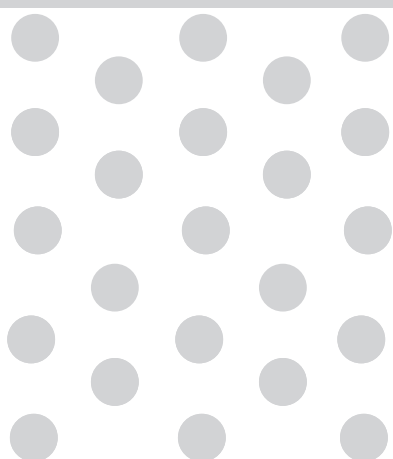


SAŠA MADACKI



RADOST OTKRIVANJA

Akcijskim istraživanjem
od pitanja u učionici do sistema koji uči



Centar za obrazovne inicijative Step by Step

RADOST OTKRIVANJA

Radost otkrivanja:

Akcijskim istraživanjem od pitanja u učionici do sistema koji uči

Saša Madacki

Glavni i odgovorni urednik

Nedim Krajišnik

Izvršni urednici

Adna Sokolović

Belma Čutura

Namir Ibrahimović

Stručno-kolegijalno uredništvo

Enes Avdičević, Mirela Buljubašić, Eldin Šabanović, Mahir Vehabović, Vildana Obuća, Nasiha Mulahalilović, Murisa Čehajić, Ivana Marić, Anđela Galić, Adnela Hamzakadić, Amela Mameledžija, Munir Kahrimanović, Sandra Sredojević

Lektura i korektura

Bernes Aljukić

2

Grafičko oblikovanje

Almir Kurt Kugla

Izdavač

Centar za obrazovne inicijative Step by Step

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH pod COBISS.BH-ID – 70692102



MOŽEMO BOLJE

Publikacija je nastala u okviru programa *Povezivanje prakse, istraživanja i javnih politika: Unapređenje i etabliranje mirovne pedagogije u Bosni i Hercegovini* podržanog kroz projekat „Jačanje povjerenja i kohezije u zajednicama u Bosni i Hercegovini - Možemo Bolje“ koji finansira Služba za instrumente vanjske politike Evropske unije u okviru Instrumenta za susjedstvo, razvoj i međunarodnu saradnju, a zajedno provode Evropska unija, Ujedinjene nacije u Bosni i Hercegovini, Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini i Vijeće Europe - Ured u Sarajevu.

Mišljenja i stavovi izražena u ovom djelu su od autora i ne odražavaju nužno stavove Evropske unije i organizacija koje provode ovaj projekat.



UNITED NATIONS
BOSNIA AND HERZEGOVINA

**Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči**

**Good judgment comes from experience,
which comes from bad judgment.**

Dobra procjena dolazi s iskustvom,
a iskustvo se stiče lošim procjenama.

3

Pripisano
W. Rogersu, M. Twainu, W. Wristonu
i ko zna kome još ne

RADOST OTKRIVANJA

4

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

SADRŽAJ

PREDGOVOR	9
UVOD	11
1. POČNIMO SA TRI STIKERA	13
1.1. Prisjetite se jednog sasvim običnog časa	16
1.2. Zeleno: ovo funkcionise	17
1.3. Žuto: ovdje nisam sasvim siguran/sigurna	17
1.4. Crveno: ovo bih želio/željela promijeniti	18
1.5. Izaberite samo jedan stiker	18
1.6. Jedna mala promjena je dovoljna	19
1.7. Pogledajte šta se dogodilo	19
1.8. Šta ste iz toga naučili?	20
2. NASTAVNIK KOJI SE PITA: SVE POČINJE ZNATIŽELJOM	23
2.1. Nešto me ovdje kopka	26
2.2. Vidjeti nije isto što i znati	27
2.3. Činjenica, pretpostavka i ona nezgodna zona između	29
2.4. Kad se priče i tragovi ne slažu	29
2.5. Najopasnija rečenica: „Ja znam ovo odjeljenje“	31
2.6. Dobro pitanje ne mora zvučati pametno	32
2.7. Od „zašto su oni takvi?“ do „šta mogu saznati?“	33
2.8. Znatiželja je u srcu profesije	33
3. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE:	
ISTRAŽIVANJE KOJE POČINJE OD VLASTITE PRAKSE	35
3.1. Pa dobro, šta je onda akcijsko istraživanje?	38
3.2. Dvije riječi koje moraju ostati zajedno: akcija i istraživanje	40
3.3. Excursus: Kada praksa postavi pitanje koje nismo planirali	41
3.4. Jedno pitanje koje može nositi cijelo istraživanje	44
3.5. Planiraj, probaj, pogledaj, razmisli – pa opet	45
3.6. Mora li sve što ne funkcionise postati istraživački problem?	47
3.7. Ne morate odmah znati kako se to radi	47
3.8. Od tri stikera do akcijskog istraživanja	48

4. AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA U NAŠIM UČIONICAMA:	
OD VLASTITOG PITANJA DO PRIČE	49
4.1. Počnite od jednog problema koji vas kopka	52
4.2. Kako izabrati dovoljno mali problem	54
4.3. Od problema do istraživačkog pitanja	56
4.4. Šta ću promijeniti? Mala intervencija	56
4.5. Šta očekujem da će se dogoditi?	58
4.6. Koje ću tragove pratiti?	60
4.7. Šta se zaista dogodilo?	61
4.8. Šta iz toga mogu zaključiti – a šta ne?	63
4.9. Šta ću pokušati sljedeće?	63
5. PRAKTIKUM:	
OD PROBLEMA DO PLANA AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA	67
5.1. Kontekst i opis situacije: gdje se moja priča događa?	69
5.2. Identificirani problem ili potreba: šta želim mijenjati?	70
5.3. Istraživačko pitanje: šta želim saznati?	70
5.4. Ciljevi istraživanja: pitanje i cilj nisu isto	71
5.5. Planirane aktivnosti i metode: šta ću uraditi?	72
5.6. Resursi, materijali i vrijeme: može li se ovo zaista uraditi?	72
5.7. Prikupljanje podataka: kako ću znati šta se dogodilo?	73
5.8. Analiza podataka: šta ću s njima kada ih prikupim?	74
5.9. Očekivani rezultati i promjene: očekivanje nije rezultat	74
5.10. A naslov?	75
5.11. Prije nego krenete: pogledajte plan kao cjelinu	75
5.12. Sada možemo otvoriti obrazac	76
6. KAKO ĆEMO ZNATI ŠTA SE DOGODILO?	
ALATI I TUMAČENJE PODATAKA	77
6.1. Isti problem, različiti podaci	79
6.2. Posmatranje, bilježenje i brojanje	80
6.3. Exit ticket (izlazni listić) i kratki upitnik	81
6.4. Kada nam treba više od kratkog odgovora: razgovor i fokus grupa	82
6.5. Tragovi koji već postoje: učenički radovi, fotografije i drugi zapisi	83
6.6. Ista učionica, različiti pogledi	84
6.7. Od pojedinačnih tragova do obrasca	85
6.8. Kada podaci ne potvrđuju našu priču	86
6.9. Ne prikupljajte sve samo zato što možete	87
6.10. Kako sve ovo sažeti u izvještaj?	87
6.11. Šta ako nije ispalo onako kako smo planirali?	89

RADOST OTKRIVANJA

7. AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA U SVIJETU:

POGLED KROZ TUĐE PROZORE

	93
7.1. Jedan metod, mnogo konteksta	95
7.2. Jezici, čitanje i pisanje	96
7.3. Fizika, biologija i matematika	98
7.4. Geografija	99
7.5. Kreativni i međupredmetni pristupi	100
7.6. STEM: kada problem prelazi granice jednog predmeta	102
7.7. Stručna i profesionalno usmjerena nastava	103
7.8. Kada nastavnik ne istražuje sam	105
7.9. Šta nam sve ove učionice zajedno govore?	106

8. KADA ISTRAŽIVANJE PRERASTE UČIONICU:

UČENICI, RODITELJI I ŠKOLA

	109
8.1. Kada moja perspektiva više nije dovoljna	111
8.2. Učenici kao sagovornici i partneri	112
8.3. Kada u istraživanje uđu roditelji	113
8.4. Kada različiti ljudi vide različite stvari	114
8.5. Kada škola postane pitanje	114
8.6. Šta škola može istraživati?	115
8.7. Od školskih podataka do školske intervencije	116
8.8. Etika, privatnost i granice	117

9. KADA SISTEM UČI: OD PILOTA DO OBRAZOVNE POLITIKE

	119
9.1. Mijenja se razmjer, ne mijenja se logika	122
9.2. Šta sistem može istraživati o vlastitim odlukama?	123
9.3. Problem politike nije isto što i problem učionice	124
9.4. Pilotiranje: pokušati prije nego što propišemo	125
9.5. Škole kao partneri, a ne samo implementatori	127
9.6. Kada različite škole daju različite odgovore	127
9.7. Skalirati, prilagoditi ili odustati?	128
9.8. Sistem koji uči	129

EPILOG: PONOVO TRI STIKERA

	131
--	-----

LITERATURA

	136
--	-----

RADOST OTKRIVANJA

8

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

PREDGOVOR

Svaki pošten priručnik ima svoj uvod. U njemu se obično pojašne ciljevi, navedu definicije, pobroje poglavlja i čitaocu na fin, akademski način najavi šta ga sve čeka na narednim stranicama. Ali prije nego što dođemo do tog zvaničnog dijela, moram vam ispričati jednu priču.

Razlog je jednostavan: svakodnevna nastavnička praksa ima nezgodnu osobinu da nam s vremenom postane toliko poznata da je prestanemo pažljivo gledati. Prije bilo kakve promjene zato treba malo poremetiti rutinu i ponovo vidjeti ono što radimo gotovo automatski.

Priča koja slijedi nastala je iz te potrebe: da se uzdrma jedna ustaljena navika i provjeri šta se događa kada učenje iz radne sobe izmjestimo direktno u živi, nepredvidivi prostor.

Godinama je formula izgledala savršeno predvidljivo. Dok sam na Univerzitetu u Sarajevu predavao akademsko pisanje po onom klasičnom, konvencionalnom modelu, sve se odvijalo po strogo usvojenom protokolu: ja dam temu, studenti klimnu glavom, povuku se u osamu i pišu. Pisali su onako kako su ih godinama učili: u dubokoj samoći svojih radnih soba, po sjećanju, umotani u tišinu i teške teorijske pojmove.

Ipak, u toj akademskoj osami krila se jedna opasna zamka. Kada pišemo naknadno, daleko od izvora i žive stvarnosti o kojoj govorimo, imamo opasno mnogo vremena za razmišljanje. Umjesto da zabilježimo sirovu, autentičnu misao, mi je u hodu „upristojimo“, ispegamo i nakitimo komplikovanim riječima – sve kako bismo u konačnoj redakciji ispali što pametniji. Rezultat? Radovi koji zvuče vrlo akademski, ali u kojima jedva da ima ikakvog života.

A onda mi se kroz rad sa studentima na jednom programu neformalnog obrazovanja za mlade lidere (ako vas baš zanima koji je to program, proguglajte SHL Akademija) rodila jedna pomalo drska ideja. Posmatrajući ranije na univerzitetu te sigurne, ali hronično anemične tekstove, prvenstveno sam želio da meni ne bude dosadno! Htio sam da probamo nešto uzbudljivo, zabavno i potpuno nepredvidivo, bez imalo pojave ili ideje o tome kakav će biti krajnji ishod. Zapitao sam se da li možemo potpuno srušiti ovaj okvir, pisati u pokretu dok gledamo problem u lice umjesto da o njemu rekonstruišemo sjećanja, i da li se, zaboga, večernji akt može pisati umjesto crtati.

Odlučili smo napustiti uobičajene učionice i otići tamo gdje se stvaralaštvo ne pegla peglom za teoriju, na Akademiju likovnih umjetnosti u Sarajevu. Ušli smo u salu za večernji akt, smještenu tačno pod onom prepoznatljivom kupolom. Pozvao sam modela Akademije da pozira, a studentima dao zadatak koji ih je zatekao u potpunom šoku: da zaborave olovke za crtanje i da pišu akt.

Priznat ću, očekivao sam da će se po papirima prosuti opisi anatomije, linija tijela ili zbunjeno prebrojavanje rebara. Ali pod tom kupolom dogodila se čista čarolija. Na moje potpuno iznenađenje, polaznici su pisali najmanje o onome što su vidjeli očima. Nisu opisivali fizički model pred sobom. Živi podražaj i tišina sale poslužili su im samo kao neposredan okidač koji ih je lansirao duboko pod vlastitu kožu. Pisali su o unutrašnjim stanjima, o tišini koja grmi u prostoriji, o društvenim tabuima, o identitetu i slobodi. Onog trenutka kada smo preveli slikarsku tehniku skiciranja uživo u pisanu riječ i zabranili naknadno „upristojavanje“, autocenzura je nestala. Pisanje je prestalo biti usamljenički, retrospektivni rad u pidžami i postalo živa akcija. Meni je, naravno, to bilo dovoljno da se ohrabrim više nego što je razumno.

Pohlepnik za novim podražajima, već u sljedećoj generaciji htio sam otići korak dalje i odvesti studente, ni manje ni više nego u čekaonicu porodilišta. Zamisao je bila fascinantna: posmatrati buduće i novopečene tate kako prestravljeno koračaju gore-dolje, ludu rodbinu, suze, ushićenje i sav taj predivni kaos, te čitati priče studenata koji na licu mjesta svjedoče rađanju novog života. Nije nam uspjelo. Proglašena je epidemija gripe, rampu su nam spustili na ulazu i potpuno opravdano nas nisu pustili unutra.

10

Ova lekcija, kako uspjeh pod kupolom, tako i neuspjeh na vratima porodilišta, naučila nas je nečemu ključnom: akcijsko istraživanje je živ i odgovoran proces. Ono se opire sterilnosti i usamljeničkoj kabinetskoj rutini, ali istovremeno zahtijeva duboko poštovanje prema realnosti, etici i ljudima. Akcijsko istraživanje nije bezglavo srljanje u eksces, već svjesna akcija u realnom prostoru, tamo gdje balansiramo između želje da uzdrmamo zatečeno stanje i odgovornosti prema onima s kojima radimo.

Zašto su ove priče uopće važne na početku jednog priručnika o akcijskim istraživanjima?

Zato što je akcijsko istraživanje u svojoj suštini odbacivanje usamljeničke radne sobe i hrabar izlazak na teren. Ono nas uči da ne istražujemo iz sigurne distance, po sjećanju i uz pomoć gotovih kalupa, niti da stvarnost uljepšavamo kako bi se uklopila u naše teorije. Akcijsko istraživanje nas poziva da uđemo pod kupolu vlastite prakse, skinemo rukavice, posmatramo živu situaciju ispred sebe i djelujemo u realnom vremenu, često i sami ne znajući unaprijed kakav će biti konačni ishod, ali spremni na uzbudljiv proces.

Kada promijenite poziciju iz koje posmatrate problem, mijenja se i sam problem. Ovaj priručnik nastao je s ciljem da vas ohrabri na taj skok u nepoznato, da prestanete pasivno opisivati zatečeno stanje i da postanete „slovo slikari“ vlastitog poziva. Uostalom, ako smo mi pod kupolom Akademije mogli napisati večernji akt, vrijeme je da i vi uzmete pero u ruke i ispišete svoju praksu na potpuno nov način!

RADOST OTKRIVANJA

UVOD

Iako sam u predgovoru pokušao biti radikalan i duhovit, u ovom pravom uvodu moram pokušati biti pametan. A to znači da moram imati pomagače u toj pustoj pameti. Treba nam filozofija.

Kada se zapitamo ko ili šta najbolje priča priču o promjeni, put nas neizbježno vodi do mračnog filozofa iz Efesa. Dakle, Heraklit.

Njegova čuvena misao da ne možeš dva puta ući u istu rijeku nosi u sebi duboku dvostruku istinu. Voda u rijeci neprekidno teče i mijenja se, pa svaki novi korak u plićak znači dodir s potpuno novom vodom. S druge strane, dok ponovo koračaš prema toj istoj obali, i ti si se promijenio, ostario, obogatio za jedno iskustvo i više nisi isti čovjek koji je prvi put zagazio u struju. Poenta je jednostavna: promjena je jedina konstanta u svemiru, a sve stvari na svijetu nalaze se u stanju stalnog protoka. Ako ovaj antički uvid izmjestimo iz filozofskih spisa i prenesemo ga direktno pred vrata zbornice, dobijamo temeljnu istinu s kojom se svaki nastavnik suočava svakog jutra: ne možeš dva puta ući u isto odjeljenje.

Znaš onaj osjećaj u ponedjeljak ujutro? Uđeš u svoje odjeljenje s briljantno napisanom pripremom za čas, a tamo te dočeka energija u rangu rane faze zombi apokalipse. Da je Heraklit predavao u našoj školi, vjerovatno bi rekao da ne možeš dva puta održati isti čas u istom odjeljenju, jer se u pet minuta odmora promijenio položaj zvijezda, nečiji ljubavni status na mreži i nivo šećera u krvi tvojih učenika. Škola nije spomenik od granita nego divlja, nepredvidiva rijeka u kojoj je svako odjeljenje posebna struja. Odjeljenje na papiru može nositi istu oznaku od septembra do juna, ali ono se kao živi organizam mijenja iz minuta u minut.

Tu se filozofija iz Efesa prirodno spaja s pedagogijom Johna Deweya, čovjeka koji je još početkom dvadesetog vijeka shvatio da djeca nisu prazne kante koje treba napuniti činjenicama, nego mala, vrlo glasna bića koja uče radeći. Dewey nam je ostavio i jedno važno upozorenje za preživljavanje u školi: mi ne učimo samo iz iskustva, nego iz promišljanja o tom iskustvu¹. Da je dovoljno samo skupljati godine iskustva bez tog promišljanja, ja bih do sada već riješio sve probleme obrazovanja, umjesto što u neformalnom sektoru i dalje nakon svih ovih godina znam samouvjereno objašnjavati gradivo punih dvadeset minuta prije nego što shvatim da radim s potpuno pogrešnom grupom. A onda na kraju radionice, uz kafu i kekse, svi zajedno svečano zaključimo da smo „usvajanjem ključnih kompetencija promijenili svijet“.

Nijedan nastavni čas nije potpuno isti, pa čak i kada predaješ isto gradivo u dva različita odjeljenja, kontekst ostaje neponovljiv. Svako akcijsko istraživanje, koliko god

¹ Ova tvrdnja predstavlja široko prihvaćenu pedagošku parafrazu teza Johna Deweya o odnosima iskustva i refleksivnog mišljenja. Vidjeti: John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Boston: D. C. Heath & Co., 1933)

bilo stručno osmišljeno, u stvarnosti uspijeva ili pada kroz kulturne filtere. Učenici ne dolaze u učionicu prazni. Dolaze puni značenja, vrijednosti i očekivanja iz svojih porodica i zajednica. Nova metoda, grupni rad ili nove teme u jednom odjeljenju mogu značiti otvaranje, a u drugom otpor. Kulturna osjetljivost nas uči da uvažavamo te razlike: dok se u nekim zajednicama tišina cijeni kao poštovanje, u drugima je dijalog jedini dokaz prisutnosti. Riječi poput autoriteta, slobode ili pravde ne zvuče isto u svakoj klupi, a nesuglasje između školskog podsticanja na preispitivanje i kućnog njegovanja poštovanja prema autoritetu i porodičnom zajedništvu stvara nevidljive napetosti. Umjesto da slijepo namećemo inovacije, akcijsko istraživanje nas uči da uvažimo taj lokalni ritam i izgrađujemo ono što je stvarno održivo.

U tom procesu ne mijenja se samo odjeljenje. Baš kao i čovjek na obali rijeke, nastavnik kroz istraživanje doživljava vlastitu transformaciju. Prihvatajući ulogu aktivnog učesnika u tom neprekidnom toku, počinješ dublje promišljati o onome što radiš, stižeš nove uvide, učiš iz sopstvenih grešaka i rasteš zajedno sa svojim učenicima. Većina nas na toj rijeci uglavnom bira jednu od dvije krajnosti. Ili glumimo kapetana Titanika koji drži isti kurs po starim pripremama dok oko njega sve polako tone, ili smo poput entuzijastične zlatne ribice koja svake sedmice pokupi novi trik od „Pinterest pedagoga“, zapali se za šarene kartice i vizualne facilitacije, pa do srijede zaboravi šta je uopće htjela postići s tim gradivom. Akcijski istraživač je onaj koji plovi tom istom rijekom. Posmatra kako se tok mijenja, prilagođava pravac i iz svakog novog brzaka uči nešto o rijeci, ali i o vlastitom načinu plovidbe, plivanja, praćakanja.

Stoga akcijsko istraživanje nije još jedna apstraktna teorija iz udžbenika, niti eksperiment pod staklenim zvonom. Ono se odvija u živim, haotičnim i izuzetno emocionalno nabijenim prostorima naših odjeljenja. Odvija se usred časa kada dvoje djece zaboravi doručkovati pa im pažnja pleše oko gladi, ili kada stižeš na čas s migrenom, ali ipak biraš da ostaneš prisutan, hrabar i topao. Odvija se kada napolju pada kiša, a djeca uđu mokra i promrzla, unoseći raspoloženje hodnika i doma u klupe. To su oni trenuci kada jedan učenik po prvi put doživi da ga je neko pitao za mišljenje, kada drugi izgovori riječ „solidarnost“ pa zagonetno pita šta to zapravo znači, ili kada čitaš radove koji nisu gramatički savršeni, ali su etički duboki. Ponekad metoda uopće ne uspije, ali otvori razgovor koji niste planirali i koji ostaje s vama danima. To je učionica u svojoj punoj stvarnosti, pozornica odnosa, trauma, otpora i nade.

Zato ovaj priručnik nije pisan s visine, niti u kabinetskoj tišini. On je sklopljen od naslaganih institucionalnih memorija i živih glasova šezdesetak nastavnika i nastavnica koji su na obukama Centra za obrazovne inicijative Step by Step (u avgustu 2025. i junu 2026. godine) odlučili preispitati svoju ulogu u razredu. Radovi prve kohorte, koje ćete čitati na ovim stranicama, nisu sterilni naučni radovi. To su zapisi sa izvora, puni uspona, dilema i dragocjenih spoznaja.

Ovaj vas priručnik poziva da zakoračite u tu rijeku i u živom toku učionice potražite vlastite odgovore.

**RADOST
OTKRIVANJA**

1. POČNIMO SA TRI STIKERA



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

14

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

1. POČNIMO SA TRI STIKERA

Prije nego što počnemo govoriti o istraživačkim pitanjima, metodama, podacima i analizama, riječima nakon kojih nastavnik iz dugogodišnjeg iskustva već očekuje obrazac od šest stranica, tabelu koju niko nikada neće pročitati i napomenu da je rok, naravno, do petka, pokušajmo nešto mnogo jednostavnije. Trebat će vam tri stikera.

Ako ih nemate, ne brinite. Poslužit će i tri komadića papira, tri polja u starom rokovniku ili, još bolje, margine ovog priručnika. Odlučite li se za margine, preporučujemo sitan rukopis, pisanje ukoso, oko teksta, u raznim bojama i korištenje svakog slobodnog centimetra. Kad nestane margina, slobodno prijedite na korice. Priručniku neće smetati. Uostalom, bilo bi pomalo sumnjivo da priručnik o istraživanju vlastite prakse nakon nekog vremena ostane potpuno čist, bez ijedne bilješke, upitnika, strelice ili ljutitog uskličnika.

Na prvi napišite:	ZELENO – ovo funkcionije.
Na drugi:	ŽUTO – ovdje nisam sasvim siguran/sigurna.
Na treći:	CRVENO – ovo bih želio/željela promijeniti.

15

To je sve što vam za sada treba.

Za početak ćemo uraditi nešto što nastavnici rade svakodnevno, ali rijetko imaju vremena uraditi dovoljno pažljivo: zastat ćemo i pogledati vlastitu nastavu.

Nakon časa često znamo reći: „Ovo je danas baš dobro prošlo“, „Ovo im nikako nije sjelo“ ili „Nemam pojma šta se danas dogodilo“. Takvi utisci nisu bezvrijedni. Naprotiv, oni su često prvi signal da se u učionici dogodilo nešto vrijedno pažnje. Problem je što brzo nestanu. Zvoni za sljedeći čas, dolazi drugi čas po rasporedu, neko pita za ocjenu, treba upisati odsutne, kolegica nas zaustavi na hodniku, a ono pitanje koje nam se učinilo zanimljivim odgađamo za kasnije. „Kasnije“ u školi, kao što znamo, ima neobičnu sklonost da nikada ne dođe.

Tri stikera služe upravo tome: da na trenutak zastanemo u tom toku.

Heraklit bi nas vjerovatno upozorio da ni to nije baš jednostavno. Ne možemo dva puta ući u istu rijeku, a teško da možemo dva puta ući i u isti razred. Sutra će u učionici sjediti uglavnom isti učenici, nastavnik će biti isti, na rasporedu će biti isti predmet, ali situacija više neće biti sasvim ista. Neko će doći raspoloženiji, neko umorniji, neko će konačno razumjeti ono što jučer nije razumio, a neko će baš tog jutra odlučiti da matematika ipak nije njegova životna misija.

Tri stikera ne zaustavljaju rijeku. Oni nam omogućavaju da na trenutak zastanemo na njenoj obali i pažljivije pogledamo šta njome prolazi. Da uhvatimo jednu malu situaciju iz nastave prije nego što je prekrije sljedeći čas, sljedeća obaveza i sljedeći dan. Da zabilježimo šta nam se učinilo dobrim, šta nas je zbunilo i šta bismo željeli pokušati drugačije.

Ako je učionica stalno u pokretu, onda nije najvažnije pronaći konačan odgovor na pitanje „Šta funkcionise u nastavi?“

Mnogo je korisnije naučiti redovno se pitati: šta se ovdje događa, šta iz toga mogu naučiti i šta mogu pokušati drugačije?

1.1. Prisjetite se jednog sasvim običnog časa

Nemojte birati ogledni čas, čas kojem je prisustvovala direktorica ili onaj rijetki trenutak u kojem je projektor proradio iz prvog pokušaja, svi učenici imali pribor, a niko nije pitao: „Hoće li ovo biti za ocjenu?“ Treba nam jedan sasvim običan čas. Može biti jučerašnji. Ili onaj koji držite već godinama i mogli biste ga održati probuđeni u tri ujutro. Može biti čas koji nije bio ni naročito dobar ni naročito loš.

Prisjetite se šta se na njemu događalo. Ko je učestvovao, a ko nije? Kada su učenici bili najviše uključeni? U kojem trenutku je pažnja počela opadati? Šta ih je zainteresovalo, gdje ste morali dodatno objašnjavati i je li nešto krenulo drugačije nego što ste planirali?

Za sada nemojte pokušavati objasniti zašto se nešto dogodilo. Pokušajte razlikovati ono što ste vidjeli od onoga što mislite da to znači. Ta razlika će nam kasnije postati veoma važna.

„Učenici nisu zainteresovani“ je tumačenje. „Tokom petnaest minuta diskusije govorila su četiri od dvadeset šest učenika“ je opažanje. „Ovaj razred ne voli grupni rad“ je zaključak. „U tri posljednja grupna zadatka isti učenici preuzimali su većinu posla“ već je nešto što možemo dalje posmatrati. Nažalost, „vidjelo im se u očima“ još uvijek nije naročito pouzdan istraživački instrument. Kada bismo se u nauci oslanjali na „vidjelo mu se u očima“, medicina bi i danas liječila puštanjem krvi, a vremenska prognoza bi se svodila na to boli li nekoga koljeno.

Nastavničko iskustvo je dragocjeno zato što nam omogućava da brzo prepoznamo obrasce. Ali iskustvo ponekad zna biti i previše brzo: vidimo pojavu i odmah joj pripišemo uzrok. Tri stikera nas pozivaju da između ta dva koraka napravimo malo prostora.

RADOST OTKRIVANJA

1.2. Zeleno: ovo funkcionije

Uzmite zeleni stiker i napišite jednu stvar za koju imate dobar razlog vjerovati da u vašoj nastavi funkcionije. Ne ono što bi trebalo funkcionisati prema udžbeniku metodike, nego ono što vidite da pomaže vašim učenicima.

Možda učenici bolje razumiju novi pojam kada ga vežete za nešto iz njihove svakodnevice. Povučenijsi progovore lakše ako prvo razmijene misao u paru. Kratko pitanje na početku časa nekad uvede bolje nego pet minuta ponavljanja. Konkretni komentar umjesto gole ocjene? Radovi se odjednom popravljaju drugačije. A pet minuta humora ponekad za pažnju učini više od prezentacije koju ste pripremali dva sata, koliko god nam to bilo teško priznati..

Vrijedi početi zelenim stikerom jer razgovori o unapređenju obrazovanja često počinju gotovo isključivo od onoga što ne valja. Šta je problem? Šta treba popraviti? Gdje učenici griješe? Šta nastavnik mora raditi drugačije? Takva pitanja jesu važna, ali nisu jedina.

Jednako je važno pitati: šta već radimo dobro i zbog čega to daje rezultat?

Ako nešto dobro funkcionije, možda ga treba češće koristiti, prenijeti na drugu temu ili prestati mijenjati zato što nam se čini da stalno moramo uvoditi nešto novo. I to je vrijedno istražiti: zašto nešto funkcionije, kome najviše pomaže i hoće li imati isti učinak u drugačijoj situaciji? Ponekad istraživanje ne počinje problemom koji želimo ukloniti, nego dobrom praksom koju želimo bolje razumjeti. Uostalom, bilo bi pomalo nepravedno da istraživačku pažnju dobiju samo stvari koje ne funkcionišu. I dobre nastavne ideje zaslužuju svojih pet minuta.

17

1.3. Žuto: ovdje nisam sasvim siguran/sigurna

Žuti stiker je najzanimljiviji. Na njega napišite nešto što redovno radite, ali za šta niste potpuno sigurni koliko zaista doprinosi učenju.

Takvih stvari u nastavi ima mnogo. Pregledamo domaću zadaću na isti način godinama. Počinjemo čas ponavljanjem jer smo tako navikli. Prozivamo učenike redom da pročitaju po jedan pasus iz udžbenika. Izgleda kao da svi prate, ali većina učenika uopšte ne sluša sadržaj nego grozničavo broji pasuse unaprijed kako bi spremili svoj dio i izbjegli javnu blamažu kod teških riječi. Ili, nije rijetko da dok učenici tiho prepisuju tekst s prezentacije, u učionici vlada privid savršene radne discipline. Međutim, fizički čin prepisivanja rijetko zahtijeva duboku kognitivnu obradu – mozak je na pauzi dok ruka radi, a mi dobijamo lažni osjećaj da je lekcija „savladana“.

Žuti stiker nije kritika niti presuda. On kaže: **nisam siguran, ali mogao bih provjeriti.**

To je važan trenutak. U obrazovanju je lako steći osjećaj da dobar nastavnik treba imati odgovor na sve. Međutim, profesionalno mnogo zanimljiviji prostor počinje onda kada sebi dozvolimo reći: „Ne znam zašto se ovo događa“ ili „Nisam siguran da ovo zaista djeluje“. Tu nastaje pitanje koje vrijedi istražiti.

1.4. Crveno: ovo bih želio/željela promijeniti

Na crveni stiker napišite nešto što vas u nastavi već neko vrijeme žulja. Ne mora biti dramatičan problem; za prvi pokušaj je čak bolje da nije. Tražimo nešto konkretno, dovoljno blisko i dovoljno malo da ga možemo posmatrati.

Možda se tokom diskusije uvijek javljaju ista četiri učenika. U grupnom radu jedan učenik obavi gotovo sve, dok ostali čekaju rezultat. Učenici bez problema reprodukuju definiciju, ali je teško primjenjuju u novoj situaciji. Imate osjećaj da tokom časa previše govorite vi. Ista greška ponavlja se iz zadatka u zadatak. A zadnjih deset minuta časa redovno nestane negdje između završne aktivnosti, pitanja učenika i zvona.

Pokušajte pritom izbjeći formulacije poput „učenici su lijeni“, „nisu motivisani“, „roditelji nisu zainteresovani“ ili „ovaj razred je nemoguć“. Takve rečenice mogu vjerno opisivati našu frustraciju, ali nam slabo pomažu da vidimo šta bismo mogli istražiti i promijeniti.

18 Umjesto „učenici nisu motivisani“, možemo napisati: „Tokom samostalnog rada većina učenika odustane čim naiđe na prvi zahtjevniji zadatak.“ Umjesto „oni ne žele razgovarati“, možemo zapisati: „Na pitanja u zajedničkoj diskusiji odgovara uglavnom pet istih učenika.“

Čim etiketu zamijenimo opisom onoga što možemo vidjeti, čuti ili zabilježiti, situacija počinje izgledati drugačije. Više nemamo osobinu koju smo pripisali učenicima. Imamo pojavu koju možemo pažljivije posmatrati.

1.5. Izaberite samo jedan stiker

Sada su pred vama tri kratke bilješke o vlastitoj nastavi. Zeleni stiker pokazuje nešto što vrijedi sačuvati i možda bolje razumjeti, žuti nešto u šta niste sasvim sigurni, a crveni nešto što biste željeli promijeniti.

Vrlo je moguće da vam je tokom ove vježbe palo na pamet još deset stvari. Zapišite ih negdje ako želite, ali ih zasad ostavite na miru. Za prvi pokušaj izaberite samo jedan stiker.

Ako vam je ovo prvi susret s ovakvim načinom rada, žuti ili crveni možda će vam lakše ponuditi pitanje za početak. Ali slobodno krenite i od zelenog. Ponekad je jednako zanimljivo istražiti zašto nešto dobro funkcioniše kao i pokušati popraviti ono što ne funkcioniše.

RADOST OTKRIVANJA

Ne pokušavajte istovremeno povećati motivaciju učenika, unaprijediti grupni rad, poboljšati čitalačku pismenost, riješiti kašnjenje na čas, reformisati domaće zadatke i uspostaviti potpuno novi odnos s roditeljima. Imate 45 minuta, a vrlo vjerovatno i još nekoliko časova tog dana.

Mala promjena nije manje vrijedna zato što je mala. Naprotiv, ako pokušamo promijeniti samo jednu stvar, mnogo ćemo lakše primijetiti šta se nakon toga dogodilo.

Pretpostavimo da na vašem crvenom stikeru piše: „U grupnom radu uvijek rade isti učenici.“ To je sasvim dovoljno za početak. Sada ne trebate riješiti problem grupnog rada u cjelokupnom obrazovnom sistemu. Trebate postaviti pitanje: šta bih na sljedećem času mogao uraditi malo drugačije?

1.6. Jedna mala promjena je dovoljna

Možda odlučite da na narednom času svakom članu grupe dodijelite jasnu ulogu: jedan čita zadatak, drugi zapisuje, treći provjerava rješenje, četvrti predstavlja zaključak. Možda ćete prije rada u paru učenicima dati dvije minute da sami razmisle. Možda ćete umjesto jednog pitanja cijelom razredu postaviti tri kraća pitanja ili na kraju časa tražiti da svaki učenik zapiše jednu stvar koju još ne razumije.

Vaša promjena ne mora biti spektakularna. Treba biti dovoljno jasna da nakon časa možete reći: ovo sam danas uradio drugačije.

Dobro je, barem u početku, ne mijenjati mnogo stvari istovremeno. Ako promijenite raspored sjedenja, način formiranja grupa, materijale, trajanje aktivnosti, način davanja uputa i vrednovanje, pa čas ispadne odličan, bit ćete zadovoljni, ali nećete mnogo znati o tome šta je napravilo razliku.

Za prvi pokušaj dovoljna je jedna promjena. Ne pokušavamo spasiti svijet do velikog odmora; pokušavamo nešto saznati o vlastitoj nastavi.

1.7. Pogledajte šta se dogodilo

Kada napravite malu promjenu, važno je ne završiti jedino utiskom: „Čini mi se da je danas bilo bolje.“ Vjerovatno i jeste. Ali pokušajmo pogledati šta se zaista dogodilo.

Šta ćete pratiti, zavisi od toga šta ste promijenili. Promijenili ste način objašnjavanja nekog pojma? Dajte učenicima kratak zadatak u kojem ga moraju primijeniti u novoj situaciji. Uveli ste vršnjačku povratnu informaciju? Uporedite prve i završne

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

verzije učeničkih radova i pogledajte šta su zaista mijenjali. Pokušali ste učenicima dati više samostalnosti? Zabilježite koliko često tokom rada traže vašu pomoć i za šta je traže. Promijenili ste način rada u grupama? Posmatrajte kako učenici donose odluke, rješavaju neslaganja ili dijele odgovornost. A kada uvedete nešto sasvim novo, pitajte same učenike šta im je pomoglo, šta ih je zbunilo i šta bi sljedeći put uradili drugačije.

Za prvi pokušaj ne treba vam instrument od šest stranica, statistički program niti kontrolna grupa iz susjedne škole. Susjednu školu za sada ostavite na miru. Dovoljno je prikupiti nekoliko informacija koje će vam pomoći da ne zavisite isključivo od vlastitog osjećaja.

Vjerovatno ćete zaključiti da je pristup dao dobre rezultate kod većine učenika, ali ne baš kod svih. Angažovanje je možda poraslo, ali je aktivnost oduzela više vremena nego što ste planirali. Učenici su bili motivisaniji, no usput su pravili više grešaka. A zna se dogoditi i nešto sasvim neočekivano.

To nije smetnja. Upravo to želimo primijetiti.

20

Učionica nije prostor u kojem jedna intervencija uvijek proizvodi isti odgovor. U njoj se susreću različiti učenici, njihova iskustva, odnosi, raspoloženja, prethodna znanja i okolnosti koje ne možemo potpuno kontrolisati. Zato nakon promjene ne tražimo dokaz da smo bili u pravu. Pokušavamo dovoljno pažljivo gledati i slušati da razumijemo šta se nakon naše promjene zaista dogodilo.

1.8. Šta ste iz toga naučili?

Na kraju nemojte odmah pitati: „Je li metoda uspjela?“ To pitanje je često pregrubo za ono što se stvarno događa u učionici. Mnogo je korisnije pitati: šta sam iz ovog pokušaja naučio/naučila?

Zamislite da ste u grupni rad uveli podjelu uloga. Uočili ste da je sada učestvovalo više učenika, pa takav pristup želite da zadržite. Ili su uloge pomogle, ali je učenik koji predstavlja grupu opet obavio najveći dio posla, pa sljedeći put namjeravate drugačije da rasporedite odgovornost. A moguće je i da su uloge stvorile više zbrke nego koristi, pa ste deset minuta objašnjavali ko je zapisničar, ko izvjestilac i zašto grupa od četiri učenika ipak ne može imati četiri šefa, ma koliko čvrsto oni sami mislili suprotno.

