

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
UNIVERSITÀ DEL LITORALE
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER
FACOLTÀ DI MANAGEMENT DI CAPODISTRIA

Datum: 28 -10- 2008

| Sektor | Številka | Priloge | Vredn. |
|--------|-----------|--------------|--------|
| REF. | M376/2008 | 2x MAG. NAL. | |

Magistrska naloga

AKCIJSKO RAZISKOVANJE VODENJA
VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE

Petra Rozman

Koper, 2008

Mentor: izr. prof. dr. Andrej Koren

POVZETEK

Akcijsko raziskovanje *vodenja* je v Sloveniji novost in je slabo raziskano. V nalogi je predstavljen razvoj akcijskega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju, različni modeli in motivi za njegovo izvajanje ter nekatere metodološke značilnosti. Raziskava je zasnovana na osebni izkušnji akcijskega raziskovanja vodenja, dopolnjeni z zaznavami 'poskusne' skupine vodij - akcijskih raziskovalcev in s podatki iz dokumentacije projekta. Njen namen je prispevati nova znanja za uvajanje akcijskega raziskovanja v prakso vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas. Avtorica je na osnovi svojih ugotovitev oblikovala priporočila vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in/ali koordinatorjem projektov, ki se bodo v primerljivih okoliščinah odločali za akcijsko raziskovanje vodenja.

Ključne besede: vodenje, kvalitativno raziskovanje, raziskovanje v vzgoji in izobraževanju, akcijsko raziskovanje, vodenje vzgojno-izobraževalnih organizacij

SUMMARY

Action research on *leading* is a novelty in Slovenia and has not been much looked into. The evolution of action research in education, various models and motives have been presented in this thesis. The survey has been based on personal experience of action research in leading, complemented by observations of a 'test' group of leaders - action researchers, and by the data taken from the project documentation. The objective of the survey has been to contribute new knowledge to the implementation of action research into the praxis of leading the institutions of education in our country. The author has synthesized her findings in form of suggestions to educational leaders and/or coordinators of projects, who will in similar or comparable circumstances decide to action research leading.

Key words: leading, quality research, research in education, action research, leading of institutions of education

UDK: 371.1:001.8(043.3)

VSEBINA

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Uvod | 1 |
| 2 | Teoretična izhodišča | 9 |
| 2.1 | Akcijsko raziskovanje | 10 |
| 2.1.1 | Razvoj akcijskega raziskovanja | 10 |
| 2.1.2 | Namen akcijskega raziskovanja | 12 |
| 2.1.3 | Različni modeli akcijskega raziskovanja in njihove značilnosti..... | 15 |
| 2.1.4 | Metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja | 17 |
| 2.2 | Vodenje..... | 20 |
| 2.2.1 | Posebnosti vodenja v vzgoji in izobraževanju | 22 |
| 2.2.2 | Nacionalni kontekst vodenja v vzgoji in izobraževanju | 23 |
| 2.3 | Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju | 25 |
| 2.3.1 | Akcijsko raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju..... | 26 |
| 2.4 | Akcijsko raziskovanje v Sloveniji..... | 28 |
| 2.4.1 | Akcijsko raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja..... | 28 |
| 2.4.2 | Akcijsko raziskovanje na področju socialnega dela in sociologije..... | 32 |
| 3 | Empirični del..... | 35 |
| 3.1 | Kontekst raziskave | 35 |
| 3.1.1 | Zasnova in cilji projekta..... | 35 |
| 3.1.2 | Potek projekta | 36 |
| 3.1.3 | Osebni vtisi o projektu | 38 |
| 3.2 | Namen raziskave | 40 |
| 3.3 | Raziskovalna paradigma | 41 |
| 3.4 | Pristop k raziskovanju - študija primera..... | 43 |
| 3.5 | Tehnike zbiranja podatkov | 43 |
| 3.5.1 | Analiza dnevnika raziskovalnega procesa svoje akcijske raziskave | 44 |
| 3.5.2 | Skupinski intervju | 46 |
| 3.5.3 | Analiza dokumentacije..... | 47 |
| 3.6 | Veljavnost in zanesljivost..... | 50 |
| 3.7 | Etika... .. | 52 |
| 3.8 | Omejitve | 53 |
| 4 | Analiza in interpretacija podatkov | 55 |
| 4.1 | Akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij kot novost..... | 55 |
| 4.1.1 | Akcijsko in kvalitativno raziskovanje..... | 56 |
| 4.1.2 | Raziskovanje vodenja | 57 |
| 4.1.3 | E-učilnica | 58 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.2 | Izzivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij | 60 |
| 4.2.1 | Izbira področja akcijskega raziskovanja | 60 |
| 4.2.2 | Obseg raziskave in zbiranje podatkov | 62 |
| 4.2.3 | Etika in notranja veljavnost | 63 |
| 4.2.4 | Znanje angleškega jezika | 65 |
| 4.2.5 | Upravljanje s časom | 65 |
| 4.3 | Vplivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij | 67 |
| 4.3.1 | Osebni in profesionalni razvoj | 67 |
| 4.3.2 | Razvoj sodelavcev | 68 |
| 4.3.3 | Izboljševanje konkretne prakse | 68 |
| 4.4 | Nadaljevanje akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij | 70 |
| 5 | Zaključki in priporočila | 73 |
| | Literatura | 80 |
| | Priloge | 85 |

PONAZORILA

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 2.1 | Različni pogledi na vodenje..... | 21 |
| Tabela 2.2 | Primerjava pogledov sodobnih teorij vodenja in teorije akcijskega ... | 27 |

1 UVOD

Decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, povečanje avtonomije in opolnomočenje šol so aktualne zahteve v Sloveniji. Potreben bo temeljit paradigmatični zasuk od tradicionalno storilnostno naravnane šolske kulture, s poudarjenim hierarhičnim odnosom k vsem tistim procesom, ki so značilni za učečo se skupnost in s katerimi šola prevzema odgovornost za kakovost svojega dela. Za uspešno avtonomno delo so pomembni jasni, soglasno sprejeti dogovori o skupnih ciljih in načelih, ki jim bo šola sledila (Bečaj 2008, 16). Potrebovali bomo avtonomne učitelje in ravnatelje, za kar jih bo potrebno opolnomočiti. Poleg učinkovitega sistema in oblik nadaljnega izobraževanja bo zelo veliko vlogo v tem procesu imelo tudi vodenje vzgojno-izobraževalnih organizacij. Način vodenja bo odločilno vplival na to, ali bodo učitelji svoje znanje lahko tudi uporabili. Ustrezno bo vodenje, ki daje učiteljem dovolj strokovne moči (Erčulj 2008, 4–8).

Vodja bo moral sam odkriti, kateri pristopi bodo v njegovi vzgojno-izobraževalni organizaciji prinesli najboljše rezultate. Poznavanje teorije in raziskav o vodenju bo moral spremljati proces nenehnega preverjanja in izboljševanja prakse vodenja. Pomembnosti upoštevanja konteksta pri vodenju se vse bolj zavedajo tudi izvajalci programov usposabljanja (Koren 2005, 5–20). Kontekstualni pristop k vodenju v vzgoji in izobraževanju skušajo podpreti z novimi pristopi, z razvojnimi projekti, ki naj povežejo teorijo s posebnostmi vsakokratnega vodenja. Pri delu v majhnih, povezanih skupinah lahko, ob upoštevanju konteksta, nastaja novo znanje o vodenju. Kot eden od možnih pristopov preverjanja in izboljševanja prakse vodenja se pri nas uvaja tudi akcijsko raziskovanje vodenja v okviru projekta *Aksijsko raziskovanje za ravnatelje*.

Prvo zanimanje za področje akcijskega raziskovanja v Sloveniji beležimo v 80-ih in zgodnjih 90-ih letih prejšnjega stoletja. Potekale so javne razprave in strokovne polemike na to temo in objavljenih je bilo več strokovnih člankov (Marentič Požarnik 1984 in Sagadin 1989, 1990, 1991a). V tem obdobju je bil izdan kratek priročnik (Cerar ur. 1991) in preveden načrtovalnik akcijskega raziskovanja (Kemmis in McTaggart 1991). Po tem začetnem zagonu pa razvoj akcijskega raziskovanja ni bil primerljiv s tistim v tujini, kar je najbrž posledica naše raziskovalne tradicije. Marentič Požarnikova (2001) je skušala »utemeljiti potrebo po enakopravnejši uveljavitvi kvalitativne (interpretativne in akcijske) metodologije« in pri tem izhajala iz teze, »da je v zadnjih desetletjih, ko so se v razvitem svetu dogajali pomembni premiki v smeri kvalitativnega raziskovanja [...], pri nas ostajalo tovrstno raziskovanje na obrobju.« Po njeni presoji »dogajanje in razmišljanje še vedno premočno obvladuje tradicionalna empirično analitična, kvantitativno usmerjena paradigma, ki sebe neredko predstavlja kot edino »pravo« znanost.« V Sloveniji torej ni tradicije kvalitativnega raziskovanja in tudi ne širše uveljavljenega akcijskega raziskovanja. Podrobnejši pregled dogajanja na

tem področju predstavljam v poglavju 2.4. Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju pri nas pa je temeljilo izključno na raziskovanju učiteljev in vzgojiteljic, vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij so prvič preizkusili to metodo šele leta 2005.

Tuja literatura, ki obravnava akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju, je zelo bogata in raznovrstna, res veliko je tudi objavljenih raziskav učiteljev-praktikov. Literature s področja akcijskega raziskovanja *vodenja*, na katero bi lahko oprla raziskavo, z izjemo enega samega dela (James, Milenkiewicz in Bucknam 2008), nisem našla, niti nisem zasledila objavljenih raziskav vodenja. Naloga torej obravnava teoretično in praktično precej neraziskano področje. V teoretičnem delu te naloge sem se zato oprla na avtorje, ki pišejo o akcijskem raziskovanju na področju vzgoje in izobraževanja, ter na nekatere sodobne teorije vodenja, s poudarkom na vodenju v vzgoji in izobraževanju.

Akcijsko raziskovanje se uporablja na različnih področjih, predvsem pa v vzgoji in izobraževanju, zdravstvu, pri socialnem delu in razvoju organizacij (Stringer 1996). Zeichner (2000, 273) navaja, da se je akcijsko raziskovanje v izobraževanju, v angleško govorečih državah, *razvijalo v petih smereh*. Najprej je tu tradicija akcijskega raziskovanja v Združenih državah Amerike. Nastala je na temeljih, ki jih je postavil Lewin (1946), poglobljajljal in razvijal pa Corey (1953) s sodelavci. Drugo je gibanje učitelji-raziskovalci, ki se je razvilo v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v Angliji in ga je podpiralo več teoretikov, najvidnejša med njimi sta Stenhouse (1976) in Elliot (1991). Tretje je gibanje za akcijsko raziskovanje z udeležbo (participativno), ki se je razvilo v Avstraliji. Najvidnejša predstavnika sta Kemmis in McTaggart (1988). Kot četrto se je okoli leta 1980 razvilo gibanje učiteljev-raziskovalcev v Severni Ameriki, podprli so ga tudi njihovi univerzitetni kolegi. Od leta 1990 dalje pa beležimo peto gibanje, katerega nosilci so profesorji na univerzah, ki raziskujejo svoje delo, npr. Hamilton, Russel, Korthagen. Seveda pa so imela ta gibanja, odvisno od lokalnih okoliščin, večji ali manjši vpliv tudi v drugih državah.

Razvoj akcijskega raziskovanja je torej potekal v več smereh, kar pomeni, da ta relativno mlada teorija ni enotna. To je še bolj očitno, če pogledamo, kako različni teoretiki razlagajo *namen akcijskega raziskovanja* oziroma prevladujoče motive za njegovo izvajanje. Nekateri avtorji (Elliot 1991, Stringer 1996, 2004, Whitehead v Leitch in Day 2000) vidijo glavni namen akcijskega raziskovanja v boljšem razumevanju konteksta lastne prakse in prizadevanjih za njeno izboljšanje. Akcijsko raziskovanje naj bi tudi prispevalo k osebni in/ali profesionalni razvoju, pomagalo razvijati profesionalne spretnosti in dispozicije. Drugi (Carr in Kemmis 1986, Kemmis 2006, McNiff, Lomax in Whitehead 1996, McNiff in Whitehead 2004) menijo, da je prevladujoči namen akcijskega raziskovanja predvsem ustvarjanje znanja, ki koristi tudi drugim. Praktiki, ki so akcijski raziskovalci, so soustvarjalci teorije na področju izobraževanja. Akcijske raziskave pomembno prispevajo k produkciji znanja

in razvoju znanosti, ki temelji na praktičnih izkušnjah. Noffke (1997, po Zeichner 2000, 276) je prevladujoče motive za izvajanje akcijskega raziskovanja v izobraževanju razporedila v tri skupine:

- bolje razumeti in izboljšati svojo prakso in/ali njen kontekst,
- ustvarjati znanje, ki bo koristno tudi drugim v enakih ali podobnih okoliščinah,
- prispevati k večji pravičnosti in socialni enakosti pri šolanju v družbi.

Vidimo lahko, da je razpon namenov oziroma prevladujočih motivov, ki jih avtorji pripisujejo akcijskemu raziskovanju, zelo širok. Nekateri ga vidijo predvsem v osebnotnem in strokovnem razvoju in/ali boljšem razumevanju in izboljševanju proučevane prakse, drugi predvsem v ustvarjanju novega znanja na področju izobraževanja in razvoju znanosti. Bolj družbenokritično usmerjeni pa predstavljajo akcijsko raziskovanje kot sredstvo za spreminjanje družbenih razmer. Izhodišče je lahko spreminjanje vrednot posameznika, spreminjanje neposrednih življenjskih pogojev ali pa celo temeljnih družbenih odnosov. Namen akcijskega raziskovanja je torej vedno preučevanje kompleksnih socialnih situacij in uvajanje sprememb, četudi ni dosežena enotnosti glede potencialnega dosega oziroma vplivnega območja, ki mu ga pripisujejo.

V teoriji akcijskega raziskovanja zasledimo množico *različnih modelov*, kot npr.: skupno akcijsko izobraževanje (Stringer 1996), akcijsko raziskovanje z udeležbo (Kemmis in Wilkinson 1998), emancipacijsko akcijsko izobraževanje (Leitch in Day 2000). Razlikujemo jih po tem, kaj poudarjajo in kako opredeljujejo glavne značilnosti svojega modela. Obstajajo pa tudi poizkusi opredelitve skupnih značilnosti na podlagi del različnih teoretikov (Carr in Kemmis 1986, Kemmis in McTaggart 1991, Marentič Požarnik 2001, Reason in Bradbury 2000, Fraenkel in Wallen 2006 v Krek in Vogrinc 2007).

Aksijsko raziskovanje je bilo, zaradi svojih *metodoloških značilnosti*, že od samih začetkov deležno ostre kritike zagovornikov metodologije, ki jo imenujemo tradicionalna, empirično-analitična ali kvantitativna. Mažgonova (2001, 38) navaja, da so mu očitali predvsem neznanstvenost. S svojim konceptom in naravo raziskovanja naj ne bi zadostilo osnovnim metodološkim zahtevam: pri akcijskem raziskovanju ni neodvisnosti subjekta in objekta raziskovanja, ne potrjujejo se vnaprej postavljene hipoteze, generalizacija ni mogoča, ker gre za preučevanje posameznih primerov, v njegovem okviru ni mogoče zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti in validnosti.

Aksijsko raziskovanje izhaja iz kvalitativne paradigme raziskovanja, vendar to po mnenju teoretikov (Stringer 1996, Kemmis, Wilkinson 1998, Marentič Požarnik 1991, Elliott 1991, McNiff, Lomax in Whitehead 1996) ne predstavlja omejitev glede uporabe

metod in tehnik zbiranja podatkov. Stringer (1996) ugotavlja, da akcijsko raziskovanje išče pomene v okviru socialnega in kulturnega konteksta. Problemi vsakdanje prakse se nikoli ne pojavijo ločeno od njenega konteksta. Metode in tehnike zbiranja podatkov morajo upoštevati zgodovino, kulturo, čustveni svet in celotno interakcijo prakse, kljub temu pa se lahko uporabijo tudi tehnike kvantitativnega raziskovanja, če bomo z njimi pridobili koristne informacije. McNiff, Lomax in Whitehead (1996) poudarjajo, da v akcijskem raziskovanju ni predpisanih poti, standardov, kako ga izvajati. Ključna sta kreativnost in inovativnost akcijskega raziskovalca, da bo v konkretni situaciji deloval pogojem in okoliščinam primerno. Omejevanje glede izbire tehnik se torej ne zdi smiselno, saj nam prav kombiniranje različnih tehnik, virov podatkov, metod in teorij omogoča popolnejše preučevanje izbranega pojava. To, po čemer se akcijsko raziskovanje razlikuje od drugih oblik raziskovanja, so njegovi metodološki principi in ne metode.

Teoretiki skušajo odgovoriti na vprašanje, *kakšno raziskovanje* je primerno v specifičnih pogojih vzgoje in izobraževanje. Ribbins in Gunter (2002) opozarjata, da mora vsako raziskovanje v izobraževanju spoštovati najvišje individualne in kolektivne etične standarde, v smislu spoštovanja osebnosti, resnice, skupnosti in demokratičnih vrednot. Guba (1996) meni, da bi moralo biti raziskovanje v izobraževanju:

1. Decentralizirano. Nesmiselna so prizadevanja za iskanje »splošnih resnic«, rešitev, zakonov za tako kompleksne situacije, kot je izobraževanje. Problem je vedno v podrobnostih in brez dobrega poznavanja konteksta ni mogoče reševati konkretnih problemov. Vsi problemi so vedno konkretni, zato mora biti tudi raziskovanje vezano na kontekst.
2. Brez zakonitosti, ki bi ga omejevale. Metodološki kriteriji tradicionalnega raziskovanja, kot npr. objektivnost in generalizacija, so za raziskovanje socialnih situacij, kot je izobraževanje, manj pomembni. Tu ugotavljamo, kako posameznik dojema stvarnost, zato nam kriteriji objektivnosti in posploševanja niso ravno v pomoč.
3. Sodelovalno. V teh raziskavah dosledno uporabljamo izraz »udeleženci«, saj ni ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja. Vsi vplivajo na potek raziskave in njene rezultate.

Bush ugotavlja (2003, 113–130), da modeli vodenja, ki posvečajo veliko pozornost posamezniku, njegovemu dojetanju in razumevanju organizacije, dogodkov in situacij, nudijo dobro osnovo za kvalitativno raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. 'Subjektivni modeli' vodenja organizacijo razumejo kot socialno konstrukcijo, ki nastane z interakcijo vseh njenih članov. Tak pristop ustreza interpretativnim oziroma

kvalitativnim raziskovalnim metodam, ki prav tako postavljajo v središče individualno percepcijo.

Za sodobne teorije vodenja je značilna trditev, da je učinkovito vodenje zelo občutljivo na kontekst (poglavje 2.2). Pri tem ni mišljen le tip organizacije, njeno družbeno okolje, geografski položaj, temveč tudi značilnosti lokalne skupnosti, v kateri deluje, posebnosti kolektiva, kot tudi celoten splet socialnih, ekonomskih in političnih dejavnikov, ki vplivajo na organizacijo. Vsak vodja pa ima tudi svoje osebne značilnosti, izkušnje, svojo osebno zgodovino.

Spillane (2006) opredeljuje distribuirano vodenje kot interakcijo. Praksa vodenja je posledica medsebojnega vplivanja vodje, zaposlenih in njihove situacije. Za razumevanje vodenja v izobraževanju je praksa mnogo pomembnejša od preučevanja pravil, struktur, funkcij. Vodenje je rezultat dvosmernega vpliva: situacija sooblikuje prakso vodenja in se v tej situaciji hkrati oblikuje sama.

Ti pogledi na vodenje pa so zelo skladni s pogledi akcijskega raziskovanja.

Akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij je v Sloveniji torej novost. Z zavedanjem, da je vodenje izrazito kontekstualno, odvisno od številnih spremenljivk v konkretnem okolju (Erčulj in Koren, 2003), je na Šoli za ravnatelje dozorel sklep o uvedbi projekta *Ravnatelji raziskujejo svoje delo – akcijsko raziskovanje za ravnatelje*. Odločitev je temeljila na predpostavki, da prav akcijsko raziskovanje lahko spodbuja in razvija ravnateljev profesionalizem, saj ga usmerja v raziskovanje lastnega dela in nenehno refleksijo. V prvo, 'poskusno' skupino so povabili devet vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij: dveh vrtcev, štirih osnovnih šol, dveh srednjih šol in ene organizacije za izobraževanje odraslih, ljudske univerze. Vsak med njimi naj bi v svoji organizaciji izvedel akcijsko raziskavo. S tako sestavo skupine so želeli omogočiti izmenjavo izkušenj, oblikovanje strokovne skupnosti in razvijanje novega znanja o vodenju slovenskih vzgojno-izobraževalnih organizacij.

Za sodelovanje v projektu, ki je potekal od oktobra 2005 do januarja 2007, sem se odločila iz treh razlogov. Direktorica vzgojno-izobraževalne organizacije sem že osemnajsto leto, pa se mi nikoli ni ponudila priložnost za sodelovanje s kolegi iz tako različnih organizacij našega vzgojno-izobraževalnega sistema. O akcijskem raziskovanju sem vedela zelo malo, zato je bila to po moji oceni odlična priložnost za strokovno izpopolnjevanje. Projekt je nudil tudi mnogo izzivov za raziskovanje, jaz pa sem razmišljala o temi za magistrsko nalogo.

Pri načrtovanju magistrske naloge sem se zavedala, da bodo zasnova raziskave in rezultati mojega preučevanja pomembno odvisni od konteksta, specifične raziskovalne situacije, zato sem ji namenila posebno pozornost in jo podrobno opisala (poglavje 3.1). Moj načrt, potek in izbira tehnik raziskave ustrezajo kvalitativnemu raziskovanju.

Namen te raziskave je bil prispevati nova znanja za uvajanje akcijskega raziskovanja v prakso vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas.

Zato sem:

1. prikazala teorije o akcijskem raziskovanju in teorije o vodenju, s poudarkom na pogledih, ki ju povezujejo,
2. zbrala ter analizirala izkušnje 'poskusne' skupine vodij - akcijskih raziskovalcev,
3. ugotovitve raziskave povezala v priporočila vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in/ali koordinatorjem projektov akcijskega raziskovanja, ki se bodo v podobnih ali primerljivih okoliščinah odločali za akcijsko raziskovanje.

Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so teoretične podlage za akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij?
2. Kakšne so zaznave vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij glede akcijskega raziskovanja njihovega vodenja?
3. S katerimi problemi so se vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij soočili pri izvajanju akcijskega raziskovanja svojega vodenja?
4. Kako lahko akcijsko raziskovanje prispeva k uspešnemu vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas?

Zaradi zasnove raziskave sem se odločila za »bolj interpretativno« (Kobeja 2002) analizo podatkov, saj mi je osebna izkušnja akcijske raziskave in udeležba v projektu omogočila možnost vpogleda in dobro poznavanje problema, ki ga raziskujem. Podatke, ki sem jih dobila na podlagi analize raziskovalnega procesa svoje akcijske raziskave, sem soočala z zaznavami, izkušnjami in stališči, ki so mi jih v skupinskem intervjuju posredovali vodje - akcijski raziskovalci, in s podatki, zbranimi z analizo dokumentacije. Od vključitve (oktober 2005) v projekt sem tudi bolj ali manj intenzivno študirala literaturo, ki obravnava področje akcijskega raziskovanja. Nazadnje, šestnajst mesecev po skupinskem intervjuju, sem zastavila vodjem, ki so sodelovali v raziskavi in imajo izkušnjo z akcijskim raziskovanjem, še nekaj pisnih vprašanj odprtega tipa.

Ugotovitve raziskave sem povezala v priporočila vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in/ali koordinatorjem projektov akcijskega raziskovanja, ki se bodo v podobnih ali primerljivih okoliščinah odločali za akcijsko raziskovanje vodenja.

Pri zunanji veljavnosti oziroma prenosljivosti ugotovitev obravnavane raziskave obstaja več omejitev. Prva izhaja iz metodoloških značilnosti raziskave, študije primera. Posploševanje, kakršno poznamo pri kvantitativnih raziskavah, ni mogoče, raziskovalne ugotovitve se nanašajo le na raziskovani primer (Sagadin 2001, 13). Druga omejitev je vzorec, ki je bil izbran namensko, izbrala sem 'poskusno' skupino

devetih vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij: vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter ljudske univerze. To so bili prvi vodje, ki so se v Sloveniji preizkusili v akcijskem raziskovanju vodenja. Omejitev je tudi predstavljena teorija, ki obravnava akcijsko raziskovanje učiteljev in ne vodenja v vzgoji in izobraževanju. Dodatno omejitev pa predstavlja nerazvita praksa in še bolj skopa literatura o akcijskem raziskovanju v Sloveniji.

