

Ddr. Barica Marentič Požarnik

UVELJAVLJANJE PRVIN AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PROJEKTU BRALNA PISMENOST

ZA UVOD

Projekt, ki je na temelju jasno zastavljenih ciljev in dobro organiziranega vodenja s strani tima sodelavcev Zavoda RS za šolstvo pod vodstvom dr. Fani Nolimal pritegnil k sodelovanju precejšnje število šol in tudi vrtcev, je doslej aktiviral veliko energije in domiselnosti vseh sodelujočih. Na dinamično dogajanje v projektu želim pogledati z vidika načel in metodologije akcijskega raziskovanja, ki ga Carr in Kemmis opredeljujeta kot »obliko razmišljujočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih se odvija.« (Carr, Kemmis, 1986: 188). Ali po Elliottu: »Akcijsko raziskovanje v šolah je sistematično preučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo sami učitelji z namenom, da te situacije izboljšajo.« (cit. po Altrichter, Posch, 1991: 11).

Glavni namen akcijskega raziskovanja v šolah je torej pomoč pri izboljšanju kakovosti učenja in pouka s tem, da omogoči premišljeno vpeljevanje sprememb s strani tistih, ki jih le-te zadevajo. Ob tem gre za troje povezanih vidikov:

- za izboljšanje same vzgojno-izobraževalne prakse,
- za boljše razumevanje te prakse ter
- za izboljševanje pogojev in okoliščin, v katerih se ta praksa odvija.

Ali je projekt »Bralna pismenost« zasnovan kot akcijsko raziskovanje? Do neke mere gotovo, saj gre za poskus, izboljšati vzgojno-izobraževalno prakso tako, da bodo učenci izboljšali svojo bralno pismenost in s tem kakovost svojega učenja in življenja sploh. Ključna je vloga učiteljev; eden od osrednjih ciljev projekta je opolnomočenje učiteljev za ustvarjanje in vzdrževanje spodbudnega učnega okolja, za razvoj uspešnih pedagoških oziroma didaktičnih strategij, zlasti takšnih, ki bodo prispevale k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti vsem, posebej še prikrajšanim učencem. Tu velja problematizirati trditev v gornji opredelitvi, da akcijsko raziskovanje izvajajo »sami učitelji«, saj je pobuda za sodelovanje v projektu, kot je to običajno v podobnih primerih, prišla »od zunaj«, s strani pobudnika razpisa in nosilca – Zavoda RS za šolstvo. Slednji skrbi za koordinacijo med svojimi in zunanjimi strokovnjaki ter šolami, za strokovno izpopolnjevanje udeleženih članov šolskih projektnih timov in ravnateljev, za pomoč

pri načrtovanju in izvajanju posameznih faz, za pripravo in ponudbo instrumentov spremljanja in vrednotenja rezultatov.¹

Ob tej, tudi v mednarodnem okviru običajni situaciji (kjer zunanja pobuda za akcijsko raziskovanje prihaja največkrat iz krogov univerzitetnih oziroma raziskovalnih institucij) pa je za ta projekt značilno, da v veliki meri dopušča in celo spodbuja pobudo šol in učiteljev, tako glede izbora težiščnih točk, problemov, ki se jih lotevajo, kot tudi glede poti do njih in načinov evalvacije. Dilema, koliko voditi in predpisati, koliko pa spodbujati lastno iskanje, se pojavlja pri vsakem akcijskoraziskovalnem projektu in jo je treba reševati sproti (glej Marentič Požarnik, 2007).

Učitelji se sicer, po ugotovitvah raziskave Vogrinc, Valenčič Zuljan (2007), v veliki meri strinjajo, da je treba šolsko prakso nenehno raziskovati – takih je kar 96 % –, vendar pri tem mislijo bolj na to, da se vključujejo v ponujene projekte in da so »izvajalci« od zunaj ponujenih postopkov, saj se jih spet velika večina (nad 93 %) strinja z ugotovitvijo, da je učiteljeva naloga predvsem poučevanje, raziskovanje pa da je stvar raziskovalcev (prav tam).

V nadaljevanju želim na projekt pogledati z vidika metodologije akcijskega raziskovanja in presoditi, koliko so v dosedanem delu prišli do izraza posamezni vidiki, ali bi katere od njih veljalo okrepiti, da bi projekt v čim večji meri dosegel zastavljene cilje in tudi pustil trajnejšo sled. Gre predvsem za to, da ne bi udeleženci ostajali pri preveč površinskem ali enostranskem dojetanju, denimo vzrokov nizkih dosežkov na področju bralne pismenosti ali načinov izboljševanja stanja. Tako na primer ni dovolj le vključevati posamezne bralne učne strategije brez globlje analize in razmisleka o stanju in specifičnostih danega okolja. Skratka – gre za to, da bi sodelovanje v projektu prineslo kaj dragocenega »lokalnega znanja«, ki bi obogatilo tudi prihodnja prizadevanja na področju spodbujanja bralne pismenosti, da bi prišlo do napredka v vseh treh prej omenjenih vidikih: v boljši praksi, v boljšem razumevanju te prakse in v izboljševanju razmer, v katerih poteka.