Svaki od tih ishoda daje vam nešto vrijedno: novu informaciju o učenicima, o aktivnosti ili o vlastitoj nastavi. Rezultat nije samo potvrda da je nešto „uspjelo“. Saznanje da nešto nije djelovalo onako kako smo očekivali, da je djelovalo

RADOST OTKRIVANJA

isključivo kod nekih učenika ili da je proizvelo nešto što uopće nismo predvidjeli može biti jednako korisno. Važno je šta ćemo s tim saznanjem uraditi.

Tu se vraćamo na početna tri stikera. Nakon ovog malog pokušaja možda ćete neke stvari rasporediti drugačije nego na početku:

Zeleno – ovo želim zadržati.

Žuto – ovo želim bolje razumjeti ili prilagoditi.

Crveno – ovo sljedeći put želim uraditi drugačije.

Zeleno ne znači „savršeno“, žuto ne znači „loše“, a crveno nije znak neuspjeha. Tri boje nam pomažu da vlastitu praksu posmatramo kao nešto što možemo zadržavati, propitivati i mijenjati. A čim napravimo novu promjenu, do nam daje priliku da pogledamo šta se dogodilo. Tako se krug nastavlja.

Ako ste prošli kroz ovu vježbu, već ste uradili više nego što se možda na prvi pogled čini. Pažljivije ste pogledali vlastitu praksu, izdvojili nešto što želite bolje razumjeti ili unaprijediti, napravili malu promjenu, pratili njen učinak i razmislili o tome šta biste sljedeći put mogli uraditi drugačije.

Nismo govorili o metodologiji, definirali istraživački dizajn, raspravljali o uzorku niti računali procenete. Nismo morali. Za početak je bilo dovoljno da svakodnevnu praksu ne uzmete zdravo za gotovo, nego da joj posvetite malo više pažnje.

Tri sasvim obična stikera dovela su vas do prvog, malog koraka u akcijskom istraživanju.

Možda vam se to još ne čini kao istraživanje. I dobro je ako je tako. U narednim poglavljima vidjet ćemo da istraživanje vlastite prakse ne mora početi velikim planom, složenom metodologijom ni debelim izvještajem. Može početi mnogo jednostavnije: nastavnikovom znatiželjom pred nečim poznatim i svakodnevnim, iz koje nastaje jedno naizgled obično pitanje: šta se ovdje zapravo događa?²

Od tog pitanja krećemo dalje.

Napomena o tehnici „Tri stikera“

Tehnika „Tri stikera“ razvijena za potrebe ovog priručnika inspirirana je tehnikom „Semafor pitanja“ iz priručnika *Škola mišljenja: priručnik za nastavnike i nastavnice*³ i

² Predloženi proces nije korak unatrag u profesionalnom smislu, već praktičan i racionalan pristup kojim želimo pojednostaviti korake i osigurati da u svakom trenutku imamo jasnu kontrolu nad ishodom.

³ Rangelov Jusović, R. (2019). *Škola mišljenja: priručnik za nastavnike i nastavnice*. Sarajevo: COI Step by Step

RADOST OTKRIVANJA

strategijom Stoplight Stickies⁴. Princip semafora ovdje je prilagođen refleksiji nastavnika o vlastitoj praksi: zeleno označava ono što želimo zadržati i možda bolje razumjeti, žuto ono što želimo provjeriti ili dodatno istražiti, a crveno ono što želimo promijeniti.

⁴Pond, S. (2020, September 16). Stoplight Stickies. K20 Center.

RADOST
OTKRIVANJA

2. NASTAVNIK KOJI SE PITA: SVE POČINJE ZNATIŽELJOM



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

24

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

2. NASTAVNIK KOJI SE PITA: SVE POČINJE ZNATIŽELJOM

Na kraju prethodnog poglavlja ostavili smo pitanje: šta se ovdje zapravo događa? To je dobro mjesto za početak.

Nastavnici svakoga dana vide nevjerovatnu količinu stvari. Vide ko je uradio domaću zadaću, ko je zaboravio pribor, ko se javlja, ko izbjegava pogled, ko je ponovo zakasnio, ko je danas neobično tih, ko je prvi završio zadatak i ko već treći put pita može li u toalet. Istovremeno objašnjavaju, slušaju, procjenjuju, odgovaraju, smiruju, ohrabruju, preusmjeravaju pažnju i pokušavaju se sjetiti gdje su ostavili marker koji su prije trideset sekundi držali u ruci.

U takvom poslu problem nije u tome što nastavnici ne gledaju. Problem je što se toliko toga događa da je teško zaista vidjeti. A između gledanja i viđenja postoji važna razlika⁵. Gledati znači registrovati da se nešto dogodilo; vidjeti znači zastati dovoljno dugo da se zapitamo šta nam to govori. Tada počinje istraživačka znatiželja.

Pitanje sužava horizont

Predrag Finci u knjizi Ishodište pitanja o prirodi pitanja piše:

„Pitanje jeste, ali ne po sebi. Ono dobija svoj puni smisao po onome ka čemu se upućuje. Postavljanjem pitanja horizont u prvobitnom, naivno širokom smislu riječi biva sužen: pitanjem se usmjerava na neku tačku, koja može biti zvijezda-vodilja, ali i otvor bezdana““

To je ozbiljniji način da kažemo ono što smo u prethodnom poglavlju pokušavali uraditi sa tri stikera. Učionica je širok horizont. U njoj se istovremeno događa toliko toga da bismo, pokušavajući pratiti sve, vrlo brzo prestali vidjeti bilo šta. Pitanje taj horizont sužava. Odjednom više ne posmatramo „kako je prošao čas“, nego nešto mnogo određenije: ko učestvuje u razgovoru, šta se događa kada učenici rade u paru, gdje odustaju od zadatka ili šta se promijeni kada im damo više vremena za razmišljanje.

U tom smislu dobro pitanje nije samo rečenica sa znakom pitanja na kraju. Ono je način usmjeravanja pažnje. Od mnoštva stvari koje se događaju bira jednu i kaže: ovdje ćemo malo duže gledati. Zato dva nastavnika mogu prisustvovati istom času, a istraživati potpuno različite stvari. Učionica je ista; pitanje je promijenilo ono što u njoj pokušavamo vidjeti.

⁵ Za one koji baš žele da prodube ovu temu predlažem: Čilaš Mikulić, M. (2014). Vidska svojstva glagola fizičke percepcije vidjeti i gledati u hrvatskome jeziku. Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 40(1), 77–91.

⁶ Finci, P. (1987). Ishodište pitanja. Glas. Banja Luka.

A Finci nas upozorava i na nešto još zanimljivije. Tačka prema kojoj nas pitanje vodi može biti „zvijezda-vodilja, ali i otvor bezdana“. Nastavnici će vjerovatno brzo prepoznati obje mogućnosti.

Tu će nam trebati malo discipline. Akcijsko istraživanje ne traži da skočimo u svaki bezdan koji otkrijemo. Naprotiv, jedna od važnijih vještina bit će naučiti reći: ovo je veliko i važno pitanje, ali šta od toga mogu istražiti na jednom času, s ovim učenicima i u uslovima koje imam? Zvijezdu-vodilju možemo zadržati na horizontu, ali za prvi korak treba nam tačka dovoljno blizu da prema njoj možemo krenuti.

Dobar početak akcijskog istraživanja je ono malo pitanje koje nam se već neko vrijeme vraća. Ne mora još biti savršeno formulirano. Ne mora zvučati naučno. Dovoljno je da nas zaustavi pred nečim što smo do jučer uzimali zdravo za gotovo.⁷

2.1. Nešto me ovdje kopka

Istraživanje rijetko počinje svečanom odlukom uz intoniranje himne i dizanje državne zastave svečano govoreći: „Danas ću formulirati istraživački problem.“

Mnogo češće počinje sasvim običnom mišlju koja nam se javi tokom časa, nakon njega ili dok o njemu razmišljamo: Zašto se ovo stalno događa? Kako to da ovaj razred na istu aktivnost reaguje potpuno drugačije od prethodnog? Zašto učenici ovo bez problema urade na testu, a ne mogu primijeniti kada im stvarno zatreba? Kako to da učenica koja gotovo nikada ne govori pred cijelim razredom ima toliko toga reći kada radi u paru?

Početak može biti još jednostavniji: „Ovo mi je čudno.“ Takve trenutke lako zanemarimo jer ne izgledaju naročito naučno. Nemaju naslov, hipotezu ni tabelu. Mogu biti samo nelagoda, sumnja ili osjećaj da nešto nije onako kako smo očekivali. Ali tu vrijedi zastati.

Informacijska nauka ima čak i ime za stanje koje pomalo liči na ovo naše „nešto me ovdje kopka“. Nicholas Belkin nazvao ga je *anomalous state of knowledge* (ASK) stanjem u kojem prepoznavamo da nešto u našem razumijevanju ne štima, iako još ne znamo sasvim jasno šta nam nedostaje niti kako da to izrazimo kao pitanje⁸. To je prilično dobar opis početka našeg kopkanja po vlastitoj praksi.

Akcijsko istraživanje počinje blizu nas: u učionici, zbornici, školskom hodniku, razgovoru s učenicima ili nečemu u vlastitoj nastavi što nas raduje, zbunjuje, frustrira ili ne prestaje kopkati. Ono što želimo istražiti nije važno zato što je veliki „problem obrazovanja“, nego zato što je važno ovdje, ovim učenicima, ovom nastavniku i u ovom trenutku.⁹

⁷ Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.

⁸ Belkin, N. J. (1980). Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, 5, 133–143.

⁹ McNiff, J. (2002). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Jean McNiff.

RADOST OTKRIVANJA

Ne mora čak biti riječ ni o problemu. Zaintrigirati nas može i nešto što je prošlo iznenađujuće dobro. Ako su učenici odjednom bili mnogo aktivniji nego obično, jednako je opravdano zapitati se: „Šta je danas bilo drugačije?“ Nekađ nehotice uradimo nešto što vrijedi ponoviti. Pomogao je, recimo, primjer koji je odjednom razjasnio težak pojam, povratna informacija nakon koje su učenici sami ispravili grešku, mogućnost izbora između nekoliko zadataka ili kratka provjera koja je nastavniku pokazala da može nastaviti dalje. I dobra praksa zaslužuje da je bolje razumijemo.

Zato je znatiželja dobar početak. Ona ne polazi od pretpostavke da već imamo odgovor. Ona nas samo poziva da pogledamo još jednom.

2.2. Vidjeti nije isto što i znati

U prethodnom poglavlju već smo napravili malu, ali važnu razliku između opažanja i tumačenja. Da se podsjetimo, opažanje je bilježenje čistih činjenica (ono što vidimo i čujemo), dok je tumačenje davanje značenja tim činjenicama (naš zaključak ili pretpostavka)¹⁰.

Problem, naravno, nije u tome što tumačimo. Bez tumačenja ne bismo mogli raditi nastavnički posao. Iskustvo nam omogućava da brzo prepoznamo situacije, predviđamo poteškoće i donosimo desetine malih odluka tokom jednog časa. Bilo bi prilično nepraktično kada bismo prije svake od njih formirali istraživački tim, definisali uzorak i čekali rezultate longitudinalne studije.

Ali iskustvo ima jednu zanimljivu nuspojavu: što ga više imamo, lakše nam se može učiniti da već znamo šta gledamo¹¹.

Jednom sam sa studentima otišao u Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine, na odjeljenje antičke arheologije. Nismo tamo provodili istraživanje. Bio je to kratki razgovor o perspektivama. Zaustavili smo se pred antičkim nadgrobni spomenikom na čijoj je legendi pisalo: „Nadgrobni spomenik Aurelija Prokula, Zenica.“

Mogli smo pročitati legendu, pogledati spomenik, saznati nešto o njegovom porijeklu i nastaviti prema sljedećoj vitrini. Umjesto toga, postavio sam studentima dva pitanja: Šta bi Aurelije danas mogao vidjeti? I šta bi Aurelije danas mogao znati?

Zamislili smo da se čovjek čiji je nadgrobni spomenik pred nama nekako vrati na prostor na kojem je nekada živio. Vidio bi ljude, gradove, puteve, možda poneku planinu ili rijeku koju bi prepoznao. Ali koliko bi od svijeta pred sobom zaista razumio? Šta bi mu značila imena kojima označavamo svoje identitete, naše granice

¹⁰ Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.; Jain, B. (2024, November 4). Nonviolent communication: Dr. Marshall Rosenberg language of life at the center. Prezent. <https://www.prezent.ai/blog/nonviolent-communication>

¹¹ Tullis, J. G., & Feder, B. (2023). The "curse of knowledge" when predicting others' knowledge. *Memory & cognition*, 51(5), 1214–1234.

između „nas“ i „njih“ i važnost koju pridajemo razlikama među ljudima koji nastanjuju isti prostor? Mnogo toga mogao bi vidjeti, a da još uvijek ne zna šta zapravo gleda.

Onda smo perspektivu okrenuli još jednom. Kako bi Aurelije reagovao kada bismo mu objasnili da su njegovi bogovi danas „mitologija“? O njima učimo u školi, čitamo njihove ljubavne avanture, sukobe i osвете, a djeca ih ponekad upoznaju gotovo kao likove iz neobičnih priča. Za Aurelija oni nisu bili mitologija. Pripadali su stvarnom i svetom poretку svijeta. Ono što je on o svom svijetu mogao smatrati znanjem, nama danas pripada sasvim drugoj vrsti objašnjenja.

A onda još jedan obrat. Kako bi reagovao kada bi saznao da je jedna mala i tada marginalna vjerska zajednica, nastala na rubu Rimskog Carstva i povremeno u napetom odnosu s njegovim vlastima, tokom stoljeća izrasla u globalnu zajednicu vjernika i jednu od najvećih svjetskih religija? Svijet koji je Aureliju mogao izgledati stabilan i samorazumljiv promijenio se na načine koje teško da je mogao zamisliti. Ono što je mogao znati bilo je ograničeno ne samo njegovim iskustvom nego i vremenom iz kojeg je gledao.

28

Jan i Aleida Assmann mnogo su ozbiljnije od ove male muzejske vježbe pokazali da prošlost nije nešto što zajednice jednostavno „imaju“. Ona se pamti, prenosi, bira i iznova tumači, a kroz kulturno pamćenje oblikuje se i način na koji zajednice razumiju sebe. Mene je ovdje zanimalo nešto jednostavnije: šta se događa kada promijenimo mjesto s kojeg gledamo i koliko se s tom promjenom mijenja ono za šta mislimo da možemo znati?

Jer u jednom trenutku više nismo samo mi gledali Aurelija. Aurelije je počeo gledati nas. I tada se njegovo pitanje moglo vratiti nama: koliko mi zaista razumijemo svijet koji nam izgleda toliko poznat? Koliko je od onoga što nazivamo znanjem zasnovano na onome što možemo pokazati, a koliko na kategorijama, objašnjenjima i pretpostavkama vlastitog vremena?

Ova mala vježba nije bila akcijsko istraživanje, ali je otvorila prostor iz kojeg ono može nastati. Nismo prikupljali podatke, provjeravali pretpostavke niti planirali promjenu. Dogodilo se nešto što tome prethodi: ono što nam se činilo poznatim i samorazumljivim postalo je upitno. Aurelije nam nije dao odgovor. Natjerao nas je da drugačije pogledamo ono za šta smo mislili da već razumijemo i da postavimo novo pitanje.

Upravo tu počinje istraživački pogled na vlastitu praksu. Ne tako što ćemo sumnjati u sve što vidimo niti odbaciti vlastito iskustvo, nego tako što ćemo između onoga što smo opazili i onoga što smo zaključili ostaviti dovoljno prostora za jedno pomalo bezobrazno pitanje: „A kako to znam?“

To pitanje vodi nas korak dalje. Kada kažemo da nešto znamo, na čemu zapravo

RADOST OTKRIVANJA

počiva ta tvrdnja? Šta smo zaista vidjeli ili čuli, šta smo iz toga zaključili, a šta smo možda samo pretpostavili? Granica između tih stvari nije uvijek tako jasna kako nam se čini.

2.3. Činjenica, pretpostavka i ona nezgodna zona između

Zamislite situaciju na času: objašnjavate novu lekciju i pritom koristite onaj poznati primjer iz udžbenika ili priručnika. S obzirom na to da ste ga izgovorili već stoti put, kako u priručniku tako i u vlastitoj praksi, izlažete ga s lakoćom, odajući utisak da je riječ o nečemu sasvim jednostavnom i samorazumljivom. Kada na kraju upitate: „Je li sve jasno?“, većina učenika tiho klimne glavom. Prva reakcija koja nam padne na pamet jeste da je gradivo usvojeno. Metodološki je, međutim, takav zaključak prilično nezgodan.

Šta se zapravo dogodilo pred našim radoznalim očima? Klimanje glavom u učionici rijetko je pouzdan dokaz razumijevanja. Mnogo češće ono može biti tek socijalni refleks. Učenici koji nisu razumjeli objašnjenje mogu se osjećati nelagodno jer im nije jasno nešto što je predstavljeno kao „lako i očigledno“, pa klimanjem glavom jednostavno žele izbjeći neprijatnost ili skretanje pažnje na sebe. Jesmo li provjerili šta zaista stoji iza te reakcije? Jesmo li tražili da neko primijeni naučeno ili objasni sadržaj svojim riječima? Ili smo vlastiti utisak o jednostavnosti sadržaja automatski pripisali učenicima?

Ovdje ne pokušavamo pretvoriti nastavnika u kameru za videonadzor. Potpuno neutralno posmatranje vlastite učionice vjerovatno nije ni moguće. Mi smo dio situacije koju posmatramo. Imamo iskustva, očekivanja, vrijednosti, simpatije, frustracije i, kao svi drugi ljudi, dane kada smo uvjereni da smo održali odličan čas sve dok ne pogledamo učeničke radove... i to je sasvim u redu. Ideja koju mnogi imaju o nastavniku kao hladnom bankaru je možda dodatni razlog za ovaj priručnik.

Poenta je mnogo jednostavnija: naučiti prepoznati kada nešto znamo, kada nešto pretpostavljamo i kada nam treba još neka informacija. U tome nam može pomoći pitanje: na osnovu čega to zaključujem? Ono djeluje kao mala metodološka kočnica. Ne sprečava nas da donosimo zaključke, nego nas podsjeća da prvo objašnjenje ne moramo odmah proglasiti činjenicom.

2.4. Kad se priče i tragovi ne slažu

Pristup problemu u istraživanju u načelu je vrlo jednostavan: pitamo ljude šta rade i oni nam kažu šta rade. Zapišemo odgovor, unesemo ga u tabelu i nastavimo dalje. Ali (ovdje uvodimo jedno veliko ALI) šta ako ono što govorimo da radimo i ono što zaista radimo nije uvijek isto?

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

Tu počinje jedna neobična istraživačka priča iz Tucsona u Arizoni. *Tucson Garbage Project*, koji je William Rathje sa studentima Univerziteta Arizona započeo 1973. godine, primjenjivao je arheološke metode na savremeni kućni otpad. Poređenje onoga što su ljudi govorili o svojim potrošačkim navikama s materijalnim tragovima njihovog ponašanja pokazalo je da se ta dva izvora podataka nisu uvijek podudarala¹². Ideja je bila gotovo nepristojno jednostavna: nemojmo ljude samo pitati šta rade; pogledajmo i tragove njihovog ponašanja.

A smeće je, pokazalo se, bilo prilično pričljivo.

Ispitanici nisu baš često navodili da koriste boju za kosu, ali su se u smeću pojavila brojna prazna pakovanja boje. Ljudi su tvrdili da svakodnevno uzimaju vitamine, dok malobrojne odbačene prazne bočice vitamina nisu baš podržavale tu priču. Ispitanici koji su naveli da tokom prethodnog mjeseca nisu kupovali novu odjeću u otpadu su imali odbačene etikete i račune iz prodavnica odjeće. Niko nije rekao da pije viski, a smeće je ponudilo nekoliko praznih boca Johnnie Walkera. Kada je riječ o pivu, prazne limenke sugerisale su da je popijena količina bila znatno veća od one koju su ljudi prijavljivali anketarima. Drugim riječima, ono što su ispitanici govorili i ono što su tragovi njihovog ponašanja pokazivali nije uvijek bila ista priča. Smeće je ispalo neugodno dobar sagovornik.

30

Pouka, međutim, nije da ljudi lažu i da od sada trebamo vjerovati isključivo kantama za smeće. Ono što ljudi kažu jeste podatak. Ono što rade može biti drugi podatak, a tragovi koje njihovo ponašanje ostavlja treći. Tek kada ih stavimo jedne pored drugih, možemo primijetiti da se priče nekad slažu, a nekad ne. A tamo gdje se ne slažu često postaje najzanimljivije.

Kakve veze sve to ima s nastavom? Mnogo više nego što bi se moglo očekivati od nekoliko praznih boca viskija. Učionica je također puna različitih tragova o istoj pojavi. Pitamo učenike: „Je li vam jasno?“ Oni odgovore da jeste. Pet minuta kasnije pogledamo zadatke i otkrijemo da smo svi zajedno možda malo požurili sa zaključkom.

Isto se može dogoditi sa provjerom znanja. Nakon testa, poražen rezultatima, nastavnik zaključuje: „Ovo odjeljenje jednostavno ne uči kod kuće“. Ali kada metodom iz Tucsona prebroji bodove po pojedinačnim zadacima, uočava da je 80% učenika tačno riješilo prva dva zadatka, a pokleklo na trećem. Problem nije u nedostatku rada kod kuće, nego u nerazumijevanju prelaska sa osnovnog na primijenjeni nivo.

I nastavnik iza sebe ostavlja istraživačke tragove, iako o njima rijetko razmišljamo na taj način. Uvjereni smo, recimo, da tokom diskusije podjednako uključujemo cijeli razred, ali bi jednostavna bilješka o tome ko je govorio tokom tri časa lako

¹² Rathje, W. L. (1974). The Garbage Project: A new way of looking at the problems of archaeology. *Archaeology*, 27, 236–241; Rathje, W. L., & Murphy, C. (1992). *Rubbish! The archaeology of garbage*. HarperCollins.

RADOST OTKRIVANJA

pokazala da se stalno vraćamo istih šest učenika. Mislimo da učenici ne rade domaću zadaću jer nisu motivisani, dok razgovor s njima ili pregled zadataka otkrije da je problem negdje drugdje. Imamo osjećaj da je neka nova nastavna metoda bila odlična jer su učenici bili aktivni, učionica glasna i čas proletio, a tek iz njihovih radova vidimo jesu li zaista nešto bolje razumjeli. Dešava se i obrnuto: čas nam se učinio tihim, sporim i pomalo neuspješnim, a radovi pokazuju da su učenici razumjeli mnogo više nego što smo mislili.

Tu Tucson postaje važan za akcijsko istraživanje. Ne zato što nas uči da sumnjamo u sve što nam učenici kažu, niti zato što nastavnik treba postati detektiv koji vreba nedosljednosti. I, za svaki slučaj, ne, ne predlažemo pregledavanje učeničkih kanti za smeće. Pouka je jednostavnija: ne oslanjajte se uvijek na samo jedan trag.

Pitajte učenike, posmatrajte šta rade, pogledajte njihove radove i zabilježite šta ste sami primijetili. Možda će svi ti tragovi pokazivati u istom pravcu. Odlično. Ali ako ne pokazuju, nemojte odmah pokušavati odlučiti koji je „pravi“. Neslaganje između dva podatka nije nužno problem istraživanja. To može biti izuzetno najzanimljiviji početak.

Tucson Garbage Project zato nam ostavlja jednu malu, ali veoma korisnu istraživačku naviku: kada mislimo da već znamo šta se događa, vrijedi potražiti još jedan trag. Jer ponekad ljudi kažu jedno, rade drugo, a podaci nam pokazuju nešto treće. I na toj raskrsnici na kojoj se te priče ne slažu može početi veoma dobro istraživačko pitanje.

31

2.5. Najopasnija rečenica: „Ja znam ovo odjeljenje“

Nakon nekoliko mjeseci rada s jednim odjeljenjem počinjemo osjećati da ga poznajemo. Znamo ko će prvi podići ruku, ko će zaboraviti svesku, ko će pokušati pregovarati oko roka, ko će preuzeti grupu i ko će se povući čim razgovor postane zahtjevniji. To znanje je dragocjeno. Bez njega bi svaki čas počinjao od nule.

Ali ono što dobro poznajemo najlakše prestanemo primjećivati. „Oni su takvi.“ „Kod njih grupni rad ne ide.“ „Ovo odjeljenje voli takmičenje.“ „Njima treba čvrsta ruka.“ „Oni jednostavno nisu zainteresovani za čitanje.“ Takve rečenice imaju jednu nezgodnu osobinu: zatvaraju pitanje. Ako već znamo kakvo je odjeljenje i zašto je takvo, više nema mnogo razloga da istražujemo šta se u njemu događa¹³.

¹³ Ovdje bih volio skrenuti na model koji možete koristiti u svom radu a koji služi razmagljivanju.

To je DIE model:

D – DESKRIPTIJA (opisivanje) onoga što zaista vidite (ili čujete). Opisivanje je činjenično i neutralno.

I – INTERPRETACIJA (tumačenje) onoga što vidimo, hipoteza o nečemu što se događa ili se dogodilo.

E – EVALUACIJA (vrednovanje) onoga što vidimo i što smo protumačili. Više pogledati u materijalima koji su razvijeni u okviru programa treninga za društvenu pravdu COI Step by STEP. Inškola Shop. (b. d.). *Obuka – Obrazovanje za društvenu pravdu*. Preuzeto s <https://shop.inskola.com/proizvod/obuka-obrazovanje-za-drustvenu-pravdu/>

Znatiželja radi suprotno. Ona iza rečenice „oni su takvi“ dodaje malo, pomalo dosadno: „Jesu li?“ Ne zato što nastavnik ništa ne zna, nego zato što učenici nisu fiksne kategorije. Ponašaju se drugačije u različitim situacijama, s različitim zadacima, ljudima, očekivanjima i vrstama podrške. Učenik koji je „pasivan“ tokom frontalne diskusije možda je vrlo aktivan u paru. Učenica koja „ne voli pisati“ napiše dvije stranice kada tema ima veze s njenim iskustvom. A odjeljenje koje „ne može raditi u grupama“ možda ne može raditi u grupama na način na koji smo ih do sada organizovali.

Isto tako, jedna mala riječ je dovoljna da promijeni cijelu sliku. „Ovaj razred ne radi dobro u grupama“ postaje: „Ovaj razred još ne radi dobro u grupama.“ Ta jedna riječ „još“ možda je metodološki najjeftiniji, a najmoćniji alat u ovoj knjizi. Ne košta ništa, a presude pretvara u pitanja. Prva rečenica zvuči kao presuda. Druga ostavlja prostor da nešto pokušamo, posmatramo i naučimo.

2.6. Dobro pitanje ne mora zvučati pametno

32

Kada ljudi prvi put trebaju napisati istraživačko pitanje, događa se neobična transformacija jezika. Pitanje koje ih je zaista zanimalo odjednom dobije nekoliko stručnih termina, dvije zavisne rečenice i, ako smo posebno ambiciozni, izraz „u kontekstu savremenih obrazovnih paradigmi“. Kao da pitanje nije dovoljno istraživačko dok ga više ne možemo izgovoriti bez uzimanja zraka.

Zamislimo, recimo, istraživanje pod naslovom „Uticaj broja gumica u pernici na samopouzdanje učenika petog razreda“ ili „Metafizika zijevanja na času fizike“. Mogli bismo otići i korak dalje i ponuditi lingvističko-antropološku analizu jednog od najpostojanijih pitanja u historiji školstva: „A mogu li ja ići u WC?“ Uz dovoljno stručnih riječi gotovo sve može zvučati kao tema za doktorsku disertaciju. To, međutim, još ne znači da smo pronašli dobro istraživačko pitanje.

Dobro pitanje ne mora zvučati akademski. „Kako mogu uključiti više učenika u razgovor?“ može biti sasvim dobar početak. Ali pitanje: „Šta se mijenja ako nakon postavljenog pitanja uvedem obaveznu pauzu od pet sekundi tišine u kojoj niko ne smije dizati ruku?“ još je preciznije jer već jasno pokazuje šta želimo pokušati i šta možemo posmatrati.

Umjesto promjene kompletnog formata rada ili uvođenja složenih novih metoda, nastavnik ovdje mijenja samo jednu jednostavnu varijablu, vrijeme tišine prije davanja riječi. Ako nakon postavljenog pitanja čeka samo 1,5 sekundu, odgovaraju uvijek ista tri najbrža učenika. Ali ako nakon pitanja uvede obaveznu pauzu od pet

RADOST OTKRIVANJA

sekundi u kojoj svi imaju vremena da poslože misli i u kojoj niko ne diže ruku, broj spremnih odgovora se utrostručuje, a u razgovor ulaze i povučeni učenici.

To je sasvim dovoljno ozbiljno i precizno istraživačko pitanje koje vodi ka jasnoj akciji, čak i ako u njemu nema zvučnih stručnih izraza ili riječi paradigma. Važnije je da pitanje bude jasno, dovoljno specifično, povezano s nečim što nam je zaista važno i takvo da na njega možemo odgovoriti podacima koje realno možemo prikupiti. Drugim riječima, pitanje ne treba impresionirati zamišljenu komisiju. Treba nam pomoći da nešto saznamo.

2.7. Od „zašto su oni takvi?“ do „šta mogu saznati?“

Neka pitanja otvaraju istraživanje, dok ga druga zatvaraju prije nego što je počelo.

Pitanje „Zašto su učenici nemotivisani?“ već u sebi sadrži zaključak: učenici jesu nemotivisani, a nama preostaje samo da pronađemo razlog. Ali šta ako nisu? Šta ako odustaju samo od određenih zadataka, ako se uključuju u nekim situacijama, a u drugima ne, ili ako ono što mi nazivamo nedostatkom motivacije ima sasvim drugo objašnjenje?

Isto pitanje možemo zato otvoriti drugačije: U kojim aktivnostima učenici najčešće odustaju od rada? Kada se najviše uključuju? Šta se mijenja ako zadatak podijelim na manje korake? Kako učenici opisuju ono što im otežava da započnu zadatak? Sada više ne tražimo potvrdu unaprijed donesenog zaključka. Pokušavamo razumjeti šta se događa.

33

Dobro pitanje pomjera našu pažnju s traženja krivca prema razumijevanju situacije i mogućnosti djelovanja.

To je posebno važno u akcijskom istraživanju. Ako pitanje glasi samo „Zašto su oni takvi?“, lako možemo završiti s vrlo detaljnim objašnjenjem zašto bi se neko drugi trebao promijeniti. To je, priznajmo, jedna od ugodnijih vrsta istraživanja. Mnogo je zahtjevnije, ali i korisnije, pitati: šta u ovoj situaciji mogu pokušati drugačije i šta će se tada dogoditi?

Tu se pitanje počinje pretvarati u akciju.

2.8. Znatizelja je u srcu profesije

Nastavnik koji postavlja pitanja nije nastavnik koji ne zna raditi svoj posao. Upravo suprotno. Što više iskustva imamo, imamo više materijala za dobra pitanja. Prepoznamo nijanse koje početnik možda ne vidi, znamo kada je nešto neobično,

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

osjećamo kada aktivnost nije proizvela ono što smo očekivali i primjećujemo male promjene u ponašanju učenika.

Istraživačka znatiželja samo traži da taj osjećaj ne ostane na nivou „Nešto mi je danas bilo čudno“. Ona nas navodi da preciziramo šta nam je bilo čudno, na osnovu čega smo to zaključili, kako bismo mogli provjeriti svoju pretpostavku i šta bismo mogli pokušati drugačije. Tu se nastavničko iskustvo ne zamjenjuje istraživanjem. Ono postaje njegov početni materijal.

Zato nastavnik-istraživač nije neko ko svakoga jutra ulazi u učionicu s upitnikom u jednoj i statističkim paketom u drugoj ruci. To je prije svega nastavnik koji je sačuvao jednu profesionalno dragocjenu naviku: nije prestao biti znatiželjan.

U prvom poglavlju imali smo tri stikera. U ovom smo dodali pitanje. Vidjeli smo i da prvo objašnjenje ne mora biti najbolje, da između onoga što pretpostavljamo i onoga što možemo zabilježiti postoji važna razlika te da nam neslaganje između različitih tragova pokaže gdje gledati dalje.

Ali pitanje samo po sebi još nije akcijsko istraživanje. Potrebna mu je namjera da nešto pokušamo promijeniti, način da pogledamo šta se nakon te promjene dogodilo i spremnost da iz toga nešto naučimo.

Vrijeme je da ono što smo do sada radili gotovo krišom napokon nazovemo pravim imenom i pogledamo malo pažljivije.

Šta je akcijsko istraživanje?

RADOST
OTKRIVANJA

3.

AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE: ISTRAŽIVANJE KOJE POČINJE OD VLASTITE PRAKSE



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

36

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

3. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE: ISTRAŽIVANJE KOJE POČINJE OD VLASTITE PRAKSE

Do sada smo namjerno izbjegavali definiciju akcijskog istraživanja. Ne zato što je nemamo. Imamo ih mnogo, možda čak i više nego što nam je potrebno. Izbjegavali smo je zato što je akcijsko istraživanje mnogo lakše razumjeti kada ga prvo pokušamo prepoznati u onome što nastavnik već radi.

Iza akcijskog istraživanja stoji prilično jednostavna ideja: ljudi koji svakodnevno obavljaju neki posao mogu sistematski istraživati vlastitu praksu kako bi je bolje razumjeli i unaprijedili.

U obrazovanju to znači da nastavnik ne mora biti samo osoba koja čita istraživanja provedena negdje drugdje i pokušava njihove rezultate prenijeti u svoju učionicu. Može postavljati pitanja o vlastitom radu, prikupljati podatke o onome što se događa, uvoditi promjene, pratiti njihove posljedice i iz svega toga stvarati znanje koje mu pomaže da donosi bolje profesionalne odluke. McNiff i Whitehead tu vide jednu od posebnosti akcijskog istraživanja: istraživač nije neko ko stoji izvan situacije i proučava šta „oni tamo“ rade, nego praktičar koji je dio situacije koju istražuje i pita kako vlastiti rad može unaprijediti¹⁴.

To ne znači da istraživanja univerziteta, instituta i profesionalnih istraživača postaju manje važna. Naprotiv. Ona nam omogućavaju da razumijemo šire obrasce, upoznamo različite pristupe i ne izmišljamo obrazovni točak svakog ponedjeljka iznova. Ali nijedno istraživanje provedeno na hiljadama učenika ne poznaje baš vaš VII-4 u utorak, peti čas. Vi poznajete učenike, kontekst i vlastiti način rada; možete primijetiti ono što istraživač koji dođe jednom ili dvaput vjerovatno neće. U akcijskom istraživanju profesionalna blizina praktičara postaje polazište za pitanje, razumijevanje i promjenu.

To je i jedan od razloga zbog kojih se akcijsko istraživanje tako dobro smjestilo u obrazovanje. Njegova tradicija vezana je za ideju nastavnika koji istražuje vlastiti rad, razvija profesionalno znanje i svoje zaključke izlaže provjeri drugih. McNiff i Whitehead tu liniju povezuju sa Stenhouseom, Elliottom i Whiteheadom te naglašavaju kako je akcijsko istraživanje dalo veći status praktičnoj mudrosti nastavnika i njihovom profesionalnom znanju¹⁵.

¹⁴ McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE Publications.

¹⁵ Ibidem

3.1. Pa dobro, šta je onda akcijsko istraživanje?

Ako smo već dva poglavlja uspješno izbjegavali definiciju, bilo bi nepristojno da je odgađamo unedogled. Za potrebe ovog priručnika možemo krenuti od dovoljno jednostavnog određenja:

Aksijsko istraživanje je sistematsko istraživanje vlastite prakse koje provodimo zato što želimo nešto u toj praksi bolje razumjeti, promijeniti ili unaprijediti¹⁶.

Ovo nije pokušaj da među brojnim definicijama akcijskog istraživanja proglasimo pobjednika. Različite tradicije različito naglašavaju participaciju, refleksiju, profesionalno učenje, društvenu promjenu, stvaranje znanja ili unapređenje prakse. I savremeno polje akcijskog istraživanja daleko je šire od škole: koristi se u zdravstvu, socijalnom radu, radu sa zajednicama i drugim profesionalnim područjima. Zajednička nit ipak ostaje povezivanje istraživanja i prakse, odnosno učenja kroz pokušaj da se nešto u stvarnom svijetu razumije i promijeni¹⁷.

Zavirite u fusnotu ispod teksta, i ako vam se nakon nekoliko definicija učini da autori ne govore uvijek o potpuno istoj stvari, u pravu ste. Ne postoji jedna definicija akcijskog istraživanja oko koje su se svi saglasili. Pod tim imenom razvila se čitava porodica pristupa: od istraživanja usmjerenih na neposredno unapređenje profesionalne prakse do participativnih istraživanja koja nastoje mijenjati institucije i društvene odnose. Zato je korisnije tražiti njihovu zajedničku logiku nego jednu savršenu rečenicu koja bi ih sve obuhvatila. Za potrebe ovog priručnika ta logika je jednostavna: praktičar sistematično propituje vlastitu

¹⁶ Ova radna definicija predstavlja sažetak nekoliko međusobno bliskih određenja akcijskog istraživanja. McNiff i Whitehead (2006) određuju ga kao oblik istraživanja koji praktičarima omogućava da istražuju i procjenjuju vlastiti rad te ga povezuju s pitanjima šta rade, šta trebaju unaprijediti i kako to mogu učiniti. Cain (2011) njegovu osnovu vidi u procesu u kojem praktičari ispituju dio vlastitog rada dok ga istovremeno nastoje unaprijediti, pri čemu planiraju promjenu i istraživačkim postupcima prate njene učinke. Ponte (2002) suštinu akcijskog istraživanja nalazi u istovremenom razvijanju i primjenjivanju profesionalnog znanja nastavnika, u cikličkom procesu za koji sami nastavnici preuzimaju odgovornost. Jukić (2015) akcijsko istraživanje opisuje kao proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse radi njenog unapređenja, kroz međusobno povezane etape planiranja, djelovanja, praćenja i refleksije. U literaturi se često navodi i određenje Kemmisa i McTaggarta prema kojem je riječ o kolektivnom samorefleksivnom ispitivanju kojim učesnici nastoje unaprijediti vlastite obrazovne ili društvene prakse, njihovo razumijevanje i situacije u kojima se te prakse odvijaju. Vidljivo je da se, uprkos razlikama u naglascima, kroz ova određenja ponavlja nekoliko zajedničkih elemenata: vlastita praksa, sistematsko istraživanje, djelovanje, praćenje onoga što se događa, refleksija, stvaranje profesionalnog znanja i nastojanje da se praksa unaprijedi. Definicija korištena u ovom priručniku nije, dakle, preuzeta od jednog autora, nego je radna sintetička definicija, namjerno pojednostavljena kako bi poslužila kao praktično polazište nastavnicima koji prvi put ulaze u akcijsko istraživanje. Usp. McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. SAGE Publications; Cain, T. (2011). Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika (str. 27–34). Agencija za odgoj i obrazovanje; Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. Educational Action Research, 10(3), 399–422; Jukić, T. (2015). Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Školski vjesnik, 64(3), 424–438.