Moje sodelovanje v projektu Ravnatelj raziskuje svoje delo - akcijsko raziskovanje za ravnatelje, moje delovanje na področju izobraževanja in moje dolgoletno vodenje izobraževalne organizacije so vse dejavniki, ki so vplivali na zasnovano, potek in ugotovitve raziskave. Osebno sem bila vpletena v dogajanje s svojimi izkušnjami, stališči, vrednotami, torej z vso svojo subjektivnostjo. Skozi celoten potek raziskave sem se zavedala, da soustvarjam pomene, vendar sem se prizadevala zasnovati verodostojno pripoved z lastnostmi, kot so razumljivost, postopkovna ubranljivost in doslednost.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Predstavitev literature s področja akcijskega raziskovanja sem pričela tam kot večina avtorjev, ki pišejo o akcijskem raziskovanju, pri delih Kurta Lewina. Njegove zamisli predstavljajo temelj in jih, bolj ali manj poudarjene, v različnih kontekstih, najdemo pri večini teoretikov akcijskega raziskovanja.

V nadaljevanju sem pokazala, da ta relativno mlada teorija ni enotna v svojih pristopih in pogledih. Tako kot mnoga nastajajoča, dinamična področja se je razvijala v več smereh. To nam potrjuje tudi pestrost namenov oziroma prevladujočih motivov za izvajanje akcijskega raziskovanja, ki jih izpostavljajo avtorji. Za nekatere je to osebni in strokovni razvoj in/ali boljše razumevanje in izboljševanje preučevane prakse. Drugi postavljajo v ospredje ustvarjanje novega znanja na področju izobraževanja in razvoj znanosti, tretji povezovanje teorije s prakso oziroma preverjanje teorije v praksi. Bolj družbenokritično usmerjeni pa vidijo akcijsko raziskovanje kot sredstvo osveščanja in aktiviranja za spreminjanje družbenih razmer.

V posebnem poglavju predstavljam različne modele akcijskega raziskovanja in na podlagi del različnih teoretikov tudi opredelitev skupnih značilnosti akcijskega raziskovanja.

Zaradi svojih metodoloških značilnosti je bilo akcijsko raziskovanje, že od samih začetkov, deležno ostre kritike predstavnikov metodologije, ki jo imenujemo tradicionalna, empirično-analitična ali kvantitativna. Očitali so mu predvsem neznanstvenost. Vidimo lahko, da so teoretiki rešili že marsikatero dilemo in premostili določena razhajanja, razlike pa seveda ostajajo. Predstavila sem predvsem poglede različnih teoretikov glede tehnik zbiranja podatkov pri akcijskem raziskovanju.

Poseben izziv je bil iskanje skupnih pogledov teorije akcijskega raziskovanja in teorije vodenja, še posebej vodenja v vzgoji in izobraževanju. Literature s področja akcijskega raziskovanja vodenja v izobraževanju, na katero bi lahko oprla raziskavo, z izjemo enega samega dela, namreč nisem našla, niti nisem zasledila objav raziskav. Na podlagi tega sem sklepala, da preučujem precej neraziskano področje. S pomočjo analize teorij akcijskega raziskovanja in nekaterih sodobnih teorij vodenja, predvsem vodenja v izobraževanju, sem skušala najti njune skupne poglede.

Pomembnost upoštevanja konteksta tako pri vodenju kot tudi pri akcijskem raziskovanju je bila najočitnejša skupna točka, zato sem obravnavi tega področja namenila nekaj več pozornosti. Posebej me je zanimal kontekst vodenja v vzgoji in izobraževanju, s poudarkom na aktualnem kontekstu v Sloveniji, saj je to področje, ki ga obravnavam v empiričnem delu naloge.

Na tej osnovi sem že lahko zožila pogled na akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Teoretiki skušajo odgovoriti na vprašanje, kakšno bi moralo biti raziskovanje v vzgoji in izobraževanju in kateri modeli vodenja nudijo dobro osnovo

kvalitativnim raziskovalnim metodam. Sama sem za primer vzela distribuirano vodenje, ki ga sodobni teoretiki zelo pogosto omenjajo in priporočajo kot ustrezen odgovor na sodobne izzive vodenja.

V zadnjem poglavju teoretičnega dela naloge na kratko povzemam, kako se je uveljavljalo akcijsko raziskovanje v Sloveniji, in sicer od začetkov v 80-ih letih do danes. Skušala sem zajeti prav vse, kar je bilo objavljeno ali se je pomembnega dogajalo na to temo, je pa seveda možno, da sem kaj spregledala. Ta pregled pomaga osvetliti nacionalni kontekst, v katerem je potekal projekt akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij, ki ga obravnavam v empiričnem delu.

2.1 Akcijsko raziskovanje

V teoriji lahko najdemo zelo različne opredelitve akcijskega raziskovanja: od akcijskega raziskovanja kot načina učenja na podlagi preverjanja lastne prakse oziroma dialektičnega medsebojnega vpliva prakse, refleksije in učenja (McNiff in Witehead 2004, 15–6), preko akcijskega raziskovanja kot raziskovalne metode (James, Milenkiewicz in Bucknam 2008) do akcijskega raziskovanja kot kritične teorije družbenih ved (Moser 1975 v Mesec 1993).

Najpogostejše pa so opredelitve akcijskega raziskovanja kot učinkovitega orodja profesionalnega razvoja (Stenhouse 1983, Elliott 1991, Stringer 1996), vendar je teorija akcijskega raziskovanja, kot mnoga razvijajoča se področja, zelo raznolika in tako jo skozi njen razvoj, različne namene uporabe in modele tudi predstavljam.

2.1.1 Razvoj akcijskega raziskovanja

Začetki akcijskega raziskovanja so povezani z delom socialnega psihologa Lewina (1946). Ta ga je uporabljal v izjemno težavnih in skrajno konfliktnih okoliščinah reševanja medskupinskih odnosov, povezanih z vprašanji ekonomske in družbene diskriminacije v ZDA (Kemmis in McTaggart 1991). Njegovo razumevanje akcijskega raziskovanja predstavlja osnovo mnogim sodobnejšim teoretikom, zato sem ga podrobneje predstavila.

Lewin je akcijsko raziskovanje pojmoval kot aplikativno usmerjeno raziskovanje ravnanja, z uporabo klasičnih raziskovalnih načrtov, npr. eksperimenta s primerljivimi skupinami. Danes bi njegove raziskave pojmovali kot klasične eksperimente, za Lewina pa so bile to akcijske raziskave, ker primerjalno preučujejo oblike socialnega delovanja ali ravnanja (Krek in Vogrinc 2007, 27). V praksi se proces začenja s splošnim spoznanjem, da nekaj želimo spremeniti ali izboljšati. Pomembno pri tem je ali na določen problem sploh lahko vplivamo. V kompleksnih socialnih situacijah nikoli ni mogoče vnaprej predvideti prav vsega, zato načrt za akcijo spreminjamo vzporedno z novimi sprotnimi izkušnjami in spoznanji. Lewinov pristop uveljavlja zahtevo, naj bo načrtovanje akcije vseskozi prožno (Kemmis in Taggart 1991, 10–11). Lewin vidi

akcijsko raziskovanje kot ciklični, dinamični proces, ki temelji na sodelovanju vseh udeležencev neke socialne situacije. Skozi cikle planiranja, akcije, opazovanja in refleksije udeleženci spreminjajo prakso, da bi izboljšali socialno situacijo (Stringer 2004, 4).

Lewinova definicija akcijskega raziskovanja je zelo široka, to je tako metoda spoznavanja, kot tudi metoda družbenega spreminjanja. Akcijsko raziskovanje naj bi prispevalo k spreminjanju vsakdanjega življenja, k družbenemu delovanju in v zakladnico teoretičnih znanj. Njegov koncept akcijskega raziskovanja kot metode spoznavanja temelji na naslednjih predpostavkah (Mesec 1993, 69–70):

1. Naloga znanosti je, da prispeva k reševanju družbenih problemov, zato naj se loteva takšnih tem, ki so pomembne za posameznika, družbene skupine in družbo v celoti.
2. Pri akcijskem raziskovanju se ne usmerjamo na preučevanje medsebojne odvisnosti izoliranih spremenljivk, ampak imamo vedno pred očmi celotno raziskovalno polje.
3. Pomembna je izmenjava subjektivne in objektivne perspektive, akterja in opazovalca, raziskovalca in raziskovanca.
4. Raziskovalni postopki naj bodo vključeni v praktično akcijo, jo po potrebi usmerjajo in spreminjajo ter hkrati omogočajo neposredno prisotnost v dejanskem dogajanju.
5. V okviru akcijskega raziskovanja se uporablja eksperimentalna metoda.
6. Empirična evidenca naj rekonstruira preteklo dogajanje, podobno kot to delajo zgodovinarji.
7. Akcijsko raziskovanje poteka v ponavljajočih ciklih, v katerih si sledijo identifikacija problema, načrtovanje, delovanje in evalvacija.
8. Pri akcijskem raziskovanju gre za preplet akcije, raziskovanja in usposabljanja.

Akcijsko raziskovanje kot metoda družbenega spreminjanja pa temelji na naslednjih predpostavkah:

1. Medij družbenega spreminjanja ni posameznik, temveč skupina, saj ta zagotavlja trajnejšo spremembo.
2. Posamezen vidik vedenja se lahko spremeni samo, če se spremeni celota, katere del je.
3. Odpor do sprememb je posledica težnje po ohranjanju skupinskih norm in standardov, zato je ključna skupinska odločitev za spremembo vedenja.
4. Spreminjanje obstoječega stanja s pomočjo raziskovanja nujno vključuje nosilce družbene moči.

Podobne predpostavke, bolj ali manj poudarjene in v različnih kontekstih, najdemo pri večini avtorjev, ki pišejo o akcijskem raziskovanju. Zelo pogosto citirajo tudi njegova izreka: »Nič ni tako praktično kot dobra teorija« in »Raziskovanje, ki ne proizvede nič drugega kot knjige, ne zadostuje« (Lewin 1946).

Akcijsko raziskovanje se uporablja na različnih področjih, predvsem pa v vzgoji in izobraževanju, zdravstvu, pri socialnem delu in razvoju organizacij (Stringer 1996). V nadaljevanju bom obravnavala le akcijsko raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja. O tem področju pišejo tudi vsi avtorji, ki jih povzemam.

Zeichner (2000, 273) navaja, da se je akcijsko raziskovanje v izobraževanju, v angleško govorečih državah, razvijalo v petih smereh. Najprej je tu tradicija akcijskega raziskovanja v Združenih državah Amerike. Nastala je na temeljih, ki jih je postavil Lewin (1946), poglobljajal in razvijal pa Corey (1953) s sodelavci. Drugo je gibanje učitelji-raziskovalci, ki se je razvilo v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v Angliji in ga je podpiralo več teoretikov, najvidnejša med njimi sta Stenhouse (1976) in Elliot (1991). Tretje je gibanje za akcijsko raziskovanje z udeležbo (participativno), ki se je razvilo v Avstraliji. Najvidnejša predstavnika sta Kemmis in McTaggart (1988). Kot četrto se je okoli leta 1980 razvilo gibanje učiteljev-raziskovalcev v Severni Ameriki, podprli so ga tudi njihovi univerzitetni kolegi. Od leta 1990 dalje pa beležimo peto gibanje, katerega nosilci so profesorji na univerzah, ki raziskujejo svoje delo, npr. Hamilton, Russel, Korthagen. Seveda pa so imela ta gibanja, odvisno od lokalnih okoliščin, večji ali manjši vpliv tudi v drugih državah.

2.1.2 Namen akcijskega raziskovanja

Razvoj akcijskega raziskovanja je potekal v več smereh, kar pomeni, da ta relativno mlada teorija ni enotna. To je še bolj očitno, če pogledamo, kako različni teoretiki razlagajo namen akcijskega raziskovanja oziroma prevladujoče motive za njegovo izvajanje.

Elliott (1991) vidi glavni namen akcijskega raziskovanja v profesionalnem razvoju raziskovalca. Njegova naloga je, da probleme svoje prakse prepozna, jih analizira in ustrezno rešuje. Proces, ki povezuje refleksijo in akcijo, je proces profesionalnega razvoja. Za Elliotta je »osnovni namen akcijskega raziskovanja izboljševanje prakse in ne produkcija novega znanja« (1991, 49). Kadar poskušamo izboljševati prakso, morata biti rezultat in proces premišljeno prepletene. Ločeno razmišljanje o enem ali drugem je pomanjkljivo. Prakso je treba preučevati in ocenjevati tudi po merilih njenih notranjih kvalitiet in ne zgolj zunanjih rezultatov. Konkretna pedagoška praksa se mora približevati tudi idealu obćih vrednot, kot so enakost možnosti, demokracija in pravičnost v šolskem sistemu. Napredek prakse mora vključevati lastnosti obojega, rezultatov in procesa (Elliott 1991, 49–50).

Stringer (1996, 11) meni, da je »glavni namen akcijskega raziskovanja v reševanju konkretnih profesionalnih in privatnih problemov ljudi«, čeprav ima lahko tudi povsem akademske rezultate in so nova spoznanja dobra podlaga za nastanek različnih teorij. Če akcijska raziskava in njeni rezultati ne pripomorejo k uvedbi zelo konkretnih sprememb v prakso, potem je taka akcijska raziskava zgrešila svoj cilj. V svojem kasnejšem delu (Stringer 2004, 3) poudarja, da »ko raziskujejo praktiki, to daje raziskovanju drugo dimenzijo [...], ki nima namena odkrivati novih dejstev ali preverjati sprejetih zakonitosti in teorij, temveč pridobivati informacije, ki bodo omogočale rešitev specifičnih problemov, ki so povezani z njihovim delom«. Čeprav akcijsko raziskovanje ne prinaša prelomnih sprememb in spoznanj, daje ljudem nove ideje, koncepte, razlage, ki jim omogočijo, da vidijo stvari v novi luči in jih urejajo na drugačen, praviloma boljši način.

Tudi Whitehead (v Leitch in Day 2000, 185) vidi glavni namen akcijskega raziskovanja v izboljšanju posameznikove prakse. Pri tem poudarja, da gre za proces, v katerem si praktik razlaga svojo prakso na podlagi vrednotenja svoje preteklosti. Pri tem sta bistveni dve vprašanji: »Kako lahko izboljšam svojo prakso?« in »Kako lahko bolj polno uresničujem svoje vrednote?«. Raziskovalci morajo ozavestiti svoje vrednote, ki usmerjajo njihovo delo, le tako bodo razumeli, kaj delajo in zakaj. Pri uvajanju sprememb moramo poseči v globino, do vrednot. Gre torej najprej za spremembe na individualnem nivoju. Skozi tak proces raziskovalci gradijo svojo lastno teorijo izobraževanja. Če svoja spoznanja soočajo s kritičnimi kolegi, ustvarjajo možnost za njihovo generalizacijo.

Citirani avtorji (Elliott 1991, Stringer 1996, 2004, Whitehead v Leitch in Day 2000) torej vidijo glavni namen akcijskega raziskovanja v boljšem razumevanju konteksta lastne prakse in prizadevanjih za njeno izboljšanje. Akcijsko raziskovanje naj bi predvsem prispevalo k osebnemu in/ali profesionalnemu razvoju, pomagalo naj bi razvijati profesionalne spretnosti in dispozicije.

Kemmis pa glavni namen akcijskega raziskovanja vidi v produkciji znanja, ki temelji na praktičnih izkušnjah, v razvoju znanosti. Gre za prepričanje, da je bolje kot ustvarjati abstraktne teorije o praksi, graditi teorije v povezavi s prakso. V tem primeru so rezultati predstavljeni in preverjeni s kriterijem kvalitete prakse in zadovoljstva udeležencev. Nujno je integrirati abstraktne teorije v prakso, vendar je prav tako pomembno ustvarjati teorije na podlagi praktičnih izkušenj. Tudi to je pomemben prispevek k razvoju znanosti (McNiff, Lomax in Whitehead 1996, McNiff in Whitehead 2004).

Kemmis (Carr in Kemmis, 1986) je postavil tezo, da je akcijsko raziskovanje odlična metoda za kritično raziskovanje v izobraževanju in da bo njegov prispevek k kritični izobraževalni znanosti zelo velik. Dvajset let kasneje razočarano ugotavlja, da večina akcijskih raziskav ne upravičuje teh pričakovanj (Kemmis 2006). Akcijske

raziskovalce poziva, naj se ne bojijo »povedati neprijetnih resnic«, naj raziskujejo bistvene probleme v izobraževanju. »Stvari take kot so« naj izpostavijo družbeni kritiki, le tako bo mogoče doseči pomembne premike, napredek. Kemmis (prav tam) meni, da mora biti odlično akcijsko raziskovanje:

1. Kritično in sicer tako, da se sooča s ključnimi problemi razmišljanja in prakse v izobraževanju. To naj ne bo raziskovanje šolanja, katerega učinke in zmogljivosti lahko izboljšujemo z izpopolnjevanjem njegove tehnologije. S tem področjem se po njegovem mnenju ukvarja vse preveč akcijskih raziskav.
2. Sodelovalno in sicer ne zgolj v smislu vključevanja vseh udeležencev v šoli, temveč naj ruši tudi meje med šolo in njenim okoljem, raziskuje teme, ki so v interesu šole in njenega okolja ali celo širše družbene skupnosti.
3. Raznovrstno, izkoristi naj vse bogastvo praktičnih pristopov in omogoči komunikacijo med različnimi pogledi, stališči in razumevanji prakse.

Tudi drugi avtorji (McNiff, Lomax in Whitehead 1996, 7–11, McNiff in Whitehead 2004) poudarjajo prispevek akcijskega raziskovanja k znanosti. Ugotavljajo, da se pogosto zdi akcijsko raziskovanje podobno dobri profesionalni praksi, vendar se mora od nje razlikovati po svojem pomembnem prispevku k znanosti. Bistvo raziskovanja je odkrivanje nečesa, česar še nismo vedeli, in v tem smislu je vsako raziskovanje prispevek k našemu lastnemu znanju. Namen akcijskega raziskovanja pa ne sme biti zgolj prispevek z znanju posameznika, ampak je nujno ugotovitve javno objavljati, da se strokovna javnosti z njimi seznanijo in o njih argumentirano razpravljajo.

Navedeni avtorji (Carr in Kemmis 1986, Kemmis 2006, McNiff, Lomax in Whitehead 1996, McNiff in Whitehead 2004) torej menijo, da je prevladujoči namen akcijskega raziskovanja ustvarjanje znanja, ki koristi tudi drugim. Še več, praktiki, ki so akcijski raziskovalci, so soustvarjalci teorije na področju izobraževanja. Akcijske raziskave pomembno prispevajo k produkciji znanja in razvoju znanosti, ki temelji na praktičnih izkušnjah.

Noffke (1997, po Zeichner 2000, 276) je prevladujoče motive za izvajanje akcijskega raziskovanja v izobraževanju razporedila v tri skupine:

- bolje razumeti in izboljšati svojo prakso in/ali njen kontekst,
- ustvarjati znanje, ki bo koristno tudi drugim v enakih ali podobnih okoliščinah,
- prispevati k večji pravičnosti in socialni enakosti v šolanju v družbi.

Vidimo lahko, da je razpon namenov oziroma prevladujočih motivov, ki jih avtorji pripisujejo akcijskemu raziskovanju, zelo širok. Nekateri ga vidijo predvsem v osebnotnem in strokovnem razvoju in/ali boljšem razumevanju in izboljševanju

proučevane prakse, drugi predvsem v ustvarjanju novega znanja na področju izobraževanja in razvoju znanosti. Bolj družbenokritično usmerjeni pa predstavljajo akcijsko raziskovanje kot sredstvo osveščanja in aktiviranja za spreminjanje družbenih razmer. Izhodišče je lahko spreminjanje vrednot posameznika, spreminjanje neposrednih življenjskih pogojev ali pa celo temeljnih družbenih odnosov.

Namen akcijskega raziskovanja je torej vedno preučevanje kompleksnih socialnih situacij in uvajanje sprememb, četudi ni dosežena enotnost glede potencialnega dosega oziroma vplivnega območja, ki mu ga pripisujejo.

2.1.3 Različni modeli akcijskega raziskovanja in njihove značilnosti

V teoriji akcijskega raziskovanja zasledimo množico različnih modelov, kot npr.: skupno akcijsko izobraževanje (Stringer 1996), akcijsko raziskovanje z udeležbo (Kemmis in Wilkinson 1998), emancipacijsko akcijsko izobraževanje (Leitch in Day 2000). Razlikujemo jih po tem, kaj poudarjajo in kako opredeljujejo glavne značilnosti svojega modela. Obstajajo pa tudi poizkusi opredelitve skupnih značilnosti različnih modelov, enega od njih povzemam v tem poglavju.

Stringer (1996) kot glavno značilnost skupnega (community-based) akcijskega raziskovanja navaja enakopravno sodelovanje vseh, ki so del pojava, ki ga raziskujemo. Posebej poudarja, da vse, ki so vključeni, imenujemo raziskovalci. Pri raziskovanju kompleksnih socialnih situacij, ko je vključeno mnogo skupin (učitelji, starši, učenci, administracija itd.), si delo lahko olajšamo tako, da raziskavo koordinira eden ali majhna skupina raziskovalcev. Njihova naloga je vodenje in usmerjanje raziskovalnega procesa, za kar potrebujejo nekatera dodatna znanja ali pa pomoč zunanjih svetovalcev. Značilnost tega modela naj bi bila tudi, da omogoča vsem vpletenim preučevanje oziroma razumevanje njihovih specifičnih problemov in situacij ter akcijo, ki je v skladu z interesi celotne skupine, organizacije ali skupnosti. Skupno akcijsko raziskovanje naj bi, poleg praktičnih in teoretičnih rezultatov, ustvarjalo tudi pogoje za neprekinjeno akcijo skupnosti.

Po Carru in Kemmisu (1986) mora akcijsko raziskovanje temeljiti na kolektivnem, sodelovalnem in samokritičnem raziskovanju praktikov. Tako zasnovano akcijsko raziskovanje praktikom omogoča, da na podlagi raziskovanja lastne prakse preoblikujejo izobraževalni sistem, v skladu z demokratičnimi principi.

Kemmis in Wilkinson (1998, 23–24) izpostavljata šest ključnih značilnosti akcijskega raziskovanja z udeležbo (participatory). O akcijskem raziskovanju z udeležbo lahko govorimo, kadar:

1. gre za proces, ki načrtno raziskuje odnose med posameznikom in družbo, pomaga posameznikom razumeti, kakšna je njihova individualna vloga v družbi in kakšni so odnosi z ostalimi člani skupnosti,

2. praktiki sami izvajajo akcijsko raziskavo in jih pri tem nihče ne more nadomestiti, praktik je dejaven in s pomočjo kritične refleksije širi svoje znanje in zavedanje o lastnem delovanju,
3. je zasnovano na sodelovanju in preučuje, kako s spreminjanjem dejanj, v odnosih z drugimi, reducirati tiste, ki jih sodelujoči čutijo kot nepravilne, neproduktivne, nezadovoljive,
4. pripomore k emancipaciji posameznika in mu pomaga ozavestiti iracionalne vedenjske vzorce, ki omejujejo njihov samorazvoj,
5. je kritično do interpretacij »sveta«, odnosov, načinov delovanja ljudi »od zunaj«,
6. usmerja k spremembam prakse s spiralnimi cikli dejanj in refleksije ter gre za proces učenja z delovanjem v praksi, v sodelovanju z vsemi prizadetimi.

Posebej zanimivo je opozorilo avtorjev (prav tam, 28–34) na nujnost dovolj širokega razumevanja termina `praksa`, ki je eden od temeljev teorij akcijskega raziskovanja. Prakso namreč oblikujejo posamezniki v interakciji z drugimi ljudmi, praksa torej vsebuje individualni in družbeni vidik, subjektivno in objektivno. Oba vidika pa sta potrebna za razumevanje, kako praksa v resnici poteka. Po njenem prepričanju je takšno razumevanje prakse predpogoj za vse spremembe, ki bi jih ljudje želeli vnesti s svojim delovanjem.