NEKATERE ZNAČILNOSTI NAČRTOVANJA, IZVAJANJA IN SPOROČANJA V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU

Posamezne sestavine oziroma faze akcijskega raziskovanja so podrobneje opisane v priložniku Kemmis in

¹ Podrobneje o organizacijski strukturi, ciljih in dosedanjih dosežkih glej: Nolimal, F. (2012).

sod. (1991), zato bosta tu predstavljena le poročanje v obliki študije primera in pisanje dnevnika.

Akcijsko raziskovanje poteka ciklično: izmenjujejo se obdobja načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in razmišljanja – analize. V manj formalizirani obliki so to dejavnosti, ki jih opravlja vsak dober učitelj, v projektu pa naj bi se vrstile bolj dosledno, s poudarkom na poglobljenem razmisleku. To naj bi se pokazalo tudi v samem poročanju v obliki »študije primera«.

Za **študijo primera** je značilno (Elliott, 1990; Marentič Požarnik 2007: 17–18):

- je **longitudinalna** – v »zgodbi« projekta povezuje preteklost, sedanjost in načrte za prihodnost;
- je **konkretna** – predstavi nam neko posebno realno situacijo (ene šole, lahko tudi le enega oddelka oziroma učitelja), s slikovitim opisom konkretnih okoliščin;
- je holistična, **celostna**: povezuje veliko vidikov: objektivne podatke z osebnimi izkušnjami in čustvenimi odzivi, kvantitativne podatke s kvalitativnimi, posebno, individualno s splošnim;
- vsebuje tudi **problematične vidike** izkušnje, dileme in njihovo reševanje;
- je napisana v razumljivem jeziku, v pripovednem slogu, ki je blizu drugim učiteljem; ni sicer poposlošljiva v statističnem smislu, je pa **prenosljiva** v druge okoliščine.

Zapišemo jo kot neke vrste »zgodbo« projekta:

1. Opis **okoliščin** – šole, okoliša, sestave učencev, sodelujoči učitelji.
2. **Kako se je začelo**: Kaj je predstavljalo glavno pobudo za vključitev v projekt? Kakšna je bila izhodiščna ideja? Predpostavke (diagnostične in akcijske). Načrt dela.
3. **Potek dela**: prvi koraki, prve izkušnje; spodbude in ovire, spreminjanje prvotnih idej; kakšni učni oz. vzgojni prijemci so se razvili na osnovi boljšega razumevanja.
4. **Spremljanje – načini**: Tehnike, instrumenti zbiranja podatkov o poteku in rezultatih dejavnosti, kakšna kombinacija kvantitativno-objektivnih s kvalitativnimi; problemi v zvezi s spremljanjem in njihovo reševanje.
5. **Spremljanje – rezultati**: Serija ugotovitev, ponazorjenih oziroma podkrepjenih z izbranimi kazalniki – kvantitativnimi in kvalitativnimi. Katere izboljšave (na primer v znanju, interesih učencev) so se pokazale in čemu jih lahko pripišemo? Pričakovani in nepričakovani, zaželeni in (včasih tudi) nezaželeni rezultati. Čustveno (osebno) doživljanje procesa pri vseh udeleženi, morebitne spremembe v pogledih, stališčih, poklicnih spretnostih, vzorcih sodelovanja itd.
6. **Zaključki in predlogi**: Najpomembnejši rezultati, ugotovitve, izkušnje, spoznanja, tudi taka, ki bi

jih veljalo prenesti v druga okolja in v prihodnje delovanje šole.

Opomba: Kadar je izvedenih več akcijskih korakov, kar je zaželeno, se točke 2–5 ponovijo pri vsaki novi izhodiščni ideji oziroma koraku.

Holistično izkustveno zasnovana »študija primera« se nanaša na konkretne okoliščine posamezne šole ali celo na delo posameznega učitelja, zato ni neposredno poposlošljiva. Je pa v določenem smislu **prenosljiva** (Elliott, 1990), saj ima za druge šole in učitelje vrednost privlačnega in učinkovitega modela, kako so pri izvajanju projekta delovali učitelji v drugih okoljih. V ilustrativnih konkretnih, tudi osebno obarvanih opisih procesa in rezultatov, z vsemi izkušnjami, tudi stranpotmi in zastoji, se učitelji večinoma bolj »najdejo« kot v statističnih tabelah.