¹⁷ Convery, A. (2021). Connecting research and practice for professionals and communities. Educational Action Research, 29(1), 1–4.

RADOST OTKRIVANJA

praksu, uvodi promjenu, prati šta se događa, uči iz toga i na osnovu naučenog ponovo djeluje¹⁸.

Za nastavnika je važnije razumjeti nekoliko sintagmi iz naše radne definicije nego zapamtiti samu definiciju. Prije svega, istražujemo vlastitu praksu. Nastavnik ne stoji izvan situacije koju posmatra, kao neko ko kroz staklo laboratorije prati šta drugi rade. On je dio te situacije. Način na koji postavlja pitanje, daje uputu, organizuje grupu, reaguje na grešku, daje povratnu informaciju ili odlučuje kome će dati riječ dio je onoga što se u učionici događa. Zato se pitanje akcijskog istraživanja ne zaustavlja na „šta rade učenici?“, nego nas vrlo često vraća pitanju „šta ja radim i kakav učinak to ima?“.

Druga važna sintagma je sistematsko istraživanje. Ona može zvučati kao mjesto na kojem će jednostavna ideja početi dobijati obrasce, protokole i tabele, ali sistematičnost ne znači komplikovanost. McNiff i Whitehead akcijsko istraživanje izričito opisuju kao discipliniran i sistematski proces, a njihov osnovni plan zvuči gotovo iznenađujuće obično: pogledajte šta se događa, odaberite ono što vas brine ili zanima, zamislite mogući put naprijed, pokušajte ga, prikupite podatke o tome šta se događa i procijenite napredak¹⁹.

To je važno za cijeli ovaj priručnik. Sistematičnost počinje mnogo prije statističkog programa. Počinje od odluke da nećemo potpuno vjerovati vlastitom pamćenju i prvom utisku. Umjesto „čini mi se da učenici sada rade samostalnije“, možemo zabilježiti kada i zbog čega tokom rada traže pomoć. Umjesto „greške se više ne ponavljaju“, možemo pogledati koje se greške pojavljuju na nekoliko uzastopnih zadataka. Umjesto „u grupama se lakše dogovaraju“, možemo pratiti kako donose odluke i šta rade kada se ne slažu. Umjesto „roditeljima ovaj način komunikacije više odgovara“, možemo tokom nekoliko sedmica pratiti na koje poruke odgovaraju, kojim putem i kada. Već smo u Tucsonu vidjeli zašto još jedan trag može biti veoma koristan.

Treća važna sintagma sadržana je u samom nazivu: ovo je *akcijsko istraživanje*. Ne posmatramo učionicu samo da bismo je opisali. Želimo nešto pokušati. Nakon toga gledamo šta se dogodilo.

Zbog toga podaci koje prikupljamo nisu ukras koji ćemo na kraju uredno staviti u tabelu da bi istraživanje izgledalo ozbiljnije. Oni imaju praktičnu funkciju: pomažu nam da odlučimo šta dalje. Akcijsko istraživanje nije samo način da riješimo problem koji smo već prepoznali. Najvažniji rezultat će biti to što smo otkrili da

¹⁸ Petrović ukazuje na nepostojanje jedinstvene, općeprihvaćene definicije akcijskog istraživanja te na određenja akcijskog istraživanja kao „porodice“ istraživačkih pristupa, odnosno svojevrsnog „kišobran termina“ koji obuhvata različite pristupe povezane zajedničkom orijentacijom prema istraživanju i mijenjanju prakse.

Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

¹⁹ Cf. Supra McNiff, Whitehead

problem postoji, ili da problem nije tamo gdje smo ga prvobitno tražili. Istraživačko pitanje može glasiti: „Kako uvođenje kratkih pismenih ulaznih kartica (jedna rečenica na početku časa) utiče na fokus učenika pri obradi novog tekstualnog sadržaja?“ Ovdje imamo i jasnu akciju (ulazna kartica) i istraživanje (praćenje fokusa i razumijevanja). Akcijsko istraživanje nam tako ne pomaže samo da rješavamo probleme. Pomaže nam i da problematiziramo ono što smo do tada smatrali sasvim normalnim dijelom vlastite prakse²⁰.

Akcija proizvodi nove informacije, nove informacije mijenjaju sljedeću akciju, a iz toga nastaje novo profesionalno znanje.

Ponte taj odnos opisuje kao istovremeno razvijanje i primjenjivanje znanja. Nastavnik nešto zna i na osnovu toga djeluje; iz onoga što se dogodi razvija novo znanje; zatim ga ponovo primjenjuje i tako nastavlja ciklus. Profesionalno znanje ovdje nije nešto što prvo potpuno naučimo, a zatim odnesemo u učionicu da ga primijenimo. Ono nastaje i u samoj praksi²¹.

3.2. Dvije riječi koje moraju ostati zajedno: akcija i istraživanje

40

U sintagmi *akcijsko istraživanje* obje riječi rade ozbiljan posao. Ako ostane samo akcija, imamo promjenu, inovaciju ili pokušaj. To može biti odlična nastavna praksa, ali još nije nužno istraživanje. Ako ostane samo istraživanje, možemo veoma pažljivo opisivati problem, prikupljati podatke i na kraju napisati sjajan izvještaj o tome zašto problem i dalje postoji.

Akcijsko istraživanje pokušava zadržati oboje.

Jedna starija, meni draga i pomalo metaforična definicija lijepo hvata tu dvostruku prirodu. Blum je još 1955. godine akcijsko istraživanje opisao kroz dvije faze: dijagnostičku, u kojoj se problem analizira i razvijaju pretpostavke o njemu, i terapijsku, u kojoj se te pretpostavke provjeravaju svjesno uvedenom promjenom u stvarnoj životnoj situaciji²². Jezik dijagnoze i terapije danas možda zvuči pomalo starinski, ali slika je ostala iznenađujuće upotrebljiva: prvo pokušavamo razumjeti šta se događa, a zatim nešto promijenimo i pogledamo šta se dogodilo.

Možda je sada potrebno stvari još malo zakomplikovati da bismo ih bolje objasnili. Jer ovaj medicinski jezik dijagnoze i terapije, proširimo li ga još jednim pojmom – prognozom – nudi dublje razumijevanje zašto su nam akcijska istraživanja u školi

²⁰ Petrović, oslanjajući se na Kemmisa i McTaggarta, naglašava da se akcijsko istraživanje ne može svesti samo na rješavanje problema (*problem solving*), nego uključuje i njihovo postavljanje i problematiziranje (*problem posing*), pri čemu se praksa nastoji istovremeno razumjeti i unaprijediti kroz njeno mijenjanje i učenje iz posljedica promjene. Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

²¹ Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422.

²² Blum, F. H. (1955). Action Research – A Scientific Approach? *Philosophy of Science*, 22(1), 1–7.

RADOST OTKRIVANJA

danas potrebna. Trougao dijagnoza – terapija – prognoza kako nas Galtung uči podsjeća nas da nije dovoljno prepoznati šta se događa i pokušati nešto promijeniti. Potrebno je razumjeti i u kojem pravcu ta promjena vodi, šta proizvodi i kakve nove odnose može otvoriti ili zatvoriti. I upravo je tu važan proces. U školi ne postoji trenutak u kojem smo jednom zauvijek postavili dijagnozu, propisali terapiju i završili posao. Svaka intervencija mijenja situaciju koju istražujemo. Ono što je jučer bilo terapija danas postaje dio nove dijagnoze, a prognoza se provjerava onim što se zaista dogodilo²³.

Tim Cain korisno smješta akcijsko istraživanje na svojevrsni kontinuum između rutinskog djelovanja i sve promišljenijih oblika profesionalne prakse. Neke stvari radimo gotovo automatski, o nekima razmišljamo dok ih radimo, a o nekima naknadno reflektiramo. Akcijsko istraživanje ide korak dalje: određeni aspekt prakse izdvajamo kao fokus, sistematski ga istražujemo, pokušavamo promjenu i pratimo šta ona proizvodi. Cain zato pravi *korisnu razliku između refleksivne prakse, koja može biti stalna, privatna i velikim dijelom neizgovorena, i akcijskog istraživanja, koje češće postaje određeni projekt, dokumentovan i otvoren prema drugima*²⁴.

Ne mora svaki uvid nastavnika postati akcijsko istraživanje. Ako nakon časa shvatite da je uputa bila preduga i sutra je skratite, slobodno je skratite. Nema potrebe otvarati istraživački dnevnik, sazivati kritičkog prijatelja i najavljivati longitudinalnu studiju o dužini uputa. Ali ako primjećujete da se isti problem ponavlja, ako vas nešto dovoljno zanima da želite razumjeti zašto se događa ili ako želite provjeriti da li određena promjena zaista pravi razliku, tada obična profesionalna refleksija može prerasti u akcijsko istraživanje.

Granica nije u tome koliko stranica ima izvještaj. Granica je u tome koliko smo namjerno i sistematski pokušali učiti iz vlastitog djelovanja.

3.3. Excursus: Kada praksa postavi pitanje koje nismo planirali

Prije dvadesetak godina sa kolegicom sam vodio kurs o odnosu nauke, tehnologije i ljudskih prava. Bilo je to vrijeme kada je internet već ozbiljno mijenjao način na koji komuniciramo, ali još nismo živjeli sa pametnim telefonima u džepovima i stalnom povezanošću koju danas uzimamo zdravo za gotovo. U javnosti se tada sve više govorilo o mogućnostima globalnog elektronskog nadzora i sistemu Echelon, a film *Enemy of the State* s Willom Smithom i Geneom Hackmanom nekoliko godina

²³ Više detalja o Galtungovom konceptu vidi kod Krajišnik, N. (2026). Transformacija kulture nasilja u kulturu mira u obrazovanju Bosne i Hercegovine: Mogućnosti i ograničenja [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka.; Degortes, E. (2024). Interweaving Theory and Practice. The significance of Galtung's editorials. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 214–238.

²⁴ Cain, T. (2011). Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 27–34). Agencija za odgoj i obrazovanje.

ranije pretvorio je upravo takvu ideju, pojedinca uhvaćenog u mrežu tehnologije, nadzora i državne moći, u uzbudljivu filmsku priču.

Dijelom inspirirani tim filmom, za jednu ljetnu školu u Dubrovniku osmislili smo simulaciju kojom smo željeli otvoriti pitanja tehnologije, globalnih komunikacijskih mreža, izloženosti pojedinca i odnosa moći koji nastaju kada država raspolaže tehnološkim mogućnostima koje pojedinac nema. Učesnike smo podijelili u pet grupa, pri čemu niko nije znao ko pripada drugim grupama.

U središtu priče bila je Mrs Marple iz organizacije Red Roses de la Liberté, koja je otkrila zavjeru vlade i pokušavala novinaru predati disk s povjerljivim podacima. Tri grupe izašle su na teren. Mrs Marple bila je u internet-kafeu na Pilama, novinar u drugom kafeu unutar zidina Starog grada, a vladini agenti u trećem. Mrs Marple i novinar nisu dobili brojeve telefona, fotografije ni precizne podatke o tome koga traže. Imali su samo pristup javnoj chat-platформи na kojoj su u isto vrijeme razgovarali i ljudi koji nisu imali nikakve veze s našom vježbom.

Da bi se pronašli u toj digitalnoj gužvi, Mrs Marple i novinar imali su dogovorenu lozinku. Jedna strana trebala je napisati: „Vazduh trepti kao da nebo govori.“ Ako je pronašla pravu osobu, odgovor je morao glasiti: „Sprema se oluja. Sine Kemo, idi kupi doručak.“

42

Vladini agenti nisu znali lozinku. Znali su samo da se pokušava dogovoriti predaja diska i njihov je zadatak bio otkriti ko s kim komunicira, gdje će se susret dogoditi i spriječiti da disk stigne do novinara. Kada su Mrs Marple i novinar uspostavili kontakt, trebalo je preko chata dogovoriti mjesto primopredaje, a da agenti ne otkriju ni njih ni plan. I tada je krenula prava mala špijunska jurnjava između Pila i ulica unutar dubrovačkih zidina. Izlazilo se iz internet-kafea, pokušavalo prepoznati ko koga prati, mijenjala su se mjesta susreta i planovi u hodu. Ono što smo zamislili kao simulaciju vrlo brzo se pretvorilo u nezaboravno iskustvo u kojem su internet-kafei, Pile i dubrovačke zidine postali dio same igre.

Preostale dvije grupe ostale su u salama ljetne škole i isti događaj posmatrale iz dvije sasvim različite pozicije. Grupa koja je predstavljala vlast dobijala je informacije s terena i razrađivala moguće odgovore države: šta učiniti ako disk stigne do novinara, ako agenti pronađu Mrs Marple ili ako cijela operacija krene u neželjenom pravcu. Grupa koja je predstavljala nevladinu organizaciju radila je s druge strane istog problema: pripremala je scenarije za slučaj da vlast uhvati Mrs Marple ili novinara i razmišljala šta organizacija tada može učiniti. Dok je na ulicama Dubrovnika trajala potraga u kojoj niko nije imao potpunu sliku onoga što se događa, u salama su dvije grupe pokušavale predvidjeti posljedice i donositi odluke na osnovu informacija koje su im pristizale.

Upravo je grupa koja je predstavljala vlast vrlo brzo postala zanimljivija od scenarija koji smo za nju napisali. Za stolom su sjedili ljudi koji su se bavili ljudskim

RADOST OTKRIVANJA

pravima, mirom i društvenom promjenom. Isti oni koji bi u nekom drugom razgovoru vjerovatno prvi upozorili na zloupotrebu državne moći počeli su, gotovo čim su prihvatili logiku dodijeljene uloge, razmatrati diskreditaciju protivnika, nadzor, hapšenja i sve represivnije mjere. Kako je pritisak rastao, postupci koje bi izvan simulacije vjerovatno smatrali neprihvatljivim počeli su se pojavljivati kao mogući, pa čak i racionalni odgovori na prijetnju s kojom se „država“ suočavala.

Vježba je trebala otvoriti razgovor o tehnologiji, globalnoj mreži, izloženosti pojedinca i odnosima moći, i upravo smo o tim pitanjima poslije diskutovali. Ali ono što se dogodilo unutar grupe „vlasti“ dalo je toj diskusiji neočekivanu težinu. Više nismo razgovarali samo o tome šta država može učiniti kada raspolaže informacijama i tehnologijom, nego i o tome šta se događa s ljudima kada im damo poziciju iz koje o takvim postupcima odlučuju.

U završnoj diskusiji učesnici su govorili o snazi dodijeljene uloge, vremenskom pritisku, osjećaju odgovornosti za sigurnost, takmičarskoj dinamici simulacije i uticaju same grupe. Posebno je bilo zanimljivo kako jedan prijedlog može pomjeriti granicu prihvatljivog: kada neko izgovori radikalniju mogućnost i grupa je počne ozbiljno razmatrati, sljedeći prijedlog više ne nastaje unutar istih granica kao prethodni. Ono što je nekoliko minuta ranije izgledalo pretjerano postaje samo jedna od opcija o kojima se može razgovarati. Tako je vježba koja je počela pitanjem tehnologije i nadzora završila mnogo neugodnijim pitanjem o moći i brzini kojom se naše odluke mogu mijenjati kada se promijeni pozicija iz koje ih donosimo.

Bilo bi, naravno, primamljivo zaključiti da smo pokazali kako se za dva sata od mirovnjaka može napraviti represivac. Ali time bismo napravili upravo onu grešku o kojoj je bilo riječi u prethodnom poglavlju: ono što smo vidjeli odmah bismo proglasili onim što znamo. Završna diskusija ponudila nam je moguća objašnjenja, ali nije nam omogućavala da kažemo koji je faktor bio presudan, kako su ti faktori međusobno djelovali niti bismo li isti obrazac dobili da smo aktivnost ponovili s drugom grupom.

Radionica nije bila akcijsko istraživanje, niti smo je osmislili s tom namjerom. Imala je svoj obrazovni cilj, a refleksija i diskusija nakon aktivnosti bile su njegov važan dio. Ono što nismo imali bio je sistematski način praćenja onoga što nas je tokom aktivnosti iznenadilo: kako su se odluke mijenjale, kada su se pomjerale granice prihvatljivog i kako su učesnici jedni drugima otvarali prostor za sve radikalnije prijedloge.

Ali upravo je tu granica između zanimljivog iskustva iz prakse i mogućeg početka akcijskog istraživanja. Praksa nam ponekad, dok pokušavamo postići jedan cilj, pokaže nešto što nismo planirali vidjeti. Možemo to zapamtiti kao dobru priču i godinama je prepričavati ili se možemo vratiti onome što nas je iznenadilo i početi ga sistematski propitivati.

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

Tu se otvara prostor za akcijsko istraživanje. Ne zato što već imamo odgovor, nego upravo zato što ga nemamo. Imamo iskustvo iz vlastite prakse, obrazac koji smo počeli primjećivati i razlog da mu se vratimo sistematičnije. Mogli bismo pažljivije pratiti kako nastaju odluke, bilježiti trenutke u kojima se pomjeraju granice prihvatljivog, promijeniti neki element simulacije i pogledati šta će se tada dogoditi. Ponekad akcijsko istraživanje počinje upravo onda kada iznenađenje prestane biti nešto što preporučavamo i postane nešto što zaista želimo razumjeti.

Izvinjavam se zbog ovog nešto dužeg ekskursa u dubrovačke zidine, ali kad već imate Mrs Marple, tajnu lozinku, tri internet-kafea i vladine agente, nepristojno je priču završiti nakon dva pasusa.

Važniji razlog za ovaj ekskurs²⁵ ipak je drugi. Istraživačka pitanja ne nastaju uvijek za stolom, prije nego što praksa počne. Ponekad ih praksa sama donese, često tamo gdje smo planirali nešto sasvim drugo. Sada se zato možemo vratiti akcijskom istraživanju: imamo znatiželju, imamo iznenađenje i imamo pitanje. Ostaje vidjeti šta je potrebno da od svega toga napravimo sistematsko propitivanje vlastite prakse.

3.4. Jedno pitanje koje može nositi cijelo istraživanje

44

Jack Whitehead je još 1989. godine u naslov jednog od svojih ključnih radova stavio pitanje koje je kasnije postalo gotovo zaštitni znak jednog pravca akcijskog istraživanja:

Kako mogu unaprijediti svoju praksu?²⁶

Whitehead nije pitao: „Šta nije u redu s mojim učenicima?“

Whitehead nije pitao: „Zašto roditelji ne sarađuju?“

Whitehead nije pitao ni: „Zašto sistem konačno ne uradi nešto?“

Sve su to pitanja koja imamo puno pravo postaviti. Ali Whiteheadovo pitanje radi nešto drugo: vraća nas u prostor u kojem imamo mogućnost djelovanja. Kako mogu unaprijediti svoju praksu? Vrijedi se, međutim, zadržati i na riječi unaprijediti. Ona zvuči sasvim bezazleno, ali iza nje uvijek stoji neko naše razumijevanje toga šta znači „bolje“. Više učeničkog govora? Veće razumijevanje? Manje straha od greške? Pravednija raspodjela pažnje? Više samostalnosti? Mirnija učionica? Akcijsko istraživanje zato nikada nije potpuno odvojeno od naših profesionalnih vrijednosti. Kada kažemo da nešto želimo unaprijediti, dobro je da umijemo odgovoriti i na pitanje: Šta za mene u ovoj situaciji znači bolje, i zašto?²⁷

²⁵ udaljavanje od osnovne misli, odstupanje od predmeta govora i pisanja; digresija

²⁶ Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?". Cambridge Journal of Education, 19(1)

²⁷ U pristupu McNiff i Whiteheada akcijsko istraživanje povezano je s vrijednostima koje praktičar nastoji ostvariti u svojoj praksi; pitanje unapređenja zato podrazumijeva i propitivanje kriterija prema kojima određenu promjenu smatramo poboljšanjem. Usp. McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. SAGE Publications.

RADOST OTKRIVANJA

To „ja“ ne znači da je nastavnik kriv za sve što se događa u učionici. Nastavnik ne može sam ukloniti siromaštvo, promijeniti obrazovnu politiku, riješiti sve porodične probleme učenika niti popraviti školski internet, ma koliko puta ugasio i ponovo upalio ruter. Poenta je u tome da akcijsko istraživanje počinje tamo gdje postoji prostor našeg djelovanja.

Cain nudi nekoliko srodnih pitanja koja lijepo otvaraju taj prostor: „Šta me nervira u mojoj profesionalnoj situaciji?“, „Kako mogu unaprijediti ono što radim?“ i posebno kreativno „Šta će se dogoditi ako...?“²⁸

Šta će se dogoditi ako na početku časa učenicima pokažem tipičnu grešku i zamolim ih da otkriju u čemu je problem? Šta će se dogoditi ako domaću zadaću zamijenim kratkim zadatkom koji učenici završavaju na kraju časa? Šta će se dogoditi ako prije objašnjavanja novog pojma prvo zatražim od učenika da obrazlože svoje pretpostavke?

To su dobra pitanja ne zato što već znamo odgovor, nego zato što ga ne znamo.

I tu se ponovo vraćamo Fincijskom sužavanju horizonta iz prethodnog poglavlja. Veliko pitanje „Kako poboljšati nastavu?“ ne možemo istražiti. Ali „Šta će se dogoditi ako učenicima prije zajedničke rasprave dam dvije minute da odgovor prvo razmotre u paru?“ već možemo. Velika zvijezda-vodilja ostaje na horizontu; mi biramo mali komad puta koji možemo preći.

45

3.5. Planiraj, probaj, pogledaj, razmisli – pa opet

Akcijsko istraživanje često se prikazuje kao ciklus ili spirala u kojoj se smjenjuju planiranje, djelovanje, posmatranje i refleksija, nakon čega ono što smo naučili postaje osnova za novo planiranje. Ta slika je korisna jer pokazuje da istraživanje ne završava trenutkom kada smo nešto pokušali. Tek kada pogledamo šta se dogodilo i razmislimo šta iz toga možemo naučiti, dobijamo osnovu za sljedeću odluku.

Ideja o takvom povezivanju istraživanja i djelovanja nije nova. Kada se govori o počecima akcijskog istraživanja, gotovo se neizbježno pojavljuje ime Kurta Lewina, socijalnog psihologa čiji je rad iz 1940-ih postavio neke od temelja ovog pristupa. Preciznije je, ipak, govoriti o Lewinu kao jednom od začetnika, jer se u historijskim pregledima uz njega spominju i raniji doprinosi, posebno rad Johna Colliera iz 1930-ih. Ono što je Lewin snažno unio u razvoj akcijskog istraživanja bila je ideja da istraživanje i djelovanje ne treba razdvajati: problem pokušavamo razumjeti tako što planiramo promjenu, djelujemo, pratimo šta se dogodilo i na osnovu toga planiramo sljedeći korak. Tako istraživanje ne ide pravom linijom od pitanja prema

²⁸ Cf. Supra Cain

konačnom odgovoru, nego se razvija kroz cikluse koji se nastavljaju jedan na drugi²⁹.

Od Lewinovog vremena ta je spirala dobila mnogo verzija, modela, strelica i dijagrama. Neki imaju četiri koraka, neki više; neki izgledaju toliko uredno da čovjek na trenutak zaboravi da bi trebalo da predstavljaju ono što se događa u stvarnoj učionici. Ipak, osnovna ideja ostala je prilično tvrdoglava: nešto pokušamo, pažljivo pogledamo šta se dogodilo, razmislimo šta smo iz toga naučili i dopustimo tom novom saznanju da utiče na ono što ćemo uraditi sljedeće.

Ipak, ovdje treba odmah dodati upozorenje: nemojte spiralu pretvoriti u formular.

Stvarna nastava rijetko pokazuje naročito poštovanje prema našim dijagramima. Možemo nešto pažljivo planirati, početi provoditi i već nakon deset minuta shvatiti da plan treba promijeniti. Tokom posmatranja možemo otkriti problem koji uopće nismo namjeravali istraživati. Jedan komentar učenika može promijeniti način na koji razumijemo cijelu situaciju, a aktivnost za koju smo očekivali da će trajati deset minuta može pojesti pola časa i još zatražiti desert.

To nije kvar u istraživanju. Naša mogućnost da ono što saznajemo utiče na ono što ćemo sljedeće uraditi predstavlja jednu od njegovih najvažnijih osobina. Ciklus ćemo zato kroz ovaj priručnik koristiti kao mapu, a ne vozni red. Treba nam dovoljno strukture da znamo šta pokušavamo i zašto, ali i dovoljno fleksibilnosti da možemo učiti iz onoga što se stvarno događa.

46

Ponte³⁰ nam tu daje još jednu važnu poruku. U njenom istraživanju nastavnici nisu ovladali akcijskim istraživanjem tako što im je neko jednom objasnio njegove korake. Pokazalo se da teškoća nije toliko u pojedinačnim metodološkim postupcima koliko u tome što nastavnik istovremeno razvija više novih vještina i profesionalnih navika. Uči pažljivije posmatrati, bilježiti, postavljati pitanja, razgovarati s učenicima i kolegama, analizirati podatke i preispitivati vlastite pretpostavke. Nastavnici, pojednostavljeno rečeno, uče akcijsko istraživanje radeći akcijsko istraživanje³¹.

To je važna poruka za čitaoca ovog priručnika. Ne morate prvo završiti ovaj priručnik da biste počeli. Bilo bi pomalo sumnjivo kada biste nakon stotinu stranica znali sve o akcijskom istraživanju, a još uvijek niste ništa pokušali.

²⁹ Počeci akcijskog istraživanja najčešće se povezuju s radovima Johna Colliera iz 1930-ih i Kurta Lewina iz 1940-ih. Lewin je posebno značajan za razvoj cikličkog razumijevanja istraživanja u kojem se planiranje, djelovanje, praćenje posljedica i ponovno planiranje međusobno povezuju. Zbog toga ga je preciznije opisivati kao jednog od začetnika akcijskog istraživanja, a ne kao njegovog jedinog utemeljitelja. Usp. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46; Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24; McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. SAGE Publications.

³⁰ Cf. Supra Ponte

³¹ Cf. Supra Ponte

3.6. Mora li sve što ne funkcionise postati istraživački problem?

Ne.

Nastavnik tokom jednog dana može primijetiti desetine stvari koje bi mogao poboljšati. Kada bismo svaku od njih pretvorili u akcijsko istraživanje, vrlo brzo bismo morali provesti akcijsko istraživanje o tome zašto više nemamo vremena za nastavu.

Dobar fokus zato nije svaki problem koji postoji, nego problem ili mogućnost koja zaslužuje pažnju. Cain predlaže da se pri izboru fokusa pitamo zašto je on važan nama, zašto je važan učenicima i kakav širi značaj može imati. Zato ćemo odabrati nešto što nas dugo frustrira, ili ono što učenicima otežava učenje, a ponekad nešto što već dobro funkcionise i što želimo bolje razumjeti.

Ovo posljednje je važno. Akcijsko istraživanje nije servis za popravak pokvarene nastave. McNiff i Whitehead izričito ostavljaju prostor i za situaciju u kojoj praktičar smatra da njegov rad već dobro funkcionise: tada može sistematski ispitati zašto vjeruje da je tako i ponuditi dokaze za tu procjenu³².

Zeleni stiker iz prvog poglavlja nije bio tu samo radi ravnoteže boja. I pitanje „Zašto ovo dobro funkcionise?“ može biti početak odličnog akcijskog istraživanja.

3.7. Ne morate odmah znati kako se to radi

47

Sada imamo na sceni nešto što se često događa kada jednostavnoj nastavničkoj ideji počnemo dodavati metodološke pojmove. Tri stikera djelovala su sasvim bezazleno. Sada već imamo istraživačko pitanje, sistematičnost, podatke, cikluse, refleksiju, dokumentovanje i vjerovatno blagu sumnju da će se do kraja knjige negdje pojaviti I Excel.

Pojavit će se.

Ali ne još.

Ponteino istraživanje ovdje je ohrabrujuće zato što ne romantizira proces. Nastavnicima nije nužno teško razumjeti pojedinačne korake akcijskog istraživanja; zahtjevno je naučiti ih povezivati dok istovremeno obavljaju stvarni nastavnički posao. Zato su se važnima pokazali kontinuirana podrška, razgovor s kolegama, vraćanje na ono što je urađeno i pitanje šta bi mogao biti sljedeći korak.

To znači da početniku ne treba još pedeset stranica teorije prije prvog pokušaja. Treba mu dovoljno razumijevanja da napravi prvi mali ciklus, zatim prilika da pogleda šta se dogodilo i razlog da pokuša ponovo.

³² Cf. Supra McNiff, Whitehead

Zato ćemo akcijsko istraživanje u ovoj knjizi graditi od malog prema većem. Počet ćemo jednim časom i jednom promjenom koju možemo pratiti bez posebnog istraživačkog budžeta, asistenta i slobodne godine. Kasnije ćemo vidjeti kako se ista logika može proširiti na predmetnu nastavu, saradnju s roditeljima, pitanja školske klime i kulture, pa čak i na nivo obrazovnih institucija i sistema.

Mijenjat će se razmjer. Osnovna logika ostat će iznenađujuće slična.

3.8. Od tri stikera do akcijskog istraživanja

Sada se možemo vratiti na početak knjige i pogledati šta smo uradili.

Kada ste uzeli zeleni, žuti i crveni stiker, niste još imali istraživački nacrt. Imali ste vlastitu praksu i pokušali ste je pažljivije pogledati. Kada ste odabrali samo jednu stvar, suzili ste fokus. Kada ste se zapitali šta se događa, počeli ste razlikovati opažanje od pretpostavke. Kada ste zamislili malu promjenu, napravili ste početni plan akcije. Kada ste je pokušali, djelovali ste. Kada ste pogledali šta se dogodilo, prikupili ste prve podatke. A kada ste se zapitali šta ste iz svega toga naučili i šta biste sljedeći put uradili drugačije, reflektirali ste i otvorili mogućnost novog ciklusa.

48

Tri stikera nisu bila važna zato što smo im naknadno mogli zalijepiti etiketu „akcijsko istraživanje“. Bili su korisni zato što su nas gotovo neprimjetno proveli kroz njegovu osnovnu logiku:

primijeti ⇒ pitaj ⇒ pokušaj ⇒ pogledaj ⇒ nauči ⇒ pokušaj ponovo

Stručna literatura može toj putanji dati preciznije nazive, nacrtati je kao ciklus ili spiralu i raspravljati o njenim epistemološkim osnovama. Sve je to važno i ponešto od toga trebat će nam dalje. Ali za nastavnika koji prvi put kreće u akcijsko istraživanje važnije je nešto drugo: shvatiti da istraživanje ne počinje metodom.

Počinje trenutkom u kojem vlastitu praksu prestanemo uzimati zdravo za gotovo.

Whiteheadovo pitanje možda zato najbolje sažima cijelo ovo poglavlje: Kako mogu unaprijediti svoju praksu?

Odgovor nećemo pronaći na kraju ove knjige.

Pronaći ćemo način da ga istražimo.

RADOST
OTKRIVANJA

4. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE U NAŠIM UČIONICAMA: OD VLASTITOG PITANJA DO PRIČE



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

50

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

4. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE U NAŠIM UČIONICAMA: OD VLASTITOG PITANJA DO PRIČE

Vrijeme je za akciju.

Međutim, tu se pojavljuje prvi problem: šta istraživati?

Prvi korak nije pronaći što više problema. Prvi korak je izabrati jedan.

To je važnije nego što izgleda. Akcijsko istraživanje lako može početi velikim riječima: motivacija, inkluzija, saradnja, nasilje, kritičko mišljenje, školska klima, uspjeh učenika. Sve su to legitimne i važne teme, ali nijedna od njih sama po sebi još nije problem s kojim možemo nešto uraditi. „Saradnja učenika“ ne govori nam šta smo primijetili. „Saradnja“ nam ne govori gdje zapinje. „Učenici nemaju razvijeno kritičko mišljenje“ već zvuči kao zaključak, i to poprilično ozbiljan, prije nego što smo uopće počeli istraživati.

Za akcijsko istraživanje treba nam nešto prizemnije. Nešto što se događa u našoj praksi, što možemo dovoljno jasno opisati i pred čim se možemo zapitati: šta bih ovdje mogao/la pokušati drugačije?

Tako počinju i istraživanja kojima ćemo se često vraćati u ovom priručniku.

O primjerima koje ćemo koristiti

Primjeri kojima ćemo se vraćati kroz ovo poglavlje nisu izmišljeni niti naknadno konstruisani da bi lijepo odgovarali pojedinim koracima akcijskog istraživanja. Riječ je o setu akcijskih istraživanja koja su nastavnici i nastavnice realizirali u vlastitoj praksi u okviru projekta *Nastavnici u srcu zajednice*, koji je implementirao Centar za obrazovne inicijative Step by Step³³. Ova istraživanja nastala su kao dio Step by Step pristupa profesionalnom razvoju nastavnika: stručno usavršavanje nije završavalo seminarom, nego se nastavljalo u učionici. provedena na isti način. Nastavnici su ideje s obuke pretvarali u pitanja o vlastitoj praksi, planirali i provodili intervencije, prikupljali podatke i uz mentorsku podršku reflektirali o onome što se dogodilo.

Istraživanja su se bavila veoma različitim problemima, od pripadnosti, saradnje i vršnjačkih odnosa do čitanja, predmetnog učenja, rodnih stereotipa, zdravlja i

³³ Projekat *Nastavnici u srcu zajednice* realiziran je u Bosanskom Petrovcu, Travniku, Sapni, Goraždu, Teočaku i Čeliću, uz podršku projekta *Jačanje povjerenja i kohezije u zajednicama u Bosni i Hercegovini – Možemo bolje*. U okviru projekta nastavnici i nastavnice realizirali su 18 akcijskih istraživanja iz razredne i predmetne nastave, općih i stručnih predmeta srednje škole te područja saradnje škole i porodice. Projekat sufinansirali Evropska unija, Ujedinjene nacije u Bosni i Hercegovini, Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini i Vijeće Europe – Ured u Sarajevu.

saradnje s porodicom. Nisu sva jednako velika, metodološki jednako složena niti provedena na isti način – i u tome je u njihova vrijednost za ovaj priručnik. Nećemo ih koristiti kao recepte koje treba kopirati, nego kao autentična iskustva iz kojih možemo učiti.

Kada tu bateriju³⁴ istraživanja pogledamo zajedno, njihove razlike su gotovo jednako zanimljive kao i ono što im je zajedničko. U jednom prvom razredu istraživao se osjećaj sigurnosti i pripadnosti. U drugoj učionici polazište su bili tužakanje, ružne riječi, guranje i isključivanje. Jedan nastavnik pokušavao je razvijati saradnju i drugačije načine rješavanja konflikata kroz odbojku, dok se u drugom istraživanju povjerenje gradilo kroz zajedničko muziciranje. Istraživali su se čitalački izbori, usamljenost i pripadnost, podjele na „MI“ i „ONI“, rodni stereotipi, konzumiranje energetskih napitaka, razumijevanje ekonomskih kriza, pravednost kroz matematiku, razumijevanje knjigovodstva, pa i uključenost očeva u obrazovanje djece.

Različiti predmeti, uzrasti, škole i problemi, ali isti početni okidač: Nešto u mojoj praksi zaslužuje da ga pogledam pažljivije.

4.1. Počnite od jednog problema koji vas kopka

52

Akcijsko istraživanje ne mora početi velikim problemom. Dešava se da počne trenutkom koji bi u nekom drugom danu prošao gotovo neprimijećeno.

U jednom istraživanju provedenom u prvom razredu Adnela Hamzakadić je primijetila da djeca, koja su tek ušla u školu, dolaze s različitim iskustvima i navikama i da su naviknuta više raditi jedno pored drugog nego jedni s drugima. Željela su razgovarati, družiti se i zajedno rješavati zadatke, ali vještine saradnje, empatije i pripadanja novoj zajednici tek su se razvijale.

Moglo se jednostavno zaključiti: pa, prvi su razred, prilagodit će se.

Adnela je umjesto toga zastala pred onim što vidi. Može li način na koji organizuje zajednički rad pomoći djeci da se lakše prilagode školi i razviju osjećaj zajedništva?

Već tokom prvih aktivnosti pokazalo se koliko se mnogo toga može vidjeti u naizgled malim situacijama. Učenici su grupisani bez mogućnosti da sami biraju partnera, razgovarali su, ponavljali imena i upućivali jedni drugima komplimente. Uvedeno je i „biranje pozdrava“: učenici su mogli izabrati hoće li se s učiteljicom rukovati, mahnuti, dati „peticu“, napraviti srce rukama ili se zagrliti. Jedna učenica reagovala je rečenicom koja možda govori više od čitavog upitnika: „Učiteljice, mene nikad niko nije pitao želim li se rukovati.“ Aktivnost je nastavila živjeti i

³⁴ Niz ili skupina istovrsnih predmeta, pojava ili radnji koje se koriste zajedno. U ovom slučaju predstavlja uzorak od 18 odabranih istraživanja.

RADOST OTKRIVANJA

poslije istraživanja; učenici više nisu željeli ulaziti u učionicu prije nego što izaberu način pozdrava³⁵.

Još zanimljiviji trenutak dogodio se kada su učenici u paru trebali nacrtati školu tako da jedan nastavlja tamo gdje je drugi stao. Nisu smjeli brisati tuđi dio crteža niti ga precrtavati. Jedan dječak je zaplakao kada je njegov partner povukao „pogrešnu“ liniju. Mali arhitekta je bio zgrožen nonšalantnim ponašanjem malog konceptulnog umjetnika.

Sa stanovišta završnog proizvoda, to bi možda bio mali problem u realizaciji aktivnosti. Sa stanovišta akcijskog istraživanja, to je bio važan trenutak. Nastavnički plan susreo se sa stvarnim emocionalnim iskustvom djeteta. Razgovor je mogao preći na pitanje šta uopće znači „pogrešna“ linija, kako prihvatiti odluku drugoga i kako zajednički završiti nešto što više nije samo „moje“.

To je važna lekcija za početak. Problem za akcijsko istraživanje ne mora izgledati kao problem u klasičnom smislu. Nastavnica nije krenula od tvrdnje da učenici „ne znaju sarađivati“. Primijetila je razvojni prijelaz: djeca žele zajedništvo, ali tek uče kako ono izgleda u praksi.

