode je mogoče uporabiti za pridobivanje in delno analizo podatkov v eksperimentalni znanosti – uporabiti kvalitativne podatke objektivno. Prav tako je mogoče številske ali kvantitativne podatke uporabiti v naturalistični študiji za pojasnitev pogledov, ki se pojavljajo. Uporaba kvalitativnih podatkov še ne nujno pomeni kvalitativnega raziskovanja; tudi uporaba kvantitativnih podatkov še ne pomeni kvantitativne študije. Način, kako podatke obravnavamo in jih uporabimo v rezultatih raziskave, nam nakazujejo, kakšna je pravilna raba terminologije. Objektivne študije, ki iščejo vzročne razlage in posplošljive rezultate, se ustrezno imenujejo kvantitativno ali pozitivistično raziskovanje, medtem ko interpretativne študije, ki vodijo do podrobnih in opisno bogatih poročil o subjektivnih izkustvih ljudi, pravilno imenujemo naturalistično ali kvalitativno raziskovanje.

Čprav lahko znotraj študije mešamo metode in podatke, je težko mešati raziskovalni paradigmi, ne da bi škodovali koristnosti in integriteti raziskave. Študije brez naključnega vzorca, na primer, ne morejo posploševati rezultatov. Podobno kvalitativne študije, ki merijo opredeljene spremenljivke, omejujejo obsežnost spoznanj o izkustvih, ki jih dobimo z naturalistično raziskavo.

Slika 2.1 Objektivna znanost in naturalistično raziskovanje

OBJEKTIVNA ZNANOST	NATURALISTIČNO RAZISKOVANJE
Nameni	Nameni
<p><i>Objektivno</i> proučuje dogodke in obnašanje.</p> <p>Vzpostavi <i>hipotezo</i> o odnosu med spremenljivkami, ki jo zanimajo.</p> <p>Procesi</p> <p>Natančno <i>meri</i> vrednosti spremenljivk.</p> <p>Pazljivo <i>nadzira</i> dogodke in pogoje v študiji.</p> <p>Uporablja <i>statistično analizo</i> podatkov.</p> <p>Rezultati</p> <p>Išče <i>razlage</i> za dogodke in obnašanje.</p> <p>Opisuje <i>vzroke</i> dogodkov in obnašanja.</p> <p>Ugotovitve <i>posplošuje</i> na prostor in ljudi, ki v študiji niso zajeti.</p>	<p>Proučuje <i>subjektivne</i> izkušnje ljudi.</p> <p>Raziskuje <i>pogled</i> na vprašanje ali težavo.</p> <p>Procesi</p> <p><i>Opisuje</i> izkušnjo ljudi in pogled na vprašanje/težavo.</p> <p>Pušča, da dogodki potekajo <i>po naravni poti</i>.</p> <p>Za analizo podatkov uporablja <i>interpretativne metode</i>.</p> <p>Rezultati</p> <p>Skuša <i>razumeti</i> dogodke in obnašanje.</p> <p>Ustvarja podrobne <i>opise</i> dogodkov in obnašanja.</p> <p>Ugotovitve so <i>specifične za tisti prostor in ljudi</i>.</p>

Da bi raziskovalci svoji raziskavi zagotovili, da ne obtiči v kalni vodi med paradigama, se morajo velikokrat vprašati: »Kakšen je namen oziroma cilj tega dela raziskave? Kako lahko namen dosežem in kakšno vrsto metod bi moral uporabiti za izpolnitev svojih namenov?« Odgovori na ti vprašnji nam pomagajo oceniti naravo informacij, ki jih potrebujemo, in katero orodje je primerno, da ga uporabimo.

PRIDOBIVANJE SPOZNAJ: POMEN, TOLMAČENJE IN KVALITATIVNO RAZISKOVANJE

Namensko potezo učiteljev, da bi razumeli izkustva in poglede svojih učencev, utemeljuje filozofsko stališče, imenovano fenomenologija, ki raziskuje subjektivne razsežnosti človeškega izkustva. Van

Manenov pogled na vedo poučevanja je dokaj drugačen od objektivnih, nepristranskih gledišč, ki prevladujejo v večini raziskovalne literature. V rastočem opusu dela se Van Manen (1979, 1982, 1984, 1988 in 1990) posveča fenomenološkimi pristopom k raziskovanju in poučevanju, ki nas subjektivno postavijo v stik z *vsakdanjimi izkušnjami ljudi*. Pravi, da fenomenološki pogled ponuja verodostojna spoznanja, s katerimi navezujemo neposrednejši stik s svetom svojih učencev (Van Manen, 1984).

Namen raziskovanja in poučevanja po Van Manenu ni, da bi nas postavila na čelo naših učencev, temveč da bi nas postavila v *stik* z njimi. Poudarek je na »videti« oziroma »spoznavati« bolj kot na razlaganju – na razkrivanju pomenov, ki jih ljudje pripisujejo dogodkom, ki jih doživljajo, in načina, kako se dogodki povezujejo z njihovim splošnim življenjskim svetom. Da bi dobili fenomenološki vpogled, ne sprašujemo: »Kako se otroci naučijo te snovi?« Temveč: »Kakšna je narava otroškega izkustva učenja?« Da bi bolje razumeli, kako doživljajo učno izkušnjo otroci (Van Manen, 1984).

Van Manenovega nazora ne smemo vzeti kot predpisovanje za skupek vseh interakcij v razredu ali vse raziskovanje, saj je včasih pametno, da se učitelji in raziskovalci odmaknejo in opazujejo položaj objektivno ter ocenjujejo in presojujejo dogodke nečustveno in nepristransko. Ob drugih priložnostih pa se morajo izobraževalci podati v življenjski svet učencev, da bi razumeli, kako izoblikovati izobraževalne dejavnosti, ki so resnično pomenonosne in v vsakdanu otrok smiselne. Naturalistično proučevanje oziroma kvalitativno raziskovanje je orodje za te naloge.

Osrednja značilnost naturalističnega proučevanja je, da raziskovalcem daje sredstva za doseganje teh vrst spoznanj z opazovanjem dogodkov skozi lečo razumevanja, ki je dokaj drugačna od njihovih osebnih načinov videnja sveta. Po Denzinu (1989a, 1989b) raziskovanje zahteva dejanje tolmačenja, ki raziskovalcu omogoči, da gleda na družbeno življenje z vidika druge osebe. Ta interpretativni pristop k raziskovanju prinaša sredstva za razumevanje, kako si drugi neprekinjeno zamišljajo svoje življenje glede na pomene in »samoumevne« postopke, ki so vpeti v vsakdanjo prakso sveta, v katerem živijo.

Denzin pravi, da je pri mnogih človeških storitvah težava v tem, da so programi, politike in praksa zasnovani na tolmačenju in sodbah ljudi, odgovornih za njihov razvoj in izvajanje. V šolah, na primer, se zmotno ali napačno razumevanje pojavi, ko učitelji zamenjajo lastne izkušnje in poglede za izkušnje in poglede učencev. Posledica take dinamike je, da poučevanje ne deluje zadostno, ker so strategije poučevanja/učenja šibko povezane s pomeni, tolmačenjem in z izkušnjami učencev.

Denzin o tolmačenju meni, da je zanj potrebno veliko več kot »teoretiziranje« o izkušnji drugega človeka. Dejansko je fenomenološki² proces in od človeka zahteva, da vstopi v izkušnjo drugega oziroma zavzame gledišče njegove izkušnje; po Meadovih (1934) besedah »zavzame držo drugega« ali z besedami Bergerja in Luckmanna (1967): stopi v njihovo »zavest o vsakdanjem življenju«. Razumevanje, v interpretativnem smislu, nam omogoča, da se projiciramo (stopimo) v izkušnjo »d drugega«, da bi razumeli, kaj misli in čuti o nekih dejanjih in dogodkih. Kot pravi Denzin (1989b, str. 123): »Cilj tolmačenja je izoblikovati si resnično, avtentično razumevanje pojavov, ki jih prei-

² Fenomenologija je veda o pojavih ali običajnih pojavitvah.

skujemo.«. Natančneje, z njim skušamo razkriti, kako so pomembne izkušnje vpete v samoumevni svet vsakdanjega življenja. Interpretativno raziskovanje si zapisuje muke, bolečine, tragedije, zmagoslavje in globoko občutena čustva – ljubezen, ponos, dostojanstvo, čast, sovraštvo in zavist – ki vplivajo na življenje ljudi.

Ta nazor ima za poučevanje neposreden pomen. Če dojemamo poučevanje kot prenos objektivnega znanja, je za nalogo poučevanja poznati nekaj malega o učencem življenjskem svetu postranske pomembnosti. Če pa se ga lotevamo kot procesa družbeno izoblikovanega znanja, iz njega nastane proces, s katerim učencem pomagamo osmišljati snov, ki se je učijo iz lastnega referenčnega okvira. Če svojega poučevanja/učenja ne znamo uokviriti (ubesediti) tako, da raznim učencem omogočimo, da razumejo, česa se učijo, na načine, ki imajo v njihovem družbenem in kulturnem življenjskem svetu nek pomen, tvegamo, da se bomo zapletli v vrsto mehanističnih in obrednih dejanj, ki jih učencem vsiljujemo s sistemom nagrajevanja in kaznovanja.

Potreba po takem razumevanju sveta razreda in šole je vodila do razcveta naturalističnega raziskovanja, zato je literatura o kvalitativnem raziskovanju zdaj obsežna in pestra. Med nedavnimi koristnimi prispevki, ki se večinoma posvečajo izobraževanju, so Creswell (2002), De Marris (1998), Weis in Fine (2000), De Laine (2000), Merchant in Willis (2001), Marshall in Rossman (1999), Silverman (2000), Connelly in Clandinin (1999) ter Bogdan in Biklen (1992).

Predvsem kvalitativni, interpretativni pristopi k raziskovanju so torej tisti, ki učiteljem omogočajo, da akcijsko raziskovanje uporabijo za zasnovo strategij poučevanja in učenja, ki bi bile bolj uglasene s stvarnostjo življenja učencev. Medtem ko je v nekaterih okoliščinah koristno razmišljati o učencih objektivno ter načrtovati strategije in posege, ki omogočajo pojavljanje dobrih učnih procesov, se sodelovalno tvorjenje učnih procesov ali oblikovanje družbeno in kulturno primernih kurikulumov bogati s procesi, ki jih obravnavamo v naslednjih poglavjih.

Ko sem prvič začel poučevati, sem bil edini zapovedovalec vsebin in procesov poučevanja v svoji učilnici. Učne priprave sem oblikoval po zapovedanem državnem učnem načrtu, vzpostavil procese poučevanja/učenja, ki sem se jih med usposabljanjem za poklic naučil kot tistih, pri katerih je verjetnost za uspeh učenja največja, in poskrbel, da sem vzdrževal zdrave procese vodenja razreda, ki so zagotovili, da so učenci mojega razreda delali sistematično.

Zahvaljujoč svojim izkušnjam iz veliko različnih kulturnih okolij je moja priprava za učne ure zdaj veliko prožnejša in bolj sodelovalna. Učence pritegnem, da mi pomagajo oblikovati učni načrt ur in skušam v procesu ugoditi različnim preteklostim in učnim stilom, s katerimi prihajajo k mojim uram pouka. To ne pomeni, da se ne pripravljam temeljito, ali da nimam nikoli težav z vodenjem razreda, le da so, iz potrebe, priprave in vodenje postali sodelovalen proces. Sprva, ko sem se šele priučeval, se mi je to zdelo dodatno delo, vendar ga lahko zdaj z večjo izkušnostjo zlahka opraviš. Povrhu pa sem spoznal, da učencem s sodelovanjem v procesih ne zrasteta samo zanimanje in navdušenje za njihovo učenje, temveč imajo celo čudovite zamisli tako glede vsebine kot procesov učenja.

Čeprav še vedno cenim in izkoriščam informacije, ki sem jih usvojil s študijem izobraževalne psihologije, sociologije in antropologije – velik del sem jih pridobil v raziskavah s poskusi in kvaziposkusi – jih zdaj lahko dodam znanju, ki ga dobivam o izkušnjah svojih učencev z uporabo naturalističnih tehnik raziskovanja. Vsako ima svoj prostor. Vsako prinaša orodja za pridobivanje znanja.

RAZISKOVALNI ODNOSI V RAZREDIH IN ŠOLAH

Tradicionalni pristopi k eksperimentalnemu raziskovanju močno poudarjajo zahtevo, naj ostanejo raziskovalci objektivni, naj delajo čustveno odmaknjeni in se čim manj zapletajo z osebkami in okoliščinami raziskave. V tehničnem smislu imajo udeleženci akcijskega raziskovanja dokaj drugačen *položaj*, zavzemajo drugačne vloge in imajo med raziskovanjem različne odgovornosti. Ne mislimo več, da so učitelji raziskovalci sami odgovorni za izvajanje postopkov proučevanja, delujejo bolj kot vodje skupin, usklajevalci ali povezovalci. Njihova naloga ni sodelovanje v raziskovanju, temveč pomoč učencem in drugim udeležencem, da opravijo raziskavo. V najbolj idealni različici akcijskega raziskovanja učitelji in učenci, včasih v povezavi z drugimi udeleženci, opravijo delo skupaj, jasno opredelijo vprašanje, se dokopljajo do informacij, analizirajo podatke, izdelajo poročila in oblikujejo ukrepe.

Pri tem vprašanju, rečeno na splošno, pa je bistveno, da je včasih treba splet *odnosov*, ki je vdelan v poklicno življenje, prilagoditi, da je proces akcijskega raziskovanja mogoče uspešno opraviti. Pogosta predpostavka, ki je del povezovanja med profesionalci in njihovimi skupinami strank, se bolj ali manj glasi: »Jaz sem strokovnjak. Vem, kaj je treba storiti.« Predpostavka je, da so profesionalci z usposabljanjem in izkušnjami usvojili posebno znanje, ki jim dopušča, da sami dokončno presodijo naravo problema, ki ga imamo, in oblikujejo primerno rešitev za težavo. Čeprav v nekaterih primerih to deluje, sploh če so stranke kulturno in družbeno podobne profesionalcu, obstaja veliko, veliko primerov, pri katerih »izvedensko« znanje profesionalca preprosto ne daje podlage za uspešno rešitev težave.

Interpretativno akcijsko raziskovanje se zato začneja z drugačnega izhodišča. Pravzaprav pravi: »Čeprav imam strokovno znanje, ki utegne pri poučevanju zadeve ali težave, ki jo imamo, koristiti, moje znanje ni popolno. Vprašanje bomo morali še bolj raziskati, da odkrijemo relevantno (kulturno) znanje, ki bo morda razširilo naše razumevanje zadeve.« Učiteljevo strokovno znanje v tem primeru postane eden od virov, ki jih je treba uporabiti pri preiskovanju zadevi, in dopolnjuje znanje in razumevanje učencev in staršev, katerih obširnejše razumevanje lastnih razmer zajema vire znanja, ki jih je možno pri reševanju razrednih težav uporabno izkoristiti. Antropolog George Marcus (1998) je poudaril: »[družbene] pripadnosti in identitete dajejo [udeležencem raziskave] ogromno prednost pri oblikovanju raziskovanja ... V tem je ... vodnjak življenjskih izkušenj, ki pomeni veliko pridobitev za doseganje take globine [razumevanja], kakršne so se antropologi vedno nadejali pri eno- ali dvoletnih raziskovalnih projektih.«

Shelia Baldwin opisuje spremembe v odnosih, ki so nastale, ko je kot učiteljica postala povezovalka etnografske raziskave s svojimi dijaki. »V vsem času, kar smo ga preživel skupaj, sem naš projekt primerjala s potovanjem, na katerega se podajamo skupaj, da odkrivamo kulturo naše skupnosti in šole.« Neki dijak je pripomnil: »Zelo mi je všeč beseda 'etnograf'. Daje mi občutek, da sem nekaj posebnega.« Kot opozarja Shelia, se na začetku projekta pojavi nekaj negotovosti, ko dijaki spoznavajo, da na raziskovalno vprašanje ne obstaja en sam »pravilen« odgovor. Toda čez nekaj časa jo je že presenetila visoka stopnja zavzetosti njenih dijakov in spoznala je, da bi lahko imela več zaupanja in uveljavljala manj nadzora že od začetka študije. Dijaki so zagnanost dokazali z udeležbo na sestankih zunaj pouka, prihajali so ob sedmih zjutraj in ostajali s projektom do konca. Shelia končuje z mislijo: »Dali so mi samozavest, ki sem jo potrebovala za povezovalko [raziskave]. Zdaj lahko dijakom pustim, da prevzamejo lastništvo.«

Veliko učiteljev ima podobne izkušnje. Neka skupina (Stringer idr., 1997) je spregovorila o tem, kako je sodelovalni pristop k raziskovanju obogatil njihovo razumevanje poučevanja. »Odkrili smo, da je poučevanje zahtevna umetnost, ki od učiteljev zahteva usklajevanje učenja, odrejanje ali ponazoritev tega, česar se je treba naučiti, in ustvarjanje ustreznih organizacijskih in družbenih pogojev, ki omogočajo učenje ... Učence pritegnejo v procese učenja, ki jim ne le omogočijo pridobivanje abstraktnih informacij, temveč jih tudi vpeljejo v dejavno proučevanje in odkrivanje, ki jih vodi do tega, da opazijo in razumejo svoje izkušnje iz resničnega življenja na nov način.« Končni produkt so učenci, ki prevzamejo lastništvo in odgovornost za lastno znanje, in učitelji, ki so sposobni te občutke vzbuditi. Neka učiteljica je o svoji izkušnji opravljanja raziskave z drugimi učitelji in nekaterimi svojimi učenci zapisala (Petty, 1997):

Veliko bolj se zavedamo. Nismo več tako dokončni in nepremični glede tega, kdo smo – na ploden način. Veliko več smo zmožni vpiti, če ne odbijemo tega, kar nam pride naproti. Prestali smo proces evolucije... vstopali smo z vnaprej ustvarjenimi predstavami o šoli, vendar se začeli zavedati različnih življenjskih nazorov in resničnosti. Začeli smo na neki točki, postali drugačni ljudje in se še naprej razvijali, ko smo skušali ustvariti učno izkušnjo. Zaradi tega smo zdaj drugačni učitelji.

DRUŽBENA NAČELA AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA: NE SAMO TEHNIČEN RUTINSKI POSTOPEK

Toda pri opravljanju sodelovalnega akcijskega raziskovanja kot načina proučevanja je treba upoštevati še globlje zadeve. Sodobno družabno življenje s svojo težnjo k centraliziranim, birokratskim oblikam organiziranja prehitro zdrсне v kakšno obliko avtokratskega delovanja, ki je v nasprotju z demokratičnimi namerami njegovih institucij. V šolah močne osebnosti prepogosto prevzamejo

diktatorske šege in slog ter drugim vsilijo svoje nazore in načrte, pri čemer se ne ozirajo na potrebe in poglede drugih. Čeprav to včasih »deluje« – očetovski lik ravnatelja, ki z železno roko drži vajeti šole, ali zahteven, strog učitelj, ki ne trpi grdega obnašanja oziroma slabega uspeha – je za socializacijo za življenje v demokratični družbi slabo. Ljudje prepogosto sprejmejo nesprejemljivo in pasivno prispevajo k procesom, ki zavirajo njihovo življenje ali življenje njihovih otrok ter mu včasih celo škodujejo.

Sodelovalno akcijsko raziskovanje torej uresničuje sistematično proučevanje na načine, ki:

- so demokratični,
- sodelovalni,
- vlivajo moč,
- izboljšujejo življenje.

Te spremembe poudarjajo naravo in vznemirljivost možnosti akcijskega raziskovanja. Učiteljem, ravnateljem, učencem in staršem prinašajo priložnost za vznemirljivo in včasih razvedrilno skupno delo. Proces raziskovanja torej kot ključnih rezultatov procesa preiskave ne prinašajo samo informacij in razumevanja, temveč predstavljajo za ljudi možnost, da razvijejo občutek skupnosti, kar daje osnovo za uspešne in plodne odnose, ki se prelivajo v vse vidike njihovega življenja skupaj. Ko sodelujejo v akcijskem raziskovanju, razvijejo močno motivacijo in pogosto najdejo moč za ukrepanje na načine, za katere ne bi nikoli mislili, da so možni. Akcijsko raziskovanje ljudem torej ne daje samo moči, temveč osnovo za vzpostavitev učečih se skupnosti, ki bogatijo okolja šol in institucij.

Pred kratkim sem sodeloval v akcijskem raziskovanju na šoli v revnejšem predelu mesta. Ko sem v poznejših fazah procesa poslušal poročila udeležencih staršev, me je osupnilo vznemirjenje, razvidno iz njihovega živahnega govorjenja, sijočih oči in navdušenja, s katerim so povzemali svoja izkustva. »Veste, Ernie,« je rekla udeleženka. »Ta izkušnja nam je dala ogromno moči.« Ko sem jo vprašal, na kakšen način, je odvrnila: »Ker smo lahko delali sami, namesto da bi prišli strokovnjaki, ki bi vse opravili sami in nam zapovedovali. Med raziskavo smo se veliko naučili in zdaj znamo raziskovati.« S še neko žensko, ki je sodelovala v raziskavi, sta izrazili željo, da bi svoje poznavanje raziskovalnih procesov razširili, z njim pa svoje veščine. Vpisani kot posebni študentki sta prisostvovali v mojem podiplomskemu razredu, dejavno sodelovali in udeležencem razreda posredovali velika spoznanja o učinkovitosti načinov izvajanja akcijskega raziskovanja v okviru skupnosti.

To ni osamljen primer, saj sem vznemirjenje delil in občutke dosežkov izkusil pri majhnih otrocih, najstnikih, učiteljih, ravnateljih, starših, študentih za učitelje, podiplomskih študentih in profesorjih v velikih mestih, majhnih podeželskih krajih in odročnih naseljih. Moje izkušnje zajemajo širok krog družbenih in kulturnih okolij na dveh celinah in sposobnost sodelovalnih procesov za vzbujanje navdušenja in razburjenja me še vedno vznemirja. Zame akcijsko raziskovanje ni enoličen, objektivni mehanističen proces, temveč vitalen, živahen proces,

ki pritegne razum, oplemeniti duha in vnaša enotnost, ki ljudem omogoča, da dosežejo zelo pomembne cilje. V najboljši obliki z izkušnjo preobrazbe ljudem odstira pogled, da vidijo svet na novo in nekaterim dobesedno spremeni življenje.

Vendar obstaja še ena plat akcijskega raziskovanja, ki mi daje zagon kot profesionalcu – to je sposobnost odpiranja možnosti za opravljanje razburljivega dela celo v najtežjih okoliščinah. V svetu, ki ga čedalje bolj opredeljujejo sile gospodarskega racionalizma in odgovornosti, kjer mora biti vsaka dejavnost utemeljena v smislu meril uspešnosti in upravičena v dolarjih, se duhovna in umetniška plat izobraževanja zlahka izgubita v blodnjaku tehničnih, mehanističnih in kliničnih postopkov, ki še prehitro otopijo in zabrišejo ustvarjalne izide resnično izobraževalne izkušnje, ki bogati življenje. Energija in vznemirjenje, ki se porajata ob sodelovalnih dosežkih, ne porajata samo možnosti za doseganje tehničnih, kliničnih ciljev našega dela, temveč to storita na načine, ki resnično nekaj pomenijo in nas bogatijo.

Proces sodelovalnega dela k temu cilju ne prinaša samo velikega zbira strokovnega znanja, tako poklicnega kot kulturnega, temveč ustvarja tudi dobre delovne odnose. Z vključevanjem učencev in staršev v iskanje rešitev za te vrste težav si ustvarimo možnost, da izkoristimo njihovo modrost in priznamo dejansko stvarnost, ki vpliva na vedenje in delo učencev. Še več. S tem ko jih pritegnemo v proces proučevanja, ki priznava njihovo sposobnost in vrednost, zagotovimo osnovo za razvoj plodnih odnosov, ki porajajo zaupanje in razumevanje. Celo najrevnejše skupnosti imajo zalogo izkušenj in lokalnega znanja, ki ga je mogoče vpeljati v zanimive in smiselne dejavnosti, ki imajo moč, da preobrazijo izobraževanje otrok in ljudi nasploh.

Ta sodelovalni pristop k raziskovanju torej doseže tako občutek skupnosti kot živečo demokracijo. Je orodje, ki ljudi združuje v dialoških in plodnih odnosih ter omogoča razvoj občutka skupnosti z medsebojno izmenjavo pogledov, z razpravljanjem o pomenu in uresničevanjem sodelovalno izoblikovanih dejavnosti, programov in projektov. Iskanje ubranosti, miru, skrbi in veselja je mogoče vnesti s tehnično učinkovitostjo na načine, ki ustvarjajo zares demokratične razrede in šole.

SKLEP

Raziskovalna besedila pogosto delujejo na neizgovorjeni domnevi, da uporaba tehničnih postopkov in znanstvenega znanja daje osnovo za razsvetljenje in izboljšanje strokovne prakse. V tem poglavju smo pokazali na potrebo po širjenju predstav o naravi in funkciji raziskovanja, da poskrbimo, da priznavajo in upoštevajo tudi družbene in kulturne razsežnosti izobraževalnega življenja. Čeprav ima znanstveno preverjeno znanje res potencial, da izboljša razumevanje bistvenih značilnosti našega družbenega življenja in prakse izobraževanja do te mere, da celo pozabi priznati oziroma upoštevati družbeno, kulturno, etično in politično naravo družbenega življenja, ne more ponuditi zadostnih sredstev za izboljšanje izobraževalnih prizadevanj ljudi.

Sodelovalni in interpretativni pristop akcijskega raziskovanja, ki je zajet v tem besedilu, skuša priskrbeti bolj uravnotežen pristop k proučevanju, in to z raziskovalnimi postopki, ki spodbujajo demokratične in človečne družbene procese v razredih in na šolah. Namen je predstaviti eksakten način proučevanja, ki priznava veljavo pogledov in izkušenj udeleženi, upošteva znanstveno preverjene informacije in procese ter zajame sredstva za doseganje tistih trajnostnih in učinkovitih izobraževalnih praks, ki za življenje ljudi resnično nekaj pomenijo.

V naslednjih poglavjih torej tehnične postopke raziskovanja uresničujemo v okviru sklopa načel, ki spoštujejo človeške razsežnosti izobraževalnega življenja. Ta načela so razločnejše izražena v naslednjem poglavju kot predhodnica za podrobno opredelitev procesov akcijskega raziskovanja.

POVZETEK

Razumevanje akcijskega raziskovanja: proučitev vprašanj paradigme in metode

V tem poglavju ločujemo med dvema glavnima paradigmama raziskovanja: objektivno znanostjo, ki ji včasih pravimo znanstveni pozitivizem, in naturalističnim proučevanjem, ki mu pogosto pravimo kvalitativno ali interpretativno raziskovanje.

Objektivna znanost predpostavlja fiksen univerzum, ki ga je mogoče opazovati in razložiti z natančnostjo. Z metodo eksperimentiranja išče informacije, ki jih je mogoče posplošiti in imajo visoko stopnjo zanesljivosti, da jih je mogoče uporabiti v različnih spletnih okoliščin. Zanimajo jo visoka stopnja predvidljivosti in obvladljivosti dogodkov.

Naturalistično proučevanje se posveča razumevanju načina, kako si ljudje tolmačijo dogodke v vsakdanjem življenju. Izkorišča kvalitativne metode, ki uporabljajo tako kvalitativne kot kvantitativne informacije za dobivanje spoznanj o vprašanih in dogodkih ter njihovo razumevanje.

Akcijsko raziskovanje zahteva drugačen preplet odnosov, kot so tisti, ki pogosto veljajo med strokovnjaki. Izkoristiti skuša globoko ukoreninjeno in široko razumevanje lastnega položaja in lastnih izkušenj pri ljudeh.

Akcijsko raziskovanje uteleša vrsto družbenih načel, ki so hkrati demokratična in etična. Uporabiti skuša procese proučevanja, ki so demokratični, sodelovalni, vlivajo moč in bogatijo življenje.

3

**ZAČETEK ŠTUDIJE:
ZASNOVA RAZISKAVE**

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljanje prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitve gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

Vsebina poglavja

V tem poglavju predstavljamo načine uvajanja raziskovalne študije. Opisujemo postopke za:

1. oblikovanje ustvarjalnega raziskovalnega okolja,
2. *zasnovanje* študije, kar pomeni opredelitev akcijskega načrta za raziskovalne procese,
3. *osredinjenje* in takšna zastavitev študije, da jo je mogoče raziskovati,
4. uokvirjenje (ubeseditvev) področja proučevanja,
5. opravljanje predhodnega *pregleda literature*,
6. iskanje *virov podatkov*,
7. opis metod *analize podatkov*,
8. upoštevanje *etičnih* pomislekov in
9. vzpostavitev veljavnosti študije.

PRIPRAVLJANJE PRIZORIŠČA: OBLIKOVANJE USTVARJALNEGA RAZISKOVALNEGA OKOLJA

Kot je bilo nakazano v predhodnih poglavjih, daje akcijsko raziskovanje učiteljem in vodjem šole možnost za uporabo sistematičnih procesov proučevanja za obogatitev in izboljšanje načrtovanja in izvajanja rutinskih nalog v šolanju – načrtovanja, evalvacije, reševanja težav itd. V tem poglavju razlagamo preliminarne procese, ki omogočajo izdelavo jasnega načrta za vpeljavo procesa proučevanja v redno poučevanje in prakso vodenja na šoli.

Toda tehnični postopki so le del celotne podobe, in vsaj v tisti meri, v kateri vplivajo na druge ljudi – učence, sodelavce, vodje in starše –, jih je nujno izvajati z dostojanstvom in s prijaznostjo, ki se civilizirani družbeni dejavnosti spodobi. V podpoglavjih, ki sledijo, torej predstavljamo tehnične značilnosti oblikovanja učinkovitega akcijskega procesa in spremljajo jih delovna načela, ki se posvečajo človeškim razsežnostim življenja v učilnici in na šoli. Učinkovito akcijsko raziskovanje je celosten proces, ki upošteva vse značilnosti in elemente situacije, ki bi lahko vplivali na preiskovano vprašanje. Ker je proces enako pomemben kot izdelek, začnemo pri namenjanju pozornosti značilnostim raziskovalnega okvira, ki jih je treba upoštevati, če želimo razviti ugodno delovno okolje, ki je osnova uspešnega ukrepanja.

Z glavo, s srcem in z roko: Človeške razsežnosti akcijskega raziskovanja

Če lahko delamo z glavo, s srcem in z roko, začnemo oblikovati takšno skupnost, ki je prilagodljiva veliko različnim skupnostim v različnih krajih in ob različnih časih, takšno, ki odpira veliko poti naprej. (Kelly in Sewell, 1988)

Učenci se prepogosto prebijajo skozi rutinske naloge branja in pisanja samo z uporabo rok in delno glave, vendar brez vlaganja srca. Tudi učitelji se lahko skozi učiteljske rutine prebijajo mehanično in v učilnicah vzdržujejo red v smislu »utišanja otrok« in »predstavitve vseh vsebin učnega načrta« ter s srcem prav tako niso pri stvari. V opisanih okoliščinah življenju v učilnici grozi, da postane mučno, dolgočasno in nepomembno, učenci pa ga bodo prenašali samo, da dobijo točke, spričevalo ali diplomu. Dobro poučevanje prinaša učna doživetja, ki so za učence vznemirljiva in prinašajo znanje in veščine, ki jim izboljšajo življenje. Eden zelo plodnih vidikov tako učenja kot raziskovanja je sposobnost popolnega izkoristka vseh razsežnosti izkušnje, uporaba glave, rok in srca ljudi, ki sodelujejo v učilnici in na šoli.

Naloga ni vedno preprosta, saj se učitelji velikokrat srečujejo s skupinami učencev, ki so nezainteresirani, razdeljeni ali uporniški. Med trajnimi nalogami poučevanja sta razvijanje in vzdrževanje zanimanja učencev. S tem v mislih izkušeni učitelji uporabljajo širok repertoar strategij. O potrebi po »motiviranju« učencev govorimo v smislu jezika pouka, učenčevo nezanimanje pa pogosto

pripisujemo osebnostnim dejavnikom, kot so slabo dojetje samega sebe ali slaba zbranost, ali učenčevemu domu oziroma skupnosti, iz katere prihaja. Motivacijo dostikrat dojemamo kot nekaj, kar ni del učne vsebine, tako da postanejo ocene, preverjanje in sistemi nagrajevanja glavno sredstvo za spodbujanje učencev, da se še naprej posvečajo delu in se zanimajo zanj. Vendar si je motiviranje mogoče širše zamisliti kot pritegovanje srca, ali duha, učencev in drugih, s katerimi delamo, tako da ne samo »opravljajo postopkov«, temveč prevzamejo lastništvo nad lastnim delom in se ga lotevajo z veseljem, navdušenjem in ustvarjalnostjo. Enako velja za same učitelje, ki morajo nenehno odkrivati poti za razvijanje in vzdrževanje ustvarjalne energije, ki je potrebna za njihovo zahtevno vsakodnevno delo z otroki na šolah.

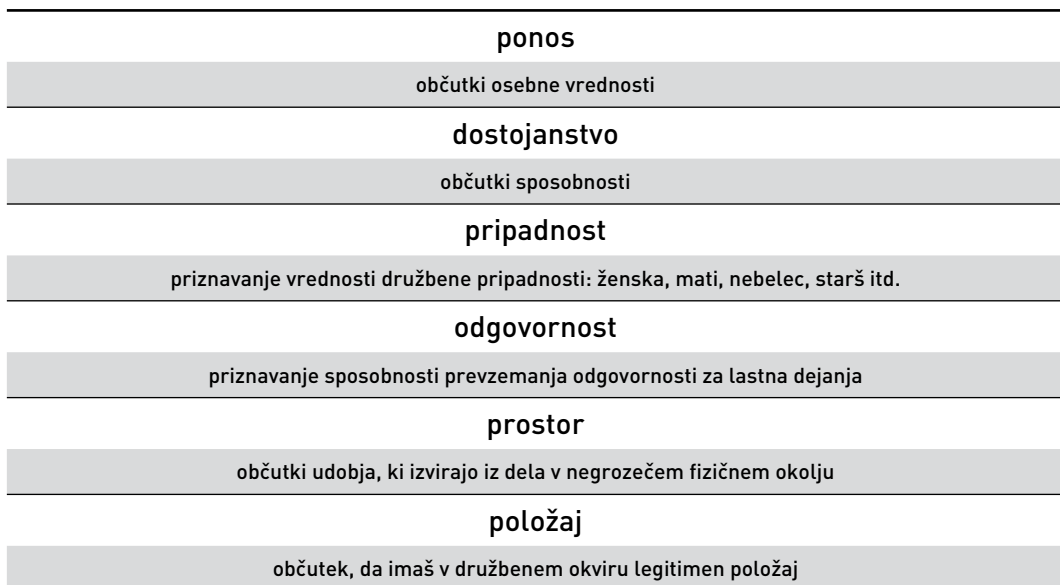
Učitelji si včasih le s težavo predstavljajo, da bi lahko raziskovanje tako zelo vplivalo na njihovo življenje v razredu. Tudi sam sem učitelj in sem kot tak odkril, kakšna energija se poraja v sodelovalnih procesih proučevanja. In v zadnjih desetletjih občutim samo spoštljivo ponižnost pred včasih zelo strastnimi opazkami navadnih učiteljev, ki sprejemajo ta nazor. Čeprav jih veliko dela v najtežjih okoliščinah, so bili sposobni življenje razreda in svoje učiteljsko življenje preobraziti s pritegnitvijo ustvarjalne energije učencev, družin in pripadnikov skupnosti. Neka predšolska učiteljica, ki se je prvič zatekla k tej obliki raziskovanja, je pripomnila: »Že veliko časa je preteklo, odkar sem zadnjič doživela tako globok paradigmatičen premik. [Tako je,] kot majhen potres ali blažji udar strele, ki me je zdramil iz dremavice vsakdana na avtopilot.« Te vrste odzivi ljudi, s katerimi delam v okviru šole in skupnosti, še naprej ohranjajo moje vznemirjenje in zavzetost. Tehnični postopki, ki se jih učim in jih poučujem, so pomembni, toda šele proces, s katerim se vtisnejo v izkušnjo ljudi, je bistvena sestavina resnično izobraževalne izkušnje. Ko poučujem, se še vedno trudim za produktivno in prijetno izkušnjo v razredu za svoje učence in zase. Po več desetletjih v razredu lahko to še vedno dosežem večino časa in na večini krajev.

Toda ena od težav pri pritegovanju »srca« naših učencev se skriva v kompleksnosti, s katero se učitelji srečujejo v razredu iz dneva v dan. Moje delo z ljudstvom avstralskih staroselcev, katerih potrebe se mnogokrat precej razlikujejo od potreb glavnega toka populacije, me je naredilo do-
vzvetnejšega za ta vidik življenja na šoli. Omenjene izkušnje je še okrepilo moje delo na ameriških šolah in univerzah, kjer Afroameričani, špansko govoreči Američani in staroselci ustvarjajo bogato tapiserijo človeštva, ki ni le bogat kulturni vir, temveč učiteljem postavlja izziv, da priskrbijo prostor za vso raznolikost, ki obstaja v njihovi učilnici. Zahtevnost takih položajev nas velikokrat napelje, da prezremo tihe razlike med študenti in o njih govorimo v tehničnem, objektiviziranem jeziku – »organizmi, »učenec« ali »študent« – ter njihovo nezmožnost doseganja učnih ciljev pripišemo »odstopanju« ali kakšni drugi osebni pomanjkljivosti. Velikokrat se osredotočamo na »posege« ali »strategije«, da bi popravili neustreznost ali nezadostnost njihovega dela, ne da bi priznali možnost za uporabo iznajdljivosti učencev, s katerimi delamo.

Pristop k akcijskemu raziskovanju, predstavljen v tej knjigi, deluje na predpostavki, da imajo ljudje, celo zelo mladi, globoko in obširno razumevanje lastnega življenja, kar jim omogoča, da si izborijo lastne poti skozi življenjski svet, ki je marsikdaj strašljiv in nepredvidljiv. Naša pripravljenost priznati legitimnost njihovih pogledov na svet in modrost, ki jim omogoča preživetje in včasih razcvet v težkih razmerah, sta v samem jedru sodelovalnih procesov, opisanih v tej knjigi. Uporaba intervjujev kot osrednja sestavina akcijskega raziskovanja nam omogoča, da pazljivo prisluhnemo temu, kar govorijo ljudje, da zapišejo in predstavijo dogodke z lastnimi besedami in da pri oblikovanju načrtov in dejavnosti uporabimo njihovo zaznavanje in tolmačenje. Naša naloga ni, da jih prepričamo o pomanjkljivosti njihovega stališča, temveč da odkrijemo poti, ki jim z izmenjavo gledišč z drugimi omogočajo oblikovanje plodnejšega razumevanja lastnega položaja.

Ta usmeritev v raziskovanju torej skuša pri ljudeh okrepiti občutke sposobnosti in vrednosti, jih zaposliti s procesi, ki prinašajo samopotrjevanje, potrditev njihovih prijateljev, družine in skupnosti. Naše delo z drugimi – z učenci, s sodelavci, starši in z vodji – jim pomaga vzdrževati tvorno podobo o sebi, jih utrdi v plodnem pogledu na lasten svet in jim omogoči, da z lahkoto in lagodnostjo delajo z ljudmi okoli sebe. Pritegovanje srca pomeni odprto skrbeti za tiste plati človeške izkušnje, ki vplivajo na kakovost vsakdanjega življenja. Ko govorimo o »srcu« zadeve, ali pritegovanju srca ljudi, govorimo o njihovih občutkih ponosa, dostojanstva, pripadnosti, odgovornosti in umeščenosti (gl. sliko 3.1).

Slika 3.1 Človeške razsežnosti akcijskega raziskovanja



Energija in veselje, ki izvirata iz raziskovalnih procesov, ki slišijo glasove ljudi, vključujejo njihovo znanje in veščine ter jim omogočajo, da dejavno sodelujejo v oblikovanju dejavnosti, dogodkov, projektov, programov in storitev, sta že dolga leta sestavni del moje poklicne izkušnje. Ko vidim ljudi s sijočimi očmi govoriti o lastnih dosežkih, ko jih vidim globoko zatopljene v delo, ki vpliva na njihovo življenje, ko jih vidim spodbujene, da dopolnijo in razširijo svojo izobrazbo ter v dolgem časovnem obdobju kar ne nehajo napredovati na velikokrat zahtevnem področju, vem, da smo pritegnili njihovo srce. Vendar se jim to redko zgodi v osami; delo, ki ga opravijo, je še obogateno z družnostjo, ki jo delijo s tistimi, s katerimi so delali.

Delovna načela akcijskega raziskovanja

V neki drugi objavi (Stringer 2007a) predstavljam skupino ključnih pojmov, ki opredeljujejo načela akcijskega raziskovanja. Prvo ključno načelo je odnos, saj je, kadar so odnosi napačni, pri kateremkoli projektu težko doseči želene rezultate. Komunikacija je tudi bistvena značilnost akcijskega raziskovanja, ker udeležencem omogoča, da ostajajo obveščeni in usklajeni z različnimi dejavnostmi, s katerimi se ljudje ukvarjajo. Načelo vključenosti govori o potrebi po zagotavljanju, da so vsi, na katerih življenje zadeva vpliva ali ki vplivajo na preiskovano zadevo, vključeni in da se upoštevajo vsi pomembni dejavniki vpliva. Zadnje načelo, sodelovanje, kaže na potrebo po skrbi, da se ljudje dejavno udeležujejo dela v projektu in črpajo energijo iz posledičnih občutkov lastništva in izpolnitve.

Pri spoznavanju tehničnih vidikov raziskovanja moramo zajeti in vpeti tudi vedenjske vzorce in sloge druženja, ki olajšujejo delo, ki ga želimo opraviti. Pri vsem, kar počnemo, je zato treba upoštevati značilnosti našega dela, obravnavane v nadaljevanju.

Odnosi

Dobri delovni odnosi posameznikom in skupinam omogočajo, da drug drugemu zaupajo, vlivajo jim visoko stopnjo motiviranosti in dajejo podlago za nadaljnje opravljanje raziskovalnih dejavnosti v včasih daljšem času, ki je nujen za obravnavo pomembnih zadev. Dobri delovni odnosi:

- spodbujajo občutke enakovrednosti med udeleženiimi,
- vzdržujejo slog,
- se izogibajo sporom, če je le možno,
- odkrito in dialoško rešujejo spore, ki se pojavljajo,
- sprejemajo ljudi, kot so, ne kot si nekateri zamišljajo, da bi morali biti,
- spodbujajo osebne, sodelovalne odnose namesto neosebne, tekmovalne, nasprotovale ali avtoritarnih in
- so dovezetni za občutke ljudi.

Komunikacija

Vzdrževanje dobrih odnosov je zelo odvisno od sposobnosti ljudi za učinkovito sporazumevanje. Kakovost, doslednost in korektnost sporazumevanja imajo na druženje posameznikov in skupin bistven učinek. Njihovo skupno delo bo najbrž kratkotrajno in brezuspešno, če ljudje drug drugega nagovarjajo podcenjevalno ali poniževalno, če ne znajo predstaviti podatkov o svojih dejavnostih ali če informacije izkrivljajo oziroma jih podajajo izbirno.

Učinkovito komuniciranje se pojavlja, če:

- vsi udeleženci pozorno poslušajo drug drugega,
- vsi udeleženci sprejmejo, kar je rečeno, in ravnajo glede na to,
- vsi udeleženci razumejo, kar je povedano,
- so vsi udeleženci iskreni in odkriti,
- vsi udeleženci ravnajo družbeno in kulturno sprejemljivo in
- vsi udeleženci drugim redno dajejo vedeti, kaj se dogaja.

Vključenost

Pogosto nas zamika, da bi si prisvojili košček »ozemlja« ali »prevzeli nadzor« nad neko zadevo. V poklicnem življenju učitelji in vodje skoraj samodejno prevzemajo odgovornost za vsako dejanje, ki je potrebno za obravnavanje zadev v njihovi strokovni pristojnosti. Povrhu velikokrat obstaja pritisk, da bi našli kratkoročne rešitve za zapletene težave z dolgo preteklostjo, zaradi katerega so učitelji in/ali vodje velikokrat v skušnjavi, da bi takoj ukrepali sami. Takšni ukrepi običajno ne uspejo upoštevati množstva dejavnikov, ki težavo soustvarjajo, ali vključiti ljudi, ki so sestavni del danih okoliščin ali na katerih življenje težava občutno vpliva.

Vključenost od udeležencev zahteva, da:

- zajamejo vse zadevne skupine posameznikov, na katerih življenje vpliva zadeva, ki jo preiskujemo,
- upoštevajo vse pomembne vidike, ki vplivajo na raziskovano zadevo,
- sodelujejo s povezanimi skupinami, agencijami in organizacijami, če je potrebno, in
- poskrbijo, da imajo vse zadevne skupine od dejavnosti korist.

ZASNOVA RAZISKAVE

Ko se učitelji raziskovalci lotevajo akcijskega raziskovanja, morajo imeti jasno predstavo o podrobnostih preiskave, v kateri bodo sodelovali. Najprej bodo oblikovali predhodno sliko projekta, vendar bodo v sodelovanju z drugimi udeleženci to sliko še dodelovali in vključili več podrobnosti o raziskovalnih dejavnostih.

Ko začnemo postopek proučevanja, zasnujemo raziskavo z natančnejšim opisom akcijskega načrta s seznamom korakov, ki jih je treba opraviti. Deli zasnove so:

- **Izdelava predhodne slike:** ugotavljanje raziskovalnega problema in kdo so ljudje, na katere problem vpliva ali ki vplivajo na problem.
- **Osredinjanje:** dodelava izjave o raziskovalnem problemu, raziskovalnega vprašanja in ciljev raziskave.
- **Uokvirjanje:** ubeseditev področja raziskave.
- **Vzorčenje:** izbor postopkov za opredelitev udeležencev projekta.
- **Viri informacij/podatkov:** ugotavljanje skupin deležnikov, krajev in prizorišč, statističnih zapisov in drugih virov dokumentarnih podatkov, ki so prispevajo k študiji.
- **Oblika informacij/podatkov:** določitev vrste informacij, ki bo raziskavo informirala – transkripcija intervjujev, zapisi opažanj, povzetki pregledov, dokumentarni filmi, formalna raziskovalna poročila, šolski arhiv itd.
- **Postopki zbiranja podatkov:** določitev, kako bomo informacije presejali – uporaba intervjujev, skupinskih diskusij, opažanj, pregleda gradiva in opreme itd.
- **Postopki analiziranja podatkov:** izbor metod 'presejanja' informacij za odkrivanje ključnih značilnosti, pojmov in pomenov – na primer analiza dogodkov, kategoriziranje in kodiranje.
- **Etika:** izvajanje ukrepov, s katerimi zagotovimo, da ljudi z vključitvijo v raziskovanje nikakor ne prizadenemo.
- **Veljavnost:** vzpostavljanje postopkov za okrepitev moči raziskave.

Snovanje raziskovalčeve slike: Razmišljujoči praktik

Ena od prvih težav, s katero se spopadejo raziskovalci, je doseganje jasnosti o naravi in namenih raziskave. Pri vsakodnevnem delu učitelji obravnavajo široko paleto medsebojno povezanih zadev in težav, ki nenehno vplivajo na učenje pri učencih. Začetne procese oblikovanja akcijske raziskovalne študije je mogoče olajšati z uvedbo preprostega procesa refleksije – tukaj jo opisujemo kot zaporedje »glej, misli, deluj« – ki učitelju raziskovalcu omogoča, da izdela jasnejšo sliko zadeve, na katero se z raziskovanjem osredotoča, in okoliščin, v katerih bo raziskovanje potekalo. V prvem raziskovalnem ciklu učitelji raziskovalci pozorno opazujejo zadevni razred ali šolsko prizorišče ter nato o lastnih opažanjih razmišljajo, da razjasnijo naravo raziskovalnega problema. Opredelijo, kateri ljudje bodo vpleteni, in oblikujejo raziskovalno vprašanje, kateremu se bo študija najprej posvetila. Neprekinjeni cikli procesa »glej, misli, deluj« učitelju raziskovalcu in drugim udeležencem omogočijo, da med proučevanjem zadeve še bolj dodelujejo te podrobnosti.

Učitelj na primer ni zadovoljen z uspehi učencev na nekem učnem področju in si zato zastavlja vprašanje: »Kako lahko izboljšam učenje učencev [pri neki snovi] v svoji učilnici?« Da bi na to

vprašanje uspešno odgovoril, mora razmisliti o vrsti zadev, ki morda vplivajo na delo učencev. »Ogledal« si bo učence v učilnici, sam razred in način, kako organizira učenje na tem področju. Ko to počne, bo »pomislil«, razmislil o sredstvih, s katerimi bi lahko odkril izvor težave – slabe uspešnosti učencev. Na koncu bo »deloval«, načrtoval proces sistematičnega poizvedovanja, ki bo vodil do učinkovitejših procesov poučevanja/učenja, ki izpolnjujejo želeni cilj.

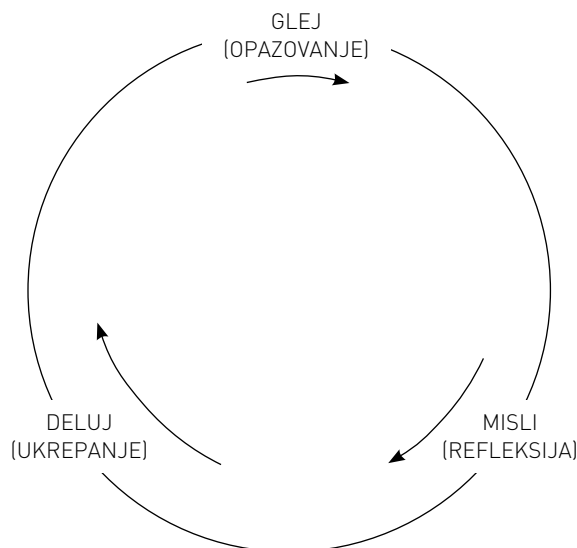
Splošno rečeno, postopek »glej, misli, deluj« odraža tradicionalni raziskovalni proces – gledanje = zbiranje podatkov, razmišljanje = analiza podatkov, delovanje = poročanje o rezultatih (gl. sliko 3.2). V prvi fazi akcijskega raziskovanja:

Glej zajema zbiranje informacij za izdelavo predhodne podobe položaja, kar raziskovalcu omogoči, da opiše, *kdo* je udeležen, *kaj* se dogaja, *kako*, *kje* in *kdaj* se dogodki in dejavnosti dogajajo. Informacije zbiramo z opazovanjem udeležencev in okoliščin ter z ugotovitvijo dejavnikov, ki vplivajo na preiskovano vprašanje.

Misli od raziskovalcev zahteva, da o nastajajoči sliki razmislijo. Dejansko gre za predhodno analizo situacije, ki raziskovalcem omogoča, da razvijejo jasnejše razumevanje tega, kar se dogaja, kako se dogaja in na katere skupine deležnikov zadeva vpliva oziroma katere vplivajo nanjo.

Deluj pomeni ukrepe, ki se porajajo iz razmišljanja. Od ljudi zahteva, da *načrtujejo* svoje nadaljnje korake in *uresničijo* ustrezen ukrep. *Evalvacija* teh korakov zahteva nov cikel procesa »glej, misli, deluj«.

Slika 3.2 Raziskovalni cikel »glej, misli, deluj«



Osredinjenje študije

V vsakdanjem svetu razreda se učitelji spopadajo z neprekinjeno vrsto majhnih kriz in težav, ki jih rešujejo z repertoarjem veščin in znanja, ki so ga pridobili s strokovnim usposabljanjem in z izkušnjami v šoli. Sistematično iskanje postane nujnejše, če odkrijejo, da ne morejo najti uspešne rešitve za trdovratno ali resno težavo. Točke, na kateri se težave lotiti, včasih ni preprosto odkriti, saj se težave navadno pojavljajo nepovezano ali kot prepletено zaporedje dogodkov oziroma značilnosti spleta okoliščin. Vedenjske težave so pogosto povezane s slabimi akademskimi uspehi, odklonilnim odnosom, pomanjkanjem zavzetosti itd. Poskusi opredelitve, kaj dejansko je *problem*, se zlahka sprevrže v vprašanje o »kokoši in jajcu«, proces, ki nima pravega repa in glave oziroma nobenih jasno razvidnih vzročno-posledičnih odnosov.

Včasih se med prvo analizo situacije posvetimo povezanim dogodkom, ki so postranski za težavo, ki nas skrbi. Pred kratkim se je neki sestanek sveta šole, ki sem mu prisostvoval, posvečal »problemu« premajhnega sodelovanja staršev, člani pa so razpravljali, kako sodelovanje staršev okrepiti. Čez čas sem člane sveta vprašal, ali je sodelovanje staršev dejansko tista »resnična« težava, in jih prosil, da bi razmislili o »problemu za problemom«. Spregovorili so o številnih zadevah, ki so jih obremenjevale, tudi o tem, da starši ne izvajajo ukrepov, potrebnih za odpravljanje slabšega akademskega uspeha svojih otrok ali neprimerne vedenja. V tem primeru se je »problem«, na katerega se je svet šole sprva osredotočil, izkazal za večdimenzionalnega, sodelovanje staršev pa je bilo samo ena plat globlje zakoreninjenih izobraževalnih težav. Ko je svet odkril, iz katerih težav dejansko izvira, je lahko širše razmislil o zadevah, ki so ga skrbele. »Problem« nesodelovanja staršev se je izkazal za predlagano rešitev, ki se ni obnesla. Na prvih stopnjah raziskovanja morajo udeleženci torej previdno razmisliti o naravi »problema«, ki jih skrbi.

Ena od glavnih prednosti kvalitativnega raziskovanja je sposobnost, da raziskovalcem dopušča, da začasno opredelijo problem, potem študijo dodelajo in jo na novo uokvirjajo z novim in novim izvajanjem cikla »glej, misli, deluj«. V neki študiji so se raziskovalci na začetku na primer posvetili vandalizmu po pouku v tamkajšnjem okolišu in ga pripisali slabemu starševskemu nadzoru. Toda predhodna preiskava je razkrila, da sta mladino njihove šole mučila dolgčas in nezadovoljstvo, ker je v njihovem malem kraju primanjkovalo dogajanja in objektov za dejavnosti. Raziskava se je na tej točki krepko preusmerila in se določneje posvetila temu, kakšni objekti so že na voljo in kaj bi bilo mogoče še razviti. V neki drugi raziskavi so predhodne poizvedbe razredničarki nakazale, da je navidezno pomanjkanje zanimanja za branje v razredu mogoče jasneje pripisati njenim metodam poučevanja in čtivu, ki ga je uporabljala. Svoje raziskovanje je na tej točki preusmerila z učencev na lastne učne priprave.

Na tej stopnji je raziskovanje praktično proces razmišljanja, ki od udeležencev zahteva, da pozorno razmislijo o razsežnostih zadeve, ki jih obremenjuje. Prvi korak je pazljiv razmislek, kaj se dogaja, kar je problematično, in kakšne zadeve in dogodki so s težavo povezani. Da raziskavo jasneje osredinimo (fokusiramo), izrazimo zadevo oziroma problem v obliki vprašanja, ki ga je mogoče raziskati, in opredelimo cilj proučevanja tega vprašanja. Jasno morajo biti opredeljeni³:

- **Zadeva oziroma predmet**, ki ga je treba raziskati: opredeliti, katere zadeve ali dogodki povzročajo zaskrbljenost.
- **Raziskovalni problem**: zadevo opredeliti kot problem.
- **Raziskovalno vprašanje**: problem preoblikovati v vprašanje – dejansko se vprašati: »Kaj se tukaj dogaja?«
- **Cilj raziskave**: opisati tisto, za kar upamo, da bomo s proučevanjem vprašanja dosegli.⁴

Predhodni proces razmišljanja za razvijanje žarišča študije podpirajo dialogi s prihodnjimi udeleženci in s sodelavci. Čeprav je mogoče, da se srž raziskave pozneje spremeni, ker drugi udeleženci zastavljajo svoja specifična vprašanja, mora pobudnik projekta razločno izraziti svoja raziskovalna vprašanja in njihovo pomembnost.

Začetno razvijanje raziskovalnega vprašanja naj se posveti temu, kako udeleženci in drugi deležniki doživljajo problematično vprašanje in kako tolmačijo dogodke in druge informacije. Kako je mogoče, da se te težave pojavljajo? Kaj se zdi učencem, kako jim uspeva opravljati zadolžitve? Kako učenci opisujejo učne procese, ki so stimulatívni? V akcijskem raziskovanju se v glavnem posvečamo dogodkom in njihovem tolmačenju, ne pa podatkovnim informacijam oziroma močno razčlenjenim vzročnim povezavam, ki razlagajo, »zakaj« se nekaj dogaja.

Študija Shelley Jones o branju v njenem razredu, je bila opredeljena s temi besedami:

Zadeva: Učencem redno ne uspeva opraviti domačih nalog pri branju, med učnimi urami so ravnodušni in na preizkusih bralnega znanja dosegajo slabe rezultate.

Problem: Učenci se za branje ne zanimajo.

Vprašanje: Kako učenci doživljajo branje?

Cilj: Razumeti, kaj bralna izkušnja učencem pomeni.

³ Ker je to kvalitativna raziskovalna študija, raziskovalna hipoteza – predlog odgovora na raziskovalno vprašanje – ni del njene zasnove. Kvalitativno oziroma interpretativno proučevanje hipotezo poraja, namesto da bi jo preverjalo. »Preverjanje odgovorov«, ki jih proces akcijskega raziskovanja poraja, se uresničuje z neprekinjenim kroženjem v rutinskem postopku »glej, misli, deluj«, tako da so ukrepi, vpeljšani kot plod prvega cikla preiskave, predmet evalviranja med poznejšim opazovanjem in analizo – gledanjem in razmišljanjem.

⁴ Kvalitativne študije imajo *razumevanje* izkušenj in nazorov ljudi običajno za splošni rezultat svojega raziskovalnega procesa. Kvantitativne oziroma eksperimentalne študije pa se po drugi strani bolj posvečajo *vzročno-posledičnim razlagam*, s katerimi razlagajo, kako neko skupino spremenljivk »povzročijo« vpliv zgodnejših spremenljivk.

Raziskovalci z oblikovanjem jasnega, natančnega in osredinjenega raziskovalnega vprašanja priskrbijo raziskavi bistveno oporno točko. Ko se proučevanje že začne, lahko prihajajoče podatke ocenjujejo glede na nanašanje na raziskovalno vprašanje. Izhodiščno raziskovalno vprašanje mora biti skupno vsem udeležencem in se dosledno ponavljati skozi raziskovalne cikle kot stalno vodilo preiskave.

Uokvirjanje študije: Zamejiti področje proučevanja

Ko udeleženci raziskovanja opredeljujejo in pojasnjujejo raziskovalne zadeve in vprašanja, morajo tudi definirati širše parametre študije in se odločiti, ali bo manj obsežna in bo zajela manjše število ljudi v krajšem časovnem obdobju, ali pa je nujna širša študija. Včasih je razmeroma preprosto delati z učenci v učilnici, da skupaj oblikujemo uspešne strategije za rešitev proučevanega problema. Spet včasih pa je mogoče neobhodno, da sodelujemo z učitelji iz drugih razredov, z vodstvom šole in/ali z družinami. Preden torej udeleženci začnejo raziskovati, se morajo odločiti, kakšen vzorec ljudi bodo v študiji zajeli, na kakšnem prostoru oziroma v kakšnih okoliščinah bo raziskovanje potekalo ter čas, v katerem bodo potekale raziskovalne dejavnosti. Odločiti se je treba tudi glede obsežnosti sodelovanja udeležencev študije in opredeliti, kdo bo sodeloval pri raznih raziskovalnih nalogah in kdo bo spremljal in spodbujal ljudi pri njihovem raziskovalnem delu.

Te zahteve se pojavljajo s potrebo po razmisleku, kako obširno bomo neke zadeve v študiji zajeli. Ob zajetju prevelikega števila zadev bi študija postala zapletena in okorna, preozko zastavljena študija pa bi utegnila zanemariti zadeve, ki na problem pomembno vplivajo. V študiji Barrios Juntos na primer (gl. str. 192–96) so se udeleženci, ki so želeli izboljšati sodelovanje staršev na šoli, odločili, da se v svoji študiji posvetijo roditeljskim sestankom ter da ne bodo proučevali drugih možnih sredstev za sodelovanje staršev. Z raziskavo so odkrili, kako bi bilo mogoče izboljšati skupne sestanke, vendar hkrati ugotovili celo vrsto zadev, povezanih s tem, ki bi jih bilo treba rešiti. Raziskovalci torej najprej širše opredelijo naštet:

- **Kaj:** *Kaj* je problem, ki ga je treba raziskati? Kakšno je moje glavno raziskovalno vprašanje?
- **Udeleženci:** *Kdo* so nosilci (déležniki)? Na katere ljudi proučevana zadeva vpliva oziroma kateri ljudje vplivajo nanjo? Učenci? Učitelji? Vodje? Starši ali drugi družinski člani? Drugi?
- **Prostor:** *Kje* bomo raziskovali? Katere kraje oziroma okoliščine bomo v študijo zajeli? Učilnice? Šolsko dvorišče? Pisarne? Domove? Druga prizorišča?
- **Čas:** *Kdaj* se bo raziskovanje začelo? Kako dolgo bi lahko trajalo?
- **Področje:** Kakšno bo verjetno področje preiskovanih zadev? Učne izkušnje učencev? Bralne izkušnje učencev? Izkušnje z razumevanjem prebranega? Izkušnje učencev z učnim načrtom, razredom ali branjem? Izkušnje učencev in učiteljev z organiziranostjo šole? Pogledi učencev, učiteljev in staršev na izkušnje učencev?

Ko so udeleženci opredelili bistvo, okvir in področje raziskave, se lotijo pripravljalnega pregleda literature, da ugotovijo, kakšni so drugi pogledi na zadevo, izraženi v literaturi. To je lahko udeležencem v oporo, da še natančneje pojasnijo naravo in obsežnost svojega preiskovanja.

Predhodni pregled literature

Kot opozarja Creswell (2002), ima pregled literature za kvalitativno raziskovanje drugačne namene kot za kvantitativno. Medtem ko obsežna raba literature tvori podlago za opredelitev kvantitativne študije, kvalitativne študije na začetku raziskovanja uporabljajo literaturo dokaj minimalno. Ker se slednje posvečajo izkušnjam in pogledom skupin deležnikov, se na tej točki predoblikovanje vprašanja po konceptih in analizah literature ne zdi primerno. Zaradi narave kvalitativnega raziskovanja vedno sklepamo, da so prvotna pojmovanja raziskave začasna, torej je možnost izčrpnega pregleda literature zamejena.

Vendar pa je z razumevanjem in informacijami, ki izvirajo iz literature, mogoče utemeljiti, dopolniti ali spodbijati poglede skupin deležnikov med napredovanjem študije. Ker je življenje v učilnici in na šoli predmet študij že dolga desetletja, lahko udeleženci raziskovanja povečajo moč svojega proučevanja s pregledom literature, ki govori o oblikovanju pojmov in vprašanj. Morda bodo odkrili morebitne rešitve problema, ki so bile v drugem okolju uspešno udeležene, ali pridobili informacije, s katerimi si lahko pojasnijo vprašanja, ki se v študiji pojavljajo. Zadeve, ki začenjajo bosti v oči na stopnji zbiranja podatkov, pogosto vplivajo na smer preiskave, tako da se udeleženci lotijo drugih, vendar sorodnih vprašanj. Zato se iskanje literature razvija kot neprekinjena značilnost raziskovalnega procesa in se poraja v skladu s smernicami in načrti, nakazanimi z opisi situacije, ki jih dajo udeleženci.

Iskanje literature

Prva stopnja iskanja od raziskovalcev zahteva, da odkrijejo zadevno literaturo. To nalogo močno olajšujejo zmogljivi računalniški iskalniki, na voljo v večini knjižnic. Za rutinsko iskanje moramo opredeliti tri ali štiri ključne pojme v zvezi z vprašanjem. Če nam iskanje postreže z večjim številom naslovov, je ključne pojme treba še natančneje opredeliti, da iskanje zožimo na najrelevantnejše vire informacij. S podrobnim prebiranjem zbirk opomb, kot je ERIC, ki podajajo kratek opis vsebine beriva, si lahko ta proces olajšamo.

Na spletu je na voljo čedalje večji korpus gradiva, ki raziskovalcem ponuja koristne vire za študij. Vendar zanašanje samo na splet ni priporočeno, saj so informacije, razpoložljive v spletnih virih, velikokrat nepopolne in neenotne. Tako kot pri knjižničnem iskanju morajo raziskovalci opredeliti ključne pojme, s katerimi iščejo.

Raziskovalci pogosto ločijo med več viri:

- **Primarni viri** so neposredna poročila originalnih raziskav.
- **Sekundarni viri** poročajo o gradivu iz primarnih virov ali ga povzemajo.
- **Strokovna literatura** je osnovana na pogledih izkušenih strokovnjakov.
- **Poročila institucij** so poročila vlad in institucionalnih oblasti.
- **Praktična literatura** predstavlja ali zagovarja neko določeno poklicno prakso.

V univerzitetnih in strokovnih knjižnicah najdemo veliko različne, relevantne literature, med drugim znanstvena dela in disertacije, zbornike, knjige, priročnike, izvlečke in enciklopedije. Knjižničarsko osebje lahko velikokrat pomaga ugotoviti, katero berivo je prikladno za raziskovani problem, toda vsak pregled gradiva navrže nove vire informacij, tako da se pregledovanje literature sprevrže v čedalje širše iskanje. Raziskovalci naj si vire, citirane v člankih zbornikov, raziskovalnih poročilih in besedilih zapišejo in si jih nato ogledajo za še več informacij.

Odkrivanje različnih pogledov v literaturi

Predhodni pregled literature razširja del raziskovalnega cikla misli/razmišljaj, ker daje nove možnosti za konceptualizacijo ali tolmačenje vprašanja. Pripravljalno iskanje mora biti torej dovolj široko, da raziskovalcem omogoči poznavanje različnih pogledov in vrst informacij, predstavljenih v literaturi. Ne bodo se razlikovali samo po stroki avtorja – psihologija, sociologija, družboslovne vede itd. – temveč tudi po različnih teoretičnih glediščih znotraj vsake od disciplin. Literatura se lahko razlikuje v formalnih in neformalnih poročilih iz več različnih izobraževalnih virov, v šolskih, okrajnih, državnih in nacionalnih dokumentih. Zajema lahko tako video/televizijske dokumentarne filme kot informacije, ki so o projektih in dejavnostih na voljo na spletu.

Med razvijanjem projekta udeleženci v procesu zbiranja podatkov izberejo, pregledajo in pretehtajo relevantno literaturo in ugotovijo, katere informacije so primerne za izboljšanje znanja iz drugih virov (gl. 4. poglavje). Študije drugih ljudi v literaturi služijo kot drugačen pogled (ali deležniki), ki ga je treba vključiti v zbiranje podatkov in analiziranje. Uvodni pregled literature v prvem krogu akcijskoraziskovalnega cikla opravimo skozi objektiv prvotnega raziskovalnega vprašanja, s čimer udeležence opozorimo na druge ugotovitve o podobnih težavah, si pomagamo pri prečiščevanju raziskovalnega vprašanja in/ali omogočimo pogled na raziskovalne metode.

Vzorčenje: izbiranje udeležencev

V večini študij je zaradi omejitev časa in virov nemogoče vključiti vse ljudi, ki bi raziskovalnemu procesu koristili, zato je za pridobivanje informacij (podatkov), na katerih raziskava sloni, nujno izbrati manjšo skupino. Z namembnim oziroma namenskim vzorčenjem skušamo zagotoviti, da v študiji zajamemo različne poglede, ki bi lahko vplivali na vprašanje. Creswell (2002) pravi, da skuša namembno vzorčenje izbrati udeležence za več različnih namenov. Med njimi so:

- ljudje, ki zastopajo različne poglede, ki jih najdemo v vsakem družbenem okolju (najbolj raznolik vzorec),
- posebej problematični ali zgovorni primeri (skrajni vzorec),
- udeleženci, ki so »tipični« v danem položaju (tipični vzorec),
- udeleženci, ki imajo o proučevani zadevi posebno znanje (teorijski ali konceptni vzorec).

Pri vseh morajo raziskovalci namembno izbrati vzorec udeležencev, ki zastopa raznolikost pogledov in izkušenj vseh skupin in podskupin, ki vplivajo na preiskovano vprašanje ali na katere vpliva vprašanje – deležnikov študije⁵.

Prva naloga je ugotoviti, katere so primarne skupine deležnikov⁶ – tj. skupine, ki so najbolj vpletene v proučevano zadevo ali na katere zadeva vpliva. Če se študija ukvarja s fanti, ki v razredu dosegajo slabe uspehe, so primarna skupina deležnikov fantje, ki dosegajo slabe uspehe, medtem ko bi bili v študiji o sodelovanju staršev na šoli primarna skupina deležnikov starši. Včasih se primarne skupine dopolnjujejo. Študija o vprašanju, ki zadeva razred, bi kot primarne deležnike morda zajela učitelje in učence, medtem ko bi študija o sodelovanju staršev morda zajela starše, učitelje in učence.

Včasih lahko primarni deležniki sami rešijo težavo in ni več potrebe, da bi študijo še naprej izvajali. Če pa težava ostaja, morajo udeleženci raziskave odkriti še druge deležnike – druge ljudi, ki najbrž vplivajo na proučevano zadevo. Morda bo treba zajeti starše, druge učitelje in vodje šole, pač glede na naravo proučevane težave. Zagotoviti je treba, da so upoštevane vse relevantne skupine – da so v vzorcu zastopani tako dekleta kot fantje in da so sestavni del študije tako učenci iz revnejših družin kot tisti iz domov srednjega razreda. Zajeti je treba tudi vse rasne, etnične in kulturne skupine. Glede na okoliščine je morda nujno, da raziskovalci vključijo člane raznih družbenih klik, verskih pripadnosti, športnih skupin ali drugih vrst skupin, ki so zastopane v danem družbenem okolju.

Čeprav ni vedno mogoče vključiti ljudi iz vseh skupin v nekem okolju, morajo v izbranih biti zajeti udeleženci iz skupin, ki imajo najbrž pomemben vpliv na proučevano zadevo ali pa zadeva vpliva nanje. Če nekih udeležencev ne uspemo vključiti, ker to ni prikladno, ker kažejo pomanjkanje zanimanja ali ker niso komunikativni, ogrožamo učinkovitost študije. V prejšnjem poglavju smo govorili o potrebi po vzpostavitvi raziskovalnega odnosa, ki čim bolj poveča verjetnost, da vključimo vse, ki bi lahko na proučevano zadevo vplivali.

Raziskovalcem pa ni vedno možno imenovati tistih, ki jih je treba v študijo zajeti, in pristopiti do njih. Tehnika, imenovana snežna kepa, raziskovalcem omogoča, da udeležence povprašajo, za koga mislijo, da bi ga bilo treba vključiti, ali naj imenujejo nekoga, ki ima precej drugačen pogled na proučevano zadevo ali nabor izkušenj glede nje. Raziskovalci tako začnejo delati z opredelitvijo verjetnih udeležencev, vendar vzorec razširijo, da bolje vključuje raznolike in pomembne vidike, zajete v študiji.

Toda v vsaki skupini bi se najbrž našli ljudje, ki so naravni vodje, oziroma nekdo, ki nekako zna vplivati ne mnenja in poglede drugih v skupini – včasih mu pravimo mnenjski vodja. Raziskovalci bi morali poskušati zagotoviti, da izbrani vzorec vključuje tako naravne vodje kot mnenjske. Splošno vodilo v tem procesu je, da se vprašamo: »Kdo lahko govori za to skupino? Čigavo besedo bodo člani priznali kot tisto, ki zastopa njihovo gledišče?«

⁵ Namensko vzorčenje se po naravi in namenu razlikuje od naključnega, ki se uporablja za eksperimentalne študije.

Naključni vzorec, dobljen iz širše populacije, eksperimentalnim raziskovalcem omogoča, da uporabijo statistične postopke za posploševanje s tistega vzorca na širšo populacijo. Namesto da bi skušalo posploševati, išče akcijsko raziskovanje rešitve za težave in na vprašanja, dokaj specifična za dane okoliščine.

⁶ Ponekod v literaturi *primarno skupino deležnikov* imenujejo *kritična referenčna skupina*. Toda namen je podoben – posvetiti se tistim, na katere proučevana zadeva najbolj vpliva.

Zasnova raziskave torej mogoče ne specificira točnega vzorca, vendar opiše postopke za ugotavljanje, kdo bodo dejavni udeleženci študije.

Viri in oblike informacij (zbiranje podatkov)

Pri načrtovanju študije morajo raziskovalci opredeliti tudi vrsto informacij, ki jih bodo zbirali, in vir teh informacij. Med viri so lahko intervjuji z deležniki – »vzorec«, opisan prej – opazovanje ljudi, krajev, dogodkov in dejavnosti; gradivo in oprema; delovni vzorci; dokumenti, zapisi in poročila; zadevna literatura itd. (gl. 4. poglavje).

Zasnova raziskave mora določati metode, ki bodo uporabljene za pridobivanje teh vrst informacij, vključno z intervjuji, s ciljnimi skupinami, z opažanji, literaturo in s pregledi dokumentov, fotografijami ter z video in avdio posnetki. Zaradi narave kvalitativnega raziskovanja ni mogoče natančno nakazati vseh virov informacij, vendar mora zasnova udeležencem dajati smernice, kje, kdaj kako in od koga bomo dobili začetne informacije. Poznejši cikli raziskave lahko vključijo strukturirane vprašalnike, ankete ali druge instrumente zbiranja podatkov.

Analiza podatkov

Raziskovalna zasnova mora udeležence in bralce predloga raziskave obvestiti, kakšno vrsto analiziranja podatkov bomo v študiji uporabili. Raziskovalna zasnova mora jasno nakazati, katera vrsta analize podatkov bo uporabljena in na kakšen način bodo analizirani podatki uporabljeni za oblikovanje ukrepov (gl. 5. poglavje).

Zasnova raziskave

Zasnova kvalitativne akcijske raziskave opisuje:

- 1. poudarek (srž):** opredelitev zadeve, raziskovalnega problema, raziskovalnega vprašanja in ciljev raziskave,
- 2. uokvirjanje področja proučevanja:** kraja, časa, interesnih skupin in področja zadev, vključenih v študijo,
- 3. predhodni pregled literature:** procese za pregledovanje literature,
- 4. vire informacij/podatkov:** deležnike, prizorišča in okoliščine, literaturo za črpanje informacij,
- 5. procese zbiranja podatkov:** načine, kako se bodo informacije zbirale – z intervjuji, opazovanjem, s pregledom gradiva in opreme itd.,
- 6. procese analiziranja podatkov:** postopke, uporabljene za 'presejanje' informacij.

RAZISKOVALNA ETIKA

Raziskovalna zasnova vsebuje tudi etični premislek, ki varuje dobrobit in interese udeležencev raziskave. Punch (1994) meni: »Prepričanje, da je znanost sama po sebi nevtralna in v osnovi koristna, je izginilo z razkritji v nürnberških procesih.« Nekaj znanih študij je pokazalo, da se raziskovalci ne zavedajo vedno morebitne škode, ki bi lahko prizadela tiste, ki v raziskovalnih študijah sodelujejo (npr. Horowitz, 1970; Milgram, 1963). Večina javnih institucij in profesionalnih organizacij ima formalne postopke, s katerimi skrbijo, da raziskovalci ne ogrožajo udeležencev raziskave niti zavestno niti nezavedno. Kot opozarja Sieber (1992), gresta zdrava etika in zdrava metodologija z roko v roki.

Univerze imajo notranje odbore za revizijo, da zagotavljajo etično izvajanje raziskovanja, ki ga opravljajo študenti in kolektiv. Takšni odbori običajno zahtevajo kopijo predloga in omembo postopkov, ki bodo poskrbeli za varnost udeležencev raziskave, skupaj z zaupnostjo raziskovalnega procesa. Čeprav ima vsaka univerza svoj pravilnik, v nadaljevanju opisani postopki v splošnem omogočajo izpolnjevanje večine pravil notranjih revizijskih odborov.

Zaupnost, skrb in občutljivost

Kadar ljudje govorijo dalj časa, pogosto spregovorijo o zelo zasebnih stvareh, pri čemer razkrijejo problematične dogodke ali celo potencialno škodljive informacije. Ena najvažnejših smernic družbenega raziskovanja je varovanje anonimnosti udeležencev. V praksi je najbolje ravnati z vsemi pridobljenimi informacijami kot s strogo zaupnimi. Kadar moramo informacije deliti z drugimi udeleženci ali občinstvom, moramo zadevne udeležence najprej prositi za privoljenje. Ko jim prebiram narejene delovne zapiske ali z udeleženci delim analizirane informacije, vprašam: »Ali česa od tega ne želite razkriti drugim ljudem v projektu?« Če se mi zdijo negotovi, jim povem, da je informacije še vedno mogoče predstaviti, vendar se vir prikrije. To je mogoče storiti z rabo izmišljenih imen ali s posplošenim poročanjem – »nekateri ljudje menijo ...« ali »drugi udeleženci predstavljajo drugačen pogled na ...«.

Vzporedna z zaupnostjo je dolžnost za skrb, ki jo imamo do udeležencev. Poskrbeti moramo, da so informacije hranjene na varnem, da jih po nepazljivem ne morejo videti drugi. Posnetih informacij nikakor ne smemo deliti z drugimi brez dovoljenja udeleženih oseb, niti če informacije kažejo na očitno škodljive dogodke v življenju osebe – jemanje mamil, telesno zlorabo itd. To kaže na še nekaj, kar se včasih pojavi med opravljanjem razširjenega intervjuja – spomin na moteče dogodke včasih izzove globok čustven odziv. Dolžnost za skrb raziskovalce zavezuje, da dajo osebi dovolj časa, da si »olajša dušo« tako, da z osebo govorijo o zadevah ali dogodkih do točke udobja ali da jo povežejo z družinskim članom oziroma s svetovalcem, ki ji lahko pri reševanju situacije pomaga.

Dovoljenja

Dovoljenja običajno niso nujna, če učitelji opravljajo raziskave, neposredno povezane s svojim rednim delom v razredu. Če pa se lotevajo obsežnejših študij, v katerih sodelujejo drugi zaposleni, otroci iz drugih razredov ali starši, si bodo morda morali pred začetkom projekta priskrbeti formalno dovoljenje zanj. Za del, v katerem postane raziskovanje javni proces, v katerem sta »ogroženi« zasebnost in osebna dobrobit ljudi, potrebujemo pisno dovoljenje osebe na položaju, ki je za to pristojna – ravnatelja, predstojnika šolskega okoliša ali drugih zadevnih oblasti. V takih okoliščinah je nujno predložiti informacije o naravi raziskave, pomembnosti študije in načinih, kako bomo upoštevali etične pomisleke. Koristno je, da prošnji za dovoljenje za opravljanje študije priložimo kopijo zasnove raziskave.

Če je raziskava povezana z univerzitetnim tečajem ali programom, ima institucija sama običajno zastavljene procese revizije raziskave v etičnem odboru. Podoben sistem deluje v šolskih okoliših. Čeprav so postopki včasih okorni in zahtevajo čas, so sredstvo, s katerim se zagotavlja, da se ne krši zasebnost ljudi in da raziskovalni proces ne vpliva na njihovo dobrobit.

Obvestitev in soglasje

Protokoli marsikdaj zahtevajo od tistih, ki raziskovanje usklajujejo, da pridobijo soglasje po obvestitvi. Od povezovalca/usklajevalca raziskave in drugih, ki sodelujejo v zbiranju podatkov, to zahteva, da:

- vsakega udeleženca obvestijo o namenu in naravi študije,
- vsakega udeleženca vprašajo, ali želi sodelovati,
- udeleženca prosijo za dovoljenje za zapis informacij, ki jih daje,
- udeležencem zjamčijo zaupnost informacij,
- udeležencem povedo, da se lahko na katerikoli stopnji umaknejo in da jim bodo zapisane informacije vrnil,
- vsakega udeleženca zaprosijo, naj podpiše kratek dokument, ki potrjuje njihovo privolitv.

Spodnji dokument je primer, kako procese udeležencem predstavimo in to dokumentiramo. Obrazec za soglasje ni samo obvestilen, je dokaz o privolitvi, zato je treba kopijo izročiti vsakemu podpisniku.

Infrastruktura za mladinsko rekreacijo v Leddinghallu

Deveti razred na šoli Leddinghall z razredničarko go. Miles je zaskrbljen, ker v okolišu ni na voljo infrastrukture za rekreacijo mladih ljudi. Zdaj se razred ukvarja s pregledom storitev, prostorov in virov, ki so mladim ljudem v skupnosti razpoložljivi, in bo povabil mlade, ki tam živijo, da povedo svoje izkušnje. Na osnovi te študije bo razred napisal poročilo o rekreaciji za mlade v leddinghallski skupnosti in ga predal mestnemu svetu.

Obrazec za soglasje

Jaz, _____, sem prebral zgornje obvestilo in sem obveščen o naravi študije. Soglašam, da me za to študijo izpraša član razreda. Razumem, da:

- bodo vse informacije ostale zaupne,
- se lahko iz študije umaknem ob vsakem času in da lahko informacije, ki sem jih dal, vedno dobim vrnjene,
- da brez svojega pisnega dovoljenja ne bom ne imenovan ne prepoznaven v poročilih, nastalih po tej študiji.

Podpis: _____

Datum: _____

Raziskovalna etika

Etičnost postopkov vzpostavljajo:

1. **Zaupnost:** zasebnost je varovana z jamčenjem zaupnosti informacij.
2. **Dovoljenja:** dovoljenja za izvajanje raziskave se pridobijo pri osebah na pristojnih položajih.
3. **Obvestitev in soglasje:** udeleženci so obveščeni o naravi študije in dajo formalno soglasje, ki ga je treba vključiti.

VELJAVNOST V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU: EVALVACIJA KAKOVOSTI

Ko se učitelji ukvarjajo z raziskovanjem v lastnem razredu, običajno znajo presoditi vrednost raziskave glede na njeno koristnost za doseganje ciljev poučevanja. Toda študije, zastavljene širše, ki vključujejo uradne odobritve ali prošnje za financiranje, morajo pogosto izpolnjevati strožje zahteve. Ljudje hočejo jamstvo, da površno, slabo zasnovano ali neuravnoteženo raziskovanje ne bo vodilo do nezadostnih rezultatov ali morebitnih škodljivih posledic. V teh okoliščinah pogosto zahtevajo, da se v odlomek o zasnovi raziskave v osnutku ali v odlomek o metodologiji v raziskovalnem poročilu vključi preverjanje eksaktnosti oziroma moči postopkov.

Akcijsko raziskovanje, ki je v bistvu kvalitativno oziroma naturalistično, skuša konstruirati celovito razumevanje dinamičnega in kompleksnega družbenega sveta razreda in šole. Razkriva subjektivne izkušnje ljudi in načine, kako smiselno oblikujejo in tolmačijo dogodke, dejavnosti, ravnanje, odzive in težave. Čeprav te vrste študije prinašajo vplivno razumevanje, ki omogoča razvoj učinkovitih praktičnih postopkov in dejavnosti, so večinoma vezane na točno določene okoliščine in časovno niso trdne – kar velja v nekem trenutku, se lahko spremeni, če se v politiki in postopkih zgodijo premiki in se akterji in prizorišče zamenjajo. Ko na primer pride na šolo nov ravnatelj ali se spremenijo zaposleni, se življenje na šoli najverjetneje občutno spremeni. Resnice, ki jih poraja naturalistično proučevanje, so zato vedno pogojne; to pomeni, da »veljajo« le za ljudi, čas in prizorišče tiste določene študije. Ne iščemo »edine resnice« in »edinih vzrokov«, ampak »resnice v kontekstu«.

Postopki evalvacije eksaktnosti eksperimentalnega raziskovanja se nanašajo na kakovost oblikovanih procesov testiranja zanesljivosti⁷ in vzpostavljanja veljavnosti⁸ študije. Ampak za kvalitativno akcijsko raziskovanje so tradicionalni eksperimentalni kriteriji za ugotavljanje veljavnosti neustrezni in še vedno se razpravlja, kakšen bi bil širše sprejemljiv zbir meril za uporabo v ta namen. Nekateri raziskovalci se naloge lotevajo tako, da skušajo odkriti, katere so temeljne predpostavke izraza *veljavnost*. »Kaj pomeni,« sprašujejo, »ko skušamo opredeliti 'veljavnost' študije?« Dva zelo spoštovana strokovnjaka, Denzin in Lincoln (1998b, str. 414) tolmačita pomen veljavnosti tako:

... prizadevanje besedila za avtoritativnost in resnico ... se vzpostavi s sklicevanjem na sklop pravil v zvezi z znanjem, njegovim nastajanjem in predstavitvijo. Pravila, kot trdi Scheurich (1992, str. 1), če jih pravilno upoštevamo, vzpostavijo veljavnost. Brez veljavnosti ni resnice in brez resnice ne more biti zaupanja v sklicevanje besedila po veljavnosti. Veljavnost postane ločnica, ki »razmejuje dobro raziskovanje od slabega, ločuje sprejemljivo raziskovanje (za neko raziskovalno skupnost) od nesprejemljivega,« (Scheurich, 1992, str. 5).