Šele zapisano poročilo, predstavljeno širši javnosti, dvigne projekt na raven (akcijske) raziskave. Ni se pa vedno lahko spravilo k pisanju. Tudi zelo vneti in aktivni učitelji menijo, da je dovolj, da so nekaj naredili, vložili veliko naporov v načrtovanje in izvedbo raznih akcij, da pa naj to predstavijo javnosti »poklicni« raziskovalci. Pisanje poročila je lažje, če se sproti piše »dnevnik razmišljanja«, kot bo razloženo v nadaljevanju.

DELNA ANALIZA DOSEDANJEGA DELA NA PROJEKTU Z VIDIKA METODOLOGIJE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Že okvirna analiza operativnih načrtov šol pa tudi poročil o tem, kaj se je na šolah v prvi fazi že zgodilo (glej zlasti ugotovitve Nolimal, 2012), kaže, da so nekatere od navedenih faz bolj obširno in nazorno zajete in predstavljene, druge pa manj ali jih celo pogrešamo. **Izhodiščna ideja** je bila v danem projektu splošna ugotovitev, da so v doseženi stopnji bralne pismenosti, kar so pokazali tudi rezultati mednarodne raziskave PISA (2009), med šolami, regijami in tudi znotraj šol (pre)velike razlike. »Opis stanja« je na nekaterih šolah dokaj temeljit, drugje bolj bežen. Na podlagi tega izhodišča pa so v vsakem okolju konkretizirali probleme, poiskali možne vzroke stanja in jih skušali povezati z akcijo oziroma ukrepi, ki bi stanje izboljšali. Tako **diagnostične kot akcijske hipoteze** so bile v prvi fazi marsikje le implicitne, ne posebej izražene. Bile so vsebovane v načrtu akcij, iz katerih lahko nekatere izpeljemo nekako takole:

- Če bomo v razredu pri raznih predmetih postopno vpeljevali različne bralne učne strategije, se bo bralna pismenost izboljšala.
- Če bomo pri ponujenih gradivih upoštevali obstoječe interese fantov, se bodo ti bolj z veseljem lotili branja.
- Če bomo učence z raznimi ukrepi bolj pritegnili v uporabo knjižnice, bodo več in bolje brali.
- Če bodo učenci imeli več možnosti izbire, bodo bolj motivirani.
- Če se bodo učenci pri bralnih aktivnostih zabavali, se jih bodo lotevali pogosteje.

Pomembno se je pri tem osredotočiti na dejavnike, na katere lahko vplivamo. Na slabe socialno-ekonomske razmere v družini ali nizko izobrazbeno strukturo staršev ni možno kaj dosti vplivati, interes za branje v družinah se razvija le počasi. Tu mora šola prevzeti večino odgovornosti za spodbujanje kulturno prikrajšanih učencev, ob tem pa vseeno potrpežljivo delati tudi s starši.

Opredelitvi izhodiščnega problema in predpostavk sledi **načrt akcije**, v katerem je treba razjasniti tudi, kaj bomo spreminjali, kdo bo udeležen, kako bodo akcije potekale. Nato sledi sama **izvedba akcije** oziroma prvega akcijskega koraka.

Če s tega vidika pogledamo operativne načrte šol in tematska poročila s posveta na Rogli,² lahko ugotovimo, da so na šolah načrtovali in razvili **zelo raznolike in bogate prijeme spodbujanja bralne pismenosti**, ene bolj s poudarkom na spodbujanju motivacije, druge s poudarkom na vpeljevanju bralnoučnih strategij, tako pri pouku kot zunaj njega, ne le pri slovenskem jeziku, marveč vse bolj tudi v povezavi z drugimi predmeti. Učiteljem je bila dobrodošla pomoč v obliki dodatnega izobraževanja in branja strokovne literature (kaj so učitelji jemali v roke, je razvidno iz zazdaj skopih seznamov literature, ki jo navajajo ob poročilih). Na večini šol so sodelujoči učitelji pokazali veliko mero domiselnosti, ko so same bralne aktivnosti prepletli z dramatizacijami, s pantomimo, kvizi, z delom na računalniku (izdelava spletnega časopisa), z ekskurzijami, s filmanjem, z debatnim klubom, s sodelovalnim učenjem in še marsičem.

V poročilih zasledimo torej **številne opise konkretnih akcij**, s katerimi so v posameznih šolskih okoljih skušali doseči izboljšanje same vzgojno-izobraževalne prakse (kar je prvi od prej omenjenih ciljev akcijskega raziskovanja) in s tem tudi rezultatov na področju bralne pismenosti. Posebno dragoceni so nazorni opisi izvedbe posameznih učnih ur ali širših sklopov, na katerih so na primer spodbujali učence k branju navodil, nebesednih sporočil, besedilnih nalog pri matematiki, dalje k medsebojni pomoči, zlasti boljših učencev slabšim, k samostojnosti pri izbiri besedil in poročanju o prebranem ipd.