Sasvim drugačiji pedagoški žulj može nastati u predmetnoj nastavi. U jednom istraživanju knjigovodstva učenici su se prvi put susreli s kontima, bilansima, sredstvima i obavezama. Pedagoški žulj ovdje je bio mnogo običniji: gradivo učenicima nije bilo dovoljno blisko i razumljivo.

I to je sasvim legitiman početak.

Aksijsko istraživanje nema propisanu vrstu problema kojom se smije baviti. Može nastati iz gotovo bilo kojeg dijela nastavničke prakse pred kojim možemo postaviti pitanje:

Mogu li ovdje nešto uraditi drugačije i vidjeti šta će se dogoditi?

Ovo posljednje je važno. Nije svaki problem koji utiče na nastavnika istovremeno i problem na koji nastavnik može djelovati kroz vlastitu praksu. Nedostatak stručnog kadra, preopterećen nastavni plan, siromaštvo, neadekvatan školski prostor ili loša obrazovna politika mogu snažno određivati ono što se događa u učionici, ali ne mogu se riješiti tako što će nastavnik napraviti još kreativniji radni list.

Aksijsko istraživanje ne smije postati elegantan način da sistemske probleme pretvorimo u individualnu odgovornost nastavnika.

³⁵ U planu i izvještaju istraživanja prvog razreda polazi se od opažanja da učenici dolaze s različitim iskustvima i navikama te da su više naviknuti raditi „jedno pored drugog“ nego sarađivati. Istraživanje je pratilo može li organizacija timskog i grupnog rada doprinijeti adaptaciji, pripadnosti i zajedništvu. U izvještaju su posebno zabilježene aktivnosti grupisanja bez biranja partnera, „biranja pozdrava“ i zajedničkog crtanja. Vidi: Hamzikadić, A. (2025). Da li organizacija aktivnosti kroz timski i grupni rad utiče na adaptaciju. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), Aksijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska. Centar za obrazovne inicijative "Step by Step".

Zato ćemo kasnije isti istraživački pogled proširiti na školu, školsku kulturu, pedagoške zavode i ministarstva. Razmjer problema treba odgovarati razmjeru onoga ko na njega može uticati.

Za sada smo u nastavničkoj praksi. Tu nam može pomoći jedna jednostavna razlika: tema nije isto što i problem, a problem nije isto što i objašnjenje problema.

„Vršnjački odnosi“ su tema. „Učenici nemaju empatije“ velika je dijagnoza. „Manje od pet sekundi nakon podjele nastavnih listića, sedam učenika podiže ruku i pita šta ovdje treba raditi?, prije nego što su uopšte uzeli olovku u ruku ili pogledali u papir“ mnogo je bliže onome što zaista možemo vidjeti.

U svim tim primjerima radimo istu stvar: pokušavamo ostati što bliže onome što smo zaista vidjeli, čuli ili iskusili, a što dalje od brzog objašnjenja zašto se to događa. Učenik koji šuti možda nije nezainteresovan. Učenik koji ne čita zadanu knjigu možda nema problem s čitanjem. Grupa koja se svađa možda nema problem sa saradnjom. Možda je naše prvo objašnjenje tačno, ali akcijsko istraživanje počinje spremnošću da provjerimo mogućnost da nije.

Zato prije istraživačkog pitanja dovršite rečenicu:

U svojoj praksi primjećujem da...

Ono što dolazi poslije te tri tačke trebalo bi, koliko god je moguće, opisivati pojavu, a ne presudu o njoj.

54

4.2. Kako izabrati dovoljno mali problem

Veliki problemi o kojima smo govorili imaju jednu nezgodnu osobinu: zvuče ozbiljno. „Nedostatak motivacije učenika“, „loši vršnjački odnosi“, „nedovoljno razvijeno kritičko mišljenje“, „slaba čitalačka kultura“ ili „nedostatak saradnje“ izgledaju kao teme dostojne istraživanja. I jesu. Samo što nam još ne govore gdje da počnemo.

Smanjiti problem ne znači učiniti ga trivijalnim. Znači pronaći njegov istraživi komad³⁶.

Eldin Šabanović, nastavnik tjelesnog i zdravstvenog odgoja krenuo je od široke teme socijalnih vještina učenika. Na časovima je, međutim, primjećivao nešto mnogo konkretnije: dio učenika izbjegavao je saradnju, a tokom timske igre pojavljivali su se nesporazumi, povišeni tonovi i konflikti.

Odbojka mu je ponudila zanimljivo mjesto za istraživanje zato što se u njoj saradnja ne može dugo glumiti. Lopta mora ići od jednog igrača do drugog, odluke

³⁶ Ovdje možete primijeniti strategiju „Drvo problema“ odnosno vizuelno prezentiranja problema kroz njegove uzroke i posljedice. Detaljnije vidi u Rangelov Jusović, R. (2019). *Škola mišljenja: priručnik za nastavnike i nastavnice*. Sarajevo: COI Step by Step, str.89.

RADOST OTKRIVANJA

se donose brzo, greške su vidljive, a način na koji članovi tima reaguju jedni na druge odmah utiče na igru.

Umjesto velikog pitanja o tome kako „razvijati socijalne vještine mladih“, istraživanje je zato usmjereno na saradnju i rješavanje konflikata kroz timski sport. U istraživanju su korištene kontrolna i eksperimentalna grupa, a kroz posebno strukturirane časove praćeno je kako učenici sarađuju, podržavaju li jedni druge, kako reaguju na nesuglasice i kako sami procjenjuju vlastito ponašanje³⁷.

Ovdje se vrlo jasno vidi šta znači smanjiti problem. Nastavnik nije pokušao riješiti konflikte među mladima. Nije čak pokušao riješiti sve konflikte među učenicima u svojoj školi. Pronašao je situaciju u kojoj se problem jasno pojavljuje, u kojoj on kao nastavnik može nešto mijenjati i u kojoj može pratiti šta se nakon promjene događa.

To je dobra mjera malog problema.

Ako nas brine motivacija, možemo se pitati gdje tačno vidimo njen pad. Tokom kojeg oblika rada? Kod kojih zadataka? U kojem trenutku učenici odustaju? Ako nas brine saradnja, možemo pitati šta pod saradnjom uopće podrazumijevamo: govore li svi, slušaju li jedni druge, dijele li zadatke, traže li pomoć, pomažu li jedni drugima? Ako nas zanima osjećaj pripadnosti, možemo se pitati gdje se on vidi: u izboru partnera, uključivanju u razgovor, spremnosti da se zatraži pomoć ili sigurnosti da se pogriješi.

Svako od tih pitanja sužava horizont. Dobar mali problem zato obično ima tri osobine: dovoljno je blizu našoj praksi da na njega možemo djelovati, dovoljno je konkretan da možemo primijetiti promjenu i dovoljno je otvoren da još ne znamo odgovor.

„Malo“, pritom, ne znači nužno kratko. Jedan jasno omeđen problem možemo pratiti sedmicama. Deset problema odjednom može nas zbuniti do kraja prvog časa.

Ako nismo sigurni je li problem dovoljno mali, može pomoći jedno pomalo neugodno pitanje:

Šta je ovdje zaista u mojoj moći da promijenim? Moć se ovdje odnosi na onu koja proizilazi iz lične odgovornosti, profesionalne obaveze, doživljene svrhe i dodijeljene uloge.

Ne možemo narediti učenicima da budu motivirani, ali možemo promijeniti zadatak, izbor, povratnu informaciju ili način rada. Ne možemo proizvesti

³⁷ Istraživanje je planirano u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja u III i IV razredu srednje škole. Uočeni problemi bili su izbjegavanje saradnje, nesporazumi, povišeni tonovi i konflikti tokom timske igre. III razredi planirani su kao kontrolna, a IV kao eksperimentalna grupa; korišteni su ulazna i izlazna anketa, samoprocjena, posmatranje, reflektivna pitanja i diskusije. Vidi: Šabanović, E. (2025). Razvijanje saradnje i mirnog rješavanja konflikata kroz odbojku. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska*. Centar za obrazovne inicijative "Step by Step".

prijateljstvo, ali možemo promijeniti situacije u kojima učenici sarađuju. Ne možemo učeniku narediti da se osjeća sigurno, ali možemo mijenjati način na koji reagujemo na grešku, organizujemo razgovor ili raspoređujemo odgovornost.

Tu se problem počinje pretvarati u istraživanje.

4.3. Od problema do istraživačkog pitanja

Problem nam govori šta nas kopka. Istraživačko pitanje govori šta želimo saznati.

U istraživanju s odbojkom pitanje se odnosilo na to kako sudjelovanje u timskom sportu utiče na razvoj saradnje i rješavanja sukoba kod učenika srednje škole. U istraživanju knjigovodstva polazište je bilo sasvim drugačije: kako knjigovodstvo približiti učenicima tako da ga dožive kao zanimljivo i primjenjivo te kroz njegovo učenje istovremeno graditi saradnju, povjerenje i zajednički rad.

Pitanja nisu ista po formi, ali rade istu važnu stvar: pomjeraju pažnju od dijagnoze prema odnosu između onoga što nastavnik radi i onoga što želi bolje razumjeti.

Zato je razlika između ova dva pitanja velika:

Zašto učenici ne učestvuju u diskusiji?

I

56

Šta se događa s učešćem učenika kada prije zajedničke diskusije uvedem kratki razgovor u paru?

Prvo nas može odvesti prema motivaciji, samopouzdanju, prethodnom znanju, odnosima u grupi, strahu od pogrešnog odgovora i još deset mogućih objašnjenja. Drugo ne tvrdi da već znamo uzrok. Ono određuje jednu promjenu koju možemo napraviti i pojavu koju ćemo pratiti.

Istraživačko pitanje ne mora zvučati impresivno. Uostalom, ako ga morate pročitati tri puta da biste shvatili šta ste željeli saznati, postoji mogućnost da ste ga malo previše obukli za tu priliku.

Za prvi pokušaj dovoljno je provjeriti tri stvari: zanima li me odgovor, mogu li djelovati i mogu li nekako vidjeti šta se dogodilo? Ovdje je važno zadržati pošten pristup; ne odbacivati stvari samo zato što nam se učinilo da se time treba baviti „neko drugi“.

Ako su sva tri odgovora „da“, imamo dovoljno dobro pitanje da krenemo.

4.4. Šta ću promijeniti? Mala intervencija

Pitanje nas vodi prema akciji. Ako želimo saznati šta će se dogoditi kada nešto u praksi promijenimo, moramo odlučiti šta ćemo zaista uraditi drugačije.

Tu nastaje intervencija.

Ne mora biti velika. Mora biti dovoljno jasna da možemo reći: ovo sam promijenio i sada želim vidjeti šta će se zbog te promjene dogoditi.

Takva promjena može biti i sasvim neočekivana. Enes Avdičević, nastavnik maternjeg jezika i književnosti³⁸ pokušao je učenicima osmog razreda približiti lekturu tako što je književne junake preselio u njima poznat komunikacijski prostor – društvene mreže. Učenici su zamišljali kako bi književni likovi izgledali kao influenseri: kreirali su njihove profile, objave i videoporuke, a Robinzona i Petka doveli u savremeni kontekst i pitali se koje bi vrijednosti danas zastupali i kako bi komunicirali sa svojom publikom. Jedni su, primjerice, osmislili Robinzonov profil na društvenoj mreži sa objavama o preživljavanju, reciklaži i zahvalnosti, dok su drugi zamišljali Petka koji Robinzona upoznaje sa savremenim trendovima.

Promjena je bila dovoljno konkretna da se može isprobati i pratiti. Nastavnik je mogao posmatrati angažovanost učenika, njihove radove, razgovore i interpretacije književnih likova te ih pitati kako doživljavaju takav način rada. Jedan učenik je iskustvo sažeo jednostavno: „Kad radimo kao tim, osjećam da knjiga oživi.“

Jednako mala, ali sasvim drugačija intervencija dolazi iz nastave knjigovodstva. Učenicima su stručni pojmovi bili apstraktni i udaljeni od svakodnevnog iskustva. Nasiha Mulahalilović je odlučila promijeniti jezik kroz koji učenici ulaze u knjigovodstvo. Napisala je bajku³⁹.

Tako je na čas stigao Konto Kontić.

Uz njega su se pojavili Račun Računčić i Bilans Bilansić. U eksperimentalnoj grupi knjigovodstvo je predstavljeno kroz bajku, dok je kontrolna grupa učila tradicionalnim pristupom. Obje grupe počele su istim pitanjem: šta bi se dogodilo kada bi ljudi zaboravili ko je kome šta dao? Učenici su odgovarali „katastrofa“ i „propast“ – već time povezujući evidenciju s povjerenjem i redom u odnosima.

Nakon čitanja bajke učenici eksperimentalne grupe dobili su radni list „Konto Kontić i početak knjigovodstva“ s različitim zadacima razumijevanja, povezivanja pojmova i kreativnog izražavanja. Na sljedećem času zamišljali su vlastita preduzeća. Nastale su prodavnica „Knjige sreće“, slastičarna koja učenicima daje „veresiju“, ali uredno vodi evidenciju o dugovanju, te priča o direktoru Marku Vizionaru i njegovom timu. U njihovim radovima knjigovodstvo više nije bilo

³⁸ Avdičević, E. (2025). Junaci iz lektire kao influenseri: Razvoj kritičkog mišljenja i kreativnog izražavanja kroz povezivanje književnih likova i društvenih mreža. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska*. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

³⁹ Ovdje se čak i ruši stereotip da su bajke pogodne za razrednu nastavu ili nastavu književnosti. U ovom primjeru naglašen je iznimno dobar prijem bajke kao nastavnog sredstva u srednjoškolskom uzrastu primijenjen u stručnom predmetu.

samo skup definicija: povezivali su ga s povjerenjem, odgovornošću, odnosima kupaca i prodavaca, radnika i vlasnika te urednim funkcionisanjem preduzeća⁴⁰.

Ovdje je važno razlikovati kreativnu intervenciju od istraživanja. Bajka je nastavna inovacija. Akcijsko istraživanje počinje onda kada se postavi pitanje šta je ta promjena uradila razumijevanju, angažovanosti i načinu na koji učenici govore o sadržaju.

Tu je korisno odoljeti još jednom iskušenju: promijeniti sve odjednom. Ako istovremeno promijenimo sastav grupa, zadatak, vrijeme rada, uloge, način ocjenjivanja i način davanja uputa, možda dobijemo odličan čas. Ali kada nas poslije zanima zašto je bio drugačiji, imamo šest mogućih odgovora i vrlo malo načina da ih razdvojimo.

Za prvi pokušaj vrijedi pravilo: promijenite dovoljno da se nešto može dogoditi, ali ne toliko da poslije ne znate šta ste pokušali.

4.5. Šta očekujem da će se dogoditi?

Kada nešto mijenjamo u nastavi, gotovo uvijek imamo neku pretpostavku. Uvedemo jasnije uloge u timu i očekujemo bolju saradnju. Ako damo učenicima izbor nadamo se većem interesu. Zapakujemo sadržaj u priču vjerujući da će tako lakše doći do njih. Svaki put iza intervencije stoji jedno tiho „očekujem da će...“.

58

Dobro je to očekivanje zapisati. Ono nam pomaže razjasniti zašto smo izabrali baš tu intervenciju.

Ali ovdje treba napraviti malu mentalnu ogradu: **Očekivanje nije rezultat.**

Činjenica da smo aktivnost pažljivo osmislili ne obavezuje učionicu da se ponaša prema našem planu. Učionica to pokaže vrlo jasno.

U jednom istraživanju bosanskog jezika i književnosti Mirela Buljubašić⁴¹ je željela povezati obradu leksike s razvijanjem komunikacije i osjećaja pripadnosti u razredu. Učenike je rasporedila u grupe i zamislila da tokom dvije sedmice dio velikih odmora provedu zajedno, razgovarajući i bilježeći leksiku koju čuju. Ideja je bila da tako razgovaraju i s vršnjacima s kojima se inače manje druže.

Plan je učenicima u početku izgledao zanimljivo. A onda je došao prvi veliki odmor.

⁴⁰ Istraživanje knjigovodstva upoređivalo je kreativni pristup učenju kroz bajku i klasično predavanje. Eksperimentalna grupa radila je s bajkom o „Kontu Kontiću“, radnim listovima i kreativnim zadacima, dok je kontrolna grupa učila tradicionalnijim putem. U izvještaju se bilježe veća angažovanost i sposobnost učenika eksperimentalne grupe da pojmove objašnjavaju vlastitim riječima i povezuju ih sa svakodnevnim životom i vrijednostima povjerenja i odgovornosti. Vidi: Mulahalilović, N. (2025). Konto Kontić i knjigovodstvo povjerenja: kako bajka otvara vrata razumijevanju brojeva. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska*. Centar za obrazovne inicijative "Step by Step".

⁴¹ Buljubašić, M. (2025). Usamljenost i pripadnost: Kako graditi mostove među učenicima. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska*. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

RADOST OTKRIVANJA

Predsjednica razreda ustala je i rekla da nastavnica od njih ne može tražiti da odmor provode u zadatim grupama. Veliki odmor bio je vrijeme kada su željeli vidjeti prijatelje iz drugih razreda, a neki su otvoreno rekli da s pojedinim članovima svojih grupa nemaju o čemu razgovarati. Uslijedila je rasprava, a kasnije i duga poruka učenice koja je objasnila zašto smatra da im zadatak „kvari veliki odmor“. Nastavnica je bila zatečena. U jednom trenutku pomislila je da istraživanje neće uspjeti i obratila se mentoru.

Njegov odgovor bio je kratak: To je odličan nalaz⁴².

I bio je. Otpor učenika postao je važan podatak o onome što je nastavnica pokušavala razumjeti: odnosima, komunikaciji i pripadnosti u razredu. Pokazao je i nešto što prvobitni plan nije dovoljno uzimao u obzir – učenici imaju vlastito razumijevanje druženja, izbora i granice između nastavne obaveze i vremena koje smatraju svojim. Nastavnica je zato razgovarala s njima i prvobitni plan prilagodila kroz kompromis. Mentorska podrška je bila vrlo značajna jer je ponudila kolegijalni uvid i poticaj na akciju.

Upravo zato očekivanje zapisujemo, ali ga ne branimo od podataka. Ako se dogodi ono što smo očekivali, imamo šta istraživati. Ako se dogodi nešto drugo, možda imamo još više.

U drugom istraživanju Anđela Galić, nastavnica engleskog jezika i književnosti iskoristila je Romea i Juliju da istraži podjele na „MI“ i „ONI“. Početni cilj bio je pomoći učenicima da razlike među ljudima vide kao nešto što obogaćuje, a ne kao razlog za podjelu. Nakon početnog upitnika i razgovora pojavili su se nalazi koji nisu sasvim slijedili očekivanu priču. Učenici su, primjerice, tvrdili da roditelji nemaju presudan uticaj na njihov izbor prijatelja, ali su istovremeno opisivali kako uglavnom biraju vršnjake sličnih interesa – one koji treniraju isti sport ili pripadaju istoj interesnoj grupi.

Nakon aktivnosti gotovo svi učenici govorili su da su promijenili način razmišljanja o razlikama. Ali kada ih je nastavnica pitala koliko često pokušavaju razumjeti kako se drugi osjećaju, slika je postala složenija. Posebno je primijetila da učenici lako govore o situacijama u kojima su se oni osjećali drugačije, ali mnogo rjeđe spontano govore o tome kako se osjećao neko drugi. Tek nakon dodatnih pitanja počinjali su razmatrati perspektivu druge osobe⁴³.

⁴² Tokom provođenja akcijskih istraživanja Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“ organizovao je mentorske susrete s nastavnicima istraživačima, koje su vodili Namir Ibrahimović, Belma Čutura i Adna Sokolović. Navedena reakcija zabilježena je tokom mentorskog susreta s Namirom Ibrahimovićem, septembar 2025.

⁴³ Istraživanje *Romeo i Julija – vječna podjela na „MI“ i „ONI“* realizirano je u 9. razredu kroz tri časa, uz početni i završni upitnik, slagalicu, analizu različitih narativa i završnu refleksiju. Izvještaj pokazuje da su učenici nakon aktivnosti bolje razumijevali razlike i podjele, ali su bili spremni samo ograničeno preispitivati vlastito ponašanje; posebno se otvorilo pitanje prelaska od razumijevanja različitosti prema spontanom preuzimanju perspektive drugoga. Vidi: Galić, A. (2025). *Romeo i Julija – vječna podjela na „MI“ i „ONI“*. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska*. Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

To nije neuspjeh intervencije.

To je mnogo zanimljiviji rezultat od jednostavnog „radionice su uspjele“.

Pokazalo se da je lakše promijeniti način na koji učenici govore o razlikama nego način na koji spontano zauzimaju perspektivu drugoga.

Nekada je najbolji rezultat akcijskog istraživanja to da smo počeli sa jednim problemom, a završili s njegovom preciznijom verzijom.

Problem nije nestao. Postao je „bolji“ problem.

4.6. Koje ću tragove pratiti?

Sada dolazimo do dijela zbog kojeg jednostavna nastavna promjena počinje izgledati kao istraživanje.

Kako ćemo znati šta se dogodilo?

Ne moramo još govoriti o instrumentima, varijablama, kodiranju i metodama analize. Za početak nam može pomoći jednostavnija riječ: tragovi.

Ako nas zanima uključivanje učenika u razgovor, trag može biti broj učenika koji su govorili, bilješka o tome ko je započinjao razgovor ili kratko pitanje učenicima na kraju časa. Ako nas zanima saradnja, možemo posmatrati traže li učenici jedni od drugih pomoć, dijele li zadatke, prekidaju li se, donose li odluke zajedno. Ako nas zanima osjećaj sigurnosti, možemo razgovarati s učenicima, koristiti kratku samoprocjenu ili bilježiti situacije u kojima se učenici usuđuju pitati, pogriješiti ili zatražiti pomoć.

U istraživanju s odbojkom nastavnik je otišao prilično daleko. Planirao je ulaznu i izlaznu anketu, samoprocjenu učenika, pitanja za diskusiju, reflektivna pitanja, obrazac za posmatranje ponašanja učenika i dnevnik nastavnika. Uz kontrolnu i eksperimentalnu grupu predvidio je i poređenje rezultata prije i poslije intervencije⁴⁴.

To je ozbiljno osmišljeno istraživanje. Ali nam zato omogućava da postavimo pitanje:

Treba li nam zaista sve to da odgovorimo na svoje pitanje?

U njegovom slučaju ambiciozniji nacrt imao je smisla jer je želio porediti grupe i pratiti više dimenzija saradnje i konflikta. Ali nastavnik koji prvi put istražuje vlastitu praksu ne mora imati istraživački centar u svlačionici. Ako želi vidjeti hoće

⁴⁴ U planu istraživanja predviđeni su ulazna i izlazna anketa, upitnik samoprocjene, pitanja za diskusiju, reflektivna pitanja, obrazac za posmatranje ponašanja učenika i dnevnik nastavnika, uz plan poređenja kontrolne i eksperimentalne grupe I prije/poslije rezultata. Vidi: Šabanović, E. (2025). Razvijanje saradnje i mirnog rješavanja konflikata kroz odbojku. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska*. Centar za obrazovne inicijative "Step by Step".

RADOST OTKRIVANJA

li drugačije strukturiran timski rad promijeniti saradnju u jednom odjeljenju, možda će dobro posmatranje, kratka samoprocjena učenika i završni razgovor dati dovoljno tragova za prvi ciklus.

Prikupljanje previše podataka ima, naime, jednu vrlo predvidivu posljedicu: na kraju imamo mnogo podataka.

I onda ih neko mora pogledati. Taj neko smo, nažalost, mi.

Zato je korisnije pitati: Koji najmanji broj tragova mi može pomoći da odgovorim na svoje pitanje?

Kasnije ćemo saznati zašto je korisno istu pojavu pogledati iz više uglova. Za sada je važnije da prikupljamo podatke koje ćemo zaista moći koristiti.

4.7. Šta se zaista dogodilo?

Ovo je trenutak u kojem akcijsko istraživanje postaje naročito zanimljivo. Napravili smo promjenu, imali očekivanje i prikupili nekoliko tragova. Sada treba pogledati šta se dogodilo, a da pri tome pokušamo ne vidjeti ono čemu smo se nadali.

Istraživanje s odbojkom to pokazuje vrlo lijepo.

Kod saradnje u timu rezultati su bili ohrabrujući. Učenici su nakon intervencije pozitivnije procjenjivali međusobno poštovanje, zajednički rad prema cilju, vrijednost vlastitog doprinosa i međusobnu podršku. I nastavnik je primijetio opušteniju atmosferu, bolju komunikaciju i više podrške, čak i prema protivničkoj ekipi. Posebno ga je iznenadilo koliko su učenici željeli da se njihov glas čuje i poštuje. Uživali su kada su dobijali uloge zapisničara, kada su pratili ponašanje u timu i kada su sami donosili pravila ponašanja prije utakmice.

Ali drugi dio istraživanja nije dao jednako snažan rezultat. Napredak u načinu rješavanja konflikata bio je skromniji. Istovremeno, razgovori s učenicima pokazali su zanimljiv pomak: počeli su predlagati da se pravila ponašanja dogovore prije utakmice, a kao ključ za bolje rješavanje konflikata sve češće navodili su komunikaciju i razgovor⁴⁵.

To je mnogo korisniji nalaz od rečenice „intervencija je uspjela“. Jedan dio promjene dogodio se jasnije od drugog. Saradnja je reagovala brže; rješavanje konflikata tražilo je više vremena. Nastavnik je iz toga izvukao i vrlo konkretnu refleksiju: sljedeći put bi napravio bolji uvod u problematiku, možda kroz debatu, a promijenio bi i način samoprocjene jer je procijenio da su učenici bili previše subjektivni.

⁴⁵ U završnom izvještaju nastavnik navodi da su rezultati u području saradnje bili izraženiji, dok je napredak u rješavanju konflikata bio oko 16% i nije ga smatrao dovoljno velikim za tvrdnju o značajnom pomaku. Istovremeno, kroz diskusije i refleksiju učenici su sve češće navodili prethodno dogovaranje pravila, komunikaciju i razgovor kao načine sprečavanja i rješavanja konflikata. Vidi: E. Šabanović, Ibidem

Ne mijenja se sve jednako brzo ni kada se iz sportske dvorane preselimo u učionicu književnosti. Munir Kahrimanović⁴⁶ je s učenicima trećeg razreda srednje škole istraživao položaj žene u društvu povezujući Ibsenovu *Noru* i *Hasanaginicu*. Istraživanje je započeo anketom o stavovima učenika prema pravima i položaju žena, a zatim su učenici analizirali likove i društvene okolnosti dvaju djela, pisali zamišljene dijaloge Nore i Hasanaginice, pokušavali mijenjati završetak *Nore* kroz forum-teatar i pisali poruke koje bi dvije junakinje uputile savremenoj ženi u Bosni i Hercegovini.

Nakon provedenih aktivnosti ponovljen je dio početne ankete koji je omogućavao poređenje početnih i završnih stavova. Kod nekih pitanja stavovi su ostali gotovo isti, dok su kod drugih pomaci bili izraziti. Primjerice, kod tvrdnje da je ženi mjesto isključivo u porodici, a ne u javnom životu, kod 70% učenika zabilježen je pomak prema većem prihvatanju učešća žena u javnom životu. Kod pitanja treba li država učiniti više kako bi povećala broj žena u politici, pomak prema većoj saglasnosti zabilježen je kod svih učenika.

I ovdje bi rečenica „intervencija je uspjela“ sakrila najzanimljiviji dio nalaza. Takve nam razlike pomažu da razumijemo šta se zaista dogodilo i odlučimo šta pokušati u narednom ciklusu.

62

Drugačiju vrstu iznenađenja donijelo je istraživanje nastave matematike. Besim Muminović je želio provjeriti može li procentni račun povezati sa stvarnim društvenim pitanjima, saradnjom i mirovnom pedagogijom tako da učenici matematiku vide kao nešto više od niza zadataka. Rezultati su bili ohrabrujući: 78% učenika smatralo je da saradnja i dijalog čine nastavu efikasnijom, isti procenat povezivao je takav pristup s kritičkim razmišljanjem o društvenim problemima, 67% navelo je veću motiviranost kada se matematika povezuje s etičkim i društvenim temama, a 56% procijenilo je da su naučili kako procentni račun mogu koristiti u analizi pitanja društvene pravde⁴⁷.

Ali najzanimljiviji nalaz nije bio u procentima.

Prvobitni pokušaj s učenicima prvog razreda pokazao je slabije razumijevanje i manji interes za složenije teme mirovne pedagogije nego što je nastavnik očekivao. Kada je istraživanje proširio na učenike drugog razreda, reakcije su bile znatno bolje. Odjednom se otvorilo pitanje koje na početku nije bilo u središtu istraživanja: da li ista intervencija jednako odgovara različitim uzrastima?

⁴⁷ U izvještaju o istraživanju savremenog pristupa procentnom računu navodi se da je 78% učenika procijenilo saradnju i dijalog kao efikasniji način učenja, 78% povezalo pristup s kritičkim promišljanjem društvenih problema, 67% iskazalo veću motivaciju kada se matematika povezuje s etičkim i društvenim temama, a 56% navelo da su naučili koristiti procentni račun u analizi društvene pravde. Izvještaj istovremeno naglašava različite reakcije učenika prvog i drugog razreda i razvojnu primjerenost kao važan nalaz za sljedeći ciklus. Vidi: Muminović, B. (2025). Procenti u službi pravednosti: kako savremena matematika gradi saradnju i kritičko mišljenje. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska*. Centar za obrazovne inicijative "Step by Step".

RADOST OTKRIVANJA

Slabiji rezultat u prvom razredu usmjerio je nastavnikovu pažnju prema razvojnoj primjerenosti. Za mlađe učenike prikladnije bi mogle biti teme bliže njihovom iskustvu – saradnja, pravedna raspodjela i odnosi u učionici – dok se složenije teme nejednakosti i društvenih sukoba mogu uvoditi kasnije.

Tu je akcijsko istraživanje napravilo ono zbog čega postoji. Nije samo pokušalo promijeniti učenike.

Promijenilo je nastavnikovu narednu odluku.

4.8. Šta iz toga mogu zaključiti – a šta ne?

Aksijsko istraživanje ne traži od nastavnika da iz jednog razreda izvodi zaključke o obrazovanju čovječanstva. Njegova snaga je u tome što ozbiljno uzima kontekst: želimo bolje razumjeti ovu praksu, ove učenike, ovu situaciju i ovu promjenu.⁴⁸

Ako se nakon strukturiranih timskih aktivnosti saradnja u istraživanju s odbojkom poboljšala, to je važan nalaz o toj situaciji. Ne znači da dva časa odbojke predstavljaju univerzalni program za rješavanje svih vršnjačkih konflikata. Podaci upozoravaju na to: saradnja se mijenjala brže nego način rješavanja konflikata.

Istraživanje procentnog računa pokazuje istu stvar iz drugog ugla. Ako je pristup bolje funkcionisao sa starijim nego s mlađim učenicima, ne moramo birati između zaključaka „metoda je dobra“ i „metoda je loša“. Mnogo je korisnije zaključiti da učinak zavisi i od konteksta u kojem je primjenjujemo.

Priča o *Romeu i Juliji* daje još jedan primjer istraživačke skromnosti. Učenici su nakon aktivnosti govorili drugačije o razlikama i pokazivali veću otvorenost, ali se pokazalo da je dublje preuzimanje perspektive druge osobe zahtjevnije. Nastavnica je zato sljedeće istraživačko pitanje pronašla tamo gdje je prvobitno istraživanje završilo: u empatiji.

Dobar zaključak ne mora biti velik.

4.9. Šta ću pokušati sljedeće?

Mogli bismo sada napisati izvještaj, staviti tačku i proglasiti istraživanje završenim. Ali ovdje akcijsko istraživanje pokazuje zašto smo ga u prethodnom poglavlju crtali kao spiralu, a ne kao ravnu liniju.

Sjetimo se nastavnika koji je književne junake pretvorio u influensere. Nakon prvog pokušaja već je znao šta bi sljedeći put promijenio: dao bi učenicima više

⁴⁸ Aksijsko istraživanje usmjereno je prvenstveno na razumijevanje i unapređenje konkretne prakse u njenom kontekstu, a ne nužno na proizvodnju univerzalno generalizabilnih zaključaka. Usp. McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. SAGE Publications; Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE Publications.

vremena, uključio druge razrede, proširio aktivnost na druge književne likove i povezoao je s drugim predmetima. Prvi ciklus nije proizveo gotov model nastave. Proizveo je bolju ideju za drugi ciklus.

Jer nakon odgovora obično ostane novo pitanje.

U istraživanju s prvačicima neke aktivnosti su nastavile živjeti. „Biranje pozdrava“ nije ostalo istraživačka aktivnost – postalo je dio svakodnevne učioničke prakse zato što je nastavnica u reakcijama učenika prepoznala vrijednost izbora, poštovanja granica i osjećaja prihvaćenosti.

U istraživanju knjigovodstva drugačiji način predstavljanja apstraktnog sadržaja otvorio je pitanje gdje još priča, iskustvo i kreativni zadatak mogu pomoći učenicima da stručne sadržaje dublje razumiju. Konto Kontić je, drugim riječima, možda završio svoj prvi razred, ali ideja iza njega nije.

Nastavnik koji je istraživao saradnju kroz odbojku iz svojih je nalaza izvukao sasvim konkretne promjene za sljedeći ciklus: bolju pripremu učenika za temu konflikta, drugačiji način samoprocjene i mogućnost istraživanja saradnje kroz druge timske sportove.

Istraživanje procentnog računa proizvelo je drugačiju odluku: sljedeći ciklus ne treba ponoviti istu intervenciju, nego je prilagoditi uzrastu učenika i složenosti problema kojim se bavi.

64

A istraživanje podjela na „MI“ i „ONI“ možda nam daje najčišći primjer spiralne logike. Počelo je pitanjem odnosa prema razlikama. Završilo je opažanjem da učenici mogu relativno lako govoriti jezikom prihvatanja različitosti, ali mnogo teže spontano zauzimaju perspektivu drugoga.

I tu nastaje sljedeće pitanje:

Kako razvijati empatiju?

Prvo pitanje nije nestalo.

Proizvelo je bolje sljedeće pitanje.

U tome je najvažnija razlika između „isprobao/la sam novu aktivnost“ i „istraživao/la sam vlastitu praksu“. Aktivnost završava kada završi. Istraživanje ostavlja uvid koji utiče na ono što ćemo uraditi sljedeće.

I tu se možemo na trenutak vratiti na početak priručnika.

Na crveni stiker.

Na njemu možda još uvijek stoji nešto veliko: „motivacija“, „saradnja“, „čitanje“, „odnosi“, „učešće učenika“. Poslije ovog poglavlja možemo pokušati napisati nešto malo preciznije. Ne moramo još imati savršeno istraživačko pitanje, metodologiju ni plan.

RADOST OTKRIVANJA

Za sada je dovoljno dovršiti jednu rečenicu:

U svojoj praksi primjećujem da...

Ostavite malo mjesta ispod.

Trebat će nam.

Jer u sljedećem poglavlju od te jedne rečenice počinjemo graditi vaše akcijsko istraživanje.

RADOST OTKRIVANJA

66

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST
OTKRIVANJA

5. PRAKTIKUM: OD PROBLEMA DO PLANA AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

68

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

5. PRAKTIKUM: OD PROBLEMA DO PLANA AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Na kraju prethodnog poglavlja ostavili smo jednu nedovršenu rečenicu:

U svojoj praksi primjećujem da...

I zamolili vas da ispod ostavite malo mjesta. Sada će nam trebati.

Do ovog trenutka uglavnom smo pratili tuđa pitanja i istraživanja. Vidjeli smo kako nešto što nastavnika kopka može postati istraživačko pitanje, kako iz pitanja nastaje promjena u praksi i kako tragovi koje prikupljamo mogu pokazati nešto sasvim drugo od onoga što smo očekivali. Sada je vrijeme da promijenimo perspektivu i počnemo razmišljati o mogućem vlastitom istraživanju.

Na kraju ovog poglavlja čeka nas obrazac za planiranje akcijskog istraživanja. Ima jedanaest rubrika: naslov istraživanja, kontekst i opis situacije, identificirani problem ili potrebu, istraživačko pitanje, ciljeve, planirane aktivnosti i metode, resurse i materijale, plan provedbe, prikupljanje podataka, analizu podataka te očekivane rezultate i promjene. Mogli bismo ga odmah otvoriti i početi popunjavati redom. Jedanaest praznih polja. Izvolite. Otprilike toliko ohrabrujuće koliko i prazan dokument u kojem trepće kursor i čeka da vi prvi trepnete.

Zato ćemo obrazac zasad ostaviti po strani. Njegovih jedanaest rubrika zapravo prate nekoliko sasvim razumljivih pitanja: *Gdje se ovo događa? Šta primjećujem? Šta želim saznati? Čemu težim? Šta ću pokušati promijeniti? Šta mi je potrebno? Kada ću to uraditi? Šta ću pratiti? Kako ću pogledati ono što sam prikupio? Šta očekujem da bi se moglo dogoditi?* Obrazac nam može pomoći da svoje odluke zabilježimo i povežemo, ali ih ne može donijeti umjesto nas. Zato ćemo prije njegovog popunjavanja proći kroz pitanja koja stoje iza pojedinih rubrika.

Uz svaki korak pojavit će se i Pogled u vlastitu praksu. Tu ćemo nakratko prestati govoriti o akcijskom istraživanju i početi praviti jedno. Ako budete pratili te male zadatke redom, do kraja poglavlja imat ćete gotovo sve što vam treba za popunjavanje obrasca.

I još jedno rasterećenje prije početka: ne morate krenuti od prve rubrike.

Naslov može sačekati.

69

5.1. Kontekst i opis situacije: gdje se moja priča događa?

Prva ozbiljna odluka nije šta ćemo promijeniti, nego gdje se to događa. Ne treba nam mala monografija škole ni godina osnivanja ni broj učionica, nego ono bez čega neko ko ne poznaje našu učionicu ne bi razumio zašto je problem važan.

Razlika se vidi na primjeru. „Istraživanje će biti provedeno u VII razredu“ daje mjesto, ali ništa više. Ako dodamo da u tom razredu tokom grupnog rada nekoliko učenika redovno preuzima većinu zadataka, dok se troje rijetko uključuje bez direktnog poziva nastavnika, već razumijemo situaciju. To je kontekst.