⁷ Zanesljivost se ocenjuje z merili, kako zelo podobne rezultate je mogoče pričakovati v podobnih vzorcih v proučevani populaciji, v različnih okoliščinah in ob različnem času. Zanesljivost se osredotoča na stabilnost rezultatov glede na čas, prizorišče in vzorce.

⁸ Eksperimentalna veljavnost je opredeljena z dvojim – zunanjo veljavnostjo in notranjo. Z merili za zunanjo veljavnost ocenjujemo, kako verjetno je, da se rezultati iz vzorca občutno razlikujejo od rezultatov, ki bi jih pričakovali. Notranja veljavnost se osredotoča na to, v kolikšni meri je dobljene rezultate mogoče pripisati odvisnim spremenljivkam, zajetim v študiji, in ne nekemu drugemu vzroku. Raziskovalci se vprašajo: »Ali naši instrumenti dejansko merijo to, kar želimo, da merijo?« In: »Ali je rezultate moč pripisati odvisnim spremenljivkam, ki smo jih upoštevali, ali pa neki drugi, povezani spremenljivki?« Notranjo veljavnost zanimata skrbna zasnova raziskave in instrumentarij. Tako zanesljivost kot veljavnost preverjamo s statističnimi in z drugimi, tehnikami.

Ker so kvalitativne metode v bistvu po naravi subjektivne in po obsegu lokalne, so postopki ocenjevanja veljavnosti raziskovanja dokaj drugačni od tistih, ki se uporabljajo za eksperimentalno proučevanje. Kot nakazuje prejšnji citat, potrebujemo nov zbir meril, da ljudem vlijemo zaupanje, da je raziskava sprejemljiva. Uveljavljen zbir meril za ugotavljanje veljavnosti raziskave sta predstavila Lincoln in Guba (1985). Pravita, da zato ker ne morejo obstajati objektivna merila veljavnosti, je temeljno odkriti načine, kako vzpostaviti vero v zaupanje, mero, v kateri lahko verjamemo v resničnost oziroma zadostnost raziskovalnega projekta. Predlagata, naj sredstva vzpostavljanja zaupanja zajemajo postopke za doseganje:

- **verodostojnosti:** verjetnosti in celovitosti študije.
- **prenosljivosti:** možnosti, da se ugotovitve uporabijo v drugih okoliščinah, ne le na raziskovanem prizorišču.
- **zanesljivosti:** raziskovalni procesi so jasno opredeljeni in odprti za pregled.
- **dokazljivosti:** izsledki študije so očitno izpeljani iz podatkov.

Zaupanje se zato vzpostavi z zapisovanjem oziroma s snemanjem in z revizijo raziskovalnih samih postopkov, da ugotovimo, do kolikšne mere jamčijo, da so proučevani pojavi predstavljeni točno in zadostno. Postopki v nadaljevanju so prirejeni po tistih, ki sta jih predlagala Guba in Lincoln.

Verodostojnost

Kvalitativno raziskovanje je zelo izpostavljeno površnim, pristranskim procesom, ki zgolj znova ubesedijo predsodke in nazore tistih, ki raziskovalni proces obvladujejo. S pazljivim upoštevanjem procesov, ki jih opisujemo pozneje, si raziskovalci pomagajo čim bolj preprečiti vpletanje lastnih stališč. Opisane vidike raziskovalnega procesa lahko preverijo in zapisujejo, da z njimi dokazujejo eksaktnost postopka, kar okrepi verjetnost njihovih ugotovitev (Lincoln in Guba, 1985).

Dolgotrajnejše delovanje

Kratkotrajni obiski na raziskovalnem prizorišču prinašajo zgolj površinsko razumevanje dogodkov. Eksaktna študija od raziskovalcev zahteva, da vložijo dovolj časa, da okoliščine razmeroma poglobljeno spoznajo: da spoznajo fineše kulturnega znanja in pomena, zaradi katerih se dejanja in dejavnosti ljudi v nekem okolju ohranjajo. Med dolgotrajnejšim ukvarjanjem s prizoriščem raziskovalci lahko z udeleženci vzpostavijo tudi zaupen odnos, kar raziskovalcem omogoča boljši dostop do »notranjega« znanja, namesto do plitvih in namenskih informacij, ki jih pogosto damo neznanecem. Raziskovalci torej pripomorejo k verodostojnosti študije s podaljšanjem časa, preživetega v raziskovalnem okolju, in z zapisovanjem oziroma s snemanjem.

Vztrajno opazovanje

Ampak daljša časovna prisotnost v raziskovalnem okolju ni zadosten pogoj za vzpostavitev verodostojnosti. Raziskovalci včasih svojo prisotnost na terenu zmotno razumejo kot ukvarjanje z raziskavo. V nedavni študiji je nek preiskovalec nakazal, da je s skupino učiteljev delal več mesecev. Vendar v tistem času ni opravljal sistematične raziskave in njegovo »opazovanje« je bilo raztreseno, brez poudarka, in je ostalo nezapisano. Udeleženci morajo, da svojemu proučevanju zagotovijo globino, zavestno opravljati dejavnosti zbiranja podatkov. To je bistveno za proces razgovorov, saj z enim intervjujem, ki traja od 15 do 20 minut, dobimo le zelo površno poznavanje, pomanjkljivo tako v smislu podrobnosti kot zadostnosti. Dolgotrajnejše delo izraža potrebo po večkratnih, razširjenih razgovorih, da se poskrbi za zadostnost, točnost in primernost raziskovalnega gradiva. Raziskovalci morajo zato zapisati število in trajanje opazovanja in intervjujev.

Triangulacija

Triangulacija pomeni uporabo številnih in raznoterih virov, metod in nazorov za podkrepitev, izpopolnitev ali osvetlitev raziskovalnega problema in njegovih izidov. Proučevalcu omogoča, da pomen pojasni z ugotavljanjem različnih načinov dojetja pojava (Stake, 2005). V akcijskem raziskovanju zajamemo vse deležnike, ki so pomembni za preiskovano zadevo, opazujemo številne kraje in dogodke, pomembne za deležnike in preiskovano zadevo, in pregledamo vso zadevno gradivo, med drugim vire, poročila, zapise, raziskovalno literaturo itd. Ti številni viri in metode so bogat vir za oblikovanje zadostnih in primernih poročil in spoznanj, ki tvorijo osnovo za delo pri iskanju rešitve raziskovalnega problema.

Izpovedi udeležencev

Ta proces je podoben *medsebojnemu izpovedovanju*, kakršnega opisujeta Lincoln in Guba (1985), vendar je drugačen zaradi spremembe raziskovalčevega statusa v akcijskem raziskovanju. Izpovedi pa ni potreben le povezovalac raziskave, ampak tudi drugi udeleženci procesa. Izpovedovanje je proces, pri katerem se nekdo izpostavi nepristranski osebi z namenom, da razišče vidike preiskave in jih spodbija, kar bi sicer morda ostalo zakrito, samo v udeležencevih mislih (Lincoln in Guba, 1985). Nameni izpovedovanja so preverjanje primernosti raziskovalnih postopkov in pojasnitev udeležencevih načinov opisovanja in tolmačenja dogodkov. Izpovedovanje daje udeležencem tudi priložnost za katarzo, ker se soočijo s čustvi in z občutki, ki bi jim drugače meglili pogled ali preprečevali priklic informacij. Povezovalci raziskav pogosto poskrbijo za pogovore za izpovedi raziskovalnih udeležencev, vendar lahko prosijo tudi zainteresiranega sodelavca, da njih same izpove o procesih raziskovanja, ki ga vodijo. Verodostojnost študije se okrepi, če raziskovalci te morebitne izpovedi udeležencev posnamejo.

Pestrost analize

Pri slehernem raziskovanju je nujno zagotoviti, da se popolnoma raziščejo druga tolmačenja podatkov. Včasih nas mika, da bi v raziskovalnem procesu zajeli samo ljudi, ki so proučevani zadevi naklonjeni, ali da bi informacije tolmačili samo na neke načine. S pestrostjo analize skušamo poskrbeti, da se upoštevajo vsi možni vidiki in da tolmačenja pomembnih, mogočnih in vplivnih ljudi ne zasenčijo drugih. Pestrost analize udeležencem omogoča, da nenehno izpopolnjujejo tolmačenja, tako da so v končnem poročilu zajeti vsi pogledi udeležencev in da je opravljeno z vsemi zadevami. Verodostojnost študije se okrepi, če lahko raziskovalci pokažejo, da so upoštevali vse poglede, ki vplivajo na študijo. Jasna izjava o postopkih vzorčenja je pri tem v pomoč.

Sklicevalna ustreznost

Sklicevalna ustreznost se nanaša na potrebo, da vsi pojmi in strukture pomena v študiji jasno odražajo poglede, zaznave in jezik udeležencev. Kadar izkušnje in poglede udeležencev tolmačimo skozi očala drugih obstoječih poročil in teorij ali smisla, izhajajočega iz obstoječih praks, postopkov ali politike, obstaja verjetnost popačenja raziskovalnih izidov. Ena od ključnih značilnosti kvalitativnega raziskovanja je zahteva po zagotovitvi, da so tolmačenja »blizu izkušnji«, ubesedena z jezikom in izrazjem, ki ga za ubeseditev in opis svojega izkustva uporabijo udeleženci. Če je nujno, da zaradi večjega števila pojavov uporabimo splošnejše izrazje, se morajo ti izrazi ustrezno vezati na specifične podrobnosti, na katere se nanašajo. Verodostojnost študije se okrepi do mere, do katere lahko raziskovalci prikažejo, da so izidi študije v neposredni povezavi s terminologijo in z jezikom, ki so ju uporabili udeleženci.

Preverjanje pri udeležencih

Pri eksperimentalnem proučevanju imajo raziskovalni subjekti redkokdaj priložnost spodbijanja oziroma revizije zbranih informacij in rezultatov študije. Praktična naravnost pa od akcijskega raziskovanja zahteva, da udeleženci pogosto dobijo priložnost pregledati surove podatke, analizirane podatke in izdana poročila. Ta proces revizije imenujemo *preverjanje pri udeležencih* in je orodje za zagotavljanje, da raziskava ustrezno in točno predstavlja vidike in izkušnje udeležencev. Je eden ključnih postopkov za vzpostavljanje verodostojnosti študije.

Prenosljivost

Za razliko od kvantitativnega raziskovanja, ki predpostavlja potrebo po posplošitvi rezultatov študije, lahko kvalitativno raziskovanje že po svoji naravi rezultate prenaša samo neposredno na okoliščine študije. Vseeno skušajo raziskovalci poskrbeti za možnost, da se rezultati prenesejo tudi na druga okolja, tako da bi omogočili izkoriščanje znanja, pridobljenega med študijo. Ali je

takšna uporaba mogoča, naj bi bilo možno presoditi glede na verjetnost, da je drugo okolje dovolj podobno za uporabnost rezultatov. Študija z avstralskega podeželja, na primer, bo za nizozemsko predmestje morda pomembna ali pa ne. V poročilih kvalitativnih raziskav skušamo predstaviti dovolj podrobne opise okolja in udeležencev, da drugim omogočimo, da presodijo verjetnost uporabnosti raziskave v lastni situaciji. Zgoščeno podrobni opisi zatorej pripomorejo k temu, kako zaupanja vredna je študija, če drugim občinstvom omogočijo, da jasno razumejo naravo okolja in ljudi, udeleženih v študiji.

Zanesljivost

Vrednost zaupanja je odvisna tudi od stopnje, do katere lahko opazovalci zanesljivo ugotovijo, ali so raziskovalni postopki za namene študije ustrezni. Če zadostne informacije niso na voljo ali če razpoložljive informacije kažejo na verjetnost, da je proučevanje površinsko in/ali omejeno, se opazovalcem ne bo zdelo, da je študija zanesljiva. Zanesljivost raziskave dosežemo z *revizijo*, pri čemer se podrobno raziskovalnega procesa – vključno s procesi za opredelitev raziskovalnega problema, zbiranja in analiziranja podatkov ter sestavljanja poročil – dajo na voljo udeležencem in drugim občinstvom.

Dokazljivost

Dokazljivost dosežemo z revizijsko sledjo, tako da proučevalec ohrani zapisane in posnete informacije in jih je mogoče predati v revizijo. Med informacijami so surovi podatki, kot so zapiski s terena, fotografije, vpisi v dnevnik, originalni in popravljeni dokumenti, kopije pisem in gradiva, ustvarjenega na sestankih itd. Zajeti so tudi povzetki podatkov in izvlečki analiz skupaj z načrti in poročili, nastalimi iz študije. Te informacije dajejo udeležencem in drugim opazovalcem možnost, da potrdijo, da raziskava točno in zadovoljivo predstavlja vidike, podane v študiji. S tem okrepijo vrednost zaupanja študiji.

Veljavnost in sodelovanje

Moč kvalitativne raziskave izvira iz metodološkega namena izoblikovati poročila, ki jasneje predstavljajo izkušnje, stališča in glas proučevanih. Verodostojnost poročil delno izhaja iz mere, do katere so raziskovalci zmožni izpeljati postopke, opisane v prejšnjem odlomku. Vendar pa so ves čas procesa raziskovalci v nevarnosti, da dogodke opazujejo in jih tolmačijo skozi objektiv lastne zgodovine izkušenj, ter s tem ogrožajo veljavnost študije (Stringer in Genat, 1998).

Zato pa veliko večjo stopnjo verodostojnosti dosežemo s sodelovalnimi procesi. Ko udeleženci raziskovanja opravljajo procese zbiranja in analiziranja podatkov, s svojega položaja nenehno preverjajo in širijo resničnost gradiva, s katerim delajo. Ne samo da se med prebiranjem podatkov s svojih intervjujev »vidijo« jasneje (jaz v ogledalu), želijo si razširiti in pojasniti dogodke, ki jih opisujejo. Ko opravljajo analizo podatkov, lahko jasneje in pravilneje prepoznajo pomembne izkušnje in značilnosti, pa tudi elemente, iz katerih so sestavljene. Ko pomagajo sestavljati poročila, pripomorejo k ubeseditvi besedila, ki za predstavitev njihovih izkušenj in pogleda jasneje uporablja domač jezik.

Sodelovalni procesi se ujemajo z nedavnimi premiki v kvalitativnem raziskovanju (Altheide in Johnson, 1998), ki kažejo na številna sredstva, ki jih zdaj uporabljamo za vzpostavljanje veljavnosti, v skladu z naravo in nameni študije ter s teoretičnimi referenčnimi okviri, na katerih raziskava stoni. Vključevanje ljudi kot neposrednih udeležencev v raziskovanje na zelo neposreden način omogoča študiji, da upošteva zadeve, kot so čustvenost, skrb, subjektivno razumevanje in odnosi v raziskovanju (Haraway, 1988; Lather, 1993; Oleson, 1998 in 2005), kar so pomembne lastnosti feminističnega raziskovanja. Vključujemo jih tudi kot sredstvo za zagotavljanje veljavnosti študije/zaupanja vanjo, hkrati pa okrepijo možnost učinkovite spremembe.

Veljavnost in koristnost

Med največjimi viri veljavnosti v akcijskem raziskovanju je koristnost rezultatov raziskave. Če udeleženci izoblikujejo take načine opisovanja in tolmačenja dogodkov, da jim omogočajo učinkovito ukrepanje v zadevi, ki so jo preiskovali, izkazujejo veljavnost raziskave. Moč procesov ni nikjer bolj očitna kot v učinkovitosti ukrepov, ki se porajajo iz raziskave, in jasno kaže na uspeh odkrivanja ustreznih vidikov in pomenov. Visoka stopnja verodostojnosti je očitna, če razumevanje, ki nastaja s proučevalnimi procesi, uspešno prenesemo v ukrepe v raziskovanem okolju. Nemudoma postane umevno, da so značilnosti, na katere se je raziskovanje osredotočilo, zadostne za razlago preiskovanih pojavov.

POVZETEK

Vzpostavljanje veljavnosti

Veljavnost akcijskega raziskovanja se preverja s postopki ugotavljanja verodostojnosti, prenosljivosti, zanesljivosti, dokazljivosti, stopenj sodelovanja in koristnosti. To dosežemo:

1. **z daljšim delovanjem:** tj. trajanje raziskovalnega procesa,
2. **z vztrajnim opazovanjem:** tj. število in trajanje opazovanj in intervjujev,
3. **s triangulacijo:** to so vsi viri podatkov, vključno z opazovanimi prizorišči, izprašani deležniki in pregledano gradivo,
4. **z izpovedbami udeležencev:** to so procesi revizije raziskovalnih postopkov.,
5. **z negativno analizo primera:** to so procesi za zagotavljanje, da se razišče raznolikost tolmačenj,
6. **s sklicevalno ustreznostjo:** tj. kako se izrazje v študiji pridobi iz jezika in pojmovanja udeležencev,
7. **s preverbami pri udeležencih:** to so postopki za preverjanje točnosti podatkov in primernosti analiziranja podatkov in poročanja,
8. **s prenosljivostjo:** tj. vključitev podobnih opisov udeležencev in raziskovalnih okoliščin,
9. **z zanesljivostjo:** tj. podroben opis raziskovalnega procesa,
10. **z dokazljivostjo:** tj. s podatki, razpoložljivimi za revizijo,
11. **s sodelovanjem:** tj. stopnja sodelovanja deležnikov v raziskovalnem procesu,
12. **s koristnostjo:** to so praktični rezultati raziskovalnega procesa.

4

**ZBIRANJE PODATKOV:
VIRI INFORMACIJ**

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljanje prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitve gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

Vsebina poglavja

V predhodnem poglavju smo opisali prvo stopnjo raziskave, na kateri udeleženci osredotočijo svoje proučevanje in zasnujejo veljaven in etičen raziskovalni proces. V tem poglavju predstavljamo prve korake proučevanja, in sicer z opisom postopkov za sistematično kopičenje informacij, ki bodo prispevale k razširjenemu razumevanju proučevane zadeve. Predstavljamo podrobnosti:

- *namenov* zbiranja informacij,
- postopkov *intervjujev* z udeleženci,
- postopkov *opazovanja* prizorišč in dogodkov,
- postopkov revizije *izdelkov* – zapisov, dokumentov in gradiva,
- postopkov za vključitev *kvantitativnih podatkov*, tudi pridobljenih z anketami, in
- postopkov pregleda *literature*.

V poznejših poglavjih razkrivamo, kako udeleženci ta korpus informacij presejajo, da izkristalizirajo in pojasnijo svoje razumevanje proučevane zadeve.

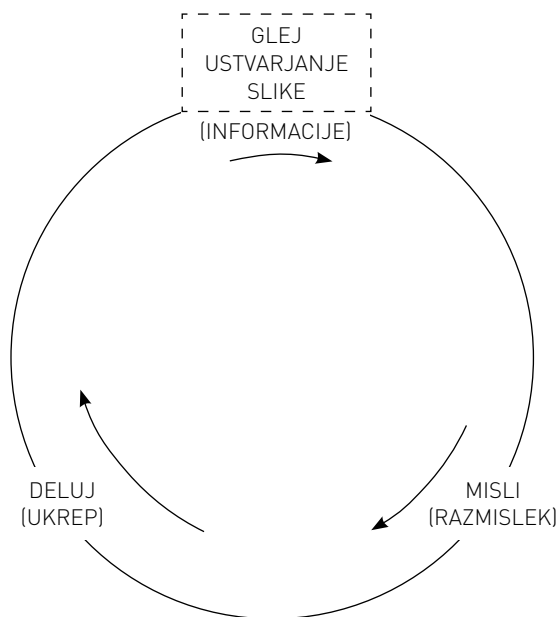
USTVARJANJE SLIKE: ZBIRANJE PODATKOV

V tretjem poglavju smo opisali osnovno raziskovalno rutino – *glej*: zbiranje informacij; *misli*: analiziranje informacij; *deluj*: ukrepanje na podlagi analize (gl. sliko 4.1). Rutino smo uporabili za pojasnitev proučevane zadeve, za oblikovanje predhodne podobe ljudi in okoliščin ter za zasnovo raziskovalnega načrta.

V tem poglavju se osredotočamo na prvo fazo tega raziskovalnega načrta – zbiranje informacij, povezanih z raziskovalnim vprašanjem, ki se je pojavilo kot del raziskovalnega načrta. Dejansko gre za raziskovalno fazo »glej«, v kateri udeleženci raziskave zberejo informacije iz različnih virov, ki lahko osvetlijo proučevano zadevo. V resnici širijo podobo, ki je vzniknila iz predhodnih načrtovalnih dejavnosti.

Informacije lahko prihajajo iz vrste virov in vire, ki jih uporabimo, izberemo glede na naravo proučevane zadeve. Če učitelj na primer ni zadovoljen za ravno ali s kakovostjo učenja pri učencih,

Slika 4.1 Glej: zbiranje informacij



bi moral vprašati: »Zakaj se moji učenci ne učijo na ravni, ki jo od njih nemara pričakujem?« Za odgovor na to vprašanje mora pomisliti na informacije iz raznih virov. Učitelj bo morda:

- **opazoval** učence pri delu.
- učence spodbudil, da **se pogovorijo** o svojih izkušnjah z učenjem oziroma razredom.
- **spregovoril** s kolegi, administratorji šole in/ali starši.
- začel **brati** raziskave ali strokovno literaturo.
- pregledal **zapisne in dokumentacijske** o preteklem delu učencev.
- ugotovil, katero **gradivo in viri** so na voljo.

Učitelj bi med temi viri izbral glede na stopnjo težav, ki jih doživlja. Preprostejši, rutinski procesi načrtovanja bi utegnili zahtevati le manjši vložek, in to samo iz nekaterih virov. Zapletenejše in trajnejše težave, ki ne kažejo odziva na rutinske procese poučevanja, pa bodo morda zahtevale širše raziskovanje in lahko zajamejo kateregakoli od virov s seznama ali vse.

V odlomkih v nadaljevanju dajemo smernice za sistematično pridobivanje relevantnih informacij. Vsebujejo postopke za:

- opravljanje intervjujev,
- diskusije v ciljnih skupinah,
- udeležensko opazovanje,
- pregled izdelkov – dokumentov, zapisov, gradiva in opreme,
- izpeljave ankete,
- zbiranje številčnih in statističnih informacij ter
- pregled literature.

V vsaki od teh vrst informacij je možnost, da poveča moč in okvir raziskovalnega procesa. Če razen tega, da ljudi poslušamo in si njihove izkušnje tolmačimo, opazujemo dogodke in sodelujemo v njih ter beremo poročila o teh in podobnih dogodkih, oplemenitimo raziskovalni proces. Z rabo mnogih virov zmanjšamo verjetnost, da bi neki vidik sam oblikoval pot ali določal rezultate preiskave, in dobimo raznoliko gradivo, po katerem izoblikujemo učinkovite rešitve težave. Ta **triangulacija** podatkov daje raziskovalnemu procesu globino in eksaktnost.

OPRAVLJANJE INTERVJUJEV: VODENI POGOVORI

Eden od glavnih namenov te faze proučevanja je razumeti, kako učenci doživljajo razred ter šolske dogodke in dejavnosti. Če na primer delamo z otroci, ki so z mislimi drugje, ne kažejo zanimanja ali pa se slabo vedejo, se vprašamo: »Kaj se s tem otokom dogaja? Kateri vidiki otrokovih izkustev

ustvarjajo takšno odzivanje na položaj?« Pristop se razlikuje od objektivnega, kliničnega pogleda psihologa, še enega koristnega gledišča, ki bi takšne vzorce vedenja mogoče razložil v smislu vedenjskih in osebnostnih motenj – depresije, tesnobe, motnje pomanjkanja zbranosti itd. Za razliko od tega v akcijskem raziskovanju skušamo razumeti naravni svet otroka, razumeti z otrokovim pogledom.

Slišal sem že veliko zgodb o otrocih, ki so odklanjali odhod v šolo ali se zelo slabo vedli, pa je naknadno proučevanje razkrilo vzroke njihovega vedenja – neki otrok se je po prepiru med starši bal zapustiti mater, drugega je bilo strah iti v šolo, ker ni imel pravih pisal, eden se je bal nasilneža, spet nekemu drugemu so odpeljali v zapor brata. Pri številnih je to postalo opazno šele, ko so otroka prosili, naj dalj časa pripoveduje o svojih izkustvih, in nastala je osnova za uspešne ukrepe za obvladovanje zadeve. Otroci so v marsičem kot odrasli. Ne moremo predpostavljati, da vsi poznamo sami sebe do obisti, toda znanje in spoznanja, ki jih imamo, je treba resno upoštevati, če izvajamo ukrepe, ki vplivajo na naše življenje.

Enako velja za druge udeležence raziskovanja – sodelavce, starše, vodje itd. V intervjujih lahko opišejo položaj z lastnega stališča in dogodke tolmačijo z lastnimi besedami. Drugim udeležencem intervjuji omogočijo, da »stopijo v svet« intervjuvane osebe in dogodke razumejo z njenega gledišča (Denzin, 1997; Spradley, 1979a, Spradley in McCurdy, 1972). Intervjuji ne prinašajo samo zapisa osebnih nazorov in stališč, temveč hkrati priznavajo legitimnost teh gledišč. Izvajanje intervjuja pa udeležencem ponuja tudi priložnost, da se znova spomnijo dogodkov iz svojega življenja, o njih razmislijo in si razširijo razumevanje lastne izkušnje. Ta dvojna hermenevtika – ali proces opomenjanja – služi kot glavni generator raziskovalnega procesa, saj udeležencem omogoča, da razširijo razumevanje lastnih izkušenj in izkustev drugih. Če to prenesemo na učilnico, ima učitelj večje razumevanje doživetij in pogledov učenca in obratno.

Intervjuje je najlažje opraviti kot vrsto družabnih dogodkov, ki niso zelo drugačni od pogovora med prijatelji, pri katerem se preprosta izmenjava informacij dogaja v prijetnem, prijateljskem okolju. Čeprav si nekateri ljudje opravljanje intervjujev predstavljajo kot obliko avtentičnega dialoga, moramo paziti na način, kako se ta dialog pojavlja. Ko izpraševalci delijo informacije ali izkušnje z drugimi kot v običajnem pogovoru, nenamerno vnašajo v raziskovalni proces lastne sestave pomenov, oblikujejo opise in tolmačenja, ki zlahka izkrivijo izkušnje ali poglede intervjuvanega udeleženca. Avtentični dialog se lahko pojavi samo, če je povezovalac raziskave naraven udeleženec okolja in če so imeli drugi udeleženci priložnost, da se poglobijo v lastne izkušnje, preden so se udeležili dialoga. Pozneje opisani protokoli predstavljajo, kako je mogoče proces intervjujev izvajati lagodno, etično in storilnostno.

Informacije o opravljanju intervjujev daje širok nabor literature (npr. Chirban, 1996; Holstein in Gubrium, 1995; Kvale 1996; McCracken, 1988; Rubin in Rubin, 1995). Toda raziskovalci naj bi to gradivo uporabljali izbirno, kajti nekatere tehnike intervjujev se uporabljajo za klinične procese

oziroma preverjanje hipotez in niso primerne za namene akcijskega raziskovanja. Ključno vprašanje, ki vodi do izbire tehnike, je, ali jo uporabljamo za razkrivanje udeležencevih pogledov ali pa se posveča razkrivanju specifičnih vrst informacij.

Čeprav lahko opravljanje intervjujev vzame veliko časa, so ti procesi zelo plodni, udeležencem raziskave omogočajo delno poglobljanje v problem in sočasno razvijanje razumevanja, zaupanja in dobrih delovnih odnosov. V smislu poučevanja dajejo intervjuji možnost za doseganje široke palete rezultatov učenja učencev. Če čas ne dopušča široke uporabe intervjujev, so skupinske diskusije podobno sredstvo za doseganje potenciala zbiranja podatkov, kot ga imajo intervjuji. Če učitelji izkoristijo skupinsko delo v razredu, lahko zagotovijo spodbudno in informativno proučevanje zadev, kar učencem odpira vstop v proces akcijskega raziskovanja (gl. razpravo v nadaljevanju).

Začnenjanje intervjujev: Vzpostavljanje odnosov zaupanja

Začetki procesa intervjuja so lahko rahlo neprijetni tako za spraševalca kot intervjuvanca in spraševalec mora vzpostaviti odnos zaupanja, da se intervjuvanci pri razkrivanju izkušeni ali neznanca ali sodelavcu ne počutijo neprijetno. V tretjem poglavju predlagamo, naj prve stike z ljudmi izkoristimo, da jih obvestimo o proučevani zadevi in preverimo možnost njihovega sodelovanja. Raziskovalec:

- se predstavi,
- predstavi zadevo, ki ga zanima,
- zaprosi, da bi spregovoril o zadevi,
- se dogovori za ustrezen čas in kraj sestanka.

Dejanski pogovor bi lahko zvenel približno tako:

»Dober dan. Sem Ernie Stringer. Ravnatelj pravi, da je delavce obvestil, da bom delal tukaj. Prosili so me, naj zaposlenim pomagam raziskati načine, kako izboljšati rodiljske sestanke. Rad bi slišal vaše poglede o tem. Bi se lahko dogovorila za termin pogovora? Potreboval bi približno pol ure vašega časa.«

Prvo vodilo pri opravljanju intervjujev je, naj se intervjuvanec počuti udobno in varno, ko govori s spraševalcem. Oporne informacije je treba predstaviti na način, primeren za ljudi in prizorišče, in ki ljudem daje občutek obvladovanja položaja – da ne dobijo vtisa, da jih nekdo izkorišča. Dajte jim priložnost, da izberejo čas in kraj intervjujev, in jih prosite, naj za srečanje predlagajo kraj, kjer jim je udobno. Učilnica ali šolska pisarna mogoče nista najbolj primerna prostora za intervjuje z učenci in s starši – že sam kraj bi jih utegnil predstaviti v neko vlogo ali miselni okvir. Na vedenje in govorjenje močno vpliva okolje, v katerem se dogajata. Raziskovanje je družaben proces in ga je treba tako obravnavati. Glede na okoliščine bo ljudem morda udobneje na lastnem domu, v

kavarnah ali restavracijah s hitro hrano, v parku ali na drugih javnih površinah. Med srečanjem ob kavi lahko spraševalec in intervjuvanec pokramljata o splošnih dogodkih in za to izmenjavo vzpostavita pogovorni ton. To ustvari okvir, da zlahka preidemo na zadevo, ki nas zanima.

Začenjanje intervjujev je včasih občutljiva zadeva. Sprva se je mogoče lažje zaplesti v kratke klepete na hodnikih in v avlah, kar bo odprlo priložnost za daljše »pogovore« (intervjuje). Pomembno je, da so te začetne priložnosti neobremenjujoče in neformalne in ljudje nimajo občutka, da se jim vsilujemo. Po prvotni navezavi pogovorov lahko namignete, da si želite o vprašanih iz vašega pogovora daljšega razgovora. Ljudi seznanite s poudarkom vašega zanimanja in da vas zanima njihov pogled. »Zanimivo, Jack. Zadevo ni rad bolje raziskal. Bi se lahko nekje srečala in pogovor nadaljevala?« To daje kontekst za začenjanje globljih »pogovorov«, ki ustvarjajo osnovo za trajen raziskovalni odnos.

Tehnike spraševanja

Spradley (1979a) predlaga koristen okvir vprašanj, ki ga je izpeljal iz svojih poskusov, da bi izvil pomenske strukture, ki jih ljudje naravno uporabljajo za opisovanje in organiziranje svojih družbenih svetov. S svojo metodologijo, ki je v bistvu etnografska, išče nevtralna, nezavajajoča vprašanja, pri katerih je čim manjša verjetnost, da bi odgovore udeležencev obvladovali pomenski okviri, ki jih nenamerno vnaša raziskovalec. Prilagojena oblika tega okvira daje možnost za sodelovanje udeležencev raziskave v razširjenih intervjujih, v katerih razkrivajo podrobnejše opise dogodkov in interakcije iz svojega življenja in ki odpirajo možnosti za poglobljeno obravnavanje pomembnih zadev, ampak pod pogoji udeležencev.

Velika ovira v procesu intervjuja je, da raziskovalčeve zaznave, pogledi, zanimanja in načrti prelahko obarvajo vprašanja, medtem ko je osrednji namen procesa odkriti poglede intervjuvanca. Običajno pristopanje k spraševanju, z obširnimi seznanji vnaprej pripravljenih vprašanj, je torej za namene te vrste raziskovanja neprimerno. Etnografski intervjuji so dokaj drugačni od vprašalnikov, ki zadevo uokvirjajo tako, da so smiselni raziskovalcu, in se velikokrat posvečajo tehničnim/poklicnim konceptom, načrtom, postopkom ali praksam. To odvrta možnost udeležencev, da bi izkušnje opredeljevali, opisovali in tolmačili z lastnim izrazjem, in včasih odvrne publiko, ki je za študijo bistvena. Vprašalniki so zato za prve stopnje akcijske raziskave navadno neprimerni. Na poznejših stopnjah procesa jih je mogoče uporabiti za zbiranje podatkov od širšega občinstva, vendar je treba paziti, da se ubesedijo na način, izhajajoč iz pojmov in izrazja udeležencev (gl. razpravo na str. 77).

Prva stopnja: širša vprašanja, grand tour

V akcijski raziskavi se intervju začne s splošnim, *grand tour*, vprašanjem v obliki:

»Povejte mi o...« Na primer: »Povejte mi o svojem delu.« »Povejte mi o svoji šoli.«

Čeprav poraja ta temeljna poizvedba veliko podaljškov, preprosta ubeseditev omogoča tistim, ki odgovarjajo, da s svojimi besedami opisujejo, uokvirjajo in tolmačijo dogodke, težave in druge pojave. Vprašanja ne zastavimo v goli osami, temveč izvira iz okoliščin, v katerih je že vzpostavljen zadosten stik med udeleženci. Vprašanju je nujno dati tudi okvir ali kontekst:

»Večje število ljudi na tej šoli je zaskrbljeno glede [osipa učencev na šoli]. Ko sva govorila zadnjič, ste zadevo na kratko omenili. Bi mi lahko povedali o [osipu učencev na vaši šoli]?«

Zadevo je pogosto najbolje umestiti v kontekst tako, da začnemo s splošnejšim vprašanjem:

»Zadnjič sva govorila o [osipu učencev na vaši šoli]. O vaši šoli ne vem veliko. Bi mi lahko povedali o njej?«

Ljudje večinoma zlahka obširno spregovorijo o zadevi, ki jih skrbi. Samo poslušalec, ki kaže, da je pozoren, je potreben, da jih zapletemo v daljšo razpravo, včasih spodbujeno z iztočnicami (opisanimi v nadaljevanju) za širše opise. Toda ker včasih udeleženci ne zmorejo odgovoriti na takšno splošno vprašanje, raziskovalca zamika, da bi navrgel podrobnejša vprašanja, ki pa rušijo namen raziskovalnega procesa. Spradley (1979a) predlaga alternativne poti zastavljanja širših vprašanj, kadar zmorejo vprašani dati na splošnejše vprašanje le omejene odgovore:

- **tipična** širša vprašanja, ki vprašanim omogočajo, da govorijo, kako se dogodki običajno dogajajo (npr.: »Kako običajno dela vaša skupina? Opišite tipičen dan na vaši šoli.«).
- **specifična** širša vprašanja, ki se posvečajo točno določenim dogodkom ali času (npr.: »Mi lahko poveste o vašem včerajšnjem sestanku? Opišite, kaj se je zgodilo zadnjič.«).
- prošnja za **voden obhod** je želja, ki jo izrazimo za dejanski obhod, s katerim je udeležencem omogočeno, da raziskovalcem (in če je možno drugim deležnikom) razkažejo svoje pisarne, šole, učilnice, centre ali urade (npr.: »Bi mi lahko razkazali svojo učilnico/šolo?). Med hojo po šoli ali učilnici bodo udeleženci mogoče povedali podrobnosti o ljudeh in dejavnostih v povezavi z vsakim od delov prizorišča.
- širše vprašanje, **vezano na nalogo**, je v pomoč pri opisovanju (npr.: »Mi lahko narišete zemljevid šole/učilnice?«). Zemljevidi so marsikdaj poučni in dajejo priložnost za obširnejše opisovanje in spraševanje. Udeležence lahko prosite tudi, naj predstavijo, kako se stvari lotevajo (npr.: »Mi lahko pokažete, kako pišete učne priprave? Mi lahko pokažete, kako otroci opravljajo to delo?«)

V širših vprašanjih so zajeti načini, kako spodbuditi udeleženčev opisovanje njegove izkušnje. Pridobljene informacije dajejo osnovo za obširnejše opise, ki jih izvajajo podobne vrste vprašanj, vendar nastajajo iz zamisli in načrtov notraj opisov, lastnih udeležencu.

Za raziskovalce začetnike je opravljanje intervjujev včasih nelagodna izkušnja – delo s strukturiranimi procesi spraševanja se jim zdi nerodno in nenaravno. Zdi se nemogoče, da bi tako vznemirjajoč proces ljudem omogočal, da prosto govorijo, in nagnjeni so k zatekanju k »pogovoru« kot sredstvu za pritegovanje udeležencev. Vendar praksa in izkušnje kažejo, da je mogoče z vprašanji intervjuja prosto in zlahka graditi pogovor. V najboljši ubeseditvi se vprašanja pojavljajo s podobno ulično neformalnostjo, kot je značilna za upodabljanje mestne mladine v obćilih: »Kako gre, stari? Kako kaj? Kaj bo dobrega?«

Raziskovalci začetniki naj bi se za izvajanje intervjujev pripravili tako, da si zapomnijo oblike spraševanja, opisane v nadaljevanju, in vadijo namišljene intervjuje s prijatelji in sodelavci, dokler ne znajo razmeroma formalnih struktur intervjuja, predlaganih v tej knjigi, prenesti v obćajen jezik okolišćin, ki se jih lotevajo. Kot pri vsakem sklopu vešćin praksa mogoće ne vodi do popolnosti, zagotovo pa poveća učinkovitost.

Zanimiv izid pridobivanja teh spraševalnih vešćin je njihova raba v izobraževalnih okolišćinah. Ućitelji bodo spoznali, da so ćudovito orodje za postopke spraševanja v ućilnici in vodje bodo videli, da so koristni za opredeljevanje upravljskega dela – posvetovanje, naćrtovanje, vodenje in organiziranje. Ućitelj je o tem delu pisal v sporoćilu kolegu:

Spradleyjeva predloga je zelo pripravna, da jo uporabim za spraševanje otrok. Uporabljam vizualne iztoćnice, prosim, naj mi kaj napišejo na papir, naredijo risbice in zemljevide šole. Delo si delimo. Fizićno se sprehodimo po prostoru – imamo voden obćhod. Sprva se mi je zdela zamisel neumna, vendar je zelo uspešna. Priteguje nas in je medsebojna, hodimo skupaj. Gibanje ustavi trak v glavi. Izkušnja je medsebojna. Produktivna je.

Druga stopnja: razširjanje intervjuja – ožja vprašanja, mini-tour

Intervju nastaja in se širi iz odgovorov na zaćetna širša vprašanja. Ko ljudje odgovarjajo na zaćetna širša vprašanja, se zaćne pojavljati već podrobnosti in razkrivajo dogodke, dejavnosti, teŹave itd., ki so vsebovani v njihovih izkušnjah in pogledih. Včasih so informacije omejene in vodje intervjuja morajo poizvedovati naprej, da vprašancu omogoćijo, da »koplje globlje« v svoja izkustva. Na tej stopnji se vir nadaljnjih vprašanj oblikuje iz pojmov, zadev in zamisli, vtkanih v odgovore vprašanca na vprašanja. Spraševalec zastavlja ožja vprašanja, ki intervjuvancem omogoćajo, da svoje odgovore razširijo (gl. sliko 4.2).

Slika 4.2 Procesi zastavljanja oŹjih vprašanj

odgovori na širša vprašanja	odgovori na ožja vprašanja
-----------------------------	----------------------------

Ožja vprašanja so po obliki podobna splošnim, tipičnim in specifičnim vprašanjem, vprašanjem vodenega obhoda in vprašanjem, vezanim na nalogo, vendar je njihovo težišče odvisno od informacij, razkritih v začetnih odgovorih. Zavzemajo obliko, kot so:

»Govorili ste, kako se učenci ob jutrih lotijo dela. *Povejte mi več* o tem, kako se lotijo dela.«

»Povejte mi, kako se vaši učenci *običajno* lotijo dela.«

»Povejte mi, kako so se vaši učenci lotili dela *danes zjutraj*.«

»Lahko *sedeva v vašo učilnico*, pa mi poveste, kaj se dogaja, ko se učenci lotijo dela?«

»Mi lahko *pokažete*, kako se učenci lotijo dela?«

Odgovori na ta vprašanja lahko vodijo do drugih ožjih vprašanj, ki slejkoprej prinesejo razširjene, podrobne opise preiskovanih zadev in okoliščin..

Razširjanje odgovorov udeležencev: iztočnična vprašanja

Še več informacij je mogoče dobiti s spretno rabo »iztočnic«, po katerih udeleženci razkrijejo več podrobnosti o obravnavanih dogodkih ali pogledih. Na primer:

- **podaljševalna vprašanja** (npr.: »Povejte mi več o ...« »Ali je še kaj, kar mi lahko poveste o ...« »Kaj mi lahko še poveste o ...«),
- **spodbujevalna vprašanja** (npr.: »Le pogumno.« »Ja?« »Mhm?«),
- **spraševanje po primerih** (npr.: »Mi poveste primer, kako se otroci lotijo svojega dela?«).

Iztočnična vprašanja niso zasnovana za izvabljanje določenih vrst informacij, ki se spraševalcu nemara zdijo želene, temveč zgolj za omogočanje intervjuvancu, da pozorneje razmisli o opisanih dogodkih ali pogledih.

Med potekom intervjuja lahko usklajevalci raziskave izvedo stališča, ki se zdijo omejena, pristranska, napačna ali morebiti nevarna. Vendar ne smejo poskušati razširiti udeležencevih odgovorov s predlaganjem primernih – recimo »ali ne mislite, da ...« – in se morajo vsekakor izogibati razpravi oziroma debati o predstavljenih informacijah. Zanesljivo se morajo ogibati kritiziranju predstavljenega pogleda ali predlaganju alternativnih sprejemljivih gledišč. Sprejemanje raznolikosti gledišč je v akcijskem raziskovanju osnovno vodilo, celo če pogledi močno nasprotujejo pogledom drugih udeležencev raziskave. Oprekanje nekaterim glediščem se bo pojavilo po naravni poti, ko se pogledi, ki se razlikujejo, predstavijo v bolj javni areni. Naloga zdaj je, z besedami znanega antropologa, da »dojamemo stališče domorodcev, da doumemo njihovo vizijo njihovega sveta.« (Malinowski, 1922/1961, str. 5).

Ko smo delali z višjimi vodjami državnih organov, smo s sodelavci iz vrst avstralskih staroselcev včasih naleteli na ljudi, katerih pogledi so bili v osnovi rasistični. Med pogovarjanjem z njimi sem komaj zadrževal bes, v meni je vrelo zaradi brezčutnosti opazk. Po neki taki priložnosti je sodelavec rekel: »Le mirno, Stringer. On ne razume.« Na kar sem odgovoril: »Kako lahko to prenašate?« Porogljivo me je pogledal in rekel »Preprosto privadiš se.« V veliko podobnih situacijah smo uspeli produktivno sodelovati s temi organi, v katerih so čez čas uspeli ljudem, s katerimi smo govorili prej, pokazati, da so njihovo vedenje in/ali njihovi pogledi neprimerni. Izučilo me je, da takojšnje soočenje ni vedno primeren odziv na neprimerno govorjenje ali obnašanje.

Dolgotrajnejša zavezanost

Namen akcijskega raziskovanja je ljudem pomagati, da razvijejo novo razumevanje vprašanj ali težav. Prošnje, naj površinsko »razložijo«, zakaj in kako zadeva nanje vpliva, pogosto vodijo le do odgovorov, ki so samoumevni, ali do pogledov, ki ponavljajo obstoječe razumevanje in so slaba osnova za razkrivanje zakritih značilnosti njihovega izkustva. Opravljanje intervjuja naj bi ljudem dalo priložnost, da pazljivo proučijo svoje izkustvo, proučijo, kako so dogodki in zadeve vpeti v zapletene značilnosti njihovega vsakdanjega življenja.

Tehnike spraševanja, ki smo jih že opisali, ta proces opisovanja olajšujejo, vendar so običajno učinkovite le, če je udeležencem dodeljenega dovolj časa, da se v zadevo poglobijo. Medtem ko preproste težave in vprašanja nemara zahtevajo razmeroma majhen vložek časa, večje in trajnejše zadeve zahtevajo dolgotrajnejše obdobje razmišljanja in analiziranja. Medtem ko od 15- do 20-minutni intervju morda zadošča za preprosto vprašanje, zahtevnejša vprašanja zahtevajo več kot površinsko proučitev. Opravljanje več intervjujev, dolžine od 30 do 60 minut, udeležencem omogoča, da zadevo raziščejo poglobljeno, upoštevajo več razsežnosti svojega izkustva in si med procesom razširijo razumevanje kompleksnosti zadev pred seboj.

Razen v preprostih raziskovalnih procesih so večkratni intervjuji torej bistvena značilnost dobrega kvalitativnega raziskovanja. Ne samo da večkratni intervjuji udeležencem omogočijo, da o zadevah obširneje razmislijo, temveč so tudi priložnost za preverjanje in večanje informacij, dobljenih prej. Dolgotrajnejša zavezanost torej nakazuje potrebo po precejšnjem vlaganju časa in večkratni interakciji z udeleženci raziskave ali med njimi. Zgolj biti v okoliščinah ni dovolj – treba je sodelovati v sistematičnem poizvedovanju, da zadevo znotraj okoliščin *raz-iščete*.

Ko sem se pri neki raziskovalki pozanimal glede dolžine njene zavezanosti, je odgovorila: »Ah, s temi učitelji sem delala več mesecev.« Na žalost je bilo zaradi intenzivnosti projektnega dela, v katerem so sodelovali učitelji in raziskovalci, malo priložnosti, da bi razpravljali o naravi svojega izkustva, ker so večino pozornosti posvečali tehničnim zadevam v zvezi s projektom. En sam 15-minutni intervju z vsakim od učiteljev ni bil zadosten vzvod za razkritje zapletene narave njihovih izkušenj in je prinesel samo plitve pripombe, ki niso bile ne informativne ne navdahnjene.

Zapisovanje informacij

Čeprav so procesi akcijskega raziskovanja velikokrat neformalni, zlasti v manjših in prostorsko omejenih projektih, je bistveno, da pridobljene informacije zapisujemo. To je zlasti pomembno, če so vključene različne skupine, pri katerih je verjetno, da bodo osebne razlike povzročile nesoglasje, ali če proučujemo občutljiva vprašanja. Udeleženci dobijo neko mero varnosti, če vedo, da njihovih pogledov sčasoma ne bomo pozabili ali izkrivili. Za večjo točnost in slog je neprekinjeno zapisovanje informacij važna značilnost raziskave. Zapiski in zvočni posnetki sta pomembni obliki zapisovanja, informacij, čeprav se vse pogosteje uporabljajo video posnetki.

Zapiski

Dobesedni zapis

Kadar je le mogoče, je treba odgovore takoj zapisati. Za to je treba prositi za dovoljenje pred intervjujem ali včasih po prvih nekaj minutah, ko je oseba začela govoriti. »Zelo zanimivo. Bi vas motilo, če zapisujem, medtem ko govorite?« Ročni zapiski so pogosta oblika zapisovanja, v kateri raziskovalci dobesedno zapisujejo dejanske besede ljudi. To od raziskovalcev zahteva, da se nenehno zavedajo nujnosti zapisovanja, kar je dejansko rekel intervjuvanec, in ne zgoščene ali »prečiščene« različice. Gre za postopek »z vsemi pomanjkljivostmi«, pri čemer se natančno zapisujejo vsi pogovorni izrazi, nepravilne slovnične oblike ali celo očitno netočne informacije. Vse, da se zagotovi točen in pristen prikaz posameznikovega nazora. Na poznejših stopnjah intervjuja (gl. razpravo o »preverjanju pri udeležencih« v nadaljevanju) bo imel intervjuvanec priložnost, da podane informacije popravi in jih dopolni.

Ob številnih priložnostih sem sodeloval v projektih akcijskega raziskovanja, ki jim je grozila prekinitve zaradi preprirov glede stvari, ki jih je nekdo rekel, ali odločitev, ki so bile sprejete. S sklicevanjem na zapisane podatke in z branjem dejanskih besed, ki so jih ljudje uporabili, se navadno spet vzpostavi mir, ko grozi izbruh preprirov. Marsikdaj je omehčani udeleženec priznal svojo napako, rekoč: »Sem res to rekel?« Ali: »Pozabil sem, da smo se tako odločili.«

Spodnji primer je zapis intervjuja z učiteljem predmetne stopnje:

Spraševalec: Nekateri učitelji pravijo, da bi radi videli, da bi starši na tej šoli bolj sodelovali. Mi poveste, kaj menite na misel o večjem sodelovanju staršev?

Učitelj: Hja, starši naj bi se čutili del šole ... Lahko bi jim ponudili, recimo, seminarje za starše, kot je na primer ravnanje z otroci, pri uporabi računalnikov ... veste, navdih, iskanje po spletu. Staršem bi koristilo, če bi imeli znanje za pomoč svojim otrokom, posebej tistim, ki jim gre težje. Staršem bi zadeve ponudili poceni, brez stroškov – recimo o učnih veščinah, kako razviti pri

otrocih delovne navade. Z malo pritiska bi bilo, nezahtevno. Lahko bi se prostovoljno javili delavci s posebnim znanjem, posebnim strokovnim znanjem.

To pomaga vzpostaviti dobre odnose s starši. Dalo bi jim večjo sposobnost za sporočanje rezultatov. Lažje bi govorili o svojih otrocih.

Spraševalec: So še druge poti za povečanje sodelovanja staršev?

Učitelj: Všeč mi je imeti v razredu starše, ki znajo otroka voditi in mu pomagati in ne delajo namesto otroka. Nekateri starši pomagajo, ampak na koncu opravijo delo namesto otroka. To ni tisto. Ampak če otrokom pri delu pomagajo, zelo pomagajo meni.

Ena šola je bila dogovorjena z enim od staršev, da pomaga otroku. Uredili so tako, da je otroku vsakič, ko so prišli v razred, nekdo pomagal pri, recimo, branju, če je imel otrok težave z branjem ...

Ta vrsta ročnega zapisa zahteva vajo v hitrem pisanju in sočasen razvoj osebnih pravil »stenografskega« pisanja – logičnih okrajšav za daljše in ponavljajoče se izraze, opuščanje samoglasnikov itd. Potrebna je vaja, vendar je ta večnost nujna, da raziskovalci zapišejo dejanske besede vprašanca. Kdor je odgovoren za zapisovanje informacij, se mora ogibati parafraziranja in zgoščevanju, ker to kljubuje namenu intervjujev, ki je ujeti glas udeležencev, kako opisujejo stvari, kot jih hočejo sami opisati. Včasih je nujno prositi intervjuvane osebo, naj informacije ponovi ali se za trenutek ustavi, da jo lahko spraševalec z zapisovanjem »dohiti«.

Preverjanje pri udeležencih

Ko je intervju končan, mora spraševalec prebrati zapiske, da ponudi intervjuvancu priložnost za potrditev točnosti zapiskov ali razširitev oziroma pojasnitev danih informacij. Včasih je tudi mogoče ugotoviti ključne značilnosti intervjuja za uporabo v analizi podatkov (gl. 5. poglavje). Nekateri ljudje zapiske natipkajo in jih dajo intervjuvancu prebrati, ali so točni. Včasih je tudi ustrezno, da vprašancu izročimo kopijo ročnih zapiskov za njegovo lastno informacijo.

Kasetni snemalniki

Uporaba kasetnega snemalnika ima prednost, da raziskovalcu omogoča podroben in točen zapis intervjuja. Raziskovalci pridobivajo velike količine informacij iz raznih virov, torej bi morali pazljivo voditi evidenco svojih posnetkov in na vsaki kaseti zapisati osebo, kraj, čas in datum intervjuja. Transkripcijo kaset je treba narediti hitro po intervjuju, kot je le mogoče, in točnost nastalega besedila mora preveriti oseba, s katero smo imeli intervju.

Toda kasetni posnetki imajo več pomanjkljivosti in raziskovalci morajo skrbno pretehtati prednosti te tehnologije. Tehnične težave z opremo lahko škodujejo odnosu z intervjuvanci in ljudem je včasih težko prosto govoriti, če je vklopljena snemalna naprava, zlasti če razpravljamo o občutljivih vprašanjih. Raziskovalec bo morda moral počakati, dokler ne vzpostavi dokaj močnega odnosa, preden predlaga možnost uporabe kasetnega snemalnika. Pri rabi snemalnika mora biti raziskovalec pripravljen, da kaseto ustavi, da intervjuvanec govori »neuradno«, če kaže znamenja nelagodja.

Tudi sama obsežnost gradiva, ki ga pridobimo s snemanjem na kasete, lahko ovira zložno napredovanje raziskovalnega procesa. Če uporabimo kasetne posnetke, je treba takoj napraviti transkripcijo, da so relevantne informacije na voljo udeležencem. To je zlasti koristno, če proučujemo sporna ali občutljiva vprašanja, ker lahko človekove lastne besede pomagajo rešiti morebitne vroče splete okoliščin. Raziskovalci se morajo ogibati kopičenju kaset, ki čakajo na poznejšo transkripcijo – transkripcija je dolgotrajen in utrudljiv proces, ki lahko zmanjšuje moč raziskovanja.

Intervjuji z otroci

Akcijsko raziskovanje deluje na predpostavki, da so otroci dejavni snovalci lastnega znanja. Z govorjenjem, s poslušanjem in z razmišljanjem o dogodkih znotraj sistema vzajemno podprtih odnosov lahko otroci razširijo svoje razumevanje dogodkov in izkušenj. Obširna literatura je razkrila možnosti za vključevanje otrok v procese raziskovanja, povezane z njihovimi učnimi okolji.

Toda za nekatere raziskovalce so intervjuji z otroki vsaj sprva problematični. Posebej majhni otroci se včasih stežka vključujejo v oblike diskurza, ki je v navadi med odraslimi, in se na dogodke pogosteje odzivajo v neposrednem, ne abstraktnem smislu. Če otrokom zastavimo širše vprašanje »povej mi o ...«, včasih izzovemo okrajšan ali nezavezujoč odgovor – »Kaj hočete vedeti?«, »Preprosto všeč mi je!« – ali porogljiv pogled.

V teh okoliščinah lahko alternativne oblike širših vprašanj, zlasti tiste, ki zajemajo dejavnost, izboljšajo priložnost, da od otrok izrabimo odgovor in jim omogočimo, da premotrijo lastne izkušnje in jih izrazijo. Med oblikami so:

tipična širša vprašanja – Kaj se običajno zgodi ...?

specifična širša vprašanja – Kaj se je zadnjič zgodilo v razredu ...?

prošnja za **voden obhod** – Mi lahko razkažeš učilnico in mi poveš ...?

vprašanja, **vezana na nalogo** – Mi lahko pokažeš, kako ...? Nariši mi risbo ...

Zadnja oblika omogoča otrokom razne poti za izražanje misli in čustev ali da odkrijejo podrobnosti svoje izkušnje. Vprašanja, vezana na dejavnosti, so pri delu z otroki posebej plodna. Umetnost otrokom omogoča, da rišejo in govorijo o vidikih svojega izkustva. Treba je poskrbeti, da se otrok sklicuje na dejanske dogodke in ne ekstrapolira v domišljjski svet, kar včasih počnejo ustvarjalni otroci. Otroka lahko prosite, naj nariše nekatere vidike lastnega izkustva tako, da mu rečete: »Mi lahko narišeš sliko tega in tega?« In potem: »Povej mi kaj o sliki.«

Občasno, zlasti če proučujemo občutljive zadeve, si nekateri pomagajo s scenariji in otroke prosijo, naj zgodbo povedo z uporabo izmišljenih ali domišljjskih likov, ki predstavljajo tipe akterjev v spletu okoliščin. Mogoče je uporabiti tudi risbe ali lutke. Včasih je koristno zastaviti zamenjalna vprašanja: »Če bi bil ti učitelj, kaj bi storil, če ...« Ali vprašanja, usmerjena v prihodnost: »Kaj bi se zgodilo, če...« Vendar je pri takih vrstah vprašanj problematična nevarnost, da se otroci predajo fantazijam, ki niso najbolj povezane z dano stvarnostjo.

Otrokom je z odraslimi pogosto težko govoriti odprto in odkrito, zlasti z likom oblasti, kot je učitelj. Zato je nujno, da vložimo čas in trud v razvijanje preprostega in prijateljskega odnosa, ki otroku dopušča, da se na raziskovalce odziva z več sočutja. Učitelji ki opravljajo raziskovanje v razredu, bodo morali nemara razviti drugačno vrsto odnosa, da otrokom omogočijo govoriti brez zavor. Prav tako jim bodo morda predstavili tehnike intervjuja in jih z njimi vadili, da otroci opravljajo intervjuje med seboj. Zlasti je to koristno pri starejših otrocih in ustvarja varno okolje za raziskovanje lastnega izkustva. V opisnih razmerah so plodne tudi skupinske tehnike (gl. odlomek »Uporaba skupinskih diskusij za zbiranje podatkov«), ki zakrivajo identiteto udeležencev.

Čas, kraj in slog intervjuja z otroki so posebej pomembni. Če učitelj sprašuje otroke vsakega posebej v učilnici, se bodo otroci najbrž počutili neprijetno. Lahko imajo občutek, da so »v težavah«, ali pa se bojijo vprašanj, ki bi razkrila informacije o sošolcih. To posebej velja za »problematične« učenke, ki so za raziskovalni proces nemara bistveni. Če pa jih vanj vseeno vključimo kot udeležence, so pridobitve pogosto neznanse, saj otrokom dajejo večji občutek »lastništva« in razumevanja dogodkov in dejavnosti, ki se dogajajo na šoli ali v razredu.

Rhonda Petty (1997) opisuje metode dela s skupinico fantov iz svojega razreda. Z njimi se je srečevala na njihovih domovih, v restavraciji McDonald's, v parkih in na majhnih izletih. Osupnila jo je drugačnost njihovega obnašanja in zgovornost v takih okoliščinah. Pripovedovali so živahno in z lahkoto, kar je bilo nekaj popolnoma drugega od molčečih in nelagodnih pogovorov, možnih v okviru šole. Od njih je dobila pestre informacije in veliko jasneje spoznala, kakšni so fantje, s katerimi dela, ter lahko opisala bogato nazoren prikaz načina, kako so ti pogovori korenito spremenili podobe, ki si jih je oblikovala o njih.

Ker kvalitativne in naturalistične študije čedalje bolj zadevajo otroke, je raziskovalcem pri vključevanju otrok v procese raziskovanja v pomoč veliko različnih virov iz literature (npr. Edwards, Gandini in Forman, 1993; Fine in Sandstrom, 1988; Graue in Walsh, 1998; Greig in Taylor, 1998; Helm, 1999; Malaguzzi, 1995; Meerdink, 1999; Selekman, 1997). Bistveno je, da otroci opisujejo in tolmačijo izkušnje pod lastnimi pogoji, namesto da bi jih prosili, naj odgovorijo na vprašanja, izvirajoča iz domnev učitelja ali odraslega, kaj naj bi bilo za otroka pomembno. Pri raziskovalcih mnogokrat obstaja težnja, da si v mislih naštejejo zadeve, izhajajoče iz njihovega lastnega nabora izkušenj – gradiva, učnih ur, učnih procesov, urnikov, domačih nalog, čtiva, obnašanja itd. te zadeve so za otroke nemara postranskega pomena, saj se bolj posvečajo eksistencialnemu odzivanju na svoj položaj. Konec koncev želimo razumeti, kakšne so izkušnje in zaznave otrok o zadevi, ki jo proučujemo. Proces otrokom omogoča, da pojasnijo in razširijo svoje razumevanje dogodkov in da sodelujejo v načrtovanju izboljševanja situacije.

Med raziskovalnimi dejavnostmi se mi je velikokrat utrdila vera v integriteto in zdrav razum otrok. Bil sem priča, kako so osipniki s srednjih šol sodelovali v obširnih raziskovalnih procesih, ki so vodili do razvoja nove, alternativne srednje šole v mojem mestu. Videl sem, kako resno se celo mladi otroci z razredne stopnje lotevajo procesov proučevanja, posvečenega zadevam, ki jih skrbijo. Otroci, celo tisti, ki so bili označeni kot »ogroženi« ali »problematični«, se v splošnem inteligentno in zavzeto odzovejo, če jih pritegnemo kot sposobne, inteligentne osebe, in dejavno sodelujejo kot člani skupine, namesto da jih obravnavamo kot »nižja bitja« ali »učence«, podvržene zapovedujočim diktatom likov oblasti. Načela sodelovalnega akcijskega raziskovanja so posebej bogata in hvaležna, če jih uporabimo pri mladih.

Uporaba skupinskih diskusij za zbiranje podatkov

Tradicionalne prakse raziskovanja se pretežno posvečajo zbiranju podatkov od posameznikov in uporabi teh informacij za teoretični proces analize. Toda v akcijskem raziskovanju postane zbiranje podatkov učinkovitejše, če lahko posamezniki raziskujejo lastne izkušnje interaktivno. Čeprav je pomembno, da imajo ljudje na začetku proučevanja priložnost obravnavati zadeve vsak zase, družni procesi sodelovalnega proučevanja močno okrepijo moč raziskovalnega procesa. Če individualnim intervjujem sledi proučitev v skupinski diskusiji, dobimo okvir, v katerem si udeleženci delijo informacije in razširijo svoje razumevanje vprašanj.

V zadnjih letih so skupinske diskusije postale koristen način pritegovanja ljudi v procese proučevanja, ki ljudem omogoča, da si delijo informacije in »sprožajo« nove zamisli ali poglede. Skupinsko diskusijo si lahko zamislimo kot skupinski intervju, v katerem so vprašanja stimula za zbiranje izkušenj in nazorov ljudi. Je sredstvo za vključevanje razmeroma velikega števila ljudi v raziskovalni proces, kar je v obsežnih projektih pomemben pomislek.

Toda kadar združujemo raznolike skupine ljudi ali otrok, moramo pazljivo usklajevati dinamiko interakcije in razprav, da zagotovimo plodno delovanje diskusij ciljnih skupin. Pogovori se še prehitro izrodijo v »klepetalnice« ali »obtoževalnice«, pri čemer neosredotočene razprave ali prerekanja škodujejo složnosti, ki je značilna za dobro akcijsko raziskovanje. Literatura, ki daje smernice za usklajevanje skupinskih diskusij, med drugim zajema dela Barbour in Kitzinger (1998), Morgan (1997a in 1997b), Morgan in Krueger (1997), Krueger (1994, 1997a, in 1997b), Krueger in Casey (2000) ter Greenbaum (2000).

Povezovanje ljudi

Za začetek proučevanja v skupinskih diskusijah mora usklajevalec raziskave poiskati priložnosti, da se ljudje sestanejo in razpravljajo o zadevah, ki jih vse zanimajo. »O tej zadevi sem govoril z več ljudmi in nekateri imajo nanjo podobne poglede kot vi. Bi se bili pripravljene sestati z njimi, da se

pogovorimo o zadevah, na katere ste opozorili?» Ali: »Kot veste, sem govoril z drugimi učitelji in mnoge skrbi glede ... Bi se udeležili sestanka z Janet Jones, Billom Rochonom in Mario Garcio, da o tej zadevi razpravljamo?«

Tako kot pri intervjujih morata biti čas in kraj ugodna za proces. Ljudje morajo imeti dovolj časa, da zadevo raziščejo in morajo biti na kraju, kjer jim je udobno in kjer se jim zdi, da lahko prosto izražajo svoje nazore in izkušnje. Sestanek na hitro med odmorom ali v skupnem prostoru, kjer poslušajo drugi, bi najbrž zmanjšal količino izpovedanih informacij ali omejil vrste interakcij, ki vodijo do ugodnih delovnih odnosov med ljudmi. Ti pomisleki so posebej pomembni, če delamo z družinami ali otroki. Tako kot pri intervjujih so srečanja izven šole in drugih formalnih prostorov lahko za sproščeno pogovorno ozračje, ki daje osnovo za neprekinjen razvoj plodnih procesov akcijskega raziskovanja, bolj spodbudna.

Sprva bodo usklajevalci raziskave morda razporedili sestanke za skupinske diskusije po majhnih skupinah deležnikov, toda ko se proces proučevanja razvija, bo morda plodneje združiti večje skupine udeležencev. Večji sestanki postanejo produktivnejši, ko dobivajo vsi posamezniki priložnosti, da izražajo svoje misli in izkušnje, tako da lahko skupinske diskusije izkoristimo za omogočanje širšega dejavnega sodelovanja vseh prisotnih. Ker zbiranje informacij pogosto sovpada z obdelovanjem informacij (z analizo ali s tolmačenjem), bomo procese usklajevanja skupinskih diskusij podrobneje obravnavali v naslednjem poglavju.

Velikost skupin je pomembna – štiri ali šest ljudi je optimalno število ljudi na skupino, da vsem omogočimo učinkovito sodelovanje. Pri ravnanju z večjimi skupinami je običajno najbolje, da oblikujemo podskupine, pri čemer vsaka skupina zapisuje svoje proučevanje in poroča o njem vsej skupini.

Skupinske diskusije je mogoče uporabiti v številnih okvirih, velikih in majhnih. Ko sem delal z delavci šole Brazos kot usklajevalec notranje evalvacije, sem opravil intervju z vsako osebo posebej, potem pa napisal kratko skupno poročilo, ki je razkrivalo vprašanja, ki so se v razgovorih porodila. Ko so delavci poročilo prebrali, sem organiziral sestanek za diskusijo ciljne skupine in jim omogočil, da pojasnijo vprašanja iz poročila ter določijo in po pomembnosti razvrstijo vprašanja, glede katerih si želijo ukrepati. Ker je bila šola majhna, nam je proces uspelo končati že v nekaj dneh.

Ob drugi priložnosti sem z majhno skupino raziskovalcev usklajeval revizijo velike regijske organizacije. Govorili smo z osebjem in s strankami v lokalnih centrih, jim pomagali spregovoriti o lastnih zaznavah, kakšen je namen organizacije, kakšne storitve zagotavlja in kakšne težave vidijo. Nato smo na vsakem prizorišču organizirali sestanke za diskusije skupin osebja in strank ter jim omogočili, da so pojasnili vprašanja, ki so se pojavila. Na koncu so se predstavniki z vsake od teh lokacij sestali, da raziščejo vprašanja, ki so se na sestankih pojavila, in oblikujejo akcijski načrt. Zahvaljujoč tem dejavnostim se je organizacija prestrukturirala, da so njene storitve postale učinkovitejše in se je dejavnost močno povečala. Proces je trajal šest mesecev, vendar je bil zelo učinkovit za oživitev organizacije, ki ji je grozilo zaprtje.

Procesi skupinskih diskusij

Usklajevalci raziskave morajo zagotoviti, da so sestanki za diskusije ciljnih skupin pazljivo načrtovani in vodeni, da se poskrbi za ploden izkoristek časa. Slabo pripravljene skupine se še prelahko izrodijo v opravljanje pod prevlado prepričljive osebe in še prehitro se zaradi nezmernosti debat pojavijo nasprotstva. Tako kot pri zbiranju podatkov bodo raziskovalci nemara uporabili posamične ciljne skupine, čeprav je mogoče produktivno uporabiti več skupin, če se srečujemo z različnimi skupinami deležnikov. Osnovni postopek za vodenje skupinskih diskusij je opisan po korakih:

1. Uveljavite temeljna pravila.
 - Vsaka oseba mora dobiti priložnosti za izražanje svojega pogleda.
 - Vse poglede je treba sprejeti brez obsojanja.
2. Dajte jasne smernice.
 - Dajte in predstavite žariščna vprašanja.
 - Določite časovni okvir za vsak odsek/vprašanje.
3. V vsaki skupini imenujte usklajevalca, ki:
 - zagotovi, da imajo vse osebe enako priložnost za govor,
 - razpravo ohranja pri temi,
 - spremlja čas.
4. Zapisujte pogovor v vsaki skupini:
 - Imenujte osebo, ki piše zapisnik.
 - Zapisujte podrobnosti prispevka vsake osebe, in to z njenimi besedami.
 - Če je le ustrezno, naj vsaka skupina povzame svojo razpravo, imenuje in zapiše ključne značilnosti izkustev in glavna vprašanja ali težave.
5. Pridobite povratne informacije in pojasnitve.
 - Skupine zberite in jim zagotovite dovolj časa za povratne informacije in razpravo.
 - Vsaka skupina naj predstavi povzetek svoje razprave.
 - Vsakemu posamezniku iz vsake skupine dajte priložnost, da predstavljene poglede razširi ali pojasni.
 - Usklajevalec mora vsaki od skupin zastaviti vprašanja, s katerimi naj pojasnijo ali razširijo svoj prispevek.
 - Poskrbite, da se nove informacije, ki nastajajo v tem procesu, zapisujejo.
6. Analizirajte združene informacije.
 - Ugotovite, kaj je bilo po skupinah skupnega.
 - Ugotovite, katera vprašanja in pogledi se razhajajo.
 - Zadeve razvrstite po prednosti.

7. Kaj zdaj: načrt za ukrepanje.

- Opredelite, kaj naj se zgodi zdaj: katere ukrepe je treba vpeljati, kdo bo zanje odgovoren, kje in kdaj naj se uresničijo, kateri viri so potrebni in kdo bo ukrepe organiziral.
- Imenujte osebo, ki naj ukrepe nadzoruje.
- Določite kraj in čas, ko se boste sestali za pregled napredka.

Sorazmerno pust opis postopkov prikriva razburljive in hvaležne možnosti, ki se porajajo iz dialoga, razprave in osebne interakcije, ki so tem vrstam procesov skupne. Od teh procesov imamo veliko koristi. Ko damo udeležencem na voljo prostor in čas za sodelovanje v odprtem dialogu o zadevah, glede katerih so globoko zaskrbljeni, jim postanejo zadeve veliko jasnejše in bolje jih spoznajo ter začenejajo razvijati produktivne osebne odnose, ki so za učinkovito uresničitev akcijske raziskave tako zelo pomembni.

Žariščna vprašanja

Skupinske diskusije zahtevajo pazljivo usklajevanje, da poskrbimo, da ljudje v času, ki so ga preživeli skupaj, izpolnijo produktivne namene. Namen sestanka mora usklajevalec jasno opisati in razprava se mora osredotočati na specifična vprašanja, vezana na ta namen. Kot pri intervjujih s posamezniki je glavni namen teh vrst sestankov ljudem dati priložnost, da opišejo lastna izkustva in poglede ter razmislijo o njih. Splošni izjavi usklajevalca, ki zadevo postavi v razmere in okvir, mora slediti zaporedje *ciljnih vprašanj*, ki so po obliki podobna tistim, ki smo jih predstavili za intervju s posamezniki:

Širša vprašanja. S temi vprašanji ljudem pomagamo, da izrazijo izkušnje in poglede pod lastnimi pogoji: »Danes smo se sestali, da razmislimo, kako bi se lahko učinkoviteje povezali z družinami v naši skupnosti. Najprej vam želim dati čas, da spregovorite o načinih, na katere se trenutno povezujete z družinami, nato pa bi našo razpravo širili. Najprej se, prosim, posvetite prvemu vprašanju: Kako se trenutno povezujem z družinami?«

Ožja vprašanja. Ko ljudje razglablajo o teh zadevah, se lahko pojavijo nova vprašanja iz zadev v njihovih razpravah. »Ni dovolj časa ... Nekateri starši sploh ne navežejo stika z mano ...« itd. Te izjave preubesedimo v vprašalno obliko in postanejo predmet za nadaljnjo izmenjavo informacij: »Kakšni so trenutni načini, za katere si vzamemo čas za povezovanje s starši? Kako trenutno navezujemo stik s starši, s katerimi ga je težko vzpostaviti?« Takšna izmenjava informacij ne samo omogoča ljudem, da imajo korist od izkušenj drugih, ampak daje tudi možnosti za neposredno oblikovanje rešitev za vprašanja, ko se pojavijo.

Vprašanja vodenega obhoda. Ciljne skupine se lahko udeležijo vodenega ogleda, med katerim si ljudje ogledajo učilnico, šolo ali druge površine in si izmenjajo izkušnje ali poglede na dogodke, povezane s temi okolji.

Vprašanja, vezana na naloge. Skupine lahko imajo tudi korist od vprašanj, vezanih na naloge, tako da imajo člani priložnost pokazati, kako se lotijo doseganja nekega namena. Na primer: »Nam lahko pokažete, kako organizirate učne ure, o katerih govorite? Bi lahko skupini pokazali, kako predstavite takšno vrsto gradiva v vašem razredu?« Če ljudje *umetniško* izrazijo svoj pogled, včasih dosežemo zelo nazorno razumevanje njihove izkušnje, *zemljevidi in diagrami* pa so zelo ploden način, na katerega ljudje raziskujejo in izražajo svoje zamisli in vprašanja. Usklajevalec lahko prosi ali ljudi posamično ali skupino, naj narišejo sliko, zemljevid ali diagram, s katerimi ponazorijo svoje doživljanje zadeve, na katero se osredotočajo. Takšni izdelki postanejo žarišče za nadaljnje razprave in širijo razumevanje izkušenj in pogledov udeležencev med drugimi.

Usklajevalci morajo zagotoviti, da vsaka od skupin neprekinjeno zapisuje svojo razpravo. Lahko v obliki zapiskov, ki jih dela prostovoljec iz skupine, ampak včasih dobijo zapisi obliko povzetkov v razpredelnicah. Če je v razprave zapletenih več skupin, mora biti plenarna seja priložnost za udeležence, da z drugimi delijo ugotovitve svoje obravnave.

OPAZOVANJE UDELEŽENCEV

Glavni namen opazovanja je, da raziskovalce seznanimo z okoliščinami, v katerih se zadeve in dogodki pojavljajo, ali da udeležencem damo priložnost, da se umaknejo iz vsakodnevne vpletenosti in namensko opazujejo, kako se dogodki dogajajo. To jim razširi tako zaznave kot razumevanje vsakdanjih značilnosti njihovega življenjskega sveta in orinese informacije za oblikovanje poročil. Pazljivo opazovanje daje udeležencem priložnost, da si »ustvarijo sliko« okoliščin ter dejavnosti in dogodkov znotraj njih, razkrije tako podrobnosti prizorišča kot enolične, rutinske dejavnosti, ki tvorijo življenjski svet učiteljev, učencev in vodjev. Toda včasih je priložnost za opazovanje pravo razodetje, ker prinaša predirna spoznanja ali osvetljuje pomembne značilnosti šole in življenja v razredu, ki jih sicer dojemajo kot samoumevne.

Opazovanje v akcijskem raziskovanju je zelo drugačno od močno strukturiranih vrst opazovanja, ki jih zahteva eksperimentalno raziskovanje. Pri slednjem raziskovalci zapisujejo pogostost določenih vrst obnašanja, dejanj ali dogodkov, in sicer po zelo strukturiranem urniku opazovanja. Udeležensko opazovanje v akcijskem raziskovanju pa je veliko bolj odprto, ker je njegov namen pridobiti podrobnejše opise dejanj ljudi in okoliščin, v katerih se pojavljajo – da se dokoplje do globljega razumevanja z daljšo potopitvijo v okoliščine in interakcijo z ljudmi in dogodki v tem okviru.

Ko sem usklajeval notranjo evalvacijo BSIC, sem opažanja o šoli zapisoval v obliki zapiskov. Te informacije so bile osnova za opis šole in njene skupnosti, v katero je bila umeščena. Bralci poročila so sebe in svoje okoliščine z lahkoto dojeli kot predhodnico za razmislek o dogodkih in dejavnostih, ki se jim je posvečal preostanek poročila. Več ljudi je naklonjeno spregovorilo o tem procesu in poudarilo, da jim je bil opis v pomoč, da se osredotočijo na opisane dogodke kot del lastne izkušnje.

Ob neki drugi priložnosti sem sodeloval v razširjeni študiji razredov na neki šoli v moji državi. Ko sem v daljšem časovnem razdobju opazoval, kakšno interakcijo imajo otroci in učitelji, se mi je izoblikovala drugačna podoba življenja v učilnici. Kot učitelj sem učilnice izkušal kot izrazito dejaven prostor, v katerem se dejavnosti in dogodki dogajajo v hitri in zapleteni izmenjavi. Toda ko sem vsakega od otrok opazoval dalj časa, se mi je oblikovala popolnoma drugačna podoba. Sestavljala so jo dolga obdobja molka in nedejavnosti, dolgočasje in nestrpnost otrok pa sta postala skoraj otipljiva. Zdaj dojemam učilnice neprimerno drugače.

Kot intervjuji mora biti tudi opazovanje osredotočeno, da se zapisujejo samo podrobnosti, povezane s preiskovano zadevo. Spradley (1979b) pravi, da je treba med opazovanjem ali pred njim vedno zastavljati udeležencem relevantna vprašanja, tako da odgovori vodijo raziskovalčeva opažanja. Usklajevalec raziskovanja lahko udeležence prosi za »voden obhod« z mislijo na bolj temeljno vprašanje: »Kaj moram vedeti o tej šoli/učilnici, da bom preiskovano zadevo razumel?« Med obhodom lahko raziskovalec reče: »Povejte mi o tej šoli [ali učilnici, skupnosti itd.]« Opazovanje se osredotoči na katerokoli od naštetih zadev:

- **ljudje:** učenci, učitelji, vodje, posebno osebe itd.,
- **kraji:** učilnice, igralne površine, pisarne, domovi, družbeno okolje, prizorišča dejavnosti in dogodkov, fizični razpored,
- **dejanja:** posamična dejanja, ki jih ljudje opravijo (npr. otrok izbriše besede),
- **dejavnosti:** sklop povezanih dejanj (npr. otrok napiše zgodbo),
- **dogodki:** sklop povezanih dejavnosti (npr. učna ura pisnega izražanja),
- **predmeti:** stavbe, pohištvo, oprema, knjige, učno gradivo,
- **nameni:** kar skušajo ljudje doseči,
- **čas:** čas, pogostost, trajanje in zaporedje dogodkov in dejavnosti,
- **občutki:** čustvena naravnost in odzivanje na ljudi, dogodke, dejavnosti itd.

Namen tega procesa je dobiti jasen popis dogodkov in dejavnosti, kot se dejansko zgodijo, namesto da bi se zanašali zgolj na pričevanja udeležencev. Raziskovalcem prinaša informacije, ki jim omogočajo oblikovanje splošne podobe okoliščin, v katerih se dogodki dogajajo, hkrati pa popišejo podrobnosti nekih določenih povezanih dogodkov. Raziskovalec bi moral, kadar le gre, preveriti svoja opažanja pri udeležencih, saj si je preprosto napačno tolmačiti, kaj se dogaja. Zehanje lahko, na primer, kaže na dolgočasenje, živčnost, utrujenost ali pikrost.

V neki študiji sem neki sestanek povzel takole: »Ravnatelj se je z delavci sestal za predstavitev nove šolske politike. Pedagoški delavci so se zdeli rahlo nejevoljni zaradi nove politike, vendar je niso komentirali.« Zapisal sem informacije o, prvič, namenu sestanka, in drugič, o občutkih zaposlenih. Ko sem pri zaposlenih preveril veljavnost svojega tolmačenja, sem odkril, da sem si položaj razlagal napačno. Nova politika jih ni pretirano skrbela, nezadovoljni so bili z drugimi (skritimi) nameni, za katere se jim je zdelo, da jih ima ravnateljeva predstavitev.

Zapisovanje opažanj

Zapiski

Zapiski raziskovalcem omogočajo, da zapisujejo podrobne opise dejanskih krajev in dogodkov, kot »so« po naravi. Ko se raziskovalci sestajajo s člani interesnih skupin, imajo priložnost za oblikovanje jasnejše slike okoliščin raziskave, in sicer z opazovanjem prizorišč in dogodkov, v katerih udeleženci opravljajo svoje vsakodnevne izobraževalne dejavnosti. Opažanja morajo zapisati v zapiske, ki so neprekinjena evidenca pomembnih dejavnikov vsakega dela prizorišča. V nekaterih okoliščinah ni mogoče takoj napraviti zapiskov. Potemtakem morajo opazovalci popisati dogodke takoj, ko je mogoče, potem ko so se zgodili.

Naloga se morda zdi dokaj strašljiva, saj so v vsakih okoliščinah ogromne količine informacij, ki jih je mogoče zapisati. Kot smo nakazali prej, morajo raziskovalci zapisati tiste informacije, ki jih občinstvo potrebuje za razumevanje okoliščin in družbenih procesov, povezanih s preiskovano zadevo, pri čemer uporabljajo kot vodilo prej izoblikovan okvir (ljudi, krajev, dogodkov itd.). Zapisane informacije so gradivo, ki ga bomo pozneje uporabili za opise okoliščin raziskovanja ali dogodkov in dejavnosti.

Pisne opise lahko nadomeščajo ročno narisani zemljevidi ali slike za večjo jasnost. Zemljevid šole ali učilnice, na primer, daje jasno slikovno predstavitev, ki jo je pozneje mogoče uporabiti za večje razumevanje in jasnost. Opazovalci lahko opažanja »vzpostavijo« z opisovanjem in risanjem prizorišča ter nato zapisovanjem zadevnih dogodkov in dejavnosti, kot se v časovnem obdobju dogajajo, nato pa jih pri članih preverijo, da si zagotovijo primerno predstavitev prizorišča in dogodkov.

Fotografije

Fotografije so koristen zapis, ki poznejšemu občinstvu omogoča, da si jasneje predstavlja prizorišča in dogodke. Fotografije je možno uporabiti za spodbuditev razprave med skupinskimi diskusijami ali za osnovo pri oženju ali širjenju intervjujev. Širša vprašanja, kot so »povejte mi, kaj se na tej fotografiji dogaja«, lahko vodijo do bogato podrobnih opisov, posebej koristnega procesa pri delu z otroki. Fotografije je mogoče uporabiti tudi za izboljšanje poročil, predloženih udeležencem ali drugemu občinstvu raziskave.

Video posnetki

Čedalje širše razpoložljiva video oprema je pomemben raziskovalni vir. Pisni opisi so po naravi omejeni, osredotočajo se na posebne značilnosti situacije in dajejo tisto, kar je groba osnova za razumevanje dogodkov in okoliščin. Video posnetki imajo to prednost, da je prizorišče gledalcem takoj na voljo in da prinašajo veliko globlje razumevanje dejanj, dejavnosti, dogodkov, interakcije, obnašanja in narave okoliščin. Daljši video posnetki lahko razkrijejo zelo informativne podobe, ki si jih zlahka ogleda tudi večje občinstvo.

Pazljivo je treba razmisliti, katera prizorišča in dogodke točno bomo posneli. Schouten in Watling (1997) predlagata proces, s katerim si udeleženci »osvetlijo« področja, ki jih zanimajo, z dialogom raziščejo, kako obširna je njihova preiskava, in se nato posvetijo izstopajočim značilnostim, ki so posnete. Predlagata naslednje osnovne postopke:

- Na začetku vsake kasete pustite 10-sekundno vzel.
- Naredite poskusni posnetek, da poskrbite, da oprema deluje.
- Ljudem dajte čas, da se pred snemanjem »ogrejejo«.
- Gradivo preverite takoj po snemanju.
- Vztrajajte pri zastavljenem časovnem okviru.
- Po snemanju dajte ljudem priložnost za komentarje.

Toda video posnetki ne razkrivajo »dejstev« in »resnice«. Še vedno dajejo samo delne informacije, saj je mogoče posneti le majhne odseke časa in objektiv se posveti samo določenim značilnostim okoliščin in dogodkov, pač glede na posebno zanimanje ali tolmaško oko snemalca. Koristen način uporabe tega orodja je snemanje dogodkov, ugotovljenih s predhodno analizo podatkov iz intervjujev. Kamera se nato osredotoči na značilnosti prizora, ki so jih udeleženci procesa prepoznali kot pomembne.

IZDELKI: DOKUMENTI, ZAPISI, GRADIVO IN OPREMA

V tradicionalnih antropoloških raziskavah včasih zahteva razumevanje kulturnega konteksta intenzivno proučitev izdelkov, povezanih z vsakdanjim družabnim življenjem na prizorišču. To delno velja tudi v akcijskem raziskovanju, čeprav je poudarek na izdelkih po naravi nekoliko drugačen. Veliko informacij, povezanih z izobraževalnimi vprašanji, preučevanimi na šolah, je mogoče najti v dokumentih in zapisih in koristen pregled lahko dobimo z uporabo knjig, gradiva in opreme za poučevanje, učenje in upravljanje šole. Pregled fizičnih prostorov – pohištva, stavb, učilnic, pisarn itd. – je tudi lahko poučen.