Kako pa je s **spremljanjem procesa in razlago učinkov**? Učinki posameznih ukrepov so največkrat opisani z izrazi kot: »Vsi so bili zelo zadovoljni« (tako učenci kot starši, če so bili vključeni), »Vsi zastavljeni cilji so bili doseženi«, »V prihodnje ne bi ničesar spremenili«. Včasih je omenjeno, kako so prišli do navedenih ugotovitev (na primer z vprašalniki učencem, z opazovanjem visoke udeležbe na ponujenih aktivnostih, z opazovanjem vztrajanja učencev pri določenih aktivnostih itd.). Seveda moramo upoštevati, da bodo do konca projekta vključeni še drugi, bolj ali manj formalni načini spremljanja in da bo več tovrstnega gradiva za interpretacijo.

Opisi torej večinoma nazorno in prepričljivo dokumentirajo akcije, dogodke, razne poskuse izboljšanja prakse, bistveno **manj pa je razlage učinkov**. Redkeje je najti na primer globlji razmislek o vzrokih – zakaj so bili eni prijemi bolj, drugi manj uspešni, **kaj jih je naredilo za uspešne**. Ali je bila to možnost izbire, več samostojnosti, ki so jo dopustili učencem, učinek novosti – ker so nekaj delali prvič, zanimivost nalog, razgibanost (dramatizacije, pantomime ipd.), dobro sodelovalno vzdušje v razredu, dobri odnosi? Skratka – opisi tega, kaj se je dogajalo, kaj se je obneslo, naj bi bili dopolnjeni tudi s poskusom razlage vzrokov in z opisom, kaj bi torej veljalo ohraniti in gojiti tudi v prihodnje, kaj pa spremeniti ali opustiti. Pomembno je tudi razmisliti, katere okoliščine so pozitivno – ali negativno vplivale na rezultate in ali lahko v prihodnje kaj vplivamo na te okoliščine.

Pri nas se sploh veliko pozornosti posveča pisanju (formalnih, predpisanih) priprav, torej načrtovanju. Dobri učitelji, ki se temeljito pripravljajo na pouk, po navadi dosti temeljiteje »mislijo vnaprej« – kako bodo uravnavali dogajanje v razredu; a dosti manj pozornosti posvečajo »razmišljanju za nazaj« – **fazi refleksije**, razmišljajočemu zapisu o tem, kako je neka dejavnost potekala, ali je šlo vse po načrtu, kaj je vplivalo na potek, na odzivanje učencev, učitelja, tudi na nepričakovane situacije. Dober sprožilec takšne refleksije je opazovanje videoposnetkov značilnih odlomkov učne ure, saj med samim dogajanjem učitelj ne more biti pozoren na vse; razmišljanje v akciji mora biti dopolnjeno z razmišljanjem o akciji (Altrichter, Posch, 1991).

Dokaj redko torej naletimo na opise, iz katerih bi bilo razvidno, kako in v čem so dejavnosti prispevale k **»boljšemu razumevanju te prakse«** pri vseh sodelujočih (to je drugi od zgoraj navedenih namenov akcijskega raziskovanja). To pomeni, da bi poleg opisov samega dogajanja bilo navedeno tudi, kaj so udeleženci ob tem doživljali (čustvenomotivacijski vidik) in zlasti, česa so se ob tem naučili, do katerih novih spoznanj so prišli, in to ne le učenci, ampak tudi učitelji. Gre za odgovore na vprašanja, kot so:

- Kaj sem kot učitelj in človek pridobil pri spoznavanju in izvajanju določenih metod (kot so razne bralne strategije, sodelovalno učenje, dramatizacija, igra vlog ipd.?)
- Česa sem se naučil o (uspešnem) učenju, pouku, o sebi kot učitelju in tudi o svojih učencih, o svojih kolegih? Na kaj zdaj gledam drugače?
- Česa so me naučile, na kaj so me opozorile medsebojne hospitacije (razveseljivo je, da se te na sodelujočih šolah vse bolj uveljavljajo)?
- Kako bo to vplivalo na moje nadaljnje delo, kako bom zastavil naslednji cikel raziskovanja?
- Kaj od tega bi veljalo obdržati tudi potem, ko bo projekta konec?

² Upoštevati je treba, da sem zasnovala opažanja, ki sledijo, le na omejenem številu tematskih poročil, da so bila ta zapisana v obliki povzetkov in da se bo do konca projekta še marsikaj zgodilo. Torej gre bolj za sprotne opažanja, ki naj spodbudijo k temeljitejšemu razmisleku, kot za končno veljavne in splošljive trditve.

Med pričakovanimi dosežki projekta se upravičeno poudarja tudi večja prisotnost procesov refleksije, metaučenja in metakognicije v učni praksi (Nolimal, 2012: 11). Razveseljivo je, da po začetnem zastoju narašča število šol, ki so se odločile zasledovati ta pomembni cilj pri učencih, predvsem po zaslugi literature in izpopolnjevanj pod vodstvom dr. Sonje Pečjak. Pri tem pa ne smemo pozabiti na **razvoj metaučenja in metakognicije pri učiteljih** in drugih sodelujočih – na poglobljen razmislek o lastnem učenju ob projektu (česa sem se naučil, kako je potekalo moje učenje, na vsebinski in tudi na odnosni ravni, na ravni novih veščin, ali zdaj drugače sprejemam ideje učencev, sodelavcev itd.).