Ista pojava u različitim učionicama znači različito: negdje učenici gube fokus jer je čas odmah nakon fizičkog odgoja, negdje pričaju jer su prebrzo završili, negdje zapitkuju jer nisu razumjeli uputstva. Sve to na brzinu zovemo „ometanjem časa“, ali nije isti problem i ne traži istu intervenciju. Zato akcijsko istraživanje ne traži rješenje za zamišljenu prosječnu učionicu, nego pokušava razumjeti šta se događa ovdje, s ovim učenicima.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Vratite se rečenici „U svojoj praksi primjećujem da...“ i proširite je: Gdje se to događa? S kim? Kada najčešće? Postoje li situacije u kojima se pojava ne javlja? Za sada je dovoljno opisati teren...

70

5.2. Identificirani problem ili potreba: šta želim mijenjati?

Kada smo opisali teren, možemo preciznije reći šta nas zanima: šta želimo promijeniti, poboljšati ili testirati. Vrijedi provjeriti je li ovo zaista problem na koji možemo djelovati. Ako nije, možda se nalazi na drugom nivou. Akcijsko istraživanje ne bi smjelo postati način da sistemske probleme prebacimo na nastavnika. Ovdje tražimo ono mjesto na kojem promjena naše prakse zaista može nešto pokrenuti.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Ako želite provjeriti koliko je problem konkretan, možete ga zapisati dvaput. Prvi put onako kako prirodno dolazi: „Moj problem je...“ Drugi put pokušajte izostaviti riječi poput nemotivirani, nezainteresovani, pasivni, nesaradljivi ili problematični i završiti rečenicu „Primjećujem da...“ Ako je druga verzija konkretnija od prve, problem već počinje ličiti na nešto što možemo istraživati. Pokušajte opisati ono što biste mogli pokazati nekome ko nije bio na vašem času.

5.3. Istraživačko pitanje: šta želim saznati?

Ne postoji magična konstrukcija koja pitanje pretvara u dobro istraživačko pitanje. Postoje tri provjere: zanima li nas odgovor, možemo li u svojoj praksi nešto uraditi u vezi s tim i možemo li vidjeti šta se dogodilo? Ako su sva tri odgovora potvrdna, vjerovatno smo dovoljno blizu.

RADOST OTKRIVANJA

Pitanje ne treba napisati tako da u njemu već stoji poželjan rezultat. „Kako će kooperativno učenje poboljšati saradnju učenika?“ pretpostavlja da će je poboljšati. „Kako se saradnja mijenja kada uvedem strukturirani kooperativni rad?“ ostavlja prostor da se dogodi nešto drugo. Ista tema, dvije riječi razlike: u prvom slučaju čekamo potvrdu, u drugom pokušavamo saznati.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Ako već imate mogući problem, pokušajte ga pretvoriti u jedno pitanje. Zatim ga pogledajte kroz tri provjere: Da li me odgovor zaista zanima? Mogu li nešto pokušati promijeniti? Mogu li na neki način vidjeti šta se nakon toga dogodilo? Korisno je provjeriti i krije li se u pitanju već očekivani odgovor. Dobro istraživačko pitanje treba ostaviti mogućnost da praksa odgovori drugačije nego što smo očekivali.

5.4. Ciljevi istraživanja: pitanje i cilj nisu isto

Istraživačko pitanje govori šta želimo saznati, dok cilj govori čemu težimo promjenom koju uvodimo. Ako pitamo kako razgovor u paru prije zajedničke diskusije utiče na učešće učenika, cilj može biti stvoriti više prilika da učenici oblikuju i izraze vlastito mišljenje te uključiti u razgovor i one koji se rijetko javljaju pred cijelim razredom. Specifični ciljevi mogu tu namjeru dodatno konkretizirati: povećati broj učenika koji se uključuju u diskusiju, omogućiti im da prije javnog odgovora provjere i oblikuju ideju s vršnjakom te saznati kako oni sami doživljavaju novi način rada.

Ne trebamo, međutim, proizvoditi pet specifičnih ciljeva zato što je kreator obrasca ostavio dovoljno mjesta za pet. Dva ili tri cilja koja zaista proizlaze iz pitanja korisnija su od duge liste nastale zbog praznog prostora. A cilj nije ni obećanje rezultata. Možemo željeti povećati učešće učenika, a na kraju ustanoviti da ga naša intervencija nije povećala. Cilj time nije postao pogrešan. Dobili smo odgovor koji nismo očekivali.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Ako želite provjeriti razliku između pitanja i cilja, pokušajte završiti dvije rečenice: „Želim saznati...“ i „Ovim istraživanjem želim...“ Prva vodi prema istraživačkom pitanju, a druga prema cilju. Ako ste napisali gotovo isto, vratite se na trenutak razlici između pitanja i cilja.

5.5. Planirane aktivnosti i metode: šta ću uraditi?

Ovdje plan dobiva noge. Rubrika sadrži dvije stvari koje treba razdvojiti: intervenciju i praćenje njenih posljedica. Ako prije zajedničke diskusije uvedemo razgovor u paru, to je intervencija; ako bilježimo koliko se učenika nakon toga uključuje, to je praćenje.

Razlika je važna jer dobra nastavna aktivnost sama po sebi nije dokaz da se dogodila promjena koju istražujemo. Učenici mogu biti oduševljeni, atmosfera odlična, fotografije savršene a naše pitanje možda uopće nije bilo jesu li se dobro zabavili. Zato uz svaku aktivnost pitajmo: zašto ovo radim i kako je povezano s mojim istraživačkim pitanjem?

I ne treba mijenjati sve odjednom. Ako istovremeno promijenimo formiranje grupa, zadatak, vrijeme, ocjenjivanje i uloge, možda dobijemo odličan čas, ali nećemo znati šta se dogodilo. Promijeniti dovoljno da se nešto može dogoditi, ali ne toliko da poslije ne znamo šta smo pokušali.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Napravite dvije kolone — „Šta ću pokušati promijeniti?“ i „Kako ću pratiti šta se dogodilo?“ Ako istu stvar nalazite u obje, još niste razdvojili intervenciju od prikupljanja podataka. Ako je prva kolona vrlo duga, možda mijenjate previše odjednom.

72

5.6. Resursi, materijali i vrijeme: može li se ovo zaista uraditi?

Plan sada treba suočiti sa stvarnim životom škole. Potrebni resursi nisu samo papir, flomasteri, knjige ili digitalni alati; često su mnogo važniji vrijeme, prostor, podrška kolega i saglasnosti koje moramo pribaviti. Ako želimo da kolegica posmatra čas, potreban nam je njen slobodan termin. Ako planiramo koristiti drugi prostor u školi, taj prostor mora biti dostupan baš kada nam treba. Fotografiranje ili snimanje odmah otvara pitanja saglasnosti, privatnosti i čuvanja materijala.

Vrijeme zaslužuje istu pažnju. „Tokom drugog polugodišta“ može biti dovoljno za projektnu prijavu, ali nije naročito korisno nastavniku koji u ponedjeljak treba znati šta radi. Ne treba nam komplikovan vremenski plan; dovoljno je odrediti kada ćemo prikupiti početne informacije, kada ćemo pokušati intervenciju, koliko će ona trajati i kada ćemo pogledati ono što smo prikupili.

Plan pritom nije ugovor s budućnošću⁴⁹. Treba imati dovoljno strukture da nas vodi i dovoljno prostora da ga promijenimo kada praksa pokaže nešto što nismo

⁴⁹ Cain, T. (2011). Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 27–34). Agencija za odgoj i obrazovanje.

RADOST OTKRIVANJA

predvidjeli. Ako nakon prvog pokušaja otkrijemo da je problem drugačiji nego što smo mislili, prilagođavanje plana nije odstupanje od akcijskog istraživanja. Upravo je to njegova logika.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Kratka provjera izvedivosti: Šta mi treba? Čija podrška? Koliko vremena realno imam? Moram li nešto dogovoriti prije početka? Ako plan zahtijeva tri mjeseca i pet kolega, možda ga treba smanjiti. Prvi ciklus ne mora biti najveći — treba biti izvediv.

5.7. Prikupljanje podataka: kako ću znati šta se dogodilo?

Tragove sada zovemo ozbiljnijim imenom „podaci, ali ih time ne trebamo činiti strašnijim. Podatak može biti učenički rad, broj učenika koji se uključio, bilješka kolege, kratki odgovor na kraju časa, nastavnički dnevnik ili evidencija koju škola već vodi⁵⁰.

Prije nego izaberemo instrument, napravimo obrnuti korak. Umjesto „koju metodu bih mogao koristiti?“ pitajmo: „Ako se promjena kojoj se nadam zaista dogodi, gdje bih je mogao vidjeti?“ Očekujemo li veću uključenost, možda je vidimo u tome ko govori i ko započinje zadatak; očekujemo li dublje razumijevanje, u učeničkim objašnjenjima i radovima. Tek tada biramo alat.

Ne treba nam mnogo alata. Dva dobro odabrana izvora često kažu više od pet koje nemamo vremena pogledati. Posebno je korisno kada istu pojavu vidimo iz više uglova: nastavnikov utisak, koleginu posmatranje, iskaz učenika i njihovi radovi. Za sada je dovoljno: jedna pojava, više pogleda.

Plan analize ne znači da unaprijed poznajemo statistiku, nego da imamo ideju šta ćemo s podacima. Pratimo li uključivanje, poredimo broj u različitim trenucima. Otvorena pitanja traže traženje tema koje se ponavljaju. Kod učeničkih radova unaprijed odlučimo šta gledamo, inače vidimo sve i ništa. Dva korisna pitanja: šta nam podaci govore što pomaže odgovoriti na pitanje i koliko smo sigurni u taj odgovor.

A ako različiti podaci pričaju različite priče, ne treba ih siliti da se slože. Možda nastavnik vidi napredak koji učenici ne osjećaju. Takva neslaganja nisu smetnja koju treba ukloniti, ona postaju podatak. Tu počinje najzanimljiviji dio istraživanja.

⁵⁰ Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika (str. 11–26). Agencija za odgoj i obrazovanje.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Prije nego što odaberete upitnik, intervju ili tabelu za posmatranje, možete završiti jednu rečenicu: „Ako se promjena dogodi, mogao/la bih je vidjeti u...” Tek nakon toga razmislite koji bi vam izvor podataka omogućio da to zaista vidite. Ako za svaki planirani podatak ne možete objasniti čemu će vam služiti, možda ga ne morate ni prikupljati.

5.8. Analiza podataka: šta ću s njima kada ih prikupim?

Plan analize ne znači da unaprijed moramo znati sve postupke koje ćemo kasnije koristiti. Potrebno je samo imati osnovnu predstavu šta ćemo s prikupljenim podacima uraditi. Ako nešto bilježimo ili brojimo, vjerovatno ćemo porediti šta se događalo prije i nakon promjene. Ako prikupljamo učeničke odgovore, tražit ćemo ono što se u njima ponavlja, razlikuje ili iznenađuje. Ako koristimo učeničke radove, unaprijed ćemo odrediti šta u njima želimo pratiti.

Za plan je dovoljno odgovoriti na jednostavno pitanje: Kako će mi ono što prikupim pomoći da odgovorim na istraživačko pitanje?⁵¹ Konkretno načine analize ostavljamo za sljedeće poglavlje.

74

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Za svaki izvor pitajte: „Šta ću s ovim kada ga dobijem?” Ako ćete nešto brojati, šta ćete porediti? Ako postavljate otvoreno pitanje, šta tražite u odgovorima? Ako na ovo nemate odgovor, možda podatak koji planirate prikupiti nije potreban.

5.9. Očekivani rezultati i promjene: očekivanje nije rezultat

Posljednja rubrika tjera nas da prije intervencije zapišemo šta mislimo da bi se moglo dogoditi. Ali u nju ne pišemo šta ćemo dokazati, nego svoju početnu pretpostavku. Kada na kraju pogledamo podatke, možemo vidjeti ne samo šta se dogodilo, nego i gdje su nas vlastita očekivanja vodila.

Akcijsko istraživanje nije napravljeno da potvrdi da je naša ideja bila sjajna. Ako intervencija ne proizvede ono čemu smo se nadali, nismo izgubili istraživanje. Ako otkrijemo nešto sasvim drugo, možda smo dobili više nego što smo planirali. Najpošteniji način da čitamo ovu rubriku: ovo je ono čemu se nadam, ne ono što moram dokazati.

⁵¹ Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 11–26). Agencija za odgoj i obrazovanje.

RADOST OTKRIVANJA

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Dovršite dvije rečenice: „Očekujem da...” i „Ali moguće je i da...” Druga je možda važnija — podsjeća nas da istraživanje ima smisla zato što odgovor još ne znamo.

5.10. A naslov?

Sada se konačno možemo vratiti prvoj rubrici obrasca. Ako ste naslov imali od početka, odlično. Ako niste, vjerovatno ga sada možete napisati mnogo lakše. Naslov treba da bude jasan, specifičan i razumljiv te da odražava temu, pristup i svrhu istraživanja. Ne mora zvučati kao naslov doktorske disertacije.

Dobar naslov daje naslutiti šta istražujemo i gdje se nalazi promjena. Zato smo ga mogli ostaviti za kraj, iako će u obrascu sasvim uredno ostati pod brojem jedan.

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Ako ste prethodne korake pratili u mislima, sada pokušajte zamisliti naslov svog mogućeg istraživanja. Ako ste ih zapisivali, pogledajte problem, pitanje i intervenciju i pokušajte ih sažeti u jednu liniju. Naslov ne mora biti konačan. Ako ga nakon istraživanja poželite promijeniti, obrazac se neće uvrijediti.

75

5.11. Prije nego krenete: pogledajte plan kao cjelinu

Sada plan pogledajmo kao jednu priču. Problem proizlazi iz konteksta, pitanje iz problema, intervencija iz pitanja, a podaci nam pomažu da vidimo šta se dogodilo. Vrijeme i resursi trebaju biti realni, a istraživanje dovoljno malo da ga možemo završiti.

Tu je i provjera koju obrazac nema kao posebnu kućicu: je li ono što planiramo etički prihvatljivo? Istraživanje provodimo s ljudima, a ne s „podacima”. Ako planiramo snimanje, razgovore o osjetljivim iskustvima ili prikupljanje podataka koji mogu otkriti identitet učenika, moramo misliti o privatnosti, saglasnosti i čuvanju. Istraživanje ne smije učeniku nanositi štetu ni dovoditi ga u nepovoljniji položaj.

I onda posljednji test. Možemo li plan objasniti kolegi ovako: Primjećujem ovo. Zanima me ovo. Pokušat ću ovo. Pratit ću ovo. Onda ću pogledati šta se dogodilo. Ako možemo, imamo plan. Možda nije savršen, a ne treba ni biti. Treba biti dovoljno jasan da možemo krenuti i dovoljno otvoren da nas ono što se dogodi može iznenaditi.

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

POGLED U VLASTITU PRAKSU

Pogledajte svoju ideju kao jedan lanac: **KONTEKST ⇒ PROBLEM ⇒ PITANJE ⇒ CILJ ⇒ INTERVENCIJA ⇒ PODACI ⇒ ANALIZA ⇒ REFLEKSIJA**. Prođite kroz njega u oba smjera. Ako jedna karika ne odgovara ostalima, ne morate popravljati cijeli plan — popravite kariku.

5.12. Sada možemo otvoriti obrazac

Obrazac se nije promijenio, i dalje ima jedanaest rubrika. Promijenilo se to što više ne gledamo u jedanaest praznih kućica: iza svake sada znamo koja odluka stoji.

OBRAZAC ZA PLAN AKCIJSKOG ISTRAŽIVANJA

	Opis/Sadržaj
1. Naslov istraživanja	
2. Kontekst i opis situacije	
3. Identificirani problem/potreba	
4. Istraživačko pitanje	
5. Ciljevi istraživanja	
6. Planirane aktivnosti i metode	
7. Resursi i materijali	
8. Plan provedbe	
9. Prikupljanje podataka	
10. Analiza podataka	
11. Očekivani rezultati/promjene.	

Kada popunimo posljednju rubriku, još uvijek nemamo rezultat istraživanja. Imamo nešto drugo: dovoljno jasan trag od početnog opažanja do pitanja, od pitanja do promjene koju želimo pokušati i od te promjene do podataka koji će nam pomoći da razumijemo šta se dogodilo.

Počeli smo s rečenicom:

U svojoj praksi primjećujem da...

Sada iza nje stoji plan.

RADOST
OTKRIVANJA

6.
KAKO ĆEMO ZNATI
ŠTA SE DOGODILO?
ALATI I TUMAČENJE
PODATAKA



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

78

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

6. KAKO ĆEMO ZNATI ŠTA SE DOGODILO? ALATI I TUMAČENJE PODATAKA

U prethodnom poglavlju sastavili smo plan i u njemu odlučili koje ćemo tragove pratiti i čemu nam služe. Ostalo je ono teže: kako te tragove zaista uhvatiti i, kada ih skupimo, kako ih pogledati a da iz njih ne zaključimo više nego što dopuštaju.

Jer nekoliko puta smo već postavili isto neugodno pitanje: Po čemu to znaš? Čas nam se učinio boljim. Učenici su, čini nam se, bili aktivniji. Oni koji obično šute ovaj put su se uključili. Sve to može biti tačno. Problem je u onom malom „čini nam se“. Nastavnik tokom časa istovremeno objašnjava, sluša, prati vrijeme i pokušava primijetiti šta se događa u cijeloj učionici. Na kraju ostaje snažan utisak, ali utisak nije uvijek pouzdan zapis onoga što se stvarno dogodilo, posebno kada smo sami osmislili promjenu i nadamo se da će uspjeti.

Ovo poglavlje zato nije katalog svih metoda. Za to postoje knjige metodologije. Nama treba manja kutija s alatima: nekoliko načina da uhvatimo ono što se dogodilo, nekoliko jednostavnih načina da pogledamo šta smo dobili i dovoljno opreza u tumačenju.

79

6.1. Isti problem, različiti podaci

U planu smo alat već birali prema pitanju, a ne pitanje prema alatu. Ovdje samo dodajmo jednu korisnu mapu, jer ista tema može tražiti sasvim različite podatke. Nastavnika koji pokušava povećati učešće, ako ga zanima koliko se učenika uključuje, može jednostavno brojati; ako ga zanima ko se uključuje a ko ostaje po strani, treba mu drugačija evidencija; ako želi znati kako učenici doživljavaju aktivnost, može ih pitati; ako želi razumjeti zašto neki i dalje ne učestvuju, kratki upitnik možda neće biti dovoljan. Razgovor bi mogao biti korisniji.

⁵¹ U istraživačkom nacrtu izbor i prikupljanje podataka proizlaze iz istraživačkog problema i pitanja: podaci imaju smisla u odnosu na ono što istraživanjem pokušavamo razumjeti. U akcijskom istraživanju njihova je funkcija dodatno povezana s praćenjem i procjenom promjene u praksi. Vidjeti: Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon; Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. SAGE Publications; Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

Ako želim saznati...	Koristan alat može biti...
Koliko često se nešto događa?	posmatranje i brojanje
Ko učestvuje, a ko ne?	strukturirano posmatranje
Kako učenici doživljavaju čas ili aktivnost?	exit ticket ili kratki upitnik
Zašto učenici nešto rade, misle ili osjećaju?	razgovor ili intervju
Kako grupa učenika vidi određeni problem?	fokus grupa
Da li se nešto promijenilo u učenju?	učnički radovi i poređenje prije/poslije
Kako ja doživljam ono što se događa?	refleksivni dnevnik
Vidi li neko drugi isto što i ja?	posmatranje kolege
Da li je sadržaj/format materijala koji primjenjujem jasan i dobro odabran?	exit ticket ili kratki upitnik, učnički rad

80

Tabela nije recept. Ako želimo saznati zašto učenici ne učestvuju, ne moramo organizirati intervju, dva će dobro postavljena pitanja biti dovoljna. Poenta ostaje: alat služi pitanju⁵³.

6.2. Posmatranje, bilježenje i brojanje

Nastavnici posmatraju učenike svakog dana: ko je zbunjen, ko je završio, ko već pet minuta pokušava izgledati dovoljno zauzeto da ga niko ništa ne pita. U istraživanju ne trebamo naučiti gledati učionicu ispočetka. Trebamo napraviti jednu malu promjenu: unaprijed odlučiti šta želimo gledati.

Ako istražujemo učešće, bilješka „Učenici su danas bili aktivni“ nije naročito korisna. Korisnije je unaprijed odrediti šta za nas znači „aktivni“: koliko se različitih učenika dobrovoljno javilo, koliko ih je postavilo pitanje i, vjerovatno najvažnije, jesu li se uključili oni koji se ranije gotovo nikada nisu uključivali. Tada je jednostavna tabela sasvim dovoljan instrument:

⁵³ Povezanost istraživačkog pitanja, vrste podataka i načina njihovog prikupljanja jedno je od osnovnih načela istraživačkog dizajna. Vidjeti: Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. SAGE Publications; Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

RADOST OTKRIVANJA

Šta pratim?	Prije promjene	Nakon promjene	Napomena
Broj učenika koji su se dobrovoljno uključili			
Broj učenika koji su postavili pitanje			
Broj učenika koji se nisu uključili nijednom			

Ne mora sve biti broj. Za saradnju u grupama možemo napraviti nekoliko kratkih kategorija, poput dijeljenja zadataka, traženja mišljenja drugih, obrazlaganja neslaganja ili situacije u kojoj jedan učenik preuzima cijeli posao, pa uz svaku zabilježiti koliko puta smo je primijetili. Važno je da prije časa znamo šta bilježimo. Ako tek poslije odlučimo šta je bilo važno, najlakše ćemo se sjetiti onoga što potvrđuje naš prvi utisak. Pamćenje je izuzetno kooperativan svjedok: rado potvrdi tačno ono što se od njega očekuje.

Kako tumačiti zabilježeno?

Počnimo od najjednostavnijeg: pogledajmo šta se promijenilo. Ako se prije uključivalo osam učenika, a poslije šesnaest, u odjeljenju od 24, to je oko 33% naspram 67%. Za malo istraživanje često sasvim dovoljno.

Ali broj ne završava priču. Šesnaest može značiti da se uključio širi krug učenika, ali i da se istih osam učenika javilo dvostruko više puta, ako smo brojali javljanja umjesto različitih učenika. Zato prije brojanja treba biti jasno šta brojimo. I treba pogledati ko se krije iza ukupnog broja: ako je porast s 20 na 35 javljanja sav u trojici već aktivnih učenika, nismo povećali uključenost razreda. Zato je oznaka uz ime učenika vrednija od savršeno izračunatog procenta.

I još nešto: ako se broj povećao, možemo reći da smo nakon intervencije primijetili veće učešće. Oprezniji budimo s tvrdnjom da ga je intervencija uzrokovala. Možda jeste, ali jedan čas i jedna tabela obično nisu dovoljni da isključe druga objašnjenja. Akcijsko istraživanje ne traži da budemo neodlučni, nego da zaključak bude velik otprilike koliko i podatak na kojem stoji.

6.3. Exit ticket (izlazni listić) i kratki upitnik

Neke stvari ne možemo vidjeti. Možemo posmatrati koliko učenika govori, ali ne i zašto neko šuti. Možemo vidjeti da je grupa završila zadatak, ali ne i da li je jedan učenik uradio gotovo sve dok su ostali čekali. Najjednostavnije rješenje je često: pitajte ih.

Exit ticket je za to naročito zahvalan. Na kraju časa učenici odgovore na jedno do tri kratka pitanja. Potrebne su im svega dvije minute, a nastavnik dobije uvid u nešto što tokom časa možda nije mogao vidjeti. Na primjer:

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

Danas sam imao/la dovoljno prilike da iznesem svoje mišljenje.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – nisam siguran/na

4 – uglavnom se slažem

5 – potpuno se slažem

Šta ti je danas najviše pomoglo da učestvuješ?

Šta ti je otežavalo da se uključiš?

82

Ako pratimo promjenu kroz više časova, možemo napraviti kratak upitnik. Naglasak je na kratak. Ako za jednostavno pitanje učenicima treba dvadeset minuta i tri stranice, vrijedi još jednom pogledati istraživačko pitanje.

Kako tumačiti odgovore?

Kod zatvorenih pitanja jednostavno prebrojimo. Ako je od 20 učenika njih 15 odabralo 4 ili 5, možemo napisati da se 75% uglavnom ili potpuno slaže da je imalo dovoljno prilike govoriti. To je podatak. Ali pazimo šta iz njega zaključujemo. Nije isto reći „75% učenika smatra da je imalo dovoljno prilike govoriti“ i „nova metoda uspješno je osigurala ravnopravno učešće“. Druga tvrdnja je mnogo veća od podatka.

Otvorene odgovore ne moramo pretvoriti u složenu studiju. Pročitamo ih i pitamo: šta se ponavlja, šta se pojavljuje samo jednom ali djeluje važno, šta nas je iznenadilo. Ako od dvadeset odgovora sedmero spominje rad u paru, petero vrijeme za razmišljanje, a četvero to što nije bilo ismijavanja, možemo izdvojiti tri teme. Već imamo koristan nalaz. Ali ne odbacujmo ni usamljeni odgovor: ako neko napiše „meni je bilo gore jer moj par sve kaže prije mene“, taj odgovor pokazuje kome intervencija nije pomogla. To je često početak sljedećeg pitanja.

6.4. Kada nam treba više od kratkog odgovora: razgovor i fokus grupa

Exit ticket brzo pokaže šta učenici misle, ali ne uvijek i zašto. Učenik označi da mu grupni rad „uglavnom nije odgovarao“. Je li zadatak bio nejasan? Nije mogao doći do riječi? Grupa je bila prevelika? Jedan učenik je preuzeo sav posao? Ili jednostavno radije radi sam? Exit ticket nam je ovdje dao trag, ali ne i objašnjenje. Tada nam treba razgovor.

Razgovor je koristan kada nas zanima kako učenici objašnjavaju ono što se dogodilo. Ne mora biti ceremonija, nekoliko kratkih razgovora može biti dovoljno.

RADOST OTKRIVANJA

Važno je da znamo šta želimo saznati i da svima postavimo nekoliko sličnih osnovnih pitanja⁵⁴:

KRATKI RAZGOVOR S UČENIKOM

Kako ti je bilo raditi na ovaj način?

Šta ti je najviše pomoglo?

Šta ti je otežavalo rad?

Je li bilo trenutaka kada si želio/la nešto reći, a nisi? Šta se tada dogodilo?

Šta bismo sljedeći put mogli uraditi drugačije?

Pitanja su vodič, ne policijski zapisnik. Ako učenik kaže nešto neočekivano, vrijedi pitati „Možeš li mi reći više o tome?“ ili „Kako to misliš?“. Izbjegavajmo pitanja koja već nude željeni odgovor: umjesto „Je li ti rad u paru pomogao da se osjećaš sigurnije?“ bolje je „Kako je rad u paru uticao na tvoje učešće?“.

Kada nas ne zanima pojedinačno iskustvo nego kako grupa razgovara o problemu, možemo koristiti vođeni razgovor s manjom grupom (fokus frupu), gdje jedan odgovor pokrene drugi („I meni je bilo tako“, „Meni nije“). Te sličnosti i razlike pokazuju ono što u pojedinačnim odgovorima ne bismo primijetili. Važno je da najglasniji učenik ne postane glas cijele grupe. U svakoj grupi sjedi bar jedan koji fokus grupu doživljava kao svoj samostalni nastup, mali TED talk za koji je konačno došlo vrijeme. Rado ćemo ga saslušati, ali fokus grupa nije njegova turneja, nego pokušaj da čujemo i one koji su, dok on govori, uspjeli reći tačno ništa. Ako neko dugo govori, možemo zahvaliti i pitati: „Da li neko ovo vidi drugačije?“

Kako tumačiti razgovore?

Ne moramo prepisivati svaku riječ. Za mnoga mala istraživanja dovoljne su dobre bilješke tokom ili neposredno nakon razgovora. Zatim radimo isto kao s otvorenim odgovorima: čitamo i tražimo šta se ponavlja, šta se razlikuje, šta iznenađuje i šta ne odgovara našem prvobitnom očekivanju. Cilj nije pronaći najpopularniji odgovor i proglasiti ga istinom, nego bolje razumjeti šta se u učionici događa i za koga.

6.5. Tragovi koji već postoje: učenički radovi, fotografije i drugi zapisi

Dobra vijest za sve koji su počeli zamišljati život proveden u pravljenju instrumenata: mnogi podaci već postoje. Učenici svakodnevno pišu, crtaju,

⁵⁴ Intervju omogućava istraživaču da kroz razgovor istraži iskustva, značenja i objašnjenja učesnika, pri čemu unaprijed pripremljena pitanja mogu osigurati osnovnu strukturu, a istovremeno ostaviti prostor za dodatna pitanja i produbljivanje odgovora. Vidjeti: Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon; Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

rješavaju zadatke, vode bilješke, mijenjaju odgovore. Sve to može postati podatak ako pomaže odgovoriti na pitanje⁵⁵. Ako istražujemo argumentaciju, direktniji trag od upitnika mogu biti njihovi odgovori prije i nakon promjene.

Ali postoji zamka: nije dovoljno staviti dvije hrpe radova na sto i zaključiti „ovi poslije izgledaju bolje“. Moramo unaprijed odlučiti šta u njima gledamo.

Šta posmatram u radu?	Prije promjene	Poslije promjene	Šta primjećujem?
Jasno izražen stav			
Navodi razlog za svoj stav			
Koristi primjer ili dokaz			
Razmatra drugačije mišljenje			

Za drugo pitanje kriteriji će biti drugačiji: broj i vrsta grešaka, upotreba novih pojmova ili stepen samostalnosti. Nije važna tabela; važno je da iste radove gledamo kroz iste naočale.

Fotografije mogu sačuvati ono što bi se inače izgubilo (organizacija prostora, razvoj projekta, promjene na panou), a audio ili video su korisniji kada nam je važan sam proces. Ali mogućnost da nešto snimimo nije isto što i razlog da to snimimo. Snimci otvaraju pitanja privatnosti, pristanka i čuvanja podataka, posebno kada je riječ o djeci. Zato ih koristimo samo kada su nam zaista potrebni i uvijek u skladu s pravilima škole i pravilima zaštite ličnih podataka⁵⁶. Obična bilješka često je sasvim dovoljna.

84

6.6. Ista učionica, različiti pogledi

Postoji još jedan izvor podataka koji je u akcijskom istraživanju uvijek prisutan: nastavnik koji istražuje. Refleksivni dnevnik ne mora biti dnevnik u klasičnom smislu ni obaveza koju ćemo herojski započeti u ponedjeljak i napustiti do četvrtka. Može biti nekoliko stalnih pitanja na koja nakon važnog časa zapišemo kratak odgovor:

⁵⁵ Akcijska istraživanja mogu koristiti različite izvore podataka nastale u prirodnom kontekstu prakse, uključujući dokumente, proizvode rada učesnika, bilješke, opažanja i druge postojeće zapise. Njihova vrijednost zavisi od njihove relevantnosti za istraživačko pitanje i promjenu koja se prati. Vidjeti: Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers; Petrović, D. (2008). *Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja*. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

⁵⁶ Za istraživanja koja uključuju djecu posebno su važna pitanja informiranog pristanka roditelja/staratelja, dobrovoljnog učešća djeteta, prava na odustajanje, privatnosti te sigurnog prikupljanja, čuvanja i korištenja fotografija, audio i videozapisa. Nastavnik-istraživač treba postupati u skladu s važećim propisima, pravilima ustanove i etičkim smjernicama za istraživanja s djecom. Vidjeti: *Etički kodeks istraživanja sa djecom i o djeci u Bosni i Hercegovini*; *Ethical Research Involving Children* (ERIC), *International Charter for Ethical Research Involving Children*.

RADOST OTKRIVANJA

KRATKA REFLEKSIVNA BILJEŠKA

Šta sam danas primijetio/la? Šta me iznenadilo?

Šta je bilo drugačije nego ranije? Na čemu zasnovam taj utisak?

Šta još ne razumijem? Šta bih sljedeći put uradio/la drugačije?

Takve bilješke su posebno vrijedne ako ih pišemo dok još ne znamo kako će istraživanje završiti⁵⁷. Kada već znamo rezultat, prošlost ima neobičnu sklonost da počne izgledati kao da je od početka vodila prema njemu.

Ali nastavnik istovremeno djeluje i posmatra, pa ne može uvijek vidjeti sve. Tu kolega postaje drugi par očiju. Ne treba ga pozvati da „pogleda čas i kaže šta misli“. Mnogo je korisnije dati mu jedno precizno pitanje: koliko se različitih učenika uključilo, ko prvi preuzima riječ u grupama, koliko vremena ostavljamo nakon pitanja, šta se događa kad učenik da pogrešan odgovor. Tada kolega ne procjenjuje naš čas, nego prikuplja podatak koji mi, usred događaja, ne možemo.

A tu je i pogled učenika. Oni nisu samo objekti o kojima prikupljamo podatke. Često upravo oni mogu najbolje objasniti podatke koje smo prikupili. Možemo im pokazati i dio rezultata: „Primijetio/la sam da se nakon rada u paru uključuje više učenika, ali nekoliko vas govori manje nego ranije. Šta mislite da se događa?“ Tada učenici postaju partneri u tumačenju⁵⁸.

85

6.7. Od pojedinačnih tragova do obrasca

Sada imamo podatke. Pred nama stoje tabela posmatranja, dvadeset exit ticketa, nekoliko radova, bilješke i dvije stranice dnevnika. Prva reakcija ne treba biti „koju statistiku sada trebam?“, nego „šta od podataka imam?“.

Postupak zavisi od vrste:

BROJEVI: prebroji ⇒ usporedi ⇒ po potrebi izrazi procentom

RIJEČI: pročitaj ⇒ grupiraj slično ⇒ pronadi obrazac ⇒ pogledaj izuzetke

RADOVI: odredi kriterij ⇒ primijeni isti kriterij ⇒ usporedi

⁵⁷ Refleksija praktičara predstavlja sastavni dio akcijskog istraživanja: iskustva, opažanja i interpretacije istraživača-praktičara sistematski se bilježe i preispituju tokom procesa, a ne samo retrospektivno nakon njegovog završetka. Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

⁵⁸ Participativna orijentacija akcijskog istraživanja podrazumijeva da učesnici ne moraju ostati samo objekti istraživanja ili izvori podataka, nego mogu učestvovati u razumijevanju problema, tumačenju iskustava i procesu promjene. Petrović također naglašava pluralnost perspektiva kao jedno od važnih obilježja akcijskog istraživanja. Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

Statistika je alat, a ne potvrda ozbiljnosti. Ako je prije 9 od 24 učestvovalo, a poslije 16 od 24, razlika se vidi već iz brojeva; procenti ($\approx 38\%$ i 67%) samo je čine preglednijom. Nema nagrade za komplikovaniji postupak.

Kod riječi grupiramo slično. Na pitanje šta otežava učešće odgovori „nemam vremena smisliti odgovor“, „dok ja razmislim, neko već kaže“, „treba mi malo više vremena“ nisu četiri nalaza nego jedna tema: vrijeme za razmišljanje. A „bojim se da ću pogriješiti“ i „neko se smije kad kažeš glupost“ druga: sigurnost pri iznošenju odgovora. Radove čitamo prema unaprijed izabranim kriterijima i ne pitamo se jesu li „bolji“, nego je li se promijenilo ono što smo htjeli pratiti.

Poređenje prije i poslije je poželjno, ali nije čarobni dokaz. Što se promjena dosljednije pojavljuje kroz više časova, učenika ili izvora, imamo više razloga da je shvatimo ozbiljno.

6.8. Kada podaci ne potvrđuju našu priču

Postoji ugodan trenutak: pogledamo podatke i oni potvrde ono čemu smo se nadali. Postoji i korisniji: ne potvrde.

86

Zamislimo da nastavnik uvede razgovor u paru prije diskusije. Utisak je odličan, brojanje pokazuje porast s 11 na 18, exit ticket da većini pomaže. Lijepa priča. A onda tri učenika u razgovoru kažu da sada učestvuju manje: jednom partner uvijek prvi formuliра odgovor, drugom se čini da je sve već rečeno, trećem je lakše razmišljati sam. Ta tri odgovora nisu kvar koji treba ukloniti da tabela izgleda urednije. Oni su podatak. Možda intervencija dobro djeluje za većinu, ali ne za sve. To je korisniji zaključak od „metoda funkcionise“.

Zato podatke ne gledamo da nađemo potvrdu. Namjerno tražimo i ono što se ne uklapa: učenika kod kojeg nije bilo promjene, grupu koja je reagirala drugačije, čas na kojem se očekivani obrazac nije pojavio.

Tu pomaže više izvora. Ako nam posmatranje, brojanje i exit ticket kažu istu ili vrlo sličnu stvar, imamo triangulaciju⁵⁹. Ali ona nije takmičenje u kojem pobjeđujemo kad tri podatka kažu isto. Ako posmatranje pokazuje veću aktivnost, a učenici kažu da se osjećaju manje uključeno, ne biramo podatak koji nam se sviđa; tada pitamo: zašto ova dva pogleda daju različitu sliku? Možda je bilo više govora ali manje različitih učenika. Možda nastavnik i učenici pod „učešćem“ podrazumijevaju različite stvari. Neslaganje često ispadne najzanimljiviji nalaz.

⁵⁹ Triangulacija podrazumijeva korištenje više izvora, metoda ili perspektiva radi potpunijeg razumijevanja istraživane pojave. Njena vrijednost nije samo u međusobnom potvrđivanju nalaza: razlike i neslaganja između izvora također mogu otvoriti važna pitanja i omogućiti složenije razumijevanje istraživane situacije. Vidjeti: Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon; Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

RADOST OTKRIVANJA

Sjetimo se projekta iz Tucsona: stanovnici su u anketama tvrdili jedno, a njihove kante za smeće pričale drugu priču. Ista lekcija: ako učenici u upitniku napišu da su razumjeli, zavirite u radne listiće, skice i bilješke na marginama. Pravi dokazi o učenju rijetko su u uglađenim izjavama; kriju se u neposrednim tragovima.

Prije zaključka provjerimo četiri stvari: na kojim podacima zasnivam zaključak, postoji li nešto što mu ne ide u prilog, postoji li drugo objašnjenje, tvrdim li više nego što podaci pokazuju. Ako smo nešto pokušali u jednom odjeljenju i primijetili poboljšanje, možemo napisati da je u tom odjeljenju zabilježena promjena. To ne znači da će ista strategija dati isti rezultat u svakoj učionici. Ne bismo ovo trebali vidjeti kao slabost, snaga je u tome što ozbiljno shvatamo kontekst.. Ali triangulacija nije takmičenje u kojem pobjeđujemo kada tri podatka kažu isto.