James, Milenkiewicz in Bucknam (2008, 7–24) so izpopolnili akcijsko raziskovanje z udeležbo (Kemmis in McTaggart 1988, 1990) in menijo, da njihov model, ki združuje raziskovanje z udeležbo vseh, ki so del preučevanega problema in tradicionalne znanstvene metode, predstavlja novo fazo v razvoju akcijskega raziskovanja. Ta model akcijskega raziskovanja z udeležbo naj bi bil tudi odlično sredstvo za vodenje v izobraževanju, saj omogoča: (a) sprejemanje odločitev na podlagi sistematično zbranih podatkov; (b) podpira profesionalno učečo se skupnost, ki je značilna za šole; (c) omogoča trajnostno vodenje v pogojih šolskih reform, saj pomaga premostiti razkorak med idealno postavljenimi visokimi standardi in včasih prav kruto realnostjo dejanskih rezultatov. Glavne značilnosti njihovega modela akcijskega raziskovanja z udeležbo so :

1. Spoštovanje najvišjih demokratičnih vrednot: socialne pravičnosti in enakosti, profesionalne in družbene odgovornosti, spoštovanje mnenj vseh vpletenih pri reševanju njihovih problemov, vere v človeške sposobnosti.
2. Mešana uporaba kvalitativne in kvantitativne metodologije.
3. Upoštevanje konteksta in raziskovanje v skupini, kar ustreza preučevanju kompleksnih situacij.
4. Izmenjava raziskave in akcije.

5. Ciklični proces ponavljanja štirih korakov: diagnoze, delovanja, ocene in premisleka.

V teoriji pa lahko najdemo tudi poizkuse opredelitve skupnih značilnosti akcijskega raziskovanja. Na podlagi različnih teoretikov (Carr in Kemmis 1986, Kemmis in McTaggart 1990, Marentič Požarnik 2001, Reason in Bradbury 2006, Fraenkel in Wallen 2006 v Krek in Vogrinc 2007) avtorja navajata naslednje glavne značilnosti akcijskega raziskovanja:

1. Akcijska raziskava vedno izhaja iz konkretnih problemov in se nanaša na praktična vprašanja, pri katerih obstajajo realne možnosti za izboljšave ter se izogiba problemom, na katere ni mogoče vplivati.
2. Uspešnost akcijske raziskave je odvisna od šolske klime, ki mora biti naklonjena raziskovanju, saj gre za participacijsko obliko raziskovanja, za način povezovanja ljudi in spodbujanja timskega dela.
3. Pri akcijskem raziskovanju gre za prenosljivost ugotovitev po analogiji. Iz dobrega opisa izvedbe akcijske raziskave je razvidno, kako so udeleženci preučevali konkretno okoliščino. Kritičen bralec lahko, ob upoštevanju značilnosti svojega položaja, prevzame to, kar mu koristi.
4. Akcijsko raziskovanje je dejavnik profesionalnega razvoja. Pomemben je ne le končni rezultat, temveč tudi sam postopek raziskovanja, med katerim raziskovalci pridobijo določena znanja ter sposobnost kritične presoje drugih raziskav in prenos njihovih ugotovitev v svojo prakso.
5. Akcijska raziskava poteka na podlagi fleksibilnega raziskovalnega načrta. Celotno akcijsko raziskavo razgradimo na posamezne uresničljive faze, ki imajo postavljene konkretne cilje. Predvideti moramo, kako bomo spremljali in beležili učinke posameznih faz. Okvirni načrt, ki smo ga zasnovali na začetku raziskave, na osnovi novih podatkov pregledamo, popravimo in dopolnimo.
6. Akcijsko raziskovanje je most med kvalitativnim in kvantitativnim raziskovanjem. Čeprav akcijsko raziskovanje navadno povezujejo z značilnostmi kvalitativnega raziskovanja, je to predvsem odvisno od raziskovalnega problema. Akcijska raziskava lahko poteka tudi kot kombinacija obeh pristopov, če bomo tako prišli do popolnejšega poznavanja preučevanega pojava.

2.1.4 Metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja

Akcijsko raziskovanje je bilo pri že od samih začetkov deležno ostre kritike zagovornikov metodologije, ki jo imenujemo tradicionalna, empirično-analitična ali kvantitativna. Očitali so mu predvsem neznanstvenost. S svojim konceptom in naravo

raziskovanja naj ne bi zadostil osnovnim metodološkim zahtevam: pri akcijskem raziskovanju ni neodvisnosti subjekta in objekta raziskovanja, ne potrjujejo se vnaprej postavljene hipoteze, gre za preučevanje posameznih primerov, kar onemogoča generalizacijo, v njegovem okviru ni mogoče zadostiti kriterijem objektivnosti, zanesljivosti in validnosti (Mažgon 2001, 38). Vendar je na koncu šestdesetih in začetku sedemdesetih let prišlo do bistvenega premika v spoznavno-teoretskih pogledih na celotno družboslovje. Metodološko omejeva, ki je značilnost empirično analitične znanosti, pomeni za družboslovne in humanistične znanosti nedopustno redukcijo predmeta, kajti tu gre za spoznavanje smiselnih kontekstov in ne za splošno veljavna in objektivna znanstvena spoznanja (prav tam). Namen interpretativnega raziskovanja je razumeti smisel pojavov, dejavnosti, dogodkov, in sicer iz perspektive udeležencev preučevanega pojava. Tem zahtevam skuša zadostiti akcijsko raziskovanje.

Akcijsko raziskovanje izhaja iz *kvalitativne paradigme raziskovanja*, vendar to po mnenju teoretikov (Stringer 1996, Kemmis, Wilkinson 1998, Marentič Požarnik 1991, Elliott 1991, McNiff, Lomax in Whitehead 1996) ne predstavlja omejitev glede uporabe metod in tehnik zbiranja podatkov. Po Elliottovem (1991) prepričanju mora metodologija, ki jo uporablja akcijsko raziskovanje, voditi k uresničitvi ciljev raziskave, zato je ni mogoče omejiti zgolj na kvalitativni pristop. Če kvantitativne metode ustrezajo namenom in ciljem raziskave, jih je nesmiselno zavračati.

Stringer (1996) ugotavlja, da akcijsko raziskovanje *išče pomene v okviru socialnega in kulturnega konteksta*. Problemi vsakdanje prakse se nikoli ne pojavijo ločeno od njenega konteksta. Metode in tehnike zbiranja podatkov morajo upoštevati zgodovino, kulturo, čustveni svet in celotno interakcijo prakse, kljub temu pa se lahko uporabijo tudi tehnike kvantitativnega raziskovanja, če bomo z njimi pridobili koristne informacije.

Kemmis in Wilkinsonova (1998, 33) menita, da mora akcijsko raziskovanje prakse temeljiti na razumevanju *povezav med objektivnim in subjektivnim, individualnim in družbenim, preteklim in sedanjim*. Te celote pa ni mogoče raziskati le s kvalitativnimi ali le s kvantitativnimi tehnikami zbiranja podatkov, enostranski pristop bi lahko vodil do enostranskega pogleda na realnost prakse, zato se zavzemata za kombinacijo različnih raziskovalnih pristopov v akcijskem raziskovanju.

McNiff, Lomax in Whitehead (1996) poudarjajo, da v akcijskem raziskovanju *ni predpisanih poti, standardov*, kako ga izvajati. Ključna sta kreativnost in inovativnost akcijskega raziskovalca, da bo v konkretni situaciji deloval pogojem in okoliščinam primerno.

Zelo podobno tudi Marentič Požarnikova (1991, 58) meni, da ne moremo govoriti o metodah in tehnikah, ki bi bile povsem specifične za akcijsko raziskovanje, izpostavlja pa nekatera načela in poudarke, ki se značilno kažejo pri načrtovanju, izboru in uporabi tehnik v akcijskem raziskovanju:

1. V akcijskem raziskovanju skušamo povezati objektivno in subjektivno perspektivo udeležencev, zato je značilna izbira tehnik, ki to omogočajo. Dosledno se skušajo zblížati različne perspektive udeležencev, v nasprotju z tradicionalnim raziskovanjem, ki teži k zbiranju čimbolj objektivnih podatkov.
2. V akcijskem raziskovanju lahko pride med potekom raziskave do sprememb v načrtovanih instrumentih, če je to v skladu z novimi podatki. Za razliko od tradicionalnega raziskovanja, kjer so raziskovalni instrumenti določeni in sestavljeni vnaprej ter po možnosti vnaprej sondažno preverjeni.
3. Ključno vprašanje pri izboru določene tehnike je, ali nam bo z njo uspelo čimbolj vsestransko, primerno problemu, spremljati uvajanje akcijskih korakov. Za razliko od tradicionalnega raziskovanja, kjer je večina tehnik usmerjena v zbiranje kvalitativnih podatkov, ki omogočajo uporabo statističnih postopkov preverjanja hipotez.

Omejevanje glede izbire tehnik se navedenim teoretikom ne zdi smiselno, saj nam prav kombiniranje različnih tehnik, virov podatkov, metod in teorij omogoča popolnejše preučevanje izbranega pojava. Čeprav navadno prevladujejo tehnike zbiranja podatkov, ki so se razvile v okviru kvalitativnega raziskovanja, saj omogočajo bolj poglobljen vpogled in individualno izražanje mnenj o preučevanem problemu (npr.: nestandardiziran intervju, dnevnik, avdio posnetki), se uporabljajo tudi tehnike, ki so značilne za kvantitativno raziskovanje (vprašalniki, ocenjevalne lestvice).

McNiff, Lomax in Whitehead (1996, 16–7) pa so metodološke značilnosti akcijskega raziskovanja opredelili takole:

1. Predanost izboljšanju pedagoške prakse. Spremembe se vedno uvajajo v skladu s profesionalnimi vrednotami, zato jih je potrebno vedno znova preverjati. Osrednja vrednota, ki jo sprejema večina akcijskih raziskovalcev, je spoštovanje vrednot in stališč vseh udeležencev.
2. Raziskovalna vprašanja posebne vrste. Raziskovalna vprašanja naj bi se začinjala s »Kako lahko jaz izboljšam...?« Pomembno je torej postavljati raziskovalna vprašanja v prvi osebi ednine, kajti po prepričanju avtorjev (prav tam, 16) določena raziskovalna vprašanja in hipoteze vodijo v določene vrste raziskav in mnoga od njih niso primerna za akcijsko raziskovanje.
3. Umestitev sebe v središče raziskovanja. Vsak raziskovalec mora prevzeti odgovornost za svoja dejanja, stati za svojimi trditvami in raziskovalnimi utemeljitvami.
4. Kontrola nad uvajanjem sprememb. Akcijski raziskovalec mora sistematično nadzirati svoje postopke in motive, biti kritičen do svojih ugotovitev in

interpretacij ter odprt za drugačne poglede. Obenem naj ravna skladno s svojimi vrednotami in naj ne izgubi osnovnega namena svoje akcije: izboljšati svojo prakso, biti sistematičen, omogočiti kritičen vpogled itd.

5. Sistematično zbiranje podatkov. Pomemben rezultat akcijske raziskave je drugačno razumevanje svoje profesionalne prakse. Sistematično zbiranje podatkov je pomembno zato, da lahko akcijski raziskovalec natančno dokaže, kako je potekal uvid, kako je potekalo učenje. Težavno pri zbiranju podatkov je, da ni mogoče vedno natančno predvideti, kateri podatki bodo pomembni v naslednjih fazah raziskave. Kljub temu jih moramo zbirati v skladu z določenim načrtom.
6. Zagotavljanje avtentičnih opisov postopkov. Pogosta napaka akcijskih raziskovalcev je, da mešajo svoje interpretacije in poglede z opisi zbranih podatkov. S tem zmanjšujejo avtentičnost svojih poročil. Zato je treba pregledno ločiti poročila na podlagi dejstev, od osebnih refleksij in opažanj ter izmišljenih (factionalised) navedb, katerih namen je varovanje identitete.
7. Interpretacija postopkov. Celoten postopek akcije je najbolje najprej podrobno opisati, šele nato interpretirati. Kolikor je le mogoče, se moramo izogniti pristranskim zaključkom glede lastnega delovanja. S tem namenom je dobro pridobiti druge ljudi, ki naj preverijo naše interpretacije.
8. Predstavitve celotne akcijske raziskave. Celoten potek akcijske raziskave je pogosto zelo kompleksen in težko predstavljen. Avtorji zato predstavijo nekaj izvernih primerov. Nekateri raziskovalci to storijo v obliki zgodbe, risbe itd.
9. Veljavnost rezultatov akcijske raziskave. Veljavnost, kot jo razume tradicionalno raziskovanje, temelji na prepričanju, da je to, kar je spoznavno, tudi objektivno dostopno. Ta tradicionalna logika pa je neprimerna za akcijsko raziskovanje. V akcijskem raziskovanju je osebna izkušnja, ki si jo deli več ljudi, že dober temelj za dokazovanje veljavnosti.
10. Objavljanje. Pri tem niso mišljene zgolj objave v revijah, na konferencah, temveč sporočanje svojih ugotovitev v najširšem pomenu besede. Deliti jih moramo z drugimi ljudmi, še zlasti s kolegi. Tako bomo umestili svojo raziskavo v socialni kontekst in pokazalo se bo, ali je del resničnega sveta. To je najboljša pot do njene veljavnosti.

Če torej povzamem, so to, po čemer se akcijsko raziskovanje razlikuje od drugih oblik raziskovanja, njegovi metodološki principi in ne metode.

2.2 Vodenje

Literature s področja vodenja je zelo veliko. Skoraj prav toliko kot avtorjev, je opredelitev vodenja. Northouse (2007) navaja kar petinšestdeset različnih klasifikacijskih sistemov, ki skušajo opredeliti dimenzije vodenja in so bili razviti v

zadnjih šestdesetih letih. Poleg klasičnih nastajajo vedno nove teorije, ki nam z drugačnega stališča osvetlijo proces vodenja. Avtor je izluščil nekaj komponent, ki naj bi, na podlagi različnih teorij, najbolje definirale ta fenomen:

- *Vodenje je proces.*
- *Vodenje je vplivanje, brez vpliva ni vodenja.*
- *Vodenje je fenomen, ki se pojavi v kontekstu skupine.*
- *Vodenje je usmerjeno k doseganju ciljev.*

Northouse (2007, 3) je navedene bistvene komponente združil v naslednjo definicijo vodenja: »*Vodenje je proces v katerem posameznik vpliva na skupino, da bi dosegli skupen cilj.*«

Pogosti so tudi poskusi klasifikacij različnih teorij vodenja. Simkins (2005, 11–12) jih je, na podlagi njihovih tipičnih pogledov, razdelil v dve veliki skupini: tradicionalne in sodobne.

Tabela 2.1 Različni pogledi na vodenje

| Tradicionalni | Sodobni |
|--|--|
| Vodenje je v rokah posameznikov. | Vodenje je lastnost socialnih sistemov. |
| Vodenje temelji na hierarhiji in je vezano na položaj. | Vodenje se lahko pojavi kjerkoli. |
| O vodenju govorimo, ko vodja vpliva na zaposlene. | Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja. |
| Vodenje je drugačno in pomembnejše od managementa. | Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno. |
| Vodje so različni. | Vsakdo je lahko vodja. |
| Vodje odločilno vlivajo na organizacijsko uspešnost. | Vodenje je eden od mnogih dejavnikov, ki vplivajo na organizacijsko uspešnost. |
| Učinkovito vodenje lahko posplošimo. | Kontekst vodenja je odločilen. |

Vir: Simkins 2005, 12

»*Ena najpogostejših trditev »novega« razmišljanja o vodenju je, da je kontekst zelo pomemben*«, trdi Simkins (2005, 12).

Bordieu (v Lingard idr. 2003, 61) je s svojo teorijo habitusa in polj omogočil razlago, kako je vodenje v kompleksnih socialnih situacijah vedno odvisno od konteksta. Ponotranjene družbene okoliščine, ki se spreminjajo s časom in krajem, usmerjajo naše misli in odločitve. Zato je na prakso vodenja smiselno pogledati z druge

perspektive: da bi razumeli njeno logiko, je bolje analizirati njen specifični vsakdan, kot vztrajati pri posplošitvah, ki naj bi veljale za vse primere in okoliščine.

Goddard (2003, 13) svoje razumevanje vodenja opredeljuje kot antropološko. Vodenje definira kot delo s skupino posameznikov, z namenom doseganja skupnih ciljev. Najboljši slog vodenja v neki organizaciji je odvisen od mnogih spremenljivk - od trenutnega stanja organizacije, od njenega okolja, predvsem pa od značilnosti zaposlenih in od dejavnosti, za katero je bila organizacija ustanovljena. Vodja torej mora imeti dovolj znanja, da bo izbral primeren pristop in ga uspešno prilagodil konkretnim okoliščinam. Nujno pa je upoštevanje konteksta.

Nekateri principi vodenja (Leithwood, Jantzi in Steinbach 1999) so uporabni skoraj v vseh organizacijskih kontekstih. Skoraj vedno se, na primer, izkaže kot koristno upoštevati mnenja drugih članov organizacije pri sprejemanju odločitev. Prav tako pa nas zgodovina uči, da je uporabnost različnih pristopov vodenja pomembno odvisna od konteksta. Zares uspešno vodenje je odvisno od sposobnosti prepoznavanja specifičnega konteksta, njegovih izzivov in značilnosti ter ustreznega odziva nanj.

Pri mnogih teoretikih vodenja torej lahko zasledimo prepričanje, da je učinkovito vodenje zelo občutljivo na kontekst. Pri tem ni mišljen le tip organizacije, njeno družbeno okolje, geografski položaj, temveč tudi značilnosti lokalne skupnosti, v kateri deluje, posebnosti kolektiva, torej celoten splet socialnih, ekonomskih in političnih dejavnikov, ki vplivajo na organizacijo. Vsak vodja pa ima tudi svoje osebne značilnosti, izkušnje, svojo osebno zgodovino.

2.2.1 Posebnosti vodenja v vzgoji in izobraževanju

Če pogled zožimo na področje vodenja v vzgoji in izobraževanju, imamo še vedno nepregledno množico teorij in modelov. So bolj ali manj razširjeni, se obdržijo dlje časa ali pa hitro potonejo v pozabo. Vse se zdi odvisno od našega pristopa. Pomembno je, kateri vidik vodenja postavimo v ospredje, kakšno metodologijo uporabljamo in predvsem, na kakšnem stališču stojimo kot preučevalci. Teoretiki (Hargreaves 2005, Bush 2003, Bennett in Anderson 2003, Harris idr. 2003, Fullan 2001, MacBeath 1998) praviloma predstavijo širok spekter modelov, stilov vodenja v vzgoji in izobraževanju ter nato pogosto utemeljujejo določen model, kot pravi odgovor na trenutne izzive vodenja.

Teoretiki vodenja v vzgoji in izobraževanju opozarjajo na njegove *posebnosti*: vodja v vzgoji in izobraževanju se pri svojem delu srečuje z različnimi `interesnimi skupinami`: učenci, učitelji, starši, lokalno skupnostjo, nacionalno šolsko politiko in njihovimi različnimi interesi. Ribbins in Gunter (2002) zato poudarjata, da je področje delovanja vodje v izobraževanju mnogo širše, kot to velja za vodenje na drugih področjih, saj sega izven organizacije, ker vključuje tudi starše in širšo skupnost.

Sergiovanni (1996) trdi, da šole niso organizacije kot vse ostale, temveč *moralne skupnosti*. Od ostalih organizacij jih lahko ločimo glede na njihov pomen in pomembno drugačne vrednote, zato jih je mogoče voditi samo s pomočjo moralne avtoritete. Moralna avtoriteta vodje se razvije na podlagi iskanja soglasij z vsemi člani šolske skupnosti: učitelji, učenci, starši itd. Teorije vodenja šol bi morale spodbujati vodje, učitelje, starše in učence, da sprejmejo odgovornost za svoja dejanja in čutijo obveznost in zavezanost, da počnejo prave stvari. Ni dovolj, da vodja šole ravna zgolj v skladu s svojimi prepričanji, v skladu s svojo vizijo razvoja šole, upoštevati mora socialno korist, skupne potrebe in mora spodbujati vse udeležence k višjim moralnim ciljem.

Fullan in Hargreaves (2000) zato ravnateljem svetujeta, naj poslušajo, se pogovarjajo o tem, kaj učitelji delajo, kaj cenijo, s čim so zadovoljni in s čim ne, na kaj so ponosni in kaj jih skrbi. Predlagata *sodelovalno vodenje*, ki je tesno povezano z dostopnostjo do virov. Vodenje je pogojeno ravno s količino virov, ki jih ima vodja na voljo, z vsemi, ki so pripravljeni sodelovati. Pri tem je potrebno vključiti tudi okolje šole in se odzivati nanj.

Da so izobraževalne ustanove zelo kompleksne skupnosti, ugotavljajo tudi drugi teoretiki vodenja (Lingard idr. 2003), zato je tudi problem odgovornosti zelo kompleksen. Različni vertikalni in hierarhični koncepti tu niso učinkoviti. Potrebno je razvijanje »horizontalne odgovornosti« učencev, staršev, kot tudi lokalne skupnosti. Naloga vodij je, da poiščejo vse razpoložljive dostope do znanja, ljudi in materialov ter jih z maksimalno kreativnostjo na kar najbolj pravičen način, uporabijo za doseganje visoke kvalitete poučevanja in učenja vseh učiteljev in učencev.

Različni raziskovalci uspešnega vodenja šol (Harris idr. 2003) ugotavljajo, da ni preprostih receptov za vodenje šol, da pa morajo biti uspešni vodje v izobraževanju sposobni deliti odgovornost, graditi pozitivne odnose in omogočati učiteljem, staršem in učencem aktivno vlogo pri izboljševanju dela šol.

2.2.2 Nacionalni kontekst vodenja v vzgoji in izobraževanju

Za sodobne teorije vodenja je značilna trditev, da je učinkovito vodenje zelo občutljivo na kontekst (2.2). Na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju pa teoretiki izpostavijo pomen nacionalnega konteksta.

Reeves, Moos in Forrest na podlagi raziskav, ki so bile izvedene v Angliji, Avstraliji, Danski in Škotski, zaključujejo:

Vodje v izobraževanju morajo imeti velik nabor spretnosti in stilov vodenja, ki jih razvijajo in spreminjajo v skladu s kulturo in kontekstom. Govoriti o enem in edinem učinkovitem stilu vodenja je vsekakor nerealno, če ne že kar škodljivo. Rezultati naše raziskave kažejo na to, da je učinkovitost vodenja šole treba opredeliti tudi v smislu

ustrezanja kontekstu, ki je rezultat delovanja notranjega in zunanjega okolja šole, in ne le v smislu kvalitete same po sebi. (1998, 57–58)

Moos, Mahony in Reeves (1998) ugotavljajo, da so pričakovanja glede učinkovitega vodenja šol pod močnim vplivom kulturnega konteksta. Definicije učinkovitega vodenja variirajo od kulture do kulture, čeprav se vsi strinjajo, da mora biti vodja visoko profesionalen pri svojem delu. Navodila na temo, kako postati »dober vodja šole« pa zanemarjajo politični, socialni in zgodovinski vpliv na šolske sisteme v različnih državah. Vplivom globalizacije se ni izognilo niti področje vzgoje in izobraževanja, in to kljub dejstvu, da šolski sistem določa nacionalni kontekst, kultura in tradicija. Globalizacija pa, z vsemi svojimi značilnostmi, lahko povzroči odmik nacionalnega izobraževalnega sistema od njegovega osnovnega namena, ohranjanja nacionalne identitete.

Halpin in Troyna (1995, po Koren 2006, 12) opozarjata na prakso, ko si nacionalne države izposodijo nekatere elemente izobraževalne politike od drugih držav. Pri tem pogosto ne upoštevajo tradicije in kulturne usidranosti, kar privede do vrzeli med izobraževalnim sistemom ter njegovo težnjo po ohranitvi nacionalnih vrednot, identitete in tradicije. Nekateri elementi, izposojeni iz globalnega, so lahko na primer skladni z nacionalnimi cilji, vendar ni nujno, da so skladni tudi s tradicijo in kulturnim kontekstom, zato različna spoznanja teorij vodenja niso enostavno prenosljiva iz tujine.

Koren je takole opredelil aktualni kontekst vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij v Sloveniji:

V slovenskem kontekstu bi lahko izpostavili dokaj natančno predpisane normative in kurikulum, zunanje preverjanje znanja, spremembe družbenih vrednot, večje zahteve okolja in staršev, zmanjševanje števila rojstev, razmerja med avtonomijo/centralizacijo/lokalnim okoljem, veliko predpisov, ki posegajo na področje vodenja šol, zakonsko opredeljeno vlogo ravnatelj/individualizem vodenja, menedžerializem, posebnosti pri imenovanju ravnatelj. (2005, 14–15)

Pasti neupoštevanja nacionalnega konteksta se je potrebno zavedati predvsem pri prevzemanju izkušenj, znanj in rešitev vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij. Seveda je nujno slovensko znanje in izkušnje o vodenju soočiti s `svetovnim`, tako hkrati preverjamo lastno prakso in prenašamo izkušnje od drugje. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je svetovno praviloma izenačeno z anglosaškimi in morda še nekaterimi državami Evropske skupnosti ter da gre za vodenje na področju, ki je tesno povezano z nacionalnimi posebnostmi in tradicijo (Koren 2005, 13).