Pomembna, a razmeroma redka sestavina dosedanjih poročil so **kritični razmisleki**: Ali se je kje zataknilo, ali so bili na poti kakšni zastoji, nesoglasja, dvomi, dileme ipd.? Ali je bilo na voljo vse, kar so potrebovali za kakovostno delo. Nolimal (2012: 22) ugotavlja, da v poročilih nekateri omenjajo pomanjkanje strokovnih gradiv, znanja, da se pojavljajo težave v odnosih med učitelji, odpori nekaterih, da učenci niso vajeni aktivnejše vloge, da je težko premostiti razlike, ki izvirajo iz SES in kulturnega okolja. Te vrste razmisleki se najbolj razvijejo v skupini, saj je akcijsko raziskovanje v svojem bistvu sodelovalno; sprotni dialog, razjasnjevanje pomenov in dilem v samokritični skupnosti je njegova bistvena značilnost (Marentič Požarnik, 1993, 2001). Razmislek je koristen tudi za skrbnike – svetovalce in zunanje strokovnjake, saj naj bi se vsi ti ob sodelovanju v projektu naučili nečesa novega.

Vloga dnevnika razmišljanja

Dobrodošlo, a pri nas še preredko uporabljano sredstvo za spremljanje in poglobljanje refleksije ter razvoj metaučenja je pisanje **dnevnika razmišljanja** oziroma **projektnega ali raziskovalnega dnevnika**. Gre za sprotne – pa tudi naknadne – zapise na primer po učni uri, po sestanku, pogovoru s kolegi, po večji akciji ali izobraževalnem seminarju. Dnevnik vsebuje najprej zapis o (objektivnem) dogajanju – denimo, kako je potekala vpeljava nečesa novega, kaj je potekalo po načrtu in kaj ne, kako so se odzvali učenci, kako kolegi, na primer ob medsebojnih hospitacijah. Pomembno pa je poleg dogajanja zapisati lastna opažanja, občutke, razmišljanja, morebitne dvome (Marentič Požarnik, 2001: 74). Pravzaprav gre za neke vrste **poklicni dnevnik** (angl. professional journal – Holly, 1997), v katerem se prepletajo objektivni in subjektivni zapisi, ki dokumentirajo, spremljajo, razjasnjujejo in podpirajo naš profesionalni razvoj. Zapisi so zasebni, do njih nima nihče dostopa, razen če se odločimo, da si na kakem sestanku s kolegi delimo značilne odlomke, ideje iz dnevnika. To je dobra podlaga za bolj poglobljeno razpravo in razjasnjevanje idej. Glede na kronično pomanjkanje časa so lahko zapisi kmalu po dogajanju zelo kratki, bolj v obliki skic, dodelajo se pozneje. Priporočajo zapisovanje na prepognjenem listu – na levi se opisujejo bolj dogodki in takojšnje reakcije – na desni pa poznejši komentarji (razlika med t.

i. »vročo« in »hladno« refleksijo!). Že sam zapis – ubeseditvev dogajanja, poskus njegove razlage – poglobi razmišljanje. Pregled takšnih zapisov po daljšem obdobju pa nam pokaže spremembe v lastnem razumevanju in obvladovanju raznih situacij.

Na začetku pisanja je dobrodošla spodbuda in podpora »od zunaj« – s strani kritičnega prijatelja, skrbnika, skupine sodelavcev, saj se tudi učitelji, ki uresničujejo pri pouku vrsto ustvarjalnih idej, težko spravijo k pisanju.

»Pisati ali ne pisati – to je zdaj vprašanje,« je po hamletovsko zaokrožila neka britanska učiteljica, ki je na posvetu, ko je poslušala poročila kolegov, po prvotnem odporu nenadoma odkrila, kako močno orodje je tako pisanje:

- »Je priložnost za kristalizacijo misli, nudi izhodišče za nadaljnji razvoj,
- daje možnost, da deliš svoje ideje in razvoj s kolegi in dobiš njihovo povratno informacijo,
- učiteljem ponudi »glas« in možnost, da drugim povedo, kaj se pravzaprav dogaja v šolah,
- kolegi te opozorijo na stvari, ki si jih sam spregledal, predlagajo, kako nadaljevati,
- ob zanimanju drugih zate in ob poslušanju idej in dosežkov kolegov dobiš več »poklicne samozavesti.« (Ilsley, v: Ryan, Somekh, 1991: 15)

NEKAJ PRIMEROV REFLEKSIJ

Naj v ponazorilo navedem nekaj primerov dobrih refleksij, povzetih iz zbornika s posveta na Rogli (Nolimal, Novaković, ur., 2012). Izbrala sem take odlomke, ki vsebujejo bodisi analizo vzrokov uspešnosti določenih ukrepov kot tudi pomanjkljivosti, ki bi jih veljalo odpraviti, ali razmislek, kaj so sodelujoči pri tem pridobili. Zavedam se, da so v zbornik vključeni le povzetki tematskih poročil z nekaterih šol, tako da je to le delček celotne slike. Namen pa je, ob danih primerih spodbuditi več razmislekov te vrste.