6.9. Ne prikupljajte sve samo zato što možete

Nastavnik sada raspolaze čitavim malim arsenalom. To ne znači da ga treba sve upotrijebiti. Dodavanje intervjua, tri upitnika i dvadeset sedam fotografija neće istraživanje učiniti ozbiljnijim, samo će proizvesti više materijala koji neko mora pregledati. Za svaki instrument pitajmo: šta ću iz ovoga saznati što još ne mogu iz podataka koje već imam? Ako nemamo dobar odgovor, vjerovatno nam ne treba. Metoda treba služiti pitanju, a ne obrnuto.

Na kraju procesa korisno je dovršiti četiri rečenice:

Pokušao/la sam...

Prikupio/la sam ove tragove...

Oni mi pokazuju...

Zbog toga ću sljedeći put...

Ako treću rečenicu ne možemo dovršiti, možda trebamo još pogledati podatke. Ako nju možemo, ali četvrtu ne, vratit ćemo se razlogu zbog kojeg smo uopće započeli. Jer cilj nije proizvesti tabelu, ni izračunati procenat, pa ni napisati izvještaj. Cilj je naučiti dovoljno o vlastitoj praksi da donesemo bolju sljedeću odluku.

Tada se vraćamo onome od čega je cijeli priručnik krenuo: primijetili smo nešto, postavili pitanje, pokušali nešto promijeniti i pažljivije pogledali šta se dogodilo. Samo što sada između „čini mi se“ i „naučio/la sam“ imamo nekoliko tragova više

6.10. Kako sve ovo sažeti u izvještaj?

Kada završimo jedan ciklus, iza nas obično ostane mnogo tragova: plan, bilješke s časova, odgovori učenika, tabele, radovi, možda fotografije, razgovori i vlastite

refleksije. Sve je to bilo korisno dok smo pokušavali razumjeti šta se događa, ali izvještaj ne treba biti skladište svega prikupljenog. Njegov zadatak je jednostavniji: sačuvati put od problema koji smo uočili do onoga što smo naučili.

Zato izvještaj ne mora izgledati kao mali naučni rad. Njegova vrijednost nije u broju stranica, komplikovanom jeziku ni količini tabela, nego u tome može li neko ko ga pročita razumjeti šta smo istraživali, šta smo pokušali promijeniti, na osnovu čega smo pratili promjenu i do kakvih smo uvida došli. Jednako je važno da to razumijemo i mi sami kada se izvještaju vratimo nakon nekoliko mjeseci. Dobar izvještaj čuva iskustvo od toga da se pretvori u neodređeno sjećanje da je „ono s grupnim radom, čini mi se, bilo dobro“.

Izvještaj zato treba jasno odgovoriti na nekoliko povezanih pitanja: koji smo problem uočili i koje pitanje postavili, šta smo odlučili pokušati, kako smo pratili šta se događa, šta su pokazali podaci, šta smo iz njih zaključili a šta ostalo nejasno, i šta ćemo na osnovu svega zadržati, prilagoditi ili promijeniti. Kada su ti elementi povezani, izvještaj više nije formular koji popunjavamo nakon posla, on postaje zapis procesa učenja nastavnika o vlastitoj praksi⁶⁰.

88

Tu je važna razlika između plana i izvještaja. Plan govori šta namjeravamo; izvještaj govori šta se zaista dogodilo. Ta dva teksta ne moraju biti savršene obrnute kopije. Tokom istraživanja smo možda promijenili intervenciju, odustali od nekog instrumenta, dodali novi izvor ili shvatili da početno pitanje nije dobro zahvatilo problem. Možda se promjena dogodila kod dijela učenika. Možda se nije dogodila uopće. Možda smo dobili rezultat koji nismo očekivali. Sve to pripada izvještaju zato što pripada stvarnom toku istraživanja.

Doći ćemo u iskušenje da izvještaj naknadno „pospremimo“: izostavimo pokušaj koji nije dao rezultat, prikažemo promjenu plana kao da je bila predviđena od početka, izdvojimo podatke koji podržavaju željeni zaključak. Tako bismo dobili uredniju priču, ali izgubili ono zbog čega smo istraživali. U akcijskom istraživanju nije zanimljivo dokazati da je nastavnik od početka znao šta treba uraditi. Mnogo je zanimljivije pokazati kako se njegovo razumijevanje problema mijenjalo dok je pokušavao nešto promijeniti.

Vrijedi i ovdje pravilo koje već pratimo kroz cijelo poglavlje: nalaz treba biti velik otprilike koliko i podaci na kojima stoji. Ako smo istraživali u jednom odjeljenju, ne pišemo da metoda „povećava motivaciju“, nego da smo nakon njenog uvođenja u tom odjeljenju uočili promjenu, uz osnovu za tu tvrdnju. A ako različiti izvori nisu dali istu sliku, možemo napisati da je posmatranje pokazalo veću uključenost, dok

⁶⁰ Izvještavanje u akcijskom istraživanju povezano je s refleksijom praktičara o provedenoj akciji, prikupljenim podacima i promjenama u vlastitoj praksi, pri čemu dokumentiranje procesa omogućava da iskustvo postane osnova za daljnje učenje i novi ciklus istraživanja. Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

RADOST OTKRIVANJA

odgovori učenika nisu pokazali jednako pozitivno iskustvo. Takav nalaz nije slabiji zato što je složeniji; često daje korisniju osnovu za sljedeću odluku.

Izvještaj ne mora sadržavati svaki pojedinačni podatak. Od trideset exit ticketa ne prepisujemo svih trideset. Pogledamo šta se u odgovorima ponavlja, grupišemo slične odgovore i izdvojimo nekoliko najčešćih ili posebno važnih tema. Zatim navedemo nekoliko primjera koji ih dobro ilustriraju. Ponovljena posmatranja sažmemo u nekomplikovanoj tabeli. Ako je neki rad naročito dobro pokazao promjenu, koristimo ga kao primjer, vodeći računa o privatnosti učenika.

Obrazac za izvještaj u ovom priručniku prati istu logiku kao obrazac za planiranje. To nije slučajno: omogućava nam da se vratimo na ono što smo namjeravali istraživati i uporedimo to s onim što se zaista dogodilo. Obrazac zato nije samo administrativni zahtjev koji nas čeka na kraju „pravog“ istraživanja. On je prilika da još jednom zastanemo, saberemo tragove koje smo prikupili i pokušamo jednostavnim riječima reći šta smo iz svega toga naučili. A kada to učinimo, istraživanje zapravo nije završeno. Ono što smo naučili vodi nas prema sljedećoj odluci, novom pokušaju i, vrlo često, novom pitanju. Tako se zatvara jedan i otvara novi ciklus akcijskog istraživanja:

problem i pitanje ⇒ intervencija ⇒ podaci ⇒ nalaz ⇒ refleksija ⇒ sljedeća odluka

A ako nismo sigurni imamo li dovoljno jasnu priču, tu su iste one četiri rečenice s kraja poglavlja: Pokušao/la sam... Prikupio/la sam ove tragove... Oni mi pokazuju... Zbog toga ću sljedeći put... Ako ih možemo dovršiti precizno, oslanjajući se na ono što smo zaista prikupili, već imamo jezgru dobrog izvještaja.

Izvještajem se istraživanje ne završava zato što smo stavili posljednju tačku. Njime pravimo kratku pauzu između dva moguća ciklusa: bilježimo gdje smo počeli, šta smo pokušali, šta smo vidjeli i gdje se sada nalazimo. Nekada će zaključak biti da je korisno nastaviti ono što smo uveli. Nekada ćemo intervenciju prilagoditi. Nekada od nje odustati. A nekada će nam pisanje izvještaja pokazati da je prvobitni problem bio površina nečega što tek sada počinjemo razumijevati.

Tada izvještaj nije kraj istraživanja. On je mjesto s kojeg možemo jasnije vidjeti šta pitati sljedeće.

6.11. Šta ako nije ispalo onako kako smo planirali?

Malo je rečenica u nastavničkom životu herojskijih i istovremeno tragičnijih od „imao sam plan“. Obično je izgovorena tačno u trenutku kada taj plan već leži u dimu i ruševinama, dok odjeljenje sjedi kao publika na projekciji katastrofičnog filma i s iskrenim zanimanjem čeka nastavak. A nastavak improviziramo uživo, bez scenarija, dok se pravimo da je baš tako i trebalo biti.

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

U akcijskom istraživanju postoji trenutak o kojem se govori mnogo manje nego o planiranju i prikupljanju podataka: kada pogledamo ono što se dogodilo i shvatimo da rezultat nije onakav kakav smo očekivali. Nova metoda nije povećala učešće. Grupni rad nije poboljšao saradnju. Promjena je pomogla jednima, ali drugima nije. Ili se dogodilo nešto što uopće nismo planirali pratiti. Prva reakcija lako može biti da istraživanje nije uspjelo.

Ali intervencija koja nije uspjela i istraživanje koje nije uspjelo nisu ista stvar. Ako smo nešto pokušali, pažljivo pratili šta se događa i otkrili da naša početna pretpostavka nije bila dobra, dobili smo važan odgovor. Možda nije onaj kojem smo se nadali, ali sada o vlastitoj praksi znamo nešto što prije istraživanja nismo znali. Akcijsko istraživanje nije potraga za dokazima da smo bili u pravu, ono nam omogućava da vlastitu praksu učinimo vidljivijom sebi, uključujući njene neuspjehe, izuzetke, iznenađenja i neplanirane posljedice⁶¹. Upravo tu počinje refleksija koja je važnija od pitanja je li nešto „uspjelo“.

„Nije uspjelo“ može biti odličan nalaz

„Nije uspjelo“ se u nauci zove „rezultat“. U zbornici se, doduše, češće zove „neću to više nikad probati“, ali između kafe i sljedećeg časa obično se ipak rodi nova ideja.

90

Kao što smo istakli u uvodu, pozivajući se na Heraklita, nikada ne ulazimo u istu učionicu dva puta. Učionica je rijeka koja neprekidno teče: učenici se mijenjaju, atmosfera varira, a intervencija koja je radila prošlog mjeseca danas može naići na potpuno drugačiju reakciju. Kada podaci pokažu nešto neočekivano ili kada planirana akcija ne uspije, nemojte pokušavati ukrotiti rijeku niti se pretvarati da voda stoji. Prihvatanje neočekivanih nalaza nije poraz istraživanja, nego trenutak u kojem prihvatate dinamiku same rijeke. Akcijsko istraživanje i jeste dizajnirano za rad u promjenjivim uslovima, a ne u sterilnom laboratoriju.

Smijemo li promijeniti plan usred istraživanja?

Smijemo. Štaviše, ponekad bi bilo prilično nerazumno tvrdoglavo ga se držati. Ako nakon prvog pokušaja vidimo da učenici nisu razumjeli zadatak, nema smisla još četiri puta ponoviti isti zadatak zato što u planu piše da ćemo intervenciju provesti pet puta. Ako pitanje ne daje informacije koje trebamo, poboljšamo ga. Ako intervencija proizvodi očigledno neželjene posljedice, ne nastavljamo je radi

⁶¹ Refleksivnost i spremnost praktičara da preispituje vlastite pretpostavke, postupke i njihove posljedice predstavljaju važna obilježja akcijskog istraživanja. Proces nije usmjeren samo na potvrđivanje početnih očekivanja, nego na razvijanje razumijevanja prakse kroz djelovanje i refleksiju o njegovim rezultatima. Vidjeti: Petrović, D. (2008). *Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja*. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepher Book World.

RADOST OTKRIVANJA

metodološke urednosti. Cikličnost akcijskog istraživanja i podrazumijeva da planiramo, djelujemo, posmatramo, reflektiramo i prilagođavamo sljedeći korak⁶².

Prilagoditi plan, međutim, nije isto što i naknadno se praviti da smo od početka planirali ono što smo na kraju uradili. Ako nešto promijenimo, važno je zabilježiti šta smo promijenili, zašto i na kojim podacima. Nastavnik, primjerice, može nakon prvog časa vidjeti da grupe za predstavljanje gotovo uvijek izaberu nekoga ko već rado govori, pa u sljedećem ciklusu svima da vrijeme da pripreme odgovor, a predstavnika odabere tek nakon toga. To nije kvarenje plana. Problem bi nastao kada bismo u izvještaju opisali samo posljednju, uspješniju verziju i izbrisali put do nje. Promjena plana nije nešto što treba skrivati; često najbolje pokazuje šta smo naučili.

Kada završava jedan ciklus, a počinje drugi?

Pretpostavimo da smo krenuli pitanjem može li drugačija organizacija rokova smanjiti kašnjenje u predaji zadataka. Umjesto jednog roka za završni rad, podijelili smo zadatak u etape s odvojenim rokovima: izbor teme, prvi nacrt, završna verzija. Pratili smo predaju svake etape i kratko razgovarali s učenicima. Otkrili smo da je više učenika predalo rad na vrijeme, ali i nešto neočekivano: najveće kašnjenje više se nije pojavljivalo na kraju, nego na samom početku, pri izboru teme.

Prvi ciklus može završiti upravo tu. Ne moramo riješiti cijeli problem da bismo završili istraživanje, dovoljno je da jasno kažemo šta smo pokušali, šta se dogodilo i šta smo naučili. Zaključak bi mogao biti da je podjela velikog zadatka na etape pomogla većem broju učenika da završe na vrijeme, ali je pokazala da dio njih najviše muke ima prije nego što pisanje uopće počne. Već u tom nalazu krije se početak novog ciklusa: šta učenicima otežava da započnu? Ako otkrijemo da problem nije u organizaciji vremena, nego u tome što teško biraju temu i pretvaraju ideju u plan, sljedeća intervencija više neće biti usmjerena na rokove, nego na početnu fazu rada. Istraživanje se promijenilo zato što se promijenilo naše razumijevanje problema.

Tako ciklus izgleda u stvarnoj praksi. Ne kao savršen krug uredno nacrtan strelicama, nego kao niz pitanja u kojem nas svaki odgovor vodi prema sljedećem pitanju. Ipak, važno je znati i stati. Akcijsko istraživanje ne mora trajati dok

⁶² Akcijsko istraživanje odvija se kroz cikličan proces u kojem se planiranje, djelovanje, praćenje i refleksija međusobno povezuju, a nalazi jednog ciklusa mogu voditi prilagođavanju plana i narednoj akciji. Takva mogućnost promjene nije metodološki nedostatak, nego jedno od obilježja istraživanja usmjerenog na unapređenje prakse u stvarnom kontekstu. Vidjeti: Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepther Book World; Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

RADOST OTKRIVANJA

problem potpuno ne nestane. Neki problemi neće nestati, neka pitanja otvorit će nova, a neke promjene nastavit ćemo pratiti u svakodnevnom radu. Jedan ciklus možemo smatrati završenim kada imamo dovoljno osnova da kažemo: ovo sam pokušao/la, ovo se dogodilo, ovo sam naučio/la i ovo ću zadržati, prilagoditi ili promijeniti.

Tada se događa nešto novo: istraživanje koje je počelo kao pitanje jednog nastavnika o jednom problemu počinje prelaziti svoje početne granice.

Počinje rasti.

RADOST
OTKRIVANJA

7. AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA U SVIJETU: POGLED KROZ TUĐE PROZORE



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

94

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

7. AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA U SVIJETU: POGLED KROZ TUĐE PROZORE

7.1. Jedan metod, mnogo učionica

Do sada smo akcijsko istraživanje rastavljali na dijelove. Učili smo kako od onoga što primjećujemo doći do problema i istraživačkog pitanja, kako osmisliti promjenu, odlučiti koje ćemo tragove pratiti i na kraju pogledati šta se zaista dogodilo. U petom poglavlju te smo dijelove povezali u plan, a u šestom se detaljnije bavili podacima i onim što iz njih možemo, a šta ne možemo zaključiti.

Sada ćemo ih ponovo sastaviti, ali ovaj put u stvarnim istraživanjima drugih nastavnika. Tek tada se lijepo vidi da ista istraživačka logika ne proizvodi ista istraživanja. Čim otvorimo vrata različitih učionica, mijenjaju se pitanja, učenici, intervencije, trajanje i razmjernost istraživanja, a sa njima i priče koje nastaju.

Negdje istraživanje počinje velikim pitanjem, a negdje sasvim malim problemom koji nastavniku već neko vrijeme ne da mira. U jednom istraživanju u prvom razredu osnovne škole sve je počelo od jednog učenika koji je imao teškoće s prirodnim brojevima. Prije nego što su pokušali nešto promijeniti, istraživači su posmatrali učenika, pregledali njegove radove i razgovarali s porodicom. Tek nakon toga osmislili su individualizirane aktivnosti usmjerene na teškoće koje su uočili⁶³. Cijelo istraživanje, dakle, može početi od jednog učenika i jednog vrlo konkretnog problema.

Razlikuje se i razmjernost. Neko nekoliko sedmica prati jednu malu promjenu u jednom odjeljenju, dok drugo istraživanje povezuje više nastavnika i traje godinama. U jednom primjeru nastavnice stranog jezika radile su s univerzitetskim istraživačima koji im nisu donosili gotova pitanja i rješenja, nego su im pomagali da razvijaju sposobnost istraživanja vlastite prakse⁶⁴. U drugom je sedam grupa nastavnika iz šest srednjih škola tokom dvije godine istovremeno istraživalo vlastitu nastavu i učilo kako biti akcijski istraživač⁶⁵.

Ni priče koje ćemo čitati ne završavaju uvijek jednostavnim odgovorom. U jednom istraživanju fizike učenici su radili s različitim nastavnim materijalima. Grupa koja je koristila novi, ICT-obogaćeni materijal ostvarila je značajno bolje rezultate nakon intervencije, ali istraživači nisu mogli jasno razdvojiti učinak posebno osmišljenog

⁶³ Paydar, S., & Doğan, A. (2021). An action research on teaching natural numbers to the first grade primary school student with low readiness. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 26–51.

⁶⁴ Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university–school collaboration. *ELT Journal*, 69(1), 1–10.

⁶⁵ Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422.

materijala od učinka samog korištenja ICT-a⁶⁶. Naš pogled kroz tuđe prozore, dakle, neće biti galerija urednih potvrda početnih očekivanja. Nailazit ćemo i na rezultate koji otvaraju nova pitanja.

Zato u nastavku nećemo tražiti „najbolji“ primjer niti recept koji treba prenijeti u vlastiti razred. Zavirivat ćemo u časove jezika, matematike, fizike, biologije i geografije, u STEM i međupredmetne projekte, stručnu nastavu, mala istraživanja jednog nastavnika i višegodišnje zajedničke poduhvate. Korake već poznajemo. Sada nas zanima šta je nastavnika kopkalo, šta je pokušao uraditi drugačije i šta se zatim dogodilo.

Vrijeme je da zavirimo kroz tuđe prozore.

7.2. Jezici, čitanje i pisanje

Nastava jezika nudi gotovo neugodno mnogo mjesta na kojima nastavnik može početi istraživati. Može ga zanimati šta učenici pišu, kako čitaju i koliko govore, ali i koliko se usuđuju pisati, šta rade s vlastitim greškama ili šta se dogodi kada u učionicu pustimo nešto što je učenicima već blisko. Pogledajmo nekoliko stvarnih primjera.

96

U osnovnoj školi u Južnoj Australiji Hyejeong Ahn radila je sa sedam učenika petog i šestog razreda iz Kine i Koreje kojima je bila potrebna dodatna podrška u pisanju na engleskom jeziku. Tokom deset sedmica nastava je organizirana prema žanrovskom pristupu. Učenici su radili s različitim vrstama tekstova, razgovarali o njihovoj svrsi i strukturi, zajednički ih oblikovali, a zatim postepeno prelazili prema samostalnijem pisanju. Njihovi radovi prije i poslije intervencije omogućili su da se vidi šta se u pisanju promijenilo⁶⁷. Učionica je, kao i obično, imala ponešto reći o planu.

Sličan problem, ali drugačiju istraživačku priču, nalazimo u nastavi francuskog jezika. Neda Maenza istraživala je kako unaprijediti pisano izražavanje studenata tokom dvomjesečnog rada. Ovdje nisu posmatrani samo završni tekstovi. Praćeno je i kako studenti prepoznaju vlastite greške, koliko im pažnje posvećuju i kako se njihov odnos prema pisanju mijenja. Posmatranje, testiranje, studentski radovi i fokus grupe prije i poslije intervencije zajedno su dali sliku promjene koja bi iz samog završnog teksta ostala samo djelimično vidljiva⁶⁸.

A onda u učionicu ulazi popularna muzika.

⁶⁶ Sikk, J. I., & Tammets, K. (2021, October 13–15). Action research to study problem solving skills of primary school physics students [Paper presentation]. 18th IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Virtual.

⁶⁷ Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2–16.

⁶⁸ Maenza, N. M. (2021). Akciono istraživanje u funkciji unapređivanja pisanog izražavanja studenata na francuskom jeziku. *Uzdanica*, 18(2), 343–356.

RADOST OTKRIVANJA

U norveškoj srednjoj školi Agnes Scott Langeland istraživala je šta se događa kada popularne pjesme prestanu biti samo zgodan način da se malo razbije čas engleskog i postanu ozbiljan nastavni materijal. U istraživanju je učestvovalo trideset učenika prvog razreda srednje škole. Petnaest učenika analiziralo je prvenstveno leksičke i gramatičke karakteristike tekstova pjesama, dok je drugih petnaest radilo multimodalno, povezujući tekst pjesme s muzičkim videospotom⁶⁹.

Istraživanje je bilo iznenađujuće malo: pet časova tokom četiri sedmice. Učenici su ispunili i upitnik prije i poslije projekta. Autoricu nije zanimalo veliko pitanje poput „Da li muzika poboljšava učenje engleskog jezika?“, nego nešto mnogo uže: hoće li dva različita načina rada s istim materijalom proizvesti različite rezultate. Upravo zato je ovaj primjer lijep. Za akcijsko istraživanje nije uvijek potreban semestar, školski razvojni plan i komisija. Ponekad su dovoljna četiri tjedna i pitanje koje je dovoljno malo da na njega zaista možemo pokušati odgovoriti.

U jednom hrvatskom istraživanju tehnologija je otvorila sasvim drugačiji put. Nastavnica engleskog jezika krenula je od slabijeg interesa učenika za dodatno čitanje, ali je primijetila njihovu zainteresiranost za komunikaciju putem interneta. Nakon čitanja učenici su joj radove slali elektroničkom poštom, dobijali povratnu informaciju, a zatim sami birali kako će pročitano predstaviti razredu: prezentacijom, posterom, audiovizualnim materijalom ili nekim drugim oblikom. Tehnologija ovdje nije bila glavna zvijezda istraživanja. Bila je alat kojim je nastavnica pokušala drugačije organizirati čitanje, pisanje, govorenje i komunikaciju s učenicima⁷⁰.

A ako još uvijek izgleda da nastava jezika uglavnom nudi pitanja o tome šta rade učenici, hrvatski zbornik akcijskih istraživanja nastavnika engleskog jezika brzo proširuje sliku. Nastavnici su istraživali kreativnost, samostalnost učenika, domaće zadatke i upotrebu tehnologije, ali i vlastito ponašanje, uključujući dominantno angažovanje nastavnika i vrijeme koje nastavnik provodi govoreći⁷¹. Ponekad, dakle, nakon dovoljno dugog gledanja prema učeničkim klupama, istraživačko pitanje napravi neugodan zaokret i vrati pogled prema katedri.

Ovi prozori vode u isti predmet, ali iza njih ne vidimo istu učionicu. Negdje je u središtu sedam učenika koji pokušavaju sigurnije pisati, negdje trideset tinejdžera koji analiziraju popularne pjesme i videospotove, negdje elektronička pošta mijenja način rada s lektirom, a negdje nastavnik počinje brojati vlastite minute govorenja. Jezik je zajednički prostor. Ono što u njemu vrijedi istražiti nastaje tek u konkretnoj učionici.

⁶⁹ Langeland, A. S. D. (2013). Action research into the use of popular music: A goldmine worth exploring in the ELT secondary-school classroom. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1).

⁷⁰ Flamaceta Magdić, N. (2011). Upotreba suvremenih tehnologija u unapređivanju vještina govorenja i pisanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Prir.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action research for the professional development of teachers* (str. 151–154). Agencija za odgoj i obrazovanje.

⁷¹ Kovačević, D., & Ozorlić Dominić, R. (Prir.). (2011). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action research for the professional development of teachers*. Agencija za odgoj i obrazovanje.

7.3. Fizika, biologija i matematika

U fizici, biologiji i matematici istraživačka pitanja često nastaju onda kada učenici trebaju uraditi nešto više od pukog reproduciranja znanja: riješiti problem, primijeniti koncept, povezati informacije ili objasniti kako su došli do rješenja.

Jedan estonski primjer krenuo je upravo od vještina rješavanja problema u fizici. U istraživanju je učestvovalo 90 učenika osmog razreda, raspoređenih u tri grupe. Jedna grupa koristila je ICT-obogaćene materijale posebno usmjerene na razvoj viših kognitivnih vještina, druga ICT-obogaćene klasične materijale, a treća klasične materijale bez ICT-a. Učenici su prije i poslije rada rješavali zadatke kojima su praćene njihove vještine rješavanja problema⁷².

Rezultati nisu ponudili onu vrstu jednostavne priče u kojoj jedna nova metoda uredno pobijedi sve ostale. Grupa koja je koristila novi ICT-obogaćeni materijal ostvarila je prosječno 77% na završnom testu, grupa s ICT-obogaćenim klasičnim materijalom 60%, a grupa s klasičnim materijalima 18%. Međutim, razlika između prve dvije grupe nije bila statistički značajna. Autori su zato bili oprezni: nalazi ukazuju na učinak nastavnih materijala, ali ne omogućavaju jasno razdvajanje efekta posebno osmišljenog materijala od efekta samog korištenja ICT-a.

98

Drugačiji primjer dolazi iz biologije. Kouloumbaritsi i saradnici predstavili su plan akcijskog istraživanja za primjenu principa obrnute učionice u višim razredima srednje škole⁷³. Za razliku od prethodnog primjera, ovdje pred sobom nemamo završeno istraživanje s nalazima, nego dizajn istraživanja koje tek treba provesti. Upravo zato je ovaj rad zanimljiv na drugačiji način: možemo vidjeti kako se nastavna ideja pretvara u istraživački plan, ali ne možemo iz njega zaključivati je li obrnuta učionica u ovom slučaju zaista donijela očekivanu promjenu.

Matematika daje mnogo potpuniju priču o tome šta se događa kada se istraživanje razvija kroz više ciklusa. Fitriati, Marlaini i Elizar radili su s 21 učenikom devetog razreda i istraživali kako u nastavu uvesti složenije, otvorenije matematičke zadatke, takozvane rich tasks, kroz problemsko učenje. Posebno ih je zanimalo kako takav pristup utiče na mišljenje višeg reda i s kakvim se teškoćama učenici susreću⁷⁴.

Ovdje tri ciklusa nisu bila tri ponavljanja iste stvari. Nakon prvog ciklusa nastavnik i istraživač mijenjali su način rada. U narednim ciklusima dodavali su izvore za

⁷² Sikk, J. I., & Tammets, K. (2021, October 13–15). Action research to study problem solving skills of primary school physics students [Paper presentation]. 18th IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Virtual.

⁷³ Kouloumbaritsi, A., Dimitroglou, E., Mavrikaki, E., & Galanopoulou, D. (2013). Action research on using flipped classroom principles to teach upper high school biology. *International Conference in Open & Distance Learning*, 7(2A).

⁷⁴ Fitriati, F., Marlaini, M., & Elizar, E. (2021). Integrating rich task into the mathematics classroom to develop students' higher order thinking skills: A collaborative action research study in a secondary school. *Elementary Education Online*, 20(1), 479–494.

RADOST OTKRIVANJA

učenje, uveli metodu *Numbered Heads Together* i povećali broj aktivnosti matematičkog modeliranja u radnim listovima. Nakon tih prilagodbi rezultati učenika u drugom i trećem ciklusu bili su značajno bolji.

Ova tri prozora zato nude tri sasvim različite slike. U fizici dobijamo rezultat koji traži oprezno tumačenje jer se učinci različitih elemenata intervencije ne mogu lako razdvojiti. U biologiji imamo dobro razrađen plan, ali ne i rezultate koje bismo smjeli naknadno dopisati. U matematici možemo pratiti kako se sama nastava mijenja od ciklusa do ciklusa jer ono što se dogodilo u prvom pokušaju utiče na sljedeći.

Zajedničko im nije ni tehnologija, ni obrnuta učionica, ni otvoreni zadaci. Zajedničko im je to što su nastavnici uzeli nešto sasvim konkretno iz vlastite predmetne prakse i dovoljno dugo ga gledali da bi mogli vidjeti više od prvog utiska.

7.4. Geografija

Geografija nas vodi malo dalje od učionice. U njenom predmetnom prostoru već su teren, okoliš, zajednica, istraživanje i pokušaj da se znanje upotrijebi za razumijevanje stvarnih problema. Zato akcijsko istraživanje ovdje može obuhvatiti ne samo pojedinačnu nastavnu metodu nego i način na koji se razvija čitav kurs.

Takav primjer nalazimo u srednjoj školi u Shenzhenu u Kini. Wang i Xu krenuli su od razvoja učeničke kompetencije koju nazivaju *geographical practice power*: sposobnosti da učenici geografsko znanje i alate koriste u stvarnom okruženju, prikupljaju informacije kroz terensko posmatranje, eksperimente i istraživanje te pokušavaju rješavati stvarne probleme. U početnom ispitivanju učestvovao je 251 učenik škole u Shenzhenu⁷⁵.

Ovdje predmet istraživanja nije bio jedan čas niti jedna nova tehnika. Razvijan je poseban srednjoškolski kurs eksperimentalnog istraživanja u geografiji. Početni ciljevi kursa određeni su na osnovu početnog mjerenja učeničkih kompetencija, obrazovne politike, koncepta škole i drugih polazišta. Nakon toga su ciljevi konsultovani sa stručnjacima, mijenjani i utvrđeni, zatim je određen sadržaj kursa, ponovo konsultovan sa stručnjacima i revidiran prije konačne verzije⁷⁶.

Na kraju su autori zaključili da bi takav kurs trebao sadržavati dvije cjeline, eksperimentalno istraživanje i dizajn eksperimenta, te da njegov plan, metode nastave i uslovi izvođenja trebaju podržavati razvoj geografske praktične kompetencije. Za vrednovanje predlažu kombinovanje nastavničke i učeničke procjene te procesnog i završnog vrednovanja.

⁷⁵ Wang, C., & Xu, Y. (2019). Action research on the development of geography experimental exploration course in high school. Proceedings of the International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019).

⁷⁶ Ibidem

Ovaj primjer nam širi kadar. Akcijsko istraživanje ne mora stati između početka i kraja jedne intervencije. Ovdje je predmet rada sam kurs koji se razvija i dorađuje.

Drugi izvor iz geografije vodi nas još dalje, ali ovdje je važno odmah reći šta imamo pred sobom. Podmenik i Bembič ne izvještavaju o akcijskom istraživanju koje je nastavnik proveo na času geografije. Njihov rad govori o participativnom akcijskom istraživanju u društvenoj geografiji i njegovom mjestu među novijim istraživačkim pristupima⁷⁷.

Zašto ga onda uopće gledamo kroz naš prozor? Zato što pomjera jednu važnu granicu. U participativnom akcijskom istraživanju ljudi kojih se problem tiče nisu zamišljeni samo kao izvori podataka. Autori naglašavaju ravnopravni odnos istraživača i učesnika, njihovo zajedničko uključivanje u faze istraživanja te povezivanje istraživanja i djelovanja usmjerenog na rješavanje društvenih problema.

Nećemo iz toga praviti školski primjer koji autori nisu proveli. Ali možemo ponijeti jedno pitanje sa sobom u učionicu: moraju li učenici uvijek biti samo oni koje posmatramo i od kojih prikupljamo podatke ili ponekad mogu biti i oni s kojima istražujemo?

Geografija se pokazala kao zanimljivo mjesto (ali ne i jedino) da to pitanje ostane otvoreno. Kada predmet izađe na teren i susretne stvarni prostor, zajednicu i probleme koji u njoj postoje, granica između učenja o svijetu i istraživanja svijeta postaje mnogo zanimljivija.

7.5. Kreativni i međupredmetni pristupi

Neka akcijska istraživanja teško je uredno smjestiti u ladicu jednog školskog predmeta. Problem koji nastavnik pokušava riješiti može istovremeno pripadati muzici i tehnologiji, prirodnim naukama i praktičnom stvaranju ili učenju i profesionalnom razvoju nastavnika. Upravo takvi primjeri pokazuju koliko se predmet akcijskog istraživanja može razlikovati od slučaja do slučaja.

Prvi primjer dolazi iz Indonezije. U istraživanju Julie i saradnika učestvovalo je 38 nastavnika osnovnih škola iz devet gradova i regija, a cilj je bio razviti njihove sposobnosti da pomoću Scratcha izrađuju digitalna nastavna sredstva za muzičku nastavu⁷⁸. Zanimljivo je da 34 od 38 učesnika prije istraživanja nikada nisu koristila aplikaciju za izradu nastavnih sredstava.

⁷⁷ Podmenik, D., & Bembič, M. (2015). Novi raziskovalni pristopi v družbeni geografiji: Participativno akcijsko raziskovanje [New research approaches in human geography: Participative action research]. Geografski Vestnik, 87(2), 105–113.

⁷⁸ Julia, J., Iswara, P. D., Gunara, S., Yildiz, Y. M., & Agustian, E. (2020). Developing elementary school teacher competence in making music learning media using Scratch application: An action research. Mimbar Sekolah Dasar, 7(3), 362–385.

RADOST OTKRIVANJA

Ovdje učenici, zapravo, nisu bili glavni predmet istraživanja. Istraživala se promjena kod nastavnika. Nakon provedenih aktivnosti svi učesnici uspjeli su izraditi nastavna sredstva, koristili su Scratch za njihovu izradu i iskazali namjeru da ga koriste u nastavi. Autori izvještavaju i da su svi učesnici izradili ono što opisuju kao kreativna i inovativna sredstva za muzičku nastavu.

To je korisna mala korekcija slike koju lako stvorimo o akcijskom istraživanju. Podsjetimo se, nastavnik ne mora uvijek pitati „Šta želim promijeniti kod svojih učenika?“. Jednako legitimno pitanje može biti: „Šta želim promijeniti u vlastitoj praksi – i kako ću znati da se ta promjena dogodila?“

Drugi primjer pokazuje sasvim drugačiji razmjer.

U ruralnoj školi u istočnom Tajvanu četvero nastavnika matematike i prirodnih nauka pokrenulo je Makers Club posvećen održivoj energiji. Polazište je bio jaz koji su nastavnici primjećivali između onoga što učenici znaju o zaštiti okoliša i održivoj energiji i prilika da to znanje zaista primijene. Klub je osnovan 2015. godine kako bi učenici kroz projektni i praktični rad povezali zelenu energiju s inženjerskim učenjem⁷⁹.

A cijela priča, prema autorima, počela je od starog ventilatora u učionici. Nastavnici su se zapitali može li se njegovo okretanje iskoristiti za proizvodnju električne energije. Od tog sasvim konkretnog pitanja nastao je prvi učenički projekt, a iz njega Makers Club koji će naredne četiri godine razvijati sve složenije projekte održive energije. Iz te početne ideje tokom četiri godine razvijali su se sve složeniji projekti proizvodnje energije, od generatora povezanog s ventilacijskim sistemom, preko hidroenergije i energije morskih struja, do malih vjetrogeneratora izrađenih 3D štampom.

Petnaest učenika učestvovalo je u Makers Clubu svake godine, podijeljenih u pet grupa po troje. Projekte su birali prema vlastitim interesima, ali je svaki morao uključiti održivu energiju ili pitanje okoliša. Ovdje zato ne gledamo jedan interdisciplinarni čas nego program koji se četiri godine mijenja na osnovu iskustva prethodne generacije učenika.

Program se provodio tokom četiri školske godine, od 2015. do 2019. Svaki godišnji ciklus trajao je jedanaest mjeseci i prolazio kroz pripremu, realizaciju, prezentaciju, takmičenje i povratnu informaciju. Na kraju školske godine nastavnici su analizirali snage i slabosti programa, prikupljali podatke kroz posmatranje učenika i intervju o teškoćama u učenju, razmatrali posljedice programa za učenike, nastavnike i školu te pripremali plan poboljšanja za narednu godinu.

⁷⁹ Chen, C.-H., & Lin, J.-Y. (2021). An action research on the long-term implementation of an engineering-centered PjBL of sustainable energy in a rural middle school. *Sustainability*, 13(19), Article 10626.

Tu se akcijsko istraživanje vidi gotovo kao usporeni film:

pokušamo ⇒ posmatramo ⇒ pitamo učenike ⇒ razmislimo šta se dogodilo ⇒ promijenimo program ⇒ pokušamo ponovo.

I tako četiri godine.

Ova dva istraživanja na prvi pogled nemaju mnogo zajedničkog. U jednom nastavnici uče koristiti Scratch za muzičku nastavu; u drugom učenici i nastavnici godinama rade na projektima održive energije. Ali zajedno pokazuju nešto važno: akcijsko istraživanje nije vezano ni za jedan predmet, ni za jednu vrstu intervencije, pa čak ni za jednu školsku godinu. Njegovu logiku ne određuje tema kojom se bavimo, nego ono što radimo s iskustvom koje smo prikupili. Kada ono što smo naučili iz jednog pokušaja postane razlog da sljedeći put nešto uradimo drugačije, već smo veoma blizu samom srcu akcijskog istraživanja.

7.6. STEM: kada istraživanje otvori drugo pitanje

STEM aktivnosti lako privuku pažnju svojim vidljivim dijelom — klubovima, eksperimentima, tehnologijom i projektima koje učenici prave. Ali akcijsko istraživanje može skrenuti pogled s pitanja šta učenici rade prema pitanju koje je manje vidljivo: ko uopće dobija priliku da učestvuje?

102

Upravo se to vidi u projektu CISTEME365 (*Catalyzing Inclusive STEM Experiences All Year Round*), višegodišnjoj inicijativi u američkoj saveznoj državi Illinois. Projekt je povezivao profesionalni razvoj nastavnika s pokretanjem STEM klubova i akcijskim istraživanjem u školama. U prvoj godini učestvovalo je 13 nastavnika, školskih savjetnika i drugih obrazovnih radnika iz pet škola⁸⁰.

Nisu svi dobili isto istraživačko pitanje. Učesnici su birali probleme koji su imali smisla u njihovoj školi. Nastavnica muzike istraživala je način na koji učenici razmišljaju o vlastitim sposobnostima i učenju; stručni saradnik radio je s nastavnicima hemije na povratnoj informaciji; školski savjetnik bavio se načinima da učenici upoznaju širi raspon STEM zanimanja. Isti projekt tako nije proizveo trinaest kopija jednog istraživanja, nego različita pitanja nastala iz različitih školskih stvarnosti.