Na podlagi navedene teorije lahko zaključimo, da je upoštevanje konteksta pri vodenju zelo pomembno in zato ni mogoče različnim organizacijam predpisovati enovitega modela vodenja. Če naj vodja vzgojno-izobraževalne organizacije sprejme izziv in postane raziskovalec in razvijalec lastne prakse, potrebuje za to ustrezne

strategije. Poznavanje teorije in raziskav o vodenju bo moral spremljati proces nenehnega preverjanja in izboljševanja prakse vodenja. Vodja bo moral sam odkriti, kateri pristopi bodo v njegovi organizaciji prinesli najboljše rezultate.

Pomembnosti upoštevanja konteksta pri vodenju se vse bolj zavedajo tudi izvajalci programov usposabljanja (Koren 2005, 5–20). Kontekstualni pristop k vodenju v vzgoji in izobraževanju skušajo podpreti z novimi pristopi: z majhnimi razvojnimi projekti, ki naj povežejo teorijo s posebnostmi vsakokratnega vodenja, s povezovanjem novih ravnateljev s starejšimi, s svetovanjem na delovnem mestu, z mednarodnimi izmenjavami itd. Pri delu v majhnih, povezanih skupinah lahko, ob upoštevanju konteksta, nastaja novo znanje o vodenju. Kot eden od možnih pristopov preverjanja in izboljševanja prakse vodenja se pri nas uvaja tudi akcijsko raziskovanje.

2.3 Raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju

Postavlja se vprašanje, kakšno raziskovanje je primerno v specifičnih pogojih vodenja v vzgoji in izobraževanju. Ribbins in Gunter (2002) poudarjata, da mora vsako raziskovanje vodenja v izobraževanju spoštovati najvišje individualne in kolektivne etične standarde, v smislu spoštovanja osebnosti, resnice, skupnosti in demokratičnih vrednot.

Guba (1996) na vprašanje, kakšno bi moralo biti raziskovanje v izobraževanju, odgovarja:

1. Decentralizirano. Nesmiselna so prizadevanja za iskanje 'splošnih resnic', rešitev, zakonov za tako kompleksne situacije, kot je izobraževanje. Problem je vedno v podrobnostih in brez dobrega poznavanja konteksta ni mogoče reševati konkretnih problemov. Problemi pa so vedno konkretni, zato mora biti tudi raziskovanje vezano na kontekst.
2. Brez zakonitosti, ki bi ga omejevale. Metodološki kriteriji tradicionalnega raziskovanja, kot npr. objektivnost in generalizacija, so za raziskovanje socialnih situacij, kot je izobraževanje, manj pomembni. Tu ugotavljamo, kako posameznik dojema stvarnost, zato nam kriteriji objektivnosti in posploševanja niso ravno v pomoč.
3. Sodelovalno. V teh raziskavah dosledno uporabljamo izraz »udeleženci«, saj ni ločevanja med raziskovalcem in subjektom raziskovanja. Vsi vplivajo na potek raziskave in njene rezultate.

Bush ugotavlja (2003, 113–130), da modeli vodenja, ki posvečajo veliko pozornost posamezniku, njegovemu dožemanju in razumevanju organizacije, dogodkov in situacij, nudijo dobro osnovo za kvalitativno raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. »Subjektivni modeli« vodenja organizacijo razumejo kot socialno konstrukcijo, ki

nastane z interakcijo vseh njenih članov. Tak pristop ustreza interpretativnim oziroma kvalitativnim raziskovalnim metodam, ki prav tako postavljajo v središče individualno percepcijo. Med te pa nedvomno lahko štejemo akcijsko raziskovanje.

2.3.1 Akcijsko raziskovanje vodenja v vzgoji in izobraževanju

Literatura, ki obravnava akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju, je zelo bogata in raznovrstna (2.1), res veliko je tudi objavljenih raziskav učiteljev-praktikov. Literature s področja akcijskega raziskovanja vodenja ali vodenja v izobraževanju pa z izjemo enega samega dela (James, Milenkiewicz in Bucknam 2008) nisem našla, niti nisem zasledila objav praktičnih primerov in raziskav. Na podlagi tega sklepam, da obravnavam precej neraziskano področje.

Zato se mi postavlja vprašanje, v kakšni meri je teorija akcijskega raziskovanja združljiva s teorijami vodenja in še posebej vodenja v izobraževanju. Ali obstajajo nekatere podobnosti in/ali skupne predpostavke? To bom skušala ugotoviti tako, da bom:

1. primerjala nekatere značilne poglede teorij vodenja s pogledi teorije akcijskega raziskovanja,
2. primerjala teorijo akcijskega raziskovanja z distribuiranim vodenjem kot eno od sodobnih teorij vodenja, ki jo v zadnjih letih teoretiki priporočajo kot primeren odgovor na izzive vodenja v vzgoji in izobraževanju.

1. Če primerjamo nekatere značilne poglede teorij vodenja s teorijo akcijskega raziskovanja, lahko ugotovimo, da so ji sodobne teorije vodenja mnogo bliže kot tradicionalne:

2.2 Primerjava pogledov sodobnih teorij vodenja in teorije akcijskega raziskovanja

| Sodobne teorije vodenja | Teorija akcijskega raziskovanja |
|--|--|
| Vodenje je lastnost socialnih sistemov. | Akcijsko raziskovanje je metoda preučevanja kompleksnih socialnih situacij. |
| Vodenje je kompleksen proces medsebojnega vplivanja. | Akcijsko raziskovanje vključuje vse, ki jih preučevani problem zadeva. |
| Ločevanje vodenja od managementa je nekoristno. | Pri akcijskem raziskovanju imamo vedno pred očmi celotno raziskovalno polje. |
| Vsakdo je lahko vodja. | Vsakdo je lahko raziskovalec lastne prakse. |
| Kontekst vodenja je odločilen. | Akcijsko raziskovanje vedno izhaja iz konteksta, iz konkretne situacije. |

Na podlagi zgornje primerjave lahko sklepamo, ima akcijsko raziskovanje več skupnega s sodobnimi teorijami vodenja. Za podrobnejšo primerjavo sem med mnogimi sodobnimi teorijami vodenja v vzgoji in izobraževanju izbrala distribuirano vodenje.

2. Pri prebiranju teorije lahko naletimo na težave, ko želimo razmejiti distribuirano vodenje od npr. sodelovalnega (colaborative), vodenja s poverjanjem (shared), situacijskega (situational). Zanj je, kot za mnoge sodobne teorije vodenja, značilna skupinska oblika vodenja, vodenje, ki ni vezano le na enega nosilca. Spillane (2006, 4) ga je opredelil s tremi ključnimi principi:

- a) ključnega pomena je praksa vodenja,
- b) vodenje je posledica interakcije med vodjem, zaposlenimi in njihovo situacijo,
- c) situacija določa prakso vodenja in je posledica prakse vodenja, gre za dvosmerni vpliv.

a) Spillane (prav tam) meni, da je za razumevanje vodenja v izobraževanju praksa mnogo pomembnejša od preučevanja pravil, struktur, funkcij. Preučevanje vodij tukaj torej zamenja preučevanje prakse, analize vodenja in njegovo raziskovanje se morajo usmeriti v aktualno prakso.

Takemu razmišljanju izrazito ustreza akcijsko raziskovanje kot metoda raziskovanja prakse. Mnogi teoretiki (Elliott 1991, Stringer 1996, 2004) vidijo prevladujoči motiv akcijskega raziskovanja prav v preučevanju prakse, v boljšem razumevanju njenega konteksta in prizadevanju za njeno izboljšanje.

b) Teorija distribuiranega vodenja razume vodenje kot interakcijo. Praksa vodenja je posledica medsebojnega vplivanja vodje, zaposlenih in njihove situacije, ne pa, kot npr. pri nekaterih tradicionalnih teorijah vodenja, za nabor lastnosti, dejanj vodje ali za monopol vodenja. Ta teorija razume vodenje kot kolektivno delovanje, ki vključuje v vodstvene aktivnosti mnogo posameznikov (Spillane 2006).

Tudi tu prihaja do ujemanja z akcijskim raziskovanjem, ki načrtno raziskuje odnose med posameznikom in družbo, pomaga posameznikom razumeti, kakšna je njihova individualna vloga v družbi in kakšni so odnosi z ostalimi člani skupnosti (Kemmis in Wilkinson 1998) ter njegov pristop temelji na kolektivnem, sodelovalnem, samokritičnem raziskovanju praktikov (Carr in Kemmis 1986).

c) Vodenje je rezultat dvosmernega vpliva: situacija sooblikuje prakso vodenja in se v tej situaciji hkrati oblikuje sama (prav tam). Praksa pa je tudi eden od temeljev teorij akcijskega raziskovanja in njeni teoretiki opozarjajo na nujnost dovolj širokega razumevanja tega termina. Prakso oblikujejo posamezniki v interakciji z drugimi ljudmi, praksa torej vsebuje individualni in družbeni vidik, subjektivno in objektivno. Oba vidika pa sta potrebna za razumevanje, kako se praksa v resnici poteka (Kemmis in Wilkinson 1998, 28–34).

Zaključimo torej lahko, da so pogledi nekaterih teorij vodenja zelo skladni z pogledi akcijskega raziskovanja. Praviloma bomo take teorije lažje našli med sodobnimi teorijami, vsekakor pa to lahko trdimo za distribuirano vodenje.

2.4 Akcijsko raziskovanje v Sloveniji

V tem poglavju na kratko predstavljam, kako se je uveljavljalo akcijsko raziskovanje pri nas. Skušala sem zajeti prav vse, kar je bilo objavljeno ali se je pomembnega dogajalo na to temo. Kljub temu pa je seveda možno, da sem kakšno delo, raziskavo ali dogodek spregledala. Ta pregled bo pomagal osvetliti kontekst, v katerem je potekal projekt akcijskega raziskovanja ravnateljcev, ki ga obravnavam v empiričnem delu.

2.4.1 Akcijsko raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja

Prvo zanimanje za področje akcijskega raziskovanja v Sloveniji beležimo v 80-ih in zgodnjih 90-ih letih prejšnjega stoletja. Potekale so javne razprave in strokovne polemike na to temo in objavljenih je bilo več strokovnih člankov (Marentič Požarnik 1984 in Sagadin 1989, 1990, 1991a). Takrat je bilo organiziranih več posvetov in seminarjev za pospešitev razvoja našega šolstva. Med najodmevnejšimi je bil posvet oziroma delavnica Slovenskega društva pedagogov na Pohorju. Imeli so nad trideset udeležencev, od vzgojiteljic in učiteljic prek svetovalnih delavcev do univerzitetnih učiteljev.

Ob tej priložnosti je bila izdan tudi priročnik *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli* (Cerar ur. 1991) in preveden *Načrtovalnik akcijskega raziskovanja* (Kemmis in McTaggart 1991). V tem obdobju se je tudi pri nas čutil vpliv živahnega razvoja različnih gibanj za akcijsko raziskovanje, ki so potekala v pretežno angleško govorečih državah. Odmevno je bilo predavanje Johna Elliotta, enega najvidnejših britanskih strokovnjakov in avtorja mnogih del s področja akcijskega raziskovanja, ki ga je imel v organizaciji Slovenskega društva pedagogov oktobra 1991.

Leto 1993 je bilo za področje akcijskega raziskovanja pri nas očitno zelo plodno. Slovenija je sodelovala v mednarodni akcijski raziskavi *Okolje in šolske iniciative* (Marentič Požarnik 1993b), ki je vključevala 23 držav in sta jo metodološko vodila Elliott in Posch.

Marentič Požarnikova je v tem letu v članku *Akcijsko raziskovanje - spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti* (1993a) odprla dilemo, »kako v šolstvu zblížati prakso teoretikov in teorije praktikov«. Izpostavila je uveljavljeni odnos teorije in prakse ter njunih nosilcev v šolstvu: domena univerzitetnih učiteljev je teorija, naloga učiteljev pa je, da se s to teorijo seznanjajo, jo sprejmejo in uporabljajo pri svojem delu ter tako razvijajo prakso. Skušala je odgovoriti na vprašanje, ali in pod katerimi pogoji lahko akcijsko raziskovanje premosti ta razkorak in obenem pripomore k učiteljevi profesionalni rasti. Zelo dragocene so tudi njene ugotovitve o akcijskem raziskovanju, ki nam jih na podlagi osebne izkušnje predstavi v tem delu. Marentič Požarnikova je objavila tudi članek o akcijskem raziskovanju kot učenju učiteljev (1993c).

Leta 1993 je Filozofska fakulteta izdala delo z naslovom *Razprave iz pedagoške metodologije* (Sagadin 1993). Avtor odpira vprašanja o vlogi in umestitvi akcijskega raziskovanja na področju vzgoje in izobraževanja. Kritično analizira in vrednoti tradicionalno empirično-analitično pedagoško raziskovanje in akcijsko raziskovanje ter ju primerja. Posega tudi v paradigmatski vidik primerjave obeh vrst raziskovanja in se odreka paradigmatskemu ekskluzivizmu. Še zlasti se odreka redukciji raziskovanja zgolj na interpretacijo razumevanja, brez doseganja vzročne razlage. Akcijsko raziskovanje je bolj usmerjeno v kvalitativno metodologijo, kar pa ne pomeni, da ne more biti nič kvantitativnega. Po njegovem ima vsako izmed teh raziskovanj svoje mesto na pedagoškem področju (1993, 39–59). V poglavju o metodologiji akcijskih raziskav (1993, 61–89) pa avtor obravnava osnovno strukturo akcijskega raziskovanja. Prikazuje tudi nekaj modelov pedagoškega eksperimenta ter predstavlja svojo zamisel, kako jih prilagoditi za potrebe akcijskega raziskovanja.

Po letu 1993 pa je na področju akcijskega raziskovanja pri nas, po meni dostopnih podatkih, zavladalo nekajletno zatišje, ki se je končalo z dvema predavanjema.

Elliott je bil na uvodničar na kongresu Evropske zveze za pedagoško raziskovanje ECER, septembra 1998 v Ljubljani. Znova se je odzval vabilu Zavodu za šolstvo novembra 1999 in predstavil nova spoznanja s področja akcijskega raziskovanja.

Leta 1999 so svetovalke ljubljanskih vrtcev opravile akcijsko raziskavo na temo uvajanja otrok v vrtec (Marentič Požarnik 2001).

Migličeva (1999) je objavila članek, v katerem poleg kratkega zgodovinskega orisa razvoja akcijskega raziskovanja skuša odgovoriti na vprašanje, ali so s pojavom tega raziskovanja nastale nove paradigme. Če želimo upoštevati novejši pristope k raziskovanju, moramo preoblikovati raziskovalni proces, ugotavlja avtorica, pri tem pa moramo izhajati iz namenov raziskave. V preteklosti je bilo nekaj poskusov oblikovanja procesa izvedbe raziskave, vendar sta se, »glede na zahteve procesa, dobesedna aplikacija teh priporočil in teorija oblikovanja praktičnega modela izkazali za neustrezni« (1999, 151).

V letu 2001 je izšla tematska številka *Sodobne pedagogike* na temo kvalitativnega raziskovanja v pedagogiki. Vsebuje predvsem teoretične članke, ki predstavljajo značilnosti in posebnosti kvalitativnega raziskovanja. Pomembno je, da skušajo avtorji (Sagadin, Marentič Požarnik, Trnavčević, Mažgon) odgovoriti na nekatere dileme in polarizacijo med kvalitativno in kvantitativno metodologijo ali/in paradigmo raziskovanja. Zadržki glede kvalitativnega raziskovanja so bili pri nas namreč dolga leta ovira za širši razvoj akcijskega raziskovanja. V slovenskem raziskovalnem prostoru se zdijo povprečnemu opazovalcu kvantitativne raziskave bolj cenjene od kvalitativnih. Predstavniki tradicionalnega raziskovanja imajo svoj specifičen odnos do znanstvene resnice in velik vpliv na to, kaj se bo objavljalo v revijah, ki veljajo za znanstvene. Če ugotovitev raziskav ne objavljamo in ne priznavamo, pa je skoraj enako, kot da jih sploh ne bi bilo. Ali, kot je zapisala Marentič-Požarnikova (2001, 65), »dogajanje in razmišljanje še vedno premočno obvladuje tradicionalna analitična, kvalitativno usmerjena paradigma, ki sebe neredko predstavlja kot edino »pravo znanost«.

Kot prispevek k teoriji akcijskega raziskovanja lahko štejem tudi doktorsko disertacijo, ki podrobneje analizira razvoj in teoretično utemeljitev akcijskega raziskovanja (Mažgon 2005). Avtorica ugotavlja, da temeljna vprašanja, ki so se pojavljala pri uvajanju akcijskega raziskovanja, še vedno srečujemo kot nasprotje kvalitativne in kvantitativne paradigme družboslovnega raziskovanja. Njeno temeljno raziskovalno vprašanje je, kako so na metodologijo akcijskega raziskovanja vplivali procesi konstituiranja novih paradigmatičnih konceptov in predvsem, v čem je vloga in pomen paradigmatičnega relativizma pri oblikovanju metodologije akcijskega raziskovanja.

V Sloveniji beležimo tudi akcijsko raziskavo v okviru doktorske disertacije, ki je preučevala vzpostavitev »modela« ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na primeru Fakultete za management Koper (Trunk Širca 2002). Akcijsko raziskovanje, ki je

potekalo od leta 1996 do 2000, je po mnenju avtorice ustrezalo ciljem te študije – vzpostaviti »model« za samoevalvacijo, ki bi deloval v praksi in v katerega bodo vključeni vsi: študenti, učitelji, vodstvo fakultete. Avtorica meni, da je ta akcijska raziskava prispevek k znanju in praksi v visokem šolstvu, da je imela pomembno vlogo pri razvoju Fakultete za management ter je vplivala na njeno osebno rast, tako v vlogi raziskovalke kot posameznice (Trunk Širca 2002).

Natalija Komljanec je, v okviru Zavoda republike Slovenije za šolstvo, leta 2005 začela sistematično povezovati akcijsko raziskovanje z inovacijskimi projekti. Poskrbela je tudi za načrtno izobraževanje vodij inovacijskih projektov, konzulentov ter operativnih praktikov - multiplikatorjev akcijskega raziskovanja. Na spletni strani Zavoda republike Slovenije za šolstvo (<http://www.zrzs.si/zvezekAR/>) je bil objavljen »spletni zvezek«, ki je omogočal objavo avtorskih prispevkov za medsebojno praktično uporabo ter izmenjavo. K njegovi dopolnitvi z javno izmenjavo izkušenj, zabeležk, refleksij in drugih pripomočkov so bili vabljeni vsi, ki se ukvarjajo s področjem akcijskega raziskovanja. Komljančeva ugotavlja (prav tam), da akcijskega raziskovanja ni prav lahko izvajati, da je to metoda, ki zahteva nov način razmišljanja in avtonomno ravnanje praktikov. V pomoč so pripravili in objavili gradivo, ki je namenjeno razjasnitvi nekaterih področij akcijskega raziskovanja. Ta so se namreč, na osnovi spremljanja inovacijskih projektov, pokazala kot slabše razumljena. Zavod republike Slovenije za šolstvo je na področju akcijskega raziskovanja še vedno dejaven. V oktobru 2007 so v Ljubljani organizirali usposabljanje vodij inovacijskih projektov za akcijsko raziskovanje.

V letu 2005 je Šola za ravnatelje v sodelovanju z Britanskim svetom zasnovala program *Ravnatelji raziskujejo svoje delo – Akcijsko raziskovanje za ravnatelje*. Namen programa je usmeriti ravnatelje v izboljšanje kakovosti vodenja s pomočjo akcijskega raziskovanja in spodbuditi reflektivno prakso. Projekt, ki še vedno poteka, vodita Justina Erčulj in Mateja Brejc. Cilji programa so:

1. Motivirati skupino ravnateljev, ki bodo izvedli akcijsko raziskavo v svoji šoli.
2. Izvesti program s skupino izbranih ravnateljev.
3. Nuditi podporo ravnateljem pri akcijskem raziskovanju v šolah.
4. Vzpostaviti e-učilnico za spodbujanje sodelovanja med ravnatelji.
5. Evalvirati program in njegov vpliv na strokovni razvoj ravnateljev.

Glede na izkušnje s poskusno skupino ravnateljev program za posamezno skupino poteka eno koledarsko leto. V tem času ravnatelji - raziskovalci naredijo manjšo raziskavo s področja svojega vodenja, pridobljene podatke pa uporabijo za uvedbo izboljšave. Šola za ravnatelje v izvedbo vključuje domače in tuje strokovnjake pa tudi ravnatelje, ki so sodelovali v poskusni skupini. Delo poteka v kombinaciji e-

izobraževanja, strokovne podpore in delavnic oziroma kontaktnih srečanj. V letu 2008 je v program vključena že četrta skupina ravnateljev. Za potrebe projekta so pripravili tudi monografijo *Ravnatelji raziskujejo svoje delo* (Brejc in Erčulj, ur. 2008). Nosilci projekta menijo, da akcijsko raziskovanje spodbuja in razvija profesionalizem, saj ravnatelje usmerja v raziskovanje lastnega dela in nenehno refleksijo, hkrati pa omogoča iskanje konkretnih rešitev pri vodenju. Ta pristop omogoča tudi izmenjavo izkušenj, oblikovanje strokovne skupnosti in razvijanje novega znanja o vodenju slovenskih šol.

V okviru štirih projektov *Partnerstvo fakultet in šol*, ki jih je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad, sta v letih 2006 in 2007 potekala tudi dva projekta akcijskega raziskovanja. V projekt *Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave*, ki ga je vodil Janez Krek, je bilo poleg Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, vključeno 26 partnerskih institucij. Izhodiščna ideja projekta je bila, da zagotavljanje kakovosti poučevanja in delovanja sodobne šole zahteva od učiteljev usposobljenost za raziskovanje lastne pedagoške prakse, kot osnovni vsebinski okvir raziskav pa so izbrali medpredmetno povezovanje. Cilj projekta je bil usposobiti učitelje za akcijsko raziskovanje. Eden od rezultatov projekta je bila tudi monografija, v kateri so objavljeni znanstveni in strokovni prispevki učiteljev - raziskovalcev ter mentorjev, ki so sodelovali v projektu (Krek, Hodnik Čadež, Vogrinc, Scherl Kafol, Devjak in Štemberger, ur. 2007). Delovanje celotnega projekta je bilo od vsega začetka podprto tudi s posebno spletno stranjo za komunikacijo med udeleženci. Organiziranih je bilo več izobraževanj in kontinuirana strokovna podpora. Monografija tako predstavlja celoto, ki pokriva teoretične temelje in praktične primere akcijskega raziskovanja.

V drugem projektu so sodelovale tri fakultete iz Ljubljane in kar trideset partnerskih šol iz vse Slovenije. Poglavitna ideja je bila zasnova, vpeljava in vrednotenje modela raziskovanja pedagoške prakse. Za učitelje so pripravili dvodnevno delavnico, da so jih seznanili z metodologijo akcijskih raziskav (Vrtačnik 2007).

2.4.2 Akcijsko raziskovanje na področju socialnega dela in sociologije

Akcijsko raziskovanje pa se ni izvajalo le na področju vzgoje in izobraževanja, ampak so ga preučevali in uporabljali tudi za potrebe sociologije in socialnega dela.

Na področju sociologije je leta 1981 ubranjena doktorska disertacija na temo kvalitativne metodologije in akcijskega raziskovanja. Avtor jo je prirejeno objavil leto kasneje (Adam 1982).

Na področju socialnega dela sta največ objavljala Dekleva (1982) in Mesec (1982, 1988, 1993, 1994, 1998). Od leta 1980 dalje so na Višji šoli za socialne delavce opravili več akcijskoraziskovalnih projektov socialnega dela v raznih okoljih (Mesec

1998). Žal pa so jih objavili le v skromnem številu ciklostiranih izvodov, zato so bolj ali manj izgubljeni. Mesec se je, kot predavatelj metodologije na šoli za socialno delo, zelo poglobljeno ukvarjal s kvalitativno metodologijo in v tem okviru tudi z akcijskim raziskovanjem ter nasprotoval, da bi ga sprejemali kot *»novo metodološko paradigmo«* (1998).