Toda raziskovalci morajo biti varčni in osredotočeni, saj utegnejo ogromni, nerodni kupi informacij – katerih večina ima malo očitne povezave s preiskovano zadevo – preiskavo zasuti. V sodelovalnem akcijskem raziskovanju so pripovedi udeležencev referenčni okvir za osredotočanje nadaljnega opazovanja. Predhodna analiza podatkov iz intervjujev razkriva značilnosti in dejavnike izkušnje ali okoliščin, ki bi jim koristilo nadaljnje zbiranje informacij. Pripombe, kot so »sovražim besedilo, ki ga uporabljamo, ker je dolgočasno« ali »to polletje se učim veliko več novega« lahko vodijo do revizije besedil, ki jih v razredu uporabljamo, ali pregleda evidence dosežkov.

Toda navsezadnje gradivo zbiramo ne glede na to, ali se zdi relevantno za preiskovano zadevo. Raziskovalci ne odločajo, katere izdelke je treba pregledati, še pred začetkom študije, saj se to, kako zelo zadevajo raziskovalno vprašanje, razkrije šele z razkritjem pogledov udeležencev. Ali so vključene šolske ocene, besedila iz razreda, pohištvo, šolski prostor in drugi predmeti, postane očitno šele, ko jih udeleženci omenijo v odgovorih v intervjuju. S pregledom zapiskov ali transkripcije intervjuja raziskovalci torej ugotovijo, katere izdelke je treba v študiji zajeti.

Dokumenti

Raziskovalci lahko dobijo veliko pomembnih informacij s pregledom dokumentov v raziskovalnem okviru. V učilnicah pridobijo ključne informacije o značilnostih poučevanja/učenja na prizorišču z učnimi pripravami, učnim načrtom in urnikom. Na ravni šole ali okoliša lahko dokumenti o politiki vsebujejo pravila in predpise, ki dajejo pregled nad institucionalno odobrenim obnašanjem, dejavnostmi in postopki. Ti dokumenti vsebujejo tudi informacije o šoli, šolskem okolišu in ministrstvu. Dopolniti jih je mogoče z letnimi poročili, v katerih so podrobnosti o strukturi, namenu, delovanju in virih šole, okoliša in ministrstva. Zaznamki, zapisniki s sestankov, izjave, načrti za šolo ali okoliš, evalvacijska poročila, izjave za tisk, gradivo za stike z javnostjo, informativne izjave in časopisi prav tako širijo razumevanje, kako je šola organizirana in kako deluje. Raziskovalci morajo pregledane dokumente shraniti, pri čemer zapišejo vse pomembne informacije in vir. Včasih bodo morda dobili fotokopije zadevnih dokumentov, ki jih vključijo v korpus podatkov.

Pri pregledovanju dokumentov in zapisov morajo udeleženci vedno upoštevati, da ne odkrivajo »dejstev« in »resnice«. Na informacije vedno vplivajo avtorji oziroma so zapisane v skladu z motivi, načrti in nazori nekih določenih ljudi. To velja enako na organizacijski ravni kot na ravni posameznika, saj ljudje in skupine, ki zavzemajo položaj vpliva in moči, v uradne dokumente in zapise vnesejo lastne nazore, vrednote in predsodke. Na dokumente in evidence je torej vedno treba gledati kot pač na še eno informacijo iz nekega vira ali od deležnika in niso nič bolj legitimni oziroma »resnični« kot informacije od drugih deležnikov.

Evidence

Zaupne evidence pogosto niso na voljo javnosti in raziskovalci utegnejo potrebovati posebne okoliščine in primerno javno odobritev, da dobijo dostop do njih. Če pa raziskujemo »v instituciji«, evidence velikokrat dajo neprecenljive informacije. Individualne evidence o obnašanju in dosežkih učenca, šolske evidence o številu in prisotnosti učencev ter evidence na ravni okoliša ali države včasih prinesejo informacije, ki so za preiskavo bistvene. Primerjave z drugimi učenci, razredi in šolami pogosto razkrijejo zanimivosti, ki preiskavo oskrbijo z zelo potrebnim vpogledom. Vtis, da je šola slabo financirana ali da so dosežki slabi, se iz pregleda evidenc drugih šol v okolišu ali državi ne bo nujno potrdil. Ampak tako kot vse informacije je treba tudi takšne pazljivo pretehtati, saj jih je velik del zapisan v obliki statistik, ki zahtevajo pazljivo tolmačenje. Če uporabimo statistične informacije, se mora raziskovalna ekipa obrniti na nekoga z ustreznim strokovnim znanjem, ki ji pridobljene informacije raztolmači. Na sliki 4.3 so našteje vrste dokumentov in evidenc.

Primeri dela učencev

Primeri dela učencev so za preiskavo čudovit vir, ki prinaša zelo informativne, konkretne vidne informacije. Udeležencem raziskave prinesejo bogato razumevanje vrst dejavnosti, v katerih so otroci sodelovali v učilnici, ali učnih priprav, ki so jih pri oblikovanju procesov poučevanja/učenja uporabili učitelji. Primeri izdelkov so koristno gradivo za oblikovanje poročil, ker občinstvu odpirajo neposreden dostop do rezultatov dejavnosti ljudi. Vendar jih je tako kot dokumente treba zbirati varčno, ker se navadno kopičijo z osupljivo hitrostjo. Primere dela je treba zbrati šele, ko imamo po predhodni analizi podatkov iz intervjujev težišče za izbiro. Kot velja pri vzorčenju udeležencev, lahko primere dela izberemo za prikaz:

- razlik v delu učencev,
- skrajnih primerov dela učencev,
- tipičnega dela učencev,
- dela učencev, ki kaže neke določene lastnosti,
- izjemnih primerov dela učencev.

In kot druge izdelke je treba tudi primere dela učencev izbrati glede na relevantnost za preiskovano zadevo, kar postane jasno med intervjuji z udeleženci.

Slika 4.3 Dokumenti in evidence

učne priprave učni načrti učni predmetniki projekti naloge urniki ocene evidence dosežkov delovni portfelji evidence prisotnosti spričevala evidence primerov knjige besedila sezname knjig bralni sezname bibliografije dnevniki koledarji telefonski zapisi razporedi evidenca sestankov evidenca opravljenega dela	raziskovalna poročila demografija statistika podatkovne baze zakonodaja pravila in predpisi politike in postopki letna poročila proračuni arhiv statut zapisniki in dnevni redi sestankov registri imen dopisi elektronska pošta opomniki poročila okrožnice obvestila s tabel letaki in brošure zapiski z učnih ur
---	---

Gradivo, oprema in prostori

Pregled gradiva in opreme (gl. sliko 4.4) je za preiskavo koristen prispevek, saj na izobraževanje vpliva veliko različnih izdelkov, ki učinkujejo na dogodke v učilnicah in na šolah. Knjige, pisarniški pribor, shranjevalni prostori, pohištvo, laboratorijska oprema, računalniki, likovna oprema, glasbeno gradivo in glasbila, oprema za športno vzgojo, igralni prostori in oprema, stavbe, prostori, pisarne itd. lahko vsi pomembno vplivajo na šolanje. Nekatere učence in šole, na primer, hromi pomanjkanje opreme ali prostori v slabem gnotnem stanju. Udeleženci raziskovanja morajo med drugimi procesi zbiranja podatkov tudi skrbno pregledati te vrste predmetov. Kot pri drugem opazovanju sta poudarek in smer pregleda zelo odvisna od informacij, dobljenih z intervjuji.

Slika 4.4 Gradivo, oprema in prostori

časopisi časopisni članki revije televizijska poročila in dokumentarni filmi radio film slike zemljevidi plakati	postori ureditev prostora osvetlitev zračenje klimatske naprave gretje	knjige besedila likovna dela tehnična dela izdelki učencev likovno gradivo tehnično gradivo pohištvo računalniki televizije projektorji
---	---	---

Zapisovanje informacij

Med pregledom izdelkov morajo raziskovalci skrbno popisati podatke, ki se jim zdijo za preiskavo relevantni. Napisati morajo seznam informacij, ki so jih pregledali, skupaj z opisom, ki povzema naravo gradiva. Med tem morajo zapisati, katere informacije so javne in katere morajo ostati zasebne. Namen povzetkov je deležnikom zagotoviti informacije o gradivu, ki bi jim lahko pomagalo pri preiskavi. Če imajo na primer deležniki občutek, da raven dosežkov učencev upada, jim bo dostop do ustrezne evidence omogočil, da preverijo, ali je to res ali ne. Te informacije bodo udeležencem pomagale, da razširijo, pojasnijo in izboljšajo obstoječa vprašanja in poglede, ko se pojavijo.

Ena najboljših šol za otroke avstralskih staroselcev, kar sem jim bil priča, je bila v gmotnem smislu tudi najrevnejša. Kljub propadajočemu pohištvu, zastarelim besedilom in maloštevilnosti gradiva sta v šoli odzvanjala življenje in živahnost otrok in staršev, ki so trajno sodelovali v njenih programih. Zato sem spremenil svoje skrbno negovane nazore o tem, kaj je nujno za zadostno izobrazbo otrok. Včasih pri osredotočanju na gmotne predmete v šolanju zanemarimo pomembne resnice o čustvenih, intelektualnih in duhovnih značilnostih izkušenj ljudi. Opažanja je treba kot vir razumevanja obravnavati previdno.

Po drugi strani pa so se pri neki nedavni evalvaciji šole vtisi učiteljev glede pomanjkljivosti gradiva za poučevanje in učenje potrdili med revizijo inventarja šole. Triangulacija, primerjanje podatkov iz različnih virov, lahko k pogledom udeležencev veliko prispeva.

ANKETE

Anketa je še eno sredstvo za prispevanje podatkov v proces akcijske raziskave. Za razliko od »kvaziposkusov«, ki si za preverjanje hipoteze pomagajo s statistično analizo, v akcijskem raziskovanju včasih za pridobivanje informacij od večjih skupin udeležencev uporabimo ankete. Uporabiti jih je na primer mogoče za pridobivanje podatkov od staršev, katerih otroci obiskujejo šolo. Velika prednost anket je, da so razmeroma poceni sredstvo za pridobivanje informacij od velikega števila ljudi v omejenem časovnem okviru. Slabost pa, da je od anketirancev pogosto težko dobiti odgovore in da so informacije, ki jih je tako mogoče dobiti, trdno določene.

Creswell (2002) opisuje različne načine, na katere je mogoče ankete opraviti: osebno predloženi vprašalniki, telefonski intervjuji, intervjuji iz oči v oči, intervjuji po računalniku ter spletne in spletiščne ankete. Pravi, da obstajata dva osnovna vzorca anket: presečni vzorec, ki zbira informacije od ljudi na neki točki v času, in dolžinski vzorec, ki poučuje spremembe v skupini ali populaciji s časom. Z anketami dobimo informacije o pogledih ljudi na neko zadevo in ne toliko o dejanskem ravnanju. Na primer, študija o pogledih učencev na »domače naloge« se lahko posveti odnosu učencev, prepričanjem in mnenjem ali pa jo zasnujemo tako, da izrabimo informacije o zaznavanju, občutkih, prednostih, skrbih in izkušnjah glede »domačih nalog«. To slednje je za akcijsko raziskovanje, ki se pretežno posveča razkrivanju pogledov in izkušenj udeležencev, ustreznije.

Raziskovalci veljavnost ankete okrepijo, če poskrbijo, da je zasnovana na pojmovanjih in zamislih, ki se tesno ujemajo z izkušnjami in s pogledi anketirancev, s tem ko opravijo intervjuje iz oči v oči z majhnim vzorcem udeležencev (gl. prej zapisano obravnavo »Intervjuji«). Dobljene informacije lahko uporabijo za oblikovanje vprašanj za anketni vprašalnik. Ankete je mogoče opravljati z intervjuji iz oči v oči ali z vprašalniki na papirju, s pisalom, in vsako vrsto je mogoče izvesti s posamezniki ali skupinami. Vprašalniki na papirju so koristni, če raziskovalci potrebujejo specifične informacije o omejenem številu predmetov ali če raziskujejo občutljive zadeve.

Vprašanja v akcijskoraziskovalnih anketah so lahko razmeroma nestrukturirana in odprta, da imajo anketiranci čim več priložnosti na vprašanja odgovoriti z lastnimi besedami, ali močno strukturirana, da pridobimo specifične informacije, povezane z zadevami, ki nas skrbijo.

Izvedba ankete

- **Določite namen, poudarek in udeležence.** Pred izdelavo anketnega orodja (vprašalnika), pazljivo opredelite:
 - zadeve, ki jih je treba zajeti,
 - vrsto informacij, ki jih želimo in
 - ljudi, od katerih bomo informacije dobili.

- **Oblikujte vprašanja.** Poskrbite, da:
 - vprašanja zajemajo vse ugotovljene zadeve in vrste informacij,
 - so vprašanja jasna in nedvoumna,
 - v enem samem vprašanju nista zajet dve zadevi (npr. »Ali bi učenci smeli biti v učilnicah tudi v času obrokov in po šoli?«),
 - so vprašanja ubesedena s pozitivnimi izrazi, ne negativnimi,
 - vprašanja ne vsebujejo žargonskih izrazov, ki anketirancem najbrž niso znani,
 - so vprašanja kratka in natančna.
- **Odgovori.** Odgovore predstavite v ustrezni obliki. Zagotavljati mora dovolj prostora za odgovore na odprta ali polstrukturirana vprašanja. Lahko imajo obliko:
- **odprtih odgovorov:** »Koliko minut bi morali nameniti za kosilo? _____ minut.«
- **fiksni odgovorov:** »Kako hitro po tem, ko se pouk konča, bi morali otroci zapustiti šolo – v 5 minutah, 15 minutah ali 30 minutah?«
- **dvojnih odgovorov:** odgovorov, pri katerih izbiramo med dvema možnostma (npr. da/ne, se strinjam/ne strinjam se ali moški/ženska).
- **ocenjevalnih odgovorov:** ta vprašanja se končujejo z izjavo, podobno tej: »Na dani lestvici obkrožite najtočnejši odgovor 1 (se sploh ne strinjam), 2 (ne strinjam se), 3 (neodločen sem), 4 (strinjam se), 5 (močno se strinjam).«
- **Priskrbite okvirne informacije.** Ljudi, ki naj bi na anketo odgovarjali, obvestite o namenu in naravi ankete. Vključite informacije o verjetnem trajanju intervjuja/izpolnjevanja in vrstah odgovorov, ki jih pričakujete (npr. obširne odgovore ali podrobne odgovore).
- **Poskus.** Ustreznost vprašanj preizkusite s predhodnimi intervjuji ali z izpolnjevanjem vprašalnika med srečanjem manjšega števila ljudi. Vprašanja, ki se izkažejo za neprimerna ali dvoumna, preoblikujte.
- **Predložite** vprašalnik ali izvedite anketo.
- **Zahvalite** se ljudem za sodelovanje.
- **Analizirajte** podatke.

Če razmišljajo o zapletenejših, bolj razširjenih in/ali analitičnih anketah, moramo kot raziskovalci uporabiti ustrezne vire, da si zagotovimo učinkovito in veljavno zasnovano anketo (npr. Bell, 1993; Cook in Campbell, 1979; Creswell, 2002; Fink, 1995; Oppenheim, 1966; Youngman, 1982).

Kolektiv Barrios Juntas je delal skupaj s starši in učitelji, da bi izboljšali komunikacijo med družinami in šolami. Intervjuvali so starše in učitelje, da bi odkrili, kako izboljšati roditeljske sestanke. Staršem so po roditeljskem sestanku zastavili našeta vprašanja:

1. Kakšen imate občutek glede roditeljskega sestanka?
2. Kakšen je v primerjavi z drugimi roditeljskimi sestanki?
3. O čem sta govorila z učiteljem?
4. O čem bi radi več govorili z učiteljem?
5. Kako bi lahko učitelji izboljšali naslednji sestanek?
6. Kako bi lahko starši izboljšali naslednji sestanek?

Podobna vprašanja so zastavili učiteljem. Rezultate obeh sklopov informacij so analizirali ločeno, z uporabo tehnik kategoriziranja in kodiranja, ter predlagali več načinov, kako bi roditeljske sestanke izboljšali. Šola je ob prihodnjih dnevih roditeljskih sestankov v praksi uspela izvesti kar nekaj priporočil, ki so nastala po anketi.

KVANTITATIVNE INFORMACIJE: STATISTIČNI IN ŠTEVILSKI PODATKI

Pri vsakodnevnih zadolžitvah v razredu učitelji delajo z raznolikimi statističnimi informacijami – rezultati učencev na razrednih preizkusih znanja, državnih in nacionalnih preizkusih ter diagnostičnih testih, evidencami prisotnosti, rezultati inteligenčnih in spretnostnih testov itd. Statistične informacije priskrbijo podatke, ki so relevantni za oceno znanja učencev (»Kako dobro je vsak od mojih učencev usvojil to gradivo/veščino?«) in evalviranje učiteljevega dela (»Kako uspešno je delo mojih učencev v splošnem?«). V današnji dobi »odgovornosti« so statistične informacije še pomembnejše, ker morajo učitelji in vodje prevzeti »odgovornost« za rezultate svojih učencev v standardiziranih testih. Redno centralizirano preizkušanje znanja se uporablja za ocenjevanje ravni dosežkov učencev na področju ključnih vsebin in ponekod, npr. v okviru ureditve No Child Left Behind v Združenih državah, sprejmejo proti šolam s slabimi rezultati kazenske ukrepe.

Za razliko od eksperimentalnega raziskovanja, pri katerem uporabljajo za preverjanje hipotez statistične podatke, akcijsko raziskovanje uporablja kvantitativne podatke kot še eno obliko informacij, s katero pri udeležencih širimo in pojasnjujemo razumevanje zadeve ali težave. Številski in statistični podatki so posebej koristni, če ni pojavljanje nekih določenih pojavov dovolj jasno. Statistične informacije lahko glede na naravo študije podajo opisne informacije, povezane:

- s **pojavitvami** nečesa, na primer število deklet na šoli ali število učencev v razredu.
- s **primerjavami** pojavitve, na primer število deklet v primerjavi s številom fantov ali rezultati deklet v primerjavi z rezultati fantov na preizkusih branja.
- s **trendi** ali z **zgodovino pojavitev v času**, na primer rezultati preizkusov branja s časom slabijo.
- z **osrednjimi težnjami** – povprečni rezultat učencev na preizkusu znanja.

- s **porazdelitvijo rezultatov** – ali so med učenci v razredu na preizkusu znanja velike razlike v rezultatih ali pa jih ima večina podobne.
- s **korelacijami**, ki merijo stopnjo odvisnosti med katerimakoli danima pojavoma, na primer ali je uspeh pri branju povezan s spolom, z družbenim razredom in etnično pripadnostjo.

V odlomku v nadaljevanju opisujemo nekatere pogostejše vrste in oblike količinskih podatkov, ki jih lahko vključimo v tradicionalno akcijskoraziskovalno študijo. Obravnavanje zahtevnejših in zapletenejših statističnih podatkov, nujno za izvajanje in evalvacijo obširnejših študij, najdemo v velikem številu besedil, zasnovanih za to (npr. Creswell, 2002; Gay, Mills in Airasian, 2006).

Testi, ki jih pripravljajo učitelji

Učitelji oblikujejo teste za spremljanje uspešnosti dela učencev in z njimi merijo mero, do katere je učenec izpolnil učne cilje učne ure. V dobro izdelanem testu je jasno merljiva uspešnost vsake sposobnosti ali znanja, meri pa vse različne vrste znanja in spretnosti, opisane v ciljih učne ure. Evidenca rezultatov je sredstvo za spremljanje učenčevega napredka na vseh področjih učnega načrta in za dobivanje jasne podobe o splošnem uspehu dela v razredu. Ta vrsta podatkov je torej koristna za spremljanje dela učencev in evalvacijo učinkovitosti pouka.

Testi v učbenikih

V šolskih knjigah pogosto najdemo za vsako lekcijo teste, ki so tako kot preizkusi, ki jih sestavijo učitelji, zasnovani za merjenje znanja učencev na nekem določenem vsebinskem področju ali spretnosti. Tako kot preizkusi merijo doseganje nekih določenih učnih smotrov in ciljev.

Standardizirani testi

V akcijski raziskavi bomo mogoče potrebovali tudi informacije, ki so na voljo iz številnih standardiziranih testov, ki jih zdaj izvajajo na učencih; merijo inteligentnost, nadarjenost, osebnostne značilnosti, pismenost, matematično pismenost, govor, poslušanje, posluš in itd. Standardizirani testi dajejo gole opisne informacije o stopnjah oziroma vrstah odlik in uspeha, lahko pa so diagnostične in kažejo na vir ali naravo težav, nakazanih v testih.

Spričevala

V spričevalih je povzetek ravni obvladovanja snovi, ki jo je dosegel učenec na področjih kurikula. Informacije so včasih združene, da nastane skupna ocena, ki kaže na povprečno raven uspešnosti tega učenca. Povprečje (sredina) skupnih ocen v skupini lahko kaže tudi na raven uspešnosti razreda ali različnih skupin učencev (deklet, fantov itd.).

Šolske evidence

V šolskih evidencah je veliko pestrih kvantitativnih informacij, ki se nanašajo na uspeh učencev, njihove sposobnosti in vedenje. Dajejo tudi informacije o razredih, učiteljih, virih in prostorih, stanju kolektiva, številu učencev itd.

Oblike podatkov

Številčni podatki

velik del podatkov o uspehu učencev je zapisan v številski obliki in kaže na to, v kolikšni meri je učenec izpolnil zelene učne cilje. Rezultate je mogoče izraziti s surovimi rezultati (številkami), z odstotkom, ulomkom ali decimalno številko (8/10 ali 0,8) ali pa na lestvici. O rezultatih pogosto poročamo tudi s črkami (A, B, C itd.), vendar jih je treba, če jih želimo analizirati, pretvoriti v številčni rezultat.

Likertove lestvice

Likertove lestvice marsikdaj uporabljamo v vprašalnikih za merjenje ravni posameznikovega odziva na neko zadevo, izkušnjo ali dogodek. Velikokrat je v neki točki vprašalnika podana trditev in možna je vrsta odgovorov. Na primer:

»Všeč mi je, kako so razporejene klopi v tej učilnici.«

5 – popolnoma se strinjam **4** – strinjam se **3** – neodločen **2** – ne strinjam se **1** – sploh se ne strinjam

Semantični diferencial

Semantični diferencial je po namenu podoben Likertovi lestvici in daje ljudem možnost, da s številko ocenijo ali ovrednotijo svojo izkušnjo z nekim dogodkom, dejavnostjo ali s predmetom. Podana je trditev in anketirance prosimo, naj ocenijo stopnjo ali mero svojega odziva na sklop opisnikov v okviru polarnega nasprotja.

Na primer:

»Knjiga, ki smo jo za to lekcijo brali, je bila ...

dolgočasna _____ zanimiva,

-3 -2 -1 0 1 2 3

nebistvena _____ bistvena,

brez koristi _____ koristna.«

Izbiranje kvantitativnih informacij

Primarni namen vsakega sklopa informacij v akcijskoraziskovalni študiji je neka stopnja, do katere osvetli proučevano zadevo. Če je glavni predmet študije uspeh učencev, je mogoče v študijo vključiti zadevne podatke iz testov in evidenc, da pojasnimo naravo uspeha učencev. Vendar je, kot opozarja naslednje poglavje, za to, da učitelji in drugi deležniki jasno razumejo naravo in stopnjo znanja različnih učencev, ki so bili testirani, nujno, da kvantitativne podatke pazljivo tolmačimo. Ko nam to uspe, nadaljnji procesi preiskave, vključno z intervjuji, opažanji itd., vodijo do večjega razumevanja, zakaj in pri čem se pojavljajo učne težave in kaj je mogoče storiti, da učenje pri učencih izboljšamo.

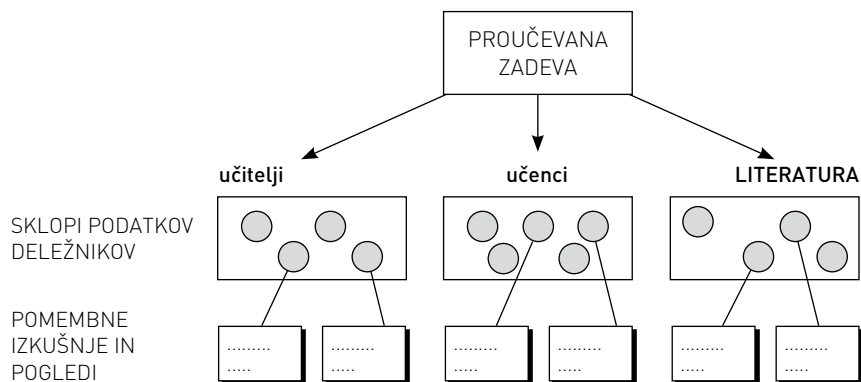
Kvantitativni podatki se ne nanašajo samo na učenje učencev – z njimi lahko pojasnujemo tudi vrsto zadev, povezanih z delovanjem šole. Izbrane informacije se morajo točno nanašati na preiskovano zadevo, saj bi brez poudarka zbiranje podatkov raziskovalce pokopalo pod velikim korpusom nepovezanega gradiva.

PREGLED LITERATURE

V akcijskem raziskovanju ima »literatura« dokaj drugačen položaj kot v tradicionalnem kvantitativnem raziskovanju, v katerem vrzeli in nasprotja iz literature služijo za osnovo raziskovalnim vprašanjem. Med predhodnim pregledom literature v akcijskem raziskovanju se razkrije, katere vrste informacij so v njej na voljo in katere je mogoče uporabiti v študiji. Literaturo dojemamo kot le še en vir informacij, skupaj s pogledi deležnikov, z opazovanjem itd., ki udeležencem raziskovanja omogoča, da si razširijo poznavanje preiskovane zadeve. Pregledi literature morajo biti dokaj temeljiti, da omejenih pogledov ne uporabimo kot »oborožitve«, s katero bi izsilili določene vrste ukrepanja. Recimo, v slehernem pregledu literature, povezane z metodami poučevanja branja, je treba zajeti tako mnenja zagovornikov fonetike kot zagovornikov jezika v celoti.

V akcijskoraziskovalnem procesu je literaturo torej najbolje obravnavati kot samo še en sklop pogledov s koristnimi informacijami, ki jih lahko združimo s pogledi in pripovedmi, ki se pojavljajo v raziskovalnem procesu. Na sliki 4.5 pridobivamo poglede učiteljev in učencev z intervjuji, z analizo intervjujev pa dosegamo razumevanje izkušenj deležnikov in njihovih pogledov na zadevo. Pregled literature včasih razkrije poglede, tolmačenja in analize iz drugih študij te zadeve – udeležencem raziskave prinese informacije, ki izboljšujejo, dopolnjujejo ali spodbijajo informacije iz drugih virov. Iskanje po literaturi razkriva tudi širino ali globino proučevane težave ter nakazuje, ali je težava razširjena in obširno proučevana ali pa v splošnem drugod neproblematična oziroma slabo proučevana.

Slika 4.5 Literatura kot vir informacij



Postopki za pregledovanje, povzemanje in kritiko literature

Koristne informacije, ki zadevajo proučevano zadevo, lahko vsebuje cela vrsta virov – akademska besedila in časopisi, strokovni časopisi in publikacije ter objave ali poročila institucij in ministrstev. Med informacijami so poročila o uspešnih praksah, projektih ali procesih učenja, demografske informacije, ki se nanašajo na proučevani kraj ali skupino, ter kazalniki, kateri dejavniki bodo verjetno vplivali na študijo. V virih utegnejo biti informacije o predhodnih raziskavah zadeve ter o obstoječih programih in storitvah ali pričevanja o podobnih projektih. Vendar je treba paziti, če posplošene informacije iz teh virov prenašamo na določen kraj študije, saj je verjetno, da se pogoji na kraju samem ali narava posamičnih skupin močno razlikujejo od tistih v drugih študijah. Rezultati drugih študij, kot sklop posplošenih izidov, morda ne bi bili dobra osnova za ukrepanje v nobenem posamičnem okolju.

Literatura ni korpus »resnice«. Študije so lahko sestavljene iz vrste različnih teorij in raznoterih načinov konceptualizacije zadeve ter izhajajo iz različnih predpostavk, vrednot in ideologij, lastnih raziskavi. Te pogosto nezaznane predpostavke in sklopi idej včasih podzavestno vzpostavijo takšen način pojmovanja situacije ali zadeve, ki ne upošteva dejanske stvarnosti, s katero se srečujejo ljudje v svojih položajih. Del naloge raziskovalca je torej, da je do literature kritičen in razkrije skrite koncepte, ideje, teorije, vrednote in ideološke predpostavke, ukoreninjene v besedilu pisanja.⁹

Raziskovalci potrebujejo za ugotavljanje, katera literatura je smiselna za proučevano zadevo in za presejanje informacij, posebej relevantnih za študijo, pazljivo predpisane postopke. Raziskovalci morajo:

- **prepoznati ključne izraze**, ki so za proučevano zadevo značilni ali zajemajo njeno bistvo. Ti ključni izrazi so velikokrat že v raziskovalnem vprašanju.
- **iskati po spletu**. S ključnimi izrazi iščite po spletu z uporabo enega večjih iskalnikov (npr. Google Academic).
- **iskati v knjižnici**. Uporabite iskalne možnosti, ki so na voljo v večini univerzitetnih in fakultetnih knjižnic.
- **prelistati časopise**. Prebirajte sezname vsebine izobraževalnih časopisov na knjižničnih policah.
- **odkriti zadevne študije ali knjižna poglavja**. Odkrijte literaturo, ki se posveča poučevani zadevi.
- **povzemati**. Zadevni material zapišite v obliki zapiskov.
- **izdelati miselni vzorec literature**. Izdelajte preglednico literature, v kateri je skupaj postavljena literatura, ki govori o podobnih zadevah ali delih študije in kaže na odnose med različnimi deli literature. Narišite miselni vzorec, s katerim si v procesu pomagata. (Na primer skupinska študija, ki se posveča uspehu učencev, utegne vključevati motivacijo, zanimanje, relevantnost itd..)

⁹ Poudarek na kritiki je še en vidik kvalitativnega raziskovanja. Kvantitativno raziskovanje upošteva raziskovanje, ki je glede vrednosti nevtravno in je posplošljivo na vse okoliščine. Kvalitativno raziskovanje pa osvetljuje naravo znanja, ki je kulturno in odvisno od okoliščin, in pomembnost razumevanja avtorjevega gledišča, saj avtorji velikokrat vnašajo o zadevi resnice na podlagi lastnih izkušenj in stališč ter ne upoštevajo pogosto drugačnih izkušenj in pogledov tistih, o katerih pišejo.

Uporaba pregleda literature

Ko informacije iz literature vstopajo v raziskovalni cikel, se udeleženci lahko odločijo, koliko je vredna ali smiselna. Morda daje informacije, ki krepijo ali potrjujejo že poročane poglede ali pa spodbijajo poglede in izkušnje zainteresiranih udeležencev. Literatura lahko vsebuje tudi informacije o predlogih ukrepov, ki naj se uvedejo, ali predstavi primere ukrepov, izvršenih v podobnih okoliščinah. Za postopke uradnega poročanja obširen pregled literature tudi dokazuje, da so udeleženci temeljito preiskali različne vire informacij in so te informacije pri svojih preiskavah upoštevali.

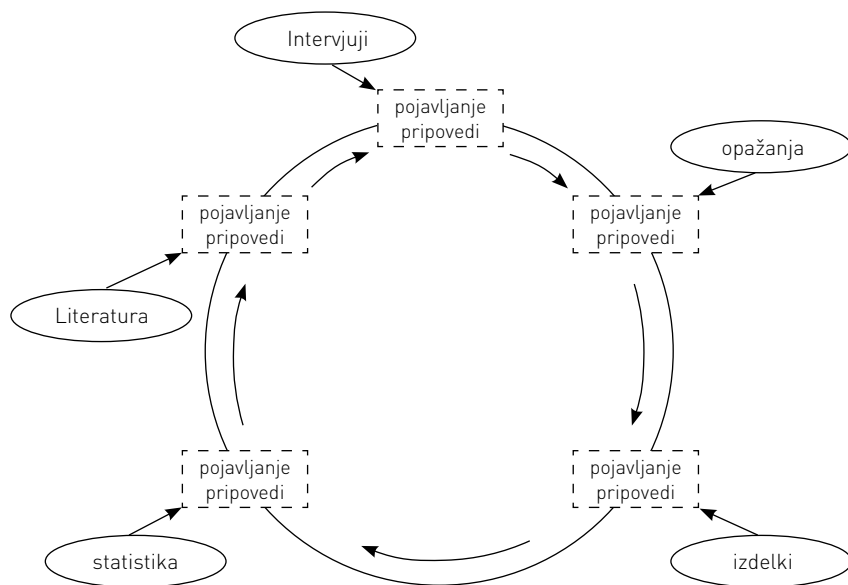
Informacije, ki izvirajo iz pregleda literature, je torej mogoče uporabiti:

- kot del neprekinjenega procesa razmišljanja in analize,
- kot informacije, ki jih vključimo v porajajoča se spoznanja,
- kot gradivo, ki ga zajamemo v poročila.

PORAJAJOČE SE RAZUMEVANJE

Raziskujoči udeleženci bodo informacije zbrali iz raznih virov, pridobili gradivo, ki razširja njihovo razumevanje ali daje raznolike poglede na proučevano zadevo. Kot nakazujejo poglavja v nadaljevanju, bodo te informacije predmet analize, tolmačenja in na koncu ukrepov za rešitev proučevane zadeve.

Slika 4.6 Sestavljanje podobe: porajajoča se pričevanja



Slika 4.6 prikazuje, kako pričevanja udeležencev, dobljena z intervjuji, dajejo primarno gradivo za oblikovanje nastajajočega razumevanja, pri čemer vsebujejo informacije, ki odsevajo izkušnje in zaznave udeležencev raziskave. Vendar ta predhodna pričevanja še spreminjamo, pojasnjujemo, bogatimo oziroma krepimo z informacijami iz drugih virov. Informacije iz opazovanja lahko skupaj z gradivom, izpeljanim iz pregleda dokumentov, evidenc in drugih izdelkov, razširijo in obogatijo pripovedi, izhajajoče iz zaznav udeležencev. Prodorne ali koristne informacije dobivamo tudi iz literature, ki smo jo pregledali med procesi preiskovanja.

Ampak pripovedi in spoznanja, ki se pojavljajo iz teh procesov zbiranja informacij in analize, niso statični, temveč se še naprej bogatijo, krepijo in pojasnjujejo, ko se raziskovalec podaja v nadaljevalne cikle procesa in dodaja nove informacije iz istih ali drugih virov. Umetnost in obrt raziskovanja je v spretnem upravljanju tega raznolikega korpusa informacij, podatke preseja in ureja v smiselni in jasen okvir pojmov in idej, ki ga ljudje uporabijo za praktične namene.

POVZETEK

Zbiranje podatkov

Glavni namen tega dela raziskovalnega procesa je zbrati informacije iz raznih virov. *Izkušnje in poglede deležnikov* dopolnjujejo *opazovanje* in pregledi *izdelkov* in *literature*.

Od usklajevalcev raziskave in drugih udeležencev ta proces zahteva, da razvijejo *odnose zaupanja*, ki jim omogočajo neovirano izmenjavo informacij.

Osnovno orodje zbiranja podatkov je *intervju*, ker daje deležnikom mnogo priložnosti, da o svojih izkušnjah razmislijo. Med ključnimi značilnostmi procesa intervjuja so:

- *uvajanje* v intervju,
- *širša* vprašanja, da izvemo udeleženčeve odgovore,
- *ožja* in *iztočnična* vprašanja, s katerimi udeleženčeve odgovore razširimo,
- posebne tehnike za delo z *otroki*,
- uporaba *skupinskih diskusij* za sodelovalno delo.

Informacije pridobivamo tudi z *opazovanjem* prizorišč in dogodkov.

Pregled *izdelkov* je bogat dodaten vir informacij. Med izdelki so lahko:

- zapisi,
- dokumenti,
- primeri dela učencev,
- gradivo, oprema in prostori.

Številčne in statistične informacije iz teh virov ali iz projektne ankete lahko služijo kot nov koristen vir.

Tudi akademska, strokovna in institucionalna literatura daje za širjenje razumevanja pri udeležencih koristne informacije.

5

**UGOTAVLJANJE
KLJUČNIH ZADEV:
ANALIZA PODATKOV**

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljanje prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitve gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

Vsebina poglavja

V tem poglavju predstavljamo podrobne postopke dveh pristopov k analiziranju podatkov.

Na začetku razložimo *namen* analize podatkov v akcijskem raziskovanju in nato predstavimo dva ločena pristopa k analiziranju.

Osredotočamo se na analizo *ključnih izkušenj*. Glavni poudarek te metode je prepoznati in dekonstruirati, »odmotati«, pomembne izkušnje, da razkrijemo ključne prvine (elemente), ki izkušnje sestavljajo.

V naslednjem odlomku opisujemo postopke *kategoriziranja* in kodiranja za analiziranje podatkov. Raziskovalci podatke »poenotijo«, ugotovijo, katere abstraktne informacije tvorijo podatke iz intervjujev, in nato izberejo ter preberejo enote v *sistem kategorij*.

V zadnjih odlomkih prikazujemo, kako je mogoče podatke iz raznih virov vključiti v študijo, da nastane osnova za oblikovanje učinkovitih rešitev za proučevane težave ali zadeve.

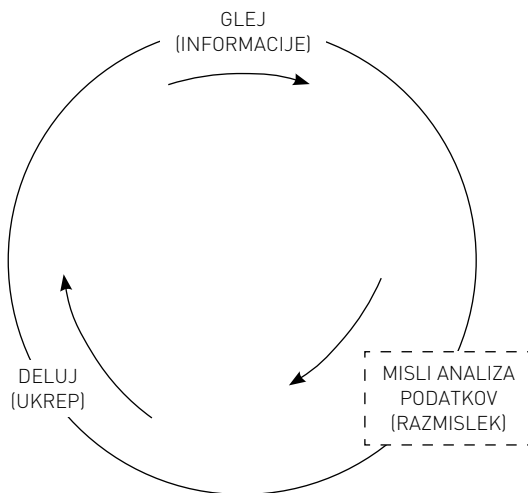
UVOD

Glavni namen kvalitativnega raziskovanja je odkriti tiste stvari oziroma značilnosti situacije, ki »pomenijo razliko« – ki so za preiskovano zadevo odgovorne ali imajo občuten vpliv nanjo. »Kateri so ključne značilnosti situacije, ki vplivajo na zadevo, ki jo proučujemo? Kako naj iz dejanj, dejavnosti, dogodkov in interakcij, ki jih opazujemo in zapisujemo, odberemo, kar je pomembno?« Proces ugotavljanja ključnih značilnosti in izbiranja iz množice dogodkov, ki jih opazujemo, je proces *analize*. Spoznali smo, da lahko s prebiranjem, z izbiranjem in urejanjem prvin včasih obsežnega korpusa informacij jasneje razumemo naravo dogodkov, ki jih opazujemo.

Analiziranje podatkov od udeležencev zahteva, da prečešejo nakopičene podatke, da ugotovijo, katere informacije se najbolj nanašajo na težavo, ki jo proučujemo. To presejanje navrže gradivo za organiziranje sklopa pojmov in idej, ki bodo raziskovalcem omogočili doseganje boljšega pregleda nad dogodki oziroma njihovega poznavanja in oblikovanje učinkovitih rešitev za težave, ki se jim študija posveča.

Okvir v nadaljevanju torej kaže na premik od *zbiranja* podatkov k *analiziranju* podatkov. V smislu preprostega akcijskoraziskovalnega cikla »glej, misli, deluj«, sestavina »misli« kaže na potrebo, da udeleženci *razmislijo* o informacijah, ki so jih zbrali, in jih *analizirajo* (slika 5.1).

Slika 5.1 Analiza v akcijskem raziskovanju



V tem poglavju predstavljamo dva pristopa k analizi podatkov. Prvi skuša kot osnovo za analizo odkriti *pomembne izkušnje in dogodke*. Končni namen je, kako prepoznati ključne prvine teh izkušenj in tako dobiti jasnejše razumevanje kako in zakaj se dogodki dogajajo, kot se. Drugi pristop je tradicionalnejša oblika kvalitativne analize, kategoriziranje in kodiranje, ki preseže velike količine podatkov v organiziran korpus pojmov in idej. Namen tega procesa je razkriti vzorce in teme znotraj podatkov, ki nam omogočajo, da jasneje razumemo, kako in zakaj se dogodki dogajajo, kot se.

Druge informacije – statistični podatki, zapisi, opažanja itd. – pojasnjujejo in dodajajo podrobnosti k podobam – ali zgodbam – ki vznikajo iz teh procesov.

Učitelji imajo med natrpanimi in zahtevnimi rutinami vsakdanjka v učilnicah zelo redko čas, da postojijo in razmislijo o svojem delu. Razkošje, da sedejo in spregovorijo ter razmislijo o svoji praksi v razredu, jim velikokrat ponudi priložnost, da dobijo precej več pregleda nad svojim poklicnim življenjem. Pogosto sem doživel, da so se med intervjuji ali skupinskimi diskusijami učiteljem zasvetile oči, ko so sebe ali vidike svojega dela »ugledali« na novo. Že imeti čas, da nekam sistematično usmerijo pozornost, vpliva razodetno.

Vendar se to ne zgodi vedno takoj. Učenci v študiji o spolnem nadlegovanju (gl. 9. poglavje) so na primer potrebovali dalj časa za razmislek in analizo, da so odkrili naravo in ključne značilnosti svoje izkušnje z nadlegovanjem. Tudi skupina Barrios Juntos (gl. 9. poglavje) se je morala prebijati skozi sistematični proces analiziranja podatkov, da je razkrila ključne značilnosti izkušenj staršev glede roditeljskih sestankov. Ampak v vsakem primeru je proces analiziranja podatkov udeležencem omogočil, da razširijo svoje razumevanje preiskovane zadeve, in jim prinesel pojme in ideje, s katerimi so zasnovali učinkovite ukrepe proti težavam, ki so jih proučevali. Zanje analiziranje podatkov ni bilo samo tehnična raziskovalna rutina, temveč sredstvo za podkrepitev ukrepov.

CILJI ANALIZE PODATKOV V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU

Končni dosežek analize podatkov je udeležencem omogočiti, da jasno razumejo naravo dogodkov, ki so v središču raziskovalnega procesa. Namen je razumeti, kako ljudje doživljajo dogodke in dejavnosti, ki sestavljajo trajno stvarnost situacije, in kako se odzivajo nanje. Zato uporabimo tiste vrste analiziranja, ki nam omogočajo, da zajamemo poglede udeležencev in se posvetimo pomembnim značilnostim, ki oblikujejo njihova dejanja in obnašanje. Z značilnostmi in prvini izkušenj, ki jih odkrijemo z analizo, oblikujemo ukrepe za reševanje težav v žarišču naše študije.

Da bi te cilje dosegli, uporabimo pojme in zamisli, ki jih ljudje po naravi uporabijo za opazovanje, opisovanje in tolmačenje lastnih izkušenj (Spradley 1979a; Spradley in MCCurdy, 1972). Kot pravi Denzin (1989), nam poudarek na pomenu, ki ga ljudje dogodkom pripisujejo omogoča, da razumemo dejanja, dejavnosti, obnašanje in čustva, ki sestavljajo trajno stvarnost človeške izkušnje (Denzin, 1997).

ANALIZIRANJE PODATKOV: 1. KLJUČNE ZADEVE IN IZKUŠNJE

Ključne zadeve in izkušnje sta tista vidika situacije, ki močno vplivata na proučevane dogodke. V študiji o zaskrbljenosti staršev zaradi uvajanja opisnih ocen na šoli so na primer prepoznali kot osrednjo težavo »raven izobraževalnih dosežkov otrok«. V drugi študiji, o slabi motiviranosti učencev za branje, so odkrili, da so bili za učence najpomembnejši »načini učenja branja«. Ključne izkušnje torej raziskovalcem omogočajo, da razumejo tiste značilnosti situacije, ki imajo na proučevano zadevo znaten vpliv.

Iz literature so razvidni pestri načini konceptualizacije ključnih izkušenj, vsak pa pomeni posebno pot do razumevanja skrite dinamike sklopa dogodkov. Lahko jim rečemo *razsvetljevalni* ali *preobrazevalni* trenutki, *razodetja* ali *kritični pripetljaji*, toda vsak kaže na značilnosti izkušnje, ki na nek način »spreminjajo stanje« ali so pomembne za vpletene ljudi.

Ključne izkušnje se pojavljajo v različnih oblikah, od pogubnega trenutka, ki se posamezniku ne zgodi več kot enkrat v življenju, do kopičenja razmeroma nepomembnih dogodkov, ki vodijo do problematičnih izidov. Ključne izkušnje so ugodne ali neugodne in lahko prinašajo vzhičenje/obup ob opravljenem ali neopravljenem posebej bistvenem izpitu, občutek čudenja (ali frustracije), ki izvira iz posebej težkega učnega procesa, ali občutek krivice, ki se pojavi ob nepravilni ali posebej boleči pripombi učitelja, sodelavca ali upravnega delavca.

Ključne izkušnje se zato razlikujejo po jakosti, od življenjsko pretresljivega trenutka popolnega poloma ali zmagoslavnega uspeha do razmeroma enoličnih dogodkov, ki so vtakani v človeški vsakdan. Pojavljajo se kot trenutki človeške topline ali bolečine ali trenutki jasnosti, ki dodajo človekovim življenjskim izkušnjam nove razsežnosti in mu podarjajo nove načine tolmačenja ali razumevanja svojega življenja. Lahko se pojavijo hipoma – kot preblisk, ko se »posveti lučka«, ki osebi omogoči, da reče »to se torej dogaja« – ali postopno, s čedalje večjim zavedanjem, ki se poraja iz neprekinjenega procesa izkušenj in razmišljanja.

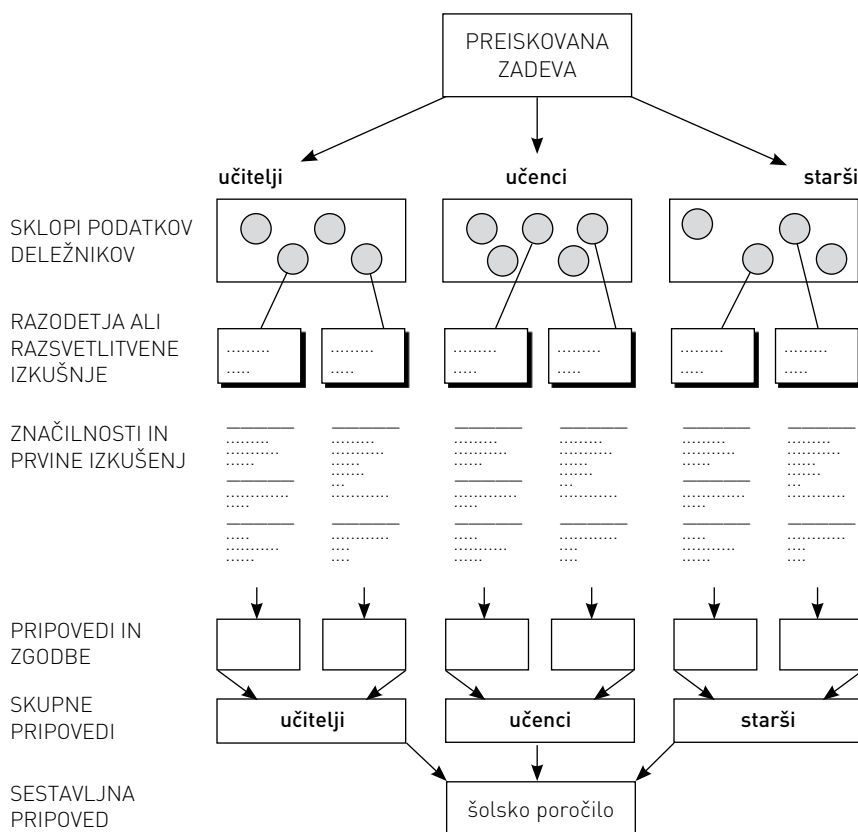
Rhonda Petty razkriva, kako je spoznala, kaj pomeni pojem razodetje, ključna izkušnja v obliki prebliska. Piše: »Ko sem prvič brala Denzinovo (1989a) opredelitev in opis razodetij, sem jih povezovala s psihičnim obnašanjem in z življenjsko nevarnimi boleznimi. Moje tolmačenje je bilo preozko. Denzin je zapisal, da so razodetja 'izkušnje preobrati', interakcijski trenutki, ki zaznamujejo življenje ljudi in lahko sprožijo preobrazbo. Moja izkušnja pa kaže, da lahko razodetja izvirajo iz najbolj nepričakovanih virov – knjig, pogovora ali zvoka telefona,« (Petty, 1997, str. 76). Ključne izkušnje lahko vzniknejo iz navidezno postranskih dogodkov in si jih lahko najboljše zamišljamo kot pomembne dogodke, ki izstopajo iz enoličnih rutinskih dogodkov, ki nimajo velikih posledic, in nekako vodijo do posebnih pripomb ali odzivov prisotnih..

Analiziranje ključnih izkušenj

Interpretativna analiza podatkov najprej ugotavlja, katere so ključne izkušnje v življenju udeležencev raziskave in nato te dogodke dekonstruira oziroma odмота, da razkrije značilnosti in prvine, ki dogodke sestavljajo. S tem ko začnemo pri dogodkih, ki so pomembni po mišljenju udeležencev, in skušamo graditi razumevanje po njihovih pogojih, ne samo poskušamo dati glas udeležencem, ampak si tudi ustvariti pregled, ki odseva svet, kot ga poznajo in razumejo oni, in je z njim skladen. Zato iščemo notranje strukture, ki se skladajo z njihovimi svetovi in nameni.

Vendar si ne prizadevamo odkriti samo pripovedi o posameznikovi izkušnji, temveč skušamo razumeti izkušnje različnih skupin, ker posamezniki tolmačijo dogodke glede na svojo pripadnost neki določeni skupini. Učitelji, starši in učenci, na primer, običajno vidijo zadevo z dokaj različnih gledišč. Na sliki 5.2 je prikazano, kako se podatki, povezani s pogledi učiteljev, učencev in staršev, analizirajo in uporabljajo kot osnova za poročilo o šolski zadevi.

Slika 5.2 Analiziranje ključnih izkušenj



Postopki za to obliko analize zahtevajo od raziskovalcev, da:

- *informacije*, dobljene od deležnikov med fazo zbiranja podatkov, pregledajo,
- ugotovijo, katere so *pomembne oziroma ključne izkušnje* v podatkih vsakega udeleženca,
- razstavijo oziroma »odmotajo« te dogodke, da razkrijejo podrobne *značilnosti in prvine*, iz katerih so ključne izkušnje sestavljene,
- uporabijo te izkušnje in prvine za konstrukcijo *individualnih pripovedi*, ki opisujejo, kako doživljajo in si tolmačijo preiskovano zadevo izbrani posamezniki,
- uporabijo značilnosti in prvine iz posameznih zgodb za konstrukcijo *skupnih pripovedi*, ki razkrivajo poglede in izkušnje vsake zainteresirane skupine posebej, in
- na koncu uporabijo skupne zgodbe za pripravo gradiva za *združeno pripoved*, celotno različico, ki popisuje dogodke s primerjanjem in z razlikovanjem pogledov različnih nosilnih skupin na prizorišču. Združena pripoved kaže na skupne točke med pogledi in izkušnjami ter na točke protislovij, razlikovanja oziroma spora.

V akcijskem raziskovanju so skupne točke osnova za usklajeno ukrepanje, medtem ko protislovni pogledi, stališča in izkušnje kažejo na potrebo po dogovarjanju glede načrtov in ukrepov za rešene zadeve.

Izbiranje ključnih ljudi

V številnih študijah se zaradi omejitev časa in virov ni mogoče posvetiti pogledom vseh oseb. Kot pri drugih oblikah raziskovanja je nujno izbrati vzorec ljudi, ki postanejo žarišče raziskovalne dejavnosti (gl. 3. poglavje). Ko se lotevamo procesa analiziranja podatkov, je včasih koristno, da pozornost usmerimo na manjše število ljudi, da poglobljeno raziščemo njihove izkušnje in z jasnostjo razkrijemo, katere prvine in značilnosti ženejo dogodke na prizorišču. Naš namen pri izbiranju ljudi je torej odbrati tiste posameznike, katerih izkušnje in pogledi se zdijo *tipični* tudi za druge ljudi v danem okolju ali katerih izkušnje in pogledi se zdijo posebej prodorni in pomembni (Creswell, 2002).

Včasih so posamezniki izbrani, ker jih drugi ljudje v skupini visoko cenijo ali ker njihov prispevek k življenju in delu skupine dojemajo kot posebej pomemben. Pomembnost je prožen izraz, ker lahko zaznamuje tako neugodne kot ugodne dogodke in obnašanje. Otroek v učilnici, katerega obnašanje je moteče, ali učitelj, ki se nenehno pritožuje čez ureditev šole, lahko pomembno vplivata na tekoče dogodke v učilnici in na šoli. Njuni pogledi utegnejo biti v raziskovalnem procesu enako pomembni za osvetljevanje dogodkov kot stališča ravnatelja šole, zelo priljubljenega učenca ali priljubljenega učitelja.

Ključne ljudi si lahko predstavljamo kot tiste, ki bodo verjetno dali pomembne informacije ali imajo močan vpliv na dogodke v šoli. Na začetku interpretativne analize podatkov udeleženci raziskave izberejo neko število oseb iz vsake interesne skupine, pri čemer poskrbijo, da izberejo ljudi, ki:

- zastopajo raznolike poglede skupine,
- imajo najverjetneje močan vpliv na skupino,
- imajo očitno tipične izkušnje in poglede ter
- imajo posebej nenavadne ali pomembne izkušnje ali poglede.

Raziskovalci si sodelovalnimi procesi pomagajo izbrati posameznik, katerih izkušnje in pogledi bodo najverjetneje osvetlili zapleteno in pestro naravo ljudi, dogodkov in drugih zadevnih pojavov. Toda celo v nesodelovalnih procesih je udeležence mogoče izkoristiti za pomoč pri ugotavljanju ključnih oseb, tako da raziskovalci zastavljajo vprašanja, kot so: »Kaj mislite, kdo bi o tej zadevi povedal kaj več koristnega? Kdo v vaši skupini bi mi dal zelo drugačno mnenje?«

Prvi korak v interpretativni analizi podatkov je torej odkriti tiste ljudi v vsaki interesni skupini, katerih preplet izkušenj in pogledov bi prispeval gradivo, iz katerega bi izšlo razumevanje skupine. Našteti koraki analiziranja omenjajo postopke, s katerimi dobimo te pripovedi, izkušnje izbranih pa so predmet nadaljnje analize.

Ugotavljanje ključnih izkušenj

Ugotavljanje ključnih izkušenj Pri naslednji potezi – ugotavljanju ključnih izkušenj – ni čarobnega recepta za razkrivanje »pravih« oziroma »resničnih« razodetij. Namesto tega se analiza podatkov začne s procesom izbiranja tistih dogodkov in značilnosti človekovih izkušenj, ki so posebej *pomembni* za preiskovano zadevo. Včasih so najbolj očitni, če se osupljivo pomembni dogodki pojavijo v samem raziskovalnem procesu ali se razkrijejo v pripovedih, izpovedanih v intervjujih. Ob drugih priložnostih pa presojava na osnovi bližnjega poznavanja osebe, dogodkov in okoliščin, usvojenega z dolgotrajnejšim delom. Pomembne ali razodetne dogodke prepoznavamo po izražanju udeleženca.

Prvo raziskovalčevo »branje« podatkov torej zahteva sočutno, interpretativno analizo po umevnem vprašanju: »Katere izkušnje (v zvezi s preiskovano zadevo) so za to osebo najpomembnejše?« Udeleženci opisujejo dogodke res vsebujejo namige, toda zapleteni odtenki čustev in nejezikovnih znakov, ki jih v intervjujih udeleženec kaže, prav tako dajejo informacije, ki nakazujejo, kateri dogodki bi nam lahko koristili, če bi jih izbrali za nadaljnjo analizo. Včasih so pomembni dogodki in značilnosti izkušenj samoumevni, udeleženci pa živahno, vznemirjeno ali čustveno opisujejo dogodke in izkušnje, ki korenito in s posledicami vplivajo na njihovo življenje. V drugačnih razmerah pa moramo biti pri »branju« bolj osredotočeni in rahločutni, da ugotovimo, katere značilnosti izkušenj imajo pomemben vpliv na življenje vpletene osebe. Včasih so razvidne iz mere, v kateri se oseba posveča nekemu določenemu dogodku ali izkušnji, iz človekovega tona glasu ali iz jezika in izrazja, človekove drže in govornice telesa ali poudarjanju nekih dogodkov.

S sodelavci med našim poučevanjem in raziskovalnim delom pogosto uporabljamo analizo ključnih izkušenj oziroma osvetlitvenih trenutkov. Tvorijo osnovo za razumevanje tistih vidikov izkušnje oseb, ki so posebej pomembni, in nam pomagajo jasneje razumeti zadeve in dogodke, ki najbolj skrbijo ljudi, s katerimi delamo.

Med nedavno evalvacijo razreda sem udeležence prosil, naj imenujejo najpomembnejše značilnosti svoje izkušnje. V parih so se intervjuvali, potem pa je vsakdo izbral tiste vidike razreda, ki so z njegovega stališča posebej pomembni. Vedno ko je nekdo delil z drugimi svoje izkušnje, so se drugi lahko oglašali pri značilnostih, ki so bile podobne njihovim. Udeleženci so s temi informacijami izdelali nastajajočo podobo razreda (Stringer idr., 2001).

V študiji zdravstvenih delavcev se je Bill Genat (2006) posvetil razodetnemu dogodku v poklicnem življenju nekega udeleženca. Čeprav drugi zdravstveni delavci v prav tistem dogodku niso bili udeleženi, so znali povedati za podobne izkušnje, lastne njihovi situaciji. Informacije, pridobljene z raziskovanjem izkušnje ene osebe, so dale osnovo za bogato dodelan opis, ki je bil relevanten drugim.

Ključni dogodki so torej zelo različnega videza, tako v smislu intenzivnosti kot pomembnosti za udeležence. Včasih lahko razmeroma malenkosten dogodek sproži veliko čustvo, medtem ko ob drugih priložnostih navidezno važni dogodki izzovejo šibek odziv. Primeri razodetij in pomembnih dogodkov so pripombe, kot so:

»Če bo to storil še enkrat, bom zakričala.«

»Je samo zabita? Na šest različnih načinov sem ji razložila, pa preprosto ne dojame.«

»Opravil sem! Opravil! Opravil! Opravil!«

»Joj, Jane, naravnost čudovito. To je najboljši izdelek, kar sem jih po dolgem času videl od tebe. Vedel sem, da zmoreš.«

»Bilo je zelo pomembno, da smo to delo opravili sami. Če bi ga za nas opravili drugi, se ne bi mi naučili ničesar!«

Včasih so pomeni besed samoumevni, ampak ponavadi je nujno priskrbeti pojasnila o tem, kako so bile besede izrečene, in povezane druge informacije. Nič nenavadnega ni, če ljudi, ko spregovorijo o dogodkih, pri katerih so komaj zadrževali občutke, premagajo solze. V prej naštetih primerih so pomeni razmeroma jasni, vendar bi bilo nujno, da ljudje, ki analizirajo, upoštevajo raven razburjenja, frustracije in jeze in/ali ton glasu, sijoče oči in razburjen glas udeleženca raziskave, da razumejo pomembnost izrečenih besed. *Izraz besed* je vsaj tako pomemben kot besede same.

Včasih se ključne izkušnje razkrijejo nepričakovano. Velikokrat ko sem opravljal intervjuje z ljudmi, me je osupnila čustvena moč njihovega opisa posamičnih dogodkov. Pred kratkim sem presenečen odkril, da se mi oči »solzijo«, ko so me intervjuvali glede multikulturnega programa usposabljanja, v katerem sem sodeloval. Čeprav sem mislil, da o dogodkih pripovedujem dokaj nepristransko, se nisem zavedal, kako zelo so mi prišli do živga. Spraševalec mi je povedal, da ni nič nenavadnega, če ljudi med opisovanjem dogodkov v tem programu gane do solz. Besedno zvezo »etnografske solze« sem skoval, da bi pokazal na možnost, kako uporabiti izkušnjo iz intervjuja, ki so jo ljudje globoko občutili.

Pred kratkim sem intervjuval učenko, ki mi je med zelo običajno razpravo povedala, da je nedavno padla pri preizkusu znanja. Ko je govorila o svojem razočaranju, so ji v oči privrele solze. Opisala je dogodke, ki so se zdeli povezani z njenim neuspehom in učinek, ki ga je neuspeh imel na njeno šolsko delo. Hkrati mi je razkrila veliko več o svojem življenju v učilnici, odnosu do šole in odnosu z učitelji in s sošolci. »Resnično« življenje, ki je obstajalo pod površjem njene navidezno nedolžne izkušnje, mi je odprlo širok pogled na njeno doživljanje šole.

Toda na koncu je treba izbrane ključne izkušnje oziroma pomembne dogodke vseeno neposredno preveriti pri sodelujočih, saj je zelo lahko napačno tolmačiti ali izbrati dogodke iz življenja drugih. Idealno je, da udeležence po tem, ko smo pri njih podatke preverili (tj. ko usklajevalec raziskave udeležencu dovoli, da dane informacije prebere), vprašamo, kateri dogodki so bili najpomembnejši – s »širšim« vprašanjem (Spradley, 1979a) v približno takšni obliki: »Kaj je od vsega tega za vas najpomembnejše?« To daje vsaki osebi priložnost, da pokaže na dogodke, ki so v njenem življenju najpomembnejši. Korak nazaj je postopek, v katerem raziskovalec sam odbere pomembne dogodke in pri udeležencu preveri, kako pomembni so.

Čeprav dajem poudarek »dogodkom«, pomembnost včasih ni v posamičnem dogodku, temveč v dejanjih in odzivih ljudi ali vplivu značilnosti okolja – fizičnega prostora, oblačil itd. Pomembnost se razkriva z govorico telesa, nejezikovno komunikacijo, ki namiguje na učinkovanje dogodkov. Mrščenje, nasmeh, izraz bolečine ali jeze ali močan jezik včasih kažejo, da se je treba rečenemu posvetiti:

»Kakšna *mrha* je – kako se oblači in govori. Ne prenesem, da sem ob njej.«

»Tam ne bom več dolgo delala. Pisarna je tako majhna, da ne morem niti *razmišljati*, kaj šele opravljati delo.«

»Ko sem videl, kakšen izdelek je naredil tisti otrok, sem se skoraj razjokal. Krasen je bil.«

Ko torej raziskujemo opise dogodkov iz ust nekih ljudi, lahko prepoznamo sklop povezanih prvin, ki vplivajo na življenje teh oseb. Značilnost izkušnje »pisarna je tako majhna, da ne morem niti *razmišljati*« nas lahko navede, da proučimo povezane sestavine udeleženkinine izkušnje. Pripombe

o velikosti pisarne so bile povezane s številnostjo in z zahtevnostjo delovnih zadolžitev osebe in s prostorom, za katerega se ji je zdelo, da ga potrebuje, da bi shranila vse gradivo za delo, ki ga od nje zahtevajo. Pri pregledu podatkov je postalo očitno, da je delo najpomembnejša značilnost izkušnje, čeprav je bila velikost pisarne tista, »ki je izbila sodu dno«, in proti kateri je bila uperjena razburjena opazka. Da bi raziskovalec uspešno prepoznal razodetja in pomembne izkušnje, mora torej odkriti, kateri dogodki so bili v življenju ljudi pomembni, in hkrati razbrati povezave med pojavi, ki so si sorodni.

Ni treba, da so ključne izkušnje povezane z mogočnimi dogodki. Zgodijo se lahko potihem in z lahkoto, ko ljudje razmišljajo o svojih izkušnjah in nenadoma omenijo, da se jim je »posvetilo«, ko spoznajo pomen nečesa, kar so opisali. Te dogodke je mogoče ustrezneje imenovati razsvetljevalni trenutki, ker odražajo procese razumevanja in jasnost, ki se včasih pojavita, ko ljudje razmišljajo o lastnih izkušnjah oziroma slišijo zgodbe drugih.

Odmotavanje ključnih dogodkov: značilnosti in prvine izkušnje

Na koncu je naš namen, da zbudimo razumevanje načina, kako ljudje dogodke in pojave v svojem življenju doživljajo. Torej moramo ugotoviti, katere informacije nam bodo pomagale konstruirati pripovedi za ta namen. Naslednji korak v procesu je »odmotavanje« ključnih izkušenj in ugotavljanje, katere prvine in/ali značilnosti občinstvu pomagajo razumeti naravo izkušnje. Vprašati se moramo »Zakaj je ta dogodek za neko osebo pomemben? Katere značilnosti tega dogodka bi se ji zdele pomembne?« Dejansko odmotavamo oziroma »zaslišujemo« razodetje, ker želimo razkriti mrežo in motek tapiserije življenja ljudi. Pri tem izkoristimo informacije, pridobljene iz podatkov, in sicer z uporabo pojmov, izrazov in jezika, ki so jih uporabili ljudje, ko so dogodke, obnašanje, odzive itd. opisovali – uporabimo načelo dobresednosti, ki ga opisujemo pozneje v tem poglavju.

Na sliki 5.3 je primer tega procesa. Udeleženka je med razmišljanjem o svoji izkušnji opisala, kako je bilo raziskovanje zanjo in za druge starše »izkušnja, ki jim je dala moč«. Glavne značilnosti te izkušnje, kot so se razkrile v zapiskih z intervjuja in smo jih pri udeleženci preverili, so bile: »to smo naredili sami« in »poslušali so nas« ter »ogromno smo se naučili«. Nadaljnja analiza zapiskov kaže na prvine izkušenj, povezane z vsako od izjav. »To smo naredili sami« se je na primer nanašalo na »izmišljevanje vprašanj, opravljanje intervjujev s starši, analiziranje podatkov« in pisanje poročil. Tudi prvine pri »poslušali so nas« in »ogromno smo se naučili« so se razkrile z nadaljnjim poučevanjem podatkov.

Slika 5.3 Analiziranje ključne izkušnje

Med razmišljanjem o raziskovalnem procesu skupnosti in šole Barrios Juntos je neka mati raziskovalka vneseno vzklila: »Izkušnja nam je dala toliko moči!« To, da je za dogodek rekla, da so jim »dali moč«, je bilo očitno pomembno, če upoštevamo razburjenje v njenem glasu, sij v njenih očeh in silovitost, ki jo je razodevala govornica telesa (tj. s telesom se je udeležnica nagnila naprej in si pomagala s kretnjami). Iz njenega govora se je bilo mogoče prepričati, da so se značilnosti raziskovalnega procesa, ki naj bi dajale moč, nanašale na dejstvo: »To smo naredili sami. Poslušali so nas. Ogromno smo se naučili.«

Proučitev, kaj je prispevalo k trditvi »to smo naredili sami«, je kot ključne prvine te značilnosti njene izkušnje razkrila procese sestavljanja vprašanj, opravljanja intervjujev s starši, analiziranje podatkov in pisanje poročila. Strukturno bi lahko to prikazali tako:

<p>ključna izkušnja</p> <p>glavne značilnosti</p> <p>ključne prvine (»to smo naredili sami«)</p>	<p>[Raziskovanje] je bilo izkušnja, ki nam je dala moč. To smo naredili sami. Poslušali so nas. Ogromno smo se naučili. sestavljanje vprašanj opravljanje intervjujev s starši analiziranje podatkov pisanje poročil</p>
---	--

Dekonstrukcija drugih značilnosti – »poslušali so nas« in »ogromno smo se naučili« – pa je razkrila prvine teh dveh vidikov njene izkušnje. Končni sestav analiziranih informacij – razodetje, značilnosti in prvine – je dal gradivo, iz katerega smo lahko oblikovali pripoved o izkušnji te osebe.

Po tem, ko so raziskovalci odkrili ključne izkušnje, se morajo zato vprašati: »Kakšne so glavne značilnosti izkušnje? Kaj sodi med njene ključne značilnosti? In kakšne podrobnosti (prvine) bi bilo treba vključiti v njen opis, da bi občinstvo dojelo njeno pomembnost?«

Raziskovalci morajo vsako ključno izkušnjo razstaviti (dekonstruirati), da razkrijejo različne značilnosti, ki so dogodku lastne. Včasih sta že en sam dogodek ali ena sama izkušnja dovolj močna, da služita za osnovo podrobni analizi človekove izkušnje, medtem ko nemara druge pripovedi zahtevajo daljšo analizo večjega števila povezanih manjših razodetij, razsvetljevalnih trenutkov in pomembnih dogodkov.

Za prebijanje skozi ta proces analize lahko raziskovalci uporabljajo tudi druge analitične okvire, ki opozarjajo na vrste informacij, ki jih je mogoče s pridom izveči iz podatkov. Pojemni okvir, izdelan z etnografskim opazovanjem (Spradley, 1997b), kaže na vrste pojavov, ki jih je mogoče uporabiti kot razodetja, značilnosti ali prvine izkušnje. Med njimi so **dejanja, dejavnosti, dogodki, čas, kraj, nameni in občutki**.

Še neki koristen okvir – **kaj, kdo, kako, kje, kdaj, zakaj** – je mogoče uporabiti, da si pomagamo pri prepoznavanju koristnih oziroma relevantnih podrobnosti. Pri vsem skupaj ne poskušamo vključiti

vseh možnih podrobnosti, saj so možnosti neskončne. Ne potrebujemo razširjenega opisa enoličnih lastnosti in značilnosti vsakdanjika, ki so samoumevne, temveč moramo prepoznati bistvene značilnosti izkušenj oziroma pogledov ljudi. Nujno je, da ne pustimo voditi analiziranja podatkov okviru, da začnemo z dejanji in se prebijemo skozi do pojmov. Sprožilo za izbiranje značilnosti in prvin so tisti vidiki, za katere udeleženci menijo oziroma čutijo, da so osrednji del njihove izkušnje. Okvirni pojmi služijo zgolj kot opomniki, katere vrste pojavov utegnemo zajeti.

Pri vsem tem morajo raziskovalci analizo osrediniti z zagotavljanjem, da so razkrite informacije povezane z zadevo oziroma vprašanjem, ki je poudarek študije. Vprašati morajo: »Kako ta dogodek osvetljuje ali razširja naše razumevanje zadeve, ki jo preiskujemo? Ali nam daje odgovore na vprašanja, s katerimi smo si pomagali uokviriti študijo?« Včasih analiza razkrije informacije, ki nakazujejo potrebo po širjenju meja študije ali po preusmeritvi na zadeve, ki niso bile del prvotnega načrta. Zaradi ponavljanja oziroma cikličnosti raziskovalnih procesov lahko gradimo razumevanje in ustrezno širimo svojo študijo.

Ugotavljanje ključnih izkušenj v okviru opazanj in drugih podatkov

Včasih se ključne izkušnje pojavijo, ko raziskovalci opazujejo dogodke v raziskovalnem okolju. V vsaki učilnici in šoli je verjetno, da opazovalci sčasoma opazijo moteče dogodke, ki zmotijo razmeroma urejene kolesnice življenja šole. Izbruh učenca, spor med učiteljem in učencem ali prepir med člani kolektiva kaže na ključno izkušnjo, ki bo morda dragocena kot poudarek nadaljnje raziskave. Že sam dogodek pove del zgodbe, toda šele ko ga udeleženci opišejo in analizirajo, se razodenejo pomeni in izkušnje, povezani z dogodkom, ki so zmožni močno povečati razumevanje preiskovane zadeve. Pomembni dogodki so torej žarišče za poznejše intervjuje, ki udeležencem omogočijo, da raziščejo in dekonstruirajo dogodke ter se poglobijo v pomene, lastne posamičnim dogodkom. Posamičen dogodek včasih da boljši pregled nad skritimi strukturami obnašanja ali načini, kako udeleženci doživljajo in tolmačijo vsakdanje dogodke.

Ključne izkušnje se lahko pojavijo tudi v predstavitvah. Lahko jih prikazuje umetniško delo, s katerim učenci lažje raziščejo ali predstavijo svoje doživljanje neke zadeve, ali »naravno« pojavljajoče se predstavitve, kot so grafiti, ki se pogosto pojavljajo na šolskih stavbah, pohištvu itd. Medtem ko vse izražanje z grafiti ni pomembno, utegne biti povezano z določenimi dogodki ali ljudmi, kar kaže na nerešene zadeve v življenju šole in torej daje žarišče ali okvir za nadaljnjo raziskavo.

Konstruiranje pojmovnih okvirov

Ko smo ključne izkušnje dekonstruirali in razkrili ključne značilnosti in prvine, lastne izkušnjam udeležencev, se analizirane informacije uredijo v pazljivo strukturiran sistem pojmov, ki je ljudem v pomoč, da jasno razumejo prispevek razkritega. Ne samo da ti strukturirani pojmovni sistemi povzemajo pomembne informacije, so tudi osnova za pisanje poročil in načrtovanje ukrepov.

Povzetka v nadaljevanju sta primer, kako je dekonstrukcija razodetij – analiza pomembnih dogodkov v dveh akcijskoraziskovalnih projektih – dala okvir za pisna pričevanja o obeh.

Prvi primer

»Zdaj je vse drugače: preživeti etnografsko raziskavo« (Petty, 1997)

Ta pripoved je nastala po študiji majhne skupine afroameriških dečkov s šole v »nezaželeni« soseski. Osnovnošolska učiteljica opisuje, kako je začela drugače razumeti sebe in svoj položaj v družbi in kako je zato lahko raziskala širša vprašanja, povezana z manjšinskimi učenci na osnovi tega, česar se je naučila v zelo ozkem okolju. Za osnovo vzpostavljanja svoje pripovedi uporablja štiri *glavne značilnosti*, ki predstavljajo posebej osvetlitvene vidike njene izkušnje – »Opravljanje etnografske študije – budnica«, »Umeščanje izkušenj v okoliščine« in »Preživeti kvalitativno raziskavo«. *Ključne prvine* pri vsaki uporabi za podnaslov – »Pripravljanje sebe« itd. Njena pripoved izvira iz analize ene ključne izkušnje, ki jo opisuje v odlomku z naslovom »Opravljanje etnografske študije – budnica«. V pojmovnem sestavu, oblikovanem po študiji, so:

»**Živeta izkušnja**«: predstavlja metodologijo študije.

»**Opravljanje etnografske študije – budnica**«: ta odlomek predstavlja težave, ki jih je imela z uvajanjem »študije manjšine«. Ključne prvine njene izkušnje so opisane pod naštetimi naslovi:

»**Pripravljanje sebe**« razkriva njeno razmišljanje o lastnem pogledu na prve faze študije.

»**Je to študija manjšine? – Sum in odpor**« opisuje odklonilne odzive nekaterih staršev, ko jih je zaprosila za dovoljenje, da bi proučevala njihove sinove, in občutke obupa, ki jih je zato doživljala.

»**Po dogodku**« « je pripoved o tem, kako se je s situacijo sprijaznila, in o občutku upanja, ki ga je razvila do teh fantov, ko je delala z njimi naprej.

»**Umeščanje izkušenj v okoliščine**«: »Ko sem razmišljala o teh dogodkih, so mi porajajoče se teme pomagale razumeti naravo moje izkušnje, urediti svoje misli in tvorno razmisliti o položaju, ki se mi je nekoč zdel brezupen.« Med temi temami (*ključnimi prvinami*) so bili:

»**Nasprotja: pričakovanja in izkušnje**« opisuje prepad med pričakovanji, s katerimi je vstopila v družbene svetove dečkov, in resničnostjo dogodkov, ki so se pripetili.

»**Predpostavke in stereotipi**« razkriva, kako fantje niso izpolnili njenih predpostavk oziroma se niso obnašali, kot je po svojih stereotipih pričakovala.

»**Nevednost in brezbriznost**« opisuje, kako se je zavedela, da ji je »podzavestno namenska nevednost pokazala [njeno] brezbriznost« do zadev, povezanih z raso, v njeni študiji.

»**Preživeti kvalitativno raziskavo**«: Ubesedi nauke, ki se jih je naučila iz *procesov* študije.

»**Naivni realizem**« razkriva, kako je sprva gledala na projekt skozi lasten kulturni objektiv in ravnala temu primerno.

»**Opora za preživetje**« pripoveduje, kako so ji bili drugi v oporo, ko se je prebijala skozi te izkušnje in raziskovala lastne odzive, da so dogodki postali učna izkušnja.

»**Česa se je mogoče naučiti iz moje izkušnje**«: razkriva širše nauke, ki so izšli iz raziskave – da politike in programi propadejo, ker ne upoštevajo pogledov in odnosa tistih, ki jih oblikujejo in izvajajo. »Na koncu sem spoznala, da razvoj resničnega stika z nekom iz druge kulture oziroma rase zahteva pristop, ki priznava osebo kot pristno in je nima za nekoga s čudnimi običaji in z nerazložljivimi prepričanji ali željami.«

Drugi primer**»Sodelovanje dijakov v akcijski raziskavi: nenehen proces učenja« (Baldwin, 1997)**

Iz tega projekta je nastala interpretativna pripoved, kako je Shelia Baldwin naučila skupino svojih dijakov uporabljati etnografske metode, da so raziskovali kulturno raznolikost na svoji šoli in v skupnosti. Opisani okvir je nastal z dekonstrukcijo velikega razodetja – da so dijaki lahko raziskovalci. Proučitev podatkov je razkrila *glavne značilnosti* (ki jim avtorica pravi »teme«) izkušeni udeležencev – »Začevanje«, »Odnosi« itd. *Ključne prvine* vsake od teh značilnosti so vsebovane v podnaslovih in opisnih podrobnostih vsakega odlomka – »Učiteljica kot usklajevalka« itd. Ti so opredelili okvir, ki je postal osnova projektnega poročila:

»**Uvod**«: opisuje, kako je bil projekt vpeljan.

»**Etnografske metode**«: opisuje raziskovalne metode.

»**Pojavitev tem**«: opisuje glavne teme, ki so se v študiji pojavile.

»**Začevanje**«: podrobno opisuje, kako so se udeleženci dijaki lotili dela v projektu.

»**Odnosi**«: opisuje, kako so se v času študije razvijali odnosi med učiteljico, dijaki in drugimi udeleženci. Dve glavni prvini razvoja odnosov sta bili:

»**Učiteljica kot usklajevalka**« opisuje, kako je imela Shelia vlogo vodnice, ki je dijakom pomagala razviti orodje, potrebno za opravljanje etnografskega dela.

»**Dijaki kot etnografi**« pripoveduje, kako so se dijaki vživeli v vlogo etnografov.

»**Odnosi med šolo in skupnostjo**«: govori o tem, kako so si dijaki povečali razumevanje svojih družin in skupnosti ter odnosov na šoli, ter opredelil šolo kot mikrokozmos v širši skupnosti.

»**Kraj – časovni in fizični okvir**«: ponazarja, kako pomembni prvini sta bila za študijo čas in kraj. Tako čas kot okoliščine so očitno vplivali na druge značilnosti študije.

»**Razmišljanja učiteljice**«: razkriva, kako je učiteljica razvijala svojo vlogo usklajevalke v projektu in kako se je sočasno naučila prepuščati nadzor in zaupati svojim dijakom.

»**Nenehen proces učenja**«: povzema ugotovitve projekta in končuje z besedami: »... akcijsko raziskovanje lahko poživi celotno učno skupnost in je lahko učiteljem v pomoč pri spreminjanju prakse v razredu oziroma razmišljanju o njej.«

Uporabljanje izrazov in pojmov ljudi: načelo dobesednosti

Ko se lotevamo analize podatkov, je posebej pomembno, da za označevanje pojmov in kategorij uporabimo izraze in pojme iz govora udeležencev. Skušnjava, da bi pogled ljudi označili z izrazi, ki se zdijo bolj smiselni, ali da bi zadevo pojasnili z raziskovalčevega stališča oziroma jo prenesli v jezik, prikladen za teoretični oziroma strokovni diskurz, se je jasno treba upreti. Pozneje, ko se pojavi potreba po skupnih pripovedih z raznolikimi izrazi, pojmi in/ali idejami, včasih potrebujemo strokovno izrazje, da lahko podobne prvine opišemo z enim skupnim izrazom ali besedno zvezo. Na primer »bil sem jezen ... zaradi nje sem se slabo počutila ... skoraj bi se razjokal, ko je to storil ... bojim se samo, kaj bo naredil zdaj ...« so lahko prvine značilnosti, opisane kot »čustveni vpliv ...«. vendar moramo v splošnem poiskati izraze iz govora udeležencev samih ter dodati besede samo, da pojasnimo pomen oziroma razširimo razumevanje, če so besede same za to nezadostne.

Maria Hines je zelo nedvoumna glede svoje izkušnje z analiziranjem podatkov v projektu Barrios Junos. Z rahlim mrščenjem opisuje: »Nikoli nisem vedela, kako težko bo, da ne uporabim lastnih besed in pomenov. Res smo se morali zbrati, da smo poskrbeli, da smo uporabili to, kar so ljudje dejansko rekli, in da nismo uporabili lastnih besed. *Teško* je bilo.«

Te besede nas opominjajo, da se moramo jasno posvetiti eni osrednjih značilnosti akcijske raziskave in zavestno skušati razumeti poglede drugih ter te poglede uporabiti za ubesedenje ukrepov. Zlasti je to bistveno na stopnji analiziranja podatkov, ko možnost novega in napačnega tolmačenja ter koloniziranja besed, pojmov in zamisli ljudi – prilastitve in uporabe za lastne namene – vedno obstaja.

ANALIZIRANJE PODATKOV: 2. KATEGORIZIRANJE IN KODIRANJE

V prejšnjih odlomkih predstavljamo procese za interpretativno analizo podatkov, zasnovano za učinkovitejšo predstavitev pogledov in izkušenj posameznikov. Drugi proces, ki ga v kvalitativnem raziskovanju pogosto uporabljamo, sloni na postopkih za poenotenje podatkov in razvrščanje enot v kategorije, od katerih je vsaka označena z oznako – s pojmovno »kodo«. Zelo je koristen za analiziranje velikih korpusov kvalitativnih podatkov ter posebno prikladen v programih elektronske analize podatkov, ki so zdaj na voljo. Vendar z njim tvegamo, da med združevanjem podatkov iz veliko različnih virov izgubimo poglede posameznikov in razkrijemo pojmovne strukture, ki imajo pomen predvsem za tiste, ki so podatkovno analizo izpeljali. S sodelovalnimi procesi analize podatkov lahko obe slabosti močno zmanjšamo.

Nameni in procesi kategoriziranja¹⁰

Namen analize v akcijskem raziskovanju ni ugotavljanje »dejstev« ali »tega, kar se dejansko dogaja«, temveč presejati oziroma kristalizirati podatke na načine, ki udeležencem raziskovalcem omogočajo, da zbrano gradivo pretolmačijo in osmislijo. Na začetku to vključuje delo s podatki in njihovo urejanje, da med dogodki in zamislami vzpostavimo povezave in prepoznamo skupne točke, zakonitosti in vzorce. Ti novi načini videnja oziroma tolmačenja zbranih podatkov osvetlijo dogodke, preobrazijo razumevanje ljudi in so sredstvo za zdravilne ukrepe v dani težavi.

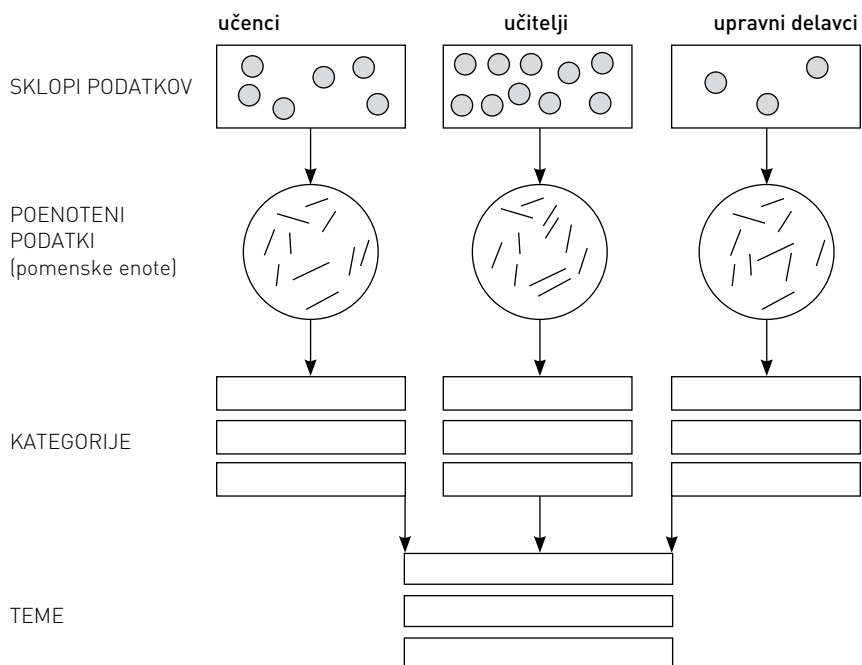
¹⁰ Harry Wolcott (1994) pravi, da so opis, analiza in tolmačenje trije nameni analize podatkov, ta pa je posplošena kot teoretiziranje, ki se ne posebej nanaša na dani splet okoliščin. Vrsta analize, ki jo predstavljamo, ne ločuje med analizo in tolmačenjem, kot ju opiše Harry. Nameni akcijskega raziskovanja zahtevajo, da je »teoretiziranje« in »tolmačenje« smiselno s stališča udeležencev. Posplošena teorija, ki je uporabnejša za oblikovanje teorij v akademskih vedah, je manj uporabna za naše trenutne namene, čeprav je pogosto v pomoč pri uokvirjanju študije. Shirley Bryce Heath (1983) je na primer uporabila etnografske metode za proučevanje jezika, ki ga otroci uporabljajo v različnih skupnostih. Tako na zbiranje podatkov kot analizo je vplivalo razumevanje glede tega, kaj vse je povezano z govorico otrok oziroma kaj vpliva nanjo, in je vodilo do opisov skupnosti in ljudi. »Interpretativna leča«, ki je informacije filtrirala, je bila sociolingvistika.