Jedan od tih slučajeva posebno je upečatljiv. U jednoj školi djevojke su činile samo 4% učenika upisanih na STEM predmete. Školska savjetnica počela je koristiti školske podatke kako bi prepoznala učenice koje bi mogle biti zainteresirane za STEM klub i ciljano ih pozvala da se uključe. U klubu su potom djevojke činile 50% članstva.

⁸⁰ Simpson, A. T., Hebert, L., Rosu, L.-M., Pollock, M. C., & Goddard, L. (2021). *Action research revelations: The challenges and promises of implementing informal STEM experiences in K–12 school settings* (Work in Progress, Diversity). American Society for Engineering Education.

RADOST OTKRIVANJA

Brojke su ovdje zanimljive upravo zbog pitanja koje otvaraju. Ako se zastupljenost toliko promijeni kada promijenimo način na koji učenike pozivamo, možda problem nije samo u tome ko je zainteresiran za STEM, nego i u tome kome smo otvorili vrata i kako smo ga pozvali da uđe.

A onda je u istraživanje ušla stvarnost koju niko nije planirao — pandemija COVID-19. Dio aktivnosti više nije bilo moguće provoditi kako je zamišljeno, pa je jedna učesnica promijenila fokus svog akcijskog istraživanja i počela se baviti angažmanom učenika u online nastavi. Nije sačuvala prvobitno pitanje samo zato što je bilo zapisano u planu; promijenila ga je kada se promijenio problem koji je pred njom stajao.

Ni tu priča nije završila. Autori navode da su neka istraživanja otvorila nova pitanja koja su učesnici željeli dalje istraživati. U tome možda najbolje vidimo STEM primjer akcijskog istraživanja: ne kao put od pitanja do konačnog odgovora, nego kao situaciju u kojoj nas ono što otkrijemo natjera da sljedeći put postavimo bolje pitanje.

CISTEME365 zato nije zanimljiv samo kao primjer STEM obrazovanja. U njemu se lijepo vidi kako se istraživački fokus može pomjerati — od aktivnosti prema učenicima, od učenika prema pristupu i uključivanju, a od jednog nalaza prema sljedećem pitanju i kontekstu koji može sve da promijeni. Ponekad tek kada počnemo pratiti šta se događa otkrijemo šta smo zapravo trebali pitati.

103

7.7. Stručna i profesionalno usmjerena nastava

Stručna škola posebno je zanimljiv prostor za akcijsko istraživanje. U njoj se možda jasnije nego drugdje vidi napetost između onoga što učenik treba znati i onoga što će s tim znanjem trebati raditi. Nastavni sadržaj treba povezati s budućom profesijom, ali učenici istovremeno uče i predmete čiju relevantnost za svoj profesionalni put ne moraju odmah prepoznati.

Upravo iz takvog konteksta dolazi trogodišnje akcijsko istraživanje nastave hemije u stručnoj školi u Švicarskoj. Hemijsko vezivanje — jonska, kovalentna i metalna veza — važan je, ali konceptualno zahtjevan dio programa za različita stručna zanimanja, uključujući učenike koji se obrazuju za rad u apotekama i drogerijama. Nastavnik je i u vlastitoj praksi prepoznavao teškoće koje učenici imaju s razumijevanjem tog sadržaja⁸¹.

Početna ideja bila je napraviti prilično velik odmak od nastave u kojoj glavnu riječ vodi nastavnik. Nastavnik je razvio multimedijско okruženje u programu PREZI kroz koje su učenici, samostalno, u paru ili u manjim grupama, mogli prolaziti kroz

⁸¹ Laudonia, I., & Eilks, I. (2018). Reflections on a three-year-long teacher-centered, participatory action research experience on teaching chemical bonding in a Swiss vocational school. *Education Sciences*, 8(3), 141.

sadržaje o različitim vrstama hemijskih veza. Materijal je bio organiziran tako da učenici imaju dosta slobode u kretanju kroz sadržaj, izvođenju eksperimenata, traženju potrebnih informacija, refleksiji i samoprocjeni. Nastavnik je u početku planirao davati samo minimalnu pomoć. Na papiru je to izgledalo sasvim uvjerljivo: manje nastavnikovog objašnjavanja, više učeničke aktivnosti i više slobode u učenju.

A onda su došli učenici.

Već u prvom ciklusu pokazalo se da tolika otvorenost dijelu učenika nije odgovarala. Neki su teško podnosili zahtjev da informacije pronalaze samostalno i takav rad doživljavali kao zahtjevan. Pojavile su se i primjedbe na strukturu materijala, a učenici su tražili više nastavničke podrške. Istovremeno, drugi učenici pozitivno su vrednovali mogućnost samostalnog rada, vlastiti tempo i aktivniji način učenja.

Nastavnik zato iskustvo prvog ciklusa nije tretirao kao presudu metodi, nego kao podatak za sljedeći pokušaj. Materijal je jasnije strukturiran, povećan je broj eksperimenata i mogućnosti za samoprocjenu, a komunikacija između nastavnika i učenika postala je intenzivnija. Nakon drugog ciklusa učenici su zatražili još jedan oslonac — kratko nastavnikovo izlaganje na kraju časa kojim bi se saželo ono što su radili. I ono je uvedeno u naredni ciklus.

104

Tako se tokom tri godine mijenjao odnos između autonomije i strukture. U trećem ciklusu više učenika pozitivno je vrednovalo samostalni rad nego u prethodna dva, a porastao je i broj pozitivnih komentara o nastavnikovim objašnjenjima i odgovorima na pitanja. Više autonomije, pokazalo se, nije moralo značiti manje nastavnika. Njegova se uloga mijenjala: od onoga koji prenosi sadržaj prema onome koji učenicima daje dovoljno oslonca da mogu raditi samostalnije.

Ovaj slučaj je vrijedan upravo zato što nema uredan završetak tipa „nova metoda je bila bolja“. Nakon tri godine teško bi bilo izvući jedan idealan omjer nastavničkog vođenja i učeničke autonomije koji bi se mogao prenijeti u sljedeći razred. Svaka nova grupa ponovo je postavljala pitanje koliko slobode učenicima odgovara i koliko im je strukture potrebno.

Nije dovoljno pronaći zanimljiviji način da se obradi sadržaj. Treba pronaći način na koji će konkretni učenici, s različitim prethodnim znanjem, iskustvom i potrebama, moći s tim sadržajem nešto napraviti.

Možda je zato ovaj trogodišnji slučaj manje priča o hemijskim vezama, a više o jednoj drugoj vezi, onoj između slobode koju učenicima dajemo i podrške koja im je potrebna da tu slobodu mogu koristiti.

7.8. Kada nastavnik ne istražuje sam

Akcijsko istraživanje može početi od jednog nastavnika i jednog pitanja, ali to ne znači da nastavnik cijeli put mora proći sam. Ponekad nam drugi čovjek ne treba da bi nam dao odgovor, nego da bi primijetio ono što mi više ne vidimo — upravo zato što smo predugo stajali usred vlastite učionice.

Ponte opisuje istraživanje u kojem je 28 nastavnika iz tri srednje i tri srednje stručne škole provodilo akcijska istraživanja vlastite prakse, individualno ili u grupama. Bili su organizirani u sedam manjih mreža, a svaku je podržavao edukator nastavnika. Program je trajao dvije godine, a mreže su se s facilitatorima sastajale u prosjeku sedam puta godišnje⁸².

Ti sastanci nisu bili kontrolne tačke na kojima neko pregleda jesu li nastavnici „ispravno“ uradili akcijsko istraživanje. Razgovaralo se o konkretnim aktivnostima, onome što se u učionici događalo i narednim koracima. S vremenom su nastavnici trebali preuzimati sve veću odgovornost i za samu komunikaciju o istraživanju, uključujući određivanje tema o kojima žele razgovarati s facilitatorom.

Ponte je kroz taj proces uočila nešto što vrijedi zapamtiti: akcijsko istraživanje teško je naučiti kao niz odvojenih tehnika. Nastavnici istovremeno uče posmatrati, razgovarati o vlastitoj praksi, obrazlagati odluke, analizirati ono što su prikupili i mijenjati ono što rade. Drugim riječima, postaju akcijski istraživači radeći akcijsko istraživanje, uz ljude koji im pomažu da o svom radu misle preciznije.

Ali saradnja sama po sebi još ne znači da ćemo jedni drugima zaista pomoći da vidimo više. U jednom drugom projektu nastavnici su organizirali međusobna posmatranja časova i razgovore nakon njih. Ideja je bila jednostavna: kolega će pogledati čas, reći šta je primijetio i pomoći nastavniku da preispita vlastitu praksu⁸³. U stvarnosti je išlo sporije.

Nastavnici su bili prilično suzdržani kada je trebalo jedni drugima dati kritičku povratnu informaciju. Jedan od učesnika čak je eksplicitno tražio da kolege kažu i ono što im se nije svidjelo, a ne samo ono što je bilo dobro. Autor priznaje da je u početku vjerovao kako će, kada se među nastavnicima razvije dovoljno blizak i prijateljski odnos, „kritički“ dio kritičkog prijateljstva doći gotovo prirodno. Iskustvo ga je brzo uvjerilo u suprotno: prijateljski odnos jeste važan, ali nije dovoljan. Naučiti nekoga pažljivo posmatrati, postaviti neugodno ali korisno pitanje i ponuditi povratnu informaciju koja nije ni pohvala ni presuda zahtijeva vrijeme i vježbu.

⁸² Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422.

⁸³ Bognar, B. (2011). Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Prii.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action Research for the Professional Development of Teachers* (str. 41–60). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Zato izraz kritički prijatelj nije kontradikcija. To je osoba kojoj dovoljno vjerujemo da joj dopuštamo da nam kaže nešto što možda ne bismo sami primijetili — i dovoljno kritična da se ne zaustavi na „bilo je super“. U literaturi se opisuje kao osoba koja postavlja provokativna pitanja, nudi drugi ugao gledanja i pomaže nam da vlastiti rad vidimo u novom svjetlu.

Nastavnik, dakle, može biti vlasnik vlastitog istraživanja, a da ga ne radi sam. Kolega, facilitator ili kritički prijatelj ne mora preuzeti istraživanje iz naših ruku. Dovoljno je da nam povremeno pomogne da ga ne gledamo samo vlastitim očima.

Ponekad je za dobar pogled na vlastitu učionicu potreban još jedan par očiju — i neko ko se neće zadovoljiti time da kaže da je čas bio lijep.

7.9. Šta nam sve ove učionice zajedno govore?

Od starog ventilatora na Tajvanu do odbojke, Romea i Julije i procentnog računa u našim učionicama u BiH, mijenjaju se predmeti, problemi i jezici, ali jedna stvar ostaje ista: najzanimljivije istraživanje počinje tamo gdje nastavnik odluči da ono što ga kopka vrijedi pogledati još jednom — ovaj put malo pažljivije.

106

Možda je to i najljepša stvar u svim ovim pričama. Kada zatvorimo članke, sklonimo nazive država i prestanemo gledati ko dolazi iz kojeg obrazovnog sistema, učionice odjednom postanu mnogo sličnije. Negdje ima više tehnologije, negdje manje. Negdje nastavnik ima bolju opremu, više vremena i snažniju podršku škole, a negdje se snalazi s onim što ima. Zakoni, kurikulumi, budžeti i mogućnosti nisu isti — i bilo bi naivno praviti se da nisu važni. Ali profesionalna radoznalost očito nema pasoš.

I naši nastavnici u tim pričama ne stoje sa strane. Ne zato što rade u istim uslovima kao kolege u Švicarskoj, Tajvanu ili Sjedinjenim Američkim Državama, niti zato što koriste istu tehnologiju. Stoje uz njih zato što rade nešto mnogo temeljnije: primjećuju problem, ne mire se odmah s prvim objašnjenjem, pokušavaju nešto drugačije, gledaju šta se dogodilo i imaju dovoljno profesionalne skromnosti da promijene mišljenje kada im učenica kaže nešto što nisu očekivali.

Naravno, neće svaki nastavnik raditi akcijsko istraživanje. Neće ni svaki stolar postati majstor finih spojeva, niti svaki kuhar provesti život usavršavajući jedno jelo. U svakoj profesiji postoje različiti nivoi umijeća, ambicije i odnosa prema vlastitom zanatu. Ima početnika, dobrih zanatlija, majstora i ponekog velemajestora. Škola tu nije nikakav izuzetak.

Ali velemajestore obično ne prepoznavamo po tome što imaju najskuplji alat.

Prepoznavamo ih po tome šta s alatom koji imaju uspijevaju vidjeti i napraviti; po tome što nakon mnogo godina još uvijek mogu zastati pred nečim što ne

RADOST OTKRIVANJA

funkcioniše i zainteresirati se umjesto samo iznervirati; i po tome što iskustvo ne koriste kao dokaz da već sve znaju, nego kao razlog da postavljaju bolja pitanja.

Takvih nastavnika ima u različitim školama, sistemima i zemljama. Neki svoj rad nazivaju akcijskim istraživanjem, neki vjerovatno nikada neće. Ali kada vlastitu praksu gledaju s radoznalošću, prikupe tragove prije nego što donesu presudu i dopuste onome što su saznali da promijeni ono što će sutra uraditi, prepoznajemo istu profesionalnu energiju.

Možda smo zato kroz cijelo ovo poglavlje gledali kroz tuđe prozore samo da bismo na kraju malo jasnije vidjeli ono što se događa iza naših.

I zato zavirivanje kroz tuđe prozore završavamo tamo gdje svako akcijsko istraživanje zapravo počinje — pred vlastitim vratima.

RADOST OTKRIVANJA

108

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST
OTKRIVANJA

8. **KADA ISTRAŽIVANJE PRERASTE UČIONICU: UČENICI, RODITELJI I ŠKOLA**



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

110

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

8. KADA ISTRAŽIVANJE PRERASTE UČIONICU: UČENICI, RODITELJI I ŠKOLA

Do sada smo akcijsko istraživanje uglavnom pratili tamo gdje najčešće počinje: u učionici. Nastavnik primijeti nešto što ga zbunjuje, postavi pitanje, pokuša nešto promijeniti, prati šta se događa i na osnovu toga prilagođava vlastitu praksu. Kako smo vidjeli u prethodnom poglavlju, takva pitanja mogu nastati u gotovo svakom predmetu i odnositi se na veoma različite aspekte nastave.

Ali nisu sva pitanja omeđena vratima učionice.

Nastavnik može, naprimjer, primijetiti da učenici rijetko govore na času. To može istraživati mijenjajući način postavljanja pitanja, organizaciju rada ili vrijeme koje učenicima ostavlja za odgovor. Ali šta ako učenici kažu da se ne javljaju zato što se boje reakcije drugih učenika? Šta ako se isti obrazac pojavljuje i na drugim časovima? Šta ako roditelji problem vide sasvim drugačije? U jednom trenutku pitanje koje je počelo kao „Šta mogu promijeniti u svom radu?“ može postati pitanje „Šta se događa u našoj školi?“

Tu se mijenja obim akcijskog istraživanja. Ne zato što je veliko istraživanje bolje od malog. Jedno dobro pitanje o jednom času može biti vrednije od ambicioznog istraživanja cijele škole koje niko ne može provesti.

Istraživanje se širi onda kada problem koji pokušavamo razumjeti zahtijeva da čujemo druge glasove i pogledamo izvan vlastite prakse.

111

8.1. Kada moja perspektiva više nije dovoljna

Nastavnik je u akcijskom istraživanju istovremeno praktičar i istraživač. To je njegova velika prednost: poznaje učenike, kontekst, svakodnevne situacije i sitne promjene koje bi vanjskom istraživaču mogle ostati nevidljive. Ali ta blizina ima i drugu stranu. Ono što nastavnik vidi nije nužno isto što vide učenici. Ono što učenici doživljavaju nije nužno isto što vide njihovi roditelji. Nastavnici koji rade s istim razredom mogu istu pojavu tumačiti potpuno različito. A nešto što izgleda kao problem pojedinog učenika ili nastavnika ispliva na površinu kao način na koji škola funkcioniše.

Zato širenje akcijskog istraživanja ne počinje brojem učesnika nego jednostavnim pitanjem:

Čiju perspektivu trebam da bih bolje razumio ono što se događa?

Odgovor može biti vrlo jednostavan. Ako želim saznati kako učenici doživljavaju

novu metodu rada, možda mi je dovoljan exit ticket ili kratak razgovor. Ako pokušavam razumjeti zašto dio učenika ne radi domaće zadatke, možda trebam čuti i roditelje. Ako se problem odnosi na osjećaj sigurnosti, pripadnosti ili odnose među učenicima, pogled jednog nastavnika gotovo sigurno neće biti dovoljan.

To ne znači da su sve perspektive jednake niti da ćemo njihovim sabiranjem pronaći jednu konačnu „istinu“. Njihova vrijednost je u tome što mogu pokazati različite strane iste situacije. U prethodnim poglavljima govorili smo o triangulaciji podataka. Ovdje se ona pojavljuje u vrlo praktičnom obliku: istu školsku stvarnost gledamo očima različitih ljudi.

8.2. Učenici kao sagovornici i partneri

Učenici su gotovo uvijek prisutni u nastavničkom akcijskom istraživanju. Posmatramo njihovo učešće, analiziramo njihove radove, pitamo ih šta misle o aktivnosti ili pratimo njihovo napredovanje. Ali postoji razlika između istraživanja u kojem učenici daju podatke i istraživanja u kojem mogu uticati na to šta se istražuje, kako se problem razumije i šta bi trebalo promijeniti.

Participativno akcijsko istraživanje tu mogućnost vodi korak dalje. U istraživanju Mathikithela i Wood⁸⁴ učenici nisu bili samo ispitanici nego su učestvovali u definiranju problema, prikupljanju i tumačenju podataka i predstavljanju rezultata. Fotografijama i crtežima bilježili su ono što su smatrali važnim u vlastitom školskom iskustvu, zajedno razgovarali o značenju prikupljenog materijala i svoje nalaze predstavljali drugim učenicima, nastavnicima i upravi škole.

Za takav rad ne treba nam nužno složen istraživački projekat. Koristan je već način na koji su učenici razgovarali o fotografijama. Pitali su: Šta ovdje vidimo? Šta se događa? Kako to utiče na naše živote? Zašto se to događa? Šta možemo učiniti? Ista pitanja možemo postaviti uz fotografiju školskog prostora, učenički rad, opis problema ili situaciju koja se ponavlja u razredu.

Važna promjena nije u instrumentu nego u poziciji učenika. Učenik više nije neko o kome nastavnik pokušava nešto saznati. Može postati neko s kim pokušavamo razumjeti problem i pronaći moguću promjenu.

To, naravno, ne znači da učenici moraju biti suistraživači u svakom akcijskom istraživanju. Za mnoga pitanja dovoljno je čuti njihovu perspektivu. Participacija nije cilj sama sebi. Treba biti onolika koliko odgovara pitanju, uzrastu učenika i njihovoj stvarnoj mogućnosti da učestvuju.

⁸⁴ Mathikithela, M. S., & Wood, L. (2019). Youth as participatory action researchers: Exploring how to make school a more enabling space. *Educational Research for Social Change*, 8(2), 77–95.

8.3. Kada u istraživanje uđu roditelji

Slično vrijedi i za roditelje. Nema razloga uključivati ih u istraživanje nastavne metode koju možemo sasvim dobro pratiti u učionici. Ali neka pitanja prelaze granicu između škole i porodice: domaći rad, izostanci, motivacija, komunikacija sa školom, podrška učenju ili uključivanje roditelja u obrazovanje djeteta.

Istraživanje defektologa u osnovnoj školi dobar je primjer takvog širenja pitanja⁸⁵. Polazište je bilo opažanje da brigu o školskim obavezama učenika s teškoćama u razvoju u najvećoj mjeri preuzimaju majke. Podaci iz školske evidencije i početnog upitnika potvrdili su veliku razliku u uključenosti majki i očeva. Naprimjer, 86,67% majki navelo je da uvijek prisustvuje roditeljskim sastancima, dok 53,33% očeva nije prisustvovalo nikada.

Moglo se tu stati i zaključiti: očevi nisu dovoljno uključeni. Ali istraživanje je nastavljeno radionicom za očeve i aktivnostima „otac i dijete“. Razgovor je otvorio teme koje početne brojke nisu mogle pokazati: radne obaveze, načine na koje se očevi suočavaju s teškoćama svog djeteta, nesigurnost u tome kako da se uključe, ali i porodične obrasce podjele odgovornosti.

Radionica planirana na 30–45 minuta trajala je 90 minuta zbog razgovora koji se među očevima razvio, a kasnije je 93,33% realizovalo predložene igre s djecom. Isti procenat naveo je da su im aktivnosti pomogle da budu otvoreniji prema školi i slobodniji u komunikaciji.

Najzanimljiviji nalaz ovog primjera možda zato nije povećanje pojedinih pokazatelja uključenosti. Važnije je što je uključivanje očeva promijenilo način na koji se početni problem mogao razumjeti. Ono što je izvana moglo izgledati kao jednostavna nezainteresiranost pokazalo se složenijom pričom.

Sličnu logiku nalazimo u participativnom istraživanju Shriberga i saradnika o saradnji porodice i škole⁸⁶. Roditelji i nastavnici nisu bili samo ispitanici. Zajedno sa školskom upravom i univerzitetskim istraživačima učestvovali su u istraživačkom timu. Nakon ankete slijedile su fokus-grupe, zajedničko tumačenje nalaza i tek zatim izbor intervencije – sistema redovnih pisanih informacija između nastavnika i porodica.

Princip je jednostavan: ne uključujemo roditelje zato što „roditelje treba uključivati“. Uključujemo ih kada njihova perspektiva može pomoći da bolje razumijemo i mijenjamo problem koji istražujemo.

⁸⁵ Obuća, V. (2025). *Uključenost očeva u izvršavanje školskih obaveza učenika s teškoćama u razvoju u JU OŠ „Husein ef. Dozo“*. Izvješćaj o akcijskom istraživanju, JU OŠ „Husein ef. Dozo“, Goražde. Neobjavljeni rukopis, sažetak publiciran u: Obuća, V. (2025). Uključenost očeva u izvršavanje školskih obaveza učenika s teškoćama u razvoju. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Aksijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogladna sveska* (str. 118–122). Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

⁸⁶ Shriberg, D., Schumacher, R., McMahon, K. C., Flores, S., Moy, G. E., Swidzinski, J., & Tompkins, N. A. (2012). Utilizing participatory action research to foster effective family/school collaboration at an urban PreK–8 Catholic school. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 226–252.

8.4. Kada različiti ljudi vide različite stvari

Kada u istraživanje uključimo više ljudi, događa se nešto što u početku može izgledati kao problem: njihovi odgovori se ne slažu.

Nastavnici mogu smatrati da učenici imaju dovoljno mogućnosti da izraze mišljenje, dok učenici tvrde da ih se rijetko pita. Roditelji mogu vjerovati da škola nedovoljno komunicira, dok nastavnici imaju osjećaj da stalno šalju informacije. Uprava može neku školsku praksu smatrati dobro uspostavljenom, dok je dio nastavnika ili učenika gotovo ne primjećuje.

Takva neslaganja ne treba „popravlјati“ traženjem odgovora koji ćemo proglasiti tačnim. Neslaganje je podatak.

Možemo pitati: Zašto ovo različito vidimo? Govorimo li uopće o istoj stvari? Imaju li svi jednake informacije? Da li različite grupe imaju različita iskustva? Postoji li nešto u organizaciji škole što jednu pojavu čini vidljivom jednima, a nevidljivom drugima?

Zato različiti izvori podataka mogu biti korisniji od deset novih pitanja u istom upitniku. Kada se odgovori poklope, dobijamo veću sigurnost da smo nešto dobro prepoznali. Kada se ne poklope, dobijamo novo pitanje.

114

Akcijsko istraživanje tada ne pokušava proizvesti savršeno slaganje među učesnicima. Pokušava razumjeti zašto ista praksa izgleda drugačije zavisno od mjesta s kojeg je gledamo.

8.5. Kada škola postane pitanje

A šta ako problem prevazilazi jednog nastavnika, predmet ili odjeljenje? Tada škola više nije mjesto u kojem se akcijsko istraživanje provodi. Škola sama postaje predmet istraživanja.

Kako se takvo školsko akcijsko istraživanje može organizirati pokazuje istraživački protokol Kaluzeviciute i saradnika. U četiri srednje škole planirane su male participativne istraživačke grupe sastavljene od učenika i zaposlenih. Njihov zadatak nije bio samo prikupiti mišljenja o školskoj kulturi nego zajednički razviti razumijevanje postojećeg stanja, odabrati područje promjene, osmisлити intervenciju i pratiti šta se nakon nje događa⁸⁷.

Nastavnik može početi pitanjem zašto se nekoliko učenika u njegovom odjeljenju rijetko uključuje u grupni rad. Razgovor s učenicima može pokazati da problem nije u organizaciji njegovog časa: isti učenici govore o isključivanju tokom odmora,

⁸⁷ Kaluzeviciute, G., Jessiman, T., Burn, A., Ford, T., Kidger, J., Leonard, N., Limmer, M., & Spencer, L. (2021). Participatory action research on school culture and student mental health: A study protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–13.

RADOST OTKRIVANJA

osjećaju da ne pripadaju određenim grupama i izbjegavanju pojedinih školskih prostora. Ako slična iskustva prepoznaju učenici iz više odjeljenja, početno pitanje o grupnom radu više nije pitanje nastavne metode. Postaje pitanje pripadnosti i odnosa u školi. Tada se s razlogom mijenja i jedinica istraživanja.

Ovdje je uputno napraviti malu razliku između školske klime i školske kulture, iako se ova dva pojma u literaturi djelimično preklapaju i koriste kao sinonimi. Školska klima češće se odnosi na to kako učenici, nastavnici i drugi članovi škole doživljavaju različite aspekte školskog života, dok školska kultura upućuje na dublje zajedničke vrijednosti, vjerovanja, norme i pretpostavke koje oblikuju način na koji škola funkcionira⁸⁸.

Zato nije dovoljno pitati:

„Jeste li zadovoljni svojom školom?“

Mnogo zanimljivija pitanja mogu biti:

Ko ovdje ima glas? Ko se osjeća kao da pripada? Kako reagujemo kada nastane problem? Da li ono što kažemo da nam je važno odgovara onome što svakodnevno radimo?

Tada istražujemo ne šta ljudi misle o školi nego kako škola živi ono što tvrdi da jeste.

115

8.6. Šta škola može istraživati?

Gotovo svaka škola već ima mnogo podataka: izostanke, ocjene, pedagoške evidencije, prijave nasilja, rezultate upitnika, zapisnike, podatke o vannastavnim aktivnostima ili saradnji s roditeljima. Problem često nije nedostatak podataka nego to što ih koristimo prvenstveno za evidenciju i izvještavanje.

Akcijsko istraživanje postavlja drugo pitanje:

Šta iz ovih podataka možemo naučiti o sebi?

Škola može, naprimjer, istraživati osjećaj pripadnosti i sigurnosti, odnose među učenicima, učešće učenika u odlučivanju, saradnju s roditeljima, izostajanje, prijelaz učenika između razreda ili nivoa obrazovanja, korištenje zajedničkih prostora, način reagovanja na sukobe ili to ko učestvuje u vannastavnim aktivnostima, a ko ostaje po strani.

Kada škola postane predmet akcijskog istraživanja, važno je i ko postaje istraživač. Školski tim ne mora biti velik, ali bi trebao okupljati ljude koji problem vide iz različitih pozicija. Uz nastavnike i stručne saradnike, zavisno od pitanja, u njemu mogu biti učenici, uprava, roditelji ili drugi zaposleni. Njihov zadatak nije pomoći

⁸⁸ Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505–524

u prikupljanju podataka. Zajedno pokušavaju precizirati pitanje, razumjeti nalaze i odlučiti šta škola može pokušati promijeniti.

Ali ne treba istraživati sve.

Kao i kod nastavnika koji počinje jednim „pedagoškim žuljem“, škola treba početi pitanjem koje je dovoljno važno da zasluži pažnju i dovoljno određeno da se na njega može djelovati. „Istražit ćemo školsku kulturu“ vjerovatno je preveliko. „Zašto se učenici šestog razreda osjećaju manje sigurno tokom velikog odmora?“ već otvara prostor za konkretno istraživanje.

To je ista logika koju smo koristili na jednom času. Mijenja se razmjer, ali pitanje i dalje mora biti dovoljno dobro da nas može odvesti prema djelovanju.

8.7. Od školskih podataka do školske intervencije

Najveća opasnost školskog istraživanja jeste da završi izvještajem.

Provedemo upitnik. Napravimo grafikone. Zaključimo da 63% učenika misli ovo, 27% roditelja ono, a nastavnici nešto treće. Rezultate predstavimo na sjednici i dokument spremimo u fasciklu.

116

Podaci postaju važni kada iz njih nastane odluka: šta ćemo pokušati promijeniti?

Istraživanja školskih promjena pokazuju zašto je pritom važno razumjeti školu kao složen sistem. Ista intervencija ne ulazi u dvije iste škole. Ulazi u različite odnose, rasporede, rutine, resurse i postojeće prakse. Bartelink i saradnici zato naglašavaju razliku između promjene koja je još jedan dodatak postojećem radu i promjene koja se ugrađuje u način na koji škola već funkcioniše – *add-on* nasuprot *add-in*.

Ako, naprimjer, podaci pokažu da se učenici ne osjećaju sigurno u određenom dijelu škole, intervencija može biti promjena organizacije dežurstava, uređenje prostora ili drugačiji način reagovanja odraslih. Ako učenici kažu da nemaju mogućnost uticati na odluke koje ih se tiču, možemo promijeniti način rada vijeća učenika ili uvesti redovne konsultacije. Ako roditelji i nastavnici imaju različita očekivanja od komunikacije, možemo pokušati novi kanal ili ritam razmjene informacija.

A onda radimo isto što smo radili na jednom času:

pokušamo ⇒ pratimo ⇒ pitamo ⇒ gledamo podatke ⇒ prilagodimo.

Škola koja istražuje samu sebe nije škola koja stalno provodi ankete. To je škola koja je sposobna promijeniti nešto na osnovu onoga što je saznala – i zatim provjeriti šta je ta promjena proizvela.

8.8. Etika, privatnost i granice

Što je krug istraživanja širi, to je veća odgovornost prema ljudima čija iskustva postaju dio naših podataka. Jedno je kada nastavnik u refleksivnom dnevniku zapiše vlastito opažanje o času. Drugo je kada učenika pitamo osjeća li se sigurno u školi, roditelja o porodičnim okolnostima ili zaposlenika o odnosima među kolegama.

Zato nije dovoljno pitati „Koji podatak bi mi bio koristan?“ Moramo pitati i „Imam li pravo tražiti ga, kako ću ga čuvati i šta bi se moglo dogoditi ako neko prepozna osobu na koju se odnosi?“

Posebna pažnja potrebna je kada su uključena djeca. Učenici trebaju razumjeti šta se od njih traži i zašto, a njihovo odbijanje da učestvuju ne smije imati negativne posljedice. Kod osjetljivijih pitanja potrebno je razmotriti saglasnost roditelja ili staratelja, pravila škole i relevantne propise. Anonimnost treba obećavati kada je zaista možemo zaštititi. U maloj školi je dovoljno napisati „nastavnica sedmog razreda“ ili navesti specifičnu situaciju pa da svi znaju o kome govorimo.

Participativno istraživanje otvara još jedno pitanje: ko odlučuje? Shriberg i saradnici pokazuju da uključivanje roditelja i nastavnika u istraživački tim ne uklanja automatski razlike u moći⁸⁹. Direktorica škole bila je važna za provođenje projekta, ali je njena pozicija istovremeno mogla uticati na to o kojim se pitanjima može razgovarati. Autori kao ograničenje navode i to što učenici nisu bili uključeni u planiranje i odlučivanje.

Participacija zato nije pitanje koliko smo ljudi pozvali na sastanak. Važno je pitati ko može govoriti, ko može osporiti naše tumačenje i ko zaista može uticati na odluku koja slijedi.

I na kraju ostaje možda najvažnije etičko pitanje:

Kome pripada priča koju ćemo ispričati na osnovu prikupljenih podataka?

Ako učenici govore o osjećaju nepripadanja, roditelji o teškoćama u porodici ili nastavnici o odnosima u kolektivu, njihova iskustva nisu „materijal“ za naš izvještaj. Način na koji ih biramo, sažimamo i predstavljamo može ljude zaštititi, ali ih može i izložiti, obilježiti ili pogrešno predstaviti.

Zato je u akcijskom istraživanju etika mnogo više od obrasca za saglasnost. Ona je dio svake odluke: šta pitamo, koga uključujemo, šta zapisujemo, kome pokazujemo podatke i kako govorimo o ljudima koji su nam omogućili da nešto naučimo.

Akcijsko istraživanje može ostati u jednom razredu. Može uključiti učenike kao sagovornike ili partnere, otvoriti prostor roditeljima ili postati način na koji cijela

⁸⁹ Shriberg, D., Schumacher, R., McMahon, K. C., Flores, S., Moy, G. E., Swidzinski, J., & Tompkins, N. A. (2012). Utilizing participatory action research to foster effective family/school collaboration at an urban PreK–8 Catholic school. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 226–252.

RADOST OTKRIVANJA

škola pokušava razumjeti i mijenjati vlastitu praksu. Nema razloga prolaziti kroz sve te nivoe zato što možemo.

Razmjer istraživanja treba pratiti razmjer pitanja.

Ako je pitanje o mom času, istražujem svoj čas. Ako bez učenika ne mogu razumjeti šta se događa, pitam učenike. Ako dio problema postoji između škole i porodice, uključujem roditelje. Ako se isti obrazac pojavljuje kroz razrede, hodnike, odnose i školske rutine, možda je vrijeme da škola postane istraživač vlastite prakse.

Logika se pritom ne mijenja. Mijenja se broj ljudi koji mogu pomoći da vidimo ono što sami nismo mogli vidjeti.

I možda je to najbolji znak da je istraživanje preraslo učionicu: više ne pitamo

„Šta ja mogu uraditi drugačije?“

nego i

„Šta mi možemo pokušati promijeniti zajedno?“

RADOST
OTKRIVANJA

9. KADA SISTEM UČI: OD PILOTA DO OBRAZOVNE POLITIKE



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

120

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

9. KADA SISTEM UČI: OD PILOTA DO OBRAZOVNE POLITIKE

Do sada smo akcijsko istraživanje pratili tamo gdje obrazovanje svakodnevno živi. Počeli smo s nastavnikom i jednim časom, zatim proširili pogled na različite nastavne prakse, učenike i roditelje, a na kraju i na školu koja može istraživati samu sebe. Međutim, škola ne donosi sve odluke koje oblikuju njen rad. Kurikulumi, programi stručnog usavršavanja, modeli podrške školama, načini praćenja kvaliteta, programi prevencije, smjernice za inkluziju, novi pristupi vrednovanju i brojne druge promjene nastaju ili se usmjeravaju izvan pojedinačne škole. U njima važnu ulogu imaju pedagoški zavodi, ministarstva obrazovanja i obrazovne agencije.

I te institucije donose odluke, uvode promjene i pokušavaju riješiti probleme koje prepoznaju u obrazovanju. Njihove odluke, međutim, kao i nastavnikove intervencije u učionici, ne moraju proizvesti ono što je bilo zamišljeno. Program stručnog usavršavanja može biti kvalitetno osmišljen, a da se vrlo malo od naučenog prenese u učionicu. Nova procedura može biti uvedena u svim školama, a da nastavnicima poveća administrativno opterećenje bez vidljivog doprinosa kvalitetu nastave. Program podrške učenicima može odlično funkcionirati u jednim školama, a u drugima dati vrlo skromne rezultate. Ako smo od nastavnika tokom cijele ove knjige očekivali da istražuje posljedice vlastitog djelovanja, opravdano je isto pitanje postaviti i institucijama koje oblikuju obrazovni sistem: po čemu znamo da ovo što radimo djeluje?

Na to pitanje nije dovoljno odgovoriti provjerom jesu li škole provele ono što je propisano. Provedena aktivnost nije isto što i nastala promjena. Škola može održati obuku, primijeniti novi obrazac, osnovati tim ili provesti program, a da još uvijek ne znamo šta je zbog toga postalo drugačije za nastavnike i učenike. Sada istraživačka logika koju smo razvijali od početka knjige dobija svoj sistemski oblik. Pedagoški zavod može istraživati program stručnog usavršavanja koji provodi, ministarstvo može pilotirati novu mjeru prije nego što je uvede u sve škole, a obrazovna agencija može pratiti kako se ista intervencija ponaša u različitim školskim kontekstima. Škole pritom ne moraju biti mjesta na kojima se odluke provode nego mogu postati partneri u njihovom ispitivanju i unapređivanju.

Burns zbog toga upozorava na ograničenja akcijskog istraživanja koje ostaje izolirano na nivou pojedinca ili male grupe. Sistemsko akcijsko istraživanje povezuje istraživanje i djelovanje preko različitih organizacija, mreža, mjesta i nivoa. To, međutim, ne znači da sistemski nivo zamjenjuje istraživanje praktičara. Naprotiv, širi procesi sistemskog učenja mogu se graditi na povezivanju grupnih

istraživanja, a ona na refleksivnoj praksi pojedinaca⁹⁰. U tom smislu put od jednog nastavnika do obrazovnog sistema nije napuštanje akcijskog istraživanja s kojim smo započeli, nego njegovo širenje.

Naravno, ministarstvo ne može istraživati vlastitu praksu na isti način na koji nastavnik istražuje jedan čas. Sa širenjem razmjera raste broj aktera, odnosi postaju složeniji, posljedice odluka ozbiljnije, a potreba za pouzdanim podacima i pažljivim tumačenjem veća. Ipak, osnovni istraživački stav ostaje prepoznatljiv: postaviti pitanje, pokušati nešto promijeniti, pratiti šta se događa, saslušati različite perspektive, analizirati rezultate i na osnovu njih odlučiti šta treba uraditi dalje. Sistem ne počinje učiti onda kada prikupi mnogo podataka. Počinje učiti onda kada je spreman da na osnovu onoga što je saznao promijeni ono što radi.

9.1. Mijenja se razmjer, ne mijenja se logika

122

Vratimo se na trenutak nastavniku s početka ovog priručnika. Primijetio je nešto što ga je zaintrigiralo ili zabrinulo, pokušao preciznije razumjeti problem, prikupio nekoliko tragova, nešto promijenio i pratio šta se dogodilo. Razgovarao je s učenicima, pogledao njihove radove ili vlastite bilješke, razmislio o rezultatima i sljedeći put nešto uradio drugačije. Taj proces nije bio posebno velik niti metodološki spektakularan. Njegova vrijednost bila je u tome što odluka o sljedećem koraku više nije počivala na pretpostavci.