Mesec (1994, 5) je postavil tezo, da *»akcijsko raziskovanje ni metoda v ožjem pomenu besede, ampak bolj način organizacije raziskovanja in praktičnega delovanja, način organizacije inoviranja in razvoja, ustvarjanja novih spoznanj in spreminjanja praktičnega delovanja«*. Zato tudi uvede termin *»akcijskoraziskovalni pristop«*. Ugotavlja, da v okviru tega pristopa lahko razlikujemo več podvrst, da pa je raziskovanje v tej smeri razmeroma novo in zato še ni mogoče abstrahirati skupnih značilnosti njegovih različic. Njegovemu razumevanju akcijskega raziskovanja je bila najbližja Cunninghamova (1976 v Mesec 1994) opredelitev akcijskega raziskovanja, ki je *»raziskovanje,*

1. *ki ga izvajajo člani organizacije ob pomoči zunanjih svetovalcev, vsi skupaj pa sestavljajo akcijsko raziskovalno skupino;*
2. *kjer člani sodelujejo tako pri raziskovanju kot pri akciji;*
3. *ki poudarja pomen skupinske dinamike in družbenih sil, ki spodbujajo ali zavirajo skupinsko delovanje;*
4. *katerega namen je spremeniti vedenje, v tem procesu pa si sledijo načrtovanje, izvajanje in evalvacija«*.

Kot vidimo, Mesec meni, da je potrebno akcijsko raziskovanje izvajati ob pomoči zunanjih svetovalcev. Pri tem se bistveno razlikuje od avtorjev (npr. Kemmis in Wilkinson 1998), ki trdijo, da morajo praktiki sami izvajati akcijsko raziskavo. Ko poskušam razmisliti, od kod to prepričanje, najprej opazim, da je privzeta opredelitev precej stara (1976). Predvidevam, da je bilo takrat akcijsko raziskovanje manj poznano in uveljavljeno ter zato mogoče težje izvedljivo brez zunanjih svetovalcev. Danes je to sicer v določenih situacijah priporočljivo, ni pa značilno (Stinger 1996). Mogoče je na tako presojo vplivalo tudi Mesčevo delovanje na področju socialnega dela, kjer je problematika pogosto zelo konfliktna, zato je prisotnost zunanjega strokovnjaka najbrž dobrodošla tudi iz tega razloga.

3 EMPIRIČNI DEL

V tem poglavju podrobneje predstavim kontekst raziskave ter njen namen. S pomočjo teorije utemeljim izbrano raziskovalno paradigmo, izbrani raziskovalni pristop ter tehnike zbiranja podatkov. Podrobno razložim potek raziskave, pojasnim, kako sem skušala zagotoviti veljavnost, zanesljivost in etičnost raziskave ter nakažem njene potencialne omejitve. Na koncu analiziram in interpretiram ugotovitve ter podam zaključke in priporočila.

3.1 Kontekst raziskave

Ta raziskava teži k poglobljenemu, celostnemu zajetju pojavov, zato je pomembno poznati njen kontekst oziroma vse specifične pogoje, v katerih je potekala.

Moj izbrani `primer` je skupina devetih vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij, ki smo, v okviru projekta *Ravnatelji raziskujejo svoje delo - akcijsko raziskovanje za ravnatelje* (projekt) izvajali vsak svojo akcijsko raziskavo. V tem poglavju podrobneje pojasnim zasnovo, cilje in potek tega projekta, saj so vse to dejavniki, ki so vplivali na izvedbo akcijskih raziskav in s tem posredno mogoče tudi na ugotovitve te raziskave. Vodje - akcijski raziskovalci so v času izvajanja raziskav imeli določeno strokovno pomoč, podporo skupine, možnost komuniciranja preko e-učilnice, opredeljen je bil časovni okvir itd. To so pomembno drugačni pogoji, kot če bi vsak vodja raziskoval povsem samostojno, brez mnogih vzpodbud, ki jih je nudil projekt. Tudi sama sem bila kot vodja - akcijski raziskovalec vključena v projekt. Poleg zasnove in poteka projekta, kjer sem navajala predvsem dejstva, sem zato v posebnem poglavju ločeno predstavila tudi svoje vtise, mnenja o projektu, ki so prav tako lahko soustvarjali pomene in vplivali na interpretacije te raziskave.

S tako podrobnim opisom socialnega konteksta, v katerem so bili zbrani podatki, sem želela povečati zanesljivost raziskave. Celotno dogajanje na področju akcijskega raziskovanja v Sloveniji, ki predstavlja širši kontekst, v katerem je potekala ta raziskava, pa sem predstavila v poglavju 2.4.

3.1.1 Zasnova in cilji projekta

V Sloveniji od leta 1995 poteka sistematično usposabljanje ravnateljev za pridobitev ravnateljskega izpita, ki je obvezen pogoj za zasedbo delovnega mesta. Poleg tega *Šola za ravnatelje* organizira različne neobvezne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja: posvete, mentorstvo novoimenovanim ravnateljem, seminarje itd. Izkušnje pa kažejo, da si ravnatelji najbolj želijo konkretnih usmeritev in napotkov za svoje delo, praktično naravnanih usposabljanj. Z zavedanjem, da je vodenje izrazito kontekstualno, odvisno od številnih spremenljivk v konkretnem okolju (Erčulj in Koren, 2003), je na *Šoli za ravnatelje* dozorel sklep o uvedbi projekta *Ravnatelji*

raziskujejo svoje delo - akcijsko raziskovanje za ravnatelje. Odločitev je temeljila na predpostavki, da prav akcijsko raziskovanje lahko spodbuja in razvija ravnateljev profesionalizem, saj ga usmerja v raziskovanje lastnega dela in nenehno refleksijo. V prvo, `poskusno` skupino so povabili devet vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij: dveh vrtcev, štirih osnovnih šol, dveh srednjih šol in ene organizacije za izobraževanje odraslih, ljudske univerze. Vsak med njimi naj bi v svoji organizaciji izvedel akcijsko raziskavo. S tako sestavo skupine so želeli omogočiti izmenjavo izkušenj, oblikovanje strokovne skupnosti in razvijanje novega znanja o vodenju slovenskih vzgojno izobraževalnih organizacij.

Nosilec projekta je bila *Šola za ravnatelje*, vodja projekta dr. Andrej Koren in koordinatorica projekta dr. Justina Erčulj. Naloge nosilca so bile: izbira udeležencev, oblikovanje programa, izvedba usposabljanja skupaj z British Councilom, usklajevanje aktivnosti, vzpostavitev in vodenje e-učilnice, evalvacija. Partner v projektu je bil British Council Slovenia in njegove naloge: sodelovanje pri oblikovanju programa, izbira zunanjega strokovnjaka, pomoč pri izbiri literature. Delo je potekalo v kombinaciji e-izobraževanja, strokovne podpore in delavnic oziroma kontaktnih srečanj.

Cilji projekta so bili:

1. Narediti celovit pregled prakse usposabljanja ravnateljev v Sloveniji in v drugih evropskih državah.
2. Izbrati in motivirati skupino ravnateljev, ki bodo izvedli akcijsko raziskavo v svoji šoli.
3. Razviti program in gradiva za usposabljanje ravnateljev.
4. Izvesti program s skupino ravnateljev.
5. Nuditi podporo ravnateljem pri akcijskem raziskovanju.
6. Vzpostaviti e-učilnico za spodbujanje sodelovanja med ravnatelji.
7. Evalvirati program in njegov vpliv na strokovni razvoj ravnateljev.
8. Seznaniti širšo strokovno javnost z rezultati.
9. Oblikovati smernice za akcijsko raziskovanje ravnateljev kot podporo njihovem strokovnemu razvoju.

3.1.2 Potek projekta

Predviden čas trajanja projekta je bil od oktobra 2005 do maja 2006. Na zaključni delavnici 30. maja 2006 pa so udeleženci projekta povedali, da se jim šele sedaj, ko imajo za sabo tudi praktično izkušnjo, odpirajo nekatera vprašanja in bi potrebovali dodatna znanja. Sprejeta je bila odločitev, da skupina z delom nadaljuje do januarja 2007.

Prva delavnica je potekala 5. in 6. oktobra 2005. Udeležencem so bili predstavljeni namen, cilji in potek projekta. Dobili so navodila za delo v e-učilnici, spoznali so osnovna načela akcijskega raziskovanja ter prejeli več pripomočkov za presojo vodenja, da bi lažje določili področje svoje akcijske raziskave. Razšli so se z nalogo, da so sredine novembra 2005 vsak zase opredeli področje raziskovanja in izdelali raziskovalni načrt. Strokovna pomoč in komunikacija naj bi v tem času potekala preko e-učilnice.

Druga delavnica je potekala 17. in 18. novembra 2005. Najprej so udeleženci opravili kratko refleksijo na opravljeno delo, potem pa je vodenje delavnice prevzela dr. Linda Devin. Delo je potekalo v angleškem jeziku. Obravnavane teme so bile: (a) pravila raziskovanja za vodje - akcijske raziskovalce; (b) pregled in uporaba literature; (c) oblikovanje raziskovalnih vprašanj; (d) tehnike zbiranja podatkov; (e) principi akcijskega raziskovanja s poudarkom na raziskovalni etiki; (f) zasnova akcijske raziskave in izbira udeležencev; (g) rezultati akcijske raziskave in poročanje. Udeleženci so predstavili svoje akcijske načrte in jih komentirali s pomočjo metode 'kritičnega prijatelja'. Opredelili so tudi prvi krog akcijske raziskave in zasnovali evalvacijo. Do sredine marca naj bi udeleženci izvedli prvi krog akcijske raziskave v svojih vzgojno-izobraževalnih organizacijah.

Tretja delavnica je 7. in 8. marca 2006 pod vodstvom dr. Linde Devin ponovno potekala v angleškem jeziku. Teme delavnice so bile: (a) principi akcijskega raziskovanja in etičnost do udeležencev; (b) analiza rezultatov; (c) akcijsko raziskovanje in uvajanje sprememb; (č) vodenje za učenje; (d) planiranje naslednje faze; (e) sporočanje rezultatov in njihova optimalna uporaba. Poudarek je bil na izmenjavi izkušenj ob opravljenem delu in kritičnih refleksijah.

Strokovna ekskurzija v Wolverhampton, Velika Britanija, je bila za udeležence projekta organizirana s pomočjo British Councila od 5. aprila do 8. aprila 2006. Glavni namen je bil seznaniti se z britansko prakso akcijskega raziskovanja. Cilji pa so bili: (a) spoznavanje oblik izobraževanja ravnateljev v Veliki Britaniji; (b) spoznati konkretne primere akcijskega raziskovanja; (c) izmenjava izkušenj dobre prakse. Udeleženci so obiskali tri šole in eno univerzo.

Četrta delavnica je bila 30. maja 2006. Udeleženci so poročali o dosežkih in rezultatih, naredili evalvacijo opravljenega dela ter izmenjali svoje izkušnje. Vodje so določili svoje področje akcijskega raziskovanja, opravili raziskave, poročali o rezultatih v svojih organizacijah, nekateri pa tudi izven njih, in naredili prve korake k izboljšavi. Udeleženci so povedali, da so se jim šele na podlagi izkušenj odprla prava vprašanja in predlagali nadaljevanje projekta s strokovnjaki, ki imajo teoretične in praktične izkušnje z akcijskim raziskovanjem. Večina je naredila šele prvi krog izboljšav, izkazalo se je, da je bil rok za izvedbo več ciklov prekratek. Poleg tega so menili, da sami še niso dovolj usposobljeni, da bi lahko pomagali oziroma svetovali drugim. Sprejet je bil

sklep, da se projekt podaljša do januarja 2007. Takrat naj bi z delom pričele nove skupine, ki jim bodo pomagali s svojimi praktičnimi izkušnjami.

Za 31. ATEE konferenco, ki je od 21. do 25. oktobra 2006 potekala v Portorožu je pet udeležencev projekta je pripravilo plakat in predstavitev. V osebnih razgovorih so udeležencem konference predstavili zasnovo in potek projekta ter posameznih akcijskih raziskav.

Peta delavnica je bila 7. novembra 2006. Program dela: (a) poročilo o dejavnosti v projektu; (b) redefinicija raziskovalnega problema; (c) nadaljevanje projekta; (d) naloge udeležencev `poskusne` skupine pri izvajanju programa treh novih skupin akcijskih raziskovalcev.

Za mednarodni 20. kongres ICSEI, ki je potekal od 3. do 6. januarja 2007 v Portorožu so tri udeležence projekta pripravile plakat in predstavitev.

Zaključno srečanje je potekalo 12. in 13. januarja 2007 v Vrtcu Manka Golarja v Gornji Radgoni. Udeleženci so poročali o poteku svojih akcijskih raziskav in naredili evalvacijo projekta. Drugi dan so potekale priprave na sodelovanje v programu Akcijsko raziskovanje za ravnatelje 2007/08. Narejen je bil razpored, po katerem bodo udeleženci `poskusne` skupine posredovali svoje izkušnje novim skupinam.

3.1.3 Osebni vtisi o projektu

Ob povabilu v projekt sem izvedela, da bodo v poskusno skupino vključeni vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij od vrtca do organizacij za izobraževanje odraslih, nad čemer sem bila prijetno presenečena. Direktorica vzgojo-izobraževalne organizacije sem že osemnajsto leto, pa se mi nikoli ni ponudila priložnost za sodelovanje s kolegi iz tako različnih organizacij našega vzgojno-izobraževalnega sistema. O akcijskem raziskovanju sem vedela zelo malo, zato je bila to po moji oceni odlična priložnost za strokovno izpopolnjevanje. Videla sem tudi možnost, da na podlagi tega projekta načrtujem svojo magistrsko nalogo, saj sem po zaključku specializacije iz managementa v vzgoji in izobraževanju, nadaljevala magistrski študij. To so bili trije razlogi, ki so mi močno olajšali odločitev za sodelovanje v projektu.

Prva delavnica. Predstavitev projekta je bila vzpodbudna. Navdušena sem bila nad načrtovanim načinom dela: kombinacijo delavnic, e-učilnice, študija literature, strokovne in medsebojne pomoči. Ko nam je Nada Trunk Širca povedala, da bomo morali do zaključka projekta, torej v osmih mesecih, opraviti že vsaj tri kroge akcijske raziskave in ob upoštevanju dejstva, da bom sama v vlogi načrtovalke, izvajalke in opazovalke, sem se resno zamislila nad realnostjo izvedbe. Katero področje raziskovanja svojega vodenja naj izberem, da bo obvladljivo in bo mogoče izboljšavo v tako kratkem času trikrat ponoviti? Drugi dan smo razpravljali o tem, kakšni smo kot vodje, kakšne so naše vrednote, saj bomo raziskovali svoje delo. Na zelo izviren način nas je k razmišljanju spodbudil Andrej Koren s svojo `zgodbo vodenja` in ko smo svoje

zgodbe povedali tudi vsi udeleženci, smo se pričeli spoznavati in vzdušje je postalo bolj sproščeno. Spoznala sem, da je koordinator k sodelovanju povabili sposobne in zelo motivirane vodje vzgojno izobraževalnih-organizacij, ki so že sodelovali v različnih projektih. S prvimi poskusi določitve področja akcijskega raziskovanja, pod vodstvom Justine Erčulj, so do izraza prišli tudi dvomi in skrbi v zvezi z izvedbo akcijskega raziskovanja. Udeležence je precej skrbela tudi izvedba delavnic v angleškem jeziku, kako bomo lahko spremljali in komunicirali.

Druga delavnica je pomenila prvo resnejše spoznavanje s teorijo akcijskega raziskovanja. Tu je že odigrala svojo vlogo medsebojna pomoč v skupini. Nekateri so imeli namreč precej težav z razumevanjem, zato so bili prevodi in pojasnila zelo dobrodošli. Menila sem, da je sestava skupine zelo posrečena, kazati so se začele vloge članov skupine. Počutje je bilo prijetno, čeprav je postajalo jasno, da bo akcijsko raziskovanje zelo naporno. V tej delavnici sem imela občutek, da sem v precejšnji prednosti, saj sem kvalitativno metodologijo poslušala v okviru svojega študija in sem imela precej dobro podlago za spremljanje vsebine.

Zaradi precejšnjih težav pri določanju področja raziskovanja smo se udeleženci projekta na začetku decembra domenili za *dodaten sestanek* v Škofji Loki. Nekateri smo imeli že precej izdelano idejo, drugi ne, vsi pa smo sestanek ocenili kot koristen.

Februarja vsi še vedno nismo imeli izbranega žarišča raziskave in načrta, nervoza je rasla, koordinatorica nas je spodbujala preko e-učilnice. Glavno težavo sem videla v časovnem okviru. Na katerem področju našega dela je mogoče v predvidenem času izpeljati tri kroge? Ko so padle prve odločitve o izbranem področju, so se ostali odločali zelo podobno.

Tretje delavnice smo se vsi udeležili z izdelanimi načrti svojega akcijskega raziskovanja, predstavili smo ga in ga preverili z Lindino pomočjo. Po mojem mnenju je bil angleški jezik ovira. Precej je bilo tudi drugih težav, kot da nam je manjkalo konkretnih, praktičnih napotkov in smo se 'lovili'. Angleško gradivo nam očitno ni bilo v zadostno pomoč. Želeli smo dobiti konkretne primere izvedenih akcijskih raziskav. Posamezniki so želeli izstopiti iz projekta, zato je bilo mnogo medsebojnega vzpodbujanja.

Strokovne ekskurzije se zaradi smrti v družini nisem udeležila. Po pripovedovanju kolegov sem veliko zamudila. Vsi so bili polni informacij in novih vtisov, predvsem pa je bilo čutiti veliko dobre volje in pozitivne energije. S skupnimi močmi so za revijo *Vodenje* pripravili poročilo o obisku.

Srečanje v Brežicah je organizirala ena od udeleženk. Razpoloženje je bilo ustvarjalno in neformalni del druženja nadvse prijeten. Veliko je bilo izmenjav izkušenj in komuniciranja tudi o problemih, ki niso bili neposredno povezani z akcijskim raziskovanjem. Menili smo, da bi bilo škoda zaključiti z delom v tej fazi, ter sprejeli

sklep o podaljšanju projekta, saj smo z uvedbo izboljšav v svojih organizacijah šele dobro začeli.

Del skupine se je odločil, da bo projekt predstavil na *mednarodni konferenci*. Zdaj smo bili že dober tim in kljub temu da smo vsi to delali prvič, je vsak je dobro opravil svoj del naloge. To je bila še ena pozitivna izkušnja.

Četrta delavnica je bila poleg redefinicije raziskovalnega problema namenjena predvsem pripravi na posredovanje naših izkušenj trem novim skupinam vodij - akcijskih raziskovalcev. Čutiti je bilo precejšnjo negotovost, kako bomo nalogo opravili, saj menda še sami akcijsko raziskovanje komaj obvladamo.

Tri udeleženke projekta smo pripravile plakat za *mednarodni kongres ICSEI*. Delale smo na podlagi prve izkušnje in po mojem mnenju pripravile boljše predstavitev kot prvič. Tudi nervoza je bila mnogo manjša. Udeleženci kongresa, s katerimi sem govorila, so bili precej začudeni, da akcijsko raziskujemo vodje organizacij. Očitno je bilo, da takega primera nihče ni poznal, blizu jim je bilo akcijsko raziskovanje učiteljev.

Evalvacijsko zaključno srečanje je zelo uspelo tudi po zaslugi odlične organizacije ene od udeleženk projekta. Gostoljubnost je bila res izredna in prav tako razpoloženje. Ob tej priložnosti sem izvedla tudi skupinski intervju. Z ustvarjanjem ustrezne klime nisem imela težav in tudi sicer mi je bilo najbrž, kot eni od udeleženk projekta, lažje, kot če bi prišla narediti intervju 'od zunaj'. Vsi so zavzeto sodelovali, žal pa je manjkala ena udeleženka projekta, ki se ni mogla udeležiti tega zaključnega srečanja.

3.2 Namen raziskave

Akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno izobraževalnih organizacij je novost v Sloveniji, izredno redko pa je akcijsko raziskovanje *vodenja* očitno tudi izven naših meja. Zato je namen te raziskave, prispevati nova znanja za uvajanje akcijskega raziskovanja v prakso vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas.

Zato sem:

1. prikazala teorije o akcijskem raziskovanju in teorije o vodenju, s poudarkom na pogledih, ki ju povezujejo,
2. zbrala ter analizirala izkušnje 'poskusne' skupine vodij - akcijskih raziskovalcev,
3. ugotovitve raziskave povezala v priporočila vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in/ali koordinatorjem projektov akcijskega raziskovanja, ki se bodo v podobnih ali primerljivih okoliščinah odločali za akcijsko raziskovanje.

Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšne so teoretične podlage za akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij?

2. Kakšne so zaznave vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij glede akcijskega raziskovanja njihovega vodenja?
3. S katerimi problemi so se vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij soočili pri izvajanju akcijskega raziskovanja svojega vodenja?
4. Kako lahko akcijsko raziskovanje prispeva k uspešnemu vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas?

3.3 Raziskovalna paradigma

Paradigmo lahko razumemo kot sistem oz. sklop prepričanj, vrednot in stališč, ki oblikujejo posameznikov (raziskovalcev) pogled na neko vprašanje, problem in ki usmerjajo njegovo delovanje (Trnavčevič 2001).

Sagadin (2001) ugotavlja, da raziskovanje v ontološkem, epistemološkem in metodološkem pogledu ni enoten pojav, ne v teoriji in ne v raziskovalni praksi. Uporabljajo se različna pojmovanja, opredelitve in predstavitve paradigem in v tem smislu bi lahko govorili o multiparadigmatskosti.

V primeru, ko je *»poudarek na razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj ipd. iz perspektive njihovih udeležencev (akterjev), to je kako posamezniki (akterji) vidijo, interpretirajo določeno situacijo, proces itn., kakšni so nameni, motivi in smisli (pomeni) njihovih reakcij in ravnanj iz njihovih zornih kotov,«* (Sagadin 2001, 12) govorimo o interpretativni paradigmi.

Guba in Lincoln (1988) paradigmo, ki je drugačna od konvencionalne, imenujeta alternativna. Poleg značilnosti, ki jih zasledimo tudi pri opisih interpretativne paradigme, izpostavljata še, da je pri alternativni paradigmi pomen časa in konteksta neizogiben, kar velja tudi za človekovo vedenje. Govoriti o vzročno-posledičnih odnosih je brez pomena, saj je med vsemi elementi v nekem situacijskem kontekstu stalna interakcija. Lahko samo dobimo vpogled v kompleksno dogajanje, zato ga bolje razumemo. Po alternativni paradigmi se raziskovanje ne more izogniti vrednotam in njihovem vplivu na rezultate raziskovanja. Pri tem gre tako za vrednote raziskovalca in udeležencev raziskave kot tudi za vrednote, na katere je oprta teorija, ki podpira raziskavo.

Kadar o izbranem področju raziskovanja še ne vemo dovolj, da bi raziskovalni problem lahko strukturirali, postavili raziskovalne hipoteze, sestavili standardizirani instrumentarij za zbiranje podatkov, se pravi raziskavo načrtovali v skladu z zahtevami kvantitativnega raziskovanja, nam to omogoča kvalitativno raziskovanje (Sagadin 1993, 217–218). Kvalitativno raziskovanje se osredotoča na probleme manjšega obsega, vezane na manjše skupine oseb in na posameznike, *»teži k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah ter v kontekstu časa, kraja, in sploh v kontekstu konkretnih okoliščin v vsakokratni raziskovani situaciji«* (Sagadin 2001, 13).

Fraenkel in Wallen (1990 v Sagadin 1993) opredeljujeta naslednje splošne značilnosti kvalitativnega raziskovanja:

1. Raziskovalec je ključni instrument kvalitativnega raziskovanja, raziskovanje poteka v pristnem okolju (šoli, razredu itd.).
2. Kvalitativne podatke zbiramo bolj v besedni in slikovni, kot pa numerični obliki.
3. Kvalitativni raziskovalci se ukvarjajo tako s procesi kot tudi s produkti procesov, še posebno jih zanima, kako se stvari dogajajo.
4. Usmerjeni so v induktivno analizo podatkov. Navadno ne postavljajo vnaprej hipotez, da bi jih nato preizkušali. Precej časa zbirajo podatke, preden se odločijo, katera vprašanja so pomembna in jih bodo upoštevali ter raziskali.
5. Zanimajo jih predvsem osebne perspektive ljudi v raziskovalni situaciji, njihove domneve, motivi, razlogi, cilji in vrednote. Prizadevajo si kar se da natančno razumeti njihovo razmišljanje.

Vidimo torej, da teoretiki paradigmo, ki je drugačna od tradicionalne, kvantitativne, kavzalne, poimenujejo alternativna ali kvalitativna ali interpretativna. Med njihovimi opredelitvami ne vidim bistvene razlike, zato jo bom v okviru te naloge imenovala le kvalitativna paradigma.

Kvalitativno raziskovanje ne poskuša ohranjati distance in ločenosti od raziskovane stvari, temveč celo poudarja pomembnost vzpostavljanja sodelovanja med raziskovalcem in raziskovanim (Reason in Bradley 2000), zato mi omogoča zasnovo raziskave, v kateri lahko prepoznavam različne vidike, zavzemam različne vloge in tudi svoja stališča vnašam kot vir znanja in informacij (Bassey 2000).