»Pri obeh urah so se pokazali pozitivni učinki uvajanja BUS pri pouku, in sicer tako pri odnosu učencev do branja kot tudi na ravni sodelovanja učno različno uspešnih učencev ... Zaznana je bila tudi **zavest učencev, da je njihov prispevek pri pouku pričakovan in pomemben**.« Pozitiven skupen dejavnik obeh ur je bilo »neprestano **povezovanje z izkušnjami in lastnim doživljanjem učencev**.« Navedena je tudi delna **pomanjkljivost**: da je bilo za spoznanje premalo spodbud za komunikacijo med učenci (primerjanje in presojanje ugotovitev) ter nekoliko premalo vprašanj učencev (podčrtala avtorica) (Puklavec, Voh, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 259–261).

Zanimiva in poglobljena je tudi refleksija ob obravnavi teme »nastanek slike v očesu« v triurnem sklopu, v katerem sta sodelavki povezali raziskovalnoeksperimentalni pristop, bralne učne strategije in sodelovalno učenje. Ugotavljata, da je bilo učencem najbolj všeč sodelovalno učenje, »saj je večina zapisala, da so se **zelo dobro počutili**

v vlogi učitelja, ko so imeli možnost razlagati snov svojim sošolcem«. Sodelavki preseneča tudi ugotovitev, da so bili ob tem, ko je bila metoda sodelovalnega učenja uporabljena prvič, zelo uspešni in motivirani celo socialno in učno šibkejši učenci in da so **pokazali veliko mero odgovornosti**. Sklep: »da učenci lahko s samostojnim in aktivnim delom dosežejo učne cilje, če so učiteljeve aktivnosti vnaprej zelo premišljeno nastavljeni in izvedeni«, kar sicer predstavlja za učitelje velik organizacijski in izvedbeni izziv, zahteva veliko priprav in časa, kar pa je povrnjeno s kakovostnim znanjem in razumevanjem (Fir, Bremec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 341–343).

Refleksija, ki ob razvijanju bralnih strategij v 3. razredu osnovne šole vsebuje **načrte za izboljšave** v prihodnosti (Bagon, Kogoj, Ipavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 331–334): »Učenci so bili pri delu zelo dejavni, pokazali so veliko mero samostojnosti in so razmeroma uspešno reševali zastavljene naloge. To pripisujemo za to stopnjo dobro razvitim učnim strategijam, ki so plod dosedanjega dela z učenci in tudi s starši. /.../ V prihodnje bo mogoče pobralne dejavnosti bolj navezati na razumevanje besedil. /.../ Alternative so možne še pri dejavnosti razlage neznanih besed, v katerih bi imeli učenci dejavnejšo vlogo. Spremembe so možne tudi pri oblikovanju besedilnih problemov pri matematiki. Za učence, ki še ne obvladajo določenih bralnih strategij za natančno razumevanje besedila, pa se kaže tudi možnost, da učiteljica prikaže te strategije.«

Ali refleksija ob poskusu dviga bralne pismenosti z umetnostnim besedilom (Rokavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 375–377): »Moja izkušnja je, da učenci zelo radi delajo v skupini, radi izmenjujejo ideje, spoznanja. Skupinsko delo jim teče gladko, pri sodelovalnem učenju pa morajo še pridobiti občutek odgovornosti, da so pomemben vezni člen pri obravnavi učne snovi. /.../ Ugotavljam, da imajo učenci težave pri izražanju svojih občutkov, da nekateri res malo razmišljajo o sebi, preživijo malo ali skoraj nič časa sami s seboj. /.../ V bodoče bom posvetila več časa razmišljanju, poglobljanju, povzemanju in poustvarjanju.«

Kaj je predvsem **vplivalo na dvig motivacije** za branje ob vključevanju občasnega pouka v šolski knjižnici? (Bavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 378–380) Pri dvigu motivacije, interesa za ljubiteljsko branje so bile v ospredju »estetskost bralnega doživetja, avtonomija in svobodna izbira učencev: učenci so se popolnoma sami odločali, kaj bodo brali in predstavljali vrstnikom, prav tako so sami nastopali v vlogi »svetovalcev« za branje.«