Proces se začne s pregledom podatkov iz intervjujev in skupinskih diskusij, z njihovim razvrščanjem v »pomenske enote« (s poenotenjem podatkov) ter z uporabo slednjih za konstruiranje organizirnega sistema kategorij in tem. Sistem kategorij je nato osnova za raziskovalna poročila in pripovedi ter za načrte ukrepov, ki vodijo nenehno dejavnost akcijskih raziskovalcev. Tekoča analiza vključuje podatke, zbrane z opazovanjem, pregled izdelkov ali zadevne literature in nato dopolnjevanje ali spodbijanje informacij, pridobljenih neposredno od udeležencev raziskave (gl. sliko 5.4).

Pregled sklopov podatkov

Deležniki v akcijskem raziskovanju se običajno združujejo v skupine, ki imajo v danem okviru različne vloge in zato doživljajo dogodke različno. Na šolah, denimo, učitelji mnogokrat doživljajo in tolmačijo dogodke drugače, kot učenci in upravni delavci. Učitelji imajo nemara drugačne izkušnje in pogled kot učiteljice, učitelji naravoslovja pa imajo nemara dokaj drugačne poglede od učiteljev angleške književnosti. Tudi izkušnje in pogledi učencev se skoraj zagotovo razlikujejo glede na starost, družinsko ozadje, vero, raso, etnično pripadnost itd.

Slika 5.4 Kategoriziranje in kodiranje



Velikokrat postanejo razlike v izkušnjah in pogledih očitne med študijo, toda ena pomembnih značilnosti raziskave je, da razlik ne predpostavljamo ter da jim pustimo, da se pojavijo med analizo podatkov. V splošnem oblikujemo sklope podatkov, da priznamo pomembne razlike, ki obstajajo med deležniki v nekem okolju. To nam omogoča, da upoštevamo razlike v pogledih in izkušnjah vrst ljudi, ki poseljujejo okolje študije. Na sliki 5.4, denimo, se podatki, dobljeni od učencev, učiteljev in vodstvenih delavcev analizirajo ločeno, da se razkrijejo skupne in ločevalne točke njihovih pogledov na dogodke in zadeve na šoli.

Namen pregleda sklopov podatkov je, da se raziskovalci seznanijo s podatki, zato da informacije zajamejo s celostnim pogledom in se začnejo pojavljati povezave med posamičnostmi in prvinami. Kdor opravlja analizo podatkov, mora torej začeti pri branju vseh podatkov.

Poenotenje podatkov

Naslednji korak v procesu je osamiti značilnosti in prvine izkušenj in pogledov, da se posvetimo specifičnim podrobnostim, ki se porajajo iz govora ljudi o dogodkih in izkušnjah. Podatke, zapisane v intervjujih in skupinskih diskusijah, najprej natisnemo in nato ločimo po pomenskih enotah. Pomenska enota je lahko beseda, besedna zveza ali del cele povedi. Poved »ni mi všeč, kako sem učno uro organizirala, ker je preveč enodimenzionalna in raje delam tematsko« ima več ločenih pomenskih enot. Med njimi so: {ni mi všeč, kako sem učno uro organizirala}, {učna ura je preveč enodimenzionalna} in {raje delam tematsko}. Kot je razvidno, je enoti včasih nujno dodati besede, da je smiselna, ko stoji samostojno.

Uporabljamo veliko različnih metod. Nekateri raziskovalci pomenske enote osamijo tako, da s škarjami fizično razrežejo podatke iz intervjujev, medtem ko drugi uporabljajo za osamitev enot pomena, povezanih z nastajajočimi kategorijami, markerje. Računalniški programi, kot so NUD*IST, Ethnograph, Nvivo, WinMAX in Hypersearch¹¹ se uporabljajo za elektronsko izvajanje tega procesa. Vendar so računalniški programi uporabni samo za hranjenje podatkov, njihovo upravljanje in iskanje. Ne morejo opravljati analitičnih procesov, kot sta ugotavljanje pomenskih enot in oblikovanje kategorij.

V procesu enotenja podatkov nastaja velika »kopica« abstraktnih informacij. Iz teh prvin raziskovalci preberejo, izberejo in uredijo informacije v organiziran sistem kategorij, s katerim lahko udeleženci »opomenjajo« zadeve, ki jih preiskujejo. Naslednja faza procesa analize je torej kategorizirati in kodirati podatkovne enote.

Kategoriziranje in kodiranje

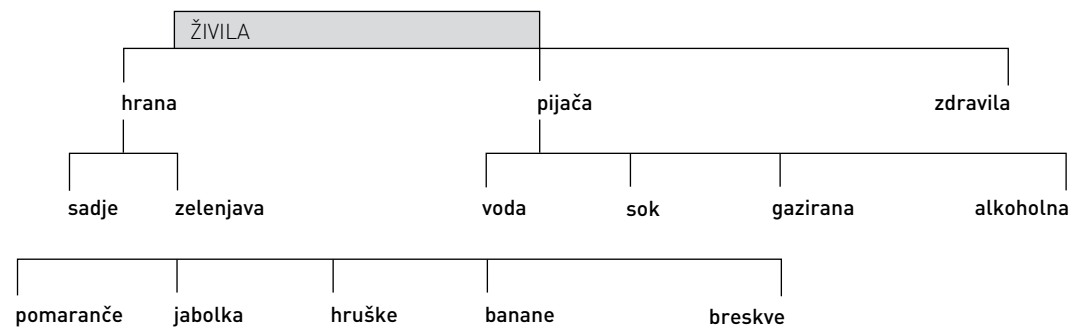
Spradleyjeva (1979a) shema *sestavinske* analize, ki je po zasnovi podobna analizi pomenskih enot, je koristna konceptualizacija procesa kategorizacije. Spradleyjev pristop k analizi sloni na zamisli,

¹¹ Recenzije teh programov je mogoče najti na <http://www.sagepub.com>.

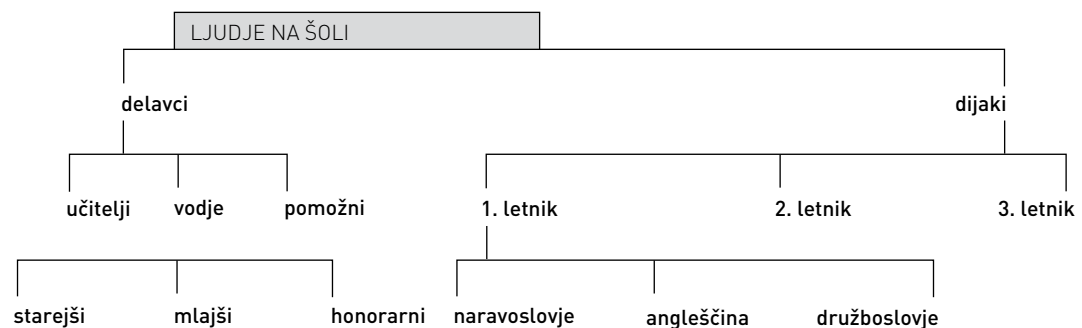
da je vsakdanje kulturno znanje ljudi urejeno po sistemih pomena, ki jih pripisujejo pojavom v svojem življenju. Meni, da so ti sistemi pomena organizirani taksonomsko in si za ločevanje različnih vrst pojavov, ki sestavljajo vsakdan, pomagajo s hierarhično strukturo. Sistemi kategorij sistemsko razvrščajo in opredeljujejo naše kulturne svetove ter nam omogočajo, da v številne in zapletene pojave, ki tvorijo naš vsakdan, vnesemo občutek reda.

Preprost sklop pogostih kategorij prikazuje slika 5.5. Živila – snovi, ki jih lahko pogoltnemo in zaužijemo – so hrana, pijača in zdravila. Vsako od slednjih sestavlja več različnih enot znotraj kategorije. Kategorija »hrana« je na primer sestavljena iz sadja in zelenjave. Sistem kategorij je nepopoln, vendar ponazarja, kako ljudje organizirajo pojave, da si s tem pomagajo pri opredelitvi in sporočanju o predmetih.

Slika 5.5 Sistem kategorij za živila



Slika 5.6 Taksonomija ljudi na šoli



Sistemi pomena so lastni vsaki kulturi in ena prvih nalog v življenju dojenčka je, da se nauči razumeti različne vrste ljudi, s katerimi prihaja v stik, da loči »mater« od »očeta« in od sorojencev ter tako naprej. Dejanje raziskovanja od udeležencev zahteva, da razkrijejo pomenske sisteme v načinu, kako ljudje opredeljujejo svoje izkušnje, in da oblikujejo nove načine organiziranja teh informacij, da si razširijo razumevanje teh izkušenj.

Ko raziskovalci v podatkih iz intervjujev prepoznajo pomenske enote, nato ugotovijo, katere so med seboj povezane in ki jih lahko zato vključijo v isto kategorijo. Primer na sliki 5.6 prikazuje način kategoriziranja različnih vrst ljudi na šoli.

V taksonomiji slike 5.6 smo iz podatkov prepoznali dve glavni vrsti ljudi – delavce in dijake. med vrstami delavcev so »učitelji«, »vodje« in »pomožni delavci«. Pomembne razlike, ki so jih delali udeleženci med učitelji, so odvisne od tega, ali so učitelji »starejši«, »mlajši« ali »honorarni«. Pri urejanju sistema kategorij se je treba za vsako enoto odločiti, v katero kategorijo oziroma podkategorijo jo bomo razvrstili. V tem primeru se bo morda treba odločiti, ali bomo starejšega učitelja, ki ima tudi vodstvene dolžnosti, razvrstili kot učitelja ali vodjo. Enote umestimo v posamične kategorije oziroma podkategorije glede na sistem *vkjučevanja*, ki se opira na pripisane *lastnosti* vsakega elementa. Kategorije »starejši« in »mlajši učitelj, recimo, najprej odkrijemo z zastavljanjem *strukturnih vprašanj*, s katerimi ugotovimo, koga razvrstiti v katero kategorijo (npr: »Mi lahko naštejete vse starejše učitelje na šoli? Kdo so mlajši učitelji?«).

Naše razumevanje razlogov, zakaj ljudi umeščajo v neko določeno kategorijo, razširimo z zastavljanjem *vprašanj o lastnostih*, s katerimi ugotovimo vzroke za umestitev osebe v neko posamično kategorijo (npr. »Kaj je 'starejši' učitelj?«). Odgovori na ta vprašanja nas oskrbijo z merili, ki jih uporabimo za odločanje, ali bomo učitelja opredelili kot »starejšega« in ne »mlajšega« ali »honorarnega«. Starejšega učitelja lahko glede na sistem, ki je v rabi na tej šoli, opredelimo kot nekoga, ki:

- je na šoli že več kot štiri leta,
- je učitelj za polni delovni čas,
- ima nekatere vodstvene odgovornosti.

Te *pripisane lastnosti* opredeljujejo »starejšega učitelja« in raziskovalci se lahko po njih odločajo, katere vrste učiteljev zajeti v kategoriji.

Ko pojave umeščamo v neko kategorijo, je ena glavnih nalog, da kategorijo poimenujemo za identificiranje pojmov, ki jih zajema. Jabolka, hruške in pomaranče so na primer identificirani kot »sadje«. Temu procesu pravimo »kodiranje«, zato je izraz, ki ga nekateri raziskovalci uporabljajo za imenovanje kategorij, *koda* namesto kategorije. Spradley uporablja za kodo izraz *nadpomenka*. Raziskovalci morajo najprej ugotoviti, ali že obstaja izraz naravno v jeziku oziroma govoru ljudi, od katerih smo pridobili informacije. Drugače morajo kategorijo označiti z oznako, ki jasno kaže na naravo kategorije. »Norčevanje«, »mirno sedenje«, »vestno delo« in »glasno govorjenje« lahko na primer označimo s kodo oziroma z nadpomenko »vrste vedenja učencev«.

Ko informacije umeščamo v kategorije, se torej začenjamo zavedati potrebe po jasnejši opredelitvi pomenov, na katere so mislili udeleženci raziskave, če želimo razumeti, kako je beseda ali besedna zveza uporabljena in ali jo naj vključimo v eno kategorijo ali v drugo. Kode oziroma nadpomenke nam slejkoprej dajo strukturiran sklop kategorij, s katerimi si pomagamo pri urejanju pomenov in opomenjanju izkušenj raznih skupin ljudi. Sistem kategorij daje tudi okvir za dogodke, dejavnosti, obnašanje in gradivo, ki nam pomaga pri razumevanju dogodkov in oblikovanju ukrepov, da s temi dogodki opravimo.

Kategoriziranje in kodiranje od raziskovalca torej zahtevata, da:

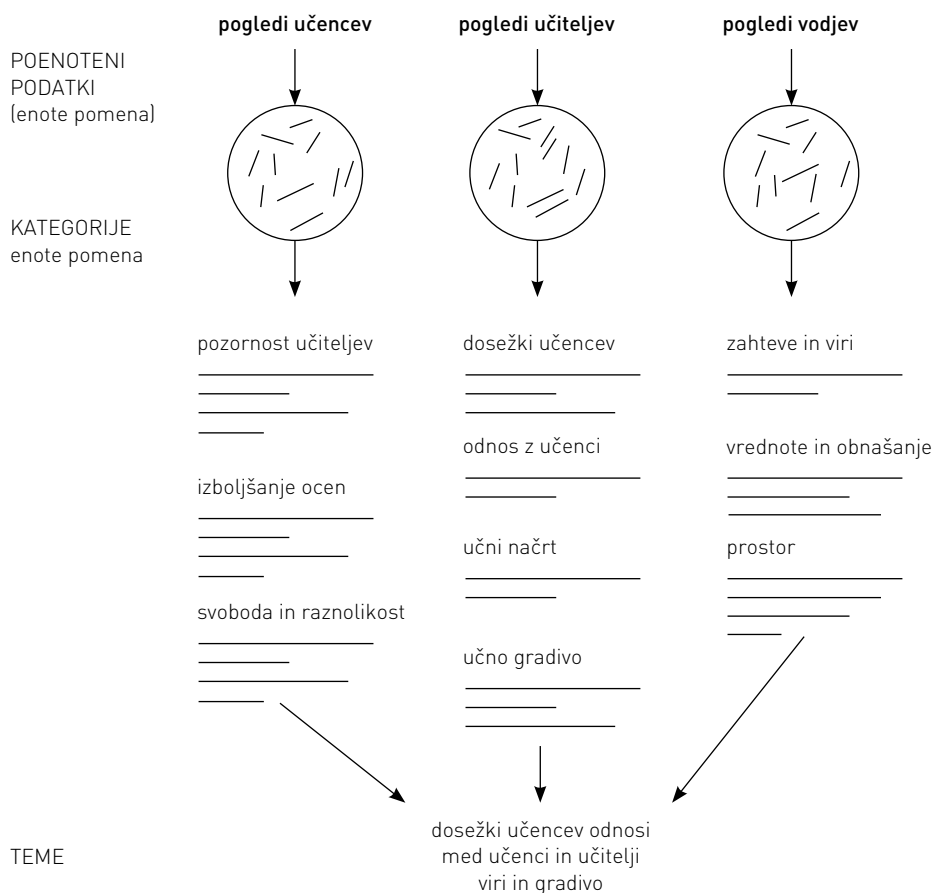
- podatke poenoti,
- enote razvrsti po kategorijah,
- kategorije razdeli na podkategorije, če je to ustrezno,
- vsako kategorijo kodira z nadpomenko, ki izraža vrsto ali naravo informacij v kategoriji oziroma podkategoriji,
- ugotovi, katere lastnosti opredeljujejo vsako kategorijo oziroma podkategorijo.

Druge oblike za kodiranje in kategoriziranje podatkov najdemo v Bogdan in Biklen (1992), Creswell (2002) ter Arhar, Holly in Kasten (2000). Dajejo podrobne napotke, kako razviti opise in ugotovitve predstaviti.

Organiziranje sistema kategorij

Ko raziskovalci oblikujejo kategorije, jih najprej umestijo v urejen sistem, ki identificira značilnosti in prvine izkušenj tako, da pojasnjuje odnose med njimi. Kategorije se v sestav oziroma sistem ne razvrstijo avtomatično in treba se je odločiti, katerim kategorijam dati prednost in kje so umeščene druga na drugo. V projektu evalvacije šole, ki je prikazan na sliki 5.7 so med glavnimi prepoznanimi kategorijami »pogledi vodjev«, »pogledi učiteljev« in »pogledi učencev«, vsaka pa ima podkategorije, ki razkrivajo različne prvine teh pogledov. V »pogledih učiteljev« so podkategorije »dosežki učencev«, »odnos z učenci«, »učni načrti« in »učni viri«. Podrobnosti teh kategorij so sestavljene iz pomenskih enot, ki razkrivajo izkušnje oziroma poglede ljudi na te zadeve. Vedite, da ni enega pravega načina za organiziranje podatkov. Zlahka bi jih uredili tako, da bi bila glavna kategorija »dosežki učencev«, pogledi vodjev, učencev in učiteljev pa podkategorije. Splošni proces je prikazan v pojmovnem vzorcu slike 5.7.

Slika 5.7 Sistem kategorij za evalvacijo šole



Na sliki 5.7 so se za učence, učitelje in vodje pojavile različne kategorije izkušenj in zaznav. Prvi grozd pomenskih enot ima oznako »pozornost učiteljev«, naslednji »izboljšanje ocen« in zadnji, ki se pojavi, je »svoboda in raznolikost«. Učiteljske kategorije (tj. oznake, ki smo jih izbrali za označitev grozdov pomenskih enot) so: »dosežki učencev«, »odnos z učenci«, »učni načrti« in »učni viri«. Kategorije izkušenj in zaznav, povezanih z vodje, so »zahteve in viri«, »vrednote in obnašanje« ter »prostor«. Čeprav v oznakah kategorij med nosilnimi skupinami ni skupnih prvin,

je jasno, da so nekatere zadeve povezane, in te smo razpoznali kot *teme* ter vsako označili s »kodo«. Kategorija »izboljšanje ocen« pri učencih je povezana s kategorijo pri učiteljih, »dosežki učencev«, ter identificirana kot tema s kodo »dosežki učencev«. Kategoriji »pozornost učiteljev« in »odnos z učenci« smo povezali v temo s kodo »odnosi med učenci in učitelji«. Kategorije pri učiteljih in vodjih, imenovane »gradivo«, »zahteve in viri« ter »prostor, smo povezali s kodo »viri in gradivo«.

Ta sistem kategorij daje koristne informacije o vrstah ljudi, katerih pogledi so predstavljeni, o zadevah, ki jih skrbijo, ter o odnosu med nekaterimi od teh zadev. Način organiziranja teh kategorij v okvir nam pomaga pojasniti pomembne značilnosti izkustev, ki so se pojavile v procesu raziskave. Pozneje služijo tudi za načrt za planiranje ukrepov, povezanih s temi usmeritvami.

Raziskovalci torej izdelajo sistem kategorij in podkategorij, ki pojavljajoče se informacije organizirajo na način, ki je udeležencem »smiseln«. To storijo z rabo izrazov ali »kod«, za katere se jim zdi, da predstavljajo ali zajemajo te izkušnje in poglede, vendar so hkrati nov, zanimiv in pojasnjevalen način urejanja podatkov.

ODLOČANJE PO PODATKIH: VKLJUČEVANJE KVANTITATIVNIH PODATKOV

Raziskovalni procesi, predstavljeni v prejšnjih poglavjih, se predvsem posvečajo odkrivanju, zakaj in kako se dogodki dogajajo, kot se. Da bi razumeli genezo slabih uspehov ali problematičnega vedenja, se akcijsko raziskovanje posveča občirni paleti možnosti in skuša razumeti, kako in zakaj učenci in drugi deležniki delujejo in ravna, kot ravna.

Ko se učitelji osredotočajo na težave v učilnici in udeleženci izražajo svoja stališča in poglede, se pojavi dejanskost, ki včasih zahteva, da imamo na voljo več vrst specifičnih številčnih in statističnih podatkov. Prispevajo lahko »trdne« podatke, za katere je manj verjetno, da bi podlegali vtisom, predsodkom, mnenjem in bojznim udeležencem. Dajejo koristne informacije, ki povečuje udeležencevo razumevanje narave proučevanih dogodkov. V nekem primeru, omenjenem prej, so se na primer bojzani staršev glede izobraževalnih dosežkov njihovih otrok izkazale za neutemeljene, ko so dobili pogled v analize iz različnih študij. Tudi učitelji lahko nagonsko čutijo, da se učenje med učenci izboljšuje, izboljšanje pa dokažejo šele s proučitvijo rezultatov preizkusov znanja.

Analize podatkov in tolmačenje rezultatov torej dajejo koristne informacije, ki lahko okrepijo procese akcijske raziskave z jasnim prikazom izidov, kakršne je mogoče zapisati v številski obliki. Kadar gre za dejstva, lahko statistični podatki priskrbijo osnovo za odločanje o poučevanju in učenju v srcu življenja v učilnici. Priskrbijo tudi informacije, s katerimi si šole pomagajo pri ugotavljanju, katere zadeve so povezane z delovanjem šole, in dajo podatke, ki v podobnem smislu pomagajo udeležencem, da pojasnijo svoje razumevanje položaja in izberejo odločitve, ustrezne za preiskovano zadevo.

Naštete izjave nakazujejo, katere vrste kvantitativnih informacij naj bi bile del študije:

- Otroci v tem razredu/na tej šoli ne znajo brati dobro, kot so nekoč.
- Ta strategija poučevanja se je, sodeč po rezultatih preizkusov znanja, res dobro obnesla.
- Naša knjižnica je slabo založena z dobrim gradivom za branje.
- Letos je bilo število osipnikov večje kot v preteklih letih.
- Izostanki so se od uvedbe novih pravil namnožili.
- Za matematiko ne porabimo toliko časa, kot bi ga morali.

Vsaka od teh izjav zahteva potrditev s pregledom in pridobitvijo ustrezne statistike. Kako dobro učenci berejo, bi bilo treba primerjati s številkami v preteklih evidencah; narediti je treba seznam gradiva za branje, ki je v knjižnici; delež osipnikov v tekočem letu bi bilo treba primerjati s tistim iz preteklih itd.

Vedite pa, da same številke ne pomenijo dokončnega »dokaza«, da je izjava pravilna ali napačna, kajti v vsako izjavo je vpeto tolmačenje. Na zbiranje podatkov bo vplivalo to, kaj šteje kot »dobro branje«; rezultati preizkusov znanja morda niso prav močno povezani z uporabljenimi strategijami poučevanja; tudi to, kaj šteje za »dobro« branje je odprto za razlago; za povečanje števila izostankov je morda kriv vzrok, ki ni povezan z novimi pravili, itd.

Vseeno pa dajejo kvantitativni podatki koristne informacije, ki izboljšujejo udeležencevo razumevanje narave proučevanih dogodkov in okrepijo sposobnost udeležencev za odločanje, kateri ukrepi bodo najbrž vodili do učinkovitega izida.

PREDSTAVLJANJE PODATKOV: FREKVENČNE PORAZDELITVE IN GRAFI

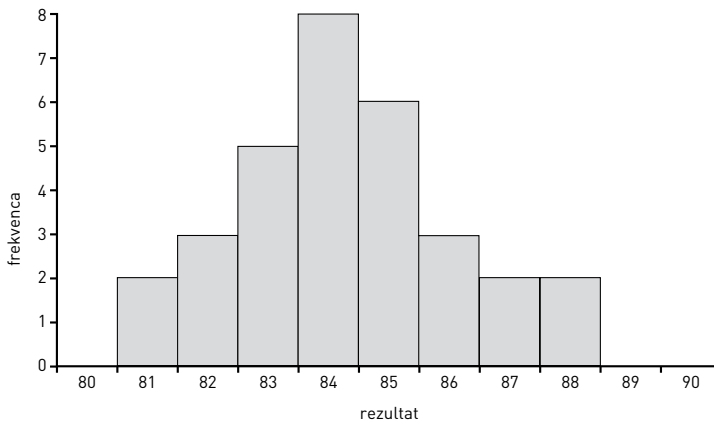
Po izvajanju preizkusa znanja lahko dosežene točkovne rezultate vseh posamičnih študentov predstavimo kot *frekvenčno porazdelitev*, ki daje informacije o številu učencev, ki so dosegli neko raven točk. Rezultate preizkusa znanja je mogoče predstaviti tabelarično tako:

rezultat (v %)	frekvenca
80	1
81	2
82	3
83	5
84	8
85	6
86	3
87	2
88	2
89	1
90	1
skupaj = 34 učencev	

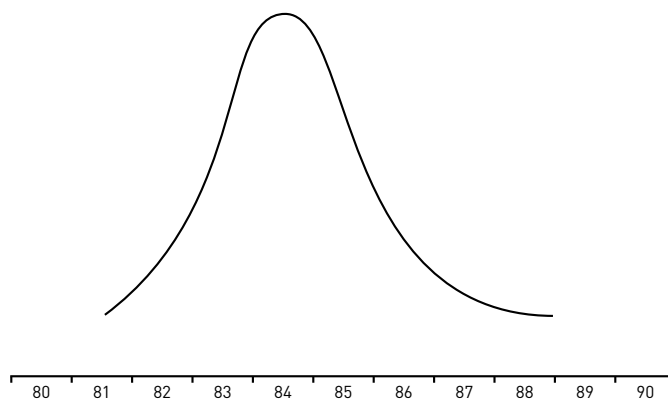
Rezultate je mogoče vnesti v graf, za vidni prikaz porazdelitve točk. Stolpični diagram na sliki 5.8 nas obvešča, da sta dva učenca dosegla 81 točk, trije 82, pet učencev jih je doseglo 83 itd.

Grafi so marsikdaj »zglajeni«, da je porazdelitev predstavljena s krivuljo. Diagram s slike 5.8 bi v obliki frekvenčne porazdelitve prikazali, kot je na sliki 5.9.

Slika 5.8 Frekvenčna porazdelitev: stolpični graf



Slika 5.9 Frekvenčna porazdelitev: graf s krivuljo



Grafi niso vedno simetrični in se pogosto nagibajo v eno smer ali drugo, kar kaže na prevladovanje višjih rezultatov ali nižjih (slika 5.10).

Slika 5.10 Frekvenčna porazdelitev: Grafa s krivuljo, nagnjeno v desno oziroma levo



Tudi krožni graf je možen način predstavitve številčnih podatkov in je posebej uporaben za vidni prikaz deležev ali odstotkov. Je koristen način predstavljanja informacij skupinam udeležencev raziskave. Krožni graf s slike 5.11 predstavlja etnično sestavo šole s prikazom, kolikšen je odstotek učencev iz posameznih skupin.

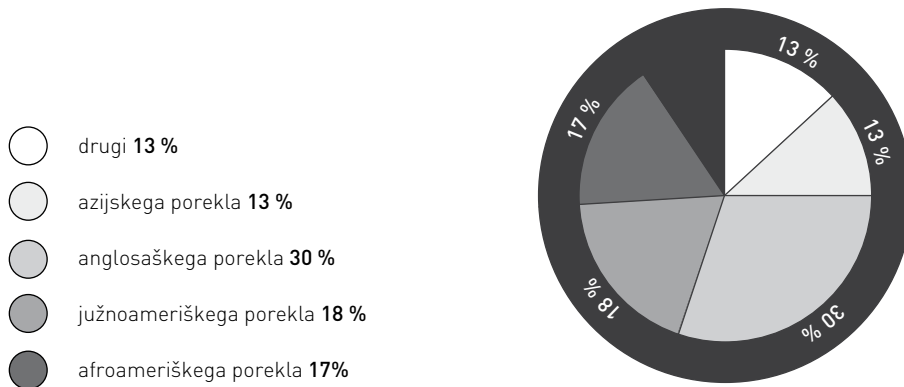
Mera srednje vrednosti

Učitelji, starši in vodje si pogosto želijo, da bi poznali splošen približek kakovosti dela skupine učencev. Tehnično lahko ta približek izvedo na tri načine – z modusom, mediano ali s sredino. Preprosto si jih je mogoče predstavljati tako:

Modus – rezultat, ki se v neki skupini pojavi najpogosteje. V stolpičnem grafu na sliki 5.8 bi bil modus pri rezultatu 84.

Mediana – je srednja vrednost, od katere je v obeh smereh oddaljenih 50 % rezultatov. Na sliki 5.8 bi bila tudi mediana 84.

Slika 5.11 Frekvenčna porazdelitev



Sredina – je aritmetično povprečje vseh rezultatov, ki ga dobimo tako, da vse rezultate seštejemo in vsoto delimo s številom rezultatov. To je najpogosteje uporabljena mera srednje vrednosti in kaže, na primer, kakšen je bil »povprečen« rezultat, dosežen v preizkusu znanja, ali kakšno je »povprečno« število delavcev na šolah v nekem okraju. Za porazdelitev rezultatov, prikazanih na sliki 5.8, bi sredino izračunali na predstavljeni način:

rezultat (v %)	frekvenca			vsota po rezultatih
	[št. učencev s tem rezultatom]			
80	x	1	=	80
81	x	2	=	162
82	x	3	=	246
83	x	5	=	415
84	x	8	=	672
85	x	6	=	510
86	x	3	=	258
87	x	2	=	174
88	x	2	=	176
89	x	1	=	89
90	x	1	=	90
seštevek vseh rezultatov = 2872 deljeno s številom rezultatov = 34 sredina = 85,5				

Mere variabilnosti: razpršenost rezultatov

Pri vsakem testu, ki ga rešuje skupina učencev, se pojavljajo variacije v rezultatih. Medtem ko razlog za te razlike iz statistike ne bo jasen, dajejo statistične informacije vsaj jasno podobo stopenj variacije, ki se pojavlja, in so za učitelje in vodje koristen kazalnik ravni dosežkov v razredu ali skupini.

Variacijski razpon

Variacijski razpon oziroma *razmik* rezultatov je odvisen od najvišjega rezultata in najnižjega, saj opredeljujeta razpon, v katerem so vsi rezultati. Za rezultate s slike 5.8 je variacijski razmik rezultatov od 80 % do 90 %, kar kaže, da je skupina učencev dosegla zelo dobre rezultate. Razmik je treba obravnavati s previdnostjo, saj lahko že en sam učenec z zelo visokim ali nizkim rezultatom ustvari dokaj napačen vtis, kako dobro se je skupina odrezala. Če bi en učenec v našem primeru dosegel 40 %, bi razmik od 40 % do 90 % slikal zelo drugačno podobo.

Centilni rang

Centilni rang izraža odstotek rezultatov, ki so pod ali nad danim rezultatom. Če je učenčev rezultat 65 in ima rang 80, to pomeni, da 80 % rezultatov v porazdelitvi dosega 65 točk ali manj. Učenec bo mogoče nezadovoljen s surovim rezultatom (65), ker bo imel nemara občutek, da se je slabo izkazal, vendar bo veliko zadovoljnejši, če bo izvedel, da se je odrezal enako dobro ali boljše kot 80 % sošolcev.

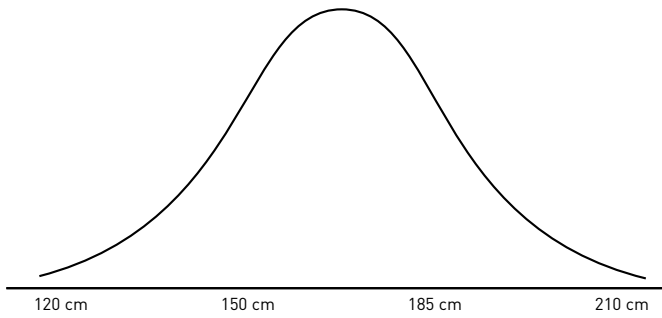
Standardni odklon

Standardni odklon opisuje porazdelitev rezultatov po skupini ali populaciji. Zamislimo si ga lahko kot povprečni odklon rezultatov od srednjega rezultata skupine. Velik standardni odklon kaže, da so, v splošnem, rezultati v skupini široko razpršeni. Majhen standardni odklon pa kaže, da se rezultati učencev po skupini ne razlikujejo zelo – z gostijo se blizu sredine.

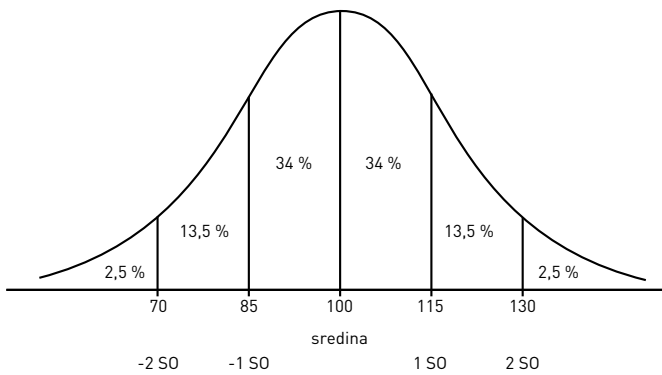
Normalna porazdelitev

Rezultate učencev s standardiziranih testov je mogoče primerjati s sklopom rezultatov, ki kažejo, kako so rezultati učencev primerljivi z rezultati širše populacije. Za grafe standardiziranih testov je značilna »zvonasta« oblika krivulje, ki prikazuje, denimo, porazdelitev mnogih človeških lastnosti – višine, teže itd. Lep primer je višina. Če bi z grafom prikazali porazdelitev višine ljudi v širši populaciji, bi videli, da je zelo malo odraslih manjših od 120 cm, precej jih je visokih okoli 150 cm in veliko okoli 170 cm, medtem ko jih je manj visokih približno 185 cm in zelo malo 210 cm ali več [gl. sliko 5.12].

Slika 5.12 Krivulja normalne porazdelitve



Slika 5.13 Standardni odkloni v normalni porazdelitvi



Normalna krivulja prikazuje, da so rezultati standardiziranih testov razporejeni na poseben način, nek določen odstotek rezultatov pa pomeni en standarden odklon od sredine ali več. Normalna krivulja kaže, da je pri karakteristični merjeni spremenljivki po kakšnih 34 % odstotkov rezultatov za vrednost 1 nad ali pod sredino, po 14 % jih je med vrednostma 1 in dva nad sredino ali pod njo in (približno) 2,5 % so odklanja od sredine navzgor ali navzdol za več kot vrednost 2.

Standardizirani rezultati z inteligenčnih testov so lep primer normalne porazdelitve, saj srednji inteligenčni količnik znaša 100, medtem ko je standardni odklon (SO) 15 točk. 34 % rezultatov je torej med 85 in 100 (1 standardni odklon pod sredino) in 34 % jih je med 100 in 115 (1 standardni odklon nad sredino). Kakšnih 14 % rezultatov je med 70 in 85 (70 pomeni rezultat z 2 standardnima odklonoma pod sredino) in 14 % med 115 in 130 (130 je 2 standardna odklona nad sredino). Preostalih 5 % rezultatov (približno) je razporejenih pod vrednostjo 70 in nad 130 (gl. sliko 5.13).

Učitelji in vodje se za te vrste statistične podatke zanimajo, kadar želijo primerjati svoj razred ali šolo z državnim oziroma nacionalnim »povprečjem«. Izračunajo lahko porazdelitev za svoje učence in jo primerjajo s porazdelitvijo na državni oziroma nacionalni ravni. Vendar je treba biti pri tolmačenju pazljiv, saj rezultati te vrste dajejo zelo omejene informacije in jih še prelahko prebrati napačno.

Inferenčna statistika

Inferenčna (analitična) statistika, ki jo najdemo v formalnih raziskovalnih poročilih, uporablja vrsto tehnik – analizo variance, multiplo regresijo, faktorsko analizo itd. – za ugotavljanje učinkov različnih dejavnikov na pojav, ki nas zanima (npr. kako zelo je mogoče rezultate iz preizkusa pripisati starosti, spolu, družbenemu razredu, rasi ali etnični pripadnosti oziroma kako močan je vpliv naštetega). V raziskovalni literaturi se je nabralo veliko različnih študij in poročil, ki se nanašajo na šolanje in učenje učencev in so bogat korpus informacij, ki lahko udeležence raziskave obvešča o posamičnih vidikih zadev, ki jih preiskujejo. Učitelji, ki poučujejo v razredu, si z inferenčno statistiko navadno ne morejo veliko pomagati, saj se redko ukvarjajo s pazljivo zasnovanimi eksperimentalnimi in kvaziekperimentalnimi raziskavami, za katere je ta statistika zamišljena. Dva pogosta izraza iz raziskovalne literature – *korelacija* in *statistična pomembnost* – pa dajeta občutek za stopnjo povezanosti med dejavniki, ki vplivajo na učenje in obnašanje, in sta zato lahko za praksa neposredno uporabna pri razumevanju raziskovalne literature.

Korelacija

Pomen *korelacije* je vdelen v sami besedi – ko-relacija – in gre za stopnjo, do katere je neki dejavnik povezan z drugim. Najvišja stopnja odnosa je označena kot korelacija z vrednostjo 1,00, kar kaže, da je neka lastnost popolnoma sovisna z drugo. Koeficienti, ki se bližajo vrednosti 1,00, kažejo na močno sovisnost, tako je na primer verjetno, da bo visok inteligenčni količnik tesno povezan z rezultati splošne sposobnosti branja. Rezultati blizu 0,00 kažejo, da je odnos med merjenimi lastnostmi ali spremenljivkami zelo šibek. Rezultat $-1,00$ kaže na popolni obratni (inverzni) od-

nos, pri čemer dvig rezultatov neke lastnosti vodi do enako velikega upada pri drugi. Korelacijski koeficient je temeljna osnova za veliko raziskav, saj skuša večina izobraževalnih študij ugotoviti, kakšen je odnos med enim sklopom spremenljivk (npr. navadami poučevanja) in drugim (npr. uspehom in obnašanjem učencev).

Preizkus pomembnosti

Pomembnost ima v statistiki poseben strokovni pomen. Za sklop rezultatov rečemo, da je »pomemben«, če ga lahko pripišemo obravnavanju ali spremenljivkam iz hipoteze – če opazovani učinki niso nastali preprosto po naključju. Te vrste dokazov dajejo različni testi, med katerimi so testiranje t, test *chi square* in analiza variance (anova). Visoke vrednosti v testu pomembnosti pomenijo, da obstaja velika verjetnost, da doseženi rezultati kažejo na neko stopnjo pomenske povezanosti – da rezultatov študije nismo dosegli po golem naključju. Ampak to ne pomeni, da je bil odnos med spremenljivkami močan. Včasih s poskusom dobimo rezultate, ki so v statističnem smislu zelo pomembni, vendar kažejo na zelo zanemarljivo sovisnost med spremenljivkami, ki nas zanimajo. Kadar se zgodi to, na primer dobimo visok rezultat iz testa t, kar kaže na veliko verjetnost, da obstaja sistematičen odnos med izmerjenimi spremenljivkami, vendar nam nizka korelacija pokaže, da je odnos šibek.

Številke je vedno treba tolmačiti previdno. Številčni rezultati ne vodijo zmeraj do samoumevne resnice – pa če se je nekaj obneslo ali ne. Na to sem postal občutljiv na konferenčni predstavitvi nekega učitelja, ki je za kakovost svojega učenja prejel veliko lokalnih, državnih in zveznih nagrad. Ravno kar je končeval magisterij in je iskal nove tehnike poučevanja, s katerimi bi svoje poučevanje izboljšal. Ko so ga vprašali, zakaj bi spreminjal metode poučevanja, ki so bile očitno zelo učinkovite, je odgovoril, da čeprav so njegovi učenci vedno dosegali visoke rezultate v preizkusih znanja, močno dvomi, da resnično razumejo gradivo, ki so se ga v razredu naučili. Pri njem je globoko intuitivno poznavanje lastnih učencev spodbijalo rezultate, ki so kazali na visoke dosežke.

Krepitev analize: Zajemanje informacij iz različnih virov

Doslej smo se pri analizi podatkov opirali na predhodno raziskovanje informacij, izpeljanih večinoma iz intervjujev. Vendar smo zbrali tudi mnogo drugih podatkov in ti podatki lahko okrepijo ali pojasnijo informacije in zadeve, ki se pojavljajo iz prvih dveh fazah analize podatkov. Informacije, pridobljene z *opazovanjem*, s *pregledom izdelkov* (testnih rezultatov, zapisov, dokumentov, gradiva in opreme) in *pregledom literature* lahko uporabimo za okrepitev sklepov, udeležencev in odločitev, ki jih sprejmejo glede nameravanih ukrepov. V prejšnjem primeru, recimo, je mogoče informacije z intervjuja, povezane z »dosežki učencev«, okrepiti, razširiti ali o njih podvomiti, če uporabimo podatke iz evidenc in zapisov o učencih. Podobno je mogoče zaznavam zaposlenih o virih in gradivu dati večjo veljavo ali jih spodbijati s podatki o šolskem inventarju ali s primerjavo z

okrajnimi oziroma državnimi evidencami o virih po šolah. Podatki iz raznih virov lahko omogočijo učinkovitejšo analizo, ki je osnova za zapletenejše in bolj dodelane analize.

V študiji med šolo in skupnostjo Barrios Juntos so udeleženi starši vztrajali pri mnenju, da je treba povečati udeleževanje staršev v šoli. S pregledom literature bi to zasnovo potrdili, saj veliko različne literature zdaj kaže, kakšne so lahko koristi.

Zaznave učencev in zaposlenih na šoli Brazos, češ da se dosežki učencev izboljšujejo, so potrdili s pregledom rezultatov učencev na testih, ki jih predpisuje država. To ni samo pokazalo, da se rezultati testov izboljšujejo, temveč kako zelo uspešni so učenci v primerjavi s podobnimi šolami v okrožju in državi.

Raznolikost virov podatkov je zlasti pomembna, če delamo z majhnimi otroki, ki velikokrat niso popolnoma sposobni govoriti o svoji izkušnji z abstraktnimi pojmi. Vendar obstaja veliko drugih poti, po katerih lahko otroci pomen svoje izkušnje sporočijo drugim. Pazljivo moramo opazovati, kako uresničujejo svoje delovne in igralne dejavnosti, kako govorijo z drugimi, kakšne so njihove risbice, napevi, zgodbice in pesmi, kako opisujejo dogodke in kako se odzivajo na dogodke in dejavnosti. S temi »izdelki« lažje razumemo, kako otrok opomenja dogodke v svojem življenju, s čimer lahko oblikujemo pripovedi, ki jasno predstavljajo otrokov pogled. Če znamo dognati, kako narediti učne dejavnosti smiselne z njegovega vidika, postane naša naloga poučevanja veliko preprostejša in hvaležnejša.

Pregled informacij, povezanih z dogodki in dejavnostmi otrok, daje bogato hvaležne informacije, ki raziskovalcem in otrokom samim pomagajo, da dano zadevo »osmislijo«. Potencialno lahko močno okrepi zavzetost otrok za učne procese in poveča učinkovitost poučevanja. Analiza teh vrst podatkov zahteva interaktivne procese, s katerimi najprej ugotovimo, katere so ključne značilnosti oziroma prvine izkušnje in nato preverimo, kako otroci osmišljajo in tolmačijo te značilnosti izkušnje. Raziskovalci naj bi pregledali podatke, povezane:

- z opazovanjem dejavnosti otrok ali njihovega sodelovanja v dogodkih v razredu, na šolskem dvorišču in na drugih zadevnih krajih,
- s slušnimi in z vidnimi posnetki njihovih dejavnosti, tudi jezikovnimi interakcijami,
- z risbami in likovnimi izdelki,
- z delom, napisanim v razredu,
- s pismi,
- z zgodbami, ustnimi in pisnimi,
- z igrami in
- z gledališkimi igrami.

Raziskovalci morajo za prepoznavanje pomembnih značilnosti in prvin teh vrst informacij sodelovati z otroki in razumevanje oblikovati po načinu, kako otroci tolmačijo pregledane informacije.

V študiji o dvojezičnih gojencih vrtca Cathrene Connery (2003) govori o raznih poteh, po katerih otroci ustvarjajo pomen. Pripoveduje o dečku, ki je, ko je slišal učiteljico drugemu otroku razlagati, kako lahko nariše čolnič, rekel: »Ne, ne delaš prav. Moraš 'Rrrrrrrrrrr!! Arrrrrrr, arrrrrr!!' Tako.« Ž rokami je med kazal, kako vleče, in skušal dejavno in silovito z glasovi in gibi ponazoriti prižiganje izvenkrmnega motorja. Dogodek je bil jasen. Kazalo se je, kako skuša otrok ponazoriti dogodek – prizor, zvok in besede. Veliko jasnejšo podobo njegove izkušnje dobimo, če upoštevamo tako elemente intervjuja kot opazovanja.

Osem- in devetletni učenci Lise Keck (2000) so prepoznali glavne značilnosti in prvine svoje izkušnje z likovno umetnostjo v učilnici, o zadevi so razpravljali jezikovno in narisali risbe, ki so predstavljale njihove izkušnje in zaznave. Te značilnosti in prvine so uporabili za izoblikovanje pisnih pripovedi ter izdelali knjigo in fresko, s katerima so izrazili združeni pogled na svoje doživljanje umetnosti v razredu. Ta strukturirana raziskovalna dejavnost ni služila zgolj za obravnavanje več področij po učnem načrtu, ampak je pri otrocih porodila tudi precejšnje zanimanje in navdušenje.

Upoštevanje informacij iz analize več različnih podatkovnih virov torej pomeni bogat vir, ki lahko študijo okrepi in ji da osnovo za učinkovitejše ukrepe. Postopke za vključevanje izsledkov analize iz več virov predstavljamo s shemo na sliki 5.14, čeprav bodo zaradi cikličnosti akcijskega raziskovanja pregledane analize nemara predmet nadaljnega dodelovanja v naslednjem študijskem ciklu (gl. sliko 4.7). Končni dosežek tega procesa sta jasnost in razumevanje, ki udeležencem omogočata, da oblikujejo rešitve celo za najtežje probleme.

Slika 5.14 Vključevanje raznih virov podatkov

INTERVJUJI izkušnje ključne značilnosti prvine	OPAŽANJA ljudje dogodki dejavnosti itd.	IZDELKI dokumenti zapisi gradivo itd.	LITERATURA akademska strokovna uradniška
PREDHODNA ANALIZA			
REVIDIRANA ANALIZA			

Raba sistemov kategorij: Okviri za poročila in pripovedi

Sistemi kategorij, ki nastajajo z analizo podatkov, postanejo pojmovni okvir, ki daje jasno vodstvo do zadev, katerim se morajo udeleženci raziskave posvetiti, da oblikujejo učinkovite rešitve za težavo, na katero se študija osredotoča. Prinašajo tudi strukturo pojmov, ki nas lahko s pridom vodi pri pisanju poročil. V evalvacijski študiji šole Brazos (gl. 8. poglavje) so kot okvir za sestavljanje evalvacijskega poročila uporabili opisani sistem kategorij:

Majhno je lepo: evalvacijsko poročilo šole Brazos¹²

Uvod

Zgodovina

Izkušnje učencev

Pozornost učiteljev

Izboljšanje ocen

Svoboda in raznolikost

Pogledi učiteljev

Dosežki učencev

Odnosi z učenci

Učni načrt

Učno gradivo

Vodenje

Zahteve in viri

Vrednote in obnašanje

Prostor

Podrobnosti v poročilu izvirajo iz pomenskih enot, vsebovanih v vsaki kategoriji oziroma podkategoriji. V evalvacijskem poročilu zato obstajata naslov »Pogledi učiteljev« in podnaslov »Dosežki učencev« in besedilo se začneja tako: »Tudi učitelji so navdušeni nad odzivom učencev na izobraževalni model šole. Neki učitelj je primerjal svoje izkušnje v javnih šolah in spregovoril o razlikah, ki jih je doživel: 'Učencem na drugih šolah moraš dati otipljivo nagrado.'« Nato v besedilu predstavijo podrobnosti, kako učitelji doživljajo in si tolmačijo dosežke učencev, pa še celo vrsto prvin, izpeljanih iz poenotenih podatkov v kategoriji »dosežki učencev«. Kopija predhodnega poročila je predložena v 8. poglavju in ponazarja, kako so vključevali raziskovalno gradivo in analizo.

Evalvacijsko poročilo je vsebovalo informacije, s katerimi so učitelje in vodje obvestili, katera so močnejša področja na šoli, vendar so z njim tudi poudarili nekatere težave, ki jih je treba obravnavati – tj. osnova za »ukrepanje«, ki je nastala iz evalvacijske študije.

¹² Okvir poročila je zaradi boljše ponazoritve poenostavljen.

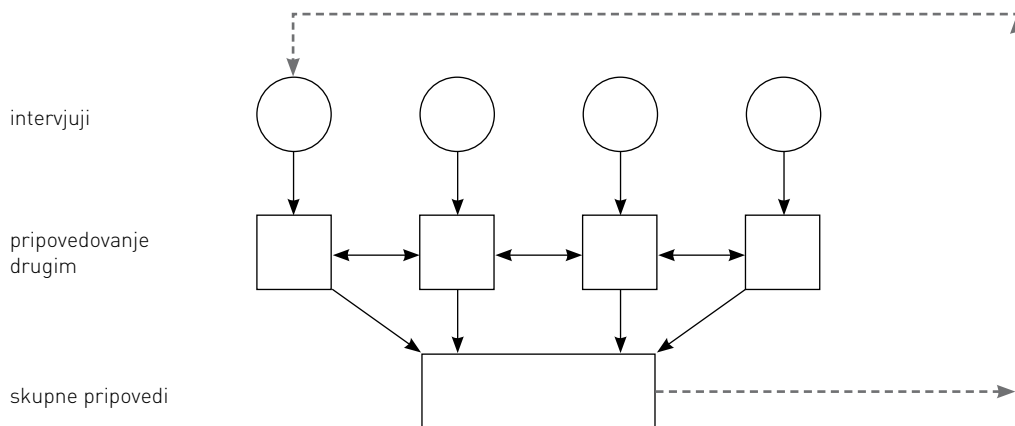
SODELOVALNO ANALIZIRANJE PODATKOV

Zbiranje in analiza podatkov v akcijskem raziskovanju sta veliko učinkovitejša, če ju uresničujemo v interaktivnem procesu med deležniki. Čeprav je pomembno, da imajo ljudje priložnost, da v prvih fazah študije vsak zase proučujejo zadevo, se nadaljnje raziskovanje krepi, če se udeležujejo procesov sodelovalnega preiskovanja. Skupinske diskusije so okvir, v katerem je mogoče posameznikove informacije deliti z udeleženci in sprožiti nadaljnje raziskovanje. Izmenjava informacij lahko sprva poteka znotraj skupin deležnikov, čeprav je treba čez čas razne interesne skupine združiti, da si izmenjajo poglede, ugotovijo skupne zadeve oziroma načrte in raziščejo načine, kako opraviti z vprašanji, pri katerih se ne strinjajo.

Zbiranje podatkov postane torej trajen del procesa »glej, misli, deluj«. Ko informacije zbiramo in jih analiziramo ter se pojavljajo ukrepi, proces pogosto pripelje do potrebe po nadaljnjem raziskovanju ali pridobitvi več informacij, v čedalje širšem krogu preiskave pa se širijo razumevanja udeležencev in dajejo osnovo za močne in učinkovite ukrepe.

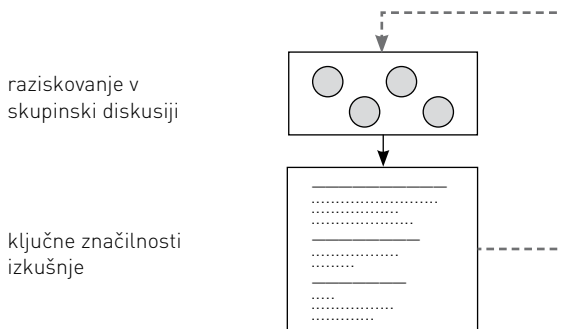
Ta proces je prikazan na sliki 5.15. Udeleženci si pripovedujejo o tem, kar je izšlo iz individualnih intervjujev, oblikujejo skupno pripoved in se nato vrnejo v fazo intervjuja, da razmislijo o svojih pripovedih in jih razširijo. Med obsežno študijo zapletenega vprašanja se proces večkrat ponovi.

Slika 5.15 Razvijanje sodelovalnih pripovedi



Slika 5.16 prikazuje podoben proces, pri katerem začetna skupinska diskusija prinese gradivo za oblikovanje prvotne pripovedi. Ta pripoved daje okvir za pojme in teme, ki jih uporabimo v nadaljnjem raziskovanju izkušenj in pogledov ljudi glede zadeve. Proces je spet zasnovan tako, da je skupinam v pomoč pri doseganju globljega razumevanja in večje jasnosti ter da daje osnovo za ukrepe, ki rešujejo raziskovano zadevo.

Slika 5.16 Analiza v skupinski diskusiji



Analiziranje podatkov v skupinskih diskusijah deležnikom omogoča, da se sestanejo in si izmenjajo informacije, izvirajoče iz njihovih pogledov in izkušenj. Ne samo da poveča razumevanje med raznolikimi posamezniki in skupinami, ampak jim tudi omogoči, da sestavijo idejni okvir za nenehno sodelovalno delovanje. Med uresničevanjem postopkov se pri udeležencih sprožajo nove zamisli ali obujajo spomini, kar vodi do plodnega širjenja raziskovalnega procesa. Potem lahko udeleženci prepoznajo, kateri pogledi in izkušnje so jim skupni, in odkrivajo področja, ki zahtevajo nadaljnje dogovarjanje ali proučevanje.

V dolgih letih je name vedno znova napravila vtis količina energije in dobre volje, ki se je porajala iz dobro pripravljenih skupinskih diskusij. Dobri in produktivni izidi niso nikoli zagotovljeni, saj lahko zgodovina nasprotij ali navzočnost oblastnih likov zavre skupinske diskusije oziroma interakcijo. Vendar sem sam izkusil pri tej vrsti dejavnosti visoko stopnjo uspeha. Nedavna pol dnevna delavnica s kolektivom nekega pedagoškega kolidža ponazarja vrste možnih izidov. V kolektivu so proučevali uporabo tehnologije v svojem poučevanju, izmenjali so si načine, kako trenutno uporabljajo računalnike za izboljšanje učenja pri učencih, in odkrivali prihodnje rabe. Živahnost njihovih razprav in obširni sezname koristnih informacij, ki so iz diskusij nastajali, so pričali o njihovem navdušenju in kako zelo cenijo priložnost, da se učijo drug od drugega. Hkrati je to prineslo jasno usmeritev za projektno skupino, ki je pripravila delavnico, in nakazalo

smernice za opiranje na kolektiv pri širitvi uporabe tehnologije za izboljšanje učenja pri učencih.

Produktivni vrvež, ki se je nadaljeval ves čas delavnice, ni izviral iz nesmiselnega kramljanja ali splošnih pogovorov. Ko sem se sprehajal po prostoru in poslušal skupinske pogovore, da bi spremljal napredek razprave, me je prevzela intenzivnost zbranosti sodelujočih. Priložnosti za praktike, da se sestanejo in razpravljajo o širših vidikih svojega dela, v poklicnem okolju niso pogoste. Skupinske razprave, ki se jasno osredotočajo na zadeve, ki udeležence zanimajo ali skrbijo, vzpostavljajo čudovito okolje za utrditev širših okvirov strokovnega dela, ljudi ponesejo iz, včasih enoličnih, organizacijskih malenkosti vsakdanjika v instituciji in jih spomnijo na temeljno naravo dela, ki ga opravljajo skupaj.

SKLEP

Analiziranje podatkov je proces presejanja velikih količin informacij in razkrivanja osrednjih značilnosti preiskovane zadeve. Proces kristaliziranja informacij v sistemu kategorij daje osnovo za povečanje poznavanja zapletenih dogodkov in interakcij, ki sestavljajo vsakdanje pripetljaje v učilnicah, na šolah in v drugih izobraževalnih okoljih. Toda ta proces ni zgolj tehnična rutina, kajti njegov namen ni, da bi opisal razmeroma majhno število spremenljivk, ki vplivajo na srž študije. Glavni namen je zagotoviti osnovo za bogato nazorne pripovedi in poročila, ki deležnikom prinašajo informacije in razumevanje, na podlagi katerih lahko obveščeno odločajo o politikah, programih in postopkih, za katere so odgovorni. Prinaša tudi prvine za dobrodejne ukrepe znotraj raziskovalnega procesa ter jasno opozarja na zadeve in načrte, ki se jim je treba posvetiti. S sodelovalnostjo pa je hkrati bogato področje interakcije, ki deležnikom omogoča, da razvijejo produktivne odnose, ki so temeljna značilnost dobrega akcijskoraziskovalnega procesa.

POVZETEK

Ugotavljanje ključnih zadev: analiza podatkov

Nameni analize podatkov so:

1. zmanjšati, presejati oziroma kristalizirati velike količine podatkov ter
2. vnesti jasnost in pri deležnikih izboljšati razumevanje zadev in dogodkov.

Predstavljena sta dva procesa analiziranja podatkov: analiziranje ključnih zadev in izkušenj ter kategoriziranje in kodiranje.

Analiziranje ključnih zadev in izkušenj

1. Iz vsake interesne skupine izberite ključne ljudi.
2. Preglejte podatke pri vsaki izbrani osebi.
3. Pri vsaki odkrijte pomembne zadeve in izkušnje.
4. Odkrijte glavne značilnosti teh zadev in izkušenj.
5. Imenujte prvine izkušnje, povezane z vsako od značilnosti.
6. Prepoznane značilnosti in prvine uporabite za oblikovanje okvira pojmov in idej, ki predstavljajo izkušnjo vsake posamične osebe s preiskovano zadevo.
7. Odkrijte povezave: prepoznajte podobnosti in razlike med značilnostmi in prvinami izkušenj deležnikov.
8. Z okviri si pomagajte pri sestavljanju pripovedi in/ali poročil.

Kategoriziranje in kodiranje

1. Pri vsaki skupini deležnikov preglejte podatke iz intervjujev.
2. Podatke poenotite: razdelite na pomenske enote.
3. Ubeseidite *kategorije*, *podkategorije* in *teme*, ki kažejo na vzorce, povezave, skupne točke in zakonitosti v podatkih.
4. Uredite jih v sistem kategorij.
5. Analizo dopolnite z informacijami iz podatkov, ki ne izvirajo iz intervjujev.
6. Sistem kategorij uporabite za pojmovni okvir pri pripovedih in poročilih.

Krepitev analize podatkov

Vključevanje analize podatkov iz različnih virov, tudi kvantitativnih informacij, daje osnovo za boljše razumevanje in oblikovanje učinkovitih rešitev raziskovalnega problema.

Sodelovalna analiza podatkov

Za analiziranje podatkov in njihovo izmenjavo lahko uporabimo skupinske diskusije.

6

**POROČANJE: SPOROČANJE
RAZISKOVALNIH PROCESOV
IN IZIDOV**

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljanje prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitev gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

Vsebina poglavja

Ko se udeleženci ukvarjajo z raziskovalnimi procesi, morajo pripraviti pisno poročilo o svojem napredku. Zainteresiranemu občinstvu, deležnikom, je treba poročati tudi o trajnih procesih in končnih izidih.

V tem poglavju opisujemo:

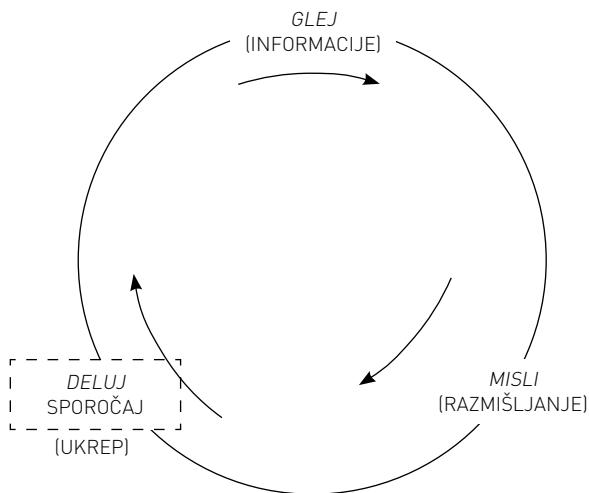
- *namene* poročanja o raziskovalnih procesih in rezultatih,
- metode poročanja, med drugim pisna poročila, predstavitve in nastope,
- postopke za razvijanje *pisnih poročil*,
- postopke za pripravljanje in prirejanje *predstavitve* ter
- postopke za pripravljanje in uprizorjanje *nastopov*.

AKCIJSKORAZISKOVALNA POROČILA

Prvo »dejanje« cikla »glej, misli, deluj«, ki se pojavi iz akcijskoraziskovalnega procesa je poročilo, ki zainteresirano občinstvo obvešča o izidih analize prvega cikla preiskave (slika 6.1). Namen tega procesa je zagotoviti, da vsi dobijo korpus skupnega znanja, ki ga lahko uporabijo kot osnovo za oblikovanje rešitev raziskovalnega problema. V podpoglavjih, ki sledijo, bo postalo jasno, da se poročila v akcijskih raziskavah po obliki in namenu nekoliko razlikujejo od tradicionalnih akademskih raziskovalnih poročil in se bolj ujemajo s postopki kvalitativnega poročanja, ki jih opisuje Creswell (2007).

V tem poglavju predstavljamo razne pristope k poročanju, vsak pa je namenjen temu, da udeleženci in občinstvo projekta pridobijo jasno razumevanje tako procesov kot rezultatov raziskave. Glede na želene namene lahko torej raziskovalci sestavijo opisne pripovedi, etnografske ali biografske spise, ki jih je mogoče uporabiti kot poročila o napredku, formativne evalvacije ali končna poročila. Za poročanje pestremu občinstvu, kakršno velikokrat sodeluje v učinkoviti akcijskoraziskovalni študiji, lahko oblikujejo tudi predstavitve ali nastope.

Slika 6.1 Poročanje v akcijskem raziskovanju



DA SO LJUDJE OBVEŠČENI: POSTOPKI POROČANJA V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU

Ko se ljudje prebijajo skozi procese akcijske raziskave, je za vse udeležence in deležnike nujno, da so o tekočem napredku študije obveščeni, če hočejo dejavno sodelovati v zorenju projekta. Ko se učitelji, učenci in drugi deležniki ukvarjajo z raziskavo, morajo nekako obveščati druge deležnike, na katere njihove dejavnosti vplivajo, in na tiste, ki morajo prispevati k porajajočim se ukrepom. Če so posledica dela občutne spremembe v načinu, kako razred ali šola deluje, je treba včasih obvestiti tudi upravne delavce in/ali starše. V obširnejših projektih, na primer pri evalvaciji učnega načrta, razvijanju novega načina ureditve šole ali ustanovitvi novega programa, delo zahteva nenehno komunikacijo med različnimi deležniki. V vseh teh okoliščinah obstaja potreba po sporočanju bistvenih značilnosti preiskave drugim, da poskrbimo za popolno obveščenost vseh strani. Udeleženci morajo zatorej med procesi skrbno misliti na zapisovanje in poročanje o napredku.

Poročanje ima dva vidika. Prvi je, da si vse o projektu redno zapisujemo, da lahko ljudje sistematično preverjajo svoj napredek in rešujejo spore, če se pojavi nestrinjanje o preteklih dogodkih in načrtovanih dejavnostih. Pisna evidenca je velikokrat koristen vir. Drugi vidik je potreba, da priskrbimo poročila in pripovedi, ki udeležencem omogočajo, da delijo svoje izkušnje in poglede, kar je sredstvo, s katerim si lahko širše občinstvo razširi razumevanje ali dobi boljšo predstavo, »kaj se dogaja«.

Namensko poročanje je za vse strani – učitelje, učence, upravne delavce in družine – sredstvo, da razumejo zadeve in dogodke, ki na položaj vplivajo. Ko se udeleženci čedalje bolj zavedajo vplivov pri delu, postanejo zmožni upoštevati različne načrte in obveze, ki jih je treba, in si prizadevati za vzajemno smiselne rešitve težav, ki jih doživljajo. Učinkovita komunikacija omogoča razumevanje.

Udeleženci raziskovanja drug drugemu torej poročajo zato:

- da si delijo informacije in so ljudje obveščeni o procesih in izidih preiskave,
- da deležnikom in drugemu občinstvu omogočijo razumevanje pogledov in izkušenj sodelujočih,
- da preverijo točnost in ustreznost informacij, ki izvirajo iz preiskave, in
- da skrbijo za neprekinjeno evidenco o projektu.

Pred kratkim sem delal na šoli, na kateri je postalo vprašanje sporazumevanja najvažnejše. Pojavilo se je več težav, ki so nastale zaradi kratkega stika v komunikaciji med šolo in domom. Učitelji, starši in vodje so se zavedeli potrebe, da morajo biti jasneje obveščeni o raznih dejavnostih, ki zadevajo dogodke na šoli in v učilnici. Očitno je postalo, da običajne oblike sporazumevanja – kot je pošiljanje obvestil domov po otrocih – niso uspešne, zato so postale prednostna naloga nove poti sporazumevanja. Učitelji in upravni delavci so našli nove načine komuniciranja drug z drugim in s starši, izkoristili so razne medije, tudi pisna sporočila in obvestila, elektronsko pošto, telefonske povezave in ustna poročila. Dogodki so opozorili na težave, ki vzniknejo, če so ljudje slabo obveščeni. Veliko težav in pritožb, ki so bile vidne na začetku projekta, se je razblinilo, ko so razvijali učinkovitejše metode sporazumevanja.

VSAKEMU SVOJE: OBLIKE POROČANJA

Ker akcijsko raziskovanje od vseh udeležencev zahteva, da razumejo, »kaj se dogaja«, če želijo prispevati k učinkoviti rešitvi preiskovane zadeve, je treba informacije deliti z zadevnimi deležniki – s tistimi, na katere zadeva vpliva ali oni vplivajo nanjo. Bistveno je, kako se informacije sporočajo, saj je nujno ne samo, da ljudje izvedo tako imenovana »dejstva«, ampak tudi da razumejo dinamične načine, s katerimi pomembne značilnosti situacije vplivajo na življenje vpletenih ljudi. »Objektivna« formalna poročila, ki so v institucijah zelo običajna, za te namene ne zadoščajo, saj so pogosto ubesedena v strokovnem jeziku, ki lahko zastre pravi namen študije.

Vrsta oblike poročila mora biti zato jasno drugačna za različna raziskovalna občinstva in namene, saj se lahko poročila navezujejo na tri glavne vrste občinstva – akademsko, javno in strokovno/organizacijsko:

- **Akademsko:** Univerzitetno raziskovanje se predvsem posveča oblikovanju *korpusa znanja*, ki si ga delijo v skupnosti poznavalcev. O izidih raziskave poročajo v zbornikih in knjigah, ki so shranjeni v zbirkah univerzitetne knjižnice. Znanje prenašajo tudi na študente, da *obvestijo in izobrazijo bodoče strokovnjake*.
- **Javno:** Včasih se raziskovanje uporabi za *obveščanje in poučevanje javnosti o pomembnih zadevah*. Raziskave, ki jih financirajo vladni organi, javne interesne skupine ali skupine skupnosti, poročajo o svojih ugotovitvah v občilih in svoje delo marsikdaj vnesejo v televizijske dokumentarne filme, ga predstavijo na odru ali kot ulično igro.
- **Strokovno/organizacijsko:** Raziskovanje se vse bolj uporablja za neposredne *strokovne in organizacijske namene za izboljšanje ali krepitev programov, storitev in prakse*. Raziskovalne izide je mogoče neposredno izkoristiti za razvoj novih programov in storitev ali uporabiti za oblikovanje rešitev za pereče težave v institucijah, organizacijah ali skupnosti.

Zaradi razlik v občinstvu in namenih morajo raziskovalci v akcijskem raziskovanju jasno razmisliti o vrstah poročanja, s katerimi bi lahko učinkovito komunicirali z nekim določenim občinstvom. Primeri vrst različnih oblik poročil so prikazani v 8. poglavju. Toda ti ne zajemajo popolnega spektra možnosti – kar bo postalo jasno pozneje v poglavju. Glede na deležnike, namen in okoliščine lahko ima poročanje obliko pisnih poročil, predstavitev in nastopov.

Pisna poročila so preprosto sredstvo za sporočanje informacij. Zavzamejo lahko obliko kratkih, neformalnih poročil, ki vsebujejo malo informacij, ali zelo formaliziranih poročil, ki vsebujejo podrobne informacije o vseh vidikih projekta. Pisna poročila so najpogostejši medij za vzdrževanje zapisov o napredku ali za zapisovanje izidov raziskovalnega procesa. Zavzemajo več oblik, med katerimi so tudi:

- poročilo o napredku, ki povzema tekoče dejavnosti študije,
- evalvacijska poročila, ki jih uporabljajo učitelji in vodje,
- projektna poročila o dejavnostih v razredu, za strokovno javnost in starše,
- študije primera,

- zapisniki sestanka, ki udeležence obveščajo o izidu načrtovanja in organiziranja sestanka, in
- spomenice, ki poročajo o trenutnih dejavnostih in zadevah.

V 8. poglavju so predstavljeni primeri več različnih oblik raziskovalnih poročil, vsako je bilo napisano z drugačnim namenom in za drugo občinstvo.

Ustne in/ali vizualne predstavitve odpirajo bogatejše možnosti za pritegovanje ljudi v proces komunikacije. So pestrejšje in ustvarjalnejše sredstvo, ki ljudem omogoča, da z drugimi delijo osredotočena in bogata razumevanja svojih raziskovalnih dejavnosti. Ustne in vizualne predstavitve so zlasti učinkovite za izmenjavo informacij in razkrivanje izkušenj v nestrokovnih krogih ali kulturnih in etničnih manjšinah. Za te skupine so vizualni, pesniški, glasbeni ali gledališki nastopi tudi učinkovit način sporočanja notranjega razumevanja lastnih izkušenj in pogledov.

Poročila, predstavitve in nastopi so torej raznolika sredstva, s katerimi lahko vodje, učitelji, učenci in starši sporočajo o procesih in izidih raziskave. So preproste večstranske metode za predstavljanje novega razumevanja z jasnostjo, natančnostjo in s pristnostjo, da lahko ljudje učinkovito prispevajo k tekočemu razvoju dejavnosti in dogodkov, zasnovanih zaboljšanje njihove situacije.

PISNA POROČILA

Pisna poročila izhajajo iz produktov analize podatkov (glej 5. poglavje). Ključne značilnosti in prvine, ki smo jih v teh procesih odkrili, so podlaga za pripoved, ki odraža poglede, zaznave in izkušnje posameznikov in skupin, udeleženih v procesu. Zavzame lahko obliko:

- individualnih poročil,
- skupinskih poročil,
- poročil o napredku,
- evalvacijskih poročil ali
- končnih poročil.

Kot pravi Denzin (1997), si ne prizadevamo za dokončne in objektivne pripovedi, temveč za žive pripovedi, ki bralca vodijo do sočutnega razumevanja izkušenj, ki so jih ljudje doživeli. Pripovedi ali zgodbe torej odpirajo pogled v življenje ljudi, zapisujejo vpliv dogodkov na njihovo dobro počutje iz dneva v dan in zmožnost zdrave in plodne interakcije z življenjskim svetom, s katerim so soočeni. Odstirajo bogato, gosto pleteno tapiserijo človeške izkušnje in kompleksen čustveni svet, ki leži pod površjem navidezno neškodljivih dogodkov in ki se pokaže ob tistih posebnih trenutkih zmagoslavja, uspeha, ljubezni, boja, izgube ali spora, ki imajo na življenje ljudi tako dramatičen vpliv.

V akcijskem raziskovanju torej skušamo izdelati opisne pripovedi, ki predstavljajo točne poglede na učinek, ki ga imajo dogodki na življenje ljudi, in njegovo razumevanje. Pisanje pripovedi je več kot samo pohlevno poročanje o dogodkih – od piscev poročila zahteva, da odkrijejo, kako zbuditi sočutno razumevanje dogodkov, ki jih opisujejo. Vladno poročilo, ki omenja »nezadostnost gre-

znice« na šoli, na primer ni uspelo zbuditi dojemanja, kakšna sta bila smrad iztrebkov in nenehna bojazen staršev za zdravje otrok. Objektivna poročila so včasih nevarno neinformativna. Obširnejše etnografske pripovedi, ki jih sestavlja polna in bogato tkana zgodba, dajejo možnost globljega pogleda v skupnost in/ali institucionalno okolje, v katerih se dogodki dogajajo, vsebujejo zgodovino situacije in razkrivajo interakcijske in čustvene značilnosti izkušnje ljudi. Krajša poročila, kot so zapisniki s sestankov, skupinska poročila, poročila o napredku itd., so bolj zgoščena, vendar bi vseeno morala zajeti bistvo izkušnje ljudi.

Pripovedovalna pričevanja: biografije, avtobiografije in etnografije

Akcijsskoraziskovalna poročila se torej po naravi razlikujejo od poročevalnih postopkov, ki so v navadi v akademski raziskovalni literaturi, in njihovi nameni in izidi so nekoliko drugačni. Akademski poročila so zasnovana na potrebi po objektivnih, posplošljivih pripovedih, ki se osredotočajo na spremenljivke oziroma dejavnike zanimanja in pogosto zvenijo mlačno in nezanimivo. Po drugi strani zahtevajo poročila akcijskega raziskovanja pripovedovalna pričevanja – zgodbe o izkušnji ljudi – ki so zmožna osvetliti pogosto zapleteno in globoko problematično naravo dogodkov. Za razliko od akademskih poročil, ki obnašanje velikokrat tolmačijo v okviru disciplinske teorije (osebnost, motivacija, razvojne stopnje itd.), so biografska in etnografska pričevanja sredstvo za razumevanje življenja ljudi z njihovega gledišča. Razkrivajo zgodovino njihovega izkustva in pomembne značilnosti njihovega življenja – ključne izkušnje ali trenutke preobrata, ki osvetljujejo skrito dinamiko situacije. Akcijsskoraziskovalna poročila torej najprej opisujejo dogodke z gledišča udeleženih deležnikov in jih nato primerjajo z drugimi gledišči iz akademske ali strokovne literature.

Ta proces prinaša številne koristi, saj je že preprosto dejanje »pripovedovanja svoje zgodbe« za udeležene posameznike zdravilno in razkriva značilnosti njihovega življenja, ki so jih nenamerno zatrli ali so jih »samoumevno« imeli za nujne, čeprav škodljive vidike življenja. Proces utegne razkriti tudi skrite dobrodejne razsežnosti izkušnje, ki ljudem omogoči, da zagledajo svoj svet v lepši luči ali da se zavedo morebitnih koristnih vidikov položaja.

Proces pisanja osebnih pripovedi o izkušnji kot del akcijskega raziskovanja ni namenjen odkrivanju »dejstev« ali »resnice« o človekovem življenju, temveč jim skuša omogočiti, da pogledajo na svoje življenje drugače – da na novo pretolmačijo dogodke, izkušnje in odzive ter se dokopljejo do novih načinov razumevanja svoje situacije. Avtobiografska in etnografska besedila so lahko koristen vir, s katerim posamezniki in skupine na novo presodijo svoj položaj in interakcijo z drugimi v danem okolju, da »povežejo in združijo biografsko pomenonosne izkušnje z dano družbo in širšim institucijam, ki proizvajajo kulturo in pomene ...« (Denzin 1989a, str. 25).

Čeprav etnografske pripovedi zlasti pišejo zunanji avtorji, zdaj odkrivamo, kakšen potencial imajo avtoetnografije ter posamezniki in skupine, ki se ukvarjajo z raziskovalnimi procesi o sebi, da za- pišejo pričevanje o lastnem življenju. Nekatere pripovedi so tako zelo občutljive, segajo v intimne

podrobnosti življenja ljudi, da ljudje nimajo želje, da bi prišle v javnost. Pri njih je mogoče ljudi in kraje zamaskirati z uporabo izmišljenih imen ali s posplošeno pripovedjo, ki razkriva glavne značilnosti izkušnje, ne daje pa možnosti za prepoznanje ljudi in krajev.

Priča smo bili veliko položajem, v katerih so ljudje oživi že zaradi priložnosti, da »povedo svojo zgodbo« in prisluhnejo zgodbam drugih. V šolah, delavnicah, projektih razvijanja programov in v veliko drugih okoliščinah smo doživeli radost, ki jo prinaša ta proces. Pri ljudeh, ki včasih prvič v svojem življenju čutijo, da jih nekdo zares posluša in da lahko z drugimi delijo nekaj vrednega, opazamo občutek, da so nekaj vredni. Nič več nas ne preseneča, vendar nas vedno preplavi hvaležnost, ko ljudje prisrčno izrazijo, koliko jim to pomeni. Ob več kot eni priložnosti so ljudje v tistem trenutku izbruhnili ali pa nas pozneje tiho obvestili: »To mi je spremenilo življenje!«

V procesu se zgodi nekaj čudovitega. Ne samo da pripovedovalci kar prekipevajo, ker jih nekdo posluša in priznava, ampak se medtem naučijo tudi nečesa pomembnega o sebi in svojih izkušnjah. Izkušnja osvetljuje in je včasih razodetna. Med tokom pripovedi smo ljudi – pripovedovalce in/ali občinstvo – pogosto videli v solzah. Pripovedovalcu ni treba biti izkušen govornik. Včasih ima odkrito pripovedovanje dogodkov preprosto govorečih ljudi – mater, starejših ali otrok – dramatičen učinek na občinstvo in že sam »nastop« ljudi je zelo zgovoren. Ko ljudje pripovedujejo o svojem življenju, to ni malo.

Skupne in združene pripovedi – povezovanje izkušenj deležnikov

Potreba po predstavitvi pogledov deležnikov torej zahteva nekoliko drugačen proces sestavljanja akcijskoraziskovalnih poročil. Ker pisci poročil ne nameravajo predstaviti posplošenih, objektivnih pripovedi, temveč pričevanja, ki zajemajo izkustvo in pogled posameznikov in skupin iz študije, potrebujemo drugačen način sestavljanja raziskovalnega poročila. Ker ni mogoče zajeti pripovedi vseh posameznikov v študiji, si pisci pri ubeseditvi poročila pomagajo s skupnimi in z združenimi pripovedmi.

Skupne pripovedi temeljijo na predpostavki, da lahko zgodbe posameznih deležnikov razkrijejo posamične izkušnje, ki so skupne tudi drugim deležnikom. Ampak čeprav jim je izkušnja morda skupna, lahko na različne udeležence enaki dogodki vplivajo drugače. Pri pisanju poročil moramo torej vzpostaviti povezave med izkušnjami deležnikov, da razvijemo razumevanje ključnih zadev in izkušenj, ki vplivajo na dogodke, ter dinamičnih interakcij med posamezniki in skupinami. Ko torej ugotovimo, katere so ključne značilnosti izkušnje pri posameznem deležniku, iščemo povezave z drugimi. Raziskovalci:

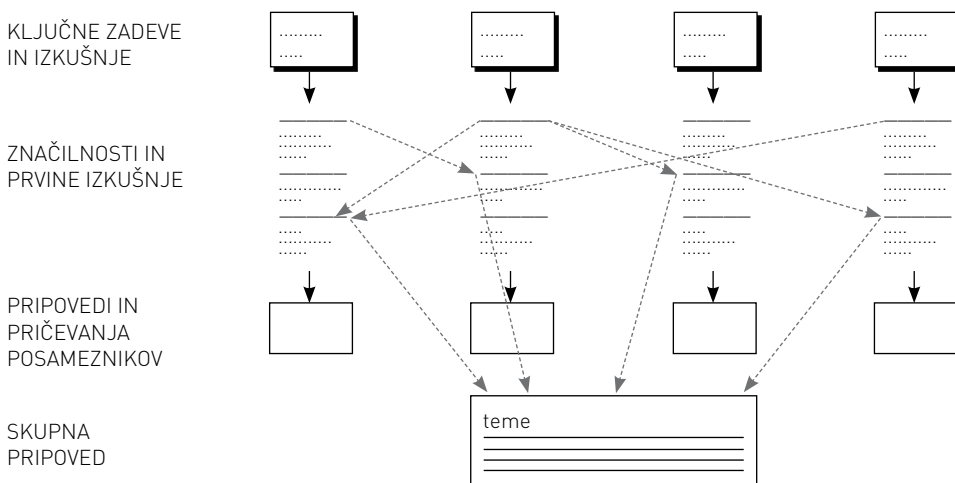
- se posvečajo izkušnjam in zadevam, ki so pomembne za posameznika,
- pregledajo podatke pri vseh drugih izbranih deležnikih,
- ugotovijo značilnosti in prvine izkušnje, skupne tudi drugim deležnikom,
- ugotovijo točke, v katerih je na izkušnje in poglede drugih deležnikov vplivala prvotna ključna izkušnja,
- te značilnosti in prvine zapišejo kot podseznam prvotnega razodetja in
- zapišejo, kolikokrat se izkušnja oziroma prvina pojavi pri drugih deležnikih.

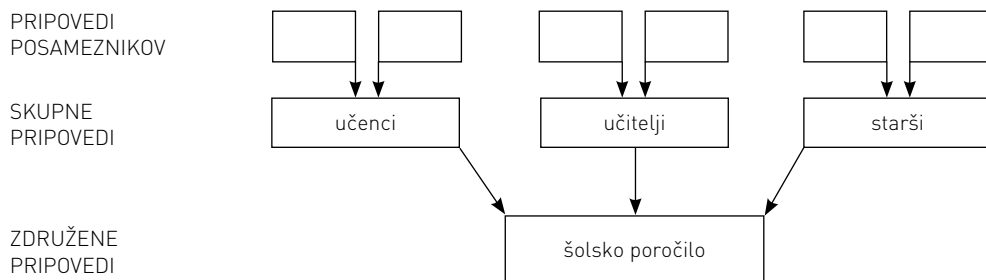
S primerjavo informacij v skupinah in med skupinami lahko raziskovalci presodijo, do kolikšne mere so dogodki, izkušnje ali pogledi skupni znotraj skupine ali med skupinami. Te vrste primerjav prinesejo informacije, ki so pomembne tudi v fazi »delovanja«, ker udeležencem omogočajo, da prepoznajo tiste skupne gradnike izkušnje, iz katere je mogoče oblikovati plodne ukrepe. Omogoča jim tudi, da prepoznajo posamično pomembne izkušnje in poglede, ki jih bo mogoče treba upoštevati pri oblikovanju rešitve za preiskovano težavo. Kako zelo je nekaj ljudem skupno, razkriva izrazje – »vsi učitelji v študiji ...«, »veliko staršev je bilo zaskrbljenih glede ...«, ali »medtem ko so nekateri učenci rekli ... so drugi bolj težili k ...«.

Skupna pričevanja (slika 6.2) so torej povzetek pripovedi posameznikov, vendar se posebej osredotočajo na skupne točke in razlike, ki se razkrijejo z medsebojno analizo glavnih značilnosti in ključnih prvin. Na skupne ali podobne značilnosti lahko pri tem mislimo kot na »teme«. Skupne pripovedi so način predstavljanja pogledov in izkušenj skupin deležnikov v študiji – učiteljev, učencev, vodjev, družin itd.

Združena pričevanja pa so pregled glavnih značilnosti in prvin izkustva in pogledov iz vsake od glavnih skupin, tako da šolsko poročilo zajema značilnosti in prvine, vzete iz vsake od nosilnih skupin (glej sliko 6.3). Skupne točke, ki jih ta poročila razkrivajo, so osnova za skupne ukrepe, medtem ko razlikovanja opozarjajo na zadeve, ki zahtevajo obravnavo (gl. Guba in Lincoln, 1989).

Slika 6.2 Oblikovanje skupnih pripovedi



Slika 6.3 Posamične, skupne in združene pripovedi

V nedavnem raziskovalnem projektu, v katerem sem sodeloval, je analiza podatkov razkrila, da je veliko učiteljev in staršev izrazilo podobne misli glede roditeljskih sestankov – premalo časa, potreba po učinkovitejšem sporazumevanju med starši in učitelji itd.

Čeprav so vsi zaznali enake značilnosti, so jih včasih izrazili s svoje plati – učiteljem se je na primer zdelo, da se starši ne dovolj učinkovito sporazumevajo z učitelji, medtem ko se je staršem zdelo, da učitelji niso dovolj jasno sporočili, kaj se od staršev pričakuje.