Moja raziskava izhaja iz kvalitativne paradigme, saj nisem iskala vzročno posledičnih odnosov, ampak sem želela razumeti, dobiti podroben vpogled v kompleksno dogajanje akcijskega raziskovanja vodenja v vzgoji in izobraževanju.

Oprla sem se na znanje, razumevanje in mnenja vodij vzgojo-izobraževalnih organizacij, ki imajo izkušnjo z akcijsko raziskavo. Zanimali so me njihovi motivi in njihova osebna razlaga, saj je doslej v teoriji kot tudi v praksi akcijsko raziskovanje vodenja še dokaj neraziskano. Pri tem pa sem, kot vir informacij in znanja, vnašala tudi svojo izkušnjo akcijskega raziskovanja vodenja in svoja stališča.

Zavedala sem se, da bodo rezultati mojega preučevanja pomembno odvisni od konteksta, specifične raziskovalne situacije, zato sem ji namenila posebno pozornost in jo podrobno opisala. Ob začetku raziskave sem o problematiki vedela mnogo premalo, da bi jo lahko podrobneje strukturirala. V času raziskave sem prišla do novih informacij in zamisli, ki so vplivale na nadaljnji potek raziskave. Moj načrt raziskave, potek in izbira tehnik ustrezajo kvalitativnemu raziskovanju.

3.4 Pristop k raziskovanju - študija primera

V okviru kvalitativnega raziskovanja ne preučujemo večjega števila enot populacije z namenom, da bi prišli do posplošenih ugotovitev, ampak raziščemo posamezen primer ali majhno število primerov, ki jih ne vzorčimo slučajnostno. Poglavitni kriterij za izbiro je teoretična ali praktična relevantnost. Usmeritev na preučevanje posameznih primerov imenujemo idiografski pristop. Ta ponuja bogastvo različnih vidikov, dimenzij, pojmov, je življenjski in nazoren ter smiselno zaokrožen. Posamezen primer lahko raziščemo in opišemo v obliki študije primera. *»Študija primera je celovit opis posameznega primera in njegova analiza, tj. opis značilnosti primera in dogajanja in opis procesa odkrivanja teh značilnosti, to je proces raziskovanja samega«* (Mesec 1998, 44–45).

Zelo podobno Merriam (1998, 27–28) opredeli kvalitativno študijo primera kot *»intenziven, holističen opis in analizo posamičnega primera, fenomena ali socialne enote«*. Avtorica meni, da je najpomembnejša, ko govorimo o študiji primera, opredelitev objekta preučevanja, kaj vzamemo za 'primer'. Po njenem mnenju je pomembno, da je 'primer' zaključen, celovit sistem. To je lahko (a) oseba: študent, učitelj, ravnatelj; (b) program; (c) skupina ljudi: razred, šola; (d) specifična politika itd. Stake (v Bassegy 2000, 27) opiše študijo primera kot *»študijo posebnosti in kompleksnosti posameznega primera, z namenom, da bi razumeli njegovo delovanje v okviru pomembnih okoliščin.«*

Raziskavo sem zasnovala kot študijo primera, ker mi je omogočala *»poglobljeno razumevanje«* obravnavane problematike in *»pomena za vse vpletene«*. Poleg tega sem lahko posvetila več pozornosti *»procesu kot pa rezultatom, kontekstu kot pa posameznim spremenljivkam, odkrivanju kot pa potrjevanju.«* (Merriam 1998, 19)

Moj izbrani primer je 'poskusna' skupina devetih vodij vzgojno izobraževalnih organizacij, ki so akcijsko raziskovali v okviru projekta *Ravnatelji raziskujejo svoje delo – akcijsko raziskovanje za ravnatelje*. To je bila v Sloveniji prva in edina skupina vodij, ki je imela izkušnjo z akcijskim raziskovanjem. Gre seveda za namensko vzorčenje, obenem pa je to tudi edini vzorec, ki sem ga za moj predmet preučevanja lahko izbrala. Preučevala sem akcijsko raziskovanje te skupine, analizirala njene zaznave, izkušnje, stališča oziroma njeno celostno delovanje. Pri tem me ni zanimalo ugotavljanje splošnih zakonitosti, ampak celovito, vsebinsko bogato razumevanje, bogastvo različnih vidikov, mnenj in spoznanj.

3.5 Tehnike zbiranja podatkov

Izbira študije primera ne predpostavlja tudi specifičnih metod zbiranja podatkov in njihove analize. Uporabijo se lahko vse, čeprav je res, da se nekatere uporabljajo večkrat kot druge (Merriam 1998, 28).

Bassey (2000, 81) kot tri glavne metode navaja *postavljanje vprašanj* (in pozorno poslušanje), *opazovanje dogodkov* (in skrbno beleženje, kaj se dogaja) in *preučevanje dokumentov*. Pri tem svetuje raziskovalcem, naj izoblikujejo svoje metode, ki naj temeljijo na njihovih raziskovalnih vprašanjih in jasnih etičnih stališčih. Opozarja še na sistematičnost pri zbiranju podatkov in predvsem, naj ne zberemo več podatkov, kot jih bomo imeli čas in energijo analizirati (prav tam, 69).

Za pričujočo raziskavo sem podatke zbirala:

1. z analizo dnevnika raziskovalnega procesa svoje akcijske raziskave,
2. s skupinskim polstrukturiranim intervjujem,
3. z analizo dokumentacije.

3.5.1 Analiza dnevnika raziskovalnega procesa svoje akcijske raziskave

Uporaba metode dnevnika je lahko zelo različna, prav tako so različni dnevniki, odvisno od namena in vrste informacij, ki se beležijo. Dnevniki »imajo lahko obliko osebnega dnevnika raziskovalnega procesa in vsebujejo nastajajoče zamisli ter rezultate, premišljevanja o osebnem znanju in pregled osebnih razpoloženj ter vrednot, ki pa so lahko pomembni pri analizi podatkov ter podrobnem opisovanju faz [...], nudijo bogato kvalitativno sliko motivov in perspektiv, ki omogočajo raziskovalcu, da dobi vpogled v raziskovane okoliščine.« (Easterby Smith, Thrope in Lowe 2005, 145)

»Vanj [raziskovalni dnevnik] se vnaša vse, kar pomaga situacijo bolj razumeti in jo pozneje rekonstruirati, na primer opažanja, njihovo razlago in vrednotenje (ki pa naj ne bo prenašlo), čustvene odzive, razmisleke, slutnje, načrte za nadaljnje delo.« (Marentič Požarnik 2001, 74)

O poteku svoje akcijske raziskave sem vodila podroben dnevnik, ki vsebuje tako načrte, poročila, kot tudi moja razmišljanja, dileme, refleksije. Strukturo dnevnika mi je delno določala zasnova projekta, v okviru katerega sem izvajala svojo akcijsko raziskavo. Skupaj z mojo celostno izkušnjo akcijskega raziskovanja vodenja, mi je predstavljal pomemben vir podatkov in znanja. Na njegovo uporabo je, po mojem mnenju, mogoče gledati najmanj z dveh vidikov: (a) možnost uporabe tega dnevnika je bila velika prednost, saj osebna izkušnja omogoča bolj poglobljen vpogled in razumevanje predmeta preučevanja; (b) uporaba dnevnika in moja vpletenost je lahko tudi močan filter, nevarnost, da na predmet preučevanja gledaš v luči potrjevanja svojih izkušenj. Ta drugi vidik sem skušala imeti v mislih ves čas poteka te raziskave.

Zasnovo, področje in potek svoje akcijske raziskave na kratko predstavljam v nadaljevanju, saj menim, da so del konteksta, ki je soustvarjal pomene in vplival na zasnovo moje naloge. Zapise mojih refleksij, stališč, poročil, razmišljanj itd., ki se navezujejo na mojo akcijsko raziskavo, pa sem uporabila pri analizi in interpretaciji

podatkov. Z ločitvijo opisa postopka od svojih interpretacij sem želela zagotoviti jasnost in preglednost (McNiff, Lomax in Whitehead 1996).

Za svoje *področje akcijskega raziskovanja* sem izbrala vodenja koordinacijskega sestanka strokovnega kolegija v svoji organizaciji. S petimi sodelavci se sestanemo vsak dan za 30 do 45 minut. V ponedeljkih naredimo plan dela za teden, sicer pa so teme: informiranje o tekočih zadevah, poročanje o sestankih, seminarjih, ki so se jih udeležili posamezniki, obveščanje o poteku projektov, odgovori na različna vprašanja, konzultacije, včasih pa tudi sproščen klepet ob kavi. Z vpeljavo vsakodnevnega koordinacijskega sestanka sem pred leti želela rešiti nekatere takrat pereče probleme oziroma doseči naslednje cilje: dobro komunikacijo v vseh smereh, enake in vsem dostopne informacije, možnost konzultacij, spodbujanje sodelovanja. Vsaka leta so potekali po istem vzorcu. Sestanke sem po lastnem mnenju vodila precej rutinsko, že dolgo nisem ničesar spremenila, izboljšala. Želela sem preveriti, ali s tako izvedbo sestankov še dosegamo zastavljene cilje in kaj o njih mislijo sodelavci. Zastavila sem si naslednja raziskovalna vprašanja: Kakšni so obravnavani sestanki (vsebina in organizacija)? Kako sestanke doživljajo in ocenjujejo udeleženci? Kako bi sestanke lahko izboljšali?

Tehnike zbiranja podatkov, ki sem jih uporabila, so bile polstrukturirani intervjuji, analiza dokumentacije (zapisnikov sestankov in mojih zabeležk) in nestrukturiran razgovor v skupini. Udeleženci raziskave so bili vsi, ki se udeležujejo sestankov. Temo, cilje in namen naloge sem predstavila vsem udeležencem in zaprosila tri udeležence za individualni intervju. Zagotovila sem jim anonimnost in jih prosila za dovoljenje za snemanje intervjujev. Zastavila sem jim naslednja vprašanja: 1. Opiši tipični sestanek. 2. Kako sestanki vplivajo na tvoje delo? 3. Kako bi lahko sestanke izboljšali? 4. Katere teme, zadeve, probleme bi nujno morali obravnavati na sestanku in katere bi mogoče lahko opustili? Intervjuje sem snemala in naredila prepise. Pridobljene podatke in svoje ugotovitve sem predstavila vsem udeležencem raziskave. Razvil se je razgovor, ki ni bil vnaprej strukturiran in v katerem sem dobila še dodatne informacije.

Za *analizo podatkov* sem uporabila metodo splošnega analitičnega postopka, ki sta jo razvila Miles in Huberman (Tratnik 2002 in Easterby Smith, Thrope in Lowe, 2005). Upala sem, da je ta metoda dovolj sistematična in natančna, da bom kar najbolj zmanjšala nevarnosti prehitrih in preveč subjektivnih zaključkov. Oblikovala sem pet kategorij: vsebina sestanka, občutki/doživljanje udeležencev, organizacija sestanka, ocene in predlogi, aktivnost udeležencev. Analiza je pokazala, da glede vsebine in organizacije sestankov še vedno dosegamo zastavljene cilje. Udeleženci so sestanke ocenili pozitivno, še zlasti njihov vpliv na klimo v kolektivu. Zaznala sem nezadovoljstvo z zelo neenakovredno aktivnostjo udeležencev sestanka. Na podlagi analize in interpretacije podatkov sem razmislila o uvedbi sprememb.

Z uvedbo izboljšave sem skušala zagotoviti bolj enakomerno aktivnost udeležencev sestanka. Udeleženci sestanka so se namreč vključevali spontano in po svoji presoji, le ko se mi je zdela kakšna informacija zelo pomembna, sem posameznika pozvala k poročanju oziroma sem njegov prispevek napovedala vnaprej. Prihajalo je do velikih razlik v aktivnosti posameznikov, najbolj aktivna sem bila sama. Vzrokov za tako stanje je bilo seveda več, tudi osebnostne lastnosti udeležencev, področje dela posameznika itd. Ker na vse vzroke nimam vpliva, sem želela odpraviti vsaj tiste, ki zadevajo vodenje in organizacijo sestanka. Sklepala sem, da bodo vnaprej napovedani in pripravljene prispevki za nekatere manj stresni. Tako sem določila za vsakega udeleženca sestanka en dan v tednu, ki je namenjen njegovemu prispevku, poročanju, informiranju, oziroma obravnavanju problematike iz njegovega delokroga (oseba 1: ponedeljek, oseba 2: torek itd.).

Evalvacijo sem izvedla po preteku določenega časa, ko se je sprememba `ustalila`. Preverjala sem primernost uvedene izboljšave glede na zastavljeni cilj in pa na zadovoljstvo udeležencev z uvedeno izboljšavo. Metode evalvacije so bile: (a) skupinski nestrukturirani intervju; (b) individualni razgovori; (c) analiza dokumentacije (zapisnikov sestankov in zabeležk mojih opažanj). Glavna spoznanja so bila: (a) z uvedeno spremembo sem dosegla zastavljeni cilj; pozitivna povratna informacija glede zadovoljstva udeležencev; (c) moj osebi vtis je bil, da včasih spremembe ni mogoče uvesti brez `pozitivne prisile`. To sem v konkretnem primeru naredila brez slabe vesti, saj so mi ugotovitve raziskave nudile dovolj dobro podlago za odločanje.

V drugem krogu akcijske raziskave sem si zastavila cilj povečati razumljivost prispevkov in učinkovitost razprave. Z uvedbo izboljšave v prvem krogu smo pridobili dovolj časa za pripravo prispevkov, zato sem izrazila željo, da so prispevki bolj strukturirani, dobrodošli so izročki o obravnavani temi. Soba za sestanke smo opremili z nekaj dodatnimi pripomočki za prezentacijo. Tako sem želela doseči večjo zavzetost za pripravo prispevkov, večjo razumljivost in s tem učinkovitost razprave.

Drugo izboljšavo sem vrednotila z enakimi metodami in po enakem postopku kot prvo. Glavna spoznanja so bila: (a) pri uvajanju izboljšave v drugem krogu smo bili manj dosledni kot v prvem, zato je bil cilj le delno dosežen; (b) udeleženci so bili s takim rezultatom zadovoljni; (c) druga izboljšava je bila preslabo usklajena s cilji in željami udeležencev in bom morala razmisliti o smiselnosti vztrajanja pri zastavljenih ciljih.

3.5.2 Skupinski intervju

Merriam (1998, 73) deli intervjuje na: (a) *visoko strukturirane* ali *standardizirane*, kjer gre pravzaprav za ustno anketiranje in so vprašanja zaprtega tipa vnaprej določena, prav tako kot tudi njihov vrstni red; (b) *polstrukturirane*, ki so vodeni na podlagi nabora nekaj bolj ali manj strukturiranih vprašanj in teme, ki jo preučujemo, nimajo pa vnaprej

določenega poteka, kar omogoča raziskovalcu, da se prilagodi konkretni situaciji ter odzivom udeležencev in izpostavi nove ideje ali teme; (c) *nestrukturirane* ali *neformalne*, ki so bolj podobni pogovoru, s povsem odprtimi vprašanji, ki jih raziskovalec postavlja v primeru, ko o izbrani temi ve zelo malo in se pravzaprav šele seznanja s situacijo.

Polstrukturirani intervjuji so primerne metode, kadar je »*eden od ciljev intervjuja razviti razumevanje »sveta«* respondenta, tako da raziskovalec lahko nanj vpliva« in kadar je »*treba razumeti konstrukte, ki jih intervjuvanec uporablja kot osnovo za svoja mnenja in prepričanja o določeni zadevi in okoliščinah.*« (Easterby Smith, Thorpe in Lowe 2005, 113)

Vse vrste intervjujev so lahko individualne ali skupinske, njihova učinkovitost pa je najbolj odvisna od pravih, pravilno zastavljenih vprašanj (Merriam 1998). Adam (v Flere 2000, 117) meni, da so prednosti skupinskega intervjuja predvsem v tem, da skupina deluje kot spodbuda pri podajanju odgovorov in izražanju stališč. Diskusijska situacija sproža spontane reakcije in odpravlja psihično kontrolo, zato pridejo na dan tudi nekatere vsebine, ki pri individualnem intervjuju ne bi.

Za to raziskavo sem izbrala skupinski polstrukturirani intervju. Ker sem tudi sama izvajala akcijsko raziskavo vodenja, sem menila, da o temi vem dovolj, da bom lahko vnaprej pripravila ustrezna ključna vprašanja in se bom sposobna prilagajati odzivom udeležencev ter postavljati ustrezna podvprašanja. Odločila sem se, da bom izvedla skupinski intervju. Kot članica skupine sem njeno delovanje poznala in vedela, da člani pozitivno vplivajo drug na drugega. Pričakovala sem, da bo ta skupinska dinamika in diskusijska situacija spodbudila odpiranje zamisli, stališč in vsebin, ki jih individualni intervjuji ne bi. Presodila sem tudi, da tematika ni tako zaupna in občutljiva, da bi zahtevala pogovor na štiri oči.

Skupinski intervju sem izvedla v času zaključnega srečanja udeležencev projekta s sedmimi intervjuvanci, ena udeleženka projekta se ga ni mogla udeležiti. Udeleženci projekta so bili že od začetka seznanjeni z mojo raziskavo, pred pričetkom intervjuja pa sem jih seznanila še z njegovim namenom, časovnim okvirjem, potekom, pripravljenim številom vprašanj. Pojasnila sem jim ukrepe za anonimnost in zaupnost informacij in jih prosila za dovoljenje za snemanje pogovora. Intervju je potekal v zelo ustvarjalnem in prijetnem vzdušju zaključnega sestanka, zato z motivacijo nisem imela težav. Nihče od udeležencev ni odklonil sodelovanja ali izrazil kakršnihkoli pomislekov.

3.5.3 Analiza dokumentacije

Pod dokumentacijo razumemo zelo širok nabor materialov, ki praviloma niso nastali za potrebe raziskave. To so lahko pisni, fizični, vizualni dokumenti, kot so na primer časopisi, pesmi, dnevniki, poročni listi, fotografije, filmi, umetniška dela, pa vse do pohištva, orodja itd., odvisno, kaj lahko uporabimo za naš primer preučevanja. V zadnjem času je to tudi dokumentacija, ki jo lahko dobimo na spletu (Merriam 1998).

Dokumentacija je vsekakor pomemben vir podatkov, vendar je v primeru, ko je naš pristop kvalitativna študija primera, potrebno imeti v mislih nekatere potencialne pomanjkljivosti. Raziskovalcu navadno niso na voljo komentarji avtorja teh dokumentov, torej jih nujno razlaga le v skladu s svojim razumevanjem. Pri tem je pomembno, da ne zanemari konteksta njegovega nastanka: časa, pogojev, namena posameznega dokumenta (Hodder 2000).

Za študijo primera lahko najkoristneje uporabimo dokumentacijo, če nam omogoča podkrepitev dokazov, ki smo jih pridobili iz drugih virov. V primeru, da do tega ne pride in si podatki nasprotujejo, je to poseben motiv, da raziskovalec podrobneje preuči določeno temo. Za pravilno razumevanje podatkov, pridobljenih na podlagi analize dokumentacije, je izredno pomembno, da ima raziskovalec, ob pregledu kakršnegakoli dokumenta, v mislih, zakaj in komu je bil prvotno namenjen (Yin 1994, 81–83).

V svoji raziskavi sem se odločila za analizo dokumentov, ki so nastali v okviru projekta *Ravnatelj raziskuje svoje delo-akcijsko raziskovanje za ravnatelje*:

1. vse zapise, ki so nastali v e-učilnici,
2. zapise evalvacij,
3. zapise o poteku dela v delavnicah,

in dokumentov posameznih akcijskih raziskav:

4. načrte akcijskih raziskav,
5. poročila o poteku akcijskih raziskav,
6. zapise refleksij.

1. *E-učilnica* je delovala ves čas trajanja projekta. Vsak od udeležencev se je najprej predstavil s kratkim profilom, ki ga je sam uredil. Tu so bila na voljo nekatera gradiva, program in urniki dela ter objavljene aktivnosti, ki jih je bilo potrebno opraviti. Forumi in klepetalnice pa so omogočali izmenjavo mnenj, podatkov, vprašanj. Prispevki in javljanja so odražali pomisleke, ovire, na katere so naleteli udeleženci, mnogo je bilo vzpodbud itd., razvidna je bila dinamika dela in razpoloženje udeležencev. Vse strani e-učilnice sem si pripravila v tiskani obliki in jih uporabila pri analizi in interpretaciji podatkov.

2. *Zapisi evalvacij* temeljijo na vprašanjih, ki jih je zastavila koordinatorica projekta, in sicer:

- *Kako ocenjujete vpliv projekta na svoj profesionalni razvoj, kaj ste torej pridobili z njim?*

- *Kako ocenjujete posamezne sestavine programa, npr. zasnovano programa, usposabljanje, koordinacijo, možnost obiska šol v Veliki Britaniji? Prosim, ocenite uporabnost usposabljanj in usmerjanje s stani Šole za ravnatelje.*
- *Kako boste nadaljevali začeto delo v naslednjem šolskem letu?*
- *Kako ocenjujete kombinacijo srečanj v živo in v e-učilnici (npr. smiselnost takega načina, čas, »dodana vrednost«, prispevek k vaši profesionalni rasti)?*
- *Rad-a bi povedal-a še ...*

3. *Zapise o poteku dela v delavnicah* je naredila koordinatorica projekta in jih posredovala vsem udeležencem, saj so vsebovali tudi nekatere dogovore in sklepe.

4. *Načrte akcijskih raziskav* so udeleženci projekta pripravili na podlagi usmeritev in gradiva, ki so ga dobili na delavnicah in v e-učilnici, kjer so jih tudi objavili. Vsak načrt je imel naslednja poglavja:

- *Žarišče raziskave in načrt: (a) področja raziskovanja; (b) raziskovalna vprašanja; (c) projektni tim; (d) udeleženci raziskave.*
- *Zbiranje podatkov: (a) časovni okvir raziskave; (b) ključni viri; (c) tehnike zbiranja podatkov, kdo jih bo zbral.*
- *Analiza: (a) komu bom poročal; (b) kako bom poročal; (c) postopek in potek poročanja o raziskavi.*
- *Kritična ocena, pregled: (a) predvideni dosežek, učinek raziskave; (b) izvidi evalvacije bodo posredovani.*
- *Akcijski načrt glede na izide evalvacije.*

5. *Poročila o poteku akcijskih raziskav* so obsegala naslednja področja:

- *Tema akcijskega raziskovanja.*
- *Opis problema in konteksta.*
- *Raziskovalne metode in udeleženci raziskave.*
- *Izvedba akcije – izboljšave.*
- *Način evalviranja akcije – izboljšave.*

6. *Zapise refleksij* je posamezen udeleženec zabeležil na osnovi razmisleka o vplivih svoje akcijske raziskave na osebni razvoj, razvoj udeležencev v raziskavi in razvoj organizacije, v kateri je raziskava potekala.

Zbrane podatke sem analizirala s pomočjo kvalitativne analize, ki je »analiza, pri kateri ne uporabljamo nobenih kvantitativnih (statističnih, matematičnih) metod« (Sagadin 1993b, 115).

Robson (v Kobeja 2002, 70) meni, da ni metode za kvalitativno analizo podatkov, ki bi jo bi bilo mogoče po ustaljenem postopku vedno uporabiti. Nekatere so bolj strukturirane, kot na primer analiza vsebine, druge pa bistveno manj. Bolj interpretativne poudarjajo raziskovalčevo ustvarjalnost, intuicijo, možnost vpogleda, ki temelji na temeljitem poznavanju problema.

Ni pa pomembna le metoda analize podatkov, temveč naj bi, kot pravi Merriam (1998, 151–155), potekalo pri kvalitativni raziskavi zbiranje podatkov in njihova analiza vzporedno. Analiza se prične s prvim intervjujem, s prvim dokumentom, ki ga preberemo, s prvim opazovanjem. To pa seveda ne pomeni, da se analiza konča z zbiranjem podatkov, nasprotno: analiza je najintenzivnejša, ko imamo zbrane vse podatke.

Zavedam se, da to ni metodološko ugotavljanje stoddostno preverjenih dejstev in da ni mogoče dognati njihove skrajne verodostojnosti.

3.6 Veljavnost in zanesljivost

Razlikujemo *notranjo* in *zunanjo* veljavnost (validnost) kvalitativnih raziskav (Sagadin 2001, 20). Guba in Lincoln (v Sagadin 2001) kot vzporednici tema dvema pojmom uporabljata izraza verodostojnost (credibility) in prenosljivost (transferability).