Dokaj redki so opisi tega, kaj so od sodelovanja v projektu **pridobili sodelujoči učitelji** in drugi strokovnjaki: kaj novega so spoznali, česa so se naučili, kaj jim bo koristilo v prihodnje ali kaj bi v prihodnje naredili drugače. Domnevamo lahko, da so marsikaj pridobili, a je ostalo za zdaj »implicitno« neizrečeno oz. nezapisano, morda tudi premalo ozaveščeno. Zapis te vrste najdemo pri projektu v vrtcu: »Ob poskusu spodbujanja porajajoče se pismenosti pri otrocih po enoletnem sodelovanju strokovne delavke **že zaznavamo spremembe. Najprej pri sebi.**« Opisujejo,

kako odslej bolj zavestno vnašajo elemente pismenosti v svoje delo, iščejo dodatno literaturo, so bolj osredotočene na posamezne otroke in imajo bolj poglobljene pogovorne ure s starši (Cigan, Černjavič, V: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 266–268).

Naj navedem še odlomek reflektivnega zapisa iz svojega »dnevnika razmišljanja« po izvedbi delavnice o vodenju produktivnega pogovora na Rogli (opis delavnice v: Nolimal, Novaković, ur., 2012, 105–106): »Na delavnico se je prijavilo mnogo preveč udeležencev – nad 40. Tudi prostor (velika dvorana s frontalno razporejenimi sedeži) ni bil najbolj primeren, kar nekaj časa smo porabili za premikanje sedežev. Prvi del – branje dialogov po vlogah – je dobro uspel, a je bil morda malo predolg; drugi del, na katerem so udeleženci »izžrebali« svoje vloge, pa bi bil lahko boljši. Najzahtevnejšo vlogo, simulacijo vodenja pogovora o prebranem, sem dodelila dotlej najbolj aktivni članici skupine, ker se nihče ni prostovoljno javil. Se je pa pokazalo, da bi ji morala dati na začetku bolj podrobna navodila, ji ponuditi primere dobrih vprašanj, da bi se bolje znašla v zelo burnem poteku pogovora, ki je sledil.

V analizi po pogovoru tudi nisem najbolje obvladala umetnosti kombinacije pozitivnih in negativnih povratnih informacij, metodo »sendviča«, ki jo tolikokrat priporočam drugim. Mnogo lažje je vse skupaj prijazno pohvaliti in se zahvaliti udeležencem.

Prihodnjič moram za vodjo pogovora vnaprej pripraviti kratka konkretna navodila, jo bolje »oborožiti« za to, kar bo sledilo.

Za konec še primer poglobljenega razmisleka v smislu profesionalnega razvoja, spremembe pojmovanja, ki je rezultat triletnega sodelovanja učiteljice matematike pri inovacijskem projektu Zavoda RS za šolstvo Poti do kakovostnejšega znanja. Izhodiščni problem nemotiviranosti, kampanjskega učenja, zanemarjanja domačih nalog je učiteljica najprej skušala rešiti z okrepljeno kontrolo, nagrajevanjem in kaznovanjem, saj se je počutila sama preveč odgovorna za delo učencev. Potem jim je postopno prepuščala odgovornost, se pogovarjala z njimi o posledicah, ki jih prinaša njihovo ravnanje. Po triletnem akcijskem raziskovanju, v katerem je postopno uvajala učence v »samouravnavanje učenja«, v samoocenjevanje in vzajemno ocenjevanje in ocenjevanje prek listovnika, ugotavlja med drugim naslednje: »V treh letih dela sem korenito spremenila pogled na učenje in znanje. Spoznala sem, da zunanja kontrola in pritiski ne vodijo k napredku, ker onemogočajo ustvarjalnost in rušijo dobre odnose. Pri uvajanju samoevalvacije in načrtovanja pri pouku sta potrebna velika mera zaupanja in sproščeno ozračje v razredu. /.../ pravila igre pa morajo biti jasna in večkrat predstavljena.« (Peršolja, 2007: 34)

ZA KONEC

Ko se bodo v poročilih projekta nakopičili dobri reflektivni zapisi, bo mogoče postopoma izluščiti »rdečo

nit«, posebej še, če se bodo povezali zapisi s strani učiteljev, ravnateljev, skrbnikov, občasno tudi učencev in celo staršev. Tako bo projekt prispeval k obogatitvi pedagoškega znanja o razvijanju bralne pismenosti v praksi, kar je med drugim njegov namen.

Udeležba v akcijskem raziskovanju je pomembna in dolgoročno koristna zlasti takrat, ko spodbuja profesionalno rast učiteljev, ki v sodelovanju načrtujejo in vpeljujejo nove metode in pristope, ob tem pa spreminjajo in poglobljajo svoje ideje, ob kritičnem razmisleku vplivajo na okolščine svojega dela in krepijo svojo poklicno samozavest.