Te vrste analize so dale osnovo za spremembe, ki jih je šola v roditeljskih sestankih uvedla, da jih naredi učinkovitejše. Sestankom so namenili več časa in posamezni učitelji so lahko izvedli skupinska svetovalna srečanja, na katerih so starše seznanili s podrobnejšimi informacijami. Med njimi so bili načini, s katerimi so starši spoznali, kako so organizirani učni procesi v učilnici in kako lahko svojim otrokom pomagajo pri učenju.

Medtem se je razkrilo več drugih zadev, ki so šoli omogočile, da je uvedla ukrepe za izboljšanje metod, ki jih je uporabljala za komunikacijo z družinami.

SESTAVLJANJE POROČIL

Sestavljanje učinkovitih in koristnih poročil je umetnost, v kateri se lahko urimo dolga leta. Vendar zmore večina ljudi napisati poročilo, ki vsebuje zadevne informacije in razkriva porojeno razumevanje, če upošteva nekatere temeljne procese. Kdor je zadolžen za pisanje poročila, mora:

- opisati *občinstvo in namen* poročila,
- opredeliti *udeležence*,
- opredeliti *pomembne značilnosti in prvine izkušnje*,
- izdelati *okvir poročila*,
- *napisati poročilo*,
- poročilo *pregledati in korigirati* ter
- pri udeležencih *preveriti, ali je poročilo ustrezno*.

Opišite občinstvo in namen

Pazljivo opredelite občinstvo in namen poročila. Vprašajte:

- Za katere ljudi točno (vrsto ljudi) bomo poročilo napisali? Učitelje, učence, vodje, starše itd.?) Kje točno – v katerih razredih, šolah, domovih?
- Za kaj bomo poročilo uporabili? Da ljudi obvestimo o napredku projekta, da jim pomagamo razumeti značilnosti izkušenj ljudi ali da razkrijemo potrebne ukrepe?

Izberite poglede udeležencev

Odločite se, katere poglede udeležencev – posameznikov ali nosilnih skupin – boste zajeli. Zapišite si:

- Čigave izkušnje ali načrti so za poročilo osrednji.
- Kateri ljudje imajo važne ali pomembne povezane izkušnje in načrte.

Potem te podatke za vsakega posameznika in skupino ločite od drugih.

Preglejte podatke

- Preberite podatke, ki se nanašajo na izbrane udeležence, da se z gradivom seznanite.
- Pozorni bodite na posebej učinkovite citate, ki ponazarjajo ključne značilnosti izkušnje ljudi.
- Pozorni bodite na izrazje in jezik, ki ju pri opisovanju svoje izkušnje uporabljajo udeleženci.

Ugotovite pomembne značilnosti in prvine izkušnje

- Preglejte analizirane podatke, da odkrijete gradivo, relevantno za poročilo.
- Za vsakega zadevnega posameznika oziroma skupino napravite kopijo seznama ključnih značilnosti in prvin izkustva.

Izdelajte okvir poročila

Za izdelavo okvira poročila uporabite značilnosti in prvine izkušnje (gl. sliki 5.2 in 5.8). Zapišite si:

- ključne značilnosti kot podnaslove,
- prvine ali enote pomena kot vsebino vsakega naslova/podnaslova.

Napišite poročilo

Pri pisanju poročila uporabite kot vodilo izdelani okvir, v jedro pripovedi pa vključite izrazje in jezik udeležencev. Čeprav okvir vodi pisanje, sam po sebi ni dovolj za prikaz izkušenj, ki so jih doživeli ljudje. Avtorji poročil in pripovedi morajo v pisanju zajeti številne razsežnosti človeškega izkustva, tudi čustvene, telesne in interakcijske prvine obnašanja in nazora, hkrati pa organizacijske in proceduralne sestavine. Okvir, ki vodi zbiranje podatkov, je koristen kot seznam za preverjanje, kaj je mogoče vključiti v pripoved – ljudi, dejanja, dejavnosti, dogodke, namene, čustva, kraje, roke in predmete. Pri vsem tem pa je važno, da jezik in izrazje poročila prispevajo besede udeležencev.

Ne samo za ubeseditev naslovov poročila/pripovedi, tudi v jedru pisanja morajo biti njihove besede. Nekateri pisci nanizajo cele odseke poenotениh podatkov, da oblikujejo jedro pripovedi. Drugi radodarno uporabljajo citate, da jasno ponazorijo, kar hočejo povedati ali okoliščine, ki jih opisujejo.

Evalvacijsko poročilo BSIC (gl. 8. poglavje) vključuje naslov »Pogledi učiteljev« s podnaslovom »Dosežki učencev«. Pod slednjim je med drugim to besedilo: »Tudi učitelji so navdušeni nad odzivom učencev na izobraževalni model šole. Neki učitelj je primerjal svoje izkušnje v javnih šolah in spregovoril o razlikah, ki jih je doživel: 'Učencem na drugih šolah moraš dati otipljivo nagrado.'« V besedilu so predstavljene podrobnosti o tem, kako učitelji doživljajo in tolmačijo »dosežke učencev«, skupaj s celo vrsto prvin, izhajajočih iz poenotениh podatkov v kategoriji »dosežki učencev«.

Pregled in korektura

Poročilo preglejte. Preverite:

- ali so bili navedeni nameni uresničeni: ali daje poročilo zadostne in ustrezne informacije, da je za ciljno občinstvo obvestilno?
- ali ste vključili vse bistvene poglede udeležencev.
- ali je jezik primeren za ciljno občinstvo.
- ali poročilo točno odraža poglede in izkušnje udeležencev in ne pogledov avtorja ali ene nosilne skupine.

Kadarkoli usklajujem pisanje poročil, avtorje nenehno sprašujem: »Kdo tukaj govori? Čigav pogled je predstavljan?« Presenetljivo je, kako pogosto si celo najpazljivejši pisec poročil dovoli, da se vmeša njegov lastni pogled. Med pisanjem poročil moramo skrbno paziti, da zagotovimo, da ne nehote predstavimo gradiva, ki odraža naše lastne vtise ali tolmačenja položaja. Izjeme so tiste situacije, v katerih odkrito zajamemo lasten pogled, ker smo nosilni udeleženci v raziskovalnem procesu.

Preverjanje pri sodelujočih

Osnutek izročite tistim, o katerih piše poročilo:

- Dajte jim čas, da ga preberejo in odgovorijo.
- Če je le mogoče, se osebno pogovorite z njim, drugače po telefonu.
- Preverite točnost, zadostnost in ustreznost informacij, zajetih v poročilu.
- Spremenite in popravite poročilo glede na njihove pripombe.

Pisanje formalnih poročil

Formalna poročila so tista, ki jih predstavimo strokovnemu občinstvu, ki ima v raziskovalnem projektu precejšen vložek in mora biti popolnoma obveščeno o namenu, postopkih in izidih študije. Formalna poročila torej pišemo za:

- vodstvene in strokovne organe ter financerje,
- akademske in strokovne publikacije in raziskovalne zbornike ter
- teze in disertacije.

Formalno poročilo mora vsebovati naslednje dele:

1. **Uvod** – opisuje poudarek študije.
2. **Pregled literature** – predstavlja pregled tekoče akademske in strokovne literature, povezane z raziskovalnim problemom.
3. **Metodologija** – podrobno razloži uporabljene metode in raziskovalne postopke.
4. **Ugotovitve in rezultati** – poroča o izidih študije.
5. **Razprava in sklep** – opisuje ukrepe, ki so nastali iz študije, in implikacije za nadaljnje raziskovanje.

1. del: Uvod – Poudarek in uokvirjanje

V tem delu poročila je splošen pregled študije. Opisuje:

- problem oziroma zadevo, na katero se študija osredotoča,
- okolje študije – lokacijo in zajete ljudi,
- raziskovalno vprašanje,
- namen raziskave – v splošnem iskanje odgovora na raziskovalno vprašanje – in
- pomen študije – zakaj je zadeva pomembna ali zakaj je treba problem rešiti.

2. del: Pregled literature

Namen pregleda literature je povzemanje informacij o raziskovalnem problemu/vprašanju, ki smo jih nabrali iz študij, o katerih poročajo v raziskovalni in strokovni literaturi. Te študije hkrati opisujemo in smo do njih kritični, ocenimo njihove prednosti in slabosti, razkrijemo pojme, teorije in podmene, na katerih slonijo njihove trditve in stališča. Pregled kaže tudi na vrzeli in pomanjkljivosti v literaturi v smislu njene uporabnosti za tekočo študijo. Pregled literature lahko pokaže na pomembnost zadeve oziroma problema, češ zakaj je vreden študije. Pregled in analiza te literature pripravita prizorišče za nadaljnji proces (glej 5. del, razprava), v katerem se uradna in akademska stališča primerjajo s pogledi raziskovalnih udeležencev.

3. del: Metodologija

Ta del poročila predstavlja utemeljitev za pristop k raziskovanju, uporabljen v študiji (filozofske predpostavke), in podrobno opiše zajete ljudi (vzorec), okolje, v katerem se dogaja (kraj) in postopke, uporabljene za izvedbo raziskave (raziskovalne metode). Bralce obvesti, zakaj je ta pristop k raziskavi primeren za preiskovano zadevo in nakaže korake, ki smo jih upoštevali, da smo poskrbeli za eksaktnost in etičnost študije. Pri tem se lahko sklicujemo na vire, ki podkrepijo legitimnost študije (npr. Denzin in Lincoln, 2005; Lincoln in Guba 1985; Reason in Bradbury, 2007).

4. del: Rezultati raziskave/ugotovitve

Četrtemu delu včasih pravimo del poročila z rezultati, raziskovalcem pa daje priložnost, da predstavijo, kaj so v preiskavi odkrili. Predstavlja nadrobne pripovedi, ki opisujejo naravo problema z vidika raznih deležnikov, skupaj z dogodki, obnašanjem in odzivi, ki imajo pomemben vpliv na preiskovano zadevo. V tem besedilu niso samo omenjeni dejavniki, ki na zadevo vplivajo, temveč je opisana dinamika situacije, iz katere izvirajo.

Okvir »kaj, kdo, kako, kje, kdaj in zakaj« je koristno orodje za zajemanje teh vidikov. Pisce napelje, da opredelijo: kateri (kaj) so ključni dogodki, kdo je zajet, kako, kdaj in kje so se dogodki zgodili, zakaj se pojavljajo, kot se, in kako jih doživljajo različni deležniki. Namen je bralcem omogočiti sočutno razumevanje, kako deležniki doživljajo in tolmačijo zadeve in dogodke v zvezi z raziskovanim problemom, in jim pokazati vpliv, ki ga ima na dejavnosti in obnašanje deležnikov.

Navedeni seznam predstavlja še en koristen pojmovni okvir, ki je piscem poročil v pomoč:

- **Akterji:** ljudje, ki so za zgodbo pomembni ali relevantni.
- **Dejanja in dejavnosti:** stvari, ki jih ljudje počnejo, in dejavnosti, v katerih sodelujejo.
- **Dogodki:** pomembni dogodki in pripetljaji, ki so se zgodili.
- **Kraj:** kje se te dejavnosti ali dogodki dogajajo.
- **Čas:** kdaj se dogodki zgodijo in kako dolgo trajajo.
- **Namen:** kaj skušajo ljudje doseči, zakaj počnejo, kar počnejo.
- **Občutek:** kakšni so občutki udeležencev ob tem, kar se zgodi, in kako se odzivajo.
- **Predmeti:** stavbe, dobrine, gradivo, oblačila, avtomobili, knjige, poročila itd.

Poročilo opisuje tudi rešitve za raziskovani problem, ki so ga opredelili udeleženci, ter kako so bile te rešitve uresničene in kakšen je bil njihov učinek.

V pripovedih mora biti dovolj gradiva, da ciljnemu občinstvu omogočimo razumevanje izkušnje in pogledov ključnih ljudi v primarnih nosilnih skupinah, pa tudi informacije, vključene iz drugih podatkovnih virov. Poročilo o preiskavi osipnikov se ne bi posvečalo samo pogledom in izkušnjam dijakov, ki so šolo zapustili zgodaj, ampak bi moralo dati tudi razumevanje pogledov vrstnikov, učiteljev, staršev, šolskih vodjev in drugih, ki v zadevo vlagajo, ter vključiti statistične informacije, ki razkrivajo zadevne informacije iz šolskih evidenc – število osipnikov v tekočem letu in preteklih, izostanki, raven izobraževalnih dosežkov itd.

5. del: Sklep – razprava in ugotovitve

Zadnji del umesti rezultate v širši okvir. To je tisti del formalnega poročila ali disertacije, ki odgovarja na »in kaj potem«, ter piscem daje priložnost, da izrazijo novonastalo razumevanje zadeve ter ga primerjajo s pogledi, ki obstajajo v akademski literaturi ali poročilih ministrstev/agencij. Skratka, zgoščeno predstavlja, kar smo odkrili, in razišče implikacije ugotovitev. V tem delu:

- povzamemo izide študije.
- stališča deležnikov umestimo v širši družbeni okvir zadeve, tako da njihove poglede primerjamo s tistimi, predstavljenimi v literaturi.
- raziščemo, kakšne so implikacije študije za prakso, politike, programe in storitve.
- predlagamo ukrepe, ki jih je mogoče uvesti ali razširiti, ali spremembe dejavnosti in/ali postopkov, ki bodo obstoječo prakso, programe ali storitve izboljšali.
- predlagamo, zakaj je potrebno nadaljnje raziskovanje za okrepitev in razširitev rezultatov tekoče študije.

Skupni namen tega dela je jasno pokazati, kako pogledi deležnikov osvetljujejo preiskovano zadevo in predlagati spremembe v praksi, programih in storitvah, vsebovanih v izidih raziskave. V akademskem svetu lahko opozorimo tudi, kako novo razumevanje, nastalo v raziskovalnem procesu, krepi ali spodbija obstoječa teoretična gledišča.

Poročilo o akcijskoraziskovalni študiji o angažiranosti staršev na šolah je vključilo poglede staršev, učiteljev, ravnateljev, nadzornikov in osebja z izobraževalnega urada. Poročilo je predstavilo pogled vsake od teh skupin deležnikov in zajelo celo vrsto možnosti, kako bi lahko starši na šolah sodelovali, da bi izboljšali izobrazbo svojih otrok. Ta poročila in priporočila iz njih so postala osnova za vrsto delavnic med starši in učitelji na vzorcu šol v okrožju, na katerih so jasno opredelili ukrepe, ki so jih starši sami želeli izvesti na svojih šolah. Po poročilu o obširnem uspehu tega pilotskega programa je okrožni izobraževalni zavod oblikoval politiko, ki je dala zagon podobnim napredkom v vsem šolskem sistemu (Stringer, v Reason in Bradbury, 2007).

PREDSTAVITVE: UČINKOVITA KOMUNIKACIJA

Predstavitve odpirajo vznemirljive možnosti sporočanja raziskovalnih rezultatov udeležencem in zainteresiranemu občinstvu. Tvori jih pestro gradivo in z uporabo raznih predstavitvenih modelov lahko pritegnejo občinstvo in udarno predstavijo poglede udeležencev ter osvetlijo ključne značilnosti raziskave. Predstavitve dajejo možnost jasne in učinkovite komunikacije, zasnovane na bogato nazornih pripovedih, ki točno zajemajo in predstavljajo izkušnje ljudi. Segajo od preprostih verbalnih predstavitev do zapletenih nastopov s številnimi oblikami vizualnih in elektronskih medijev, ki učinkovito nagovarjajo zelo raznolika občinstva.

Celo na akademskih in strokovnih konferencah zdaj dajejo priložnost za uprizoritev raznih predstavitev. Čeprav so neposredni ustni nagovori iz pripravljenih referatov še vedno pogosti, veliko predstavitev vključuje ustvarjalne in inovativne pristope, ki zajemajo tabele, projekcije, elektronsko gradivo, interaktivne predstavitve ob okrogli mizi, predstavitve ob plakatih in strukturiran dialog. Nastopajoči iščejo oblike komunikacije, s katerimi sporočajo informacije učinkovito in uspešno. Te vrste predstavitev postajajo čedalje pogostejše v strokovnem in šolskem okolju, kadar učitelji in vodje predajajo informacije ali poročajo o šolskih dejavnostih.

Takšna prožnost oblik je posebej prikladna v okoljih, kjer bi dolga pisna poročila dejansko zavrta komunikacijo s pomembnim zainteresiranim občinstvom. Otroci in nekateri odrasli iz revnejšega ali kulturno drugačnega okolja morda niso dovolj seznanjeni s strokovnim oziroma tehničnim jezikom, da bi brali dolga formalna poročila. Poleg tega so pisna poročila mnogokrat nezadosten vzvod za izražanje vseh raznoterih izkušenj udeležencev. Ne morejo izraziti čustvenih in interakcijskih značilnosti izkušnje, narave družbenih okoliščin in zapletenosti kulturne stvarnosti. S predstavitvami, če so skrbno pripravljene in zanesljivo opravljene, jasneje in učinkoviteje sporočamo dejansko stvarnost življenja ljudi in dejavnike, ki jih je treba upoštevati, preden ukrepamo. Tako kot pisna poročila morajo biti predstavitve načrtovane skrbno in ustvarjalno, da ustrezajo občinstvu, namenom, ki jih želimo doseči, in izidom, ki jih pričakujemo.

Skupina podiplomskih študentov je predstavila evalvacijsko poročilo o svoji izkušnji z delom v svojem programu. Neposredne ustne predstavitve so dopolnili z igrami vlog, s poezijo in z likovno umetnostjo. Njihove predstavitve so bile bogato prepletene z imeni in izrazjem avstralskih staroselcev, humor pa je bil sestavna značilnost dialoške interakcije med udeleženci. Ne samo da so uspeli občinstvu, sestavljenem iz študentov in univerzitetnih delavcev z vse univerze, prinesiti prijetno in poučno izkušnjo, uspeli so tudi utelesiti kulturni etos avstralskih staroselcev, ki je bil v središču njihovega študijskega programa. Predstavitve so se opirale na predhodno raziskovanje v skupinskih diskusijah in so jasno predstavile radosti, tegobe in druge glavne značilnosti njihovega učnega procesa. To je bila dramatična protiutež drugim prikazom ob ocenjevanju, ki so običajno brez duše in ukalupljeni.

Občinstva in nameni

Udeleženci raziskav, ki za sporočanje informacij o svoji raziskavi uporabljajo predstavitve, morajo pazljivo ugotoviti, kakšno je občinstvo in namen, da dosežejo učinkovitost projekta. Glavno vprašanje, ki si ga je treba zastaviti, je: »Katere informacije naj predstavimo in kako lahko s tem občinstvom najučinkoviteje komuniciramo?« V okviru šole zahtevajo občinstva, sestavljena iz učiteljev, učencev, staršev in vodjev, vsako nekoliko drugačno predstavitev, ker so vsakemu od njih pomembni drugi načrti in bo vsako od njih najbrž igralo drugačno vlogo v ukrepih, izhajajočih iz raziskovalnega procesa. Vendar bodo morale vse skupine razumeti poglede druga druge, da bodo lahko delale složno za doseganje lastnih zelenih ciljev.

Predstavitve se torej razlikujejo glede na namene, ki jih želimo doseči. S kratkimi, neformalnimi predstavitvami udeleženci drug drugemu poročajo o napredku dejavnosti ter omogočajo, da se napredek uspešno spremlja, ter zagotavljajo, da vsi delajo složno. Te vrste predstavitev se zelo razlikujejo od pazljiveje strukturiranih in načrtovanih predstavitev, nujnih na ključnih točkah raziskovalnega procesa. Če želijo udeleženci obvestiti ključno interesno skupino – vodje, predstavnika financerja, sponzorje – o zadevah, ki so jih odkrili s preiskavami, in želijo zbobnati podporo za ukrepe, ki jih hočejo uvesti, bodo morda potrebne podrobnejše in skrbneje strukturirane predstavitve.

Na predstavitve vplivajo tudi želeni izidi. Če želijo udeleženci spodbuditi jasnejše in globlje poznavanje izkustva ljudi, bodo udeleženci pripravili nazorne predstavitve, da želeni učinek dosežejo. Takšne predstavitve so večdimenzionalne in dajejo jasno podobo pomembnih dogodkov, okoliščin, v katerih se pojavljajo, in njihovega vpliva – razumskega, telesnega, čustvenega in duhovnega – na življenje udeleženih deležnikov. Gre za bolj emotivno predstavitev, ki skuša spodbuditi razumevanje dinamike in zapletenosti izkušenj in pogledov ljudi. Če udeleženci želijo, da se občinstvo posveti bolj praktičnim zadevam za načrtovanje, bo predstavitev po obliki bolj didaktična, osredotočila se bo na ključne značilnosti in prvine preiskovane zadeve. Predstavitve, s katerimi ljudi obveščamo in od njih ne pričakujemo ukrepanja, se razlikujejo od predstavitev, ki občinstvo pozivajo k odločitvam, prispevanju ali dejanjem. Slednje morajo biti strukturirane tako, da upoštevajo morebitno sodelovanje občinstva ob ustreznih trenutkih.

Pred nekaj leti sem sodeloval v projektu razvijanja učnega načrta za ustanovitev podiplomskega programa iz staroselskih ved. V predhodni raziskavi s prihodnjimi študenti in povezanimi občinstvi smo ugotovili, kakšna naj bi bila vsebina programa – veščine in znanje, ki so jih potrebovali študenti za doseganje svojih izobraževalnih, družbenih in kulturnih ciljev. Te potrebe so bile osnova za vsebino študijskih procesov poučevanja/učenja in organizacijo programa, vključno z zaposlenimi, proračunom, prostorom, urnikom itd.

Ko smo se prebijali skozi razvojne procese, smo za obveščanje različnih občinstev o podrobnostih programa uporabili več sredstev. Tabelarni povzetek vsebinskih področij smo izdelali in uporabili za pogovore o programu z bodočimi študenti. Z diagramom poteka si je načrtovalna skupina pomagala pri obravnavanju organizacijskih vprašanj z vodstvom šole. Z vrsto poročil smo predložili zadevne informacije raznim drugim deležnikom, tudi institucionalnim odborom in svetovalni skupini iz skupnosti. Te oblike predstavitev so razvojnim partnerjem in udeležencem dale jasno podobo programa, kot se je oblikovala, in zagotovile, da ga v instituciji in skupnosti širše sprejemajo.

V manjši raziskovalni študiji na neki lokalni šoli so sestavili manjša poročila za učitelje, vodje in starše. Ustno so jih predstavili ravnatelju ter na konferenci delovnega kolektiva šole in konferenci staršev. Projekt je zaznamovala močna udeležba staršev, osebju šole pa je omogočil, da v načine komuniciranja s starši vpelje spremembe. Preplet pisnih in ustnih predstavitev je dosegel širok krog udeležencev.

Načrtovanje predstavitev

Z dobro načrtovanimi predstavitvami zagotavljamo, da so nosilna občinstva dobro obveščena, in jih omogočimo, da imajo jasno predstavo o preiskovanih zadevah ter dobivajo globok pogled vanje. Udeleženci raziskave uporabijo za načrtovanje predstavitev procese, podobne tistim za pisanje poročil (gl. prejšnjo razpravo), in opredelijo:

- **občinstvo:** kateremu občinstvu želimo to predstaviti?
- **namene:** Zakaj bomo predstavitev opravili pred tem občinstvom?
- **razumevanje:** Kaj naj naše občinstvo spozna ali razume?
- **vsebino:** Katere informacije, oziroma gradivo, nam bodo pri doseganju namena pomagale?
- **obliko:** Katere oblike predstavitve bi verjetno najboljše dosegle ta namen?
- **izide:** Kaj želimo doseči? Kakšni izidi so želeni?

Načrtovanje predstavitev

- Opredelite **občinstvo** in **namen**.
- **Opredelite udeležence**, katerih izkušnje in pogledi so za predstavitev bistveni.
- **Preglejte podatke** o vsakem od teh udeležencev.
- **Preglejte kategorije in zadeve**, ki se pojavljajo iz analize podatkov pri vsakem udeležencu.
- S kategorijami **izdelajte okvir** z naslovi.
- **Napišite scenarij** z uporabo pomenskih enot in/ali prvin iz podatkov.
- **Preglejte in korigirajte** scenarij, preverite, ali so pogledi udeležencev izraženi pravilno in primerno za občinstvo.
- Ustreznost **preverite pri udeležencih**, tako da scenarij preberejo.
- **Vadite** predstavitev.

Osnovni dosežek načrtovanja predstavitve je osnutek ali scenarij, ki informacije predstavlja v lahko berljivi obliki. Osnutek v obliki alinej je lahko scenarij, ki vodi predstavitev ljudi. Scenarij je mogoče dopolniti z dodatnim gradivom, tudi s citiranjem govora ljudi ali z dokumentiranimi informacijami, ki jih dobesedno preberemo pred občinstvom. Za bolj formalne predstavitve ljudje predstavitev vadijo, da jim je zares jasno, katero gradivo predstavljajo, in da predstavitev traja odrejeni čas.

Udeleženci raziskovanja morajo torej skrbno pripraviti scenarij s to osnovno obliko:

- **uvod**
poudarek projekta – preiskovana zadeva
udeleženci
namen in želeni izidi predstavitve
- **jedro predstavitve**
predhodne in tekoče dejavnosti: kaj se je zgodilo in kaj se dogaja
ključne zadeve, ki so se pojavile: kaj smo odkrili in kaj je problematično
implikacije: kaj je treba storiti (ukrepi in novi koraki)
- **sklep**
povzetek glavnih obravnavanih točk

Predstavitve morajo imeti jasen scenarij in jasno usmerjanje, da vsak udeleženec točno ve, kje in kdaj spregovoriti, in pozna gradivo, za katerega je odgovoren. Vaja daje tako jasnost kot samozavest in povečuje možnost informativne in učinkovite predstavitve. To je posebej pomembno za ljudi, ki niso vajeni govoriti javno, ker njihov prispevek – učinek govorjenja zase v svojem glasu – zelo poveča moč predstavitve.

Samo v redkih okoliščinah naj bi ljudje brali vnaprej pripravljeno pisno poročilo. Čeprav vlivajo take vrste predstavitev občutek varnosti in točnosti, običajno odvrtačajo od namena dogodka. Pisana beseda je po obliki in funkciji drugačna od govorne in ljudje z branjem s papirja običajno ne morejo razkriti pomena, ki je obvezna naloga predstavitve. Vsi smo že kdaj doživeli govornike opravljati predstavitev v tožeči monotoniji ali razburjenem prekipevanju, ki drdra ali brenči naprej in naprej. Običajno je podatkov veliko preveč, da bi jih občinstvo dojelo, priložnosti za obdelavo informacij pa premalo. V takih okoliščinah občinstvo redko razvije zadovoljivo razumevanje snovi, pomnjenje informacij pa je omejeno. Dejansko nagovarjanje z branjem vnaprej pripravljenega referata je umetnost, ki jo obvladajo le redki.

Člani soseskega združenja so pripravljali predstavitev za nacionalno akademsko konferenco, dokaj imeniten dogodek, ki se jim je zdel rahlo strašljiv. Po skrbni opredelitvi namena predstavitve – glavnega sporočila, ki so ga želeli prenesti pretežno akademskemu občinstvu – so pazljivo pregledali nakopičeno gradivo ter izbrali in pretehtali tiste značilnosti, ki so se zdele za raziskavo, v kateri so sodelovali, bistvene. Značilnosti so uredili v idejni okvir – naslove in podnaslove – in za vsak del nekoga zadolžili. Predstavitve so večkrat vadili ter nekaj gradiva prenesli drugim ljudem ali krajem, dokler ni bilo vsem udeležencem jasno, kaj morajo povedati in kdaj. Sama predstavitev na konferenci je bila izredno uspešna, občinstvu pa je dala jasno razumeti, kolikšna je moč udeleževanja skupnosti v raziskovalnem procesu. O veliki zavzetosti članov občinstva sta pričali njihova zatopljenost v predstavitev in raznolikost vprašanj, ki so jih zastavljali. Udeleženci so bili nad uspehom predstavitve presrečni. Bila je dogodek, ki je še izboljšal njihove raziskovalne veščine in občutek moči.

Obogatitev ustnih predstavitev: avdio in vizualno gradivo

»Govoriti je lahko,« je pogosto reklo, ki se nanaša tudi na predstavitev. Čeprav so tudi skope ustne predstavitve včasih učinkovite, bi le več in izurjen govornik pritegnil občinstvo za dalj časa. Zanimanje in razumevanje se močno povečata, če v predstavitev vključimo vizualno in slušno gradivo za večjo jasnost in oporo pri predstavitvi precejšnjih količin podatkovnih informacij. Statistične povzetke, številčne informacije ter sezname značilnosti in prvin je mogoče tabelarično predstaviti s projekcijo. Preglednice imajo to prednost, da so popis zadev, ki je nenehno na voljo, vendar včasih trpijo zaradi velikosti. Prosojnice in drugi elektronski načini predstavljanja informacij so zelo jasni, vendar je mogoče projicirati le en list naenkrat, kar omejuje prožnost predstavitve.

Ustne informacije dopolnjuje in obogati množica vidnih pomagal. Diagrami, zemljevidi, miselni vzorci, simbolične predstavitve, številke itd. so učinkoviti za predstavljanje informacij in usmerjanje pozornosti. Table, bele ali kredne, prav tako omogočajo dejavno izdelavo prikazov in diagramov, s katerimi spodbudimo pozornost in obširno obravnavano snov strukturiramo.

Te procese je mogoče predstaviti v zelo dodelani obliki z uporabo elektronskih medijev, v obliki avdio ali video posnetka ali elektronskih predstavitev s takimi programi, kot je Microsoftov Powerpoint. Treba je poskrbeti, da jih uporabljamo zmerno, saj lahko obširnejša raba posnetkov in elektronskih medijev predstavitvi škodi, ker dela občinstvo pasivno in odvrča občutke zavzetosti. Z razumno rabo elektronskih medijev pa lahko opravimo žive ponazoritve ali predstavimo večjo količino informacij, s čimer zelo okrepimo sposobnost in pripravljenost ljudi za sodelovanje v tekočem dialogu. Včasih so spodbuda brez primere.

Na vsaki stopnji se moramo torej vprašati, kako je mogoče najboljše doseči vrste razumevanja, ki jih želimo. Predstavitve lahko zelo obogatimo z uporabo:

zemljevidov	številkk
preglednic	prosojnic
umetniških izdelkov	avdio posnetkov
miselnih vzorcev	video posnetkov
seznamov	elektronskih predstavitev

Že nekaj let s sodelavci prirejamo delavnice o kulturni občutljivosti oziroma medrasnih odnosih za različna občinstva. Namen je, da občinstvu pomagamo pri proučevanju načinov, kako spremeniti poklicno prakso, da si zagotovi večjo učinkovitost v medkulturnih okoliščinah. Delavnice smo zelo izboljšali tako, da so si udeleženci ogledali kratke odlomke filma na videu. Prikazoval je avstralske staroselce, ki so govorili o svojih izkušnjah. V nekem odlomku starejši moški pripoveduje, kako so mu nekoč varuhi reda in socialno skrbstvo prišli odpeljat otroke. V solzah govori, kako so mu prepričali, da bi ukrepal, ko so mu odgnali otroke. Drugi dan pove, da je položil kos stare pločevinke čez edini spomin, ki mu je ostal za otroki, njihove stopinje v pesku. Ta odlomek, ki ga v delavnicah in predstavitvah velikokrat uporabljamo, vedno zbudi pestre in včasih zelo zagrete razprave. Prodorno prikazuje, kako dogodki iz preteklosti še naprej vplivajo na življenje skupnosti. Včasih je slika zares vredna tisoč besed.

Nekaterim vrstam občinstva je možno prirediti predstavitve v skoraj koncertni obliki. Ustvarjalne predstavitve lahko vsebujejo veliko različnega gradiva in nastopov (gl. razpravo v nadaljevanju), da dajejo pester korpus podatkovnih informacij in pristno razumevanje stvarnosti, ki jo živijo ljudje. Predstavitve, oblikovane iz gradiva, izpeljanega iz analize podatkov, uporabljajo kot osnovo za scenarij ključne značilnosti in prvine, za poudarjanje pomembnih informacij pa vključujejo »citate« iz podatkov. Nastopajoči lahko uporabijo na traku zapisane informacije iz intervjujev z udeleženci, berejo iz pregledanega gradiva ali primerno vključujejo odlomke video in avdio posnetkov, poezijo, pesmi in igre vlog. S pestrimi možnostmi lahko otroci, mladina in odrasli udeleženci polno izrazijo ideje, s katerimi so delali.

Interaktivne predstavitve

Predstavitve so učinkovitejše, če so interaktivne. V raziskovalnem procesu je težko zbuditi zanimanje in sodelovanje, če je občinstvo pasivno in ne sodeluje. Kadar predstavitve obvladujejo nastopajoči,

se drugi udeleženci počutijo »izpuščene« ali zanemarjene, kot da so njihovi pogledi in vprašanja manj pomembni. Če je le mogoče, morajo predstavitve dati vsem udeležencem možnost, da se ukvarjajo s predstavljenim gradivom. V rednih presledkih morajo člani občinstva dobiti priložnost, da sodelujejo v napredujoči predstavitvi, dajejo pripombe glede zadev, prosijo za pojasnila ali opisujejo lastne poglede na predstavljeno zadevo. Ti procesi kot del »hermenevtične dialektike« – pomenskega dialoga – ljudem ne omogočajo samo, da si razširijo svoje razumevanje in si ga razjasnijo, temveč tudi da se jim okrepijo občutki vključenosti in lastništva v danem projektu.

Med predstavitvami lahko delamo v manjših skupinah, pri čimer udeleženci globlje raziščejo zadeve s sodelovanjem v dialogu oziroma izkoristijo zadevne dokumente in gradivo. S povratnimi informacijami iz diskusij manjših skupin dobimo novo sredstvo za večjo jasnost in boljše razumevanje, zlasti o spornih točkah in negotovostih. Zato je nujna prožnost, ki udeležencem omogoča, da izkoristijo priložnosti, ki se pojavljajo med predstavitvami. Predstavitve je mogoče preoblikovati v delavnico ali skupinsko diskusijo, da postanejo člani občinstva dejavni udeleženci neprekinjenega razvoja preiskave. V takih okoliščinah načrtujemo čas, ki ga bomo udeležencem pustili, da izkoristijo zamisli, ki so se oblikovale med njihovim skupnim delom.

Kadar delam z raziskovalnimi skupinami, jim pogosto rečem, naj sestavijo preglednico ključnih prvin njihovih nedavnih dejavnosti. Vsaka skupina potem spregovori ob svoji preglednici, ko poroča o napredku in porajajočih se vprašanjih. Občinstvo lahko komentira in sprašuje, da se predstavitve pojasnijo oziroma razširijo. Ne samo da je občinstvo potem jasno obveščeno, tisti, ki so vsebino predstavljali, si razširijo razmišljanje o omenjenih zadevah – sestavni del procesa raz-iskovanja.

NASTOPI: UMETNIŠKO IN DRAMSKO PREDSTAVLJANJE IZKUŠENJ

Nastopi širijo možnosti za globlje in učinkovitejše razumevanje narave izkušenj ljudi. Ustvarjajo številne priložnosti za vstopanje v subjektivni svet ljudi, da bi občinstvu omogočili sočutno razumevanje, ki zelo krepi moč raziskovalnega procesa. Z nastopi lahko udeleženci »poročajo« o svoji raziskavi:

- z gledališko igro,
- z igrami vlog,
- s pesmijo,
- s poezijo,
- s plesom,
- z vizualno umetnostjo in
- z elektronskimi mediji.

Raziskovalci, z udejstvovanjem v svojem delu na igralski način, z umetniškimi sredstvi omogočijo občinstvu, da zavzame stališče ljudi, katerih življenje je uprizorjeno, da posredno vstopijo v njihovo izkušnjo in tako bolj doživeto razumejo njihov življenjski svet. Z umetniškimi in dramskimi mediji lahko raziskovalci ujamejo in predstavijo globoko zapletene, dinamične, interaktivne in čustvene poteze vsakdanjega življenja. Izvajajo lahko bogato nazorne predstavitve, razumljive otrokom, družinam, kulturnim manjšinam, revnim in drugemu občinstvu, ki je bilo prej izločeno.

Poezija, glasba, drama in likovna umetnost so sredstva za ustvarjanje osvetljevalnih, preobrazovalnih izkušenj tako za nastopajočega kot občinstvo ter spodbujajo zavedanje različnih glasov in raznih diskurzov v slehernem družbenem prostoru (Denzin, 1997; Prattis, 1985). So način za pretresanje raznih stvarnosti človeškega vsakdanjika ob njihovem hkratnem prikazu v pripovedovanju, pripovedovanju, igranju ali petju zgodb, s čimer se razkrivajo razlike, ki se pojavljajo, in nastaja možnost za popravne ukrepe (Denzin, 1997; Trinh, 1991). Čeprav nastopi ne morejo dati zagotovila, ki se zahteva od eksperimentalnega raziskovanja, niti okrepiti avtoritete uradnega glasu (Atkinson, 1992), prinašajo možnost za ustvarjanje sočutnega razumevanja, ki je spodbuda za učinkovito spreminjanje in napredek (Rorty, 1989).

To je vsekakor postmodernističen odgovor, saj omogoča konstruiranje nazornih pripovedi, ki odstirajo dejansko človeško izkušnjo ljudi. Z nastopi lahko dopolnimo ali okrepimo poročila in predstavitve, ker:

- proučimo svet z vidika udeležencev raziskave,
- ujamemo doživeto izkušnjo,
- udeležencem omogočimo odkrivanje resnic o sebi in drugih,
- priznamo različna tolmačenja dogodkov in pojavov,
- izkušnjo umestimo v lokalna kulturna okolja,
- zapišemo globoke občutke – ljubezen, ponos, dostojanstvo, čast, sovraštvo in zavist – in stiske, tragedije, zmagoslavja ter vrhunce človeške izkušnje, vtkane v dejanja, dejavnosti in obnašanje ljudi,
- izkustvo ljudi predstavimo s simboli, vidno ali slušno, da dosežemo jasnost in razumevanje.

V zadnjih letih sem videl nekaj osupljivih nastopov, ki so močno razširili moje razumevanje izkušnje ljudi. Videl sem, kako so v razredne evalvacije vključili poezijo, pesmi, igranje vlog in likovno umetnost, da sem kot učitelj razširil svoje razmišljanje o tem, kako so moje učne ure organizirane in kako potekajo. Videl sem, kako je silno umetniško delo majhnih otrok čudovito razsvetljevalo predstavilo njihovo doživljanje razreda. Med občinstvom sem sedel globoko ganjen ob dramski predstavitvi učencev višje stopnje o zadevi, povezani z njihovim življenjem na šoli. Pri vseh sta me presenetili globina in obširnost mojega odziva na te predstavitevne nastope, globoko me je »ganilo«, kar sem videl in slišal, in postal sem dojemljivejši za naravo izkušenj nastopajočih ter kako se zadeve, ki jih predstavljajo, prilegajo v njihovo življenje in vplivajo nanj.

Načrtovanje nastopov: oblikovanje scenarija

Nastope zasnujemo iz izidov analize podatkov, pri čemer uporabimo tehnike, podobne tistim za pripravo poročil in predstavitev. Ključne značilnosti in prvine so gradivo, iz katerega uprizorimo nastop, udeleženci pa z ustvarjalnim delom razvijejo učinkovite načine predstavljanja svoje izkušnje. Lahko gre za **poezijo, pesmi, dramsko delo** ali **simbolično** oziroma **vizualno umetnost**. Tako kot pisne in druge oblike predstavitev je treba tudi nastope uresničevati z jasnim razumevanjem namena, ki ga želimo z njimi doseči pri nekem občinstvu. Udeleženci se morajo vprašati »Kaj želimo, da bi to občinstvo spoznalo ali razumelo? Kako lahko to znanje oziroma razumevanje z nastopom najbolje dosežemo?«

- Opredelite **občinstvo** in **namen**.
- **Opredelite udeležence**, katerih izkušnje in pogledi so za predstavitev bistveni.
- **Preglejte podatke** o vsakem od teh udeležencev.
- **Preglejte kategorije in zadeve**, ki se pojavljajo iz analize podatkov pri vsakem udeležencu.
- S kategorijami **izdelajte okvir** ključnih značilnosti izkušenj in pogledov.
- **Napišite scenarij** z uporabo pomenskih enot in/ali prvin iz podatkov.
- **Preglejte in korigirajte** scenarij, preverite, ali so pogledi udeležencev izraženi pravilno in primerno za občinstvo.
- **Preverite scenarij pri udeležencih**, tako da ga preberejo.
- **Vadite** predstavitev.

Uprizarjanje nastopov

Kot pri vsakem scenariju se je treba odločiti, kdo bo igral katero vlogo in kakšna bo scenografija, katera oblačila oziroma kostume bomo nosili in kdo bo uprizoritev nastopa režiral (tj. prevzel odgovornost za celotno izvedbo nastopa).

Vaje so pomemben del nastopov, saj z njimi udeleženci preverjajo kakovost in ustreznost svoje predstave in dobijo priložnost za spreminjanje scenarija. Seznanijo se tudi s svojimi vlogami in si včasih na pamet zapomnijo dele, ki jih igrajo, čeprav je tudi branje učinkovito, če imajo izredno malo časa za pripravo ali vaje.

Akcijsko raziskovanje včasih od udeležencev raziskave zahteva, da »na mestu« pripravijo nastop, za igranje vlog pa je potrebno zelo malo priprav in je res učinkovito sredstvo za prenašanje lastnih sporočil. Za to obliko nastopa morajo udeleženci oblikovati osnutek scenarija iz gradiva, izvirajočega iz analize, medtem ko med igranjem prizora, ki ga želijo uprizoriti, prosto dodajajo besede. Igre vlog imajo posebno moč, če udeleženci odigrajo lastne vloge z lastnimi besedami in s tem pokažejo jasno razumevanje svojih izkušenj in pogledov.

Video in elektronski mediji

Čeprav so nastopi v živo učinkoviti za sporočanje izidov raziskave, so video in elektronski mediji vplivno in prožno orodje za doseganje širšega občinstva. Ne samo da video uprizoritve dajejo možnost za bolj dodelane predstave, vključijo lahko ljudi, ki zaradi osebnostnih značilnosti ne morejo sodelovati na nastopih v živo. Tehnologija, ki je zdaj na voljo, omogoča, da video uprizoritve prikažemo na večjih platnih in računalniških monitorjih ali pa jih povežemo v zapletenejše spletne produkcije.

Dirk Schouten in Rob Watling (1997) predlagata koristen model za vpeljavo videa v izobraževanje, usposabljanje in projekte razvoja skupnosti. Med procesi so:

- oblikovanje sheme snemanja,
- snemanje gradiva,
- zapis inventarja gradiva,
- odločanje so, kakšne naloge bo gradivo v besedilu opravljalo,
- izdelati ogrodje za besedilo,
- na osnovi ogrodja izdelati montažno shemo in
- besedilo pregledati in popraviti.

Čeprav zahteva priprava kakovostnega videa veliko strokovnega znanja in skrbne izdelave, tehnologija trenutno celo amaterjem omogoča izdelavo kratkih in učinkovitih izdelkov. S snemanjem dogodkov na šolah lahko udeleženci raziskave pripravijo zanimive in celo plodne stvaritve, ki večajo potencial njihovega dela. Ta vrsta zapisovanja ljudem omogoča, da včasih prikažejo dramatične predstavitev svojih izkušenj in se ukvarjajo z oblikami raziskovanja, iz katerih so bili prej izločeni.

S snemanjem videov pridobijo udeleženci raziskave tudi vrsto sredstev za hranjenje in predstavljanje gradiva. Danes imamo možnost, da izdelke hranimo na trakovih, CD-jih in DVD-jih ali v računalnikih, gledamo in prenašamo pa jih lahko z raznimi mediji, med katerimi so predvajalniki kaset in DVD-jev, spletni video in televizija skupnosti. Ti formati odpirajo možnost za doseganje zelo raznolikega občinstva in učinkovito uporabo video izdelkov za veliko izobraževalnih namenov.

Primeri nastopov

Prvi primer: umetnost v učilnici

Učiteljica nižje stopnje je bila zaskrbljena, ker so jim v okraju zmanjševali sredstva za umetnost in ji otežili možnosti za poučevanje umetnosti, učencem pa za udeležbo v umetniških dejavnostih. Skupaj s svojimi učenci nižje stopnje se je spustila v obširno raziskovanje, kakšen del izkušnje v razredu je umetnost. Z obširnimi dialogi, pisanjem in risanjem so prikazali različne načine svojega doživljanja umetnosti in kako je umetnost vpeta v njihovo učenje. S prebiranjem nakopičenih informacij in gradiva iz te izkušnje so posamezni učenci znali prepoznati pomembne značilnosti svojega doživljanja umetnosti in jih predstaviti likovno ter v pisanju. Te izdelke so zbrali v knjigo, ki jo je izdelal razred in jo je učiteljica nameravala predati okrožnemu načelniku. V razredu so z uporabo podobnega gradiva izdelali tudi veliko fresko, h kateri so prispevali vsi, da bi prikazali pogled razreda na zadevo.

Drugi primer: spolno nadlegovanje na šoli

Po razpravi v razredu se je učiteljica sestala s petimi od svojih učenk višje stopnje, da bi proučile težavo spolnega nadlegovanja v svojem šolskem okolju. Povezovala je proces preiskave, v kateri so najprej spregovorile o izkušnjah z nadlegovanjem in pogledu nanj, nato pa ugotovile ključne značilnosti izkušnje. To je bilo izredno pomembno, da je ostal poudarek raziskave jasen in njihove misli obvladljive. V raziskavo so se odločile zajeti tudi fante in razširiti svoje razumevanje, kako nanje vpliva nadlegovanje, povezano s spolnostjo. Na osnovi tega, kar so spoznali, so napisali dramski izdelek – »Spregovoriti« – nato pa izdelali triptih – delo na treh tablah – na katerega je po nastopu lahko občinstvo zapisalo svoje misli o nadlegovanju. Nastopali so na šoli in pozneje na univerzi. Tri učenke so napisale tudi članek – »Učenci proti nadlegovanju« – za objavo v šolskem mesečniku. Do konca šolskega leta se je število prijavljenih primerov spolnega nadlegovanja zmanjšalo s štirih ali petih na teden na enega ali dva na štirinajst dni.

Tretji primer: razredna opera

Pam Rossi (1997) je doktorsko disertacijo napisala v obliki libreta (besedila za opero), in sicer po svojem delu z 31 otroki v dvojezičnem oddelku 1. razreda. Opera, ki so jo zložili otroci s svojimi učitelji, opisuje, kako so učenci med dvosmernim dvojezičnim programom začeli gledati na španščino, angleščino in kitajščino kot na tri od številnih možnosti pri ustvarjanju pomena. Še pred koncem ustvarjanja opere so vsi postali do neke stopnje dvojezični. Libreto sestavljajo povzetek zgodbe, seznam likov, uvertura in tradicionalni potek dejanj in prizorov. Pam piše (2000):

Otroci so bili udeleženci v skupnosti raziskovalcev, ki je ustvarjala, uprizarjala dela in igrala ter katerih zanimanja in interesi so z informacijami in drugače prispevali k procesu in izdelku, ustvarjali pomen in ga na veliko načinov delili z drugimi ... [O]pera, zahvaljujoč usklajevanju odraslih, ki so v zahtevnem projektu vzajemno sodelovali, prispevali svoje strokovno znanje in dajali priložnost za vodeno prakso in tekočo kritiko v različnih znakovnih sistemih, prinaša spoznanje o številnih vrstah pismenosti. Je gonilo za ustvarjanje sinergične kulture z ocenjevanjem, vpetim v proces delovanja in delnega delovanja, ukrepanja in razmišljanja.

Četrty primer: transformacijska evalvacija

Univerzitetna profesorica je svoje študente podiplomskega študija prosila, naj razmislijo o svojem doživljanju svojega razreda. V parih so drug drugega intervjuvali in nato s sodelovanjem prepoznali ključne značilnosti svojih individualnih izkušenj. Vsakdo je uporabil gradivo iz svojega intervjuja za oblikovanje nastopa, s katerim je prikazal pomen, ki ga je zanje imel razred. S poezijo, z likovno umetnostjo, s pesmimi, z gledališko umetnostjo, dialogom, s simbolnimi predstavitvami in z uporabo fraktala je vsakdo od njih ustvaril čudovito opisno in močno predstavitev svoje izkušnje z učenjem. Učiteljica je globoko spoznala, katere vrste učenja so jim pomembne, kako zelo se čutijo kompetentne in katere značilnosti učnih ur so njihovo znanje okrepile. Dialog po teh nastopih je med člani razreda močno izboljšal razumevanje lastnih učnih procesov in jim dal zamisli, ki so jih lahko uporabili pri lastnem poučevanju. To je bil dramatično in silovito pokazalo, kako je mogoče nastope uporabimo za krepitev moči in koristnosti evalvacijskega procesa.

Peti primer: izdelava krpanke – razumeti zgodovino poučevanja

Ann Claunch (2000), osnovnošolska učiteljica, je želela razumeti, kako se otroci učijo zgodovino. Razočarana nad učbeniki in učnim načrtom, ki so predstavljali osamljena dejstva s časovne premice kot ločena od širše podobe družbenih dogodkov, je nehala prikazovati zgodovino induktivno, z majhnega k večjemu, in uporabila pri poučevanju zgodovine bolj deduktiven pristop pripovedovanja, manj učbenike. Pojemovno zasnovano enoletnega učnega načrta je uporabila kot zemljevid poti za razširitev svojega razmišljanja. Z razmišljanjem, dialogom in s pregledom literature je zapisala ključne značilnosti tega, kar je spoznala med preoblikovanjem svojega poučevanja, ter izdelala vizualne predstavitve svojih misli in izkustva. »Predstavljanje misli v podobah me je prisililo, da svoje razmišljanje razvrstim v jedrnate ugotovitve, umetniški prikaz razumevanja pa je bil vzporeden s tem, kar sem učence razredne stopnje prosila, naj v moji raziskavi naredijo.« Te podobe je združila v obliki krpanke, ki je njen projekt prikazovala izvirno in informativno.

POVZETEK***Predstavitve: sporočanje raziskovalnih procesov in izidov***

V tem poglavju predstavljamo tri glavne oblike predstavljanja izidov raziskave: pisna poročila, predstavitve in nastope.

Nazorno poročajo in omogočajo sočutno razumevanje udeleženceve izkušnje. Morajo:

- jasno in točno predstaviti *izkušnje in poglede* udeležencev,
- biti izdelani prikladno za neko določeno *občinstvo* in *namen*.

Pisna poročila so lahko v obliki *pričevanj* in *pripovedi*, *biografij* in *etnografij*, napisana kot posameznikova, skupna ali združena pripoved. Lahko imajo obliko *neformalnih povzetkov* za udeležence projektov, *formalnih poročil* za strokovne delavce, vodstvo ali *akademske poročil* za raziskovalne zbornike.

Predstavitve lahko zajemajo *vrsto medijev*, tudi ustna poročila, preglednice, diagrame poteka, umetnost, številke, prosajnice, avdio posnetke ter video in elektronske predstavitve.

Nastopi lahko vključujejo *gledališke igre*, *likovno umetnost*, *poezijo*, *glasbo* in druge oblike. Mogoče jih je shraniti, dati na razstavo ali prikazati v raznih vidnih, slušnih in elektronskih oblikah.

Med postopki za izdelavo *pisnih poročil* ali *scenarijev* za predstavitve in nastope so:

- opredelitev *občinstva* in *namena*,
- izbor *pogledov* udeležencev,
- pregled *podatkov*,
- iz analiziranih podatkov izbor *ključnih značilnosti* in *prvin* izkustva,
- izdelava *okvira/osnutka* z uporabo teh značilnosti,
- *pisanje* poročila/scenarija,
- *pregled* in *popravljanje* poročila/scenarija,
- *preverjanje točnosti* in primernosti pri udeležencih.

7

**UKREPANJE: ZAVZETOST,
NAMENI IN POTI**

ZASNOVA RAZISKAVE	ZBIRANJE PODATKOV	ANALIZA PODATKOV	POROČANJE	UKREPANJE
ZAČETEK ŠTUDIJE pripravljane prizorišča osredinjenje in uokvirjenje udeleženci pregled literature viri informacij etika veljavnost	ZBIRANJE INFORMACIJ intervjuji opazovanje pregled dokumentov, zapisov in drugega gradiva kvantitativni podatki pregled literature	UGOTAVLJANJE KLJUČNIH ZADEV IN IZKUŠENJ analiziranje ključnih izkušenj kategoriziranje in kodiranje vključevanje kvantitativnih podatkov izboljševanje analize uporaba konceptov in kategorij	PISNA POROČILA formalna poročila pripovedna poročila skupna poročila PREDSTAVITVE in NASTOPI predstavitve gledališke igre poezija petje ples likovna umetnost video večpredstavnost	USTVARJANJE REŠITEV reševanje težav izdelava učnih načrtov in učnih priprav razvoj kurikula evalvacija povezave z družinami in s skupnostjo načrti šole

Vsebina poglavja

V tem poglavju opisujemo, kako uporabljati akcijsko raziskovanje kot osnovo za sistematično strokovno prakso v učilnicah in na šolah. Opisujemo:

- kako reševati specifične težave v razredih in
- kako v okviru šole oblikovati in izvršiti načrtovane dejavnosti.

V poglavju nato opisujemo, kako je akcijsko raziskovanje mogoče vključiti v procese *razvoja učnih programov, izdelave učnih načrtov, učnih priprav, učnih projektov in ocenjevanja učencev*.

Predstavljena sta dva pristopa k načrtovanju učnega načrta:

- tradicionalno načrtovanje kurikula in
- transformativno vodenje kurikula.

V poglavju opisujemo tudi, kako je mogoče uporabiti akcijsko raziskovanje za evalvacijo in ocenjevanje. Predstavljeni so trije modeli:

- odzivna evalvacija,
- akcijska evalvacija: odprto poizvedovanje,
- akcijska evalvacija: revizijski pregled.

Akcijsko raziskovanje je predstavljeno tudi kot metoda za razvoj *programov strokovnega razvoja*, kot sredstvo za razvoj smiselnih *povezav z družinami* in s skupnostjo ter kot proces *strateškega načrtovanja* na šolah.

UVOD

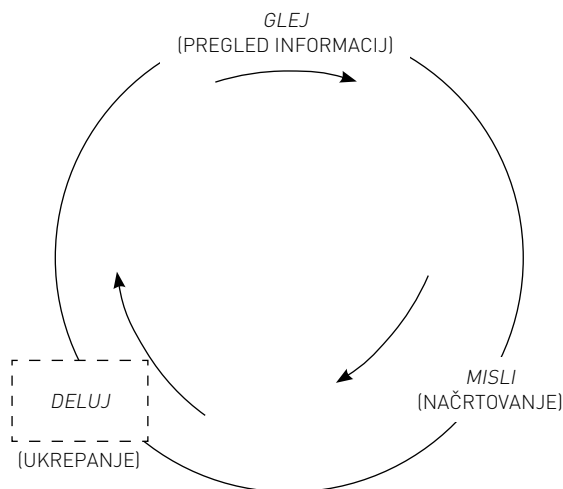
Druga »akcijska« faza preiskave uporabi znanje in razumevanje, ki izvirata iz raziskovalne preiskave, za neposredne praktične namene – rešitev težave ali zadeve, kateri se je raziskava posvečala. Naslednji korak je torej pomemben prehod, premik od pretežno miselnih in sporočanjnih procesov k praktičnim dejanjem, s katerimi raziskovalci dosežejo cilje svoje preiskave. Šele pri tem se »guma dotakne ceste«, pri tem se ljudje lotijo določenih ukrepov za spreminjanje prakse poučevanja, razvijanje novih postopkov v razredu ali za uvedbo novih učnih procesov. Akcijsko raziskovanje se uporablja na ravni šole, skupnosti ali okrožja za izboljšanje učinkovitosti dejavnosti, kot so načrtovanje kurikula, evalvacija programa, strateško načrtovanje in oblikovanje politik.

Zaradi cikla »glej, misli, deluj« si morajo raziskovalci »ogledati« nova razumevanja, nastala med analizo podatkov, »razmisliti« o implikacijah teh informacij in načrtovati ustrezne »ukrepe« pri poučevanju, učnem načrtu ali evalvaciji (slika 7.1).

Akcijsko raziskovanje lahko uporabimo za odkrivanje rešitev za posamične težave, ki se pojavljajo na vsaki šoli in v vsakem razredu. Vendar to še ni ves potencial akcijskega raziskovanja kot orodja za preiskovanje. Razvoj učnega načrta, na primer, ni zgolj oblikovanje zaporedja nekega sklopa tem. Gre za razvoj in izvedbo izobraževalne filozofije, ki opredeli sklop izobraževalnih ciljev in skuša sistematično in ustvarjalno konstruirati procese poučevanja in učenja za doseganje zahtevanih izidov. Učni načrti niso naključne zbirke korpusov informacij, temveč zapletene konstrukcije, ki velikokrat zahtevajo pazljivo zbiranje in analiziranje obširnega korpusa informacij. Razvoj učnega načrta je mogoče razumeti kot neprekinjen proces akcijskega raziskovanja. Podobno se je tudi načrtovanja in razvoja procesov poučevanja/učenja v razredu ali evalvacije učnega programa mogoče plodno lotiti kot sistematične raziskave.

Bistvena značilnost takega razvijanja je, da se v razredu ali na šoli pojavi »poizvedovalna kultura«. Učenci, učitelji in drugi deležniki izboljšajo svoje raziskovalne veščine in sposobnosti ter jih postanejo zmožni avtomatično izvajati pri vsakdanjih izobraževalnih težavah. Kot »poizvedovalna kultura« postane akcijsko raziskovanje sestavni del poučevanja/učenja, učnega načrta, ocenjevanja in procesov načrtovanja v razredu in šoli.

Slika 7.1 Ukrepanje



Pritegovanje zavetosti ljudi

Izobraževanje je čudovito večstranska dejavnost, ki od skrbno strukturiranih in večšče izvedenih programov učenja pričakuje, da izpolnijo zapletene potrebe učencev. Naloga šol ni smo poverjanje, temveč so ustanove, katerih namen je izvajati zelo občutljivo nalogo širjenja človeškega znanja, da postanejo učenci vsestranski, zdravi posamezniki, ki živijo kot ustvarjalni, moralni in dobro obveščeni državljani v varnih demokratičnih skupnostih. Dobro strukturirani šolski programi kažejo na skrbno izoblikovanost izobraževalnih filozofij, ki zajemajo fizično, družbeno, kulturno, moralno in duhovno razsežnost človeškega življenja.

Čeprav učni programi zlahka postanejo zelo rutinirani in obredni, da ljudje ne vidijo več temeljnega namena poučevanja, ostaja ogromno prostora, da ustvarjalno izvajajo takšne izobraževalne postopke, s katerimi k poučevanju pristopajo inovativno, vznemirljivo in učinkovito. Vsak sklop izobraževalnih ciljev je mogoče doseči na različne načine – navidezno dolgočasnemu sklopu vsebinskih učnih področij ali postopkov je možno vliti zelo plodno življenje in energijo.

Te vrste rezultati se korenito namnožijo, če v razvoju izobraževalnih načrtov in dejavnost sodelujejo učitelji, učenci in/ali družine. Uspeh raziskovanja in učnega projekta je enako močno odvisen od

razvoja visoke ravni predanosti in občutka lastništva kot od večšega izvajanja tehnik poizvedovanja (gl. 3. poglavje). Ko se ljudje dejansko predajo dejavnostim, ki jim omogočajo, da ukrepajo glede zadeve, ki jih skrbi, pogosto ukrepajo s strastjo in z občutki lastništva, ki krepijo njihovo zmožnost in pripravljenost, da vlagajo v dani projekt svoje moči.

Pri ukrepanju moramo torej še naprej upoštevati delovna načela akcijskega raziskovanja, predstavljena v drugem poglavju:

- **Odnosi:** vzdrževati naklonjene delovne odnose z deležniki.
- **Komunikacija:** deležnike obveščati o tekočih dejavnostih.
- **Udeleževanje:** deležnikom dajati priložnosti, da sodelujejo v pomembnih dejavnostih.
- **Vključenost:** zajeti vse deležnike in relevantne zadeve.

Ključna značilnost tega procesa je potreba po zagotavljanju, da primarni deležniki – tisti, na katere zadeva najbolj vpliva – v procesu najbolj sodelujejo. Če je težava v malodušnosti učencev, je treba najbolj vključiti v proces malodušne učence. Če so učitelji in/ali upravni delavci zaskrbljeni zaradi pomanjkljivega udeleževanja staršev, je nujno najti poti, kako vključiti v raziskovalni proces neangažirane starše. Odnosi, ki nastajajo, so podlaga za obširnejše in neprekinjene ukrepe, ki preobrazijo odnos ljudi in poživijo vse okolje, v katerem živijo in delajo. Ko se torej premaknemo od analiziranja k ukrepom, se načrti za neprekinjeno delo šole in razreda močno izboljšajo z vključitvijo deležnikov v proces. Velike stvari rastejo iz majhnih.

Kot učitelj se zavedam, da so bili najboljši razredi, ki sem jih poučeval, prežeti s tem občutkom zavzetosti. V zadnjih letih sem poučeval v veliko programih, pri katerih sem učni načrt za predmet oblikoval skupaj s slušatelji, z njimi sem se posvetoval o smotrih predmeta, učnih procesih in evalvacijskih postopkih. Učne procese pri predmetih redno preverjam, ker skušam zagotoviti, da je vsebina predmeta smiselna in uporabna za poklicni in/ali zasebni vsakdan slušateljev. Razen pri nekaj izjemah je ta proces vodil do zelo uspešnih izvedb predmeta, udeleženci so kazali veliko predanost, veščost in znanje. Marsikdaj so se odnosi, ki smo jih s temi sodelovalnimi procesi izoblikovali, ohranili in udeleženci so se še dalje srečevali, včasih tudi po več letih, da so si delili in raziskovali značilnosti tega, kar je preraslo v vseživljenjsko učenje (Stringer in sodelavci, 1997).

REŠEVANJE TEŽAV: AKCIJSKO NAČRTOVANJE V UČILNICAH IN ŠOLAH

Včasih se rešitve za raziskovalni problem pojavijo spontano, ko ljudje jasno vidijo korake, po katerih morajo, da se prebijejo do rešitve zadeve, ki jo proučujejo. Ampak mnogokrat je treba za zagotovitev uspešne rešitve preiskovanega problema skrbno načrtovati. Raziskovalci morajo analizirati rezultate prvih faz raziskovalnega procesa, da ugotovijo, katere posamične značilnosti vplivajo na problem, in da oblikujejo učinkovite strategije za rešitev.

Reševanje težav, povezanih z učenjem pri učencih, je v zdajšnjem času odločujočega testiranja posebej pomembno. Nujnost izboljševanja testnih rezultatov, zlasti na področjih osnovnih veščin, izraža potrebo po sistematičnem ukrepanju za doseganje cilja. Ena od zmot, ki se poraja v tem etosu, je, da bo uporaba nekega določenega rutinskega postopka poučevanja/učenja dovolj za izboljšanje rezultatov na preizkusih znanja, vendar je to pot, ki pri učnem uspehu učencev ne prinaša velike razlike. Če dosegajo slab uspeh skupine učencev, so vzroki običajno globoko zakoreninjeni v zapletenih interakcijah med življenjem razreda, šole, družine in skupnosti. Če se želimo resno spopasti s težavo slabega uspeha v razredu, iskanje tehnike poučevanja, ki bi rešila vse, ne bo zadoščal. Vendar pa je verjetno, da bodo sistematični procesi preiskovanja, ki vključijo učence in njihove družine, sčasoma prinesli trajnejše in učinkovitejše učne rezultate.

S skrbno zasnovanimi načrti lahko torej učitelji in drugi deležniki uresničijo učinkovite rešitve težav, ki jih pestijo v učilnici. V naslednjem podpoglavju opisujemo preprost načrtovalni proces, ki nas bo za ta namen jasno vodil.

Prednosti: vzpostavljanje akcijskih usmeritev

Potem ko raziskovalci opravijo zbiranje podatkov in analizo, se morajo za nekaj korakov umakniti in pridobljene informacije premotriti. Pregledali bodo informacije, vsebovane v poročilih, predstavitvah in nastopih, da ugotovijo ključne zadeve, ki jih je treba obravnavati. Iz teh bodo izdelali sklop usmeritev, po katerih bodo ukrepali.

Kaj bodo naredili udeleženci preiskave?

- Preverili bodo poudarek, vprašanje in cilje raziskave.
- Pregledali bodo okvir zadev, ključnih značilnosti in prvin, ki so se pojavile v analizi podatkov.
- Iz teh bodo izbrali usmeritve za ukrepanje.
- Zadeve bodo razvrstili po pomembnosti in tiste, zaradi katerih je treba nemudoma ukrepati, odbrali od tistih, s katerimi lahko opravijo čez nekaj ali dalj časa.

V okviru evalvacije BSIC so zaposleni na šoli pregledali poročilo, ki se je opiralo na okvir pojmov in zadev, izvirajočih iz preiskave:

Izkušnje učencev
Pozornost učiteljev
Izboljšanje ocen
Svoboda in raznolikost

Pogledi učiteljev
Dosežki učencev
Odnosi z učenci
Učni načrt
Učno gradivo

Vodenje
Zahteve in viri
Vrednote in obnašanje
Prostor

Po obravnavi vseh zadev, zajetih v poročilu, so se odločili, da se bodo za ukrepanje prednostno posvetili razvoju kurikula, učnemu gradivu, programom strokovnega razvoja osebja in organizacijskemu načrtovanju. Ta akcijska usmeritev je opredelila področja, s katerimi so se zaposleni pozneje ukvarjali, da so izboljšali učinkovitost šole.

Ustvarjanje poti: izdelava akcijskega načrta

Skrbno oblikovani načrti omogočajo udeležencem raziskave, da si predstavljajo dejanske korake, potrebne za doseganje želenega izida. Udeleženci zasnujejo akcijske načrte za vsako zadevo, ki je v akcijski usmeritvi označena kot prednostna. Vsak načrt:

- obnovi *problem*, *raziskovalno vprašanje* in *raziskovalne cilje*,
- pregleda analizirane podatke, da se ugotovijo pomembne *zadeve* in *značilnosti*,
- po teh zadevah in značilnostih izbere vidike, ki zahtevajo pozornost,
- vidike našteje po prednostnem redu, da oblikuje *akcijsko usmeritev*.
- vidike, ki zahtevajo takojšnjo pozornost, loči od tistih, ki zahtevajo srednjeročno ali dolgoročno posvečanje,
- za vsako usmeritev oblikuje akcijski načrt, ki zajema:
 - izjavo o skupnem namenu (*zakaj*),
 - sklop ciljev, ki jih je treba doseči (*kaj*),
 - zaporedje nalog in korakov za vsak cilj,
 - ljudi, odgovorne za vsako od nalog in dejavnosti (*kdo*),
 - kraj, kjer bodo naloge opravljali (*kje*),
 - čas, ko se je treba nalog lotiti in jih končati (*kdaj*),
- poskrbi za spremljanje in oporo ljudem med izvajanjem nalog.

Nekateri mojih sodelavcev so sodelovali v projektu, ki se je posvečal »povečanju mladoletniške kriminalitete«. Udeleženci so zadevo preubesedili v cilj »zmanjšati mladoletniško kriminaliteto«. Pregled analize iz prejšnjih faz je razkril ožje cilje, povezane s tem ciljem. Pri družinah, ki sta jih preživljala oba starša, so bili med dejavniki, povezanimi s povečanjem mladoletniške kriminalitete: pomanjkanje dejavnosti v prostem času, slaba prisotnost v šoli in pomanjkanje izvenšolskih dejavnosti. Dejavnike so preoblikovali v tri ožje cilje: razviti mladinske dejavnosti za prosti čas, izboljšanje prisotnost mladine v šoli in organizirati izvenšolske dejavnosti. Skupine zadevnih deležnikov so razvile za vsako zadevo načrt in načrte prinesle na skupen načrtovalni sestanek, da bi vsi o njih lahko razpravljali, jih popravili in odobrili. V vsaki načrtovalni skupini je bil po en član primarnih skupin deležnikov. V skupini, ki je obravnavala težavo »slabe prisotnosti šoli« so bili, denimo, učitelji, mladoletniki, upravni delavci šole in starši.

Koristna osnova za sistematično načrtovanje je preprost okvir šestih vprašanj – *zakaj*, *kaj*, *kako*, *kdaj* in *kje*. Če ga uporabimo za predstavljeni primer, bi bil takšen:

- **Zakaj:** Opredelite glavni skupni namen dejavnosti – na primer zmanjšati mladoletniško kriminaliteto. Ta *namen* ali *cilj* opisuje končno točko projekta.
- **Kaj:** Katere ukrepe je treba opraviti, opredelite v obliki *ožjih ciljev* – na primer, organizirati izvenšolsko dejavnost za najstnike ali vzpostaviti mladinski center.
- **Kako:** Opredelite zaporedje *nalog* in *korakov* za vsak smoter.

- **Kdo:** Sestavite seznam ljudi, odgovornih za naloge in dejavnosti.
- **Kje:** Določite kraj, kjer se bodo naloge opravljale – v šoli, družbenem centru, mladinskem društvu, na domovih itd.
- **Kdaj:** Določite čas, ko naj se začne vsaka od nalog opravljati in ko je treba delo končati.

Slika 7.2 Načrtovalna preglednica

NAMEN (zakaj): Kaj skušamo doseči?

CILJ kaj	NALOGE kako	OSEBA/-E kdo	ZAČETEK kdaj	KONEC	KRAJ kje	VIRI	SREDSTVA
1. ustanoviti mladinski center	a) pridobitev dovoljenja b) popravila in obnova c) načrtovanje organizacije	ga. Jones Lions Club učenci prostovoljci	6. 3. '02	12. 6. '02	opuščena cerkev	barva les orodje	1500 \$ krajevna skupnost občina država
2. pripraviti izvenšolsko dejavnost	a) vzpostavitev umetniške dejavnosti b) vzpostavitev športne dejavnosti c) vzpostavitev inštruktorske dejavnosti	ga. Whipple Jenny Bruce Jose Venus	1. 5. '02	4. 4. '02	mladinski center	umetniški material športna oprema	350 \$ krajevna skupnost članarina

Načrtovalno preglednico je mogoče uporabiti za jasno opredelitev vseh plati dela (gl. sliko 7.2). V razpredelnici so jasno zastavljene vse razsežnosti projekta in ljudem omogoča, da jasno vidijo svoj položaj v širšem okviru. Omenjena so tudi sredstva, potrebna za izpolnitev nalog, in opredeljeni viri sredstev. Preglednica daje konkretno podobo dejavne skupnosti, katere del so udeleženci, in udeleženci lahko z njo preverjajo napredek, ko se skupaj prebijajo skozi različne stopnje projekta.

Pregled načrta

Ko smo v preglednico vnesli podrobnosti, lahko udeleženci načrt pregledajo, da preverijo in pojasnijo zadolžitve vsakega posameznika, zaporedje dela ter gradivo in sredstva, potrebna za vsako nalogo:

- Vemo za ves material in vso opremo, ki jo potrebujemo? Kdo ju bo priskrbel? Od kod? Kdaj?
- Potrebujemo financiranje? Od kod bodo sredstva? Kdo jih bo priskrbel? Kdaj?

- Imajo ljudje za izpolnitev zadolžitev dovolj časa?
- Bi bilo treba pritegniti druge ljudi? Za katere naloge? Kdo bo ljudi za to prosil? Kako se bodo v proces vključevali? Kdo jim bo opisal projekt? Kako lahko postanejo del naše skupnosti?

V pregledu načrta upoštevamo vsakega od teh elementov, pri čemer so jasno opredeljeni in razdeljeni cilji, naloge in dejavnosti. Širše in zapletenejše zadeve utegnejo zahtevati spremljanje dolge vrste opravil, pri majhnih projektih pa je potrebno za načrtovanje le malo časa in virov.

V nedavni študiji je neka učiteljica proučevala, zakaj otroci ne opravljajo domačega branja. Sklepala je, da otrokom branje ni všeč in da zato ne opravljajo domače naloge, ta vtis pa so še okrepili umetelni izgovori, s katerimi so učenci neupoštevanje nalog opravičevali. Vendar je sistematična preiskava razkrila, da je zanimanje za branje znatno, ampak samo v nekaterih razmerah in za nekatere vrste branja. Po opravljenem zbiranju podatkov in analizi je učiteljica preverila podlago svoje študije.

- **Raziskovalni problem:** Učenci ne opravljajo domačega branja.
- **Raziskovalno vprašanje:** Zakaj učenci ne opravljajo domačega branja?
- **Cilj raziskave:** Odkriti poti za izpolnjevanje bralnih obveznosti pri učencih.

Nato je pregledala analizo podatkov in odbrala najpomembnejše misli in zadeve, ki so se porodile pri opazovanju obnašanja učencev in iz pripovedovanja učencev o njihovem doživljanju. Med njimi so bile:

- Nezanimanje za tiho branje.
- Veliko zanimanje za branje v skupini.
- Veliko zanimanje za glasno branje.

Po tej preiskavi je učiteljica oblikovala akcijsko usmeritev in v predmetni načrt za svoj razred vpela nov načrt branja. Več poudarka je dala glasnemu branju in skupinskemu branju v razredu ter se odtlej manj zanašala na tiho branje, ki naj bi ga posamezniki opravili v razredu in doma.

Načrtovalni postopki včasih zastanejo, ker se ljudje osredotočijo na težave, ki se pojavljajo. Proces zavirajo izjave, kot so: »Kaj pa... Ja, ampak ne moremo, ker ... Ravnateljica ne bo dovolila ... Starši ne morejo ... Učenci niso sposobni ... Nimamo časa, da bi ... Nimamo na voljo sredstev za ...«. Če na te izjave ne odgovorimo, ljudje kmalu izgubijo energijo in pojavi se splošen občutek jalovosti.

Vsak pomislek je treba uradno priznati, ga jasno popisati in nato zjeti v proces načrtovanja. Bistveno je, da zadeve vidimo kot težave, ki jih je treba rešiti, ne kot razloge za neukrepanje. Večino izjav je mogoče takoj razbliniti, včasih pa lahko samo skrbno in ustvarjalno razmišljanje prinese nadaljevanje učinkovitega ukrepanja. Vsako je treba preoblikovati iz *problema* v izjavo o *cilju* ali *nalogi*, ki jo vključimo v akcijski načrt. Težavo »nimamo na voljo sredstev« je na primer mogoče preoblikovati v cilj »najti sredstva pri« ali »poiskati vire financiranja za ... pri ...«. Cilj nato prenesemo na *naloge* in *dejavnosti*, *osebo*, odgovorno za naloge, in *časovni potek* za začetek in dokončanje nalog.

Nekatere od pravkar omenjenih izjav izražajo potrebo po pritegnitvi drugih deležnikov v proces. Če vključimo v proces, denimo, ravnatelja in učence, lahko takoj upoštevamo njihove poglede in načrte. Sicer pa je treba zagotoviti, da so njihovi načrti in pogledi v načrtu zajeti, z delom tako, da postane »kar ravnatelj (lahko) dovoli« del ustvarjalnega oblikovanja načrta ukrepov.

Nadzorovanje: podpora in spremljanje napredka

Bistveno je, da nekdo izvajanje načrta nadzoruje. Imenovana oseba potrjuje, ali so ljudje uspeli svoje naloge opraviti v dodeljenem času, in ljudem pomaga pri odpravljanju manjših težav. Nadzorna oseba se redno sporazumeva z udeleženci v neformalnih pogovorih v zbornici ali na drugih pogostih krajih za srečevanje, po telefonskih sporočilih ali elektronski pošti. Pri spremljanju napredka se mora nadzorna oseba videti tudi kot nekdo, ki daje osebno podporo, zlasti ljudem, ki delajo v težavnih okoliščinah ali izvajajo naporene oziroma zapletene naloge. V takih razmerah mora biti nadzornik zgolj »poslušalec«, sredstvo za udeležence, da se izpovedo in si olajšajo dušo, kadar je treba, ali da preveri delo, ki ga opravljajo.

Napredek je treba tudi spremljati na sestankih udeležencev. Sestanki morajo biti dovolj redni, da poskrbijo, da ostajajo ljudi zavezani projektu in drug drugemu. Sestanki morajo biti za ljudi priložnost, da poročajo o svojih dejavnostih, pregledajo splošni načrt, dopolnijo ali spremenijo cilje in naloge ter proslavijo uspehe.

POUČEVANJE IN UČENJE V UČILNICI

Akcijsko raziskovanje je mogoče uporabiti za veliko procesov poučevanja/učenja, tudi za izdelavo letnega načrta, učnih priprav in ocenjevanje učencev. Učencem v bistvu omogoča, da poizvedovalno učenje uporabijo kot orodje za poučevanje, s čimer odpirajo bogate možnosti za sodelovanje učencev v učnih procesih, ki zelo poživijo in obogatijo njihovo življenje v razredu. Če učitelji izvajajo proces »glej, misli, deluj« pri učnih pripravah, lahko sistematično pridobivajo in analizirajo informacije, s katerimi jim bo mogoče izdelati zelo učinkovite programe učenja. Je priložnost za sistematično preiskovanje pomenov, vpetih v kurikularne standarde na ravni države in okrožja, s čimer si širijo razumevanje širših namenov in možnosti učenja pri učencih.

Morda se zdi, da je vključevanje učencev v razvoj letnih načrtov časovno zamudno, vendar učenci potem globlje razumejo namene učnega načrta ter dobijo močnejši občutek lastništva, kar vodi do bolj smiselnega in učinkovitejšega učenja. Če znajo učenci »videti smisel« namenov in procesov učnega načrta – lastnega učenja – je verjetneje, da sodelujejo z zanimanjem in energijo.

Izdelovanje programov učenja: ustvarjanje letnega načrta

Kot akcijskoraziskovalni proces se izdelovanje letnega načrta začne s pregledom in z analizo zakonsko predpisanega učnega načrta. Z raziskovalnimi vprašanji proučimo značilnosti učnega načrta, da vodijo v razvoj programa učenja:

- **Namen:** Kaj moramo (mi) učenci izpolniti? Kakšen je cilj ali namen, ki ga je treba doseči?
- **Cilji:** Kaj bi (mi) učenci morali narediti, da ta cilj/namen dosežemo?
- **Vsebina:** Kakšnega znanja in/ali veščin bi se morali (mi) učenci naučiti, da cilj/namen uresničimo?
- **Učni rezultati:** Kako bi (mi) učenci pokazali usvojene veščine oziroma znanje? Kako lahko (mi) učenci te veščine in znanje uporabimo za prikaz, da smo izpolnili zastavljene cilje/namene?
- **Viri:** Katere vire oziroma gradivo potrebujemo?
- **Organizacija:** Kako lahko odgovore na ta vprašanja uredimo v skladen program učenja?

Slika 7.3 Okvir letnega načrta

CILJ/NAMEN: izjava o širšem cilju oziroma namenu, ki ga je treba doseči				
OŽJI CILJI	UČNI PROCESI	VSEBINA	UČNI REZULTATI	UČNI VIRI

Ta vprašanja so osnova za raziskovanje, opisovanje, pojasnjevanje in sestavljanje delov letnega načrta, ki jih je mogoče zapisati v okvir letnega načrta, kot prikazuje slika 7.3.

Resnično sodelovalnega pristopa k izdelavi letnega načrta sem se prvič lotil med raziskovalnim predmetom, ki sem ga poučeval na Univerzi Texas A & M v poletnem semestru leta 1993. Med prvo učno uro sem študente vprašal: »Kaj bi se radi naučili? In kako bi se radi tega naučili? Rad bi, da mi pomagate oblikovati letni načrt za predmet.« Moj namen je bil, da za načrtovanje predmetov izoblikujem model, ki se opira na skupnost. Hotel sem pokazati, da lahko določimo predmetne cilje, ki bi izpolnjevali njihove akademske in poklicne potrebe tako, da bi vsebina in strategije ustrezali tem ciljem in da bi slednje zajeli v zahteve predmeta, za katere bi imeli v svojem urniku prostor.

Tišino, ki je sledila, so še poudarjali občutki, ki so se zrcalili v očeh udeležencev predmeta, gube zaskrbljenosti, ki so jim mrščile obrvi in stiskale oči. Nekateri so obmirovali. Drugi so se nemirno premikali, se previdno presedali na svojih sedežih in tiho drsali s stopali pod klopmi.

Na koncu je nekdo vendarle oblikoval predlog: »Rad bi se naučil, kako opazovati resnični svet.«

Na tablo sem zapisal: »Opazovanje resničnega sveta.«

»Kako opravljati entografske študije,« je predlagal nekdo z močnim teksaškim naglasom.

»Opravljati raziskave v vsej skupnosti,« je bil še en odgovor.

Ko se je seznam daljšal, se jim je v očeh ukresala iskrica zanimanja, ki sem jo podpihoval s potrditvenimi pripombami. Ko smo dokončani seznam pregledali, sem pripomnil, da so zanimanja in načrti zelo raznoliki in nakazal, da bodo našete točke osnova učnega načrta. Potem sem vprašal za predloge, kako bi letni načrt organizirali, kakšne vrste učnih dejavnosti bi lahko bile smiselne, kakšni projekti bi utegnili biti primerni, da bi dobili priložnost vaditi naučeno, kako bi projekte ocenili in tako naprej.

Nekateri so se med tem pretehtavanjem zagreli, ko se je začela pojavljati vrsta možnosti – predstavitve, razprave, vaje, javne ure, skupinski projekti, diskusije, etnografske študije, časopisi itd. Ampak pri nekaterih je postajalo čedalje očitnejše nelagodje in začeli so spraševati, sprva posredno, potem bolj odkrito, kdaj bodo dobili načrt predmeta, kdaj bodo izvedeli zahteve predmeta ter roke za oddajo nalog in projektov.

Ob koncu ure je bila energija, tako pozitivna kot negativna, močna, nekateri študenti so vznemirjeno govorili o možnostih, ki so se pojavile, medtem ko so si drugi v skupinah prikrito izmenjevali očitno zaskrbljene opazke. Čeprav sem jim predstavil letni načrt, ki sem ga označil kot »predhodnega«, sem vsebino in zahteve predmeta opisal z najširšimi možnimi pojmi. Do konca ure smo se za vsebino dogovorili podrobneje, vendar »zahteve predmeta« niso bile določene. Govorica telesa udeležencev mi je govorila jasneje kot njihovi glasovi. »Kaj bomo počeli?« je spraševalo njihovo zaskrbljeno mrščenje. »Ne vem, v kaj se podajam in kdaj bom moral oddati zahtevane naloge. Kako naj si pripravim študijski načrt? Kako bom delo pri predmetu uskladal z nalogami?« Nekateri se niso pustili motiti in njihovi glasovi so razkrivali razburjenje in zanimanje, medtem ko so drugi, čeprav so bili glede dogajanja radovedni in jih je zanimala vsebina predmeta, ki se je oblikovala, izražali odzive, ki so segali od zaprepačenosti do zaskrbljenosti, razdraženosti, dvoma, nemira in tesnobe.

Do naslednje ure sem pripravil bolj dodelan »dodatni« letni načrt, zapisan v preglednici na papirju, ki sem ga prilepil na tablo, nato pa prosil za pripombe in predloge, rekoč, da sem ga izoblikoval, kolikor je bilo mogoče, da upošteva njihov prispevek iz prejšnjega tedna. Vprašal sem jih, ali se z načrtovanim načrtom dela strinjajo in ali predlagajo še kakšne dodatke in dopolnitve. Nekaj malega so razpravljali in debatirali o projektih, ki sem jih dodelil, in vnesli smo nekaj prilagoditev in dopolnil, med katerimi so bili tudi roki za oddajo, tako da so do konca ure načrt dela odobrili vsi udeleženci predmeta. Spet je bilo iz odzivov udeležencev jasno, da jih preveva veliko čustev, prevladujoči pa sta bila vznemirjenje in energija, pomešana z olajšanjem.

Iz energije, ki se je porajala iz zanimanja, razburjenja, dvoma in nelagodja študentov sem lahko vzpostavil tekoč proces poizvedovanja in odkrivanja, ki sem si ga zapomnil kot enega najvznemirljivejših, kar sem jih na učiteljski poklicni poti učil. Občutek skupnosti, ki ga je proces ustvaril, je bil tako močan, da so se udeleženci pozneje redno srečevali in vsako leto prirejajo srečanja, na katerih si izmenjujejo misli ter razpravljajo o svojih poklicnih izkustvih.

Izkušnja je korenito spremenila moj pristop k poučevanju. Redko učim učence, tudi če so še majhni, ne da bi jih prosil, naj mi pomagajo oblikovati njihov učni proces. Zame je postalo poučevanje neprekinjen proces poizvedovanja in odkrivanja, ki nenehno bogati moje izobraževalno življenje.