»Raziskava je tem bolj notranje veljavna, čim natančneje njeni izsledki odsevajo opisujejo in razlagajo/intepretirajo enkratno raziskovalni primer.« (Sagadin 2001, 20)

Za notranjo veljavnost poskrbimo tako, da smo pozorni na:

1. Veljavnost odgovorov intervjuvancev, zlasti pri nestandardiziranem intervjuju. To lahko dosežemo na različne načine: (a) s kontrolo konsistentnosti odgovorov, oziroma preverjanjem, kako se izjave iz različnih delov intervjuja ujemajo; (b) s primerjanjem odgovorov s podatki o isti stvari iz drugih virov oziroma s triangulacijo; (c) s skupnim pregledom (raziskovalec in intervjuvanec) povzetkov glavnih tem; (č) s ponovitvijo intervjuja (kadar je to mogoče) preverimo stabilnost odgovorov; (d) s ponovitvijo vprašanja ob različnem času istega intervjuja; (e) z uporabo indirektnih vprašanj.
2. Veljavnost opažanj dosežemo na različne načine: (a) s triangulacijo; (b) da dva opazovalca opazujeta isti proces, situacijo, dogajanje; (c) da opazovalec in udeleženci skupaj pregledajo opazovalčev zapis.
3. Veljavnost kategorizacije podatkov lahko dosežemo tako, da: (a) pri izdelavi seznama kategorij sodeluje več oseb, rezultate primerjamo in odpravimo

neskladja; (b) uporabimo mrežno analizo za generiranje kategorij in njihovo kontrolo.

4. Veljavnost teoretičnih razlag zagotovimo z: (a) iskanjem različnih teoretičnih razlag oziroma teoretično triangulacijo; (b) uporabo presoje (naše razlage, skupaj z našimi empiričnimi ugotovitvami) udeležencev raziskovalne situacije. Zavedati pa se moramo, da je vrednost take presoje odvisna od mnogih dejavnikov (Sagadin 2001, 20–22).

»Pri zunanji veljavnosti raziskave pa gre za to, kako so izsledki prenosljivi in posplošljivi zunaj enkratnega raziskanega primera in njegovega konteksta.« (Sagadin 2001, 20)

Pri *zunanji veljavnosti* v primeru kvalitativnega raziskovanja in še zlasti študije primera ni mogoče doseči takega dosega kot pri kvantitativnem raziskovanju, kar pa tudi ni naš namen. Raziskovalne ugotovitve se nanašajo samo na enkratno, posamično raziskovani primer. Da pa bi vseeno povečali zunanjo veljavnost, Merriam (1998, 211–212) predlaga strategijo natančnega in bogatega opisa, ki bo bralcem omogočil primerjavo njihove situacije z raziskovalno situacijo. Na podlagi tega bodo lažje presodili, če in v kakšni meri lahko uporabijo rezultate. K taki primerjavi pomaga tudi opredelitev tipičnosti preučevanega primera.

Študija primera je preučevanje posamičnosti v njeno globino in v naravnih okoliščinah. Posploševanje je, za razliko od statističnega in znanstvenega posploševanja, lahko le zabrisano (fuzzy). To je neka vrsta napovedi, ki nam pove, da se nekaj lahko zgodi, vendar brez mere verjetnosti. Gre za pogojno posploševanje, ki nosi idejo o možnosti, ne pa gotovosti (Bassey 2000, 46).

Firestone (v Merriam 1998) poudarja, da kvalitativna paradigma pogojuje drugačno razumevanje in utemeljevanje *zanesljivosti* raziskave. Kvantitativna raziskava mora prepričati bralca, da so bili postopki dosledno upoštevani, saj so opisi zelo skopi. Kvalitativne raziskave pa mora zagotoviti dovolj natančne opise, da prepričamo bralca v smiselnost in upravičenost avtorjevih zaključkov.

Zanesljivost v sociološki znanosti ima povsem drug pomen tudi zato, ker človeško vedenje nikoli ni statično in ga ni mogoče izolirati, da bi ga preučevali. Ključno vprašanje zanesljivosti torej ni, ali bomo v drugi situaciji prišli do enakih zaključkov, temveč ali so rezultati raziskave, njene ugotovitve v skladu z zbranimi podatki. Zanesljivost lahko povečamo tako, da jasno razložimo raziskovalčev položaj nasproti primeru preučevanja, njegove domneve in teorijo, na katero je oprl raziskavo, izbiro in opis informatorjev ter socialni kontekst, v katerem so bili zbrani podatki. Zanesljivost poveča tudi triangulacija metod zbiranja podatkov in njihove analize, predvsem pa

sledljivost načina zbiranja podatkov, oblikovanja kategorij in sprejemanja odločitev v raziskavi (Merriam 1998, 206–207).

V raziskavi je bila veljavnost zbranih podatkov povečana s triangulacijo, tremi tehnikami zbiranja podatkov (analiza raziskovalnega dnevnika oziroma osebna izkušnja, polstrukturiran skupinski intervju in analiza dokumentacije). Notranjo veljavnost sem povečala z dodatnimi vprašanji udeležencem po šestnajstmesečnem časovnem zamiku. Vprašanja sem zastavila v pisni obliki po elektronski pošti, na enak način sem prejela tudi odgovore.

Da bi povečala zunanjo veljavnost, sem izbrala strategijo natančne opredelitve tipičnosti preučevanega primera in bogatega opisa, ki bo bralcem omogočil primerjavo njihove situacije z raziskovalno situacijo (Merriam 1998).

V raziskavi sem zanesljivost povečala tako, da sem povzela teorijo, na katero sem oprla raziskavo, podrobno opisala socialni kontekst, v katerem so bili zbrani podatki, ter izbiro in opis udeležencev. Jasno sem razložila svoj položaj raziskovalke in udeleženke projekta nasproti primeru preučevanja.

3.7 Etika

V kvalitativnih raziskavah se etične dileme navadno pojavijo v zvezi z zbiranjem podatkov in razširjanjem rezultatov (Merriam 1998, 213).

Bassey (2000,73–74) raziskovalno etiko deli na tri glavna področja: (a) spoštovanje demokracije v smislu pravice do preučevanja in postavljanja vprašanj, prejemanja in dajanja informacij, izražanja idej in kritiziranja idej drugih; (b) spoštovanje resnice v smislu odkritosti glede zbiranja podatkov, analize podatkov, poročanja o rezultatih; (c) spoštovanje oseb oziroma vseh udeležencev raziskave v smislu zagotavljanja njihove anonimnosti, spoštovanja njihovega dostojanstva in privatnosti.

Marriam (1998, 219) meni, da etičnosti raziskave ne moremo zagotoviti s pravili. Največ, kar lahko stori raziskovalec, je, da se skozi celoten raziskovalni proces zaveda etičnih problemov, ki se pojavljajo, ter jih sooča s svojimi stališči.

Udeležence raziskave sva, skupaj s koordinatorico projekta, že na prvem sestanku skupine informirali o poteku raziskave, njenem namenu. Prosila sem za soglasje in nihče od udeležencev ni izrazil kakršnihkoli pomislekov.

V skrbi za anonimnost in zasebnost udeležencev raziskave nisem navajala imen vzgojno-izobraževalnih organizacij, iz katerih prihajajo, niti osebnih imen. Možno je vseeno, da bodo posamezniki, ki imajo dostop do podrobnejših podatkov o projektu, lahko razbrali, za katere organizacije in osebe gre, ne bo pa jih mogoče povezati s posameznimi odgovori, mnenji, stališči.

Posebno pozornost pri tej raziskavi je, po mojem mnenju, zahtevala moja dvojna vloga: sem avtorice te raziskave ter članica skupine, katere delo preučujem, torej akcijska raziskovalka. Kvalitativna raziskovalna paradigma seveda omogoča

sodelovanje med raziskovalcem in raziskovalnim, raziskovanje ne poskuša več ohranjati distance in ločenosti od raziskovane stvari (Reason in Bradley 2000), v tem konkretnem primeru pa menim, da je bilo potrebno še posebno pozornost posvetiti raziskovalni etiki.

3.8 Omejitve

Pri zunanji veljavnosti oziroma prenosljivosti ugotovitev obravnavane raziskave obstaja več omejitev.

Prva omejitev izhaja iz metodoloških značilnosti raziskave, *študije primera*. Posploševanje, kakršnega poznamo pri kvantitativnih raziskavah, ni mogoče, raziskovalne ugotovitve se nanašajo le na raziskovani primer (Sagadin 2001, 13). Študija primera ne more biti nikoli »*tipični primer*« nekega pojava, procesa, dogajanja in ni v enakem kontekstu nikoli več ponovljiva, zato zagotovitev prenosljivosti niti ni njen namen. Možno je le pogojno omejeno posploševanje, nekakšna napoved, ki nam pove, da se nekaj lahko zgodi, vendar brez določitve stopnje verjetnosti, tako kot je posploševanje za kvalitativne raziskave opredelil Bassey (2000, 46).

Druga omejitev je *vzorec*, ki je bil izbran namensko. Vzorec v tej raziskavi zajema devet vodij vzgojno izobraževalnih-organizacij: vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter ljudske univerze, ki so akcijsko raziskovali svoje vodenje. So vodje v vzgoji in izobraževanju in obenem akcijski raziskovalci. Izbrala sem udeležence, od katerih sem lahko o predmetu raziskave izvedela največ, to pa je tudi predpostavka, na kateri temelji namensko vzorčenje (Merriam 1998). Tako izbran vzorec seveda ne omogoča posploševanja na vso populacijo oziroma na slovenski prostor.

Omejitev je tudi predstavljena *teorija*, ki temelji na akcijskem raziskovanju učiteljev v vzgoji in izobraževanju. Literature s področja akcijskega raziskovanja vodenja ali vodenja v izobraževanju pa z izjemo enega samega (tujega) dela nisem našla, niti nisem zasledila objav raziskav na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju. Ker torej obravnavam precej neraziskano področje, sem se lahko oprla le na teorijo in objavljene primere akcijskih raziskav učiteljev, ne pa tudi vodenja na tem področju. To omejitev sem delno skušala preseči tako, da sem predstavila sorodne poglede sodobnih teorij vodenja in teorije akcijskega raziskovanja.

Dodatno omejitev pa predstavlja *nerazvita praksa* in še bolj skopa literatura o akcijskem raziskovanju v *Sloveniji*. Ker so ta dejstva pomembno vplivala na namen in zasnovo raziskave, sem jih podrobneje predstavila v posebnem poglavju (2.4).

V procesu raziskave, ki sem jo izvedla, sem se soočila z prepletanjem mnogoterih vlog, kar bi bila lahko omejitev. Skozi celoten raziskovalni proces sem skušala zavedati s tem povezanih etičnih problemov in jih soočiti s svojimi stališči.

Moje sodelovanje v projektu *Ravnatelj raziskuje svoje delo - akcijsko raziskovanje za ravnateljce*, moje delovanje na področju izobraževanja in moje dolgoletno vodenje izobraževalne organizacije so vse dejavniki, ki so vplivali na zasnovo, potek in

ugotovitve raziskave. Osebno sem bila vpletena v dogajanje s svojimi izkušnjami, stališči, vrednotami, torej z vso svojo subjektivnostjo. Skozi celoten potek raziskave sem se zavedala, da soustvarjam pomene, vendar sem se prizadevala zasnovati verodostojno pripoved z lastnostmi, kot so razumljivost, postopkovna ubranljivost in doslednost.

4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA PODATKOV

Zaradi zasnove raziskave sem se odločila za »*bolj interpretativno*« (Kobeja 2002) analizo podatkov, saj mi je udeležba v projektu in osebna izkušnja akcijske raziskave omogočila možnost vpogleda in dobro poznavanje problema, ki ga raziskujem. Podatke, ki sem jih dobila na podlagi analize raziskovalnega procesa svoje akcijske raziskave (oktober 2005 – januar 2007), sem soočala z zaznavami, izkušnjami in stališči, ki so mi jih v skupinskem intervjuju posredovali vodje - akcijski raziskovalci, in s podatki, zbranimi z analizo dokumentacije. Od vključitve v projekt sem tudi bolj ali manj intenzivno študirala literaturo, ki obravnava področje akcijskega raziskovanja in vodenja. Nazadnje, šestnajst mesecev po skupinskem intervjuju, sem zastavila vodjem, ki so sodelovali v raziskavi in imajo izkušnjo z akcijskim raziskovanjem, še nekaj pismenih vprašanj odprtega tipa.

Na podlagi raziskovalnih vprašanj sem oblikovala v naslednje vsebinske kategorije:

1. Akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij kot novost
2. Vplivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij
3. Izzivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij
4. Nadaljevanje akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij

Vodje - akcijske raziskovalce, ki so vključeni v raziskavo, imenujem udeleženci. Za zagotovitev anonimnosti sem jim izbrala izmišljena imena: Mojca, Majda, Tina, Dunja, Matej, Roman, Brigita, Lenka. Svoje misli, prispevke in zapise navajam v prvi osebi ednine ali označujem s svojim pravim imenom.

Zanimalo me je, kakšne so zaznave vodij glede akcijskega raziskovanja njihovega vodenja. Udeleženci so razmišljanje o svojih raziskavah tesno povezovali s projektom, česar v času načrtovanja te naloge nisem predvidela. Menila sem, da bo dokumentiranje projekta pomembno predvsem zaradi razlage konteksta, v katerem so bili zbrani podatki, zato sem njegovo zasnovo in potek predstavila v ločenem poglavju. Pri analizi in interpretaciji podatkov pa ne ločujem več strogo zaznav udeležencev, ki so vezane samo na projekt ali samo na izkušnjo posamične akcijske raziskave, temveč jih pojasnujem povezano, kot je to izhajalo iz podatkov. Razmišljanja udeležencev raziskave navajam dobesedno in zaradi avtentičnosti sporočil niso lektorirana.

4.1 Akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij kot novost

Prva ugotovitev, ki izhaja iz analize podatkov, je bila, da so udeleženci akcijsko raziskovanje vodenja zaznavali predvsem kot novost. V Sloveniji v manjšem obsegu

sicer poznamo akcijsko raziskovanje učiteljev in vzgojiteljev, niso pa še raziskovali vodje vzgojo-izobraževalnih organizacij. O tem jih sicer nisem posebej spraševala, pa vendar je ta tema vedno znova prihajala v ospredje pri drugih vprašanjih, predvsem pa pri vprašanju o vplivih akcijskega raziskovanja. Ocenila sem, da je to pomembna zaznava udeležencev glede akcijskega raziskovanja, zato sem oblikovala posebno vsebinsko kategorijo.

4.1.1 Akcijsko in kvalitativno raziskovanje

Nihče od udeležencev pred vstopom v projekt ni imel izkušenj z akcijskim raziskovanjem in marsikdo, kot je povedal Matej, je *»neko informacijo o akcijskem raziskovanju prvič slišal tukaj.«* Zato je posameznike sodelovanje v projektu *»po svoje prestrašilo«* (Dunja). Akcijsko raziskovanje je za udeležence predstavljalo nov pristop, ki zahteva tudi drugačen način razmišljanja. Sama sem v refleksiji o akcijskem raziskovanju, ki je bilo tudi zame novost, zapisala:

Pravo odkritje zame je bilo, da pogosto najboljše odgovore na vprašanja lahko najdemo tisti, ki smo v določen problem vpleteni in ne mogoče nekateri zunanji strokovnjaki ali literatura, teorija. [...] Super se mi zdi, da gre za `nikoli končano zgodbo` in da s tem ni nič narobe. Če po evalvaciji odkrijemo, da je možna boljša rešitev, jo pač uvedemo. (Petra)

Izkazalo pa se je, da ni bilo novost le akcijsko raziskovanje, udeleženci tudi niso imeli izkušenj s kvalitativno raziskovalno paradigmo. Mojca je ugotavljala, da sedaj, ko je izvedla akcijsko raziskavo, *»drugače gleda na raziskovanje«*, saj je kot študentka pedagogike spoznala predvsem kvantitativne raziskovalne metode, akcijsko raziskovanje pa *»daje tiste mehke dele, lažje zajameš posebnosti.«* Za Majdo pa je akcijsko raziskovanje pomenilo neko vrsto olajšanja, *»da sem se zrelaksirala, ob tem kar čutiš ob teh statistikah, ko se nikjer ne najdeš notri, /.../posamezen dogodek je prav tako pomemben in se lahko veliko naučiš.«* Podobno je povedal tudi Roman: *»[...] druga stvar, ki me je pritegnila pri tem je, da se je tista visoka akademskost umaknila in kar naenkrat je postala ta stvar tako človeška, domača. Ne tako, kot smo rekli o tem kvantitativnem smislu, ki se je včasih, največkrat ustrašimo. Koliko vsega moraš imeti, toliko inštrumentov, pa ti mogoče tiste informacije, ki so zelo pomembne, pa spolzijo, jih ne ujameš.«*

Udeleženci so morali torej osvojiti akcijsko raziskovanje, ob tem da jim niti študij, niti sodelovanje v različnih projektih, niti njihova praksa vodenja ni približala kvalitativnega raziskovanja. To je sicer značilnost okolja, v katerem delujejo in ga je zaznala tudi Marentič Požarnikova (2001), zato je v svojem prispevku skušala *»utemeljiti potrebo po enakopravnejši uveljavitvi kvalitativne (interpretativne in akcijske) metodologije«* in pri tem izhajala iz teze, *»da je v zadnjih desetletjih, ko so se*

v razvitem svetu dogajali pomembni premiki v smeri kvalitativnega raziskovanja [...] pri nas ostajalo tovrstno raziskovanje na obrobju.« Po njeni presoji »dogajanje in razmišljanje še vedno premočno obvladuje tradicionalna empirično analitična, kvantitativno usmerjena paradigma, ki sebe neredko predstavlja kot edino »pravo« znanost.« V Sloveniji torej ni tradicije kvalitativnega raziskovanja, pa tudi ne mnogo priložnosti za spoznavanje akcijskega raziskovanja, kot lahko zaključimo na podlagi pregleda, ki ga predstavljam v poglavju 2.4.

Nekatera okolja in določeni posamezniki v Sloveniji pa akcijsko raziskovanje še vedno ocenjujejo kot ničvredno metodo. Tako lahko razumemo tudi izjavo ravnatelja ene od ljubljanskih osnovnih šol, ki se pogosto pojavlja v medijih in ima določen vpliv na javno mnenje. V članku, ki sicer ne obravnava akcijskega raziskovanja, komentira vpeljevanje drugega tujega jezika v devetletko, mu nasprotuje in ga označuje za »nasilje nad šolarji«. Ta »eksperiment« prostodušno povezuje z akcijskim raziskovanjem v izrazito negativnem smislu: »Sploh je tak način `akcijskega` raziskovanja, kot je v modi med metodološko neukimi `strokovnjaki`, norost – kakor da so ljudje miši in zajci, na katerih se delajo poskusi pri živem telesu in na odprtem duhu« (Merc 2008). Tudi če pustimo ob stani dejstvo, da pri uvajanju drugega tujega jezika ne gre za akcijsko raziskavo, lahko iz te izjavo sklepamo, da ima avtor hudo negativno mnenje o sami metodi akcijskega raziskovanja. Akcijsko raziskovanje, ki je v »modi med metodološko neukimi strokovnjaki« pripiše »psihopatologiji šolske vsakdanjosti«(prav tam). Potrebno bo mnogo objav dobrih akcijskih raziskav, na podlagi katerih bo mogoče javno in strokovno razpravljati, da bomo opravili s takimi predsodki.

4.1.2 Raziskovanje vodenja

Za udeležence je bila novost tudi raziskovanje vodenja. Imeli so že mnogo izkušenj z različnimi projekti, ki pa so bili usmerjeni predvsem v njihove organizacije oziroma na različna področja delovanja organizacije, zato je bilo akcijsko raziskovanje tudi po tej plati nekaj novega.

Tina je svoje občutke ob tem takole izrazila: »[...] sedaj se lahko ukvarjam s svojim delom, [...] tisto za katerega sem čutila, da je meni pomembno, za katerega jaz odgovarjam [...]«. Roman pa je menil, da tako raziskovanje pomeni tudi, »da se jaz izpostavljam nekemu vrednotenju, pogledu pod drobnogledom [...], da nisem tako v vati zavil.« Matej pa je ugotovil, da v primeru, ko akcijsko raziskuje vodja, s svojim zgledom vpelje to novost v organizacijo in »s tem potisne vlak, na katerega lahko potem skočijo tudi drugi.«

Za vse udeležence je bilo raziskovanje njihovega vodenja novost, vendar so v njem videli različne priložnosti. Akcijsko raziskovanje je lahko možnost, da se posvetijo svojemu delu, omogoča »bolje razumeti in izboljšati svojo prakso in /ali njen kontekst« (Noffke 1997). Je tudi možnost za vodenje z zgledom, kateremu naj bi sledili tudi

učitelji pri svojem delu. Akcijsko raziskovanje pa lahko pomeni tudi izpostavljanje, saj je to »raziskovanje z udeležbo vseh, ki so del preučevanega problema« (Kemmis in McTaggart 1990). »Akcijsko raziskovanje je v bistvu sodelovalno, saj je dialog, pogajanje, sprotno razjasnjevanje pomenov v »samokritični skupnosti« njegova bistvena značilnost« (Marentič Požarnik 2001, 72). V našem konkretnem primeru to pomeni, da vodja pridobiva mnenja o svojem delu od svojih podrejenih, kar nedvomno pomeni »izpostavljanje nekemu vrednotenju« (Roman).

4.1.3 E-učilnica

Novost je bila tudi e-učilnica, s katero so se prvič v tem projektu srečali vsi udeleženci. V e-učilnici so bila na voljo gradiva za študij, urniki in obvestila o načrtovanih aktivnostih. V njej je bilo mogoče izmenjati mnenja, različne materiale ali zgolj 'klepetati ob kavi'. Prav vsi udeleženci so menili, da so možnosti e-učilnice premalo izkoristili. Mojca je na primer povedala: »E-učilnice sicer nismo dovolj izkoristili, predvsem ne dovolj za izmenjavo mnenj o prebranih gradivih, o napredovanju našega raziskovanja.«

Razlogi za to so bili različni: »mogoče bi bilo potrebno več dogovarjanj in seznanjanj o možnostih uporabe« (Tina), »mogoče bi bilo treba delo v e-učilnici vezati na čas in kakšno nalogo rešiti kar preko e-učilnice, saj bi nas tak način prisilil, da bi bili večkrat v njej« (Matej), »ker je zame e-učilnica novost, sem se z zadržkom odločila za njeno uporabo« (Lenka), »kot pri vsem, so tudi tukaj potrebne izkušnje in redno delo. Glede tega imam pa slabo vest.« (Dunja)

Kljub temu pa je večina pozitivno ocenila možnost uporabe e-učilnice v projektu. Lenka je zapisala:

Vendar sem zelo vesela, da sem imela priložnost spoznati ta meni do sedaj še nepoznan način komuniciranja. Sama organizacija in izvedba projekta me je prisilila v njeno uporabo. S tem da pridobivam znanja komuniciranja preko e-učilnice – še nekaj novega, kar predstavlja pomembno »dodano vrednost« projekta.

Dunja pa:

Zaradi pomanjkanja časa je e-učilnica dobra rešitev. E-učenje predstavlja možnost pridobitve kompetenc, ki jih je sicer težko pridobiti s tradicionalnimi računalniškimi pripomočki; predstavlja tudi možnost vzpostavitve večjega ravnovesja med službo in družinskim življenjem.

Iz mojega raziskovalnega dnevnika o soočanju s toliko novostmi naenkrat navajam tale zapis:

Čas zelo hitro teče, a je težko, ker je vse novo: pristop, metodologija, e-učilnica ... veliko bi bilo treba prebrati, večinoma v angleščini, kar je glede na to, da gre za nove vsebine, kar zamudno in težko. Imam občutek, da smo kar nekam izgubljeni.

Toliko novosti naenkrat je na udeležence delovalo stresno. Na to temo so se vračali, ne da bi jih o tem posebej spraševala. Svoje občutke opisujejo kot »prestrašenost«, »zmedenost«, »izgubljenost«. Postavila sem si vprašanje, kako so jih premagovali.

Analiza kaže, da so bile ob vseh teh novostih in posledičnih negotovostih v veliko pomoč udeležencem predvsem delavnice, srečanja »v živo« (uvrščajo jih pred druge možnosti, ki jih je nudil projekt: e-učilnico, gradivo in strokovno pomoč). Navajam nekaj mnenj udeležencev, iz katerih je mogoče razbrati, da so bila neposredna srečanja cele skupine in izmenjava izkušenj v veliko pomoč:

»Kljub uporabnosti e-učilnice sem mnenja, da so srečanja v živo še vedno potrebna« (Tina).