Sada zamislimo pedagoški zavod koji razvija novi program stručnog usavršavanja nastavnika. Zavod može osmisliti program, provesti obuku, prikupiti evaluacijske listiće i na kraju izvijestiti koliko je nastavnika učestvovalo i kako su ocijenili obuku. Sve su to korisni podaci, ali oni još uvijek malo govore o tome šta se nakon obuke dogodilo u školama. Ako zavod želi učiti iz vlastite intervencije, potrebno je napraviti još jedan korak: pratiti šta nastavnici od naučenog zaista pokušavaju primijeniti, s kakvim se preprekama susreću, šta se pokazalo korisnim u različitim školskim kontekstima i šta bi u narednom ciklusu programa trebalo promijeniti.

Isto vrijedi za ministarstvo koje razmatra novi model podrške učenicima, promjenu načina vrednovanja ili neki novi program koji bi trebao biti uveden u veći broj škola. Jedna mogućnost jeste osmisliti mjeru, propisati njenu primjenu i nakon određenog vremena provjeriti jesu li je škole provele. Druga je tretirati početnu verziju mjere kao nešto što još uvijek možemo propitivati. Možemo je najprije isprobati u različitim školskim kontekstima, pratiti šta se događa, razgovarati s nastavnicima, stručnim saradnicima, direktorima i učenicima, analizirati očekivane i neočekivane posljedice i tek nakon toga odlučiti šta treba zadržati, šta promijeniti i da li mjeru uopće treba širiti.

⁹⁰ Burns, D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole system change*. Policy Press.

RADOST OTKRIVANJA

Burns razlikuje individualni, grupni i sistemski nivo akcijskog istraživanja, ali ih ne tretira kao odvojene svjetove. Sistemsko istraživanje može izrasti iz povezanih procesa istraživanja i učenja koji se odvijaju na različitim mjestima i nivoima⁹¹. Zato sistemsko učenje ne mora početi velikom nacionalnom studijom. Može početi kada pedagoški savjetnici tokom rada s različitim školama počnu primjećivati isti problem, kada nekoliko školskih akcijskih istraživanja pokaže sličan obrazac ili kada pilotiranje neke mjere otkrije nešto što institucija koja ju je osmislila nije očekivala. Pojedinačni nalazi tada ne moraju ostati izolirane priče iz pojedinih škola; njihovim povezivanjem mogu nastati pitanja koja vrijedi postaviti na nivou zavoda ili ministarstva.

Mijenja se razmjer istraživanja, ali ne i njegova osnovna logika. I nastavnik i pedagoški zavod i ministarstvo mogu donijeti odluku na osnovu pretpostavke i zatim provjeravati je li ona izvršena. Ali mogu napraviti i nešto zahtjevnije: vlastitu intervenciju tretirati kao priliku za učenje. Razlika između ta dva pristupa dobro se vidi u dva pitanja. Prvo glasi: „Jesu li škole provele ono što smo od njih tražili?“ Drugo pita: „Šta se dogodilo kada smo ovo pokušali i šta zbog toga trebamo uraditi drugačije?“ Prvo pitanje prvenstveno prati izvršenje odluke. Drugo omogućava instituciji da uči iz njenih posljedica.

Od nastavnika koji istražuje vlastitu praksu dolazimo do institucija koje mogu istraživati posljedice vlastitih odluka. To ne pretvara svaku obrazovnu politiku u akcijsko istraživanje, niti znači da se složeni problemi obrazovnog sistema mogu riješiti jednostavnim preslikavanjem učioničkog ciklusa na nacionalni nivo. Znači nešto skromnije, ali važno: pravo da postavlja pitanja o vlastitoj praksi ne pripada samo nastavniku. Obrazovne institucije također mogu – i trebaju – učiti iz onoga što njihove odluke proizvode u stvarnim školama.

123

9.2. Šta sistem može istraživati o vlastitim odlukama?

Kada nastavnik započinje akcijsko istraživanje, obično kreće od nečega što ga u vlastitoj praksi zbunjuje, brine ili zanima. Pedagoški zavodi, ministarstva i obrazovne agencije također imaju svoju praksu, samo što je ona drugačije prirode. Oni razvijaju programe, donose smjernice, organiziraju stručna usavršavanja, prate kvalitet rada škola, raspoređuju određene resurse, uvode nove procedure i pokušavaju odgovoriti na probleme koji se pojavljuju u obrazovnom sistemu. Sve to može postati predmet istraživanja.

Pedagoški zavod može, naprimjer, istraživati šta se nakon stručnog usavršavanja nastavnika zaista mijenja u njihovoj praksi. Ministarstvo može pratiti kako novi kurikulum utiče na planiranje nastave, šta nastavnicima olakšava njegovu primjenu, gdje nastaju teškoće i razlikuju li se one među školama. Predmet

⁹¹ Cf. Supra Burns

istraživanja mogu biti i programi prevencije nasilja, modeli podrške inkluzivnom obrazovanju, digitalizacija nastave, sistemi mentorstva nastavnicima početnicima ili načini na koje pedagoški savjetnici pružaju podršku školama. Lista mogućih tema je gotovo jednako široka kao lista odluka koje ove institucije donose.

Ali postoji važna razlika između praćenja provođenja neke mjere i istraživanja njenih posljedica. Ministarstvo može znati koliko je škola primijenilo novi program, koliko je nastavnika prošlo obuku ili koliko je stručnih timova formirano. To su važni podaci o implementaciji, ali sami po sebi ne govore mnogo o tome je li program riješio problem zbog kojeg je uveden. Ako je cilj obuke bio promijeniti način na koji nastavnici daju povratnu informaciju učenicima, broj obučениh nastavnika nije dovoljan pokazatelj uspjeha. Ako je uveden novi model podrške školama, broj posjeta pedagoških savjetnika ne govori nužno je li podrška školama postala korisnija.

Zato sistemsko pitanje treba ići jedan korak dalje: šta se zbog naše odluke promijenilo, za koga, gdje i pod kojim uslovima?

Sposobnost prelaska puta od prikupljanja podataka prema njihovom korištenju jedna od važnih tema UNESCO-ovog programa upravljanja kvalitetom obrazovanja⁹². Njegov pristup uključivao je aktere od škola i lokalnih zajednica preko decentraliziranih struktura do centralnih obrazovnih institucija, sa ciljem da preispituju relevantnost i međusobnu usklađenost vlastitih praksi. Razvijena rješenja nisu samo formulirana nego su testirana kroz pilote prije šire validacije.

124

Akcijsko istraživanje na nivou sistema zato ne počinje pitanjem „Koji bismo novu mjeru mogli uvesti?“, nego pitanjem „Šta pokušavamo promijeniti i po čemu ćemo znati da se promjena dogodila?“ Tek tada podaci koje institucije već prikupljaju mogu postati više od administrativne evidencije.

9.3. Problem politike nije isto što i problem učionice

Kada problem posmatramo na nivou obrazovnog sistema, pojavljuje se dodatna poteškoća: ono što vidimo kao problem ne mora biti mjesto na kojem se nalazi njegov uzrok. Slabi rezultati učenika mogu nas navesti da zaključimo da treba promijeniti način poučavanja. Nedovoljna primjena neke nastavne metode može voditi zaključku da nastavnicima treba još jedna obuka. Slabo korištenje nekog programa može izgledati kao nedostatak motivacije nastavnika. Tada ćemo pokušavati popraviti simptom, dok uzrok ostaje negdje drugdje.

⁹² IIEP-UNESCO. (2025). *Key levers for the effective management of education quality: A comparative study in Africa*. IIEP-UNESCO.

RADOST OTKRIVANJA

Silberstein i Spivack tu vide vrijednost sistemskog mišljenja. Obrazovni sistem nije puki skup nastavnika, škola, zavoda, ministarstava, propisa i resursa. Njegovi ishodi nastaju i iz odnosa između tih dijelova⁹³. Nastavnici mogu biti obučeni za jednu vrstu nastave, a sistem vrednovanja od njih praktično zahtijevati nešto drugo. Školama se može dati odgovornost za određenu promjenu bez potrebnih resursa ili podrške. Ministarstvo može očekivati jednu vrstu ponašanja, pedagoški zavod pratiti drugu, a informacije koje bi pokazale šta se stvarno događa možda se uopće ne vraćaju ljudima koji donose odluke.

RISE okvir zato obrazovni sistem posmatra kroz odnose među ključnim akterima i kroz pet elemenata tih odnosa: delegiranje odgovornosti, finansiranje, informacije, podršku i motivaciju⁹⁴. Za naš priručnik nije potrebno detaljno usvajati cijeli okvir. Važnije je pitanje koje iz njega proizlazi: kada se neki problem ponavlja u velikom broju škola, jesmo li sigurni da je problem u školama?

Zamislimo da je pedagoški zavod nekoliko godina ulagao u obuke nastavnika za savremene metode poučavanja, ali tokom praćenja rada primjećuje da se frontalna nastava i dalje dominantno koristi. Najjednostavniji zaključak bio bi da obuke nisu bile dovoljno dobre ili da nastavnici nisu spremni mijenjati praksu. Sistemsko pitanje bilo bi šire: šta se od nastavnika očekuje kroz kurikulum, koliko vremena imaju za pripremu, kako se njihov rad vrednuje, kakvu podršku dobijaju nakon obuke, kakvi su materijalni uslovi i šta od njih očekuju uprava, roditelji i institucije? Problem koji je na početku izgledao kao „nastavnici ne primjenjuju naučeno“ tada može postati pitanje o tome koliko je sistem usklađen s promjenom koju od nastavnika traži.

To je važna granica između učioničkog i sistemskog akcijskog istraživanja. U učionici često možemo relativno neposredno povezati vlastitu intervenciju s onim što pratimo. Na nivou sistema postoji mnogo više odnosa, povratnih sprega i drugih promjena koje istovremeno djeluju. Zato je prije traženja rješenja posebno važno dobro dijagnosticirati problem. Kako upozoravaju Silberstein i Spivack, pristup koji počinje već izabranim rješenjem i zatim ga pokušava prilagoditi kontekstu ima manje izgleda za uspjeh od pristupa koji najprije pažljivo definiše problem.

9.4. Pilotiranje: pokušati prije nego što propišemo

Jedan od najjednostavnijih načina da obrazovna institucija istražuje vlastitu intervenciju jeste da je ne uvede odmah svima. Pilotiranje omogućava da se ideja provjeri u stvarnim uslovima prije odluke o njenom širenju. To može zvučati

⁹³ Silberstein, J., & Spivack, M. (2023). Applying systems thinking to education: Using the RISE Systems Framework to diagnose education systems (RISE Insight Note 2023/051). RISE Programme.

⁹⁴ Ibidem

očigledno, ali samo ako pilot zaista tretiramo kao istraživanje. Ako je odluka o širokom uvođenju već donesena, a pilot služi da pokaže kako će se ona tehnički provesti, izgubili smo njegovu najvažniju funkciju.

Dobar pilot počinje jasnim pitanjem. Ministarstvo ili zavod trebaju znati šta pokušavaju saznati, a ne šta pokušavaju uvesti.

Ako pilotiraju novi model stručnog usavršavanja, mogu pitati šta nastavnici nakon njega zaista primjenjuju i kakva im je podrška potrebna da bi novu praksu održali. Ako uvode novi sistem vrednovanja, mogu pratiti ne samo može li se procedura provesti nego kako ona utiče na nastavnike, učenike i način rada škole. Ako testiraju program prevencije nasilja, pitanje nije jesu li predviđene aktivnosti realizirane nego šta se dogodilo s odnosima i ponašanjima koje je program trebao mijenjati.

126

Važan je i izbor škola. Pilot proveden u školama koje imaju najbolje uslove, motivirano rukovodstvo i nastavnike koji su već zainteresirani za promjenu može pokazati da intervencija djeluje tamo gdje je imala najveće izgleda za uspjeh. Ako želimo saznati kako bi se mjera ponašala u sistemu, korisnije je uključiti različite kontekste: veće i manje škole, urbane i ruralne sredine, škole s različitim resursima i različitim prethodnim iskustvima. Cilj nije napraviti statistički reprezentativan uzorak za svako pilotiranje, nego namjerno stvoriti priliku da vidimo šta se s intervencijom događa kada susretne različite stvarnosti.

Tokom pilota zato treba pratiti i ono što smo planirali i ono što nismo. Jesu li aktivnosti provedene? Kako ih učesnici doživljavaju? Šta se promijenilo? Ko je imao koristi, a ko nije? Koje su prepreke nastale? Koliko je vremena i resursa bilo potrebno? Je li se pojavila neka neočekivana posljedica? Podaci mogu dolaziti iz postojećih evidencija, posmatranja, razgovora, fokus-grupa, upitnika ili drugih izvora koji odgovaraju pitanju. Važnije od količine podataka jeste da omogućavaju odluku o sljedećem koraku.

UNESCO-ov program upravljanja kvalitetom obrazovanja⁹⁵ daje dobar primjer takve logike: prijedlozi za unapređivanje razvijani su s nacionalnim akterima, zatim testirani kroz pilot-projekte i tek nakon toga validirani. Posebno je važna pouka autora da u obrazovnim sistemima „ništa nije uklesano u kamen“: ono što djeluje danas ne mora djelovati sutra, zbog čega refleksivna praksa mora pratiti djelovanje na različitim nivoima sistema.

Pilot nije umanjena verzija buduće reforme. On je prostor u kojem još uvijek smijemo otkriti da naša početna ideja treba biti promijenjena.

⁹⁵ Vidi IIEP-UNESCO

9.5. Škole kao partneri, a ne samo implementatori

U klasičnoj slici obrazovne reforme put je uglavnom jednosmjernan. Institucija prepozna problem, stručnjaci osmisle rješenje, ministarstvo ili zavod ga uputi školama, škole ga provedu, a zatim izvijeste šta su uradile. U takvom odnosu škola je posljednja karika lanca: mjesto implementacije.

Akcijsko istraživanje sugerira drugačiji odnos. Ako želimo razumjeti šta neka mjera stvarno proizvodi, ljudima koji je provode moramo omogućiti više od uloge izvršilaca. Nastavnici, stručni saradnici i direktori raspolažu znanjem koje institucija koja je osmislila mjeru nema. Oni mogu pokazati gdje se uputstvo sudara sa školskom svakodnevicom, šta učenici prihvataju ili odbacuju, šta zahtijeva više vremena nego što je predviđeno, koji se problemi pojavljuju tek tokom provedbe i zašto nešto što na papiru izgleda jednostavno u stvarnoj školi postaje mnogo složenije.

To ne znači da škole same trebaju odlučivati o obrazovnoj politici niti da svaka pojedinačna primjedba treba mijenjati sistemsku odluku. Znači da znanje iz prakse mora imati mjesto u procesu u kojem se odluka provjerava i prilagođava. UNESCO-ov pristup je zato polazio od aktera na različitim nivoima, uključujući škole i lokalne zajednice, a zatim se postupno kretao prema decentraliziranim i centralnim obrazovnim strukturama. Analiza dokumenata kombinirana je s posmatranjem rada, intervjuima i grupnim razgovorima, a nalazi su validirani s akterima koji poznaju praksu iz različitih pozicija.

Takvo partnerstvo zahtijeva i određenu sigurnost da škola može govoriti otvoreno. Burns upozorava da u sistemskom istraživanju odnosi moći postaju posebno važni. Ako lokalni akteri vjeruju da će svaka teškoća koju prijave biti protumačena kao njihov neuspjeh i prenesena „prema centru“, teško je očekivati iskrene podatke o tome šta ne funkcioniše. Ministarstvo ili zavod koji želi učiti iz pilota zato mora biti spreman čuti i ono što ne potvrđuje njegovu početnu ideju.

Škola tada prestaje biti mjesto na kojem provjeravamo je li politika provedena. Postaje jedno od mjesta na kojima saznajemo šta politika zapravo jeste kada iz dokumenta pređe u praksu.

9.6. Kada različite škole daju različite odgovore

Zamislimo da je nova mjera pilotirana u osam škola. U tri škole rezultati su veoma dobri, u tri skromni, a u dvije gotovo da nema promjene. Najbrže objašnjenje bilo bi da su neke škole program provele dobro, a druge loše. Pa sad, može biti slučaj. Ali ako se zaustavimo na tom zaključku, možemo propustiti najvredniji dio pilota.

Različiti rezultati otvaraju pitanje šta se razlikovalo. Jesu li škole imale jednake resurse? Jesu li nastavnici dobili istu podršku? Je li rukovodstvo škole razumjelo

svrhu intervencije na isti način? Jesu li neke škole već imale praksu na koju se nova mjera mogla nadograditi? Je li intervencija zahtijevala vrijeme ili stručne kapacitete koje neke škole nisu imale? Jesu li učenici, roditelji ili nastavnici u različitim sredinama na nju reagirali drugačije?

Sistemska mišljenje upozorava da ishodi ne nastaju djelovanjem jednog elementa nego kroz odnose i povratne sprege između različitih dijelova sistema. Intervencija usmjerena na jedan dio može zato proizvesti neočekivane posljedice, jer mijenja nešto unutar šire mreže odnosa. Burns na sličan način naglašava nepredvidive, kumulativne, pa čak i paradoksalne efekte intervencija u kompleksnim sistemima⁹⁶.

Razlike među školama zato nisu nužno smetnja koju treba ukloniti iz analize. One mogu biti ono iz čega najviše učimo. Umjesto pitanja „Je li program uspio?“, korisnije je pitati: „Gdje je djelovao, gdje nije, za koga i pod kojim uslovima?“ Tada pilot više ne služi donošenju presude o programu. Pomaže nam razumjeti uslove koji su potrebni da bi program imao smisla.

To je posebno važno prije skaliranja. Ako neka intervencija uspijeva tamo gdje postoji snažan stručni tim, mnogo vremena za zajedničko planiranje i kontinuirana podrška pedagoškog zavoda, onda širenje same intervencije bez tih uslova vjerovatno neće proizvesti iste rezultate. Ono što treba skalirati možda nije samo program nego i podrška koja mu omogućava da djeluje.

128

9.7. Skalirati, prilagoditi ili odustati?

Riječ *pilot* često već u sebi nosi pretpostavku da nakon njega slijedi širenje. Provedemo pilot, napišemo izvještaj, ispravimo nekoliko tehničkih detalja i krenemo prema svim školama. Ali ako pilot zaista shvatimo kao istraživanje, njegov ishod ne može biti unaprijed određen.

Nakon pilota ministarstvo ili pedagoški zavod može zaključiti da intervencija daje dovoljno uvjerljive rezultate i da postoje uslovi za njeno širenje. Može zaključiti da ideja obećava, ali da prije širenja treba promijeniti određene elemente i provesti još jedan ciklus provjere. Može utvrditi da program odgovara određenim školama ili grupama i da ga nema smisla pretvarati u univerzalnu mjeru. A može zaključiti i da intervencija ne daje rezultate koji opravdavaju njeno dalje širenje.

Posljednja mogućnost nije neuspjeh pilota. Naprotiv, možda je njegov najvažniji rezultat. Mnogo je manje skupo odustati od mjere nakon pažljivog pilotiranja nego je uvesti u stotine škola i tek godinama kasnije otkriti da nije riješila problem zbog kojeg je uvedena.

⁹⁶ Burns, D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole system change*. Policy Press.

RADOST OTKRIVANJA

Tu se vraćamo ciklusu akcijskog istraživanja koji nas prati od početka knjige. Na sistemskom nivou on može izgledati kao:

problem ⇒ intervencija ⇒ pilot ⇒ podaci ⇒ refleksija ⇒ prilagodavanje ⇒ novi ciklus.

Ali ne mora se vrtjeti beskonačno. U nekom trenutku podaci trebaju voditi odluci. I ta odluka ne mora uvijek biti „još“.

Sistemske učenje zato zahtijeva institucionalnu sposobnost koja je možda teža od prikupljanja podataka: sposobnost promjene vlastite odluke. Institucija koja svaki nalaz može prihvatiti osim onoga koji kaže da njena intervencija ne djeluje ona ne istražuje. Ona traži potvrdu.

9.8. Sistem koji uči

Na početku ove knjige istraživanje je bilo malo. Nastavnik je imao pitanje o vlastitom času i nekoliko stikera na kojima su učenici ostavili tragove svojih iskustava. Od tog trenutka razmjor se postepeno širio. U istraživanje su ušli drugi časovi i predmeti, kolege, učenici, roditelji i škola. U ovom poglavlju stigli smo do pedagoških zavoda, ministarstava i obrazovnih agencija. Moglo bi izgledati da između prvog i posljednjeg nivoa postoji ogroman jaz. U organizacijskom smislu svakako postoji. Ali u istraživačkom stavu razlika je manja nego što se na prvi pogled čini.

UNESCO-ov program upravljanja kvalitetom je pokušao povezati refleksiju na različitim nivoima obrazovnog sistema. Polazio je od prakse aktera na terenu i postupno se kretao prema višim nivoima, uz dijalog među akterima i traženje rješenja koja su zatim pilotirana. Jedna od njegovih ključnih pouka jeste da se obrazovni sistemi stalno mijenjaju i da ono što djeluje danas ne mora nužno djelovati sutra. Zbog toga refleksivna praksa nije potrebna nastavniku nego akterima na svim nivoima sistema.

Burns ide još dalje kada sistemsko akcijsko istraživanje opisuje kroz povezane tokove istraživanja i učenja, otvorene granice, veze između različitih istraživačkih procesa i distribuirano vođstvo. Takva perspektiva mijenja i način na koji zamišljamo kretanje znanja u obrazovanju. Znanje ne mora nastajati u instituciji i zatim putovati prema školi. Može nastati u učionici, biti prepoznato u drugim učionicama, povezati se kroz školu ili više škola i postati signal zavodu ili ministarstvu da postoji obrazac koji zaslužuje ozbiljnije istraživanje. Isto tako, institucija može vratiti sistemu ono što je naučila povezujući iskustva različitih škola. Učenje tada ide u oba smjera.

**Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči**

To ne znači da svako nastavničko akcijsko istraživanje treba završiti na stolu ministra. Niti svaka dobra praksa treba postati standard za sve škole. Neke dobre ideje su dobre zato što odgovaraju određenom nastavniku, učenicima i kontekstu. Ali kada se slični nalazi ponavljaju na različitim mjestima, kada više škola nailazi na isti problem ili kada lokalna praksa pokazuje mogućnost koja nije bila vidljiva iz centra, sistem treba imati način da to znanje prepozna.

Možda je zato najvažnija osobina sistema koji uči to što ne pretpostavlja da znanje uvijek dolazi odozgo. Pedagoški zavod i ministarstvo imaju širu sliku, podatke i ovlasti koje pojedinačna škola nema. Nastavnici i škole imaju neposredno znanje o tome šta se događa kada odluka susretne stvarne učenike, rasporede, učionice i odnose. Nijedna od tih perspektiva sama nije dovoljna.

Na kraju se zato vraćamo vrlo logici s kojom smo počeli. Nešto nas zanima. Postavimo pitanje. Prikupimo tragove. Pokušamo nešto promijeniti. Pogledamo šta se dogodilo. I spremni smo sljedeći put postupiti drugačije.

Od nastavnika smo tokom cijele ove knjige tražili upravo tu spremnost. Nema razloga da od obrazovnog sistema očekujemo manje.

Školski sistem koje uči nije sistem koji uvijek zna pravi odgovor. To je sistem koji je sposoban postaviti dobro pitanje, čuti šta mu praksa odgovara i, kada je potrebno, promijeniti vlastiti odgovor.

**RADOST
OTKRIVANJA**

EPILOG: PONOVO TRI STIKERA



Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

RADOST OTKRIVANJA

132

Akcijskim istraživanjem od
pitanja u učionici do sistema koji uči

EPILOG: PONOVO TRI STIKERA

Na početku ove knjige imali smo tri stikera.

Nije bilo istraživačkog projekta, metodološkog poglavlja ni velikog plana. Nije bilo istraživačkog tima, statističkog programa ni izvještaja koji treba završiti do petka. Bio je nastavnik, jedan čas i nekoliko pitanja na koja nije imao sasvim dobar odgovor. Umjesto da nagađa, odlučio je pitati učenike. Na tri stikera ostavili su mu nekoliko tragova o tome šta im je bilo jasno, gdje su zastali i šta bi im moglo pomoći.

Nastavnik je pročitao njihove odgovore i sljedeći čas uradio nešto drugačije.

Tek kasnije smo tom postupku dali ime.

Kroz ovaj priručnik vidjeli smo koliko daleko taj mali početak može odvesti. Naučili smo kako od nejasnog osjećaja da „nešto ne funkcioniše“ doći do pitanja koje možemo istraživati. Razmišljali smo o tome koje podatke zaista trebamo, kako ih možemo prikupiti bez pretvaranja učionice u istraživačku laboratoriju i kako razlikovati ono što pretpostavljamo od onoga za šta imamo tragove. Planirali smo promjene, posmatrali šta se nakon njih događa, poredili različite izvore podataka i vraćali se vlastitim početnim pretpostavkama.

Vidjeli smo i da akcijsko istraživanje može izgledati vrlo različito. Pitanje nastavnika matematike ne mora ličiti na pitanje nastavnice jezika, problem razredne nastave na problem srednje škole, niti istraživanje jednog časa na istraživanje koje traje mjesecima. Neko će pratiti kako učenici pristupaju složenom zadatku, neko analizirati njihove radove, neko voditi bilješke, razgovarati s učenicima ili ih zamoliti da fotografiraju mjesta u školi u kojima se osjećaju dobro ili nelagodno. Nema jednog instrumenta, jedne teme ni jednog obrasca koji akcijsko istraživanje čini akcijskim istraživanjem. Ono što ta različita istraživanja povezuje jeste spremnost da vlastitu praksu pretvorimo u pitanje i da odgovor ne tražimo u vlastitom uvjerenju.

Usput se promijenilo i ono malo „ja“ s kojim smo počeli. Nastavnik je otkrio da učenici nisu oni o kojima prikuplja podatke nego partneri čija mu perspektiva može pomoći da drugačije razumije problem. Ista stvar se može desiti i sa roditeljima ili kolegama. Ono što je izgledalo kao problem jednog časa prelazi iz jednog odjeljenja u drugo, iz učionice na hodnik ili iz škole u porodicu. Tada je pitanje postalo veće, pa je i istraživanje moralo uključiti druge ljude.

Ali ni tu se nismo zaustavili. Ako nastavnik može istraživati posljedice vlastitih odluka, zašto to ne bi mogla škola u najširem smislu⁹⁷? Ako škola može učiti iz

⁹⁷ Uključivo sa školama, univerzitetima, istraživačkim centrima i institutima, vrtićima, organizacijama civilnog društva koje provode programe neformalnog obrazovanja, pa čak i dosege informalnog obrazovanja.

onoga što radi, zašto isto ne bismo očekivali od pedagoškog zavoda, obrazovne agencije ili ministarstva? I oni prepoznaju probleme, osmišljavaju intervencije i donose odluke. I njihove odluke mogu proizvesti nešto drugačije od onoga što je bilo zamišljeno. Zato se pitanje s početka knjige na kraju pojavilo u mnogo većem prostoru: po čemu znamo da ovo što radimo djeluje?

Razmjer se promijenio, ali smo u njemu mogli prepoznati istu logiku. Postaviti pitanje. Prikupiti tragove. Pokušati nešto promijeniti. Pogledati šta se dogodilo. Saslušati ljude kojih se promjena tiče. Priznati kada podaci ne govore ono što smo očekivali. Promijeniti sljedeći korak.

Vjerujem da je ta posljednja sposobnost najvažnija.

Istraživati vlastitu praksu znači prihvatiti mogućnost da ćemo otkriti kako problem nije bio tamo gdje smo ga prvobitno vidjeli. Da metoda u koju smo vjerovali ne djeluje kod svih učenika. Da učenici naš čas doživljavaju drugačije nego mi. Da roditelji vide nešto što škola nije vidjela. Da program koji je dobro djelovao u jednoj školi u drugoj ne daje iste rezultate. Da pilot ne treba skalirati. Da odluku koju smo donijeli treba promijeniti.

To nije slabost istraživanja. To je razlog zbog kojeg istražujemo.

134

Akcijsko istraživanje zato ne obećava nastavniku da će pronaći savršenu metodu, školi da će riješiti svaki problem niti ministarstvu da će pronaći obrazovnu politiku koja će jednako dobro djelovati uvijek i svuda. Nudi nešto skromnije, ali ništa manje važno: način da ne moramo nastaviti raditi isto zato što smo tako radili do sada.

I ne mora svako pitanje postati veliko. Ne mora istraživanje jednog nastavnika prerasti u školski projekat. Ne mora dobra praksa jedne škole postati program za stotinu drugih. Ne mora svaka ideja završiti u obrazovnoj politici. Sasvim je dovoljno da jedan nastavnik nakon jednog istraživanja napravi jedan čas boljim za jednu grupu učenika. Razmjer promjene ne određuje njenu vrijednost.

Ali zamislimo na trenutak obrazovanje u kojem takva pitanja nisu izuzetak.

Nastavnike koji ne moraju skrivati dileme da bi izgledali kompetentno, nego ih mogu istraživati. Kolege koje jedni drugima ne nude gotova rješenja nego pitaju: „Po čemu to znaš?“ Škole koje podatke ne prikupljaju zato što ih neko traži nego zato što iz njih žele nešto saznati. Pedagoške zavode koji ne mjere uspjeh stručnog usavršavanja brojem održanih seminara. Ministarstva koja pilot ne koriste da potvrde odluku koju su već donijela, nego da provjere treba li je promijeniti. Sistem u kojem znanje ne putuje odozgo prema dolje, nego i od učenika prema nastavniku, od nastavnika prema školi, od škola prema institucijama – i ponovo nazad.

Takvo obrazovanje ne bi bilo obrazovanje bez problema. Vjerovatno bi ih

RADOST OTKRIVANJA

primjećivalo više nego prije.

Ali bi bilo sposobnije učiti iz njih.

I zato se na kraju možemo vratiti onom prvom času. Nastavnik stoji pred tri stikera. Još ne zna ništa o ciklusima akcijskog istraživanja, triangulaciji, kritičkim prijateljima, participativnom istraživanju ili sistemskom učenju. Samo je primijetio nešto što želi bolje razumjeti. Mogao je nastaviti kao i do tada. Umjesto toga, odlučio je provjeriti.

Pročitao je šta su učenici napisali.

Razmislio je.

I sljedeći čas uradio nešto drugačije.

Možda obrazovanje koje uči upravo tako počinje.

Ne odgovorom.

Pitanjem.

LITERATURA

136

- Action Research Revelations:** The challenges and promises of implementing informal STEM experiences in K–12 school settings (Work in Progress, Diversity). (2021). American Society for Engineering Education.
- Adelman, C.** (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
- Ahn, H.** (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching*, 5(2), 2–16.
- Belkin, N. J.** (1980). Anomalous states of knowledge as a basis for information retrieval. *Canadian Journal of Information Science*, 5, 133–143).
- Berg, B. L.** (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Bilić Meštrić, K.** (2011). The role of critical friends in my action research „The use of information technology in English language exercises“. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Prir.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action Research for the Professional Development of Teachers* (str. 289–302). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Bognar, B.** (2006a). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13(1), 49–68.
- Bognar, B.** (2006b). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 209–228.
- Bognar, B.** (2011). Problemi u ostvarivanju suštinskih promjena u praksi učitelja posredstvom akcijskih istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Prir.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action Research for the Professional Development of Teachers* (str. 41–60). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M.** (1995). *The craft of research*. The University of Chicago Press.
- Brookes, B. C.** (1980). The foundations of information science. Part I. *Journal of Information Science*, 2(3–4), 125–133
- Burns, D.** (2007). *Systemic action research: A strategy for whole system change*. Policy Press.
- Cain, T.** (2011). Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić

Dominić (Ur.), Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika (str. 27–34). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Chen, C.-H., & Lin, J.-Y. (2021). An action research on the long-term implementation of an engineering-centered PjBL of sustainable energy in a rural middle school. *Sustainability*, 13(19), Article 10626.

Convery, A. (2021). Connecting research and practice for professionals and communities. *Educational Action Research*, 29(1), 1–4.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. SAGE Publications.

Čilaš Mikulić, M. (2014). Vidska svojstva glagola fizičke percepcije vidjeti i gledati u hrvatskome jeziku. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 40(1), 77–91.

Degortes, E. (2024). Interweaving Theory and Practice. The significance of Galtung's editorials. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 214–238.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.

Ethical Research Involving Children (ERIC). (b. d.). International Charter for Ethical Research Involving Children.

Finci, P. (1987). *Ishodište pitanja*. Glas.

Fitriati, F., Rosli, R., & Iksan, Z. H. (2021). Integrating rich task into the mathematics classroom to develop students' higher order thinking skills: A collaborative action research study in a secondary school. *İlköğretim Online*, 20(1), 479–494.

Flamaceta Magdić, N. (2011). Upotreba suvremenih tehnologija u unapređivanju vještina govorenja i pisanja. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Prir.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action Research for the Professional Development of Teachers* (str. 151–154). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Galić, A. (2025). Romeo i Julija – vječna podjela na „MI“ i „ONI“. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogljedna sveska*. Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Hamzikadić, A. (2025). Da li organizacija aktivnosti kroz timski i grupni rad utiče na adaptaciju. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogljedna sveska*. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

IIEP-UNESCO. (2025). Key levers for the effective management of education quality: A comparative study in Africa. IIEP-UNESCO.

- Jukić, T.** (2015). Upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64(3), 424–438.
- Julia, J., Iswara, P. D., Gunara, S., Yildiz, Y. M., & Agustian, E.** (2020). Developing elementary school teacher competence in making music learning media using Scratch application: An action research. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(3), 362–385.
- Kaluzeviciute, G., Jessiman, T., Burn, A., Ford, T., Kidger, J., Leonard, N., Limmer, M., & Spencer, L.** (2021). Participatory action research on school culture and student mental health: A study protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–13.
- Kouloumbaritsi, A., Dimitroglou, E., Mavrikaki, E., & Galanopoulou, D.** (2013). Action research on using flipped classroom principles to teach upper high school biology. *International Conference in Open & Distance Learning*, 7(2A).
- Kovačević, D., & Ozorlić Dominić, R.** (Prir.). (2011). Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika / Action Research for the Professional Development of Teachers. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Krajišnik, N.** (2026). Transformacija kulture nasilja u kulturu mira u obrazovanju Bosne i Hercegovine: Mogućnosti i ograničenja [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka.
- Langeland, A. S. D.** (2013). Action research into the use of popular music: A goldmine worth exploring in the ELT secondary-school classroom. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1).
- Laudonia, I., & Eilks, I.** (2018). Reflections on a three-year-long teacher-centered, participatory action research experience on teaching chemical bonding in a Swiss vocational school. *Education Sciences*, 8(3), Article 141.
- Lewin, K.** (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Maenza, N. M.** (2021). Akciono istraživanje u funkciji unapređivanja pisanog izražavanja studenata na francuskom jeziku. *Uzdanica*, 18(2), 343–356.
- Markowitz, A.** (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled. U D. Kovačević & R. Ozorlić Dominić (Ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 11–26). Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Mathikithela, M. S., & Wood, L.** (2019). Youth as participatory action researchers: Exploring how to make school a more enabling space. *Educational Research for Social Change*, 8(2), 77–95.
- McNiff, J.** (2002). Action research for professional development: Concise advice for new action researchers. Jean McNiff.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). All you need to know about action research. SAGE Publications.

Mulahalilović, N. (2025). Konto Kontić i knjigovodstvo povjerenja: kako bajka otvara vrata razumijevanju brojeva. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

Muminović, B. (2025). Procenti u službi pravednosti: kako savremena matematika gradi saradnju i kritičko mišljenje. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

Obuća, V. (2025). Uključenost očeva u izvršavanje školskih obaveza učenika s teškoćama u razvoju. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska (str. 118–122). Centar za obrazovne inicijative Step by Step.

Paydar, S., & Doğan, A. (2021). An action research on teaching natural numbers to the first grade primary school student with low readiness. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 26–51.

Perkins, D. D., Fisher, B. W., Karakos, H. L., Shields, S. L., Gilbert, E. D., & Patterson, M. M. (2017). Thinking and acting both globally and locally: The Field School in Intercultural Education as a model for action-research training and civic learning. *Collaborations: A Journal of Community-Based Research and Practice*, 1(1), Article 3.

Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična pitanja. U D. Stojnov (Ur.), *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja* (str. 237–275). Zepter Book World.

Podmenik, D., & Bembič, M. (2015). Novi raziskovalni pristopi v družbeni geografiji: Participativno akcijsko raziskovanje [New research approaches in human geography: Participative action research]. *Geografski Vestnik*, 87(2).

Pond, S. (2020, September 16). Stoplight Stickies. K20 Center.

Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422.

Rangelov Jusović, R. (2019). Škola mišljenja: priručnik za nastavnike i nastavnice. Sarajevo: COI Step by Step.

Rathje, W. L. (1974). The Garbage Project: A new way of looking at the problems of archaeology. *Archaeology*, 27, 236–241.

Rathje, W. L., & Murphy, C. (1992). Rubbish! The archaeology of garbage. HarperCollins.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Blackwell Publishers.

Shriberg, D., Schumacher, R., McMahon, K. C., Flores, S., Moy, G. E., Swidzinski, J., & Tompkins, N. A. (2012). Utilizing participatory action research to foster effective family/school collaboration at an urban PreK–8 Catholic school. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 226–252.

Sikk, J. I., & Tammets, K. (2021, October 13–15). Action research to study problem solving skills of primary school physics students [Paper presentation]. 18th IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Virtual.

Silberstein, J., & Spivack, M. (2023). Applying systems thinking to education: Using the RISE Systems Framework to diagnose education systems (RISE Insight Note No. 2023/051). RISE Programme.

Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE Publications.

Šabanović, E. (2025). Razvijanje saradnje i mirnog rješavanja konflikata kroz odbojku. U S. Madacki, B. Čutura, & N. Ibrahimović (Ur.), *Akcijska istraživanja u poučavanju mirovne pedagogije: Ogledna sveska*. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

Tullis, J. G., & Feder, B. (2023). The „curse of knowledge“ when predicting others' knowledge. *Memory & Cognition*, 51(5), 1214–1234.

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. (b. d.). *Etički kodeks istraživanja sa djecom i o djeci u Bosni i Hercegovini*.

Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505–524.

Wang, C., & Xu, Y. (2019). Action research on the development of geography experimental exploration course in high school. U *Proceedings of the International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2019)*. Atlantis Press.

Wang, P., & Diao, A. (2020). Exploring the new foreign language teaching mode in Chinese middle school based on action-oriented approach: Taking the English listening and speaking class as an example. U *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Vol. 435. 6th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2020)* (str. 250–257). Atlantis Press.

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.