Učne priprave

Splošno rečeno, okvir letnega načrta, predstavljen na sliki 7.3, je podlaga za načrtovanje ur. Učenci skozi delo z učiteljem, v skupinah ali posamezno izdelajo načrt za program učenja. Z delom v obliki ponavljajočega se procesa »glej, misli, deluj« lahko opredelijo:

- **cilje/namene** – širši smoter, ki ga želimo z učno uro doseči,
- **ožje cilje** – cilje, s katerimi lahko izpolnimo širši smoter,
- **učne procese** – posamične učne dejavnosti, ki jih opravljajo, da dosežejo cilje,
- **vsebino** – posamezne teme, koncepte ali zadeve, ki sooblikujejo vsebino učne ure,
- **vire** – potrebne knjige in gradivo – in
- **izide** – kako bodo pokazali, da so učne cilje izpolnili.

Vse naštetu je mogoče povezati s smernicami učnega načrta in standardi, ki jih določata država oziroma okraj.

Učne ure je možno izoblikovati tudi z rabo problemsko usmerjenega poizvedovalnega učenja. Lahko se oblikujejo s posvečanjem zadevi, težavi, temi ali predmetu, nato pa z akcijskoraziskovalnimi procesi – glej, misli, deluj – razvijemo rešitev za problem in/ali razširimo obstoječo zalogo znanja pri otrocih. Učitelj mora proces povezovati z vprašanji, ki jih zastavi učencem:

- Kaj o temi, zadevi oziroma težavi že vedo?
- Kaj bi radi izvedeli oziroma morajo vedeti?
- Kako bi o ugotovljenih zadevah oziroma temah izvedeli več?
- Katere vire bi potrebovali?
- Kako bi lahko prikazali svoje obvladovanje oziroma predlagano rešitev?

Ob raziskovanju katerekoli tematike otroci velikokrat podajo ogromno informacij, k čemur prispeva učitelj tako, da jim pomaga vzpostaviti v porajajočem se korpusu znanja red in skladnost. Informacije lahko ob pojavitvi zapišemo na tablo in nato primerno organiziramo (s hitro analizo podatkov) ter dopolnimo z utrditvijo dejavnost, ki so otrokom v oporo za razvoj globljega razumevanja teme. Učitelj lahko prispeva dodatne informacije iz lastne zaloge znanja, da učno uro zaokroži.

Čeprav poizvedovalno učenje morda ni primerno za vse učne ure, je osnova za bogate in dejavne alternative standardnim pristopom k poučevanju, prenašanju informacij. Presenetljivo je, kako veliko informacij je mogoče dobiti od razreda, celo zelo majhnih otrok, ki ob oblikovanju korpusa znanja, ki ga ustvarjajo sami, navadno postanejo navdušeni in zavzeti.

Učni projekti, usmerjeni k izidom

Učni projekti, usmerjeni k izidom, lahko črpajo iz številnih virov, tudi predpisanih učnih načrtov, posebnih dogodkov v soseski, kraju ali deželi ali pa iz teme zanimanja, nastale iz izkušnje otrok. Namen učnega projekta je, da otrokom da priložnost raziskati neko zadevo ali temo in rezultate tega učenja predstaviti na več načinov. V projekt je mogoče zajeti standarde in rezultate učnih načrtov za opismenjevanje, matematiko, družboslovje in naravoslovje, da so učenci deležni celovitih in učinkovitih učnih izkušenj. Učni projekti lahko uporabljajo veliko virov informacij (zbiranja podatkov), tudi raziskovanje v knjižnici, obiske v skupnosti, intervjuje in opazovanje, gradivo in izdelke itd. Z izbiranjem in urejanjem zadevnih informacij (analizo podatkov) otroci oblikujejo skladen korpus znanja, povezan z zelenimi izidi. Ta korpus znanja lahko predstavijo v raznih oblikah – na primer v pisnih poročilih, predstavitvah in nastopih (gl. 6. poglavje). Vse so zmožne obogatiti izobraževalne izkušnje učencev in prinesiti veliko motivacijo in obvladovanje snovi.

Zagovorniki pristopa k učenju reggio emilia omenjajo veliko koristnih primerov, kako je mogoče raziskovanje plodno vpeti v učenje pri učencih (Edwards, Gandini in Forman, 1998). Trdijo, da projekte bogati vključevanje učencev, staršev in drugih odraslih iz skupnosti, in to že med načrtovalnimi fazami. Pravijo, da ni samo bogat vir za učenje pri otrocih, temveč da starši z njim razširijo svoje poznavanje šole in izobraževanja.

Tudi pristop k poučevanju, imenovan foxfire, lahko ustvari na srednješolski ravni bogate možnosti (Wiggington, 1985). V omenjenem pristopu dijaki zbirajo izročilo v svojih skupnostih z intervjuvanjem ljudi iz skupnosti o tem, kar vedo oziroma česar ne, in ljudi včasih celo opazujejo pri delu med opravili ali obrtjo ter nemara celo fotografirajo. Dijaki torej zberejo obsežen korpus lokalnega znanja ali zgodovinskih informacij, ki jih nato povežejo v revijo. To »kulturno novinarstvo« ure-sničujejo z akcijskoraziskovalnimi rutinskimi postopki, kar daje bogate možnosti za vključevanje raznolikih učnih izkušenj in doseganje visoke stopnje učenja na vseh področjih učnega načrta. Uporaba akcijskega raziskovanja za poizvedovalno učenje od učencev zahteva, da:

- opredelijo žarišče, predmet zanimanja oziroma problem,
- zberejo zadevne informacije z intervjuji, opazovanjem, zbiranjem izdelkov, fotografij in zapisov ter z iskanjem v knjižnici,
- podatke analizirajo, da odkrijejo ključne prvine informacij,
- prvine uredijo v strukturiran okvir idej,
- izide raziskave predstavijo v raznih oblikah – s poročanjem, z likovnim izražanjem, glasbo, s plesom, prikazom, z igranjem in tako naprej.

Nekoč sem se s tretjim razredom v tekšaškem Bryanu obravnaval temo »Avstralija«, ki je bila del predmetnega načrta družboslovja. Osupel sem bil nad globino in širino informacij, ki so jih znali ti osem-oziroma devetletni otroci predstaviti. Spregovorili so, seveda, o živalih – kengurujih, koalah itd. – ki so običajno del mednarodne podobe o Avstraliji, ampak nadaljevali so z obsežnimi podrobnostmi o življenju vombata, kljunaša in drugih manj znanih živali. Zaloga znanja tistega razreda je bil obširna. Segala je od poznavanja podnebja v različnih predelih Avstralije, smeri vrtenja ciklonov (v Združenih državah imenovanih orkanil) in avstralskih mest do dokaj podrobnega znanja o drugih značilnostih življenja v Avstraliji. Njihova vprašanja so bila prodorna, da sem z lahkoto dopolnjeval informacije, ki so jih predstavili. Ko je postalo smiselno, sem uporabil slike in drugo gradivo, ki sem ga pripravil. Vsi otroci so ves čas učne ure ohranjali zanimanje, bili so vznemirjeni in so sodelovali. Spoznal sem, da so za učenje sodelovalni konstruktivistični procesi zelo vplivno orodje.

Ocenjevanje učenja pri učencih

Ocenjevanje je sestavni del učnih priprav in načrtov ter je sredstvo, s katerim izvemo, česa so se učenci naučili. Kot proces akcijskega proučevanja lahko ocenjevanje torej vtakemo v izdelavo letne priprave ali učnega načrta, ki izjavo o ciljih, učnih procesih in vsebini povezuje ocenjevanjem izidov. Proces učenja pri učencih veliko pridobijo, če učenci sodelujejo pri odločanju, kako naj pokažejo poznavanje korpusa znanja ali obvladovanje veščin. Naučenost je mogoče prikazati (in o njej poročati) na veliko načinov. Številčno ocenjevani pisni preizkusi znanja so nemara res postopek, ki se uporablja najpogosteje, toda učenci lahko prikažejo obvladovanje tudi s predstavitvami, z nastopi, s portfelji in projekti. Naštete metode so za učence posebej uporabne, da prikažejo kompleksne učne cilje, ki jih ni preprosto zajeti v pisnih testih.

Astin idr. (1996) opozarjajo:

- Ocenjevanje ni samo sebi namen, temveč je vzvod za izboljšanje izobrazbe, ki uteleša predstavo o vrstah znanja, ki jih pri učencih najbolj cenimo.
- Učenje je zapleten proces, ki ne pomeni le tega, kar učenci vedo, temveč tudi, kar znajo početi s tem, kar vedo.
- Ocenjevanje se najbolje obnese, če imajo programi, ki jih skušamo z njim izboljšati, jasno, izrecno oblikovane namene in cilje. Vključuje primerjanje obvladovanja znanja z izobraževalnimi smotri in pričakovanji.
- Ocenjevanje zahteva posvečanje izidom, vendar tudi (in enakovredno) izkustvom, ki do izidov vodijo. Zelo je pomembno, kje učenci »pristanajo«.
- Ocenjevanje se obnese najbolje, če je neprekinjeno in ne kampanjsko. Čeprav je osamljeno, »enkratno« ocenjevanje boljše, kot če ga sploh ne bi bilo, izboljšanje najbolj spodbujamo, če je ocenjevanje sestavljeno iz povezanega zaporedja dejavnosti, porazdeljenih v času.

Proces akcijskega raziskovanja je sredstvo, s katerim lahko učence vpeljemo v bolj celovite in raziskovalne procese ocenjevanja in jim omogočimo, da sistematično evalvirajo naravo in razse-

žnost naučenega. Ta vrsta ocenjevanja jim daje priložnost za vzpostavljanje smiselnih povezav med dejavnostmi v učilnici in učnimi cilji ter lastnimi procesi učenja.

Ocenjevanje kot ciklični poizvedovalni proces zajema:

- pregled ciljev in standardov učenja,
- opis ali prikaz vrst in/ali ravni veščin in znanja, ki se od učencev zahtevajo,
- presojanje zadostnosti znanja glede na cilje in standarde ter
- oblikovanje nadaljnjih korakov v učenju za odpravljanje šibkih točk v naučenem.

Učitelji skupaj z učenci razvijajo okvir evalvacije, da zagotovijo jasnost procesa in sklop meril za presojanje, ali je stopnja naučenega zadostna. Čeprav se mogoče zdi, da za učitelje to pomeni gore »dajanja ocen«, dejansko velja nasprotno, saj je mogoče v proces vpeti samoocenjevanje, vrstniško in spletno ocenjevanje ter številna druga orodja in postopke za ocenjevanje. Z drugimi besedami: učitelj ni edini, ki lahko ocenjuje znanje učencev, čeprav nosi skupno odgovornost za preverjanje stvarnosti in pristnosti dobljenih rezultatov.

Tradicionalni postopki ocenjevanja v razredu pogosto dajejo številčno ocenitev *stopnje* oziroma *obsežnosti* naučenega pri učencih. Te informacije včasih izkoristimo za rangiranje učencev, da pokažemo, kako dobro so se odrezali v primerjavi z vrstniki. Postopke ocenjevanja je mogoče uporabiti tudi *diagnotično*, za osvetlitev šibkih točk v naučenem.

RAZVIJANJE UČNEGA NAČRTA

Z akcijskim raziskovanjem dobimo proces za razvijanje bogatega, zanimivega učnega načrta, ki je smiseln za življenje in smotre učencev, upošteva njihova zanimanja in sposobnosti ter služi širšim človeškim potrebam skupnosti, družbe in planeta. Z ustvarjalno izdelavo učnih načrtov in letnih priprav lahko potrebe, poglede in/ali zanimanja raznih deležnikov zajamemo v bistvenih, ustvarjalnih in učinkovitih učnih programih.

Sodelovalno razvijanje učnega načrta ni nova zamisel, pojavila se je na začetku 20. stoletja z idejami Johna Deweyja (1930, 1916/1966). Lois Christensen (1997, str. 65) nas spominja, da je John Dewey menil: »k učenju je treba pristopati celostno in sodelovalno, da učencem omogočimo, da pomen konstruirajo in vedno znova rekonstruirajo s pristnimi izkušnjami.« Med proučevanjem procesov načrtovanja učnih načrtov Peter Oliva (2001) zapiše: »Demokratičnost procesov se, čeprav do različnih stopenj, čedalje bolj sprejema v šolskih sistemih po vseh [ZDA]. Njena prisotnost se nikjer ne čuti jasneje kot v sodelovalnih postopkih, s katerimi skušajo k razvijanju učnih načrtov pritegniti glavne deležnike ... Vodstvene delavce in njihov pomočnike, učitelje, učence in državljane skupnosti.«

Sodelovalno akcijsko raziskovanje daje avtentičen okvir, v katerem učitelji, učenci in drugi deležniki razvijajo skupno kulturo učenja s sodelovalnim razvijanjem skupnih pomenov in namenov. Kjer se

izobraževalni delavci lotevajo razvijanja učnih načrtov brez vključevanja drugih udeležencev oziroma deležnikov, resno tvegajo, da bodo v učni načrt vnesli usmeritve, izhajajoče iz organizacijskih pritiskov ali lastnih družbenih in kulturnih pogledov. Obstaja velika verjetnost, da izdelajo učne načrte, prežete z vrednotami in ideali, ki nimajo veliko pomena ali so v nasprotju z družbenim in kulturnim okoljem staršev in učencev. V takih okoliščinah se učitelji navadno spopadajo z množicami nezainteresiranih in včasih ključovalnih učencev ter iščejo poti, da bi se jim prikupili, ali pa jih k ukvarjanju z vsebino iz učnega načrta prisilijo. Čeprav se zdi hitro oblikovanje učnega načrta pragmatično in učinkovito, je najverjetnejša posledica hitenja pomanjkanje občutka lastništva in sodelovanja v učnem načrtu pri pomembnih delih populacije šole.

Kot mlad učitelj sem poučeval po učnem načrtu, ki ga je predpisala država, v skupnosti avstralskih staroselcev. Ker so iz puščave in v stik s sodobnim svetom prišli šele pred nedavnim, so v skupnosti še vedno živeli po lovsko-nabiralniškem slogu. Bivali so v tesno povezanih in med seboj skrbno prepletenih družinskih skupinah ter poznali gospodarstvo, katerega osnova je medsebojno deljenje, in živeli po bogati duhovni tradiciji, ki se je izražala s petjem, plesom in z obredi. Iz takega okolja so se otroci prišli v šolo soočiti z učnim načrtom, zasnovanim na etosu materialistične, kapitalistične evropske predmestne družbe.

Zdaj se s sramom oziram na nezadostne in morda razdiralne učne procese, v katere sem otroke vpeljal. S poučevanjem, da je »Avstralijo odkril kapitan Cook, angleški pomorščak« in kakšne so radosti »hranljivega, uravnovešenega obroka s petimi skupinami hranil«, se učni načrti niso niti potrudili, da bi zajeli težko vendar nujno nalogo pomagati tem otrokom pri spopadanju s spremembami, ki so bile po sili razmer del njihovih izkušenj, ko se je njihova skupnost morala sprijazniti s »sodobnim«, »civiliziranim« svetom.

Bojim se, da se podobni procesi še vedno dogajajo, ne samo v tistem okolju, ampak v mnogo podobnih okoljih, v katerih se družbeno in kulturno izkustvo skupnosti in učencev bistveno razlikuje od tistega, ki ga imajo upravljalci šolstev. Vsekakor to velja za veliko šol v ZDA, na katerih sem delal in na katerih se mnogi afroameriški in špansko govoreči učenci spopadajo z učnim načrtom, ki za tekočo stvarnost njihovega družbenega in kulturnega življenja nima prav dosti smisla.

Predstavljam dva pristopa k razvijanju učnih načrtov. Prvi – načrtovanje učnega načrta – povzema tradicionalni način izdelave učnega načrta, osnovan na modelu, ki ga je razvil Tyler (1949) in prilagodil Oliva (2001). Drugi pristop – transformacijsko vodenje učnega načrta (Henderson, Hawthorne in Stollenwerk, 2000) pa predstavlja bolj sodelovalen, konstruktivističen način razvijanja učnih načrtov.

Načrtovanje učnega načrta

Zapletene naloge načrtovanja kurikula se lahko lotimo kot procesa akcijskega raziskovanja, pri katerem udeleženci proučujejo vnose iz raznih virov (zbirajo informacije), presejajo in izbirajo želene vsebine in rezultate iz tistega velikega korpusa informacij (analizirajo podatke) ter opredeljujejo ključne značilnosti in elemente v skladen učni načrt (ukrepanje).

Dobro razvit učni načrt daje za učenje grobo šablono, ki zajema široko množico namenov in ciljev, tudi tiste, ki izvirajo iz opisov človeških, državnih, družbenih in posameznikovih potreb, ter vnose iz različnih virov – akademskih disciplin, ved o človeku in vedenju ter skupnosti. Učni načrt je sredstvo, s katerim si predstavljamo, kako bi te različne usmeritve lahko vpeli v programe učenja v razredu na vseh ravneh šolskega sistema.

Oliva (2001) predstavlja široko uporabljan model, zasnovan na kurikularnem okviru, ki ga je sprva razvil Ralph Tyler (1949) in ki združuje naštet elemente:

- **Analiza potreb:** izjava o *osebnih potrebah* učečega in *družbenih potrebah* skupnosti/države/nacije.
- **Širši in ožji cilji:** *širši cilji* so izpeljani iz omenjenih potreb skupaj z *natančnejšimi cilji*, ki jih morajo doseči učenci, presejani pa so skozi sito filozofskih predpostavk.
- **Učni procesi:** Katere *učne dejavnosti* bodo učencem omogočile izpolniti cilje?
- **Vsebina:** Kakšna *učna snov* bo povezana s temi učnimi dejavnostmi?
- **Ocenjevanje/izidi:** Kako bodo učenci *pokazali*, da so učne cilje dosegli?
- **Evalvacija:** Do kolikšne mere program učenja omogoča učečim, da *namene/cilje* izpolnijo? Ali se zadovoljujejo *osebne potrebe* učečih in izpolnjujejo družbeni cilji skupnosti?

Z akcijskim raziskovanjem sodelujejo zadevni deležniki pri oblikovanju vsake od teh stopenj izdelave. Opisujejo in analizirajo potrebe učencev – osebne potrebe, prihodnje potrebe pri zaposlovanju, družbene potrebe itd. – kar poskrbi za razvoj zdravega in složnega državljanstva. Izjava o potrebah daje osnovo za sklop širših smotrov in natančnejših ciljev, ki opisujejo, kako smotre doseči. Učne procese in vsebino učnega načrta, ki zajemajo razne veščine in znanje, nato povežemo v dobro organiziran program učenja.

Transformacijsko vodenje učnega načrta

Henderson, Hawthorne in Stollenwerk (2000) predlagajo zanimivo alternativo pravkar opisanim standardnim procesom oblikovanja učnega načrta. Njihova shema vključuje veliko elementov standardnega modela, vendar je veliko manj mehanistična in upošteva človeško dinamiko, ki je sestavni del učnega načrta. Predlagani proces je neposredno povezan z akcijskim raziskovanjem kot procesom proučevanja, ki zajema razne deležnike. Glede evalvacijske sestavine učnega načrta pravijo:

Transformacijska evalvacija ocenjuje kakovost šolskega življenja in kakovost učenja pri učencih, da učencem zagotovi informacije o njihovem učenju in sposobnosti ustvarjanja pomenov. Ta zapleteni proces mora dopuščati raznoliko osebno izražanje. Čeprav so standardizirani testi del transformacijskega ocenjevanja, mu ne vladajo. Pomembnejša sta proučevalni duh in kritična analiza, ki zavzemata obliko akcijskega raziskovanja.

Učitelji raziskovalci torej skrbijo za »vodenje učnega načrta«, pri čemer k izdelavi učnega načrta usmerjajo druge, namesto da bi jo opravili sami. Henderson idr. opisujejo pet temeljnih načel za ureničevanje transformacijskega vodenja učnega načrta, ki od udeležencev zahtevajo (USKSP):

- ustvarjalnost,
- skrbnost,
- kritičnost,
- sodelovalnost in
- predanost.

Transformacijski kurikularni proces pri delu s temi vodilnimi načeli poteka v štirih fazah: posvetovanje, izdelava vizije, ocenjevanje učenja pri učencih in načrtovanje razrednega učnega načrta. Vsako si lahko predstavljamo kot cikel procesa akcijske raziskave.

Posvetovanje o šolskem učnem načrtu

Deležniki, med katerimi so tudi učitelji, vodje, učenci in drugi, imajo dejavno besedo pri preverjanju, kritiziranju in reviziji standardov. Izoblikujejo okolje za snovanje učenega načrta, ki upošteva cilje, merila, predpostavke in načela, in sicer tako, da:

- opišejo in analizirajo trenutni učni načrt, kot je trenutno izražen v načrtih, politikah in gradivu ter kot ga doživljajo učenci v učilnicah,
- pripovedujejo osebne zgodbe o smiselnih in zanimivih izkušnjah z učnim načrtom ter razmislijo o prepričanjih in vrednotah, povezanih z življenjem v demokratični družbi,
- analizirajo napovedi glede gospodarske, etične, kulturne, politične, tehnične in medosebne prihodnosti v državi in regiji,
- proučijo državne oziroma nacionalne standarde, izjemne kurikularne načrte, ki so jih razvili drugi, in pomožne oblike ocenjevanja učencev.

Izdelava vizije učnega načrta

Deležniki z uporabo okolja za snovanje učenega načrta kot vodila izdelajo celostno vizijo oziroma konstrukcijo učnega načrta.

- Opredelijo težave, zadeve in teme, ki osredinjajo delu učencev.
- Opišejo vsebino: glavne ideje, zaznave, vrednote, veščine in načine poznavanja.
- Ugotovijo ključne oblike proučevanja pri učencih.
- Priskrbijo oporno gradivo in opremo.

Tudi ta proces je sodelovalen, povezuje učitelje, učence in člane skupnosti, da si izoblikujejo predstavo o domiselnih, vznemirljivih in primernih dogodkih, v katerih dejavno sodelujejo učenci in se zanje zelo zanimajo.

Ocenjevanje učenja pri učencih

Postopki ocenjevanja so zasnovani tako, da ugotavljajo, česa so se učenci naučili, in dobijo pregled, kako znajo učenci uporabljati. Učenci postanejo dejaven posrednik lastnih procesov učenja in ocenjevanja. V tej fazi udeleženci ugotovijo:

- česa so se učenci naučili,
- kako znajo učenci uporabljati naučeno,
- kako postajajo dejavna delujoča sila (posrednik) lastnega učenja,
- informacije o kakovosti učenja pri učencih in
- informacije o kakovosti življenja na šoli.

Ocenjevanje je mogoče izpeljati:

- s standardiziranimi testi, ki jih uporabimo za procese ocenjevanja, vendar ocenjevanju ne vladajo,
- z ocenjevanjem dela, ki preverja, kako sposobni so učenci uporabljati znanje in veščine,
- z ocenjevanjem portfeljev, v katerih je raznoliko gradivo za prikaz narave in obsežnosti naučenega.

Načrtovanje učnega načrta v učilnici

Na tej stopnji učitelji uresničijo učni načrt v razredu – skupaj z učenci in s člani skupnosti, če je primerno – z oblikovanjem:

- posamičnih ciljev,
- učnih dejavnosti,
- gradiva,
- okolja učenja in
- ocenjevalnih postopkov.

Na vseh stopnjah razvoja učnega načrta morajo torej deležniki sodelovati v sodelovalnih procesih proučevanja, s katerimi izdelajo skupno razumevanje in predanost učnemu načrtu.

EVALVACIJA: OCENJEVANJE VREDNOSTI IN KAKOVOSTI IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV IN STORITEV

V tem pod poglavju predstavljamo tri modele evalvacije, ki se pojavljajo s sodelovalnim akcijskim raziskovanjem – *odzivno evalvacijo* (Guba in Lincoln, 1989) in dve usmeritvi akcijske evalvacije: *evalvacijo z odprtim poizvedovanjem* in *revizijsko evalvacijo* (Wadsworth, 1997). Bralcem, ki opravljajo evalvacijo obširnih in zapletenih projektov, bi bilo koristno, da se podrobneje poučijo v omenjenih virih.

Predstavljene oblike evalvacije so *formativne* (Scriven, 1981a), ker se posvečajo neprekinjenim procesom poučevanja in učenja in ne toliko opisujejo merjenje učnih rezultatov, kar je *sumativen* proces evalvacije (Scriven, 1981b). Povedano drugače, formativna evalvacija se ukvarja s širšim sklopom meril, pri čemer skuša razumeti zapletenejše procese, s katerimi se učimo, ter vrste in odlike učenja, ki se pojavljajo, in ne zgolj meriti oziroma opisovati uspeha učencev pri nekem določenem sklopu učnih rezultatov.

Odzivna evalvacija

Odzivna evalvacija se jasno ujema s temeljnimi načeli sodelovalnega akcijskega raziskovanja, ki jih predstavljamo v tej knjigi. Z akcijsko usmeritvijo opredeljuje potek, ki ga je treba upoštevati, in od izvajalcev evalvacije zahteva, da z ljudmi stopajo v stik tako, da spoštujejo njihovo dostojanstvo, celovitost in zasebnost.

Odzivna evalvacija ... se opira na misel, da imajo vsi deležniki, ki jih evalvacija ogroža, pravico svoje zahteve, skrbi in pomisleke predstaviti v obravnavo (odziv), ne glede na sistem vrednot, po katerem živijo. Oblikovala se je kot protitež vnaprej odrejeni evalvaciji, pri kateri se je razumelo, da imata izvajalec evalvacije in odjemalec skupaj zadosti informacij in legitimno pravico, da jo zasnujeta in izvedeta v celoti, brez posvetovanja z drugimi stranmi (Guba in Lincoln, 1989).

Zaradi teh značilnosti je za akcijsko raziskovanje posebej prikladno orodje, ker ne samo da se evalvacijski procesi odzivajo na stališča in poglede sodelujočih deležnikov, temveč postanejo tudi osnova za ocenitev potrebnega ukrepa. Glavno občinstvo evalvacije so deležniki, za katere Guba in Lincoln (1989) pravita, da so:

- tisti, ki jih evalvacija zadeva,
- posredniki, ki sodelujejo pri razvijanju instrumentarijev za evalvacijo
- domnevni uporabniki, ki naj bi z evalvacijo imeli korist,
- drugotni uporabniki (npr. starši učencev) in
- žrtve – tisti, ki jih izvajanje prizadene ali jim drugače škodi.

Guba in Lincoln pravita, da je treba deležnike podrobneje obvestiti o vlogah, ki jih bodo nemara igrali, in vprašanih, ki jim bodo zastavljena, ter o njihovi pravici, da postanejo v evalvaciji polnopravni družabniki.

Potek odzivne evalvacije

Ker zajema akcijsko raziskovanje procese sodelovanja, so večji del naštetih dejavnosti že opravili udeleženci. Toda včasih financiranje zahteva zunanjega izvajalca evalvacije. Če pa je evalvacija vzpostavljena ločeno, povezovalci evalvacije ubirajo naštete korake:

- **pogodba:** vzpostavljanje pogodbe s z odjemalcem/s sponzorjem,
- **organiziranje:** izbor/usposabljanje skupine izvajalcev evalvacije in urejanje logistike,
- **ugotavljanje deležnikov:** ugotavljanje, kdo so posredniki, uporabniki in žrtve, ter formaliziranje »pogojnih« pogodb,
- **razvoj skupnih konstrukcij znotraj skupin:** vzpostavitev hermenevtičnih krogov (ciljnih diskusijskih skupin) in oblikovanje nastajajočih skupnih konstrukcij,
- **povečevanje skupnih konstrukcij deležnikov:** zajetje novih informacij iz dokumentov, intervjujev in konstrukcij izvajalcev evalvacije,
- **odbiranje rešenih zahtev, skrbi in težav:** ugotavljanje in reševanje zahtev, skrbi in težav,
- **določanje prednosti nerešenih stvari:** razvrščanje stvari po pomembnosti,
- **zbiranje informacij/dodelava:** zbiranje nadaljnjih informacij in uporaba novih hermenevtičnih krogov za večjo dodelanost konstrukcij deležnikov,
- **pripravljanje poteka dogovarjanja:** opredelitev in obrazložitev nerešenih stvari in preizkus poteka,
- **izvedba dogovarjanja:** izbor »kroga predstavnikov« iz vseh skupin deležnikov, oblikovanje skupne konstrukcije in določanje ukrepov, in
- **poročanje:** izdajanje poročil o opravljenih dejavnostih skupin deležnikov.

Proces odzivne evalvacije Gube in Lincolнове je zelo podoben procesom akcijskega raziskovanja, čeprav uporablja rahlo drugačno terminologijo. Hermenevtični krogi so na primer sestavljeni iz skupin deležnikov in zasnovani, da bi udeležencem omogočili skupno »ustvarjanje pomena«, podobno kot pri skupinskih diskusijah, opisanih v prejšnjih poglavjih. Vendar gre za predlog dodelanega procesa, ki deležnikom omogoča, da s skupnim delom ocenijo tekoči proces, dosežke in pomanjkljivosti svojega dela. Odzivna evalvacija prinaša osnovo za evalviranje šolskih programov in storitev in jo je mogoče vključiti v fazo evalvacije strateškega načrtovanja.

Akcijska evalvacija: evalvacija mimogrede

Yoland Wadsworth (1997) predstavlja dva pristopa k akcijski evalvaciji – evalvacijo z odprtim poizvedovanjem in revizijsko evalvacijo. Tako kot akcijsko raziskovanje se tudi akcijska evalvacija uresničuje s ponavljajočimi se procesi proučevanja, ki udeležencem omogočajo, da sodelovalno raziskujejo svoje delo, dobijo boljši pregled nad svojimi dejavnostmi in odkrijejo načine, kako težave rešiti oziroma kako okrepiti rezultate, za katere si prizadevajo. Udeleženci gradijo ali širijo svoje splošno spoznanje o vrednosti svojih dejavnosti in preverjajo vrednost tega, kar dosegajo:

- **Razmislek:** opazujemo lastna dejanja v svetu in razmislimo o tem, kar doživljamo.
- **Zasnova:** »imenujemo problem« in sistematično odgovarjamo na nastajajoča vprašanja:
 - Koga oziroma kaj je treba raziskati?
 - Kdo bo raziskoval?

- Za koga je? Čigavo življenje bomo izboljšali (katera je ključna referenčna skupina, za katero so storitve)?
- Kdo ključni referenčni skupini (primarni skupini deležnikov) daje storitve, sredstva itn.?
- **Terensko delo:** vse zadevne skupine uspešno spoznajo, kaj drugi ljudje mislijo in cenijo ter kaj jim stvari pomenijo.
- **Analiza in sklepi:** odkrivamo teme, težnje in razumevanje, da oblikujemo sklepe, razlage in teorije.
- **Povratne informacije:** pri preiskovani oziroma evalvirani skupini in ključni referenčni skupini preverimo, ali smo vse »zadeli« in ali so ugotovitve razumljive, verjetne in prepričljive.
- **Načrtovanje:** realistična, praktična in dosegljiva priporočila za spreminjanje in izboljševanje prakse razvrstimo po prednosti, jih načrtujemo in udejanjimo.

Evavacija z odprtim poizvedovanjem

Pristop odprtega poizvedovanja k evalvaciji, s svojim osredotočanjem na prepoznavanje in reševanje težav, povečuje možnosti izboljšanja izobraževalnih programov in storitev. Omogoča pojavitev inovativnih, ustvarjalnih in dinamičnih zamisli in pogledov ter vliva udeležencem občutek navdušenja.

Z evalvacijo z odprtim poizvedovanjem proučujemo obstoječo prakso tako:

- **Začnemo s splošnimi vprašanji.** Kako smo? Kaj počnemo? Kaj deluje? Kaj ne? Kako vemo?
- **Zastavljamo vprašanja o problemih in njihovem reševanju.** Kako bi stvari lahko izboljšali?
- **Vprašamo, kaj skupnost potrebuje.**
- **Vedno znova zastavljamo »odpiralna vprašanja«.** Zakaj to počnemo?
- **Začnemo pri neodložljivih težavah.**
- **Razkrijemo obstoječe predpostavke in namere.**
- **Razvijemo nova in izboljšana evalvacijska merila.**

Za nekatere ljudi v nekaterih spletnih okoliščin odprto poizvedovanje ni dovolj sistematično in izčrpno. Z njim bi tvegali, da zanemarijo pomembne zadeve. Zaradi negotovosti pri nastajajočem oblikovanju evalvacijskih meril in poudarkov so kot posledica verjetni pomanjkanje jasnosti, nestrinjanje in sprtost. Toda v splošnem je za sodelovalne procese poučevanja zaradi v osnovi antropološkega, interpretativnega pristopa k proučevanju posebej uporabna.

Revizijska evalvacija

Pri revizijski evalvaciji je pristop bolj usmerjen, čeprav jo ljudje včasih razumejo kot dopolnitev odprtemu proučevanju. Na bisto tega pristopa kaže beseda »revizija«, ki pomeni *pregled*. Revizija se začne z raznimi vprašanji in vodi do različnih koncev. V središču revizije so:

- **Cilji:** Začenja z vprašanji na osnovi obstoječega sklopa ciljev. Smo naredili, kar smo načrtovali, da bomo? Kaj kaže, da smo to storili?

- **Vrzeli in nepomembnosti:** Sprašuje po vrzelih in nepomembnostih. Česa ne počnemo? Česa, kar počnemo, ne bi smeli?
- **Potrebe:** Predpostavlja, da so potrebe skupnosti znane.
- **Presejane informacije:** Vprašanja »zožujejo«, preverjajo dejavnosti na osnovi prej obstoječih razumevanj.
- **Razkrivanje težav:** Sistematično problematizira obstoječe dejavnosti – preverja, ali so problematične.
- **Razkrivanje prakse:** Proučuje prakso v luči obstoječih ciljev.

Revizija ima to prednost, da preverja vse, za kar smo prej načrtovali in udeležence pomirja, da je bilo veliko storjeno in da se bomo posvetili zadevam, ki se jim še nismo. Izčrpnost tega pristopa je zlasti koristna, če je bila predhodna raziskovalna osnova trdna in je udeležencem omogočila, da potrdijo predhodne dogovore, ter je utrdila skupni občutek smeri. Tudi ustaljenost tega raziskovanja lahko vpliva precejšnje lagodje, kar daje občutek trdnosti in enotnosti.

Vendar revizija ne ločuje med dejavnostmi, ki so še vedno dragocene, in tistimi, ki so zastarale. Ne odkriva, kaj se mora spremeniti in kako lahko te spremembe izvedemo. Posvečanje pozornostim, ki omogoča izčrpen pregled dejavnosti, utegne biti zoprno in časovno potratno.

Vendar je revizija tudi koristen evalvacijski pristop, ki ga imajo zlasti radi tisti, ki odgovarjajo za oskrbovanje in financiranje izobraževalnih dejavnosti. Vtis nespremenljivosti univerzuma in jasno opredeljeni cilji dajejo utvaro strokovnosti in »najboljše prakse«, ki je marsikdaj skregana z zapleteno dejanskostjo izobraževalnih okolij. Vendar lahko konec koncev prinese več dejanskih dokazov, v kolikšni meri smo sklop ciljev uresničili, čeprav dokazi ne kažejo, ali so ti cilji ustrezni oziroma relevantni.

STROKOVNI RAZVOJ

Akcijsko raziskovanje je sredstvo za oblikovanje relevantnih in učinkovitih programov strokovnega izpopolnjevanja. Potrebo po izboljšanju strokovnega razvoja učiteljev so jasno priznale nedavne raziskave (Darling Hammond in McLaughlin, 1995; Feiman Nemser, 2000; Hawley in Valli, 1999; Little, 1993; McDiarmard, 1994; National Commission on Teaching and America's Future, 1996). Nacionalna uprava za strokovne standarde poučevanja (1994) je določila sklop predpostavk, za katere meni, da so nujni pogoji za zdrav strokovni razvoj. Z njimi priznavajo:

- Učitelji so predani učencem in njihovem učenju.
- Učitelji poznajo predmete, ki jih poučujejo, in vedo, kako jih učiti.
- Učitelji so odgovorni za upravljanje in spremljanje učenja pri učencih.
- Učitelji sistematično razmišljajo o svoji praksi in se učijo iz izkušenj.
- Učitelji so člani učečih se skupnosti.

Stein, Smith in Silver (1999) menijo, da se bo za doseganje podjetnih ciljev in standardov prenove šolstva, uvedenih v Združenih državah v zadnjih desetih letih, treba učiteljem praktikom in tistim, ki so odgovorni za strokovni razvoj, veliko naučiti. Zagovarjajo novo paradigmo strokovnega razvoja, po kateri naj bi učitelji dobivajo pomoč in vire za razvoj skupnosti prakse. Predlagajo proces snovanja strokovnega razvoja, ki naj bi učiteljem omogočal, da se premišljeno in zavestno odločajo za ustvarjanje in uvajanje svoje učne prakse, razmišljanje o njej in njeno spreminjanje. Za učinkovite procese strokovnega razvoja so značilni:

- **razvoj na kraju samem:** razvoj znotraj strokovnega delovnega okolja,
- **viri:** organizacijski viri – čas, prostor, znanje itd.,
- **učeca se skupnost:** učeca se skupnost praktikov, osnovana na praksi,
- **mreže:** povezave z ustreznimi ljudmi in organizacijskimi viri v skupnosti,
- **načrtovanje:** področja strokovnega razvoja so povezana z organizacijskimi načrti.

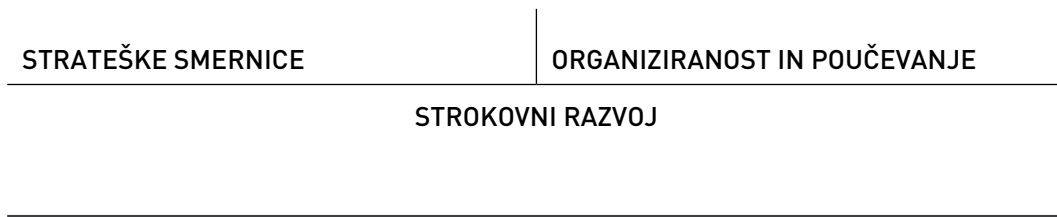
Sistematični procesi akcijskega raziskovanja izboljšujejo zasnovo in uresničevanje učinkovitega programa strokovnega razvoja. Raziskovalni okvir, predstavljen v tej knjigi, je vir, ki učiteljem in drugim strokovnjakom omogoča, da:

- prepoznajo potrebe po strokovnem razvoju,
- ugotovijo, kaj je povezano s temi potrebami – pedagoške, kurikularne, vodstvene in druge zadeve,
- zastavijo širše in ožje cilje za strokovni razvoj,
- načrtujejo strategije strokovnega razvoja,
- uresničujejo in evalvirajo razvojne strategije.

Sistematični proces proučevanja učiteljem omogoči, da načrtujejo trajnostne, znatne priložnosti za učenje, vdelane v njihovo tekoče učiteljsko delo, zbira njihovo kolektivno modrost in daje dostop do drugih virov strokovnega znanja. S procesi razmišljanja in dialoga, lastnimi akcijskemu raziskovanju, lahko s sodelovanjem s sodelavci in z drugimi deležniki opredelijo:

- svoje trenutne močne točke,
- problematične zadeve v njihovem delu,
- kdo se bo učil česa,
- kako se bodo stvari naučili,
- kdo bo učni proces usklajeval in skrbel za oporo,
- kdo bo prispeval izvedensko znanje,
- kako bodo porazdelili čas in vire,
- kako se bo novo znanje podpiralo, krepilo in širilo,
- kako se bo novo znanje ocenjevalo in revidiralo ter
- kateri finančni vir bo temu dodeljen.

Slika 7.4 Strateški strokovni razvoj



Kadar so del tega procesa zakonske upravne zahteve, jih je mogoče vključiti v celostni program strokovnega razvoja. Programe strokovnega razvoja še izboljšamo, če jih uskladimo s procesi načrtovanja izobraževanja na šoli ali v okrožju in jih vgradimo v njihovo tekočo organizacijo. Kot nakazuje slika 7.4, strateške usmeritve šole in šolstva vplivajo na organiziranje šol in razrednih procesov poučevanja/učenja. Proces strokovnega razvoja morajo zajeti novo znanje in veščine, ki jih mora usvojiti šolski kolektiv za uresničitev zahtevanih sprememb.

POVEZOVANJE ŠOLE Z DRUŽINAMI IN S SKUPNOSTJO

Naloga uresničevanja potenciala doma otrok in njihove skupnosti ni vedno preprosta in neposredna. Zahteva sistematično, dalj časa trajajoče poizvedovanje, da se razkrijejo prednosti družin in da jih vpnemo v učni načrt in običajni vsakdan razreda (gl. 8. poglavje, »Prisluhniti družinam«, in Stringer, 2007). Učitelji lahko na začetku z majhnimi projekti, ki povezujejo dom, skupnost in učilnico, vzpostavijo s starši in z učenci odnose, ki postopno razkrijejo, kako je mogoče življenje doma in v skupnosti pridružiti učnemu načrtu kot njegov sestavni del. McCaleb (1947, str. 58) pravi:

S sodelovalnim raziskovanjem lahko starše povabijo k sodelovanju v dialogu ali učitelji ali otroci, učenci. Ko besede in izkušnje družin prelijemo v tiskano besedo, dobijo misli udeležencev veljavo ... Starši začnejo spoznavati, da si njihove besede in izkušnje zaslužijo vreden položaj v izobraževanju njihovih otrok ... Starši in člani skupnosti dobijo s sodelovanjem konkretno predstavo, kako lahko prispevajo k izobraževanju svojih otrok.

Toda učenje je večsmerno, saj se tudi učiteljem oblikujejo prodorna spoznanja o kulturnem, skupnostnem in družinskem življenju učencev (Petty, 1997) in učenci se drug od drugega začnejo učiti o bogati raznolikosti lastne skupnosti (Baldwin, 1997). Sčasoma prinesejo projekti akcijskega raziskovanja, ki vključujejo družine in skupnost, čudovito zanimivo okolje za izobraževanje, saj utrjujejo raznolikost oblik kulturnega življenja, ki obstajajo v skupnosti, in dajejo osnovo za pritegnitev akademskega življenja učencev.

Akcijsko raziskovanje je posebej učinkovito, če učenci izvirajo iz kulturno raznolikih družin in skupnosti. Kot učitelji delamo iz izkušenj in s pogledi, ki jih izpeljemo iz lastnega odraščanja in

družbenih izkušenj, ter ne moremo popolnoma dojeti precej drugačnih svetov, iz katerih prihajajo naši učenci. Včasih moramo tako vsebino kot procese proučevanja prilagoditi, da bi zagotovili, da se učenci učijo po načinih, ki sprejemajo, spoštujejo in slavijo družbene in kulturne prednosti življenja doma in v skupnosti. McCaleb (1997) pravi: »Če šola ne uspe priznati in ceniti učenja in znanja iz družine, to škodljivo učinkuje ne samo na podobo, ki jo imajo otroci o starših, temveč tudi na to, kako se učenci cenijo kot člani svoje kulture doma.«

McCalebova je iz izkušenj začela ceniti našete koristi sodelovanja z družinami pri raziskovanju:

- Soavtorstvo prinaša več komunikacije, dialoga in izmenjav v družini in skupnosti.
- Upošteva se glas družine učencev.
- Osebna zgodovina dobi veljavo.
- Okrepita se identiteta in samopodoba.
- Starši odkrijejo vrednost lastnih izkušenj.
- Z dogovarjanjem o pomenu dosežejo odrasli in učenci novo raven razumevanja in znanja o sebi.
- Spoštovanje otrok do staršev in spoštovanje staršev do otrok narasteta.
- Učitelj bolje spozna družino in skupnost.
- Položijo se temelji za ustvarjanje kulturno relevantnega učnega načrta.
- Poučevanje postane lažje.

Raziskovalni procesi, predstavljeni v predhodnih poglavjih, dajejo osnovo za sodelovalno proučevanje s starši, z družinami in drugimi člani skupnosti. Na začetku neformalni pogovori omogočijo delavcem šole, da s starši vzpostavijo učinkovito komunikacijo in razvijejo delovne odnose. Obiski na domu ali srečanja v centrih skupnosti ali lokalih dajejo boljši okvir za pogovor z učenci kot šola, saj ima veliko staršev, pri katerih je za učitelje najpomembneje, da sodelujejo z njimi, slabe izkušnje s šolo. Če se s starši srečamo na njihovem »ozemlju«, lažje spregovorijo. Tudi majhna, neformalna srečanja ob kosilu ali kavi so naravnejši okvir, ki ga učitelji lahko izkoristijo za dogovarjanje za druge sestanke s posamezniki ali s skupnicami, ko se začnejo pojavljati zadeve, vredne nadaljnega proučevanja.

Ko se staršem zbudi zanimanje za odkrivanje rešitev na težave, jih lahko učitelji vpeljejo v procese proučevanja in raziskovanja za odkrivanje rešitev manjših težav, ki jih zadevajo. Iz teh začetkov bodo zrasli drugi načrti, tako da sčasoma starši, učenci in učitelji sodelujejo v bolj obširnih preiskavah vse pomembnejših zadev.

Ampak včasih krizni trenutki ustvarijo razmere, v katerih so skupine staršev ali učencev pripravljene vložiti čas in energijo v prizadevanje za reševanje težav, s katerimi se spopada šola oziroma razred. Neki skupnostni raziskovalni projekt z učenci (Baldwin, 1997; in »Učenci in učitelji kot soraziskovalci« v 8. poglavju) je nastal iz rasnih težav, ki so izbruhnile na šoli. Učenci raziskovalci so se najprej posvetili zadevam na šoli, vendar so ugotovili, da morajo preiskavo razširiti na skupnost, kar je vodilo do bistvenih spoznanj o odnosu med rasno dinamiko na šoli in v skupnosti.

Sestavni deli raziskovanja z družinami, učenci in člani skupnosti so:

- osebno komuniciranje s posamezniki (obvestila, ki jih pošiljamo domov po otrocih, običajno ne zadoščajo),
- ugotavljanje zadev, ki skrbijo starše in učence,
- pritegnitev drugih deležnikov, povezanih z zadevami,
- načrtovanje raziskovanja,
- uresničevanje raziskovalnih dejavnosti,
- načrtovanje ukrepov za reševanje problema in
- evalvacija izidov.

Raznotere možnosti za sporočanje izidov, predstavljene v šestem poglavju, posebej veljajo za raziskave z družinami in s skupnostjo. Veliko odraslih iz revnejših in etnično pisanih skupnosti čuti pred formalno napisanimi poročili zadržanost, z uporabo ustvarjalnih in dramatičnih predstavitev pa lahko posamezniki in skupine komunicirajo lagodno in učinkovito. Časopisi, revije, knjige in drugo tiskano gradivo, ustvarjeno na šoli ali v skupnosti, družinam in članom skupnosti omogoča, da predstavijo svoje poglede, izkušnje in znanje. Tudi z neformalnimi predstavitvami v učilnici, na šoli ali pred skupinami skupnosti je mogoče poročati o raziskovalnih procesih in izidih. Ponekod je učencem oziroma članom družin in skupnosti uspelo v združenem nastopu poročati o izidih raziskave s poezijo, z glasbo, umetnostjo in igranjem, tako da so hkrati razvedrili in obvestili občinstvo.

Projekt »Prisluhniti družinam« (glej 8. poglavje) opisuje skupnostni raziskovalni projekt. Predstavniki soseske Barrios Juntos so se v tamkajšnjem družbenem centru sestali z ravnateljem Osnovne šole Reginalda Chaveza, da bi se pogovorili, kako bi bilo mogoče izboljšati odnose med starši in družinami. Po predhodni razpravi je skupina posvetila pozornost načinom, kako izboljšati roditeljske sestanke, in se na poznejših srečanjih odločila opraviti med starši in učitelji anketo o tem.

Okvirna vprašanja je sprva ubesedil univerzitetni profesor kot »prisluhniti družinam« in »prisluhniti staršem«, člani Barrios Juntos pa so jih preubesedili v jezik, primernejši za skupnost. Skupina staršev prostovoljcev, ki so jo uporabili za delo, se je udeležila predhodne pripravljalne ure, med katero so vadili tehnike opravljanja intervjujev skupaj s šolskim ravnateljem.

V tednu roditeljskega sestanka so v šolski knjižnici pripravili mizo s hrano in starše, ki so odhajali v govorilnih ur, povabili na prigrizek, medtem pa je skupina prostovoljcev z njimi opravila intervjuje. Roditeljskega sestanka se je udeležilo skupno 120 staršev otrok na šoli od 200-tih in z 88 so opravili intervjuje.

Raziskovalni tim se je pozneje sestel na šoli, da analizira rezultate ankete. Odgovore so zapisali v preglednice, jih razvrstili in kategorizirali. Izide so strnili v povzetek na eni strani in ga dali staršem ob šolski proslavi. Z učitelji so opravili intervjuje ločeno in njihove poglede uporabili kot osnovo za učiteljsko poročilo o zadevi. Na šoli so z raziskavo skušali izboljšati način organiziranja roditeljskih sestankov, vendar so udeležencem hkrati dali pregled nad splošnejšimi procesi interakcije med šolo in starši.

Posredni rezultati procesa so bili enako pomembni kot neposredni. Udeleženi starši so omenili, da so se počutili močnejše, ker so dobili priložnost za sodelovalno delo in poslušanje pogledov drugih staršev. Sočasno so začeli bolje razumeti stališča ravnatelja in učiteljev. Udeleženci iz skupnosti so lahko v proces vključili lastne kulturne dejavnike – kam dati hrano in kakšen naj bo jezik anketnih vprašanj.

STRATEŠKO NAČRTOVANJE: SNOVANJE ŠIRŠE SLIKE

Čeprav akcijsko raziskovanje velikokrat povezujemo z manj obširnimi, lokalnimi študijami, je živo orodje, ki ga je mogoče uporabiti pri upravljanju večjih organizacij. Akcijsko raziskovanje lahko torej izkoristimo na ravni šole, šolskega sistema ali državnega šolstva za uresničevanje obsežnih razvojnih projektov. Sodelovalni procesi strateškega planiranja, opisani v nadaljevanju, so del priljubljenih procesov, kot je celovito obvladovanje kakovosti, TQM (Huffman, 1997; Tennant, 2001), vendar so uporabni tudi za splošnejše načrtovanje in upravo (Block, 1990; Coghlan in Brannick, 2004). S procesi akcijskega raziskovanja lahko upravni delavci šole sistematično zbirajo in analizirajo veliko različnih informacij, potrebnih za izdelavo strateških načrtov delovanja sistemov, za katere so zadolženi.

Šole in šolstva opisujejo »širšo sliko« v izobraževalnih namerah dokumentov politik, ki zajemajo izjave o viziji in poslanstvu, ki so izraz *izobraževalne filozofije*. Vključujejo široke izjave o *namenih* in *vrednotah*, ki opredeljujejo izobraževalno filozofijo. Takšne izjave lahko zajamejo temeljna vprašanja, povezana z demokratičnim družbenim življenjem in življenjem v skupnosti, pa tudi osnovna moralna in etična načela. Navedene izjave so primer vrst zadev, ki jih v šolskih politikah pogosto zajamemo:

Namen

- Vsi študenti imajo sami po sebi pravico do izobrazbe, ki jim omogoči, da kar najbolj uresničijo svoj potencial.
- V demokraciji je odgovornost izobraževanja, da omogoči vsem državljanom razumeti same sebe in svet okoli sebe, da lahko uspešno živijo v svetu čedalje širših izkušenj in nenehnih sprememb (Šolsko okrožje Omaha School District, citirano v Oliva, 2001).

Vrednota

- Z vsemi učenci ravnamo dostojanstveno in spoštljivo.
- Učenje je pri vsakem posamezniku posebno.
- Starši so družabniki v izobraževanju učencev (Javne šole okraja Orange County, citirano v Oliva, 2001).

Skladna politika izkazuje močno povezanost med širšimi izjavami o politiki in vsemi posamičnimi izobraževalnimi programi, izvajanimi na vseh ravneh sistema. Širše izjave o viziji, ki so po svoji naravi filozofske, so izrecno povezane z določenimi programi, storitvami in izobraževalnimi dejavnostmi. Skrbno izražene povezave na vsaki od ravni načrtovanja praktike vodijo od *vizije k poslanstvu* ter k *operativnim* in *akcijskim načrtom*, ki natančno opredeljujejo, kako se zastavljeni programi in storitve izvajajo.

Šolsko okrožje lahko oblikuje vizijo za izobraževanje z neko vrsto izjave, kot je:

- Zagotavljati vsem otrokom, ne glede na njihovo rasno in etnično pripadnost, družbeni sloj, spol in spolno usmerjenost, kakovostno izobraževanje, ki skrbi za njihovo intelektualno, čustveno in telesno blagostanje na vseh ravneh šolskega sistema.

Izjave o poslanstvu opisujejo, kako vizijo doseči. Na primer:

- Izobraževanje zagotavljati v predšolskih, osnovnošolskih in srednješolskih izobraževalnih programih v vseh okrožjih sistema.
- Na vseh ravneh razviti in izvajati ustrezne učne načrte.
- Zagotavljati posebne storitve (v smislu kurikula, posebnega izobraževanja, prostorov itd.) za podporo vsem šolam.
- Nadzorovati in spremljati poučevanje, upravo šole in posebne storitve.
- Zagotavljati sredstva in vire, potrebne za izvajanje programov in storitev.

Vsaka šola v okrožju nato opredeli operativni načrt, s katerim opiše sklop specifičnih ciljev, povezanih z vsako od teh izjav o poslanstvu. Na primer:

- V vseh razredih šole izvajati polno razvit program izobraževanja.
- Organizirati in usklajevati tekoče delovanje teh programov.
- Z vodstvom šole skrbeti za nadzor nad programi in jim pomagati.
- Skrbeti za vire – opremo in gradivo – in posebne storitve, ki so šolskim programom v oporo.
- Evalvirati učinkovitost šolskih programov.
- Šolo učinkovito povezovati z družinami in s skupnostjo.

Slika 7.5 Proces strateškega načrtovanja

VIZIJA			
POSLANSTVO			
osnovne šole	srednje šole		posebne storitve
OPERATIVNI NAČRT			
organizacija šole	vodstvo in nadzor	načrtovanje učnega načrta	svetovanje in podpora
AKCIJSKI NAČRT (razred a)	AKCIJSKI NAČRT (razred b)		AKCIJSKI NAČRT (program x)
organiziranost razreda	letni načrt in učne priprave	poročanje in komunikacija	

Z *akcijskimi načrti* na ravni razreda vzpostavimo letne načrte in učne priprave, ki uresničujejo izobraževalno filozofijo, zastavljeno v *viziji*. Razredni načrti torej izhajajo iz učnih načrtov, ki izvirajo iz operativnih načrtov in utelešajo filozofske smernice, opisane v viziji šole/okrožja. Lepota akcijskega raziskovanja je v tem, da daje možnost za celovit razvoj programov in storitev na vseh ravneh sistema. Priložnosti, ki deležnikom na šoli in v učilnici omogočajo, da svoje delo preverjajo in si ga predstavljajo na novo, so gonilo za razmišljanje »izven okvirov«, ohranjanje posvečanja pravim namenom prizadevanj in izboljšanje lastnega izobraževalnega življenja.

Proces strateškega načrtovanja, opisan na sliki 7.5, je grobi prikaz dejanskega procesa načrtovanja. Kaže ravni načrtovanja, ki jih je treba izpeljati, in nakazuje povezanost med različnimi deli. Slika ponazarja, kako je učenje v razredu povezano s širšimi družbenimi vprašanji in načrti. Akcijsko raziskovanje je za izobraževalce lahko sredstvo, s katerim sistematično pridobivajo in analizirajo zapleten preplet informacij, zbranih za oblikovanje izobraževalno učinkovitih razredov in šol.

POVZETEK

Ukrepanje

V tem poglavju prikazujemo, kako je mogoče akcijsko raziskovanje uporabiti za običajne izobraževalne procese na šolah. Predstavlja okvirje za:

- reševanje težav: akcijsko načrtovanje v razredu in šolah
 - *opredelitev prednostnih nalog*: vzpostavljanje akcijske usmeritve
 - *ustvarjanje poti*: izdelava akcijskega načrta
preverjanje načrta
opora napredku in spremljanje napredka
- poučevanje v razredu in učno prakso:
 - *izdelava programov učenja*: delanje letne priprave
učne priprave
učni projekti
ocenjevanje učenja pri učencih
- razvoj učnega načrta:
 - načrtovanje učnega načrta
transformacijsko vodenje učnega načrta
- evalvacijo: ocenjevanje vrednosti in kakovosti izobraževalnih programov in storitev
 - odzivna evalvacija
 - *akcijska evalvacija*: odprto poizvedovanje in revizija

strokovni razvoj

- povezovanje šole, družin in skupnosti
 - *strateško načrtovanje*: snovanje širše slike

8

**ŠTUDIJE PRIMERA:
AKCIJSKORAZISKOVALNA
POROČILA, PREDSTAVITVE
IN NASTOPI**

UVOD

Primeri akcijskoraziskovalnih projektov na šolah in v drugih izobraževalnih okoljih se hitro množijo. Obsežnost zanimanja za to obliko proučevanja se kaže v povečevanju številnosti občinstva med akcijskoraziskovalnimi urami na konferencah in s številnostjo novih poročil v izobraževalnih in strokovnih časopisih. Postaja priznano orodje za učitelje v razredih in reden del predpoklicnega usposabljanja ter poklicnega strokovnega razvoja.

Navedene študije primera torej predstavljajo samo nekaj ustvarjalnih in plodnih načinov, na katere so učitelji, učenci in starši akcijsko raziskovanje uporabili na svojih šolah in v skupnosti. So študije resničnega življenja in vsaj nekoliko nakazujejo raznolikost oblik, ki jih lahko privzame sodelovalno preiskovanje, ter zlasti rabo okvirov, podobnih tistim, ki smo jih opisali v knjigi. Po slogu in kakovosti se razlikujejo in ni nujno, da utelešajo »najboljšo prakso« pisanja poročil. Zato pa dobro prikazujejo raznolikost sredstev, s katerimi so avtorji informacije sporočali različnim vrstam občinstva glede na namene, ki so jih želeli doseči. Predstavljamo naštetje študije primera:

1. Študija o spolnem nadlegovanju v življenju učencev višje stopnje
2. »Majhno je lepo«: poročilo o notranji evalvaciji
3. Prisluhiniti družinam: izboljševanje komunikacije med šolo in skupnostjo
4. Dijaki in učiteljica kot soraziskovalci: razvoj večkulturne zavesti pri srednješolskem predmetu
5. Ustvarjanje dialoga za vlogo računalnikov v razredu
6. Šepavi stih: raziskovalni projekt otrok predšolske vzgoje
7. Kaos v razredu
8. Ocenjevanje pri predmetu: Nekaj
9. Oda tujcu
10. Otroci konstruirajo zgodovino: krpanka

1. ŠTUDIJA O SPOLNEM NADLEGOVANJU V ŽIVLJENJU UČENCEV VIŠJE STOPNJE

Ta sestavek je napisala učiteljica višje stopnje in poroča o raziskovalnem projektu, ki ga je opravila skupina učenk višje stopnje. Opisuje podrobnosti raziskovalnega procesa in »ukrepe«, v katerih so sodelovali učenci. Podrobno opiše metode, uporabljene za preiskovanje zadeve – zbiranje informacij na podlagi dialoga o lastnih izkušnjah z nadlegovanjem, vključevanje drugih »nosilcev« v proces in analizo podatkov za razkritje ključnih značilnosti lastnih izkušenj. Sestavek govori tudi, kako so učenci ukrepali, med drugim s pisanjem članka za šolsko glasilo in pesmi, ki je postala osnova za dramsko igro. Sestavek prikazuje, kako izdelati empatično besedilo, ki jasno in ganljivo govori o izkušnjah udeležencev.

UOKVIRJANJE

Učenci osmega razreda so se pri svojih urah jezika veselili dela pri raziskovalnem projektu o neki šolski problematiki. Med razpravo v razredu so brez obotavljanja prepoznali spolno nadlegovanje kot glavno težavo, s katero se spopadajo vsak dan. Razred je menil, da je spolno nadlegovanje tako razširjeno, da ga je večina od 850 učencev šole že izkusila na hodnikih, v učilnicah, garderobah, jedilnici in avtobusih. »Nikjer na šoli ni varno,« je rekla Moira, ena od osmošolk, ki so pozneje sodelovale v študiji.

Učenci so povedali, da spolne opazke včasih ustvarjajo takšno tesnobo, da se je težko zbrati za delo pri pouku. Nekateri učenci so ostajali doma, da ne bi bili v šoli tarče. Menili so, da je telesno nasilje med vrstniki veliko manj

problematično kot jezikovno, spolno nadlegovanje. Pravzaprav je bilo spolno nadlegovanje del življenja. »Navadiš se ga, ker ne moreš nič narediti proti njemu,« je rekla Katie in mnogi učenci so pritrjujoče prikimali.

»Saj se dogaja tudi, ko so učitelji zraven,« je povedala Moira. Pripomnila je, da učitelji ne ukrepajo niti, kadar slišijo na hodnikih zmerljivke, kot je »toplovodar«. Ko je Moira nekoč šla proti svoji klopi pri naravoslovju, je našla čez dve klopi zapisano svoje ime. Pisalo je: »Moira mi ga dviga.« Ko jo je poimensko zanimalo, kdo je sedel v tistih klopih, je učitelj rekel, da ne ve. Do drugega dne so napis odstranili, ampak ko je spet vprašala po imenih učencev s sedežnega reda, je učitelj odgovoril: »Kaj hočeš od mene? Naj napišem raziskovalno tezo?« Dejansko je bilo o spolnem nadlegovanju spisanih že veliko raziskovalnih tez in očitno jih je treba nekaj predstaviti pedagoškim delavcem na moji šoli.

V *Sovražnih hodnikih* (angl. *Hostile Hallways*), anketi, ki jo je opravila Ameriška zveza žensk z univerz in je bila izdana leta 1993, se razkriva celotna podoba te problematike v Združenih državah. Od 91 % učencev, ki so trdili, da so izkusili na šoli nadlegovanje, jih je 68 % reklo, da jih je vsaj enkrat nekdo nadlegoval na hodniku, 55 % jih je kot kraj nadlegovanja navedlo učilnico, 43 % je omenilo primere zunaj šole, vendar na šolski posesti, 39 % jih je omenilo nadlegovanje v telovadnici, na igrišču ali v plavalnem bazenu, 34 % jih je kot prostor navedlo jedilnico in 23 jih je kot prizorišče spolnega nadlegovanja omenilo parkirišče. Učenci so kot kraje spolnega

nadlegovanja našeli še garderobe (19 %) in stranišča (10 %). Skupno je 83 % deklet in 60 % fantov poročalo, da so v šoli že doživeli neželjeno spolno pozornost. Ko se s to študijo seznanil razred, smo občutili olajšanje, ker naša šola ni edina s težavo spolnega nadlegovanja. Pojavili sta se tudi jeza in začudenost, zakaj je spolno nadlegovanje med najstniki tako razširjeno. Oblikovali smo raziskovalno skupino.

METODA

Pet deklet se je javilo, da se bodo srečevale vsak torek po pouku, da bi raziskale, kako doživljajo spolno nadlegovanje. Začele smo oktobra 1999 in se sestajale do maja 2000. Njihova zaskrbljenosti in predanost se kažeta v dejstvu, da niso manjkale na nobenem sestanku. Najprej smo staršem napisale pismo, v katerem smo razložile vse o projektu in jih prosile za dovoljenje za sodelovanje njihovih hčerk. Pismo smo napisale tudi ravnatelju, pomočniku, svetovalcu in našemu šolskemu policistu ter obrazložile naravo študije.

Z dekleti smo opravile intervjuje posamično z uporabo etnografskih vprašanj (*Ethnographic Interview Questions*, 1979). Med intervjuji sem delala zapiske in zbirala članke, ki so jih dekleta prinesla s svojega raziskovanja po revijah in spletu. Skupina je bila zelo zavzeta in notranje motivirana. Občasno so bila naša srečanja zelo napeta, kar je naraven odziv na tako občutljivo vprašanje. Borila sem se z lastno nevednostjo, kakšen je šolski dan za dekleta osmega razreda. Pritisk, da si čedna, da ne daješ vtisa pretirane brihtnosti in da se braniš pred ustnimi napadi, jemlje veliko energije. Pred projektom se razsežnosti te težave sploh nisem zavedala. Ena od deklet je predlagala, da bi opravile inter-

vju s svetovalcem in s policistom, ker je veliko učencev prosilo za pomoč njiju, če so jih spolno nadlegovali. Dogovorila sem se za sestanka in intervjuja opravila. Tudi mati ene od deklic se je javila, da z njo opravimo intervju.

Skupina se je odločila, da sošolce pri predmetu jezika poprosi, naj anonimno zapišejo svoje misli o spolnem nadlegovanju. Zapise smo shranile in jih pozneje uporabile v nastopu.

Ko smo opravile intervjuje s posamezniki, smo začele razpravljati glede uradnega stališča o nadlegovanju: »Samostojne šole Arnet (AIS) so predane zagotavljanju varnega in spodbudnega okolja brez nadlegovanja vsem članom šolske skupnosti. Od članov šolske skupnosti se pričakuje, da drug do drugega ravnajo vzajemno spoštljivo. Nadlegovanje je oblika nespoštljivega obnašanja, namenjenega za zastraševanje, ki ustvarja sovražno okolje čezmerno moti akademsko oziroma delovno okolje, slabo vpliva na akademske sposobnosti in zmogljivosti zaposlovanja ter resno vznemirja oziroma zatira sočloveka. Če je neko ravnanje nadlegovanje, razumni osebi povzroča čustveno stisko oziroma žrtev prikrajša za dostop do izobraževalnih priložnosti in koristi, na voljo v okolju.«

To politiko so poslali vsem šolam v AIS v neposredni povezavi s tožbo Davis proti Območnemu izobraževalnemu zavodu Monroe, s katero je učenka tožila območno enoto, ker je niso zavarovali pred spolnim nadlegovanjem. Območna enota je bila spoznana za krivo in je morala plačati učenki odškodnino za duševne muke. Učenke v študiji so hotele vedeti, zakaj jim šola ni povedala za politiko, ki jih ščiti. Zato sem pomislila, kako pomembno je, da se informacije delijo, posebej ker nadlegovanje oropa učenja toliko energije. Učenci imajo pravico do zaščite pred nadlegovanjem.

ANALIZA

Moira je rekla, da si je šele zdaj delno opomogla od mučnega sedmega razreda. Med večino odmorov so jo vsak dan nadlegovali. Fantje so jo zbadali zaradi videza: »Lepo ritko imaš. Kako si seksi. Bojda si ga vlekla vsem na Bellamyju.« Med naravoslovjem se je neki deček ob njej samozadovoljeval. Moira se je skušala izogniti uram naravoslovja tako, da je učitelja spraševala, ali jo lahko pošilja po opravkih. Učitelju ni povedala, kaj se dogaja, ker je bila prepričana, da se ne bo ukrepalo. Rekla je tudi, da ni hotela biti znana po tem, da je spravila nekoga v težave.

Hkrati so Moira nadlegovale na stranišču deklice, pravile so ji cipa in kurba ter jo zbadale, na primer: »Ti bi rad spala z Jeffom.« Moira je rekla, da jo punce sovražijo, ker je priljubljena in simpatična.

»Učenci mi pravijo, da so učitelji zatrapani vame. Učitelji me imajo radi zaradi marsičesa, ampak videz pomaga ... Še noben fant mi ni rekel kurba v obraz, punce pa so mi že. Tega, kar pravijo punce, ne jemljem resno ... Odkrila sem, da imam nad moškimi moč,« je izjavila Moira.

Moiri sem po intervjuju prebrala zapiske. Zanj je bil to trenutek spoznanja zaradi besede »moč«. »O, pa sem res to rekla, ne? Vesela sem, da sem jim všeč. Ampak to z močjo se mi ne zdi v redu.«

Proti koncu sedmega razreda se je neki učenec pri naravoslovju nagnil čez klop in Moiri rekel: »Nocoj pridem k tebi domov in te bom posilil.« Moira je to spodbodlo k ukrepanju, ker se je zbala. Takoj je odšla k šolskemu policistu Meredithu, ki se je s fantom pogovoril v pisarni. Kmalu po tem so mladeniča izključili s šole, ker je prinesel vanjo otroško pištolo, zato ga Moira

ni več videla. Dodala pa je, da se ni čisto zares bala, ker »ni mislila, da bi to storil.« In spet ni hotela, da bi deček vedel, »da sem bila jaz tista, ki ga je zatožila«. Moira je povedala, da je imela po tem, ko je poiskala pomoč in ji je prisluhnil nekdo od odraslih, boljši občutek. Pri njej je tesnoba izvirala iz neukrepanja.

Katie in Leslie, drugi udeleženci, sta izrazili jezo, ker ju ne nadlegujejo. Obe sta se imeli za neprillačni, debeli in »veliko prepametni«. Verjeli sta tudi, da »nadlegujejo samo luštna, priljubljena dekleta«. Obe sta vsak dan poslušali, kako ustno nadlegujejo druge, vendar sta se čutili brez moči, da bi karkoli ukrenili, ali pa sta se preveč bali povračilnih ukrepov. »Glavo sklanjam, da nihče ne govori z mano,« je rekla Katie, »vendar se mi ne zdi prav, da druga drugo zmerjajo.« Leslie pa je dejala: »Saj je samo šala. Nikogar nočejo prizadeti.« Temu je oporekala Moira, ki je v ihti odgovorila: »Najprej govorijo hudobne stvari, potem pa 'saj se samo šalim', ko nekaj mislijo zares.«

Rose, četrta učenka v študiji, je študijo po šestih tednih zapustila. Skupini se je pridružila, ker je hotela zastopati tiste učence, ki jih niso nadlegovali. Rosin razlog za odhod je bil, da se je počutila preglasovano. Imela je občutek, da »me nihče ne poslušajo«, vendar se na skupnih sestankih skoraj ni oglašala. S Katie sta ves čas tekmovali za ocene in najboljšo skupno prijateljico. Skupina se je z njo pogovorila in skušala težavo rešiti, vendar se je Rose na koncu odločila oditi. Ni imela občutka, da se njen glas sliši. Dogodek je močno vplival na to, kar se je skupina odločila narediti s predstavitvijo raziskave. Sklenili smo napisati dramsko igro, v kateri bi zajeli vse glasove.

Prispevek odraslih

Naš šolski svetovalec je rekel, da ima s spolnim nadlegovanjem opravka vsak dan. Učenci so se prihajali k njemu pogovarjat o čudnih situacijah, vendar pogosto niso vedeli, ali gre za nadlegovanje ali ne, samo slabo so se počutili. Spregovoril je o pomanjkanju zavedanja, kaj je nadlegovanje, vendar jim je, če so prišli z zmedenimi občutki, pomagal pojasniti, zakaj se počutijo zelo neprijetno, če jih nekdo kliče *peder* ali *lezba*. Večina spolnega nadlegovanja, s katerim je imel opraviti, je bila med dekletih: zmerjanje z vzdevki, povezanimi s spolnostjo, in širjenje govoric, kdo je kaj s kom počel. Večino neprimerne telesnega nadlegovanja so povzročali fantje pri dekletih, med drugim neželjeno telesno objemanje ter ščipanje in otipavanje deklet na hodnikih. Dekleta so dogodke prijavljale pogosteje kot fantje. Svetovalec je rekel, da dečki le redko prihajajo k njemu v pisarno, kadar jim pravijo geji. Po njegovih izkušnjah pogosteje prijavljajo nadlegovanje dekleta kot fantje, čeprav je spolno nadlegovanje po njegovih opažanjih enakomerno razporejeno med spoloma.

Kadar so poklicali starše, ker je njihov otrok nadlegoval drugega, starši pogosto niso dojeli, zakaj se sploh razburjamo. Dve dekletih sta se sprli, ker je ena od njiju komentirala velikost prsi druge. Prvi se to ni zdelo kruto. Ko so poklicali na šolo njeno mamo, je ta hčer podprla, rekoč: »Saj ni nič takega.« Jasno je, da moramo storiti več, da bi med našimi učenci in njihovimi starši povečali zavedanje, kaj je spolno nadlegovanje.

Mati, ki se je javila, da z njo opravimo intervju, je prosila, če lahko hčer prepíše iz šole v soseski na Bellamy. Zato se je morala njena hči vsak dan voziti dodatnih 45 minut z javnimi prevoznimi sredstvi. Mati je bil trdno prepričana, da so njeno hčer na prejšnji šoli resno nadlegovali člani tolpa

in učitelji. »Belopoliti učitelji so bili pristranski: več svobode so dajali belskim otrokom. Uprava šole ni hotela ukrepati. Tukaj vsaj poslušaj.« Zdelo se ji je, da se bo njena hči na naši šoli počutila varneje in da ji bo v večji učni izziv.

ANALIZIRANJE PODATKOV

Na začetku vsakega srečanja ob torkih smo ponovile ključne prvine prejšnjega sestanka. To nam je pomagalo, da je ostajal naš poudarek jasen in misli obvladljive. Potem smo si izmenjale spoznanja in raziskovalno gradivo zadnjega tedna. Tako je vsaka dobila priložnost, da jo slišimo. Rose je prinesla članek o omejitvah, ki so jim podvržene deklice v Afganistanu. V tisti deželi dekletom odrekajo izobraževanje in jih telesno pohablja, če kažejo gležnje ali zapestja.

Leslie je vztrajala, naj povabimo fante, da se nam pridružijo. To se je izkazalo za težko nalogo. Prikazal se ni nobeden izmed osmošolcev, čeprav so rekli, da se bodo, potem pa se je Leslie posvetilo. Pomislila je, da bomo morda imele več uspeha z vabilom pri dijakih. To je bil ključ. Prišla sta fanta iz prvega letnika in nam povedala o svojih izkušnjah s srednje šole. Rekla sta, da je fantom veliko huje: »Ker je vse gejevsko. Od videza do skupine, ki ji pripadaš.« Na svoji šoli sta želela osnovati skupino, kot je bila naša, da bi dijaki pomislili, kaj drug drugemu počnejo. »Ni prav, da z ljudmi grdo ravnamo. Pa kaj, če so homoseksualci? Gotovo jim je še huje. V srednji šoli je preveč poudarka na seksu.«

Ob koncu leta smo zbrali vse ključne prvine in jih povzeli :

1. Nadlegovanje ni samo težava med fanti in dekletih.
2. Nadlegovanje se dogaja med dekletih.

3. Nadlegovanje ni samo težava na predmetni stopnji, ampak je svetovno razširjena.
4. Nadlegovanje povzroča dolgotrajno škodo.
5. Z nadlegovanjem je mogoče opraviti.
6. Vsak posameznik je odgovoren za lastno obnašanje.
7. Glede nadlegovanja lahko ukrepamo.

Sklenili smo, da napišemo dramsko delo o tem, česar smo se naučili iz lastnih izkušenj s spolnim nadlegovanjem, in v katerega bi zajeli tudi zapise drugih učencev in intervjuje z odraslimi. Odločili smo se vključiti še predloge, kako najti pomoč in kaj reči, da se pred nadlegovanjem obvarujemo. Skupini se je zdelo, da včasih učenci zaradi ponižanja tako otpnejo, da se ne morejo odzvati z besedami. Zdelo se ji je, da to zmanjšuje spoštovanje do samega sebe in samozavest. Sklenili smo, da si moramo omisliti tudi likovno delo, ki bi spremljalo naš nastop »Spregovoriti«. Po pregledu številnih umetnostnih knjig smo naleteli na delo Keitha Haringa. V newyorškem muzeju je imel veliko platno Kipa svobode. Učenci, ki so si ga prišli ogledat, so lahko na platno napisali, kaj jim svoboda pomeni. To nas je navdihnilo, da smo oblikovali triptih, umetnino iz treh plošč, na katerem bi učenci lahko spregovorili o nadlegovanju z zapisom svojih misli po nastopu.

SPOROČANJE

1. Dramsko delo: »Spregovoriti«

Uokvirjenje

- 1. glas:** Ob nadlegovanju me stisne pri srcu in ne popusti ves dan.

Vsi glasovi: Ne morem misliti!

2. glas: Predmetno stopnjo zanima videz. Koliko fantom sem všeč?

3. glas: Ja, je dekletom všeč moj ritka?

4. glas: S kom hodiš?

1. glas: Sem mrha?

3. glas: Se igračkam?

1. glas: Vzdevki mi odzvanjajo v ušesih. In kaj je rekel učitelj?

Vsi glasovi: Ne morem misliti!

3. glas: Najraje bi nekoga prizadel. Naj ne bom jaz.

Metoda

4. glas: Vi ste začeli z vprašanji.

5. glas: »Povej mi o šoli.«

4. glas: Imaš nekaj tednov časa? Lahko ti povem o četrtem razredu,

ko sem začutila moč svojega telesa. Takrat sem se nasmehnila drugače, da sem privabila k sebi fante. Vznemirjenje priljubljenosti, radost poigravanja. Všeč so mi bili njihovi pogledi, zdaj so več kot pogledi. In tej moči se ne morem odreči.

1. glas: Torej hočeš sestanek. Da se pogovoriš z dekleti, ki me gledajo zviška. Ker sem čedna cipica. Ja, vem, da sem lepa, ampak tega mi ne štejte v slabo.

2. glas: Res je čedna in priljubljena. Če bi bila jaz tako čedna,

- bi bila tudi jaz priljubljena, ampak nisem, zato me ne nadlegujejo. Zakaj me nihče ne uščipne v zadnjico?
5. glas: Prav, sestali se bomo v torek po šoli.
2. glas: Karkoli, samo da izvem, zakaj se ves čas počutim slabo.

Analiza

5. glas: Govorimo in jočemo, nato se smejimo.

Kaj bomo torej naredili?

1. glas: Dovolj je že govorjenja!

2. glas: Komu pa lahko povemo?

Vsi glasovi: Spregovorimo odločneje.

4. glas: »Nikoli več ne govori z mano tako.«

3. glas: »Nadleguješ me. Nehaj.«

Vsi: Spregovoriti in čutiti moč druge vrste. Močni, združeni, skupaj.

2. glas: Za kratek hip je tista strašljiva osama izginila.

Vsi: Lahko mislimo.

Sporočanje

1. glas: Pisanje se začne z jasnimi besedami in predlogi, kaj storiti, če se zgodi tudi vam, kar se je meni.

3. glas: Raziskujemo varnost zapisane besede skupaj.

4. glas: Ampak podobe udarjajo po nas. Spomini na nemoč se vračajo in vračajo.

2. glas: Besedam spodleti in začnemo si predstavljati platno, polno barve, žive in močne, da ujame poglede in misli, da morda prelije tiste grde cipa besede v prijaznejše pogovore.

3. glas: Ko gledamo umetnike, nas delo navdihne in poživi. Zdaj govorimo o podobah in liku in obliki in skladanju ustvarjanja zgovornega dela, na katero lahko drugi dodajo svoje modrosti.

5. glas: Adrenalin upanja zamenja solze nemoči.

Ukrepanje

1. glas: Torkovi popoldnevi so zdaj polni, ni časa za vprašanja o nekdanjem zatajevanju. Glas in umetnost spregovarjata.

3. glas: Gostje včasih pridejo s srednje šole in pomagajo pri glasnih razpravah in govorijo o ustanovitvi druge skupine na moji šoli.

Vsi: Včasih se ujamejo naši pogledi in spomnimo se, da obstaja tudi druga pot.

2. Časopisni članek:

Strinjali smo se, da moramo o skupini napisati članek za šolsko glasilo, da učence povabimo, naj se nam pridružijo. Z glasilom bi o nadlegovanju obvestili starše. Vodstvo smo prosili za dovoljenje in privolilo je, da članek objavi.

UČENCI PROTI NADLEGOVANJU: ČLANEK ZA MESEČNO GLASILO NA BELLAMYJU

Avtorice: Katie Dupont, Moira Rodriguez in Leslie Junette

Od oktobra 1999 je skupina učenk osmega razreda sodelovala, da bi spremenila stvari na bolje glede nadlegovanja na Osnovni šoli Bellamy. Pred kratkim se jim je pridružila skupina dijakov s Srednje šole Francisco. Skupaj sta skupini odkrivali, kako ugotoviti, ali je nekaj nadlegovanje, in kako ga preprečiti.

V slovarju Merriam Webster piše, da »nadlegovati« pomeni »vztrajno dražiti«. Uradna politika Neodvisnih šol Arnet pravi: »Nadlegovanje je oblika nespoštljivega vedenja, ki ga ne bomo dopuščali. Nadlegovanje pomeni zavestno ravnanje take vrste, ki je namenoma zastraševalno, ustvarja sovražno akademsko okolje ... ali resno vznemirja ali zatira nekoga drugega.« Piše tudi, da nadlegovanje lahko povzroča močno čustveno stisko. Sodeč po anketi, ki so jo izpolnjevali osmošolci, stiska, ki jo povzroča nadlegovanje, včasih resno moti izobraževalni proces na Osnovni šoli Bellamy.

»Tudi mene so že nadlegovali in vem, kakšen je občutek. Pri srcu te stisne in preostanek dneva se počutim obupno,« je povedal osmošolec z

Bellamyja. Kar nekaj deklet poroča, da so jih nadlegovala druga dekleta in fantje, da se je bilo v razredu zato skoraj nemogoče učiti.

Po anketi med učenci, intervjuji s starši, z učenci, učitelji in s svetovalcem ter z dijaki s Francisca Učenci proti nadlegovanju povzema, da je z nadlegovanjem mogoče opraviti.

Prvič, vsa nezaželena dejanja in pripombe napačca je treba takoj presteči. Izjave kot »nikoli več ne govori tako z mano«, »nehaj, nadleguješ me in tega mi ni treba prenašati« so primeri dobrih odgovorov, ker izražajo tvojo zahtevo, naj drugi ravnajo s tabo spoštljivo. Glas mora biti jasen in trden.

Odrasli lahko pomagajo, recimo, tako, da se poučijo o nadlegovanju in kako ga preprečevati. Učitelji morajo učence naučiti, da nadlegovanje ni sprejemljivo. Drugič, žrtve morajo vse napade prijaviti pristojnim. Policist Meredith z naše šole poroča: »Če glede nadlegovanja ukrepamo hitro, učenci spoznajo, da nekaterih mej ne smejo prestopati.« Policist Meredith se z učenci in starši tudi sestaja, da jim meje razloži. Posamezniki, ki jih nekdo nadleguje, morejo ukrepati takoj, ko je mogoče.

Zapomnite si torej:

1. NADLEGOVANJA NE PREZRITE.
2. NADLEGOVALCU POVEJTE: »NEHAJ! TO JE NADLEGOVANJE!«
3. ČE SE NADLEGOVANJE NE NEHA, POVEJTE POLICISTU MEREDITHU. ZAUPNO JE.

Skupina Učenci proti nadlegovanju je napisala dramsko delo, ki bo predstavljeno 10. maja v Centru Manzanita na UNM. To je začetek širjenja javne zavesti glede težave spolnega nadlegovanja med najstniki. Skupina bo nastopala tudi v petek, 12. maja, ob 18.30h v telovadnici naše šole med forumom učencev.

Če bi se želeli skupini Učenci proti nadlegovanju pridružiti, se, prosimo, obrnite na Katie Dupont, Moiro Rodriguez ali Leslie Junette. S skupnim trudom lahko učenci dosežemo cilj, ki je: NIČ dopuščanja nadlegovanja na Osnovni šoli Bellamy.

Članek smo predali veliko pred rokom. V glasilu pa ga niso nikoli objavili. Ko smo se pozanimali, zakaj, so nam rekli, da je bil za vključitev predolg, čeprav smo imeli vnaprejšnjo odobritev. Drugo leto ga bomo spet predložili.

UKREPANJE

Katie je prišla za nastop na UNM. Občinstvo je nagovorila samozavestno, opisala je oblikovanje skupine Učenci proti nadlegovanju in kaj ji je delo v njej pomenilo. Bila je sama, ker druge udeleženke niso mogle sodelovati zaradi živčnega dela ob koncu leta. Za 14-letnico je Katie zelo sproščeno nagovorila skupino odraslih. Slušatelji z univerze so prevzeli vlogo drugih glasov in odigrali »Spregovoriti« v »krogu«. To je bila naša prva uradna »zadolžitve« in ljudi je dovolj ganila, da so pisali na naš triptih »spregovorite proti krivici«, »hodite v lepoto« in »popravite krivice«. Katie je drugi dan skupini poročala, da je videla, da se je »ljudi dotaknilo«. Ni se ji zdelo čudno, da so igro igrali odrasli, saj so bili tudi oni nekoč najstniki in se najbrž spomnijo, kako je, če te nekdo nadleguje.

Ko smo s »Spregovoriti« nastopali pred forumom učencev, so nam zaploskali na nogah. Učenci so triptih napolnili z izjavami, kot so »ja, prav ste povedali«, »tudi meni se je zgodilo«, »bodite pogumni in spregovorite«, »nikoli več«, »nadlegovanje lahko ustavimo« in »nič več molka«. Nekateri učenci so po lastni volji

napisali družinske člane, ki so doživeli nadlegovanje. Tri plošče so prekrili z izjavami, ki so vlivale moč in potrditev. Zdaj so stale umetniški opomin, da lahko skupaj najdemo pogum, da se zoperstavimo izrabi moči.