Menim, da je dani projekt že doslej aktiviral veliko mero ustvarjalnosti in zavzetosti pri sodelujočih šolah in učiteljih. Prišlo je do vrste pozitivnih premikov v metodah dela, v dosežkih in odnosih. Z bolj načrtnim vključevanjem različnih vrst razmislekov (o vzrokih uspešnosti pri razvijanju bralne pismenosti, o spreminjanju vloge učitelja in učencev, o krepitvi sodelovalne kulture, o poteku učenja in »opolnomočenju« vseh sodelujočih) bo projekt še bolj odločilno vplival na profesionalni razvoj vseh sodelujočih in s tem okreplil dolgoročne pozitivne posledice.

LITERATURA

- Altrichter, H., Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 12–22.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Elliott, J. (1990). Validating Case Studies. *Westminster Studies in Education*, 13, 47–60.
- Holly, M. L. (1997). *Keeping a professional journal*. Deakin University Press.
- Ilsley, J. (1991). To write or note to write? That is the question. V: Ryan, Ch., Somekh, B., ur. (1991). *Processes of Reflection and Action*. University of East Anglia, CARN 10B, 15.
- Kemmis, S., McTaggart, B., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1991). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. *Radovljica: Didakta*.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 2, 64–81.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Nekateri dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji projektov na šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 12–19.
- Nolimal, F. (2012). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: Nolimal, F., Novaković, T., ur. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla*, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 9–26. <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (15. 1. 2013).
- Nolimal, F., Novaković, T., ur. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla*, 28. in 29. avgust 2012. Zbornik povzetkov. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (15. 1. 2013).
- Peršolja, M. (2007). Samouravnavanje učenja pri matematiki. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 30–36.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. (2007). Učiteljevo raziskovanje – najodličnejša pot v procesu učiteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 4–11.

POVZETEK

Ena glavnih značilnosti akcijskega raziskovanja je povezovanje akcije za izboljšanje prakse z refleksijo, ki pomaga izboljšati razumevanje te prakse. Preliminarna analiza nekaterih poročil s šol kaže, da bi več pozornosti, posvečene refleksiji, na primer v okviru dobrih študij primera, okrepilo vpliv sodelovanja v projektu na prakso v prihodnje.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, učiteljeva refleksija, študija primera, dnevnik razmišljanja

ABSTRACT

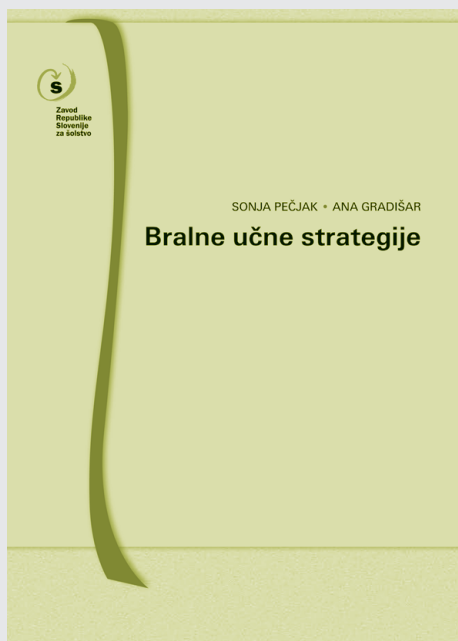
One of the main features of action research is alternating action to improve practice and reflection to improve understanding of this practice. Preliminary analysis of some school reports shows that more attention to reflection on practice, also in the form of good case study reports, would enhance the impact of the project in the future.

Key words: action research, teacher's reflection, case study method, reflective diary

Sonja Pečjak idr.

BRALNE UČNE STRATEGIJE

2012, ISBN 978-961-03-0047-2, 424 str., 35,00 €



Temeljno delo za vse, ki se ukvarjajo s spodbujanjem bralne pismenosti in razvijanjem kompetence učenje učenja. Gre za drugo, razširjeno in dopolnjeno izdajo knjige, v kateri so temeljito prenovljena in z novejšimi spoznanji stroke posodobljena prva štiri poglavja. Ta so teoretično izhodišče in okvir za razumevanje kasnejših poglavij, v katerih so predstavljene posamezne bralne strategije. Ključni pojmi, ki označujejo knjigo, so kompetenca učenje učenja, motivacija in samoregulacija učenja, učne strategije in bralne učne strategije, raziskave s področja učenja, bralne učne strategije pred in med branjem ter po njem – tudi na ravni konkretnih besedil –, kompleksne učne strategije idr. Posebna pozornost je namenjena novejšim raziskavam motivacije za branje kot enega najpomembnejših dejavnikov za spodbujanje bralne pismenosti pri učencih. Knjiga je namenjena pedagoškim delavcem v najširšem smislu – tudi študentom bodočim učiteljem, zlasti učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, svetovalnim delavcem, ne nazadnje pa tudi staršem, da bi lahko bolj učinkovito pomagali otrokom pri učenju.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>