Spolno nadlegovanje je vprašanje moči. V *Zoperstaviti se spolnemu nadlegovanju* (Confronting Sexual Harassment, 1997) je Judith Brandenburg zapisala, da je spolno nadlegovanje: »Izraz globoko zakoreninjenih prepričanj, odnosa, čustev in kulturnih norm. V najpogostejših oblikah izvira iz družbeno-kulturnega stališča in stereotipov o spolnih vlogah, da so moški dejavni in dominantni, s pravico do moči, medtem ko so ženske pasivne, negovalne, podložne in brezmočne.«

Ti odnosi in prepričanja sooblikujejo socializacijo otrok in razvoj spolne identitete. Pomeni, ki jih pripisujemo spolu, so osnova tega, kar družba pričakuje od dekleta, za razliko od fanta. V študiji smo odkrili, da fanti dekleta nadlegujejo s telesnim stikom in z ustnimi pripombami glede delov telesa. Dekleta se poslušujejo govorice in ugibanja o spolni dejavnosti, da osamijo druge. Fantje, za katere menijo, da so spolno dejavni, so »tipi«, medtem ko so dekleta, za katera ugibajo, da so spolno dejavna, »cipe«.

Vse otroštvo se stereotipne predstave o spolnih vlogah krepijo z občili in družbo. Televizija, športni junaki in knjige nam dopovedujejo, da morajo biti moški dejavni, neodvisni in napadalni. Čeprav so občila glede tega v zadnjem desetletju postala občutljivejša, se dekleta in ženske še vedno manj pojavljajo v njih kot moški, in v glavnem v stereotipnih vlogah. V reklamah in glasbenih spotih so ženske objekti, zbirka telesnih delov. Ženske so cenjene zaradi svojega videza: vitkosti, čednosti in seksualnosti. Moira je povezala občutek močjo s čednostjo in povedala, da je pritegovanje pozornosti fan-

tov načrtovala, ker ji je bilo všeč biti lepa. Pri 13-ih letih hiše ni zapustila nenaličena. »Ne vem, kako bi sploh lahko živela, če ne bi bila luštna.« Že v četrtem razredu si je izoblikovala prepričanje, da je vsa njena vrednost v njenem zunanjem videzu. Na višji stopnji je ugotovila, da so se fantje odzivali na njen videz in tekmovali, kdo bo v učilnici sedel ob njej, medtem ko so dekleta v njej videla veliko grožnjo. Ožigosala so jo za »cipo«, ker je bila priljubljena med fanti. Dekleta se tako naučijo tekrovati druga z drugo za naslov »najlepše«. Potem postane še prelahko napasti s stalnicami, kot sta *grda* in *debela*. Fante najstnike med tem iz občil zasipajo s podobami možatosti in spolne uspešnosti pri dekletih. Kako lahko je to podobo ogroziti z žaljivkami »peder« in »toplovodar«!

Izobraževalci lahko govorimo o enakopravnosti in spoštovanju v nedogled. Šele ko učenci spregovorijo o svojih izkušnjah in zberejo dovolj poguma, da ponudijo drugačen način sobivanja, dosežemo učinek na razmerje moči. Oktobra 1999 je policist Meredith poročal o štirih ali petih dogodkih, povezanih s spolnim nadlegovanjem, na teden. Ob koncu šolskega leta pa je povedal, da je število upadlo na enega na štirinajst dni. Če učenci vedo, da nadlegovanja ne bomo dopuščali, se spremeni obnašanje. Sprememba je izvedljiva.

VIRI

- American Association of University Women (AAUW). (1993). *Hostile hallways*. Anketa AAUW o spolnem nadlegovanju v ameriških šolah. Washington.
- Berman Brandenburg, J. (1997). *Confronting sexual harassment: What schools and colleges can do*. New York: Teachers College Press.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography: Ethnographic practices for 21st century*. Thousand Oaks, CSA: Sage Publications.
- Eaton, S. (1995). Sexual harassment at an early age: New for schools. V: E. Miller (ur.), *Ready to learn: How schools can help kids be healthier and safer*. Cambridge, MA: Harvard Education Letter, 2. ponatis.
- Hassenplug, A. (2000). Courts and peer sexual harassment: School district liability for damages. *Brigham Young University Education & Law Journal*.
- Morewitz, S. J. (1996). *Sexual harassment and social change in society*. San Francisco, Austin & Winfield.
- Shakeshaft, C., in Barber, E. (1995, januar). Peer harassment in schools. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(1), str. 30–40.
- Stein, N. (1999) *Classrooms and courtrooms: Facing sexual harassment in K–2 schools*. New York: Teachers College Press.
- Stein, N., in Sjostrom, L. (1994). *Flirting or hurting? A teacher's guide on student-to-student sexual harassment in schools*. West Haven, CT: NEA and Wellesley College Center for Research on Women.
- Tangri, S. S., in Hayes, S. M. (1997). Theories of sexual harassment. V: W. O'Donohue (ur.), *Sexual Harassment: Theory, research and treatment*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

2. MAJHNO JE LEPO: POROČILO O NOTRANJI EVALVACIJI

Šola Brazos za zvedavost in ustvarjalnost (BSIC)

Avtor: dr. Ernie Stringer

Ta dokument je bil spisan za Šolo Brazos za zvedavost in ustvarjalnost, majhno samostojno osnovno šolo v teksaškem Bryanu, kot del procesa notranje evalvacije, ki ga odreja država Teksas. Nastal je po petdnevem pregledu, med katerim je izvajalec evalvacije opravil intervjuje z zaposlenimi, z učenci in z vodstvenimi delavci ter šolo opazoval. Začasno poročilo so peti dan predložili učiteljem na konferenci, da so lahko o ugotovitvah razpravljali in ugotavljali, s katerimi ukrepi bi si lahko pomagali za izboljšanje kakovosti delovanja šole. Ti ukrepi so poročilu priloženi v prilogi. Podatke, zajete v poročilu, so pridobili iz intervjujev, opazovanja in pregleda šolskih dokumentov in evidenc. izdan pa je bil kot interna listina za obveščanje šolskega kolektiva in vodstva. Statistični podatki o ravni uspeha učencev, »občutljivih« točkah itn. so bili zajeti v drugem poročilu, ki ga je sestavila zunanja evalvacijska skupina.

UVOD

Šola Brazos za zvedavost in ustvarjalnost stoji na obronku središča Bryana, obkrožena s starejšimi in nekoliko dotrajanimi hišami, ki pričajo o boljših časih v preteklosti. Domuje v šestih, dokaj tesnih učilnicah, ugnezdena za veliko katoliško cerkvijo, od katere ima stavbo v najemu, in se zdi rahlo tesna, zlasti ker v njej dela sto otrok, številni učitelji, upravni delavci in drugi zaposleni. Ta vtis potrjujejo učitelji, administratorji in učenci šole, ki so skoraj enoglasno omenjali nezadostnost prostorov in željo

po preselitvi v večje.

Ampak fizična okolica daje napačno predstavo o energiji in gibanju, ki obda obiskovalce, ko stopajo po polnem glavnem hodniku in hodijo mimo učilnic, posejanih z učenci, ki bi jih kje drugje opisali kot »glasne«. V nekaterih učilnicah otroci sedijo in poslušajo učitelja, kako obravnava gradivo, zapisano na tabli. Drugod posedajo po klopeh ali so zleknjeni na sedežnih vrečah ter se živahno pogovarjajo na neposrednem dosegu predstavnikov odraslih, učiteljev ali pomočnikov, ki se zdijo za tako majhno šolo presenetljivo mnogoštevilni. Spet v drugih učilnicah, običajno s starejšimi učenci, se posamezniki ali majhne skupine zatopljeno ukvarjajo z delom, pri čemer pozabljajo na vrvenje v okolici in večno pozorne učitelje, ki hodijo med njim. »Teorija kaosa nas opiše najlepše,« pravi neki učitelj, v mislih pa ima vzorce, ki se pojavljajo v navidezno naključnih sklopih dogodkov in ki jih obiskovalec čez čas zazna, ko postane bolj razumevajoč za naravo in smiselnost množstva dogodkov, ki se sočasno dogajajo na tej majhni, vendar zaposleni šoli.

Red vznika iz kaosa s pomočjo dveh vodstvenih delavcev, ki sta zaposlena z obravnavanjem številnih nalog in zadev, ko otroci, učitelji in starši vpadajo v malo pisarno. Obliko dobiva v živahnem govorjenju učiteljev, ki opisujejo, kako poskušajo izobraževalno teorijo spremeniti v tekočo prakso na tej šoli. Jasnejši postane z včasih obotavljivimi, vendar vedno jasno izraženi zaznavami učencev, ki premlevajo o svoji

izkušnji obiskovanja šole, ki je dokaj drugačna od tistih, ki so jih prej.

Šola ima okoli 95 učencev, dva ravnatelja s polovičnim delovnim časom, pet redno zaposlenih učiteljev za osnovne predmete in 30 pomožnih članov kolektiva, ki jim na šoli pravijo agiji. Je v dveh ločenih stavbah. Začetni razredi delajo v okviru nekega vrtca dober kilometer stran, medtem ko razredi od tretjega do dvanajstega delajo v glavni stavbi, razen katere uporabljajo še prostore bližnjega društva za fante in dekleta, kjer imajo športno vzgojo, in tamkajšnjega plavalnega bazena..

Šola Brazos za zvedavost in ustvarjalnost, nastala po zamisli dr. Roberta Slaterja, o čigar zavzetosti za otroke pričajo učitelji in vodstveni delavci šole, udejanja teorijo izobraževanja, ki se zavzema za uravnotežen učni načrt za izvajanje demokratičnosti. Izobraževalna filozofija in načela so skrbno razloženi na spletni strani, učitelji in vodstveni delavci pa jih podpirajo. Posvečajo se potrebi po vzpostavitvi ravnotežja med estetskimi in logičnimi/razumskimi sposobnostmi učencev. Gre za eksperiment v demokratičnem šolanju, za katerega kaže, da ogromno obeta v smislu zagotavljanja plodne in smiselne izobrazbe otrokom, ki šolo obiskujejo.

ZGODOVINA

Šola, ki zdaj deluje že sedem tednov drugo leto, je še vedno na začetku. Tako upravni delavci kot učitelji se zavedajo, da so še vedno v procesu oblikovanja, obdelovanja, pojasnjevanja in izboljševanja veliko vidikov delovanja. Na nedavnem sestanku učiteljev in vodstva so pojasnili podrobnosti disciplinskega načrta in šola zdaj na primer proučuje, do kolikšne stopnje je uspela doseči akademsko odličnost v okviru demokratičnih

svoboščin, ki so za filozofijo šole temeljne. Gre, z drugimi besedami, za šolo v nastajanju.

Ampak primerjalno tvoren in ploden, čeprav pomešan red, ki je značilen za delovanje te šole, so dosegli z golo odločnostjo in marljivostjo ljudi, ki so ji vdahnili življenje. Delavci, ki so tukaj še od prvega leta delovanja, pripovedujejo o težavah in neredu, porajajočih se iz čedalje večjih preglavic na šoli – iz pomanjkanja reda, iz nezmožnosti nekaterih otrok, da bi spoznali, kakšna je odgovornost, ki jo prinaša svoboda, ki jo uživajo, in iz pomanjkanja opreme, ki jo imamo na povsem delujočih šolah za samoumevno. Eden od vodstvenih delavcev je dejal: »Na zvedavost in ustvarjalnost nisem bil pripravljen. Zdeli sta se mi kaos. Otroci so jedli in pili ter poslušali glasbo. Niso imeli učbenikov. Imeli so veliko svobode, ampak ker so bili vajeni strukturiranega okolja, časa niso znali izrabljati modro in plodno.«

Ker so učitelji in vodstveni delavci izhajali iz tradicionalnih modelov šolanja, se jim je bilo težko prilagoditi zahtevam in praksi modela zvedavosti in ustvarjalnosti, čeprav so se po časovnem obdobju, namenjenem za usmerjanje, lažje spoprijeli z modelom. Dr. Slater je z njimi obširno govoril, jim dal prebrati sestavke in jim razložil teorijo šole, da bi lažje razumeli nalogo, ki jih je čakala. Kot je nekdo rekel: »Ko je čas tekel, sem počasi zagledal vizijo in ji začel verjeti.«

Tudi nekaterim učencem se je zdelo prilagajanje na vzdušje v šoli težko in nekateri so šolo zapustili po lastni izbiri ali pa so jih za to prosili, ker je njihovo vedenje – odziv zaradi tradicionalnega šolskega okolja – grozilo, da bo prehudoto motilo šolo. Ampak večina se jih je privadila zahtevam tega drugačnega šolskega okolja in se je lepo vživela v plodnejše rutinske

postopke dela. »Otroci so doživljali preobrazbo ... Vendar je bilo za to, da so spoznali, za kaj gre, nujno veliko ponavljati. Nekateri še vedno ne [vedo] ... Imeli smo ogromno disciplinskih težav ... Ampak letos [glede tega] le malokdaj vidimo tiste otroke, kot smo jih lani vedno znova.«

Čeprav torej šola deluje šele drugo leto, je že doživela razvojno obdobje, za katerega so značilne prilagoditve in spremembe, ki vodijo do bolj umirjenega in plodnega vzdušja. Do neke stopnje je že odkrila, kaj zmore in česa ne, kateri učenci so se zmožni uspešno prebijati v vzdušju »svobode in odgovornosti« in vsaj katera pravila so nujna za zagotovitev delujočega izobraževalnega okolja. Šola je torej še vedno v nastajanju, saj se vodstveni delavci, kolektiv in učenci še vedno ubadajo z vprašanji in s težavami sproti, ko nastajajo, in postopoma oblikujejo strukture in procese, ki jim omogočajo izvajanje modela zvedavosti in ustvarjalnosti.

Toda že na tej zgodnji stopnji je očitno, da so dosegli veliko, in čeprav je še hitro, se učenci in kolektiv ozirajo nazaj z občutki uspešnosti, in že vidijo prvo poplačilo za svoj trud v akademskih dosežkih učencev. To poročilo razkriva, da imajo res marsikaj slaviti, vendar je tudi dela še veliko. Čeprav so porodne muke minile, veliko rasti ostaja.

IZKUŠNJE UČENCEV

Obiskovalec Šole Brazos za zvedavost in ustvarjalnost si ne more kaj, da nanj ne bi naredili vtis odzivi učencev, ki skoraj soglasno izražajo zadovoljstvo s svojo izkušnjo v tej novi instituciji. Skoraj vsi so nakazali, da jim je tu veliko ljubše kot na njihovi nekdanji šoli in da so odločeni nadaljevati tukaj. Edini, ki se s tem ni strinjal, je povedal, da bi po razredni stopnji raje šel na predmetno stopnjo, kot da je prišel naravnost

na šolo Brazos. Ampak njegovo mnenje je odstopalo; vsi drugi otroci so izrazili mnenje, ki je segalo od tihega odobravanja do vznemirjenega in odkritosrčnega veselja. Neko dekle, ki je bilo nad svojim napredkom čisto prevzeto, je iz srca reklo: »Ta šola je blagoslov.«

Na razloge, zakaj učenci za to šolo tako navijajo, so pokazale njihove opazke v intervjujih. Zdelo se jim je, da

- Dobivajo od učiteljev več pozornosti.
- Učitelji so bili prijaznejši.
- Več so se naučili.
- Ocene so se jim izboljševale.
- Dobivali so več svobode.
- Cenili so raznolikost svojih dejavnosti.
- Všeč jim je bila majhnost šole.

Učenci so skoraj soglasno odobravalni šolo. Z zelo malo izjemami so trdili, da jim je BSIC bolj všeč od šole, ki so jo obiskovali prej, in z naklonjenostjo so govorili o svojih izkušnjah tukaj.

Več pozornosti od učiteljev: učitelji so prijaznejši

Jasno je bilo, da je učencem všeč posebna pozornost, ki jo je omogočalo majhno število učencev na vsakega učitelja v tej šoli. Opisovali so odnos, ki ga imajo z učitelji, in da jih učitelji osebno poznajo, poznajo njihove potrebe, in jim lahko pomagajo pri delu. Nekdo je dejal: »Več pozornosti ti posvetijo, delajo s tabo.« Medtem ko je nekdo drug omenil: »Učitelji te poznajo, delajo s tabo, vedo, kaj potrebuješ. Lahko je pristopiti k njim, lahko jih sprašuješ.« Spet nekateri so to primerjali s položajem na svojih prejšnjih šolah, kjer je bil velik del učiteljevega časa namenjen posvečanju učencem, ki

so motili pouk. »Na moji stari šoli so učitelji ves čas zapravili za posvečanje učencem, ki so imeli izpade. Niso ga posvečali učencem, ki so se hoteli učiti.« Drugi je pripomnil: »Res mi je všeč moj odnos z učitelji. Skoraj kot prijatelji so.« Neformalnost in prijateljski odnos med učenci in zaposlenimi sta obiskovalcu jasni in vsi se ju zavedajo. Očitno je, da je pomemben dejavnik za vzdrževanje etosa »zvedavosti in ustvarjalnosti«, ki je jedro te šole. Ali kot je rekel neki član kolektiva: »Kot družina smo. Če se nekaj komu zgodi, vemo vsi.«

Več naučenega: izboljšanje ocen

Veliko otrok pred prihodom na BSIC ni dosegalo potenciala, ali so bili močno v zaostanku s šolskim delom ali tik pred ponavljanjem razreda oziroma izključitvijo s šole. Nekatere bi z izobraževalnega stališča lahko opisali kot »ogrožene«. Toda majhno število učencev na učitelja in individualizirano učenje skrbita, da otroci, ki jim ne uspeva dosegati zastavljenega, ne uidejo pozornosti. V takih okoliščinah ni čudno, da se učencem zdi, da se v šoli naučijo več in da se jim ocene izboljšujejo.

Čeprav so se učenci po tem razlikovali, se je celo pri tistih, ki ne kažejo preveč zanimanja za šolsko delo, jasno pokazalo, da so zdaj uspešnejši. Medtem ko je opazovanje razreda pokazalo, da imajo nekateri še vedno težave z zbranostjo, nenehna pozornost učiteljev zagotavlja, da se vsi s svojim delom vsaj nekaj malega produktivno ukvarjajo, nekaj, čemur se je v navadnih razredih zelo očitno mogoče izmakniti. Nekatere učence je obiskovanje te šole preobrazilo. Neka učenka, ki je bila na prejšnji šoli manj uspešna, je navdušeno govorila o svojem napredku: »Močno sem zaostajala za ravnjo razreda, ampak odkar sem tukaj, krasno

napredujem, ves čas se vzpenjam ... Občutek imam, da se tukaj lahko res učim.«

Kot drugi učenci s šole dela sama in opravlja naloge po TEKS-u (teksaških standardih osnovnega znanja in veščin). Inštruktorji agiji ji pomagajo oblikovati naloge in projekte po gradivu TEKS-a, ona pa jih predela, pri čemer učitelje in inštruktorje prosi za pomoč, če jo potrebuje. Za nekatere učence, zlasti višjih razredov ali če so močno zaostajali vrstniki, je bilo treba delo individualizirati. Zaradi prožnosti učnega načrta in poučevanja si lahko vsak učenec izoblikuje program dela, ki ustreza njegovemu razredu ali ravni sposobnosti. Med preizkusi znanja se je pokazalo, da neka 15-letna učenka obvladuje le snov petega in šestega razreda in zato so ji pustili, da se dela loti na tisti ravni. Eden od administratorjev je razložil: »Spoznala je, da ima vrzel, in se je hotela vrniti na tisto raven, da ji ne bi informacije manjkale ... Zelo je vesela, da se uči.« Njen napredek je neznanski in zdi se, da je res zatopljena v učenje, inštruktorjem pušča svoje izdelke v pregled po šoli in z učitelji se pogovarja po elektronski pošti.

Čeprav ta primer zelo nazorno razkriva možnosti prožno organiziranega poučevanja in učenja na BSIC, ni edini. Skoraj vsi učenci so pokazali, da se naučijo več, kar je dejstvo, ki so ga potrdili visoki rezultati, ki jih otroci te šole dosegajo na zunanjih preverjanjih znanja. Številke kažejo, da so dosežki BSIC dva standardna odklona nad državnim povprečjem. To pa je še bolj hvalevredno, ker je bil velik del teh učencev označen kot »ogrožen«.

Svoboda in raznolikost

Večina učencev je zelo naklonjeno omenjala večjo svobodo, ki jo doživljajo na tej šoli. Svoboda

se je kazala v tem, da lahko izbirajo, kaj bodo delali, v svobodi gibanja po šoli in dejavnostih, ki so jim na voljo. Skoraj vsi učenci so imeli za ta vidik šole lepe besede, eden pa je posebej omenil: »Delamo lahko na svoji ravni, s svojo hitrostjo [ritmom].« Drugi je povedal, kakšen vpliv je to imelo na njegovo učenje: »Ko sem prišel sem, sem bil v zaostanku. Zdaj imam znanje, ki naj bi ga v svojem razredu imel.« Rekel je, da je učencem na šoli všeč, da lahko delajo v svojem ritmu.

Svoboda, ki so je z modelom zvedavosti in ustvarjalnosti deležni otroci, se usklajuje s prožnostjo poučevanja. Kot že omenjeno, je veliko otrok izrazilo, da jim je všeč imeti možnost prirojanja ravni učenja in dejavnosti, vendar so opozorili tudi na raznolikost dejavnosti, ki so jim bile v šolskem programu na voljo. Uživali so v dejavnostih športne vzgoje, med drugim v plavanju, vajah, utežeh in igrah, vsem, kar jim v prejšnjih šolah ni bilo na voljo. Zlasti so se navduševali nad izleti, na katerih so se veliko naučili. Prav zaradi te vrste dejavnosti šola izstopa po izobrazbi od tiste, ki jo dajejo druge tamkajšnje javne šole, saj omogoča raznoliko in dejavno učenje, ki otroke priteguje in se pozitivno posveča njihovemu šolanju.

Toda težavnost vzdrževanja modela, ki daje svobodo in pričakuje odgovornost, je pri nekaterih otrocih še vedno očitna. Po dolgih letih izkušenj s tradicionalnimi razredi nekateri še vedno ohranjajo do šolskega dela odnos in vzdržujejo vedenje, ki odražata avtoritarno šolanje, od katerega so se odtujili in se mu z obnašanjem upirali. Neki deček je rekel: »Veliko več si lahko privoščimo.« Ni mislil na grdo obnašanje, ampak na odločanje, koliko dela pred odhodom iz razreda opraviš itd. To svobodo si je še vedno razlagal kot to, da »si lahko privoščijo«.

Kot bi pričakovali, je pri nekaterih otrocih v teh okoliščinah še vedno potrebna nenehna pozornost, da ostajajo zbrani, saj se ne zanimajo pretirano za delo. Bolj problematično je to pri starejših fantih, ki zaradi preteklih izkušenj z izobraževanjem ne čutijo, kakšne možnosti jim odpira. Ampak splošna podoba te šole kaže, da se večina učencev zanima za delo in dejavno opravljajo delo in projekte po učnih standardih TEKS. Celo z bežnim sprehodom po šoli sprevidimo, kolikšni energija in zavzetost prevevata šolo, kažeta pa se z navideznim klepetom, ki občasno izbruhne, ko se urnik prevesi iz ene ure v drugo.

Majhno je lepo

Skoraj vsi učenci so bili zadovoljni, da je šola majhna. Ko smo jih povprašali, kako šola doživljajo, so rekli: »majhnost je dobra«, »všeč mi je, da je majhna« in »tesna je, super«. Jasno je bilo, da jim ugaja pozornost, ki jo prejemajo in ki je na bolj brezimnih, večjih šolah, s katerimi so imeli izkušnje, ni. Njihove opazke o pozornosti, ki jo dobivajo od učiteljev, in o tem, da se učitelji zavedajo njihovih potreb in vrzeli v delu, so vse odraz manjšega števila učencev na učitelja. Z vidika učencev je očitno, da je to ena prednosti obiskovanja BSIC.

Vendar ima tudi pomanjkljivost. Neka učenka je omenila, da je »družaben človek« in bi raje imela več učencev, s katerimi bi se lahko družila. To dela preglavice tudi učencem višjih letnikov srednje šole, ker nimajo veliko vrstnikov, s katerimi bi delo delili. Neka učenka je omenila, da je to zahtevalo nekaj prilagajanja, vendar da je zdaj zna uživati v samomotivaciji in organiziranosti, čeprav bi ji bilo všeč imeti učitelja ali mentorja za tretji in četrti letnik, ki bi se bolj posvečal pripravi na višje izobraževanje.

VODSTVO

Vodenje Šole Brazos za zvedavost in ustvarjalnost je za dva ravnatelja za polovični delovni čas naporna služba, ker so organizacijske in administrativne zahteve takšne kot na večji šoli, za opravljanje dela pa je razpoložljive manj opreme in manj ljudi. Manjše število učencev še ne pomeni manj dela, čeprav je možnost neupoštevanja množice pravil, predpisov in zahtev velikih šolskih sistemov res prednost, kar opažajo celo učitelji. Vodstveni delavci odgovarjajo za splošno organiziranost šole, spremljati morajo nadzor razrednih učnih načrtov, usklajevati razvoj raznih letnih načrtov, naročati in razdeljevati šolske učbenike, se ukvarjati z obširnimi disciplinskimi področjem, oblikovati in izpolnjevati vrsto obrazcev, skrbeti za šolsko dokumentacijo, organizirati spričevala in pomagati pri sestavljanju zapletenih urnikov, ki so zaradi prožnosti poučevanja na šoli nujni. Ker je tudi šola nova, je veliko tega dela razvojnega in ju zaposluje vedno, ko se pojavi potreba. Ta težavna dejavnost zahteva veliko nadur tako od ravnateljev kot od vodje šolskega sveta.

Ena od nenehnih težav je, kako zagotavljati, da sta organizacija in strukturiranost skladni z vrednotami in načeli na šoli. Eden od ravnateljev pravi: »Stvari skušamo reševati individualno, raje se opiramo na vrednote kot na določena pravila.« Šele če težava zajame vso šolo (npr. če bi se razširilo zamujanje in izostanki), se opredelijo tudi pravila. Velikokrat priskrbijo posameznim otrokom svetovanje, da lažje razumejo namen šole in zakaj je potrebno, da so do svojega dela in obnašanja odgovorni.

To posvečanje individualnemu svetovanju učencem se je obrestovalo in v zadnjem letu je število vedenjskih in disciplinskih težav močno

upadlo, čeprav nekateri starejši učenci še vedno s težavo sprejemajo model zvedavosti in ustvarjalnosti. Eden od vodij je omenil: »Zlasti starejši fantje imajo navadno preveč čustvene prtljage. So produkt obstoječega sistema.« Jasno je, da sistematični pogovori o težavah in posvečanje posameznikovi odgovornosti za obnašanje učinkujejo. Učenci razumejo postopke, uvedene za reševanje težav in sporov, in jih upoštevajo. Med učenci prevladuje vtis reda in odzivnosti, čeprav so včasih zelo dejavni in je veliko gibanja.

Upravno lahko šola zato marsikaj slavi. Ker je sporov in z njimi povezanih disciplinskih težav je manj, se zdijo učenci veliko srečnejši, kar se kot del njihove izkušnje najbolj pozna v intervjujih. Veliko otrok, ki so bili »ogroženi«, tik pred tem, da jih iz prejšnjih šol izključijo, postaja bolj umirjenih, ko se privajajo delovanju šole. Izboljšala se je prisotnost – v prvih šestih tednih tega šolskega leta je bila 98-odstotna – in otroci se za delo vse bolj zanimajo in zavzemajo. Kot je rekla vodja: »Zdaj začenjamo videti dejanski vpliv modela zvedavosti in ustvarjalnosti.« Vendar ni preprosto in še naprej se ji zdi težko, da se ne bi zatekala k tradicionalnemu delovanju in da se opominja, zakaj so. Čeprav je razmeroma jasno, kako model deluje na ravni razreda, si je težje predstavljati, kako po njem upravljati šolo. Vseeno šola izžareva prijeten, sproščen, složen etos, uglašen z duhom modela zvedavosti in ustvarjalnosti, ki ji daje življenje.

Čeprav se vodstveni delavci osredotočajo na potrebe otrok in procese poučevanja za izvedbo tega inovativnega izobraževalnega modela, je jasno, da delajo obremenjeno. Že med najkrajšim opazovanjem opazite pomanjkanje prostora, pohištva in druge opreme za vzpostavitev učinkovitega sistema upravljanja. Šola bo z razvojem morala pridobiti vire, nujne za

zagotavljanje prostora za številne interakcije, ki potekajo ves čas – prostor za shranjevanje informacij in dostop do njih, učinkovit sistem evidenc in pripravo dokumentov ter številne druge zadolžitve in naloge za učinkovito upravljanje šole. Vodstveno osebje glede na razmere dela presenetljivo učinkovito, toda z rastjo šole bodo ta vprašanja postajala vse bolj pereča.

POGLEDI UČITELJEV

Predanost in vizija učiteljev na Šoli Brazos za zvedavost in ustvarjalnost sta občudovanja vredni. Vsi so osredotočeni tako, da jasno kažejo na načela, ki jih izraža model zvedavosti in ustvarjalnosti, ki je glavna teorija v samem jedru delovanja šole. Dr. Slater pravi: »Brez te teorije ne bi bilo šole.« Pogledi učiteljev na šoli se ujemajo s to izjavo. Čeprav se je nekaterim učiteljem zdel prehod s tradicionalnih šol sprva rahlo težaven, se vsi strinjajo s temeljnimi načeli modela in uživajo v enakopravnosti med člani kolektiva. Neki učitelj je rekel: »Sprva se mi je zdelo težko, ampak po kakšnih treh mesecih mi je priraslo k srcu. Ugotavljam, da je tu več volje, več želje po učenju kot na javnih šolah. Všeč mi je, da lahko otroci delajo na svoji ravni. Veselijo se in imajo zanimanje.«

Učiteljem sta ugajali tudi prožnost in svoboda, omogočeni zaradi majhnosti šole. Všeč jim je bilo, da hodijo na izlete in si otroci tako utrdijo znanje z resničnimi dogodki in pojavi ter da lahko izkoristijo zanimanja otrok. Navdušeno so govorili o preteklih izletih in načrtih za prihodnje. Manj toga strukturiranost jim je tudi omogočala, da otroke vpeljejo v dejavnosti, povezane s poklicno potjo, za katero izrazijo otroci zanimanje, in da jim vzpostavijo po obiskih in obiskovalcih stik z lastno kulturo.

Dosežki učencev

Tudi učitelji so navdušeni nad odzivom učencev na izobraževalni model šole. Neki učitelj je primerjal svoje izkušnje v javnih šolah in spregovoril o razlikah, ki jih je doživel: »Učencem na drugih šolah moraš dati otipljivo nagrado. Kupoval sem stvari, kot so igrice in fotoaparati za enkratno uporabo. Tukaj je nagrada za te otroke otipljivejša. Vedo, da napredujejo hitreje, kot bi na drugih šolah. [To jim daje motivacijo.]«

Odnos z učenci

Zaposleni so veseli tudi majhnega števila učencev na posameznega učitelja, ki se včasih še zmanjša na enega do dva učenca na učitelja, ko so prisotni inštruktorji. Omenjajo tudi pozornost, ki jo je mogoče nameniti posamičnim učencem, in odnose, ki se s tem razvijajo. »Svoje učence spoznaš. Postaneš del njihovega okolja, postaneš prijatelj, del njihove skupnosti. Z veliko manj strahu te potem sprašujejo in ti kažejo svoje izdelke. Kot učitelju se mi to zdi zelo hvaležno.«

Učni načrt za zvedavost in ustvarjalnost

Člani kolektiva odobravajo tudi večjo uravnoteženost učnega načrta, ki daje večji poudarek učnim vsebinam, povezanim z estetiko, čeprav tudi klasično akademskim. Vendar se učitelji zavedajo tudi izzivov pred sabo, potrebe po izboljšanju kakovosti tako učnega načrta kot akademskih dosežkov. Nekdo je rekel: »Pri otrocih moramo oblikovati značaj in občutek za odgovornost ter jim dati trajno znanje, ne samo opravljati zunanjih preizkusov znanja kot javne šole ... Rad bi, da bi učenci rekli, da jim je prepis na Brazos spremenil življenje. Rad bi jim omogočil, da izkoristijo svojo sposobnost

do konca, jih naučil, da mislijo kritično, ne pa da samo opravljajo teste in prehajajo med razredi.« Drugi je omenil: »Prava moč je v tem, da otroci premotrijo svojo mapo dosežkov. Rad bi, da bi znali biti kritični do lastnega dela, da bi znali presoditi svoj dosežek in napredek ter oceniti kakovost lastnega dela v smislu ciljev in smotrov, ki so si jih zastavili.« Otroci trenutno ne razumejo, zakaj se učijo, česar se učijo, razen da je del TEKS-a.

To poraja pomembno vprašanje, ki kaže na temeljno napetost v uvajanju modela zvedavosti in ustvarjalnosti: kako sestaviti učni načrt, ki bi učencem omogočal, da si sami izoblikujejo učne dejavnosti in njihov poudarek, ampak znotraj okvira, ki ga daje država s kurikulumom. Kar nekaj učiteljev in vodstvenih delavcev je spregovorilo o težavnosti soočanja s tem vprašanjem. Neka članica kolektiva je omenila, da bi ji bilo vseh več inoviranja – da bi učenci bolj sodelovali v procesu razvijanja učnih projektov in da bi jih manj sestavljali učitelji. Radi bi slišala otroke več govoriti o tem, kar počnejo v razredu, tako da bi v prihodnosti lahko samostojno delali ves dan. Po premisleku se je zavedela, da otroci dosegajo veliko več, kot jim je uspevalo prej v obstoju te šole, vendar si je še vedno želela boljše izvajanje modela zvedavosti in ustvarjalnosti.

Večina učiteljev, ki so izrazili željo po večjem usidranju odgovornosti za model, ki so ga zagovarjali, pri otrocih, se je s tem stališčem strinjalo. Neka zaposlena je omenila: »Potencial obstaja, vendar ga še ne dosegamo. Če bi lahko izkoristili naravno radovednost otrok za dano delo, bi bilo čudovito. Namesto da bi uveljavljali [gradivo državnega učnega načrta] in poučevali po njem, bi rada začela pri tistem, kar zanima otroke.« Zavedala se je tudi potrebe po spoznavanju tehnika, s katerimi bi obvladovali raznolika zanimanja

in ravni, ki bi se pojavljali pri takem pristopu k poučevanju. Trenutno ni vedela točno, kako bi ravnala v situaciji, ko drugi učenci mirujejo, medtem ko z enim učencem v razredu nekaj obdeluje. »Moram se domisliti načina, kako to narediti.« Čeprav je šoli trenutni način delovanja po TEKS-u na sedanji stopnji razvoja dobro služil, bo za izvajanje izbranega modela šola nemara potrebovala ustvarjalnejši in bolj domiselni pristop k sooblikovanju učnih načrtov.

Načrtovanje in strokovni razvoj

Iz pogovorov z učitelji je očitno, da si vsi želijo izpopolniti svoje veščine in znanje. Odkriti skušajo, kako bi model zvedavosti in ustvarjalnosti izvajali učinkoviteje, z vključevanjem bolj raznoterih vrst dejavnosti, s povezovanjem disciplin, z oblikovanjem bolj zaokroženega tematskega učnega načrta in/ali z zasnovo učnih programov, ki bi se jasneje usmerili v potrebe in zanimanja učencev. Nekdo je dejal: »Bolj jasno moramo pogledati, kaj delamo v akademskem smislu. Ali smo res šola zvedavosti in ustvarjalnosti. Ali otroci zastavljajo dobra vprašanja in delajo ustvarjalno.«

To kaže na potrebo, da šola poskrbi za strokovni razvoj zaposlenih – da opredeli, recimo, za vsak teden in/ali za vsako polletje čas, ko učitelji delajo skupaj in/ali se povežejo z ljudmi, ki imajo ustrezno kurikularno izvedensko znanje in izkušnje – da dobijo še več veščin in si ustvarjajo zalogo ustreznih tehnik, dejavnosti in pristopov k učenju. Morda bi potrebovali tudi pomoč za oblikovanje bolj sistematičnega, strukturiranega učnega načrta, ki bi odseval načela modela zvedavosti in ustvarjalnosti. Posamični učitelji imajo zamisli in dostop do nekaterih virov, vendar bodo najbrž potrebovali obsežnejši in bolj sistematičen proces načrtovanja, da bi lahko

sodelovalno načrtovali in razvili jasneje strukturiran in bolj celovit učni načrt.

Oprema in gradivo

Ta vprašanja so še mučnejša zaradi pomanjkanja opreme in gradiva, dejstva, ki je pogledu izkušenega obiskovalca kristalno očitno. Veliko pomanjkanje prostora za shranjevanje in pomanjkanje učne opreme in gradiva nasploh, skromni nabor knjig, tudi besedil, učbenikov in drugega pisnega gradiva itd. je jasno pričalo o stvarnosti šole na začetku delovanja. Neki učitelj je omenil, da menda traja od pet do sedem let, preden je šola popolnoma usposobljena. Jasno je, da bo za polno izvajanje izbranega modela na šoli treba povečati vire za poučevanje in učenje, zlasti zaradi zelo individualiziranega poučevanja, ki je nujno. Povečanje števila računalnikov bo to težavo delno odpravilo, ker bodo učenci imeli dostop do znanja in informacij po spletu. Vendar težave ne bo rešilo in ko bo šola izvajala čedalje jasneje izražen učni načrt za zvedavost in ustvarjalnost, bo treba najti potrebna sredstva. Mogoče bo morala zasnovati tudi nekakšen postopek rednega načrtovanja in naročanja opreme in gradiva za poučevanje in učenje.

Dosežki

Kljub ovirami pred sabo – pičlimi viri in dokajšnji natrpanosti – vlada med učitelji na Šoli Brazos za zvedavost in ustvarjalnost občutek, da so nekaj dosegli. Všeč jim je njihov odnos z učenci, občutek, da so dosegli nekaj velikega z napredkom, razvidnem iz dosežkov in zavzetosti učencev, in samo dejstvo, da so preživeli. »Šola lahko veliko pove o tem, kako se lahko 'ogroženi' učenci učijo. Večini teh otrok v javnih šolah ni uspelo. Veliko ljudi je reklo, da je nemogoče. Nam pa je uspelo!« Kolektiv tudi jasno izraža željo, da ostane

na tej vrsti šole. Nekdo je dejal: »Ne bi mogel nazaj v javno šolo. Nisem mogel zamižati pred strukturiranostjo. Da otrokom ne uspeva. Pred splošnim sprejemanjem tega.« Kljub težavam, s katerimi se spopadajo, večina zaposlenih kaže, da »zelo radi delajo na tej šoli« in da so odločeni vztrajati v zagonu k doseganju vizije, ki je dala njihovemu poklicnemu življenju nov pomen.

SKLEP

Vizija dr. Slaterja o inovativni šoli, sestavni del priprave za sodelovanje v demokratični družbi, je izražena v delovanju Šole Brazos za zvedavost in ustvarjalnost. Zagnanost in zavzetost za ta model je mogoče videti vsak dan v delu zaposlenih in šole ter v tihih in plodnih dosežkih učencev. Šola še zdaleč ni dokončno izoblikovana, vendar je že zdaj za pridobivanje uspešne izobrazbe pri učencih, ki jo obiskujejo, dosegla ogromno. Zanesljivejše in bolj urejeno izobraževalno okolje je sledilo marljivemu delu in navidez kaotičnim dogodkom v prvih mesecih obstoja šole. Odgovorni lahko črpajo pogum iz jasnih dosežkov, ki so že zdaj jasni v življenju njihovih učencev, in lepo spremljajo rezultate, ki so jih dosegli ne samo akademsko, ampak čustveno in družbeno. Čeprav ostaja še veliko dela, so načela modela jasno usidrana v mislih vseh, ki delajo na šoli, in so svetilnik, ki vodi prihodnji razvoj. Ta načela bodo čedalje bolj izražena, ko bodo zaposleni in učenci še naprej razvijali strukture in strategije, ki dajejo njihovemu izobraževalnemu življenju obliko in skladnost. Uspehu, ki ga doživljajo, je treba zaploskati in ga proslaviti, na prednostih pa graditi dalje. Šola Brazos za zvedavost in ustvarjalnost priča o veljavnosti misli: »Majhno je lepo!«

PRILOGA

AKCIJSKE USMERITVE

Vodstveni delavci in učitelji so poročilo prebrali in obravnavali zadeve v njem. Iz razprave so izšle usmeritve, opisane v nadaljevanju opisane.

Razvoj učnega načrta

Nobenega dvoma ni, da se učenci na šoli učijo neverjetno veliko več. Ampak trenutno učenje še vedno sloni na linearnem TEKS-u in šolski kolektiv se še vedno lovi pri načinih uveljavljanja modela poučevanja, temelječega na zvedavosti. Skrbijo jih standardi, ki jih imajo učenci zase, in možnost, da se učijo bolj površinsko. Najti želijo učni načrt, ki bi bil še bolj usmerjen v zanimanja in izkušnje otrok ter v trajnejše znanje in življenjske veščine. Med akcijskimi usmeritvami so:

- Sistematičen razvoj celovitega šolskega učnega načrta, ki bi jasneje odražal model zvedavosti/ustvarjalnosti.
- Časovni sklop (trajajoč štiri ali pet dni), namenjen za učiteljski kolektiv, da bi oblikovali začetno ogrodje učnega načrta in proces za njegov tekoči razvoj.
- Čeprav je kolektiv za ta proces dobro usposobljen, bi bil koristen prispevek ljudi z zadevnim strokovnim znanjem o učnih načrtih.

Viri

Ker je BSIC nova šola, ima dokaj slabe vire za pestrost gradiva in opreme, ki jo zahteva izobraževalni model, na katerem sloni. Obstaja potreba, da šola:

- sistematično zbira podatke o tekočih potrebah po opremi in gradivu za poučevanje in učenje ter

- pridobi vire skladno z procesom razvoja učnega načrta.

Strokovni razvoj

Učitelji in upravni delavci izražajo željo po širitvi svojega poznavanja načinov izvajanja zvedavno-ustvarjalnega učnega načrta v praksi. Svoje znanje bi lahko dopolnjevali:

- z rednimi priložnostmi za izmenjavo zamisli in informacij,
- s pregledovanjem, kakšne so potrebe po strokovnem izobraževanju pri vsakem posamezniku, in
- s programom delavnic ali kratkih seminarjev za širitev znanja.

Notranje usposabljanje zaposlenih

Sčasoma bo šola začela doživljati nenehno izmenjavanje članov kolektiva, zlasti inštruktorjev študentov, ki so njegov pomemben del. Da bi zagotovili, da ljudje, ki na šoli delajo, delajo ustrezno, šola potrebuje:

- proces usmerjanja in usposabljanja osebja za ustrezne procese poučevanja/učenja in vedenjskega vodstva.

Organizacijsko načrtovanje

Ko se je šola šele razvijala, so se zaposleni ukvarjali z marsičim, ker so se potrebe pojavljale nepričakovano. Kolektiv z vse večjo trdnostjo delovanja šole izraža potrebo:

- po dolgoročnem načrtovalnem procesu, ki bi zagotavljal tekočnost kolektiva in nenehno ukvarjanje z vizijo zvedavosti/ustvarjalnosti, in
- po jasni opredelitvi vlog in pristojnosti članov kolektiva, da potrebe šole zadovoljujejo sistematično.

3. PRISLUHNITI DRUŽINAM: IZBOLJŠEVANJE KOMUNIKACIJE MED ŠOLO IN SKUPNOSTJO

Skupen projekt soseske Barrios Juntos, Univerze Nove Mehike in Osnovne šole Dominguez

To poročilo opisuje skupen projekt, ki so ga spodbudile ženske iz soseske skupnosti in ga razvile s pomočjo ravnatelja šole, univerzitetnega profesorja in podiplomskih študentov. Predstavlja podrobnosti raziskovalnega procesa, tudi zbiranje in analiziranje podatkov, skupaj s poročilom o izsledkih ankete. Kaže tudi, kako je šola informacije, dobljene s študijo, uporabila.

I. OZADJE PROJEKTA

Poudarek raziskovalnega projekta o roditeljskih sestankih in govorilnih urah lahko razumemo samo, če predstavimo ljudi, na katerih projekt sloni. Projekt so izoblikovali in ga izvedli člani soseske skupnosti Barrios Juntos, Osnovna šola Dominguez, Univerza Nove Mehike (UNM) in prostovoljci iz širše skupnosti.

Barrios Juntos

Projekt je spodbudila skupina Barrios Juntos, skupina zavzetih ljudi iz skupnosti, ki so predani obravnavanju številnih težav, ki obstajajo na prostorih, kjer živimo. Verjamejo, da zaradi globoke predanosti področjem tukajšnje skupnosti in tesnega odnosa s prebivalci v soseskah iz prve roke poznajo težave, ki obstajajo. Zaradi združevanja izkušenj in uspeha, ki ga imajo pri obravnavanju teh težav kot aktivisti skupnosti, celo brez finančne podpore, so v najboljšem položaju za prepoznavanje in obravnavanje teh težav, ki obstajajo na njihovih področjih, ter za pomaganje pri reševanju. Med sestanki za načrtovanje in ra-

zvoj strategij so skušali odkriti vse glavne težave v svoji skupnosti in izbrati posamična težavna področja, ki bi se jih lotili najprej.

II. NAMEN PROJEKTA

Skupina Barrios Juntos je načrtovala izboljšanje izkušnje otrok z izobraževanjem tako, da bi spremenila vlogo staršev in staršem izboljšala priložnosti za sodelovanje v izobraževanju njihovih otrok. Prvi korak je bil zbrati jedrne predstavnike, med katerimi so bili starši iz soseske, otroci, stanovalci in izobraževalci, tudi ravnatelj, učitelji in ključni upravni delavci šole, da bi o teh vprašanih razpravljali in ugotovili, kaj je za izboljšanje vključevanja staršev možno storiti.

III. PROJEKTNI PROCES

Anketa med starši

Priprave za opravljanje ankete so se začele z ugotavljanjem, katere prostovoljce iz skupnosti zbrati na otvoritvenem večeru in za poznejše usposabljanje na Dominguezu. Med prostovoljci so bili starši, stari starši, vodje soseskega združenja, nekdanji učitelji, študenti podiplomskega študija na UNM in člani območnega zavoda. Informacije, ki so jih izvedeli med usposabljanjem, so zajemale osnove predmeta obravnave, razmišljanje o anketnih vprašanih in razmislek o različnih načinih zbiranja anketnih podatkov. V času roditeljskih sestankov so bili prostovoljci skrbno razmeščeni po šoli, da so prestrezali

starše, ki so odhajali z govorilnih ur, in z njimi opravili anketo kar tam ali običajneje našli tišji prostorček, kot je knjižnica, in se pogovorili sede. Da se starši ne bi počutili nelagodno, so pri Barrios Juntos priskrbeli hrano in pijačo za vse, ki so odgovarjali na anketna vprašanja. Od 200 družin, povezanih z Dominguezom, jih je prišlo na roditelske sestanke 120, projektni prostovoljci pa so jih anketirali 88. Mnogi, ki niso bili anketirani, so prišli na pogovorne ure, urejene pred začetkom šolskega dneva.

Analiziranje rezultatov

Pred roditelskimi sestanki je bilo opredeljenih šest anketnih vprašanj. Seznam z vprašanji je dokumentiran v II. prilogi. Po sestankih je prof. Shaw z UNM predlagal, da se pri obdelavi odgovorov staršev posvetijo trem vprašanjem, 1A, 3A in 3B, ker so se odgovori na druga vprašanja pogosto ponavljali. Združena skupina Barrios Juntos in UNM je zbrane ankete predelala, odgovore staršev na vsako vprašanje pa zapisovala na velike liste papirja, da so jih videli vsi in so o njih lahko razpravljali. Če se je odgovor ponovil, so prvemu odgovoru dodali črtico in z drugo barvo pripisali dodatne informacije.

Dokumentiranje izsledkov

Ko so seznam odgovorov na vprašanja končali, so jih tematsko uvrstili pod štiri različne naslove. Vprašanja so preverili v združeni skupini Barrios Juntos in UNM, razpravo pa je vodil prof. Shaw. Odgovore so porazdelili v skupine in nato prepletli v pisno poročilo skupine UNM, ki je skušala čim bolj ohraniti dokumentirane glaso-ve. Poročilo je pozneje prenesla vsej združeni skupini, da ga je pregledala in popravila.

IV. REZULTATI PROJEKTA

Vprašanje 1A: Kakšen imate občutek glede svojega roditelskega sestanka?

Uvod

Predstavljene rezultate so dobili z analizo odgovorov, ki so jih dali starši na vprašanje v naslovu. Te odgovore so razvrstili pod štiri naslove: komunikacija, kaj starši menijo o sestanku, šola in učitelj ter s čim so se starši na sestanku seznanili.

Komunikacija

Zanimivo je bilo, da je veliko staršev poudarjalo pomembnost »nenehnega komuniciranja« z učitelji. »Odkrito komunikacijo« in »nenehen stik« so prepoznali kot ključna ne samo za uspeh sestanka, ampak za ves otrokov napredek. Tok informacij od otroka in k otroku je »koristen tako za učitelja kot starše«, in nekdo od staršev je omenil, da vpliva, »na to, kako odkrito se lahko pogovorim z učiteljem in kako dobro učitelj pozna otroke«.

Skoraj tretjina staršev je bila zadovoljna s tem, kako »jasno so učitelji vse pojasnili«, kako so učitelji »odgovarjali na vprašanja« in »opisali otrokov napredek in kaj se obeta«. Neki starš je to strnil z izjavo: »Informacije so koristne za učitelja in starše ter na koncu predvsem za otroka.«

Kaj starši menijo o sestanku

Večini staršev se je zdelo, da so roditelski sestanki »dobro potekali«. Rekli so, da so bili sestanki »temeljiti, vendar hitri« in »zelo dobra« izkušnja. Nekateri so povedali, da se »počutijo sproščeno«, da jim je »sestaneke všeč« in da je »učiteljica krasna«. Občutek imajo, da se z njimi »ravna spoštljivo«, z učiteljem imajo »dober

odnos« in »zaupamo v to, kar učitelj počne«. V splošnem so starši menili, da so »sestanki pomembni« in »koristni« za otrokov napredek. Nekaj staršev je reklo, da »čutijo, da lahko svojo zaskrbljenost odkrito izrazijo.«

Nekatere starše pa glede sestankov nekaj stvari skrbi. Neka mati je omenila, da ni »zadovoljna z [otrokovimi] ocenami«. Neki drugi je bilo mučno, ker je bil med govorilno uro v razredu »še nekdo drug«. Izkazalo se je, da je šlo za drugega starša, ki je čakal na vrsto. Čeprav se je učitelj opravičil, se je materi zdelo »moteče«. Nekaj staršev je reklo, da učitelji »med letom drugače niso na voljo za srečanje«. In nekdo si je želel, da bi bili »sestanki daljši«.

Šola in učitelji

Skoraj polovica staršev je imela tudi splošne opazke o šoli in učiteljih. Prevladujoče mnenje o učiteljih je dobro, starši pa so povedali, da so »učitelji krasni« in da so z njimi »zadovoljni«. Eden od staršev je razložil, da učitelj »ve, v čem je [otrok] dober in v čem manj,« in da »se posebej trudi, da bi pomagal« tako staršem kot otroku. Starše je skrbelo le, ker nekateri »učitelji ne govorijo špansko«, »med letom drugače niso na voljo za srečanje« in »ne pomagajo dovolj pri tem, kako [otrok] pomagati po pouku.«

Glede šole so nekateri starši rekli, da menijo, da je šola »dobra« in da ima »dobro vzdušje v razredu«. Nekatere starše je skrbelo, ker so njihove otroke dodelili v posebne programe, kot je »1. naslov«.

S čim so se starši na sestanku seznanili

Starši odhajajo z »več informacijami« o svojem otroku, kot so jih imeli ob prihodu. Nekateri

starši so na primer izvedeli, da imajo njihovi otroci »težave z nižjimi ocenami«, in drugi so spoznali, da njihov otrok »nima težav«. Nekateri so izvedeli, da »gre« njihovim otrokom »dobro«, da je »napredek dober« in da sta se »branje in učenje« pri otrocih »izboljšali«.

Povzetek

Večina povratnih informacij od staršev je bila naklonjena. Vendar je bilo izražene nekaj zaskrbljenosti glede dolžine sestankov in tega, koliko slabša je razpoložljivost učiteljev med letom za pogostejše komuniciranje in poročanje o napredku.

VPRAŠANJE 3A: KAKO BI LAHKO UČITELJI IZBOLJŠALI RODITELJSKE SESTANKE

Uvod

S tem vprašanjem so dobili odgovore, ki so jih pozneje razvrstili pod štiri naslove: čas, komunikacija, življenje na šoli in otrok v celoti. Veliko staršev je imelo naklonjene opazke, za katere so želeli, da se zapišejo. Pripomnili so, da je bil sestanek »dober«, kar nekaj jih je reklo, da »krasen«, medtem ko jih je še več dejalo, da »odličan«. Starši, ki so natančneje opredelili, katere vidiki sestanka so jim ugajali, so povedali naslednje: »vsi smo bili pripravljene že od začetka sestanka« in »učitelj je razložil otrokov uspeh ob redovalnici«. Učitelje so hvalili tudi, ker se »prilagajajo« in »odgovarjajo na vprašanja«.

Čas

Neka mati je povedala, da ji »ena od otrokovih učiteljic ni povedala datuma sestanka«, medtem

ko bi si druga želela, da »bi izvedela za datum prej, vsaj teden dni«. Nekdo je komentiral, da je »opominjanje na težave na sestanku prepozno, ker bi jih rad odpravil prej«. In nekdo je šel celo tako daleč, da si je želel »tedenskih poročil, ker je devet tednov brez pogovora preveč«. Nekaj staršev je priporočalo, da bi sestanke prirejali bolj proti večeru, »ko je za starše prikladneje«. Ampak daleč največjo zaskrbljenost so starši izrazili nad tem, da bi morali sestankom »nameniti več časa«.

Komunikacija

Nekdo od staršev je poudaril pomen »dobre komunikacije in pozitivnih povratnih informacij«. Nekdo drug je spregovoril o potrebi po »vzpostavitvi dobre komunikacije«. Spet nekdo je – iz razburjenosti – rekel, da bi učitelj moral preprosto »povedati resnico«. Nekateri starši so prosili za »prevajalca/tolmača« in neka mati je posebej prosila za »pomoč pri pogovarjanju z mojo hčerko v angleščini, da bi se ji bilo z njenim [angleško govorečim] učiteljem lažje pogovarjati.« Eden od anketirancev je izjavil »da se od staršev ne bi smelo pričakovati, da bodo zastavili vsa vprašanja«, medtem ko si je nekdo drug želel, da bi učitelji imeli »za starše pripravljena vprašanja«. Nekdo od staršev je upal, da bo učiteljica »povedala več o mojem otroku« in da bo »doslednejša pri predstavitvi redovalnice«. Predlagali so tudi, da bi staršem svetovali, naj »pripeljejo na sestanek otroka«. Nekaj povratnih informacij je govorilo o tem, naj se učitelji bolj potrudijo, da bo staršem prijetneje. Neka mati je rekla, da so jo »čisto prezrli« in se posvetili njenemu možu. Zato je učiteljica rekla, naj »pogleda v oči osebi, ki je vprašanje zastavila«. Med predlogi, kako bi se starši v razredu bolj sprostili, so bili »prigrizki«.

Življenje na šoli

Nekateri starši si želijo, da bi si učitelji vzeli čas in ne bi govorili samo o otrokovem napredku v zadnjih devetih tednih, ampak bi povedali o drugih zadevah, povezanih z življenjem na šoli. nekdo od staršev je prosil, da bi učitelj »spregovoril o tem, kako se ukvarjajo z disciplino«, medtem ko so drugi upali, da bo učitelj »razložil matematiko« in »globlje pojasnil ocenjevanje«. Nekdo drug je potreboval več informacij »o programu za nadarjene, da se lahko odločim«. Drugi predlogi so se osredotočali na pomoč staršem, da bi bolje razumeli, kaj se v razredu dogaja, med drugimi pa sta obstajali prošnja za »sprehod po učilnici, da bi bolj dojel, kaj doživlja otrok,« in prošnja, da bi »otrokov napredek v učilnici objavili«.

Otrok v celoti

Med anketo je eden od staršev imel samo eno težavo na sestanku: »Ne strinjam se, da bi bil moj otrok kaznovan.« To in druge stvari, ki so starše obremenjevale – da bi se učitelji »zanimali za otroka« in »se zavedali otrokovih potreb« – bi lahko začeli reševati po predlogu nekega starša, da bi učitelj opravljal »obiske na domu«. Neka mati je šla še dlje in predlagala, da bi učitelj »dobival pri družinah zamisli, kako delati z otroki.« Kot del skrbi za otroka v celoti je neki starš prosil, naj se »učitelji bolj pozanimajo o zadevah, kot je disleksija, da bi jih bolje razumeli«, medtem ko je nekdo drug prosil, naj se šola in družine pogovorijo o »preverjanju sluha in vida«.

Povzetek

Čeprav ima o izkušnji z roditeljskim sestankom veliko staršev pozitivne pripombe, jih nekaj

stvari tudi skrbi in nekatere bi učiteljem predlagali v premislek. Vprašanji časa in komunikacije sta bili bistvena povratni informaciji glede sestankov, vendar so starši izrazili tudi zanimanje za širjenje interakcije med starši in učitelji, da bi zajela več zadev, ki vplivajo na življenje otrok tako v šoli kot zunaj.

VPRAŠANJE 3B: KAKO BI LAHKO STARŠI IZBOLJŠALI NASLEDNJI SESTANEK?

Uvod

S tem vprašanjem so dobili predloge, pozneje razvrščene pod štiri naslove: komunikacija, sodelovanje staršev/kazanje skrbi, priprava in priti.

Komunikacija

Neki starš je opozoril, da bi morali biti »starši in učitelji na isti valovni dolžini«. Nekaterim staršem se izboljšave niso zdele potrebne. Med predlogi staršev za izboljšanje komunikacije pa so: »prejeti informacije od učitelja še pred naslednjim sestankom«, »komunikacija z učitelji izven sestankov« in »potreba po tekočem informiranju staršev«. Učitelji morajo staršem dati tudi prostor, da »učitelje vprašajo, če nečesa ne razumejo«. Starši pa bi morali »obvestiti učitelje o potrebah svojega otroka« in »povedati več o preteklosti družine«. To zajema tudi potrebo po poslušanju učiteljev in skupnem reševanju težav ter »poslušanju, kaj hočejo sporočiti učitelji, vse leto«.

Sodelovanje staršev/kazanje skrbi

Starši so v splošnem čutili potrebo, da bi se »starši dejavneje vključevali«. Med metodami

vključevanja so bile: preživljati več časa na šoli, se več javljati za prostovoljno delo in vedeti, kaj otrok počne in kaj se od njega pričakuje. Eden od odgovorov je bil, da mora vsak od staršev »posvečati več pozornosti [svojim] otrokom, tudi kako jim pomagati«, drug pa je dodajal, da mora »izobrazba dobiti prednost« in da se morajo starši »pozanimati o izobraževanju otrok in kako vpliva na otroka in [njegovo/njeno] življenje«. Starši so poudarjali, da si morajo vzeti več časa za svoje otroke in jim pokazati, da jim je res mar.

Priprava

Starši so opozarjali na pomembnost »poznavanja svojih vprašanj in skrbi pred sestankom«. Starši bi morali »biti vedno pripravljeni«, kar se nanaša tudi na prošnjo po pogledu v otrokovo delo in komuniciranje z učiteljem pred sestankom. Eden od staršev je menil, da bi morali priti starši na sestanek »z dobro predstavo o tem, o čemer bodo razpravljali«.

Priti

Med predlogi, ki so jih dali starši, je nasvet, da bi se morali starši »sestankov udeleževati, ker je pomembno«. Neki par je poudaril tudi pomembnost »prijemanja skupaj«. Med predlogi sta bila še spoštovanje dogovorov za govorilne ure in »pravočasnost pri prihodu in odhodu«.

Povzetek

Čeprav je imelo veliko staršev glede izkušenj s sestankom naklonjene pripombe, so izrazili tudi skrbi in kar nekaj predlogov, o katerih naj bi starši razmislili. Med predlogi so bili pomembnost prijemanja na sestanke in izkazovanja skrbi, pripravljenosti in časovne točnosti. Spet je bila zelo pomembna neprekinjena, učinkovita komunikacija.

Skupni povzetek

Roditeljskega sestanka in govorilnih ur se je udeležilo 120 staršev, od tega jih je bilo v projektu anketiranih 88. Splošne teme izsledkov so bile komunikacija, časovni raspored, šola in starši, otroci in s čim so se starši na sestanku seznanili.

Medtem ko je imelo veliko staršev za izkušnje s sestankom lepe besede, so jih nekatere stvari tudi skrbele in učiteljem so jih več predlagali v razmislek. Med glavnimi povratnimi informacijami so bile težave s časovnim razporejanjem in komunikacijo, starši pa so izrazili še željo po širitvi interakcije med starši in učitelji, da bi

zajela vrsto zadev, ki vplivajo na življenje otrok v šoli in zunaj. Nekateri pomisleki so bili glede dolžine govorilnih ur in razpoložljivosti učiteljev med letom za pogostejšo komunikacijo in poročanje o napredku. Predlogi so poudarjali pomen udeležbe in izkazovanja skrbi, pripravljenosti in spoštovanja časovnih obljub. Pomen neprekinjene in učinkovite komunikacije je bil daleč najbolj poudarjen.

Rezultate so strnili in jih predstavili skupnosti na enolistnem dokumentu v angleščini na eni strani in španščini na drugi. Predstavljen je v nadaljevanju.

Prisluhniti družinam na Osnovni šoli Dominguez

Namen tega projekta je izboljšati izobraževanje otrok z izboljšanjem odnosa med starši, otroci in učitelji.

Člani soseskega združenja Barrios Juntos so se z ravnateljem šole in z učitelji pogovorili o roditeljskih sestankih. V tednu 20. marca so člani Barrios Juntos z 88 starši od 200-tih opravili intervjuje glede njihovih izkušenj z roditeljskimi sestanki.

Veliko staršev je bilo v splošnem zadovoljnih s sestankom, vendar so menili, da bi jih bilo mogoče izboljšati z naštetim:

Starši:

- bi lahko redno in pravočasno prihajali na sestanke; s tem bi pokazali skrb in zanimanje.
- bi se lahko bolj zavedali, kaj počne njihov otrok v šoli in kaj se od njega pričakuje.
- bi lahko bolj sodelovali v otrokovem razredu – se javljali za delo na šoli in zahtevali pogled v otrokovo delo.
- bi se lahko z učiteljem sestali pred roditeljskim sestankom ali prosili za govorilno uro.
- bi učitelje lahko obveščali o otrokovih potrebah.
- bi vprašanjem namenili več časa in razmisleka, da bi sestanek bolje izkoristili; lahko bi vprašanja, ki jih skrbijo, pripravili.
- bi lahko svojim otrokom pokazali, da jim ni vseeno zanje, tako da jim namenijo čas; otroke bi lahko povprašali, kaj jih skrbi in kako jim naj pomagajo.

Učitelji:

- bi se lahko bolj pozanimali o težavah, kot je disleksičnost, pa tudi o preverjanju sluha in vida ter jih bolje razumeli.
- bi starše lahko obveščali redno in zlasti pred sestanki.
- poslušali tudi misli družin, kako delati z otroki, reševati težave in sodelovati s starši.
- bi lahko težave omenili že pred sestanki; starši želijo takoj urediti stvari.
- bi lahko otrokom, ki potrebujejo več pomoči pri razumevanju navodil, priskrbeli prevajalca ali tolmača.
- bi lahko predstavili načrte za domače naloge, da bi starši doma lažje spodbujali otroka in mu bili v oporo.
- bi lahko natančneje pojasnili, kako ocenjujejo in kako se učitelji/šola ukvarjajo z disciplino.

POVZETEK PROJEKTA

Izvedba projekta se je izkazala za pomembno v treh pogledih. Prvič, pokazala je, da so soseška združenja, kot je Barrios Juntos, sposobna zasnovati in razviti sodelovalni projekt, ki vključuje člane skupnosti, šolo in območni zavod ter univerzitetne delavce in študente. Drugič, ta projekt je dokazal, da soseške organizacije, kot je Barrios Juntos, igrajo veliko vlogo pri razvijanju in poglobljanju odnosov med domom in šolo, in sicer z zmožnostjo organiziranja zbiranja večjega števila anket med starši. In tretjič, projekt je soseškim organizacijam, kot je Barrios Juntos, pokazal, da lahko univerze s svojo sposobnostjo razvijanja akcijskoraziskovalnih agend igrajo dragoceno vlogo pri krepitvi prizadevanj za utrjevanje skupnosti v šoli.

SPOROČANJE UGOTOVITEV

Med letno proslavo šole so izsledke projekta na enem listu razdelili med člane skupnosti na Dominguezu. Pričakuje se, da bo staršem,

če bi za to zaprosili, na voljo podrobnejše poročilo, morda na podlagi dokumentov. Ugotovitve iz raziskave so bile doslej tudi že osnova za raziskovalno predstavitev pri soudeležencih z univerze, medtem ko so udeleženci iz Barrios Juntos predstavitev opravili med univerzitetnim predmetom opismenjevanja družin.

DOSTAVEK

Odkar se je projekt končal, je Šola Dominguez uvedla spremembe v načinu, kako izvajajo roditeljske sestanke, med drugim podaljšala čas, ki je na voljo za vsak sestanek. Ravnatelj je povedal, da šolski kolektiv še naprej proučuje možnosti, kako upoštevati predloge iz raziskovalnega projekta.

4. DIJAKI IN UČITELJICA KOT SORAZISKOVALCI: RAZVOJ VEČKULTURNE ZAVESTI PRI SREDNJEŠOLSKEM PREDMETU

Avtorica: Shelia Baldwin

Ta sestavek je nastal kot del disertacijske študije in opisuje proces, s katerim je srednješolska učiteljica povezovala študijo o šoli in lokalni skupnosti, ki jo je opravljala skupina njenih dijakov. Opisuje pretežno etnografske metode, ki so jih dijaki uporabili za zbiranje in analiziranje podatkov, skupaj z inovativno uporabo videa. Posebej zanimiv je način, kako so učenci in učiteljica prepoznane glavne značilnosti umestili v preglednice, da bi si pomagali pri informacijah, ki so se iz študije pojavljale, in jih pojasnili.

UVOD

V sestavku poročam, kako sem jaz, učiteljica kulturno mešane skupine dijakov pri predmetu iz študij ameriške kulture, vpeljala sodelovalne pristope k pedagogiki, oprte na skupnosti, kot odgovor na stvarnost kulturne prepletenosti v svojem razredu. V sestavku razkrivam, kako je razvoj skupnosti učencev z uporabo sodelovalnega odločanja in dijakov kot raziskovalcev omogočil dijakom, da si utrdijo kulturno pripadnost in stkejo močne vezi med domom in šolo. Hkrati smo uspeli izoblikovati predmetni načrt, ki je za življenje dijakov smiselnejši in jim je dajal priložnost za kritično razmišljanje pri pretehtavanju obstoječe šolske prakse ter jih napeljal k tvornemu ukrepanju kot odgovoru na izsledke njihovega proučevanja.

GENEZA PREDMETA ŠTUDIJE O AMERIŠKI KULTURI

Moja zaskrbljenost, ker veliko dijakom očitno primanjkuje zanimanja za učenje, me je vodila do pilotske študije, predhodnice velike študije. Neformalno poizvedbo sem opravila v skupini dijakov prostovoljcev, ki sem jih spodbudila k etnografski študiji njihovih kultur in kulture srednje šole (Baldwin, 1997). Teh devet učencev (šest iz četrtega letnika, dva iz tretjega in eden iz drugega) belskega, afroameriškega in špansko govorečega porekla je bilo članov akcijskega odbora, skupine, ki se je izoblikovala kot odgovor na težave z medrasnimi odnosi na srednji šoli.

Z dijaki smo se sestajali ob jutrih pred poukom, in to večkrat v poletnem polletju leta 1993, da bi spoznavali etnografske metode in nato razpravljali o njihovih opažanjih iz okolja šole in na domu. Iz tega proučevanja se je porodilo spoznanje o potrebi po osveščanju učencev o kulturni raznolikosti.

Naše delo je bilo tako uspešno, da so me ti dijaki etnografi spodbujali, naj raziskavo nadaljujem pri drugi skupini dijakov drugo leto (ker je večji del skupine tisto leto maturiral) ali naj učim predmet o večkulturni zavesti. Predmet, študije ameriške kulture, je po predlogu teh devetih študentov postal resničnost.

To, da sem sodelovala v študiji, v kateri so dijaki delali kot etnografi, je močno zaznamova-

lo mojo filozofijo poučevanja. Predmet študije – proučevanje kulture šole in skupnosti – jim je bil bistven. Dijaki etnografi so se za projekt zanimali in so mu bili predani, ker so se učili o sebi. Sodelovali so in nad delom prevzemali lastništvo. Njihova želja, da bi se projekt nadaljeval v obliki predmeta ali študije, poudarja pomembnost, ki so mu jo pripisovali. Spoznala sem, da dijake povabilo k sodelovanju pri odločitvah, ki vplivajo na njihovo učenje, motivira in jim daje moč, kot se je izkazalo pri dijakih etnografih.

KONSTRUKTIVISTIČEN PRISTOP K ŠTUDIJAM O AMERIŠKI KULTURI

Nekega dne mi je Raul pri našem predmetu o ameriški kulturi oznanil: »Ne morem verjeti, da je ta razred tako hrupen tako zgodaj zjutraj. Nihče ne spi. Vsi so živahni!« Bil je eden od 21 dijakov, ki so se zbrali vsako jutro ob 7:25h za 90 minut kulturne zavesti. Med 21 dijaki drugih, tretjih in četrth letnikov je bilo 14 Afroameričanov, 6 deklet in 8 fantov, 4 so bili špansko govorečega porekla, 3 dekleta in en fant, trije pa so bili belci, 2 dekleti in 1 fant. Raulova pripomba kaže na močno zavzetost dijakov in odseva njihov odziv na konstruktivističen pristop k poučevanju/učenju, ki sem ga pri tem predmetu vpeljala.

Zaradi želje dijakov, ki sem jo pravkar opisala, sem prejšnje polletje zasnovala predmet iz študij o ameriški kulturi. Potem ko so mi odobrili osnutek predmeta, ki sem ga napisala in predložila okrožnemu koordinatorju za učne načrte, je postal izbirni predmet v jesenskem semestru 1994. Učencem sem predstavila osnutek predmeta, ki naj bi služil za okvir. Po-

udarila sem, da od predmeta pričakujem, da bo šel v smeri, odvisni od njihove zvedavosti in radovednosti glede kultur.

Predmet je bil razdeljen na tritedenske enote: »svet«, učenje o lastni dediščini in drugih svetovnih kulturah; »Amerika«, odkrivanje družbenokulturnih vprašanj, ki prežemajo ameriško skupnost, in razpravljanje o njih; »skupnost«, raziskovanje kultur na naši šoli in v skupnosti. Semester smo skupaj začeli z dejavnostmi ustvarjanja skupnosti, da bi se bolje spoznali in bi nam bilo prijetneje drug z drugim. Veliko dijakov se je dobro poznalo – nekateri so bili tesni prijatelji, nekateri pa so si bili tuji. Dijaki so s sodelovanjem oblikovali razredna pravila, da bi zagotovili prijetno okolje, v katerem se spoštuje mnenje vsakogar.

Med zahtevami predmeta so bili pisanje dnevnika, v katerega so dijaki pisali vse, kar bi lahko bilo povezano s predmetom, branje knjige, ki se nanaša na nekulturni vidik, in sodelovanje v razrednih razpravah. Druge dejavnosti so se razvijale med izvajanjem predmetnega načrta. Kar se je dogajalo vsak dan, nas je vodilo v neko smer znotraj okvira po osnutku predmeta. V drugem tednu predmeta je na primer neka dijakinja zastavila vprašanje o lastni identiteti: »Rada bi vedela, zakaj nekatere stvari počnem, kot jih počnem. Od kod prihajajo?« To sem vzela kot namig in jim rekla, naj zapišejo nekaj vprašanj, ki jih imajo o kulturi. Zastavljali so vprašanja o lastni dediščini, kulturnih značilnostih in ameriški kulturi: Kaj pomenijo nekatere moje poteze? Je očetova družina izvirala iz Mehike? Kako se je začela neka kultura? Zakaj si belci mislijo, da je Amerika njihova? Zakaj so prišli vzeli Ameriko Indijancem?

Neka druga dejavnost, ki se je porodila iz vprašanja dijaka, je bila nastanek ankete o medkul-

turnih odnosih. Ko smo pregledovali osnutek predmeta, je neki dijak vprašal: »Kaj bo ta anketa?« Razredu sem povedala, da sem med njimi nameravala opraviti anketo o spremembi odnosa po predmetu, vendar nisem našla šablone in nisem imela časa, da bi jo sestavila. Neki drugi dijak je predlagal: »Zakaj pa ne bi mi ene sestavili in anketirali dijakov?« Torej smo. S sodelovanjem smo sestavili vprašanja, povezana z našo šolo in s skupnostjo. Po ravnateljevi odobritvi smo anketo z 18 vprašanji razdelili med približno 10 % dijakov na šoli. Ker smo rezultate dobili šele po koncu predmeta, je 13 prostovoljcev (11 udeležencev predmeta in dva prijatelja) obdelalo in pretolmačilo rezultate med dvema srečanjema po pouku in jih objavilo v šolskem časopisu. Rezultati so bili boljši, kot so dijaki pričakovali. »Niso tako negativni, kot smo mislili, ampak še vedno preveč. Bolje se moramo spoznati.« Ukrep, ki so se ga lotili, je bil organiziranje odbojarskega turnirja, da bi se bolje spoznali.

Še en velik projekt, ki so si ga izbrali dijaki, je bil študij kultur. V razredu so se odločili, katere kulture želijo proučiti, potem pa se posamično ali v skupinah ukvarjali s kulturo po svoji izbiri in nato vsemu razredu predstavili, kaj so spoznali.

Da bi si znanje o različnih kulturah razširili, smo povabili k predmetu gostujoče govornike. Dijaka izmenjave s Finske in Slovaške sta nam povedala o življenju v svoji domovini. Neki drugi gost je bil gostujoč profesor iz Avstralije, ki so mu takoj vzdeli ime »Mož Krokodil«. Vsak od dijakov v razredu je za goste pripravil nekaj vprašanj. »Izvedeti moramo, kaj se res dogaja v njihovih državah, in nehati verjeti v to, kar slišimo kar tako ...« Pozornost dijakov do tujih obiskovalcev in do predstavitev svojih sošolcev

v projektu o kulturah je kazala, kako zelo se zanimajo za razne dežele in kulture.

Izlet, dogodek, o katerem so govorili že od začetka, se je uresničil. Obiskali smo muzej umetnosti, ki je prirajal posebno fotografsko razstavo o vsakdanu Afroameričanov. V nekem drugem muzeju sta nam bila zelo všeč Imaxova predstavitev *Serengetija* in center živih metuljev. Na koncu smo uživali v kosilu v kitajski/vietnamski restavraciji. Več učencev je omenilo, da jih je izlet zblížal, kar je ponazarjal komentar nekega dijaka: »Meni je bilo všeč vse, *zlasti to, da smo bili skupaj.*«

Čeprav smo uživali v vsem opisanem in vse tudi hvalili, je bil vrhunec predmeta razprava. Ko sem učence posamično intervjuvala o predmetu, je bila dejavnost, ki so jo vedno znova omenjali kot najljubšo, razprava: »Govorili smo o stvareh, o katerih pri drugih predmetih nikoli ne.« Razprave so nastajale po čitvu, vzetem iz *A World of Difference* B'nai B'rithove interesne skupine ADL. Nezavrto so govorili o družbenih vprašanjih, kot so alternativni življenjski slogi, predsodki, rasizem in diskriminacija. Dijaki so vnašali zgodbe, osebne izkušnje in mnenja, kar je vse spodbujalo razpravo. Neki dijak je dejal: »Lahko bi govorili še pa še.« Časa nismo imeli nikoli dovolj.

Zadnji dan predmeta sem jim rekla, naj opravijo intervju s sošolcem, ki ga med semestrom niso dobro spoznali. Ko so opravili medsebojne intervjuje, so zapisali osebno poročilo o intervjuju in ga pokazali paru. Ne samo da so se drug o drugem naučili stvari, ki jih niso vedeli, temveč so pri sebi spremenili nekatere predpostavke. Clifford je na primer zapisal: »Mislim sem, da je Rosalia pač tih človek, vendar je razlog, zakaj ne govori dosti, to, da ne zna predobro govoriti angleško.« Raul je o Bonnie napisal: »Nikoli si ne bi mislil, da je takšna. Zdaj vem, da ni

važno, kdo si, kakšne polti in izvora, vsi smo ljudje in imamo čustva in potrebe.« Ko so se pogovorili v paru, so se dijaki razkropili k drugim sošolcem, da bi pokomentirali svoj intervju ali se jim preprosto oglasili. To je bil primeren način za končanje semestra. Namesto da bi se poslavljali, smo si rekli: »Se vidimo.«

Semester je hitro minil. Nihče ni bil pripravljen, da se bo naš skupni čas v smiselni učni skupnosti končal. Dijaki imeli predloge, kako bi nadaljevali, kar smo začeli. »Kaj pa kulturne študije II?« In: »Lahko spet obiskujem ta predmet?« Bonnie je v svoji evalvaciji predmeta zapisala: »Če bi bil ta predmet človek, bi bil odprta, zgovorna in zanimiva oseba.«

REVIZIJA IN EVALVACIJA PREDMETA: UČITELJICA IN DIJAKI KOT SORAZISKOVALCI

Proti koncu semestra sem se začela pripravljati na ocenjevanje razreda. Načrtovala sem sodelovalen proces, ki je bil značilen za delovanje razreda že vseskozi. Ne samo da se je skladal z mojimi trenutnimi izobraževalnimi teorijami o večkulturni izobrazbi, konstruktivizmu in kritični pedagogiki, ki nakazujejo, da se ljudje učijo, če dejavno sodelujejo, o učenju razmišljajo in o naučenem govorijo. Ni me zanimalo samo razmišljanje o lastnih procesih poučevanja, ampak pritegnitev dijakov k raziskovanju narave in obsežnosti naučenega.

Zvesta demokratičnemu, sodelovalnemu smotru svojega pedagoškega pristopa sem torej za ocenitev dosežkov pri predmetu zasnovala sodelovalen proces. Od 21 učencev pri predmetu jih je 8–10 sprejelo moje povabilo, da postanejo

raziskovalci. Z dijaki raziskovalci smo se sestali štirikrat po pouku in enkrat med kosilom. Po druženju ob pici, sendvičih, špagetih in sokovih smo se vsi lotili danih nalog.

Preden smo začeli analizirati video posnetke, sem dijakom raziskovalcem kot vodilo za njihova opažanja predstavila Spradleyjevih (1979) devet glavnih razsežnosti vsake družbene situacije, in potem smo začeli. Najprej so si ogledali posnetek nekaterih učnih ur pri predmetu. Ko so ga gledali, sem jih prosila, naj zapišejo na papir besede ali stavke, ki so označevali to, kar so videli, da se pri učni uri dogaja. Iz njihovih posamičnih zapisov opažanj so sestavili seznam opisnikov, ki ga je neki dijak raziskovalec zapisal na plakat, ki smo ga pritrtili na tablo.

Analiza zvočnih posnetkov je potekala nekoliko drugače, ker so se dijaki odločili, da preberejo transkripcijo glasno, kot da berejo dramsko igro. Svoja opažanja so ubesedili med tremi premori in zapisala sem jih neposredno na plakat, ki je visel pred njimi.

Nato so seznam opisnikov razvrstili po kategorijah in vsako kategorijo poimenovali. Postopek so ponavljali med vsakim od štirih sestankov za analiziranje, skladno s katerimi so se strinjali, katere prvine sodijo skupaj. Na koncu so kategorije vsakega sestanka združili v končni sklop kategorij, ki so postale njihove ključne prvine, s katerimi so uokvirili pripoved o svoji izkušnji (gl. 1. preglednico).

Ključne značilnosti sem razbrala iz tem, ki so se ponavljale v analizi učencev, in ob pomoči lastnega dnevnika, dnevniških zapisov dijakov, intervjujev in končnih evalvacij predmeta (gl. 2. preglednico).

Slika 8.1 Kategorije in ključni elementi – po dijaki raziskovalcih

komunikacija	individualizem	občutki	sodelovanje
<i>točke razprave</i>	»delamo po naše«	čustveni občutki	<i>sodelovanje pri predmetu</i>
<ul style="list-style-type: none"> • različni življenjski slogi • največ govori TG • zanima nas, vendar se bojimo dajati opombe zaradi mnenj drugih • zinemo • nekateri dijaki molčijo • ne sodelujejo v razpravi, ampak poslušajo • vzdrževanje podobe 	<ul style="list-style-type: none"> • pogledi uhajajo h kameri • kožno se umirimo in začnemo brati • ga. B nas je dolgo mirila • razredu je bila všeč misel CW o kulturnem plesanju 	<ul style="list-style-type: none"> • resni, vneto delamo • lastne izkušnje • vsi zavzeti • BO jezna • zagreto – LL, TM, CA, TG, JC • prizadeta čustva, tiho • obtoževanje • vprašanje temnopolti/ belopolti • zanimivo 	<ul style="list-style-type: none"> • razprava – veliko, dobra • zanima nas obiskovalec – sprašujemo • občasno – smo vsi pozorni • kapucarji pozorni pri Ernieju • vsi se razumemo.
<i>predmet dobiva obliko</i>	<i>posebnosti</i>	<i>občutki izgube</i>	<i>bili smo resni</i>
<ul style="list-style-type: none"> • bolj pozitivni • boljše se spoznavamo 	<ul style="list-style-type: none"> • TG ima veliko povedati • LL resna pri poročilu • tisti, ki jih predmet ni prevzel • TM in TG se »spravita« na LL glede shoda 	<ul style="list-style-type: none"> • pogrešamo ljudi, ki manjkajo • pogrešamo go. B 	<ul style="list-style-type: none"> • resni, vneto delamo, najboljša razprava • pripovedovanje zgodb, lastnih izkušenj • vsi sodelujemo • vsi govorimo • kapucarji zavzeti
<i>komunikacija</i>		<i>popuščanje</i>	<i>zanimanje</i>
<ul style="list-style-type: none"> • komunikacija, spogledovanje • brez preprirov, sama zabava • razprava, smeh • glasno – tiho • mešane skupine • Beverly Hills je zavzel »geto« • vsi prava čustva 		<ul style="list-style-type: none"> • popusti pritisk učnih ur • dijaki brez zadolžitvev • mirni – sproščeni – skulirani 	<ul style="list-style-type: none"> • zanimanje za živali • čudenje • zavzetost • hiperaktivnost

Slika 8.2 Kategorije in ključni elementi – po učiteljici raziskovalki

nastajajoča skupnost	vpliv sestave razreda	odločitve glede predmetnega načrta	pedagoška praksa
<i>točke razprave</i>	<i>»delamo po naše«</i>	<i>čustveni občutki</i>	<i>sodelovanje pri predmetu</i>
<ul style="list-style-type: none"> dijaki se spoznavajo učiteljica spoznava dijake »sedeti s prijatelji« različnost stopenj sodelovanja dijakov 	<ul style="list-style-type: none"> afroameriška vprašanja vprašanja temnopoltih/belopoltih subkulturna vprašanja 	<ul style="list-style-type: none"> razvijajoče se narave dijaki sodelujejo v odločanju o učnem načrtu merila učencev za dobra poročila <ul style="list-style-type: none"> sodelovanje zanimanje za druge dežele ta predmet bi morali obiskovati vsi 	<ul style="list-style-type: none"> zasnova in vsebina predmeta proces in izdelek učiteljičin pogled na obnašanje dijakov zamujene priložnosti pogrešajo go. B

POGLEDI IN TOLMAČENJA PRI SORAZISKOVALCIH

Rezultat našega proučevanja razkriva, kolikšen vpliv imajo zapleteni medčloveški odnosi, odločitve glede predmetnega načrta in pedagoški prijemi na učno okolje. »Spoznavanje drug drugega« se je večkrat omenjalo, nanašalo pa se je na razne situacije. Dijaki raziskovalci so uvideli, kolikšna je pomembnost tega spoznavanja, če želimo razvijati razumevanje kulture, da nato postanemo zdrava učna skupnost. Eden od dijakov raziskovalcev je o tem spregovoril, ko so med drugim srečanjem razvrščali podatke: »Počasi dobivamo obliko.« Ko smo se začeli spoznavati, se je učno vzdušje spremenilo. Razprave so postale odkritejše in resnejše. Lahko smo razpravljali o občutljivih zadevah in si zaupali osebne izkušnje.

Prijateljstva med dijaki niso trajala samo v razredu. Med sabo so govorili tudi po predmetu,

kar pri drugih predmetih ni bilo običajno. Neka dijakinja je povedala: »Ko vidim na hodniku ljudi od tega predmeta, govorimo drug z drugim. Poznam jih. Pri drugih predmetih ni enako.« Ko so se spoznavali, so se prvi medsebojni vtisi spremenili. Neki mladenič mi je med svojim intervjujem povedal: »Mislil bi si, da bi že prej ponudili tak predmet. Mogoče potem ne bi imeli vseh teh težav prej. Že biti v razredu z drugimi otroki. Spoznavati jih. Zato o ljudeh mislim drugače. Ta predmet bi morali imeti vsi.« Dijaki so kot rešitev za izboljšanje medkulturnih odnosov navedli spoznavanje drug drugega. Poudarjanje medsebojnega spoznavanja med dijaki se je po tem, ko so dijaki raziskovalci analizirali rezultate ankete o medkulturnih odnosih, razširilo iz našega razreda na dijake. Domnevali so, da so se čustva in razumevanje, ki so jih razvili drug do drugega v okviru razreda, širili preko teh meja in imeli učinek koncentričnih krogov. Naše prepoznanje zapletenost medčloveških odnosov zagovarja potrebo po vlaganju

več truda v oblikovanje družbenih skupnosti v naših razredih in šolah. V današnjem svetu raznolikosti je zagotavljanje časa učencem, da se spoznajo, bistven vidik izobraževanja.

Pomemben ni samo za ustvarjanje razumevanja med dijaki, temveč tudi med zaposlenimi na šoli. Svoje dijake sem spoznala bolje kot pri kateremkoli predmetu, ki sem ga kadarkoli učila, ker sem jim pustila, da prinesejo v učilnico svoje življenje. Veliko sem izvedela o njihovi kulturi doma in družini, kaj zanje upajo njihovi starši in kako dijaki spoštujejo svojo družino. Bolj sem začela ceniti ponos, ki ga imajo dijaki do svoje kulturne dediščine. Izvedela sem več o njihovih bolečih izkušnjah. Za trenutek sem gledala življenje z njihovega stališča. Ta izkušnja je vplivala na način, kako gledam na razred, svoje dijake, šolo in svojo skupnost. Zaradi lastne socializacije sem imela lahkoveren, ozek pogled in sem stvari sprejemala, ker »tako pač je«. To se je spremenilo, ker sem se z razredom ukvarjala s kulturno zavestjo in jo poučevala s konstruktivističnega, kritičnega stališča.

Sestava razreda je neposredno vplivala na smer, ki smo jo ubrali. Ker je bila večina dijakov afroameriškega porekla, je razprave usmerjalo to. Diskusija se je posvetila zaznavam, kako se negativno obnašanje nekaterih Afroameričanov odraža na populaciji v celoti in vodi do stereotipov. Neki dijak je rekel, da ga je včasih »zelo sram zaradi nekaterih stvari, ki jih delajo moji ljudje in res me jezi«. Druga je napisala: »To, kar me res moti, je pomanjkanje spoštovanja, ki ga ima afroameriška kultura do sebe.« Dijaki so povedali o lastnih izkušnjah s predsodki belcev. Predmet jim je ponudil priložnost in lagodno okolje, v katerem so z vrstniki razpravljali o svojih občutkih. Doživetja, ki so si jih delili, so bila potrditev, kako globoko je rasizem zakore-

ninjen v naši družbi. Izkušnje, ki jih doživljajo na naši šoli in v skupnosti, odražajo, kar je – da o rasizmu ne moremo govoriti, je problematično (Tatum, 1992).

Opažanja dijakov so opozorila tudi, da drugi dijaki in zaposleni ne sprejemajo dijakov, ki zastopajo različne subkulture, kot so narodnjaki, metalci in rolkarji. Močnejše so se začeli zavedati slabega sprejemanja drugačnosti na naši šoli.

Dijaki pri predmetu so bili različno sposobni, imeli so različna zanimanja in motive. Zato je bil moj poudarek na procesu učenja o kulturni zavesti, ne toliko na izdelkih, in na ustvarjanju sodelovalnega vzdušja učenja bolj kot tekmovalnega. Njihove poglede sem zajela v delovanje razreda, da sta njihovo proučevanje in stvarnost njihove skupnosti in šole postala »vsebinska« predmeta, namesto da bi jaz narekovala določeno vsebino. Dejanskost predmeta se je preobrazala z njihovimi vprašanji, razpravami, predstavitvami, razmišljanjem in ukrepi do samih sebe kot učencev in med sabo do drugih.

Z alternativnimi načini ocenjevanja, kot so samoevalvacija, skupinsko ocenjevanje, vrstniška evalvacija in ocenjevanje uspešnosti, smo resno in razmišljajoče pretehtali njihovo znanje, vrednost raznih dejavnosti ter prednosti in slabosti predmeta.

SKLEP

Ta predmet je bil zame pri poučevanju nekaj novega. Učila sem se o multikulturalizmu in kako se odzivati nanj. Kulturno ravnotežje v razredu je bilo za vse nas nekaj posebnega. Do konca semestra smo postali skupina ljudi, ki se je med sabo počutila udobno. V tej skupnosti je vsakdo imel svoj prostorček. Kot pravi Freire (1990), smo ustvarili dialoško skupnost.

Z dialogom smo vzpostavili vzdušje zaupanja. Pri učenju smo si vsi postali družabniki, služili smo kot učitelji in učenci. To se je zgodilo v sedmih tednih in pol.

Kaj bi se zgodilo, če bi imeli še sedem tednov in pol? Mislim, da bi lahko začeli proučevati, zakaj se v razredu dogajajo nekatere stvari. Morali bi se, na primer, pogovoriti o raznih odnosih v razredu, o dveh skupinah, ki sta obstajali med afroameriški dijaki pri predmetu. Eni skupini so pravili »sestre« in »lepi fantki«, sedeli pa so v »Beverly Hillsu«. Skupino so sestavljali dijaki, ki so sodelovali v šolskih dejavnostih in so bili akademsko motivirani. Drugo skupino, »kapucarje«, ki so sedeli v »getu«, bi lahko opisali kot dijakke z roba, ki jim je primanjkovalo zanimanja in motivacije za šolo. Žal o pomenu teh skupin, prve, ki je predstavljala prilagajanje, in druge, ki je predstavljala odtujenost, nismo nikoli razpravljali. Zakaj so nekateri dijaki sodelovali v razpravah in drugi ne? Kakšna skupnost se je oblikovala? Lahko bi proučevali svoje občutke nelagodja in kaj lahko glede njih ukrenemo. Naše izsledke o pomembnosti grajenja učeče se skupnosti in o pomenu kritičnega dialoga v današnjih učilnicah bi morali predstaviti kolektivu.

Proces razvijanja teorije, razmišljanja in ukrepanja je vračalen. Iz mojega kritičnega razmišljanja o lastni praksi poučevanja se je rodila preobrazba. Vprašanja, ki jih nenehno zastavljam o sprejetih prijemih učenja in poučevanja, izvirajo iz teoretičnih stališč multikulturnega izobraževanja, konstruktivizma in kritične pedagogike, ki se odražajo v opisu našega predmeta:

Razred je bil dialoška učeča se skupnost, v kateri je učiteljico/učenko in dijakke/učitelje vodil dogovorjeno dinamičen učni načrt, katerega porozne meje so sprejemale proučevanje učencev, ko so raziskovali in odkrivali

svoj svet ter se kritično spraševali o njem. Na izobraževanje smo gledali kot na demokratično, družbeno izkušnjo. Udeleženci so dejavno sodelovali v sodelovalnem družabništvu, v katerem smo spoštovali vse glasove in so vsi imeli priložnost, da jih slišimo v sodelovalnem iskanju razumevanja.

IMPLIKACIJE ZA IZOBRAŽEVALNA OKOLJA

Moj pristop k poučevanju tega predmeta je bil netradicionalen. Z dijaki smo skušali obstoječo prakso v učilnici spremeniti s sodelovanjem in pedagoškimi procesi, ki se opirajo na skupnost. Predlogi, kako se odzivati na multikulturalizem v izobraževalnem okolju, so:

1. S sodelovanjem in soudeležbo, ne s tekmovanjem, vzpostavljajte učečo se skupnost. Prepoznati moramo, da je razred zapleten, kot smo to osvetlili v študiji. Dijaki raziskovalci so poudarjali, kako pomembno je, da dijaki drug drugega spoznajo. Dogajanje v naših učilnicah je odvisno od pedagogike, sestave razreda in učnega načrta, ki vsi vplivajo na grajenje učeče se skupnosti. Ključno žarišče usposabljanja učiteljev in nenehnega spopolnjevanja starejših učiteljev bi morala biti razredna dinamika. Dobrodejno, sodelovalno okolje vpliva na učenje, ki se dogaja.
2. Učence povabite k odločanju o njihovem učenju in šolski skupnosti. Študija je pokazala, kako pomembno je, da imajo učenci glas. Poverilo jim je moč in imelo vpliv na njihovo zanimanje in motivacijo. Nikar ne mislimo, da učenci ne vedo, kaj

- bi želeli vedeti. Z učnim načrtom sem okvirno zastavila vsebino predmeta. Z učenci pa smo sodelovali pri tem, kako se je učiti in kako oceniti, česar smo se naučili. Če učencem pustimo, da imajo glas, bo to vplivalo na vzdušje v razredu.
3. Utrdite kulturno identiteto učencev z vzpostavljanjem povezave med znanjem, ki ga prinašajo v šolo in šolskim znanjem. Šola otrokom dopoveduje, da znanje, ki ga vanjo prinašajo, ni pomembno. Veliko dijakov, ki jih poučujemo, živi doma v drugačni kulturi kot na šoli. Veljavnost se priznava belskemu, zahodnoevropskemu gledališču, dominantni kulturi. Ker nas veliko raste s tem glediščem, se nam zdi samoumevno, da »tako pač je«. Bolj se moramo zavedati lastne socializaciji in kako nam oblikuje pogled.
 4. Predmetni načrt naj bo smiseln za življenje učencev in dovolj prožen, da se prilaga raznim učencem. Z vsakim novim letom (novim semestrom) dobivamo nove učence. Nujno je, da z vsako novo skupino naš učni načrt znova pretehtamo in vnesemo prilagoditve. Zaradi raznolikosti današnjih razredov moramo biti prožnejši, da bi zagotovili enake priložnosti izobraževanja za vse.
 5. Učence vpeljite v kritično razmišljanje in ukrepanje. Demokracijo je treba izvajati znotraj šolskih zidov. Učence je treba spodbujati, da se sprašujejo o obstoječi praksi in ukrepajo, če je mogoče. Odkritje mojih dijakov v študiji, da se morajo dijaki bolje spoznati, jih je vodilo k ukrepanju, organiziranju turnirja v odbojki. Učenci morajo vedeti, da imajo vpogled in da so vir dragocenih informacij, ki lahko marsikaj spremenijo.
 6. Učitelje podpirajte kot razmišljajoče praktike. Učitelji morajo dobiti priložnost in oporo za izvajanje raziskav v svojih učilnicah in šolah. Študija je pokazala, kako je raziskovanje prispevalo k razvoju moje izobraževalne teorije in prakso podprlo z informacijami.
 7. Učiteljem omogočajte nenehen strokovni razvoj, da se bodo lažje spopadali s spreminjanjem demografske sestave, ki ga doživljajo v učilnicah in na šolah. Učitelji morajo vedeti, kako lahko stvari počnejo drugače, vendar potrebujejo tudi podporne skupine, ko razmišljajo o spremembi in jih mika, da bi jo uvedli.
 8. Na šoli uvedite povezovanje učencev v smiselnih dejavnostih, da se lažje spoznajo.

VIRI

- Baldwin, S. (1997). High school students participation in action research: An ongoing learning process. V: E. Stringer in sod. (ur.), *Community-based ethnography: Breaking traditional boundaries of research, teaching, and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Spradley, R. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart in Winston.
- Tatum, B. D. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62, 1–24.

5. USTVARJANJE DIALOGA ZA VLOGO RAČUNALNIKOV V RAZREDU

Luteranska šola Dobrega pastirja

Akcijskoraziskovalni projekt Billa Millerja

Ta študija prikazuje, kako se lahko tudi raziskovalci novinci produktivno ukvarjajo s plodnim proučevanjem, ki je dejansko bistveno za šolo, na kateri delajo. Izoblikovala se je zaradi zahteve pri predmetu o raziskovalnih metodah in proučuje vprašanje uporabe računalnikov na šolah. Študija je svetu šole prinesla koristne informacije, s katerimi se je lažje odločil glede razporejanja sredstev na šoli.

ZGODOVINA ŠOLE

Luteranska šola Dobrega pastirja (angl. Shepherd Lutheran School) za otroke od vrtca do 8. razreda domuje na naslovu 3900 Wyoming NE, v predelu Alburquerquea, imenovanem North East Heights, v Novi Mehiki. Luteranska šola Dobrega pastirja (SLS) je povezana s Cerkvijo Dobrega pastirja Wisconsinške evangeličanske luteranske sinode (WELS) na istem naslovu. SLS so ustanovili leta 1982 kot šolo z dvema razredoma v prostorih cerkvene stavbe. Prvih nekaj let je bilo treba učilnice vsako nedeljo zjutraj pospraviti in jih vsako nedeljo popoldne spet pripraviti. Z leti so učilnicam namenili več prostora. Leta 1994 so končali podjetni projekt gradnje triučilnične stavbe s knjižnico in z ravnateljstvo pisarno. Šola ima zdaj več kot 60 učencev in tri redno zaposlene učitelje ter več honorarno zaposlenih za razne predmete, kot sta glasba in umetnost. Učenci prihajajo iz ekonomsko zelo različnih družin. Veliko manj raznolika je verska sestava, ker so večinoma protestanti.

Raven skrbi za otroke in poučevanje je po vsem izjemna. Starši odgovarjajo, da sta bila odločilna dejavnika za vpis otrok na to šolo moralni vpliv in krščanski nauk. Na vprašanje, kaj jim je najpomembnejše, je večina staršev odgovorila: »krščanska izobrazba«. Značilnosti, kot je majhnost razredov in interakcija med različnimi starostmi, šolo ločujejo od drugih šol in so za otrokov razvoj priznane dragocene. Starši pa so menili, da je tehten dejavnik tudi dobra posvetna izobrazba. »Posvetna izobrazba je pomembna in mislim, da se je ravnatelj pridno trudil za izboljšanje gradiva.« Neki član sveta šole je dodal: »Menim, da je najpomembnejše ponuditi kakovostno izobrazbo.« Neki starš pa je odgovoril: »Zelo mi je všeč, majhnost razredov in to, da večji otroci pomagajo manjšim.« Z združenimi prizadevanji se trudijo, da bi se učenci počutili kot del družine, tako da v dejavnosti vključujejo družine in na oglasne deske obešajo družinske fotografije. Čeprav nimajo obširnega programa javnih šol, šola ponuja več kot veliko drugih župnijskih šol. SLS lahko učni načrt spreminja dosti hitreje kot večje šole. Učitelji so brez izjeme predani in marljivi. Večkrat je bilo omenjeno dejstvo, da so »učitelji dostopni in je z njimi lahko govoriti.« Učencem se zdi šola zabavna in varna, za majhnost pa pravijo, da ima dober vpliv. Svet šole se zaveda, da mora biti šolnina konkurenčna in da je treba zagotoviti kakovost izobraževanja. Ne samo da morajo biti zadovoljni starši in učenci, učitelje razumejo kot najpomembnejši del šole.

INTERVJUJI GLEDE UPORABE RAČUNALNIKOV: GLASOVI UDELEŽENCEV

Pogledi staršev

Večina staršev je govorila, da pri svojem delu uporabljajo računalnike, ne samo občasno, ampak ves čas. »Današnje službe jih zahtevajo. Prej se otroci začnejo učiti, bolje je, da ni strahu.« Neki starš je dejal: »To je zelo resna stvar, prihodnost je v računalnikih. Hočem, da jih moji otroci znajo uporabljati.« Več kot samo eden je rekel: »Morali bi jim zlesti pod kožo.« Nekateri si niso mogli predstavljati svojega dela brez računalnika. »Otroci se učijo z igranjem in izpostavljenostjo, da izgubijo strah pred računalniki.« Ko smo starše vprašali, kaj »menijo o računalnikih v razredu«, je nekdo rekel, da so »nuja«. Vsi intervjuvani starši so se izrekli za računalnike v učilnici, vendar so se razlikovali po mnenju o intenzivnosti rabe.

Pogledi učiteljev

Učitelji so, glede na leto razreda, odgovarjali nekoliko drugače. Opazke se segale od »računalniki so zelo pomembni« do »moj razred bi deloval z računalnikom ali brez njega«. Neki učitelj je dejal: »V moji učilnici je en računalnik, ki ga uporabljamo, in želim si, da bi imel tri ali štiri, da bi več otrok hkrati delalo na njih.« Računalnike dojemajo kot pomembno orodje, ki lahko prispeva k ucnim uram. »Kot da bi imel neomejeno znanje, ki ga lahko uporabiš za raziskave«. Odkrivati je mogoče nove in drugačne metode poučevanja. Lahko bi uredili, da bi bila ena enota namenjena učenju dela s tipkovnico in z urejevalniki besedil, računalniki v učilnicah pa bi bili za raziskovanje in izobraževalne

predstavitve. Vire SLS je nujno obnoviti: »Naša trenutna enciklopedija je stara 10 let in ni najboljša.« Posamične učilnice bi bile opremljene z računalniki glede na potrebe. Višji razredi bi lahko imeli več naprav, vse od treh na učilnico do eno na klopi. Novo gradivo za poučevanje ponuja zanimivo in moderno znanje za uporabo pri raziskovanju. Nižji razredi bi imeli nekaj računalnikov, ki bi jih učenci uporabljali v prostem času, in če bi bili na voljo ustrezni programi, bi se z njimi naučili nekaterih računalniških veščin. Če bi bili računalniki na voljo v šoli, bi dobili nekaj izkušenj tudi otroci, ki doma teh naprav nimajo. Do računalnikov bi ob določenem času lahko dostopali tudi farani.

Pogledi šolskega sveta

Članom sveta šole se zdi, da je kakovost šole odvisna od mnogo sestavin. Razlog za ustanovitev cerkvene šole je bil, da bi »v vse vidike vnesli življenje po Jezusu«. Hkrati se zavedajo, da »naj poudarjamo karkoli že, ne bo se obneslo, če ni izobraževalna sestavina dobra.« Člani sveta šole so bili bolj nezaupljivi glede vrednosti računalnikov. »Pri računalnikih je slabo to, da jih je mogoče uporabiti za napačne razloge.« Nekateri dobri razlogi za uporabo računalnika bi bili »pomoč pri težavah s pisanjem ali uporaba gradiva National Geographic«. Nekemu članu se je zdelo, da bi bilo treba raziskovati po knjigah, ne računalnikih, in da bi morali biti ti viri zunaj šole. Nekoliko jih je skrbelo učenje tehnologije, ki se nenehno spreminja. »Uporabe računalnika se naučiš hitro.« Vendar so priznavali tudi: »S tehnično spretnostjo človek veliko pridobi. Podobno je današnjemu poučevanju naravoslovja; podrobnosti ni več toliko, namen je, da razvijemo zanimanje in ohranjamo zavest.«

Pogledi učencev

Učencem sta ugajali majhnost šole in misel, da je težje dobiti dobre ocene kot na javnih šolah, vsaj sodeč po pripovedovanju prepisanih učencev. Menili so, da so nekateri viri rahlo omejeni, recimo igriška oprema. Na vprašanja o računalnikih so odgovarjali češ, da trenutno z njimi delajo malo. Omenili so, da je bilo v preteklosti več programske opreme. »Na računalnikih ni vredno nič več početi. Samo tri programe imajo, program za risanje, ki ga imamo za risanje smešnih risbic, enciklopedijo, ki nima ravno veliko slik, in program za pisanje.« Vprašal sem, za kaj bi lahko uporabljali računalnik, in neki učenec je rekel: »Da bi pogledali stvari za dnevne novice.« »Ali imate dovolj računalnikov?« sem vprašal. In veliko jih je odgovorilo: »Ne potrebujemo več računalnikov, potrebujemo take, ki bi delovali.«

TEŽAVE Z RAČUNALNIKI

Nekateri udeleženci so spregovorili o virih, kot so *High-Tech Heretic in Snake Oil Silicon* (Stoll, 1999, 1995), *Fool's Gold* (Cordes in Miller, 1999) in *Computer Delusion* (Oppenheimer, 1997), toda nihče ni teh knjig dejansko prebral. Nekaterim ljudem so se podrli pričakovanja zaradi pretirane razpihovanja, češ da računalniki rešujejo veliko tegob izobraževanja, tudi učitelju, ki je dejal: »Izkusil sem nekaj, kar se ni izteklo najbolje. Učence smo morali učiti, kako programirati računalnik, in to je bilo tratenje časa.« Maščujejo se tehnološki programi, ki so veliko obetali, vendar obljub niso izpolnili. Ker so sredstva omejena in jih je treba porazdeliti med veliko nujnih izdatkov, računalnike in z njimi povezano vzdrževanje dojemajo kot nekaj neobveznega.

Kaj pa to, kako hitro računalniki zastarajo? Ali učimo otroke veščin, ki bodo v prihodnje nepomembne? »Otroci se ne zanimajo za branje dolgih navodil in napotkov. Raje se zabavajo z uničevanjem robotov.«

Večina ljudi je menila, da bodo nekatere oblike tehnologije vztrajale še dolgo; tipkovnica in zaslon na primer obstajata že več rodov. »Splošno znanje, ki je del razvoja tehnologije, je pomembno.« In: »Izpostavljenost stari tehnologiji je tlakovala pot učenju nove.«

Več ljudi je znalo povedati, da se njihovi očetje ali sodelavci bojijo računalnikov oziroma napravam vsaj ne zaupajo poslovnih transakcij. V vsaki od skupin so omenili nekatere težave, ki se pojavijo z računalniki. Niso si bili enotni glede nadzora nad dostopom do spleta. Nekemu učitelju se je zdelo, da za to, kar se snema s spleta, osebno odgovarjata učenec in učitelj. Neki učitelj se je pritoževal: »Težava s politiki je, da pravijo, da nočejo vmešavanja države v naše življenje, potem pa sprejmejo zakonodajo za nadzor nad našimi dejanji.« Vsem intervjuvancem se je zdelo, da bi morali uvesti neko obliko omejevanja, vendar se niso strinjali, ali z učitelji, s programskimi nastavitvami ali z obojim. Glede najučinkovitejše metode se še razpravlja. V nedavnem članku iz Sioux Fallsa v Južni Dakoti, *Argus Leader*, piše: »Zapisana politika, ki skrbi, da uporabniki računalnikov v Državni knjižnici Južne Dakote ne dostopajo do opolzklega gradiva, se očitno obnese bolje od elektronskega programa za filtriranje.«

Rahlo so bili zaskrbljeni tudi nad zanašanjem na splet pri raziskovanju in dopuščanju, da programi avtomatično preverjajo in popravljajo črkovanje. Če bi v urejevalniku besedil to možnost ugasnili, bi zmanjšali odvisnost, vendar se hkrati odrekli delovni sposobnosti računalnika.

Neki učitelj je za to rekel, da je »pač še eno orodje, ki je lahko dragoceno, če ga uporabimo pravilno.« Splet ti prinese svet na zaslon le nekaj decimetrov od obraza. Za nekatere bi to utegnilo biti nevarno, če ni filtra in prinaša veliko zelo nasprotujočih si gledišč.

REŠITVE

Obstajati mora skupna osnova, ki je sprejemljiva za vse nosilce. Staršem se zdijo računalniki v učilnici naraven del učnega načrta. Učitelji, odvisno od leta razreda, vidijo prednosti v razpoložljivosti tehnologije. Učencem očitno ni najbolj jasno, zakaj so računalniki v razredu dragoceni. Vedo, kako zabavni so lahko in kako uporabljati programsko opremo, ki jim je na voljo, vendar računalnikov v splošnem ne dojemajo kot pridobitev za šolsko delo. Nekateri se zavedajo, da so trenutne naprave zelo stare in počasne. Svet šole je previdnejši, nezaupljiv do tega, kar računalniki prinašajo v učilnico, in do dodatnih stroškov.

Kako prenesti dodatni strošek novega programa je mogoče še največji kamen spotike. Nekemu učitelju se je zdelo, da bi »z razumno količino sredstev lahko imeli računalnik na tri ali štiri učence v razredu.« Starši so se strinjali, da bi bilo vpisnino ali šolnino smiselno povišati za 40 \$ na leto. Neki starš je pripomnil: »Mislim, da bi bilo vredno še dvakrat več.« Potrebovali bi dodatne vires, ker bi 40 \$ po učencu prineslo okoli 2000 \$. Nekateri stroški, kot je dostop do spleta, bi zahtevali trajno financiranje. Donacije so dober način financiranja za nakup dodatne opreme, ki je »enkratni strošek«, vendar se nanje ne moremo zanašati za program, ki naj bi vzpostavil in vzdrževal visoko stopnjo zanesljivosti.

Neki član šolskega sveta je pripomnil, da bi bilo zaželeno »večje sodelovanje učiteljev s svetom šole ali celo ženska članica sveta«. Tudi Zveza staršev in učiteljev je bila večkrat omenjena kot pomemben možni akter. Neki drugi član sveta šole je menil: »Potrebujemo model in gledati moramo naprej, saj nimamo ne načrta ne načrta za izdelavo načrta.«

NAČRT ZA IZDELAVO NAČRTA

Skupen načrt so ustvarili predstavniki vseh zainteresiranih skupin – staršev, učiteljev, učencev, sveta šole in članov cerkvene skupnosti.

UTEMELJITEV IN METODA

Namen opravljanja etnografske raziskave je bil dobiti kvalitativen pregled nad tem, kako različne skupine udeležencev gledajo na uporabo računalnikov v učilnici. Upamo, da bomo z zapisom teh glasov in njihovim spletnjem v poročilo, da bi se vsaka skupina slišala govoriti, sprožili razpravo in ukrepali, da izoblikujemo jasno vizijo, kako se želi šola lotiti seznanjanja učencev z današnjo tehnologijo.

V času intervjuvanja nosilcev sem vsako skupino prosil, naj mi pove več o šoli SLS. Z vprašanji sem nameraval udeležence spodbuditi, da govorijo o občutkih. Druga vprašanja so nihala od »povejte mi o svoji učilnici« do neposrednejših: »Kaj menite na računalnike v razredu?« Namesto da bi anketo najprej izoblikovali in rezultate prikazali v grafični obliki, akcijskoraziskovalni projekt vnaša kvalitativno analizo, ki jo tolmačijo povezovalci in udeleženci.

METODOLOGIJA ŠTUDIJE

O rabi računalnikov ni bilo toliko dvoma kot o obširnosti njihove rabe. Trenutno imajo računalnike vse učilnice. Ne obstaja pa zapisana politika, na katero bi se sklicevali vsi nosilci, da bi dosegli želeni rezultat.

Da bi na SLS ugotovili, kaj želijo ukreniti glede tehnologije v razredu, bi lahko preverili, kaj delajo druge šole. Na tukajšnjih šolah in po vseh ZDA so opravili že več zadevnih študij in izdelali kar nekaj inventarjev, na primer Valine (1995). Namesto da bi SLS citirala statistiko in opravila primerjave z drugimi šolami, bi priložnost lahko izkoristila za ugotavljanje, česa si na šoli želijo razni nosilci.

Člane vsake interesne skupine smo v dveh mesecih intervjuvali vsaj enkrat. Z drugim intervjujem z izbranimi udeleženci smo si pomagali razjasniti izjave in obravnavati nova področja, odkrita s prvim intervjujem. Veliko intervjujev smo opravili na domovih udeležencev. Vsi intervjuji z učitelji so potekali na šoli, ali v njihovi učilnici ali v upravni pisarni. Več ljudi, ki so hoteli biti intervjuvani, je za to izbralo javen prostor, kot je restavracija, ker so lahko to storili med odmorom za kosilo ali pa ker jim je bilo v nevtralnem okolju prijetneje. Večina intervjujev je trajala eno uro, razen tistih z učenci, ki so bili od 15- do 20-minutni. Odkril sem, da se je treba z mladimi udeleženci veliko več ukvarjati, da sem izvabil odgovor, daljši od treh ali štirih besed. Izbral sem štiri učitelje, sedem staršev, dva člana sveta šole in štiri učence. Tako sem dobil po velikosti približno ustrezne deleže za tri od štirih skupin. Učitelji so bili zastopani v večjem številu, ker se mi je zdelo, da bi spremembe v učilnici nanje najbolj vplivale. Moja vloga v študiji naj bi bila povezovalna, da bi z

mnenji seznanil vse skupine. Nisem član verske skupnosti Luteranske cerkve Dobrega pastirja. Moja sinova pa sta skupaj obiskovala SLS 15 let. Tri leta sem bil predsednik tehnološkega odbora. V tistem času sem spoznal, da obstajajo med štirimi skupinami bistvene razlike v željah, kaj storiti glede računalnikov v razredu.

Uporabil sem koncept opisnih vprašanj, oblikovanih v delu *Ethnographic Interview* (Spradley, 1979). Nosilce sem naprosil, naj sodelujejo v dialogu, ki je od njih zahteval, da o svoji situaciji razkrijejo občutke in ne dejstev. Uporabil sem intervju z nestrukturiranimi razporedom in nestrukturiran intervju po opisu *Research Act* (Denzin, 1970). To omogoča prožnejšo vrsto vprašanj, ki se lahko opira na odgovore pri prejšnjih vprašanjih. Zaradi razlik med izprašanimi ljudmi in v njihovem izvoru je bilo zaželeno, da se intervjujev lotim z različnih izhodišč. Večina vprašanj je ostajala vsebinsko enaka, samo zaporedje se je spreminjalo. V nekaterih okoliščinah nekaterih vprašanj nisem zastavil oziroma sem jih prilagodil, da sem izkoristil znanje posamezne osebe o nekem vidiku, v katerem je sodelovala. Proces je potekal zelo podobno, kot je opisano v *Action Research* (Stringer, 1999), z nenehnim pretehtavanjem in prilagajanjem procesa. Vsaka faza projekta je vplivala na vse druge in spotoma vsilila spremembe. Obdelava informacij ni bila niti približno tako zapletena, kot je opisano v *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1974); ampak namen je bil enak, in sicer dati besedo udeležencem in pustiti, da njihove izkušnje vplivajo na resničnost, s katero bodo njihovi otroci v šolskem okolju izoblikovani.

Občutek, ki sem ga s projektom in študijo več oblik sodelovanja udeležencev dobil, je očitno podoben kot pri Gubi, ko opisuje dialoge alternativne paradigme v *Paradigm Dialogue* (Guba,

1990). Gre za sintezo teorij, ki jo lahko opravi novinec in ki briše meje, ki so jih opredelile različne miselne šole.

Vse gradivo intervjujev sem po zapiskih in posnetkih zapisal v natipkan dokument. Zapisi so na voljo po želji v obliki surovih zapiskov ali transkripcije v dokumentu MS Word. Odgovore posamičnih udeležencev na enaka ali podobna vprašanja sem uvrstil skupaj in jih pregledal, da sem jih razdelil na pomenske enote. Iz teh kategorij in podkategorij sem napisal pripoved, da bi vsaka od nosilnih skupin dobila zgodbo, ustvarjeno in urejeno po podatkih (gl. prilogo).

KONČNI SESTANEK

Končni sestanek z udeleženci je potekal zvečer, 28. novembra 2000, med srečanjem Organizacije staršev in učiteljev. Predstavil sem podrobnosti tega, kar je bilo za študijo potrebno. Udeležence pa sem prosil, naj sestavljanko sestavijo namesto mene, kar so dobro sprejeli in skupno delo ni vzelo več kot nekaj minut.

Sledilo je nekaj dodatnih opazk v smislu: »Mi, kot svet šole, moramo biti oprezni glede 'daril, ki jedo'.« Povedali so, da denarja primanjkuje in da šola ni v primernem stanju, da bi se zavezala dragemu programu.

Neka mati je po sestanku pristopila do mene in izrazila podporo uporabi računalnikov v učilnici, ker je poleti, ko je delala za gradbeno podjetje, opazila, da »nihče v tem podjetju ni znal uporabljati računalnika in s končanjem projekta smo se grozno namučili«.

Zato smo se odločili oblikovati odbor, ki bi se na začetku drugega leta sestel za razpravo,

kako oblikovati načrt, ki bi SLS spravil na pot k uresničevanju projekta sodobnih računalnikov. Strinjali smo se, da kratkoročno zberemo obstoječe računalnike in iz njih naredimo računalniško učilnico v stari cerkveni stavbi. Nekdo se je javil, da se z električarjem dogovori za speljavo potrebnega električnega tokokroga.

Predanost izboljševanju šole pa se je pozneje isti večer dokazala z odobritvijo, da se 6000 \$ porabi za igriško opremo. To mi je pokazalo, da smo kljub pomanjkanju denarja še vedno zmožni dobiti sredstva in zbrati podporo za velike projekte. Postavitev igriške opreme zahteva od staršev velik skupni vložek.

VIRI

- Cordes, C., in Miller, E. (1999). *Fool's Gold*.
 Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
 Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage.
 Oppenheimer, T. (1997, julij). *The computer delusion*. The Atlantic Monthly.
 Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
 Stoll, C. (1995). *Silicon snake oil*. New York: Doubleday.
 Stoll, C. (1999). *High-tech heretic*. New York: Doubleday.
 Stringer, E. T. (1999). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 Valine, D. (1995). *Lutheran school computer technology survey elementary schools*. AAL.

6. ŠEPAVI STIHI

Raziskovalni projekt otrok predšolske vzgoje

Avtor: Michael LaFlamme

Ta pesem je sprva nastala v obliki poezije, zasnoval pa jo je učitelj kot zapis o projektu, v katerem so sodelovali otroci in učitelji vrtca. Popisuje, kako so raziskovali in nato razvili rešitev za težavo, ki sta jo doživljali šola in skupnost. Pesem so pozneje prilagodili in uglasbili.

To je zgodba o otrocih in psih
na osnovi šoli Ojo Amarillo
v kraju Fruitland na zemlji Navajev,
v deželi, kjer psi svobodnih src
svobodno tekajo.
Zgodilo se je na šoli s 300 otroki
svobodnimi, da se gibajo,
na šoli in v kraju s 300 psi,
svobodnimi, da ob šoli tekajo.

Priпев

Rekli so:

Naj vam ne uhajajo,
imejte jih ves dan
na dvorišču, da ostanejo celi.
Poskrbite za pse,
sicer bo konjač,
in ne bodo več dolgo živeli.
Vsak dan so psi do šole prišli
in se pred vhodom otrok veselili.
Vsak dan, ko so otroci iz šole šli,
so jih psi malo bolj preplašili.
Nekega dne je ravnatelj zavpil: »Konjač,
polovi teh 300 živali.«
In drugi dan so otroci jokali,
brez nekaj sto psov so ostali.
Vrtec je tuhtal, kaj naj stori
in šel obiskat zavetišče.
Otroci zvedavi načrt so skovali,
da poskrbijo za pse v svojem kraju.
Prešteli so priklenjene in zaprte
in prešteli so vse potepuške,

veterinarja so šli obiskat
in iz gline izdelali kužke.

Na šoli so odprli kliniko za živali
in se učili, kako lahko zanje skrbijo.
Vse knjige s knjižnih polic so prebrali
in zdaj je bil čas, da se oglasijo.

Hoteli so deliti, česar so se naučili,
in plakati so bili za to primerni.

Obesili so jih v špeceriji,
nalepili so jih v prodajalni,
da odraslim povejo, naj za živali skrbijo.
Petletni otroci jim to sporočijo..

Raziskavo so objavili na plakatih po mestu
da bi nemara rešili še kakšnih sto psov.

7. KAOS V RAZREDU

Avtorica: Margo Jones

S to študijo je učiteljica za posebne potrebe lahko raziskala težak položaj v razredu, ki mu je bila dodeljena. Namen študije je bil, da si omogoči razumeti naravo težav, ki jih je doživljala. S sistematičnim opazovanjem razreda in z opravljanjem intervjujev med učenci ji je postalo jasneje, kakšni sta dinamika razreda in preteklost situacije. Začenja s pesmijo kot s sredstvom za zbujanje razumevanja njene izkušnje ter nato razmišlja o informacijah, ki jih je med študijo zbrala. Velik del pripovedi odraža njeno tolmačenje lastnega razmišljanja in ni toliko opis analize dogodkov. Zato bi jo lahko imeli za avtoetnografsko.

Vstopam v svet kričanja in jeze,
 prostor, napolnjen s hrupom in z vpitjem
 Ne bi se hotela zadržati dlje,
 svet se mi suče, okoli in okoli vrti se.

V kaotičnem kraju so otroci.
 Že dolgo vztrajajo tako?
 Le kako vzdržijo zbadanje in prepire?
 Nemir se v nedogled vleče –
 košček tega, zrno tistega – beseda rečena
 tu in tam.

Trenutno nič nima smisla.
 Ali je komu notri ali zunaj mar?

Sami in osamljeni počasi prihajajo
 poslušat čudna vprašanja vseh vrst.
 Nič takega niso pričakovali.

Obrazi ne kažejo veselja, obrazi, ki so sami.
 Obrazi ki so se naučili skrivati strah ...

So tako polni jeze?
 Kaj jih je naredilo take?
 Je razlog lahko res en sam?
 Bo nanj odgovoril že hiter seznam?

Glavni sestavini, ki sta po moji analizi podatkov – opazovanja razreda in intervjuja z učenci – postali očitni, sta bili jeza in razpetost učencev ter slabi odnosi, ki so obstajali v času prejšnje učiteljice in ko so zanje odgovarjali nadomestni učitelji. Čeprav so učenci izrekli veliko odklonilnih opazk, dvomim, da so točno vedeli, kaj povzročata njihovo nezadovoljstvo. Vem, da so mi vsi povedali, da jim ni bila všeč tista druga učiteljica, in da so menili, da ne mara otrok. Čeprav je bila večina njihove jeze očitno usmerjena proti prejšnji učiteljici in izobraževalni pomočnici, se je, ko sem sprejela to mesto, prenesla name. Med intervjuji so bili učenci vsekakor nezadovoljni s stanjem v razredu in niso čutili želje po medsebojnem sodelovanju ali razvijanju dobrih odnosov z učiteljico in s pomočnico,

Ker so bili učenci v povprečju stari 11 let, mislim, da je del njihove jeze izviral iz zmede in občutka nemoči nad položajem v razredu, ker niso vzpostavili varnega vzdušja. Učenci so imeli veliko tako učnih težav kot čustvenih težav in ta dejavnik, skupaj s številnimi spremembami v njihovem vsakdanu, je ustvarjal še hujši občutek razpetosti in nemoči. Ker iz tedna v teden niso vedeli, kdo jih bo pričakal in točno kaj se bodo učili, so postajala čustva vse bolj razvnetna in jezo so usmerili v učiteljico in pomočnico, da so dali nezadovoljstvu duška.

Prejšnja učiteljica je rekla, da ni odšla zato, ker bi hotela nehati poučevati, vendar so poklicali več nadomestnih učiteljev, kar je še povečalo pomanjkanje doslednosti. Zaradi tega dejavnika so imeli otroci najbrž občutek nestabilnosti in ustvaril je podlago za negotovost v okolju

in načinu, kako so se s položajem, nastalim v razredu, spopadali. Učenci so trdili, da je bila učiteljica zelo glasna, in če sklepam po njihovih pripombah, je bilo to usmerjeno tako proti posameznim učencem kot razredu v celoti.

Ko sem prišla v razred jaz, nisem bila pripravljena na to dogajanje. Po prvem dnevu sem bila prepričana, da se niso upoštevala skupna pravila in da je bilo tisto, kar se je dogajalo prej, gotovo povsem katastrofalno. Prvi vtis so obarvala tudi dejanja učencev in pomočnice. Nihče izmed učencev ni znal povedati nič dobrega o prejšnji učiteljici in veliko se jih je nenehno pritoževalo čez pomočnico. Učilnica je bila v popolnem neredu! Učenci so nenehno vstajali, nihče ni prosil za besedo z dvigom rok in če mi je nekdo skušal nekaj povedati, so drugi ves čas dajali neolikane pripombe. Če je poskušala pomočnica posredovati, so ji učenci govorili, naj umolkne, in niso poslušali ničesar, kar jim je pravila. Prvi teden sem poslušala samo govorjenje, neolikane pripombe in učence, ki so se pritoževali, jokali ali pa so bili zelo jezni.

Ko sem vzpostavila nekaj temeljnih pravil in poskušala z razredom navezati nekakšen odnos, sem se odločila, da z učenci opravim intervjuje in se čim bolj pozanimam, zakaj vladata tolikšna nered in nezadovoljstvo. Čeprav sem že po nekaj tednih opazila spremembo v razredu, sem hotela ugotoviti, kakšen je bil vzrok za toliko jeze in nezadovoljstva. Čeprav sem uporabila tako podatke iz formalnih intervjujev kot neformalnih razprav z učenci in s pomočnico,

sem po preteku nekaj časa morala opraviti še več intervjujev. Moj položaj in dinamika razreda sta bila tako »mimo«, da sem glavnino svojega časa in truda posvečala neposrednemu delu z učenci in je ostajalo za formalne intervjuje le malo časa. Ker sem ostala do konca leta, sem v naslednjih mesecih dobila boljši pregled. Mislim, da učenci niso jasno razumeli, zakaj so jezni, ampak z njihovega vidika se je zdelo, da se počutijo negotove zaradi pomanjkanja doslednosti pri učiteljih in pravilih. Zdelo se je, da jih obremenjuje, ker jim je prejšnja učiteljica rekla, da noče več poučevati, kar je še podpihovalo njihovo jezo nad nadomestnimi učitelji.

Ko sem konec septembra prišla jaz, so že vzpostavili vzorce razrednega obnašanja, zaznave o učinkovitosti učiteljevanja in mnenje, koga je treba spoštovati. To je bil veliki »zid«, ki ga je bilo treba premagati, toda do marca so mi učenci priredili pravo zabavo presenečenja! Res sem uvedla nekaj sprememb v načrtu, vendar je bil glavni prispevek k uspešnosti razreda to, da sem ostala in vzpostavila vsaj neki občutek spoštovanja in odnosa z učenci. Na koncu leta me jih je veliko vprašalo, ali se bom vrnila, ker so upali, da bodo v mojem razredu. Rada bi videla, da bi med letom opravili več izobraževalnega učenja, ker je bila večina mojega časa in truda vložena v vzpostavljanje zaupanja in varnosti. Formalno učenje je bilo »potisnjeno v ozadje« zaradi ustvarjanja varnejšega in mirnejšega okolja.

8. OCENJEVANJE PRI PREDMETU: NEKAJ

Avtorica: Denise Baccadeutre

Učiteljica je spisala ta sestavek kot del skupinske predstavitve za konferenco in v njem je različica avtoričinega dojemanja razreda podiplomskega študija, ki jo je v izvirniku mogoče peti. Prikazuje, kako močno lahko nastopi zbudijo predstave o učni izkušnji neke osebe, čeprav se v tej tiskani inačici precej učinkovitosti izgubi. Kot evalvacijsko orodje daje otipljiv dokaz, kakšen je bil pomen učiteljčine učne izkušnje, in občinstvu omogoča, da razume, kako učenje raziskovanja stopa v njene notranje osebno življenje in bolj javno poklicno življenje. Kot evalvacija se osredotoča na dosežke učencev in manj na procese poučevanja.

Ob koncu polletja kvalitativnega raziskovanja smo imeli v razredu nalogo, da se vsi povežemo v par z nekom drugim v razredu in se, po Spradleyjevih tehnikah spraševanja, posvetimo temu, kako je razred doživljala druga oseba, odkrijemo ključne ali pomembne prvine v njenih izkušnjah in jih postavimo v okvir, da oblikujemo predstavitev – zgovorno pripoved, oceno uspešnosti – ki bi drugim v razredu omogočila, da razumejo izkušnjo tiste osebe pri predmetu. Elliot Eisner (1999) trdi: »Čeprav enotna definicija ne obstaja, je ocenjevanje uspešnosti usmerjeno k premiku proč od uveljavljene prakse testiranja, ki od učencev zahteva, da izberejo en sam pravilni odgovor iz vrste štirih ali petih zavajajočih odgovorov, k praksi, ki zahteva od učencev, da z znanjem priskrbijo dokaze, ki bodo ocenjevalcem omogočili, da veljavno presodijo, kaj 'vedo in znajo storiti' v okoliščinah, ki so važne.«

Povezala sem se s sošudentko Karen Higgins. Z mano je opravila intervju in skupaj sva pre-

delali, kar sem ji povedala; »popredalčkali« sva informacije. Ugotovili sva, da sta mi zahtevnost zadanih študijskih nalog in moje uspešno opravljanje teh nalog vlili samozavest za opravljanje novih nalog. Povedala sem ji, da sem imela kot ženska v 40-ih veliko negotovosti pri zaupanju, ali sem umsko sposobna za doktorat. Razpravljali sva o stereotipnih pogledih na ženske najine starosti – bili so iz časov, ko so ženske postajale samo učiteljice, medicinske sestre, knjižničarke ali gospodinje. Čeprav sem zadano študijsko nalogo opravljala veliko let pozneje, so še vedno obstajali ogromni družbeni in družinski pritiski, pa tudi osebni občutek krivde, ker puščaš družinske vloge in zadolžitve ob strani zaradi prizadevanja za osebno izobrazbeno rast. Nenehno sem se bojevala, da se ne bi vdala in zdrsnila nazaj v tradicionalne ženske vloge. Konstrukcija in razumevanje izkušnje sta mi omogočila, da osmislim, kar se mi je dogajalo, ko sem med študijem uspešno opravljala nalogo za nalogo ves semester.

Kot učiteljica glasbe na sekundarni ravni se dobro zavedam skoraj neprimerljive zmožnosti glasbe, da izrazi ali izvabi čustveni odziv. Temu odzivu sem bila priča pri učencih, starših in skupnosti med glasbenimi nastopi. Točila sem že solze zaradi lepote glasbenega izražanja svojih učencev. Zavedam se tudi, da umetnosti v javnih šolah nenehno grozi odstranitev, ker trenutna težnja izobraževalnega nihala kliče po večji odgovornosti, standardiziranem testiranju in čedalje višjih rezultatih. Pri glasbi je odzivanje čustveno, zato se zdijo merljivi rezultati z njo nezdržljivi in ne morejo biti veljavni. Eisner (1999) k temu dodaja:

Vsaka oblika predstavitve, ki obstaja v naši kulturi – vidne oblike v umetnosti, slušne oblike v glasbi, številске oblike v matematiki, propozicijske oblike v znanosti, koreografske oblike v plesu, poezijske oblike v jeziku – so vzvodi, s katerimi se konceptualizira in izraža pomen. Življenje, ki ga žene iskanje smisla, je obogateno, če so iskani in odkriti pomeni raznoteri.

Zaradi narave naloge sem lahko uporabila to, v čemer sem bila najbolj domača, znano obliko čustvenega izražanja, ki mi je dala okvir za pomoč drugim pri opomenjanju moje izkušnje – glasbeni nastop.

PREDSTAVITEV V OKVIRU OCENJEVANJA KVALITATIVNEGA RAZISKOVANJA: VOKALNA PARODIJA NA »NOTHING« OD CHORUS LINE

Avtorica: Denise Baccadutre
9. december, 1999

NEKAJ

Ko sem prebrala elektronsko pošto in izvedela, da se je vrnil Tom Smith in da bo poučeval predmet kvalitativnega raziskovanja, se je zazdel drugi predmet, v katerega sem se že vpisala, nenadoma nezanimiv. Poklicala sem Toma in ga vprašala, ali misli, da bi bila pripravljena na njegov predmet. Odkrila sem namreč, da je veliko soštudentov iz mojih prejšnjih dveh semestrov veliko sposobnejših od mene in da so nekateri obiskovali predmete akademskega pisanja. Zagotovo so bili odločno in veliko pred mano. Tom se je zahehetal in odgovoril:

»Kvalitativno raziskovanje ni samo pisanje. Ja, mislim, da si pripravljena.«

Kljub Tomovemu zaupanju v moje sposobnosti sem imela veliko negotovosti. Ampak študij za ta doktorat, obiskovanje enega predmeta na semester, je res edino, kar storim zase.

V petju:

Enkrat na teden sem, zase, pomahala učencem v slovo, odpeljala in vse pustila.

Enkrat na teden sem si vzela čas zase, da bi se čutila posebno in misli prevetrila.

In zakopala sem globoko v svojo dušo, da bi videla, kaj vse je skrila,

bom znala razumeti, kaj mi predstavljajo?
Trudila sem se in trudila ...

V govoru:

In moji učenci so se pripravljali na državno in na okrožna zborovska tekmovanja in treba je bilo učiti o zimskem koncertu in poklicali so me in prosili, da bi bila zborovska predsednica za Novo Mehiko.

V petju:

Vendar sem se nekaj učila, čutila sem nekaj in nekaj se me je dotaknilo ...

Je mar mogoče, da sem tolmačila,
kar mi je »drugo« govorelo??

V govoru:

Toda rekla sem si. »To je Denise Negotovka, ki se vleče za nos, ker verjame, da nekaj razume.«

V petju:

Drugi mesec, še težje, in oddati je treba osnutek,
osrediniti raziskavo, povedati kaj in zakaj ...

Naš Tomi nam je govoril: »Izraziti morate namen, izraziti izid.« Zjokala bi se zdaj, zdaj.

In zakopala sem globoko v svojo dušo, da bi videla, kaj vse je skrila,

mu bom znala predstaviti, kaj bi rada proučila? Trudila sem se in trudila ...

In nekaj napisala, si nekaj zamislila in pisala znova in znova in roke lovila.

Oddala osnutek in Tomiju je ugajal in pri sebi sem se naenkrat proslavila.

V govoru:

Potem sem dobila pošto od Toma, češ da je treba drugi osnutek raziskave razširiti na vsaj osem strani – vzelo mi je sapo in zašepetala sem – Joj, ljubi Bog!

V petju:

Šla v cerkev, na kolenih, Santa Maria, vodi me, vodi me, molila.

Šla v cerkev, pomagaj, Santa Maria, mi čutiti in vedeti, prav lepo prosila.

In glas z dna moje duše mi je vrh glave sedal.

In glas z dna moje duše tako je povedal:

Nekaj si. Nekaj lahko narediš. Lahko, le potruditi se je treba.

Ko ti bo uspelo, boš vedela, da si posebna – greš k računalniku, zbereš se in poletiš ...

V govoru:

Hja, letenje je pomenilo veliko ur branja, dela na spletu, dela na računalniku

in ponovnega pisanja nečesa za predložitev, s čimer se ne bi osmešila ...

V petju:

Ernie mi je predlog vrnil in priznam, da sem ga obotavljaše obrnila na konec in se skoraj zjokala ...

Napisal je: »Lepo je, kar nastaja in nekaj prostora še tudi ostaja.«

VIRI

Eisner, E. (1999, maj). The uses and limits of performance assessment. [Splet]. Na voljo na: <http://www.pdkintl.org/kappan/keis9905.htm>.

9. ODA TUJCU

Avtorica: M. Cathrene Connery

Pot učenja včasih povzroči v življenju ljudi gibanje, ki ga ni mogoče izraziti z linearno logiko proze. Ta pesem prinaša spoznanje o zapletenosti učiteljske preobraževalne izkušnje s podiplomskim študijem. V dnevnik je zapisala: »Že dolgo nisem doživela takšnega paradigmatičnega premika v tako globokem smislu ... kot majhen potres ali rahel udar strele, ki me je zdramil iz mojega vsakdanjega poldremeža na daljinsko upravljanje ...«

1.

Moja
statična
obskurnost
neko- nerjavno- jeklo- samo
predpisano z
ostrorobimi
števniki,
podplute
ne tako smešne kosti.

2.

Dve
njegova
njegova / zgodba?
Tory, hegemonski
zaplet iz
dualističnega žaganja
bitk števil
iskanja moči.

III.

Ti /Jaz/ Skupaj
trojke trdno stoječe
stvaritelji
ohranjevalci
uničevalci
besede,
opisi,
pesmi.

ČETRTEČ

Smo uravnotežena središča
telo-misli-in-duša
ples~opredeljen~e~mocije~
občutljivost: razumevanje::
vpliv: rast.

PETIČ

Obet končanja,
ko počasi pridemo na vrh.
Dim ognjev v daljavi
čisti nebo.
Krogi zadoščanja
brez etičnega odlaganja,
kajti naš je zdaj trenutek.

ŠESTIČ.

10. OTROCI KONSTRUIRAJO ZGODOVINO: KRPANKA

Avtorica: Ann Claunch

S študijo v okviru disertacije je učiteljica razredne stopnje osnovne šole iskala poti za izboljšanje svojega poučevanja zgodovine tako, da bi razumela, kako se otroci učijo zgodovino. Za izhodišče je vzela raziskovalno vprašanje: »Kako si 9- in 10-letniki tvorijo zgodovinski čas ob branju in razpravljanju o pripovedi?« Izide posamičnih ciklov raziskave je predstavila v sličicah, povezanih v krpanko.

1. DEL

Za vizualno predstavitev sem se odločila iz dveh razlogov: predstavljanje lastnih misli s podobami me je prisililo, da svoje razmišljanje strnem v jedrnat trditve, in umetniška predstavitev misli je sovpadala s tem, kar sem učence razredne stopnje prosila, naj v moji raziskavi počnejo. Izdelavo podob sem uporabila kot dejavnost pred pisanjem. V vsakem delu sta dva človeška lika in trikotnik. Lika prikazujeta mojega moža in hčer. Zaveza doktorskemu študiju je paradoks: sebično dejanje, vendar ga ne moreš opraviti sam. Mož in hčerka sta bila moj »čustveni odbor«, ki se je izkazal za enako nujnega kot moj akademski odbor. Trikotnik v vsakem delu je predstavljal moj poskus, da bi na svojo raziskavo nenehno gledala s treh različnih vidikov, skozi oči učnega načrta, oči učiteljice in oči učencev.

2. DEL

Kako bi lahko bila boljša mama, kot če pokažem hčeri širino možnosti v življenju.

Kako bi lahko bila boljša mama, kot če pokažem hčeri širino možnosti v življenju.

Kako bi lahko bila boljša mama, kot če pokažem hčeri širino možnosti v življenju.

Nikoli se nisem strinjala z nazorom materine generacije, ki ženske omejuje na neke določene vloge, ampak ko sem se spet vpisala na podiplomski študij, sem odkrila, da je v moji psihi ostalina »položaja ženske«. Ko sem razmišljala o nadaljevanju svojega izobraževanja, so me notranji in zunanji pritiski opominjali, da podajanje na to pot ni nujna. Moja hči je imela sedem let in bila je edinka. Obremenjevala sem se z uravnovešanjem vlog študentke, matere, žene in učiteljice. Mož mi je pustil, da sem se nekaj časa grizla, ker je vedel, da je to zame naraven proces odločanja, potem pa je posredoval. Pomagal mi je zožiti svoje pomisleke in odkrila sem, da je moj glavni pomislek najina hči. Oči mi je odprl z novim pogledom, ko je rekel: »Kako bi sploh lahko bila boljša mama, kot če svoji hčerki pokažeš širino možnosti v življenju?« Hvala, John

3. DEL

sestava učnega načrta	vsebina
viri	
pedagogika	umski razvoj

Hotela sem, da bi otroci proučevali, kako se učimo zgodovine. Po 18 letih poučevanja sem bila v zadregi, kako bi poučevala zgodovino pred 9- in 10-letniki. Učbeniki in učni načrt so predstavljali osamljena dejstva in dogodke na časovni premici, učenci pa so si morali sestaviti širšo podobo z leti. Pozorneje ko sem opazovala in razmišljala o tem, kar se dejansko učijo, ko jih poučujem po učbeniku, bolj sem bila razpeta. Razbrala sem, da moram preprosto nekako povezati dejstva in dogodke v zgodbo z glavo in

repom, da bi otrokom pomagala razumeti preteklost. Da bi to dosegla, sem morala združiti različne prvine poučevanja: pedagogiko, učni načrt, vsebino, vire in umski razvoj učencev. Eden od rezultatov moje študije se je začel s premikom od predstavljanja zgodovine deduktivno – z večjega k manjšemu – na bolj induktivno, z manjšega k večjemu.

4. DEL

vhod v preteklost

Vhod v preteklost sem hotela odpreti s pomikanjem nazaj iz sedanosti. Ta vhod sem si predstavljala kot vrata učnega načrta, ki so otroke ob upoštevanju njihovih izkušenj odpeljala v drug prostor in čas. Na tem delu sem skušala prikazati sodoben globus in ga primerjati z zemljevidi z začetka dvanajstega in trinajstega stoletja, ko se je mislilo, da obstajajo samo tri celine: Afrika, Azija in Evropa.

5. DEL

pojmovni načrt

Hilda Taba

Pot mi je kazal pojmovni načrt (Taba 1969) za moj učni načrt. S pojmovnim načrtom sem razširila svoje razmišljanje na letni načrt. Z njim sem tudi strukturirala učni načrt deduktivno za učiteljico in induktivno za učence. Kot učiteljica sem vedela, da za ustvarjanje širše podobe o zgodovini potrebujem opisovanje. Zgodbe vabijo bralca v miselno podobo prizorišča. Za svoje poučevanje zgodovine sem raje izbrala pripovedovanje kot učbenike. Hotela sem videti, ali bo zato kaj drugače. Z raznimi pripovedmi sem hotela ustvariti vhod v preteklost, ki bi bil

za mlade zgodovinarje relevanten. Hotela sem, da se učenci veselijo selitve iz sedanosti v svet zgodovine. Učni načrt, pedagogika, viri in moje razumevanje umskega razvoja so postali prehod, po katerem bi učence v njihovih mislih prestavila v zgodovino. Porodilo se je moje vprašanje: »Kako si 9- in 10-letniki tvorijo zgodovinski čas ob branju in razpravljanju o pripovedi?«

6. DEL

ZVESTI SLONI Resnična zgodba o živalih, ljudeh in vojni	II. SVETOVNA VOJNA
DAN, KO SO BOMBARDIRALI PEARL HARBOR	POTOVANJE NA SVOBODO Zgodba o Sugihari

Zgodovina je bila nekaj, za kar sem se začela zanimati po opravljenem magisteriju in desetih letih poučevanja. Spomnim se, da sem jo v srednji šoli sovražila, ker ni bila nič drugega kot: »Preberite te strani, odgovorite na vprašanja in bodite pripravljeni na test v petek.« Veliko sem se naučila o površnem branju in kako si zapomniti besede v mastnem tisku, zelo malo pa o vsebini. Zgodovina, ki sem se je spominjala, je bila o ljudeh. Zgodovina, ki me je zanimala, so bile pripovedi, ki so opisovale, kako so ljudje živeli, vsakdan v nekem drugem času. Začela sem brati in razmišljati o književnosti za otroke kot načinu predstavljanja zgodovine. Ker sem vedela, da je pomembno upoštevati glasove, ki so jih po tradiciji utišali, sem zbrala knjige, ki so gledale na zgodovino z različnih gledišč. Na tem delu krpanke so knjige o II. svetovni vojni, ki gledajo na Japonce kot junake, žrtve in napadalce.

7. DEL

učiteljica

učiteljica

Imela sem že zamisel, kako učni načrt prilagoditi z uporabo zgodb, in oblikovala sem že vprašanje. Nato sem izbrala prizorišče svoje raziskave. Po štirih letih dela z učitelji novinci zunaj učilnice se nisem hotela vrniti v osamo ene učiteljice v razredu, zato sem se odločila za poučevanje v navezi. Izbrala sem osebo, ki sem jo poznala že deset let in s katero sva zadnja štiri leta sodelovali kot nadzornici. Dobro sva se poznali. Hotela sem nekoga, ki bi mi povedal, kaj si misli, hitro in brez vljudnostnega poplešavanja. Obe sva verjeli v konstruktivističen pristop k učenju. Pri ravnatelju sva našli mesto, na katerem bi bila moja raziskava in poučevanje v navezi sprejemljiva. Prizorišče je bilo posebno, ker je javna šola stala v oporišču ameriških letalskih sil, obdana z verižno ograjo, visoko dva metra. Do šole si prišel mimo stražarnice, pri kateri so morali vsi, ki so vstopali, pokazati zavarovanje, registracijo in vozniško dovoljenje. Zanimalo me je, kako se bo tradicionalna vojaška skupnost odzvala na moje revizionistične učne ure zgodovine.

8. DEL

sestava učnega načrta	vsebina
-----------------------	---------

vir

pedagogika	umski razvoj
------------	--------------

Av gust je prinesel učilniško stvarnost in v moj raziskovalni načrt poti vnesel zmešnjavo. Razpoke v mojem letnem načrtu, neza-

dostno poznavanje populacije učencev, moja (ne)zmožnost povezovanja z drugim učiteljem in moj izbor romanov [po težavnostni stopnji] so se začeli razvijati. In to ne smo pri poučevanju zgodovine, temveč tudi pri učnih urah matematike, jezika in naravoslovja. Delno je bilo krivo to, da štiri leta nisem poučevala v razredu, ker sem vodila učitelje novince, in delno to, da sem svoj raziskovalni načrt skušala vzpostaviti med učenci, o katerih sem vedela zelo malo.

9. DEL

Jean Piaget	Jerome Bruner
-------------	---------------

Še ena velik zanka v mojem raziskovanju je bila učiteljica iz naveze. Čeprav sva obe verjeli, da se učenci učijo s tvorjenjem pomena, se je najino mnenje razlikovalo glede učiteljeve vloge v tem učenju. Sama sem se strinjala z Jeromom Brunerjem, ker sem verjela, da se lahko vsak otrok nauči kateregakoli novega koncepta, če mu je predstavljen intelektualno odkrito. Moja učiteljica v navezi pa je močno verjela, da se učnega načrta ne izvaja, dokler ni primeren starosti. Strinjali sva se, da otroci sami tvorijo lastno znanje, najino intelektualno bojišče pa je postala razlika v mnenju o priložnostih, ki jih naj otrokom ponudiva. Ko je spoznala najine učence, je bila trdno prepričana, da bi bil najin čas kot čas dveh učiteljc bolj naložen v konceptih, ki so se jih otroci pripravljani učiti – veščin geografije, kot so kartiranje, poznavanje celin, držav in prestolnic. Pogosto me je spraševala, ali niso 9- in 10-letniki premladi za učenje zgodovine. Občasno sem se z njo strinjala, ampak vztrajna misel na to, kako bi idejo zgodovine predstavila boljše, me je gnala naprej k raziskovanju. Priložnosti, da izrazim

svoje poglede na poučevanje in učenje, so bile tako dobre kot slabe. Uživala sem v tem, da postavljam svojemu mišljenju izzive, vendar je bilo čustveno izčrpavajoče, da moram vse svoje odločitve v lastnem razredu zagovarjati in o njih razpravljati. Če se zdaj ozrem nazaj, je bila součiteljica ključ do mojega raziskovanja, ker je vedno vztrajala, da izrazim, »zakaj« mislim, da je to, kar poučujem, za otroke pomembno, da se naučijo.

10. DEL

Pocahontas Walta Disneyja

Titanik

Hiška na preriji

V vrtincu

Mulan

V prvem delu leta sem prebrala veliko zgodovinskih zgodb v času dneva, namenjenega glasnemu branju. Za to sem se odločila, da bi učencem pomagala seznaniti se z razmeroma novo zvrstjo pisanja. Pri učencih sem takoj opazila težnjo, na kaj opreti novo znanje zgodovine. Učenci so kot oporo za razlaganje neznanih informacij uporabljali medije. V treh tednih sem si 24-krat zapisala, kako so učenci nekaj, o čemer smo brali, povezali s televizijsko oddajo ali s filmom. Priljubljeni filmi so bili *Kuža Sounder*, *V vrtincu*, Disneyjeva *Pocahontas* in *Titanik*. Začela sem se spraševati, kaj »vidijo v mislih«, ko sem jim brala *Jutranje deklice Michaela Dorrisa* (rezultati so na 17. delu). Učence sem začela naprošati, naj rišejo, ko jim berem, da bi dobila vidno razumevanje.

11. DEL

RAZUMEVANJE ČASA

preteklost	preteklost
sedanjost	sedanjost
prihodnost	prihodnost

Učenci so imeli velike težave pri organiziranju časa od preteklosti (pred 10 leti) do daljne preteklosti (pred 400 ali 500 leti) in do zelo davne preteklosti (pred 1000 ali 2000 leti). Organiziranje po dogodkih, miselnih procesih in z izražanjem je bilo nezanesljivo. Z učenci sem se začela ukvarjati s tokom časa. V razredu smo ugotavljali, kako bi razvili načine, ki prikazujejo tok časa in gibanje na risbah. To sem počela, ker je zgodovina povezana s kronologijo.

12. DEL

Kaj je zgodovina?

<i>Zgodovina je ...</i>	<i>Zgodovina ni ...</i>
preteklost	kar se dogaja danes
naši predniki	sedanjost
državljanska vojna	tekoči dogodki
predsednik Kennedy	vsakdanja doživetja
dinozavri	
bog	
včeraj	
Kolumb	
II. sv. v.	

Hotela sem izvedeti, kaj učenci vedo o zgodovini, zato sem jih prosila, naj mi ponazorijo odgovor na vprašanje, kaj je zgodovina. Zahtevo sta sprožila moje zanimanje in zmedenost glede toka časa. Širše kategorije, ki sem jih izluščila iz njihovih odgovorov, so bile: zapis preteklosti, seznam ljudi, ki so umrli pred davnimi časi, in dinosavri. Zanimali so me tudi binarni koncepti, kaj zgodovina ni. Glavna temeljna predpostavka je bila, da se je zgodovina zgodila pred dolgo časa in da se zdaj ne dogaja.

13. DEL

Otrok je na šoli v težavah.

Poslušaj učiteljico.

Ne moreš dobiti vsega, kar hočeš.

Ne jemlji mamil.

Poslušaj Boga.

Poslušaj babico.

Ne uhajaj v trgovino.

Poslušaj mater.

bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt bralčev odziv Teorija Louise Rosenblatt

»Poslušaj nesmem« je pesem Shela Silversteina, ki sem jo prebrala, da bi videla, kako si učenci tolmačijo večpomenska besedila v okviru

zgodovine in zunaj nje. Vedela sem, da je to pri zgodovini pomembna miselna naravnost, saj obstaja pri vsakem zgodovinskem dogodku več resnic. Pesem sem prebrala naglas in učence prosila, naj o njej razmislijo, potem pa naj si jo po tihem preberejo. Razpravo sem začela s: »Povejte mi, kaj ste prebrali.« 9- in 10-letniki so začeli z dobesedno razlago in nadaljevala sem: »Kaj vam pomeni to?« In učenci so jo še naprej tolmačili dobesedno. Morila sta me dva vidika poučevanja, ki sta se pojavljala. Prvič, hotela sem odgovor z abstrahiranjem, otroci pa so se zapletli v pogovor o pravilnosti osebnih izkušenj. Drugi pojav je bil ta, da odprta vprašanja, ki sem jih zastavljala, niso bila v oporo učencem, ki so zadnja leta prebili v šoli v prepričanju, da ima branje pravilen odgovor. Poslušati sem morala, kar pravijo učenci, čeprav nisem hotela, da mi pravijo to. In kadar sem hotela odgovore z abstrakcijo, sem morala vprašanja podpreti.

14. DEL

beri	beri
povej na novo	osebna izkušnja

Novi preblisk se je zgodil med uro naravoslovja, ko sem preizkušala strategijo poučevanja »preberi in povej«. Učenci so dobili možnost, da ključen odstavek v besedilu preberejo tolikokrat, kot jim je bilo treba, da bi ga obnovili s svojimi besedami. Ta strategija se pogosto uporablja pri delu z učenci, ki se učijo tuji jezik. Učencem pusti, da se z besedilom dovolj seznanijo, nato pa za poustvaritev pomena izkoristi njihove besede. Opazila sem neko težnjo: učenci so besedilo prebrali, ampak ko so začeli odstavek obnavljati, je nastala mešanica povedanega in povezav z osebnimi izkušnjami.

15. DEL

Povejte mi o Jutranjem dekletu

OSEBE ≠ DEJANJA

Osebe ≠ dejanja. Še naprej sem zapisovala, kar so govorili učenci o romanih, ko sem vsakega brala naglas. Prav tako sem čedalje bolj pričakovala, da med mojim branjem rišejo. Utrnilo se mi je novo spoznanje. Ko sem brala zgodovinski roman in začela razpravo, so učenci večinoma verno razpravljali o romanu. Hkrati pa so se, če sem pogledala, kaj so narisali, kazala odstopanja. Ta del prikazuje risbo Jutranjega dekleta, lika iz istoimenske knjige. Dogaja se v 90-ih letih 15. stoletja. Glavni lik je tajska Indijanka. Na začetku 14. poglavja mati Jutranjega dekleta pripravlja zajtrk in se pogovarja o dogodkih dneva. Ko je neka učenka ustno obnavljala ta del, je rekla: »Jutranje dekle poslušša mater, ki govori o nabiranju jagodičja in pripravah na zimo. Njena mati pripravlja zajtrk.« Učenkina risbica tega prizora pa jasno prikazuje kuhinjo v sedanjosti. Moje naslednje vprašanje je bilo: »Kako to vpliva na razumevanje zgodovine?«

16. DEL

pripovedovanje z risanjem

Ta točka je bila v mojem odkrivanju, kako se otroci učijo, nova. Poznala sem informacije o shemah in pomenu relevantnosti v učnem načrtu, teorijah o razvoju otroka, in z videnim sem jih dokazovala vedno znova. Doživela sem paradigmatični premik v svojem mišljenju. Namesto da bi potrjevala, česa vsega 9- in 10-letniki ne zmorejo, sem se začela spraševati, kaj zmorejo.

Pozorna sem postala na orodje, s katerim so opremljeni za razumevanje zgodovine. Eden od kosov orodja je bilo risanje. Skoraj vsi učenci so med razmišljanjem čečkali ali risali. Primer, ki ga imam na tem delu je nastal med tipičnim testom iz črkovanja. 9- in 10-letniki so risanje uporabili za sporočanje misli.

17. DEL

preteklost		sedanjost		prihodnost
1492 – Kolumb pristane v Ameriki	1859 – priseljenci potujejo na zahod	2000 – vojna na Bližnjem vzhodu	2003 – uporaba interneta se zaračuna	2020 – prvi polet raketoplana na Mars

Vedela sem, da učenci razumejo, da čas teče in da se dogodki dogajajo v nekem časovnem zaporedju. To orodje za razumevanje sem izkoristila za korak naprej in oblikovanje zapletene, primerjalne časovne premice, vzporedne z učenci in z različnimi gledišči v času.

18. DEL

zgodovinski čas	zgodovinski čas
prevozna sredstva	
orodja	
živila	
kultura	
družba	
moda	
arhitektura	
razvedrilo	

Zgodovinski čas sem zožila na družbene in kulturne vidike raznih časovnih obdobj. Učence sem prosila, naj se posvetijo razmišljanju o umetnosti, prevoznih sredstvih, arhitekturi,

modi, hrani in razvedrilu iz vsakega proučevanega obdobja. S to strategijo so učenci lažje primerjali svoje življenje z življenjem ljudi v nekem drugem času.

9

SPLETNI VIRI

UVOD

V preteklih nekaj letih so se spletni viri v pomoč akcijskemu raziskovanju v šolah namnožili. Že razmeroma površinsko iskanje razkrije množico povezav, ki praktikom izobraževanja dajejo dostop do virov, posebej ustreznih za njihovo delo. Z razsodno izbiro lahko akcijski raziskovalci po povezavah pridejo do tečajev, opisov projektov, organizacij, virov, strežnikov s seznama in/ali referatov, najustreznejših za njihove namene.

ISKANJE PO SPLETU

Z iskanjem po spletu lahko spoznavamo procese akcijskega raziskovanja, pridobivamo podatke za neko določeno temo ali zadevo ali širimo pregled literature. Educational Resource Information Center (ERIC) skrbi za izčrpno bazo podatkov za izobraževalno literaturo, vendar je mogoče iskati tudi širše, in sicer s katerimkoli od običajnih iskalnikov, kot so Yahoo!, Altavista itd. Posebej dober vir je *Google Academic*.

Za opravljanje iskanja po spletu morajo raziskovalci:

- **pazljivo opredeliti temo.** Jedrnata opredelitev teme je koristna za jasnost in natančnost. Zagotavlja, da dobite vrsto informacij, ki jo zahtevate. Če je opis presplošen ali predolg, iskanju ne bo dal zadosti jasnega žarišča.
- **izbrati ključne izraze.** Ključni izrazi nakazujejo vrsto informacij, ki jih hočemo. Izberite dva izraza ali tri, ki opredeljujejo naravo teme. Če iščete informacije o rabi fonetike pri poučevanju branja, boste nemara uporabili izraze »poučevanje«, »branje« in »fonetika«.
- **stopiti v spletno iskalno funkcijo.** Pojdite na spletno stran ERIC (<http://www.accesseric.org>) in kliknite »Search ERIC Database« ali pa stopite v iskalnik (s klikom na ikonico »iskanje«, nato pa izberite zeleni iskalnik).
- **vtipkati ključne izraze.** Vtipkajte ključne izraze, ki ste jih prej odbrali.
- **zožite iskanje.** Prvo iskanje pogosto ne prinese ustreznih virov. Odkrije veliko takšnih, ki so zgolj postransko povezani s proučevano temo, ali pa ne razkrije zadostnega korpusa virov. Iskanje je mogoče zožiti z izbiro drugih ključnih izrazov ali z dodajanjem novega izraza, ki temo natančneje umešča. Na primer: z izrazi »poučevanje«, »osnovno« in »fonetika« je mogoče zamenjati prejšnje ključne izraze. Iskanje je mogoče zožiti tudi z določitvijo let, po katerih iščemo, ali vrste publikacij, zajetih v iskanje.
- **ocenite vire.** S spletnim iskanjem morda odkrijemo veliko raznovrstnega gradiva, med katerim ga je nekaj dvomljive vrednosti. Raziskovalci morajo presoditi kakovost gradiva, da si zagotovijo, da je primerno ali ustrezno za študijo, v kateri sodelujejo.

KORISTNE SPLETNE STRANI

Strani, naštete v naslednjem odlomku, so samo majhen vzorec spletnih strani, ki dajejo informacije o akcijskem raziskovanju. Glede gradiva obstajajo omejitve, saj celo nove strani občasno ne delujejo neposredno s povezavo in nekatere ukinjajo. Včasih avtorji spletnih strani nimajo virov za posodabljanje informacij in strani zastarijo. Če odmislimo te pomanjkljivosti, ima veliko raznovrstnih virov potencial, da močno obogatijo projekt akcijskega raziskovanja s povezavami, ki jih dajejo, do praktikov s podobnimi poklicnimi ali izobraževalnimi zanimanji.

V kategorijah naslednjih podpoglavij so spletne strani razvrščene po vrstah, vendar se ne medsebojno izključujejo, saj imajo nekatere strani povezave do drugih ali podobnih virov. Že s kratkim iskanjem bodo raziskovalci spoznali, kako raznovrstne so strani, relevantne za njihove namene ali okoliščine. Preprosta, vendar učinkovita metoda odkrivanja strani z akcijskim raziskovanjem je, da v iskalnik vtipkamo kot opisnik »action research schools« in pregledamo strani, ki nam jih da. Ožje usmerjeni iskalniki in uporaba bolj specifičnih opisnikov razkrijeta strani z relevantnejšimi informacijami.

SPLOŠNI SPLETNI VIRI

Te spletne strani imajo so multidimenzionalne in vsaka daje dostop ali povezave do velikega števila raznih tem in virov, povezanih z akcijskim raziskovanjem. Vsebujejo literaturo, povezave, lekcije, vire, referate, publikacije in opise projektov.

AR expeditions – action research journal: Strokovni spletni časopis, ki spodbuja dialog med člani skupnosti akcijskega raziskovanja. Vključuje članke, ki opisujejo projekte akcijskega raziskovanja, pa tudi strategije za izvajanje akcijskega raziskovanja. Gosti tudi spletni dialog o težavah v akcijskem raziskovanju (<http://www.montana.edu/arexpeditons/index.php>).

Action research resources: Na strani najdemo spletni časopis, dostop do spletnega tečaja, koristne referate in druge splošne vire (<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html>).

Action research at Queen's University: Vsebuje odlične povezave do programov, konferenc, spletnih strani, virov, publikacij ter poročil, povezanih z akcijskim raziskovanjem, študentov in delavcev (<http://www.educ.queensu.ca/~ar>).

Stran Action research: Raznovrstni viri akcijskega raziskovanja, vključno z referati, povezavami itd. denverske pedagoške fakultete Univerze v Koloradu (http://www.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html).

VIRI ZA AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Na spletnih straneh tega podpoglavja najdemo podrobnejše vire za tiste, ki se ukvarjajo z akcijskoraziskovalnimi študijami.

Action research international – online journal: Strokovni spletni časopis akcijskega raziskovanja. Urednik je Bob Dick (<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/arihome.html>).

Domača stran Jacka Whiteheada: Posebej izčrpna spletna stran, ki ponuja veliko raznovrstnih virov, ki se posebej nanašajo na šole in izobraževanje. Med informacijami je veliko primerov disertacij iz akcijskega raziskovanja in povezav do drugih domačih spletnih strani (<http://www.bath.ac.uk/~edsajw/home.html>).

Research for Action (RFA): Filadelfijska nepridobitna organizacija, ki se ukvarja z akcijskim raziskovanjem in reformo za izboljšanje izobraževalnih možnosti in rezultatov za vse študente. Bogata paleta virov (<http://www.researchforaction.org/index.html>).

AROW – Action research open web: Ta »odprta mreža akcijskega raziskovanja« daje prost dostop do raziskovanja, izobraževanja, projektov in poročil (<http://www2.fhs.usyd.edu.au/arow/>).

CARE: Ta britanska spletna stran akcijskega raziskovanja na Univerzi v East Anglii se osredotoča zlasti na izobraževanje in ponuja veliko različnih virov ter hkrati povezav do drugih spletnih strani (<http://research.edu.uea.ac.uk/care>).

SMERNICE IN METODOLOGIJA ZA AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Na teh straneh so podrobnejše smernice za tiste, ki želijo razširiti svoje poznavanje metod akcijskega raziskovanja in izvedenost v njih.

Areol: Areol pomeni »akcijsko raziskovanje in evalvacijo na spletu« in je 14-dnevni uvodni tečaj, ki je vsako polletje na voljo po elektronski pošti kot javna storitev podiplomskega kolidža za management na Univerzi Južnega križa (<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/areol/areolhome.html>).

A beginner's guide to action research: Zelo koristen in izčrpen vodnik po akcijskem raziskovanju, avtorja Boba Dicka (http://www.ousd.k12.ca.us/netday/links/Action_Research/begin_guide_action_research).

Metodologija akcijskega raziskovanja: Pregled metodološkega pristopa akcijskega raziskovanja (<http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>).

Classroom action research overview: Z njim si učitelj lahko pomaga pri odkrivanju, kaj se dogaja v njegovem razredu in pri uporabi teh spoznanj za sprejemanje modrih odločitev. Spletna stran avtorice Gwynn Mettetal, Oddelek za izobraževanje, Univerza Indiana (<http://www.iusb.edu/~gmetteta/Classroom Action Research.html>).

Action research: Ta spletna stran INFED-a obravnava razvoj različnih tradicij akcijskega raziskovanja in ima uvodni vodnik po literaturi (<http://www.infed.org/research/b-actres.htm>).

VIRI ZA UČITELJE RAZISKOVALCE

Te strani so posebej usmerjene k učitelju raziskovalcu. Predstavljajo bogato paleto virov in opisov projektov učiteljskega raziskovanja v zvezi s šolo.

Teacher action research – EdChange multicultural pavilion. Vir za učiteljsko akcijsko raziskovanje, posebej primerno za izobraževanje z enakimi možnostmi in večkulturno izobraževanje (<http://www.edchange.org/multicultural/tar.html>).

Teacher action research: Program akcijskega raziskovanja »učitelji kot raziskovalci« je uspešen program, ki se je začel v šolskem letu 1999–2000. V programu dodeljujejo štipendije učiteljem za raziskovalne projekte, ki jih izvajajo na svojih šolah (http://www.tec.leon.k12.fl.us/gi/action_research.html).

Action research: Ta program učiteljskega raziskovanja daje učiteljem raziskovalcem razne koristne vire (<http://www.rochesterteachercenter.com/teacherresearch.htm>).

Classroom action research overview: Uporaben vir za začetnike med učitelji raziskovalci (<http://www.iusb.edu/~gmetteta/Classroom Action Research.html>).

Teacher research (action research resources): Zanimiv seznam revijskih in časopisnih člankov. Nekateri članki so predstavljeni s popolnim besedilom, razpoložljivim na spletu (<http://www.ucerc.edu/teacherresearch/teacherresearch.html>).

Classroom action research: Izčrpen pregled postopkov za akcijsko raziskovanje v razredu. Odličen vir (<http://www.madison.k12.wi.us/sod/car/carhomepage.html>).

Action research network: Ta mreža akcijskega raziskovanja je orodje, ki raziskovalcem (učiteljem) omogoča, da z drugimi delijo svoje raziskovanje in pogled na ugotovitve. Ima spletno predlogo, s katero raziskovalci lažje zapisujejo informacije o raznih vidikih svoje raziskave (<http://actionresearch.altec.org>).

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV

To podpoglavje omenja strani, koristne za izobraževanje učiteljev. Vključuje razprave in primere portfeljev izobraževanja učiteljev ter uporabo akcijskega raziskovanja v pripravniškem poučevanju.

Teacher education: Navedbe portfeljev izobraževanja učiteljev v ERIC-u (http://www.ericae.net/infoguide/PORT_TE.txt).

AKCIJSKO RAZISKOVANJE V ŠOLAH

Action research: Splošen uvod v akcijsko raziskovanje na šolah, ki ga financira državna izobraževalna služba (<http://education.qld.gov.au/students/advocacy/equity/gender-sch/action/action.html>).

An action research approach to curriculum development: Akcijsko raziskovanje je uporabljeno v razmerah, v katerih so si prizadevali za razumevanje zapletenih družbenih situacij, da bi izboljšali kakovost izobraževanja (<http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>).

School renewal: Na tej strani je opisano, kako skupina šol uporablja akcijsko raziskovanje za prenovo šole (<http://www.fau.edu/coe/sfcel/browsch.htm>).

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Informal, adult and community education: Izbirna in razlagalna bibliografija, ki obravnava naravo in uporabo akcijskega izobraževanja v neformalnem izobraževanju, izobraževanju odraslih in drugem vseživljenjskem izobraževanju (<http://www.infed.org/research/b-actres.htm>).

SEZNAMI, ORGANIZACIJE IN SKUPINE

Centre for action research in professional practice: Predstavlja pristope k akcijskemu raziskovanju, ki združujejo ukrepanje, razmišljanje in sodelovanje (<http://www.bath.ac.uk/carpp/>).

Action learning and action research association: Mednarodna mreža, ki predstavlja konference, časopis in spletne vire (<http://www.alarpm.org.au>).

AR special interest group: Posebna interesna skupina za akcijsko raziskovanje v Ameriški zvezi za raziskave v izobraževanju (<http://www.coe.westga.edu/arsig/>).

Collaborative action research network: Ta spletna stran predstavlja različne vire iz izobraževanja, zdravstva in skrbstva (<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carn/>).

Action research network, Ireland: Predstavlja povezave do stikov v mreži akcijskega raziskovanja na Irskem (http://www.iol.ie/~rayo/AR_Web/index.html).

SESTAVKI IN REVIALNI ČLANKI

Action research: Referati in abstrakti učilniškega akcijskega raziskovanja na šolah v Madisonu v Wisconsinu (<http://www.madison.k12.wi.us/sod/car/carabstractintro.html>).

Predlagano spletno berivo o akcijskem raziskovanju: Seznam priporočenega čtiva o akcijskem raziskovanju, po Pathways to Learning v sodelovanju z Nacionalno mrežo regionalnih izobraževalnih laboratorijev (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa3act.htm>).

Stran Action research: Predstavlja pester izbor virov o akcijskem raziskovanju, tudi referate, povezave itd. (http://www.cudenver.edu/~mryder/itc/act_res.html).

Teacher enhancement: Science: Učiteljsko akcijsko raziskovanje pripomore k izboljševanju šol. Stran daje dostop do devetih referatov, vključno s publikacijo, ki je nastala v učiteljskem programu izpopolnjevanja za učitelje naravoslovja predmetne stopnje v Georgii in na Floridi. Program se je posvečal pomaganju učiteljem naravoslovja pri iskanju načinov za reševanje nekaterih pogostih težav (<http://www.middleweb.com/SERVEreport.html>).

Social movement: »Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research,« avtorja Stephena Kemmisa, Univerza Deakin – Geelong (<http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>).





AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU Ernie Stringer

Šola za
ravnatelje

Predoslje 39
4000 Kranj
Slovenija