»Srečanja v živo so mi dala veliko informacij, katere računalnik ne more posredovati. Pogovora, izmenjave izkušenj v »živo« sem, kot še bolj tradicionalen človek, bolj navajena« (Lenka).

»Na srečanjih v živo smo izmenjali veliko informacij v sorazmerno kratkem času. V e-učilnici se še nismo navadili zmenkov ob isti uri, da bi lahko zamenjali srečanja.« (Majda)

»[...] No ta naša interakcija, v tej interakciji smo prediskutiral stvari, ki so mi bile nejasne, čudne...brez tega bi težko, bi bil osiromašen, bi bil moj izkupiček nižji, ne bi bila tolikšna dodana vrednost [...].« (Roman)

»Ne vem ali je bilo to odvisno od tega, da smo tako uglašena skupina [...], ampak, če imaš občutek, da te nekdo resnično posluša in ti da povratno informacijo. Vidiš, da so se poglobili v to in to je odlično.« (Majda)

Kako pomembna je bila podpora skupine, je mogoče zaznati tudi iz zapisov v e-učilnici, kjer najdemo zahvale za medsebojno pomoč in nasvete. Najdemo lahko tudi zapis, ki vsebuje povabilo na kavo in na »izmenjavo izkušenj« (Matej), seveda `v živo` čeprav je tudi e-učilnica ponujala forum z naslovom `namesto klepeta ob kavi`.

Tudi ekskurzija v Veliko Britanijo je poleg strokovne imela vlogo povezovanja udeležencev in medsebojne pomoči, saj je po Tininem mnenju, ki so mu v intervjuju ostali pritrjevali, » naredila velik korak v formiranju skupine, v povezovanju, da smo se spoznali še malo bolj sproščeni, v tistih neformalnih pogovorih še marsikaj dorekli«.

Udeleženci so tudi ugotavljali prednost organiziranosti v skupino akcijskih raziskovalcev, ki jo je nudil projekt:

»Fino je če začneš, da si v skupini, da nisi sam.« (Tina)

»[...] , ko se učiš postopka ni dobro, če si sam, ko pa enkrat osvojiš postopek pa le občasno rabiš koga, kritičnega prijatelja za konzultacijo.« (Mojca)

Če povzamem, so bili akcijsko raziskovanje, ki predpostavlja kvalitativno raziskovalno paradigmo, raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalne organizacije in sodelovanje v e-učilnici, za udeležence novost. Izkušnja akcijskega raziskovanja jim je

nudila nov pogled na raziskovanje in zahtevala nov način razmišljanja. Raziskovanje ni vedno povezano s »statistiko«, je lahko »človeško, domače« in prave odgovore lahko najdejo tudi sami. V možnosti, da so akcijsko raziskovali svoje delo, so našli različne potenciale: končno so se lahko posvetili sebi in svojemu delu, to je bila priložnost za uvajanje akcijskega raziskovanja v organizacijo oziroma vodenje z zgledom, s tem so sebe in svoje vodenje izpostavili vrednotenju sodelavcev. E-učilnico so udeleženci iz različnih razlogov premalo izkoristili. Potrebovali bi več uvajanja, k pogostejši in bolj načrtni uporabi pa bi jih navedlo tudi časovno opredeljeno izpolnjevanje nalog, ki bi jim bile v pomoč pri raziskovanju. Kljub temu so bili veseli, da so imeli priložnost spoznati nov način komuniciranja in so to priložnost vsi dobro sprejeli. Udeleženci so pozitivno ocenili zasnovano projekta. Ugotavljali so prednosti, ki jih ob učenju in spoznavanju nove metode nudi organiziranost v skupino, saj ta posamezniku nudi pomoč in podporo. Pri tem so najbolj cenili osebno komunikacijo, ki so jim jo omogočale delavnice in strokovna ekskurzija.

4.2 Izzivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij

Zanimalo me je, kako udeleženci opredeljujejo izzive akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij, s kakšnimi težavami so se soočili in kako so jih reševali.

4.2.1 Izbira področja akcijskega raziskovanja

Velik izziv za udeležence je bil že sam začetek, izbira področja akcijskega raziskovanja. Tudi po mnenju različnih avtorjev (McNiff, Lomax in Whitehead 1996, Stringer 2004, Sagor 2000) je to zahtevna faza v akcijskem raziskovanju. Ključno je, da raziskovalec izbere temo, ki je zanj in njegovo področje dela dovolj pomembna, da ga motivira za akcijo.

Udeleženci so v prvi delavnici izvedeli, da morajo v okviru trajanja projekta izpeljati vsaj tri kroge akcijske raziskave (Nada Trunk Širca). Za pomoč pri določitvi področja raziskovanja so dobili nekaj obrazcev za presojo lastnega vodenja, vprašalnik o osebni viziji vodenja ipd. Pa vendar analiza kaže, da je njihovo razmišljanje potekalo predvsem v eni smeri: na katerem področju dela vodij je mogoče v načrtovanem času projekta izpeljati tri kroge akcijske raziskave.

To je razvidno iz zapisov v e-učilnici:

»Ta projekt me »preganja« in iščem pa se ne morem odločiti za temo, katero bi lahko ponovila v treh mesecih.« (Lenka)

»Delam na akcijskem seveda, ampak si nisem mislil, da se bo tako težko odločiti, kaj bi izbral.« (Roman)

Podobno so povedali udeleženci tudi v intervjuju.

»No meni je bilo definitivno najteže definirati sam problem, cilje raziskave[...].«
(Brigita)

»Mislim, da je bil problem tudi čas, da je bila to zelo močna komponenta ob tem,[...] ustrašili smo se tiste špirale, kako bomo to...« (Tina)

»Jaz sem najprej imel problem definirati temo oziroma stvar, ki jo bom raziskoval, oziroma, da naj bi bila to stvar, ki se kontinuirano ponavlja.« (Roman)

Seveda je čas, ki ga lahko namenimo raziskavi, vedno zelo pomemben dejavnik, vendar se je v našem primeru izbira, ravno zaradi tega, zdela udeležencem zelo omejena. Ugotavljali so, da na večini področij njihovega dela, ni mogoče v tako kratkem času izpeljati vsaj treh krogov akcijske raziskave. Ena od udeleženk je v tej situaciji zapisala, da jo »tolaži edino ugotovitev, da smo vsi v enakih težavah in prepričana sem, da bomo »splavali« (Brigita).

Po dolgotrajnem razmišljanju in posvetovanju so udeleženci izbrali precej podobna področja akcijskega raziskovanja: hospitacije, konference in sestanke osebja, le dve udeleženci sta imeli drugačni temi: pomembnost ravnateljve dnevne prisotnosti in načrtovanje ekskurzij.

Moje mnenje je, da je zahteva, ki je bila udeležencem sporočena na prvi delavnici, da je v času trajanja projekta potrebno izvesti vsaj tri kroge akcijske raziskave, delovala kot ovira. Udeleženci so bili preveč obremenjeni z razmišljanjem o tem, katero področje dela vodje se ciklično ponavlja, da bo izvedba mogoča v nekaj mesecih. Ta kriterij izbire področja raziskovanja je po mojem mnenju celo prevladal nad drugimi.

Zdi se, da so problem zaznali tudi koordinatorji projekta, ki so spremenili načrtovani časovni okvir. Udeležencem so v e-učilnici (30. december 2005) sporočili, da morajo v okviru projekta narediti le načrt, raziskati področje in izdelati načrt akcije. Torej je bilo dovolj, če so do predvidenega zaključka projekta maja 2006 naredili le en krog akcijske raziskave in ne tri, kot je bilo rečeno na prvem srečanju.

Zanimivo v razmišljanju glede izbire področja raziskave izstopa Mojca, ki je za področje svojega akcijskega raziskovanja izbrala »sodelovanje s sodelavci – kako pomembna je moja dnevna prisotnost v šoli za sodelavce«. Postavila si je raziskovalni vprašanja: (a) Ali z dnevno prisotnostjo od 7.30 do 8.00 in z udobnimi pogovori vplivam na boljše počutje sodelavcev? (b) Se bo počutje sodelavcev izboljšalo, če bom dnevno prisotna v zbornici in se bom udeleževala njihovih udobnih pogovorov? Takole je opisala svoje težave: »Moj problem je bil pa, da nisem mogla nikoli zlest vase, da se nisem nikoli dovolj poglobila v raziskovalno vprašanje, ki sem si ga zadala in se mi je odmikalo in odmikalo[...]ne bom rekla, da je bil to samo čas, enostavno me ni tako povleklo in morda tudi ni bilo pravo raziskovalno vprašanje, da bi me tako not potegnilo, da bi enostavno ... ker včasih padeš not...mislim, da ni čas tisti [...]. Zdaj samo razmišljam, da verjetno sem bila že v prvem koraku premalo poglobljena.«

Mojca ni bila zadovoljna s potekom in rezultati svoje raziskave in se pri tem (kako netipično) ni izgovarjala na pomanjkanje časa, ampak je razmišljala, da je naredila napako že na začetku, pri izbiri področja akcijskega raziskovanja, da si ni zastavila pravega raziskovalnega vprašanja.

Odgovor na to vprašanje sem skušala najti v teoriji. Eden od avtorjev (Sagor 2000, 47), ki pišejo, kako izbrati in opredeliti področje raziskave, svetuje, naj pravilnost izbire presodimo s pomočjo treh kriterijev. Preveriti moramo, ali:

1. področje sodi pod raziskovalčevo avtoriteto (v našem primeru vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije),
2. gre za področje raziskovalčevega dela, ki bi ga lahko in moral izboljšati,
3. gre za zadevo, za katero je raziskovalec osebno zavzet.

Mojčin primer nedvomno sodi v področje vodenja vzgojno-izobraževalne organizacije, Mojca ima avtoriteto in vire moči za izvedbo izboljšave. Premajhna dnevna prisotnost pri Mojci vzbuja dvome o zadovoljstvu njenih sodelavcev z obstoječim stanjem in ocenila je, da bi na izbranem področju lahko in morala nekaj izboljšati. Postavlja se torej le vprašanje glede tretjega kriterija, osebne zavzetosti. Je bila lahko premajhna osebna zavzetost vzrok, da se ji področje raziskovanja ni zdelo pravo, da je »ni tako povleklo«?

Opisani primer se zdi dobro izhodišče za razmislek, kako pomembno je za akcijsko raziskavo izbrati zadevo, ki se ji raziskovalec osebno in zavzeto posveča (Sagor 2000, 47) ter je dovolj motiviran za uvedbo spremembe, izboljšave. Akcijsko raziskovanje »*terja osebni pogum, pripravljenost za tveganje*« (Marentič Požarnik 1990, 355), ne vemo namreč točno, kam nas bo naše delovanje pripeljalo, saj je to v bistvu »*sodelovalna in ne individualna aktivnost*« (prav tam), zato moramo biti odprti za predloge, sprejeti nestrinjanje. To tudi pomeni, da moramo, če smo v vlogi vodje - akcijskega raziskovalca razmisliti o svojih motivih in morebitnih sekundarnih dobičkih, na izbranem področju raziskovanja. Ni dovolj, da ugotovimo, da bi določeno področje svojega dela lahko ali morali izboljšati in da je to tudi v naši moči, spremembo moramo biti pripravljeni sprejeti in se pri tem zavedati tveganja, da bo mogoče drugačna, kot če bi jo uvedli samostojno. Pripravljeni moramo biti sprejemati različne poglede in stališča ter seveda tudi nestrinjanja.

4.2.2 Obseg raziskave in zbiranje podatkov

Poseben izziv za udeležence je bil, kako izbrano področje raziskave zožiti na obvladljiv obseg. Matej je povedal, »*da smo se lovili vsi, kako izbrati področje in ga potem sfokusirati čim bolj na ozko, ker smo bili vsi bolj odprti, bi bolj na široko delali*«.

»Jaz bi morala biti bolj disciplinirana in ožje zastaviti zadevo. Jaz sem pa že na začetku pridobivala informacije, ki so mi sicer koristile kje drugje, za samo raziskavo pa je bilo to težje obvladljivo, zato zaključek ni bil tako ... nisem speljala tako kot sem si zadala, [...].« (Tina)

»[...] najbrž sem si preširoko zastavil področje in sem ga kasneje zamenjal, [...] ampak je bilo preširoko, da bi se jaz učil na njem in obenem še nekaj raziskal. [...] Res je največja umetnost videti tisti delček, ki je najpomembnejši in potem ne biti razočaran, ne biti tako ambiciozen v tem, da moraš priti do takega hudega rezultata. Tudi majhen rezultat je zelo pomemben.« (Roman)

Obseg raziskave mora biti obvladljiv. Bassey (2000, 69) opozarja na sistematičnost pri zbiranju podatkov in predvsem, naj ne zberemo več podatkov, kot jih bomo imeli čas in energijo analizirati. Ne pomaga nam množica zbranih podatkov, ki mogoče sploh niso v neposredni povezavi s predmetom preučevanja, kot so ugotovili tudi udeleženci. Temu problemu se v veliki meri lahko izognemo, če poteka zbiranje podatkov in njihova analiza vzporedno (Merriam 1998, 161–165). Že ko opravimo prvi intervju ali pregledamo prvi dokument, ga analiziramo glede na namen svoje raziskave, zapišemo svoje komentarje, opažanja in se odločimo, v katero smer bo potekalo nadaljnje zbiranje podatkov. Po drugem intervjuju lahko že primerjamo zbrane podatke, kar je dodatna informacija, ali smo na pravi poti in kako naj zbiramo podatke vnaprej.

Povedati moram, da je bilo to zame precejšnje 'odkritje'. Imela sem močno utrjeno prepričanje, da se raziskava vedno začne z zbiranjem podatkov in šele ko imaš vse zbrane, sledi analiza. Kar neverjetno se mi je zdelo, da lahko šele, ko imaš zbran del podatkov, postaviš nekatere hipoteze, jih preveriš z novimi podatki in po potrebi tudi spremeniš in ne delaš narobe. Zdaj vidim to fleksibilnost kot prednost akcijskega raziskovanja.

Seveda pa navedeno ne pomeni, da pri akcijskem raziskovanju ni potrebna sistematičnost. Pomembna je zato, da lahko akcijski raziskovalec dokaže, kako je potekal uvid, kako je potekalo učenje. Težavno pri zbiranju podatkov je, da ni mogoče vedno natančno predvideti, kateri podatki bodo pomembni v naslednjih fazah raziskave, zato je seveda potreben določen načrt zbiranja podatkov, ki pa je fleksibilen in ga lahko prilagajamo našim raziskovalnim vprašanjem (McNiff, Lomax in Whitehead 1996).

4.2.3 Etika in notranja veljavnost

Udeleženci so v okviru projekta dobili osnovne napotke o načelih raziskovanja in bili informirani o pomembnosti upoštevanja raziskovalne etike. Spoštovali naj bi predvsem naslednja etična načela:

1. posvetujte se z ustreznimi komisijami, oblastmi, posamezniki,

2. posvetujte se s sodelujočimi, dovolite jim, da vplivajo na delo,
3. spoštujte tiste, ki ne želijo sodelovati,
4. vsi naj imajo možnost videti, kako napreduje vaše delo,
5. pridobite dovoljenje za opazovanje in pregledovanje dokumentov,
6. pogajajte se o opisu dela z vsemi, na katere se nanaša,
7. prevzemite odgovornost za zaupnost/anonimnost,
8. pridobite avtorizacijo za dobresedne zapise.

Analiza kaže, da so udeleženci etične dileme zaznali predvsem v povezavi z zbiranjem podatkov:

»Po drugi strani pa je bil problem, ko je bila enkrat izbrana tema, kako postaviti vprašanja, da boš dobil informacije, ki so ti pomembne.« (Roman)

»[...]potem je pa to, kako res dobiti te informacije, zaradi kolegičnih odnosov ali pa zaradi položaja...Mogoče bodo odgovori malo manj odkriti, ne?« (Dunja)

»[...] oziroma dvom v to ali so informacije, ki jih dobiš ... koliko so realne [...].« (Majda)

Dilema, kako postavljati vprašanja, bi bila lahko le metodološki problem, problem notranje veljavnosti, če ne bi morali imeti v mislih tudi, da so sodelujoči - podrejeni mogoče s svojimi odgovori želeli vodji-akcijskemu raziskovalcu ustreči bolj, kot je to običajno v raziskovalnih situacijah ali pa da si sodelovanja niso upali odkloniti.

Tu se soočimo s problemom različnih vlog, v katerih je akcijski raziskovalec: je raziskovalec, načrtovalec in izvajalec akcije, ki vodi v spremembo. Akcijsko raziskovanje pomeni soočanje z mnogoterimi vlogami. Basseyevo opredelitev akcijskega raziskovalca bi lahko na kratko povzeli takole: *»Akcijski raziskovalci se osredotočijo na opis, interpretacijo in razlago dogodkov (raziskava) in si jih prizadevajo spremeniti (akcija) na boljše (namen).«* (McNiff, Lomax in Whitehead 1996, 12–13)

Meja med raziskovanjem in raziskovalcem je zelo zabrisana. V primeru, če je raziskovalec vodja, ki raziskuje svoje delo, se ostalim priključi še ena vloga, in sicer je raziskovalec - vodja tudi nadrejen udeležencem v raziskavi. Ta vloga mu sicer lahko olajša zbiranje podatkov, a odpre etične dileme, ki so se jih zavedali tudi udeleženci v pričujoči raziskavi.

Pri izvedbi akcijske raziskave sem opisano zaznala kot dodaten izziv, zaradi katerega sem bila predvsem pozorna na 'nenasilno zbiranje podatkov'. Če sem želela zadostiti tej zahtevi, sem morala usmeriti pozornost tudi na neverbalna sporočila ter pridobiti sposobnost vsaj občasnega 'helikopterskega pogleda' na situacijo. Seveda pa soočanje z različnimi vlogami ni povezano le z zbiranjem podatkov, ampak moramo biti nanj pozorni skozi celotno raziskavo. Največ, kar lahko naredi vodja - akcijski

raziskovalec, je, da se v vseh fazah akcijske raziskave zaveda svojih mnogoterih vlog, razvija občutljivost za različne etične dileme, jih sooča s svojimi stališči in tako skuša biti zvest etičnim načelom (prirejeno po Merriam 1998).

4.2.4 Znanje angleškega jezika

Udeleženci so dobili osnovno gradivo in izročke predavanj v angleškem jeziku, tudi delavnice, ki jih je vodila z dr. Linda Devlin, so potekale v angleškem jeziku. Prevodov del, s katerimi bi si lahko pomagali pri izvedbi akcijskega raziskovanja v vzgoji in izobraževanju, v naših knjižnicah ni mogoče dobiti¹, tudi angleške literature za izposajo je relativno malo. Na spletu je tega gradiva kar precej, vse seveda v tujem jeziku.

Uporabo angleščine v delavnicah in priporočeno strokovno literaturo v angleškem jeziku so udeleženci zaznali kot precejšen problem. Že pred prvo delavnico je bilo iz zapisov v e-učilnici lahko zaznati tremo in negotovost, ali bo komunikacija sploh mogoča. Brigita je zapisala: »*Glede četrtkove razprave pa imam strahotno stisko, kajti moje znanje angleškega jezika ni takšno, da bi si upala `na glas` komunicirati.*« Majda odgovori: »*Največjo tremo imam seveda jaz, saj sem z angleščino precej `out`.*« Koordinatorica je skušala udeležence pomiriti, saj »*gospa [Linda Devlin] govori lepo in počasi in predvsem ne preverja vašega znanja angleščine*«. Tina pa še: »*Trudim se z literaturo, a mi gre bolj počasi, ker imam težave s prevajanjem.*« Roman je na to temo v intervjuju povedal: »*Moram priznati, da sem bil na začetku čisto zmeden, najprej zaradi teh jezikovnih ovir, ko traja, da se človek `ulavfa`.*«

Vodenje delavnic in pisno gradivo v angleškem jeziku je bilo za večino udeležencev raziskave ovira, za posameznike pa tudi izziv. Glede na to, da je bila novost že vsebina, je bilo prevajanje gradiv kar prenaporno. Udeleženka je zaprosila za prevod osnovnih tekstov anglistko in kopije prevoda posredovala še ostalim. Moje mnenje je, da bi dobili od vodje delavnic [Linda Devlin] mnogo več koristnih praktičnih napotkov, če bi bilo znanje angleškega jezika udeležencev boljše in konverzacija bolj sproščena. Posledica je bila, da so udeleženci na jezikovnem področju čutili »*velik primanjkljaj in mnogokrat oviro*« (Tina) in so si posamezniki zaradi tega »*izpopolnjevanje v jeziku*« zastavili kot »*naslednjo stopničko*« (Brigita). Nekaterim je bil tako zasnovan projekt torej tudi izziv za izpopolnjevanje jezikovnega znanja.

4.2.5 Upravljanje s časom

Akcijsko raziskovanje zahteva svojo mero časa, saj je potrebno opraviti celo vrsto korakov: (a) izdelavo načrta za akcijo, ki naj bi izboljšala to, kar se že dogaja; (b) ukrepe za uresničitev načrta; (c) opazovanje in spremljanje učinkov ukrepov; (d) razmislek o teh učinkih kot podlago za nadaljnje načrtovanje, sledečo akcijo in tako

¹ Z izjemo dela Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli iz leta 1991.

naprej skozi zaporedje posameznih ciklov (Kemmis in McTaggart 1991, 12). Glede na obseg obveznosti in nalog vodij v vzgoji in izobraževanju odločitev za akcijsko raziskovanje vodenja pomeni tudi razmislek o učinkovitem upravljanju s časom. Udeleženci raziskave vidijo čas kot enega od večjih izzivov ali ovir akcijskega raziskovanja. Roman je v refleksiji zapisal:

»Kot največjo oviro pri raziskovanju sem čutil predvsem razdrobljenost svojega dela in pomanjkanje časa za poglobljeno analizo in razmislek o ugotovitvah ter pomanjkanje časa za razpravo z učitelji/cami, ki si tega želijo.«

Je pa odločitev za akcijsko raziskovanje lahko priložnost za odmik od vsakodnevne rutine, za pridobivanje teoretičnega znanja, za drugačno izrabo časa, kot je v refleksiji zapisala Tina: *»Najprej mi je predstavljal [projekt akcijskega raziskovanja] izziv, da spoznam in se poglobim v nekaj manj znanega, si pridobim določena teoretična znanja za kar nam v vsakdanjem delovnem dnevu primanjkuje časa.«*

Lenka pa je ugotavljala, da jo je akcijsko raziskovanje opozorilo, da si mora vzeti več časa za analiziranje določene dejavnosti, predvsem pa za analiziranje mnenj drugih udeležencev.

Na podlagi svoje izkušnje akcijskega raziskovanja lahko rečem, da prva izvedba resnično zahteva veliko časa. Ne dvomim, da se z izkušnjami lahko nekatere postopke pomembno skrajšamo, vendar je dobro vedeti, da s stališča porabe časa to ni zelo varčna metoda. Lahko rečem, da v še nobeno spremembo ali izboljšavo nisem vložila toliko časa, kot tudi, da še za nobeno nisem pridobila toliko podatkov in bila tako sistematična. Pri nobeni tudi nisem imela tako dobrega občutka glede pravilnosti odločitve.

Menim, da bo presoja posameznika glede učinkovite izrabe časa ena od ključnih dilem pri odločanju za akcijsko raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalne organizacije. Zanimivo je, da so se podobna vprašanja pojavila med udeleženci Šole za ravnatelje, ki sem jim predstavljala svojo izkušnjo z akcijskim raziskovanjem. Večkrat so mi zastavili vprašanje, ali ne bi tudi po mnogo krajši in lažji poti prišla do enakih rezultatov. Tako vprašanje je bilo logično tudi zato, ker sem za svoje področje akcijskega raziskovanja izbrala dokaj nezahtevno področje. V svoji predstavitvi sem vedno tudi pojasnila, da je bila to zavestna odločitev, saj še nisem obvladala metode. Pa vseeno vprašanje ostaja: je akcijsko raziskovanje, glede učinkovite izrabe časa, ustrezna metoda za izboljševanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij?

Moje mnenje je, da pri iskanju odgovora na to vprašanje ne bi smeli primerjati le porabe časa in izvedeno akcijo oziroma izboljšavo konkretne prakse. Upoštevati bi morali tudi različne druge vplive in rezultate akcijskega raziskovanja, ki jih podrobneje obravnavam v naslednjem poglavju.

4.3 Vplivi akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij

Akcijsko raziskovanje naj bi po pripomoglo k uvedbi konkretnih sprememb v prakso vodenja (Stringer 2004) in naj bi pomagalo razvijati profesionalne spretnosti in dispozicije ter tako prispevalo k osebnemu in profesionalnemu razvoju (Elliott 1991, Whitehead v Leitch in Day 2000). Nekateri avtorji (Noffke 1997) pa pišejo celo o prispevku akcijskega raziskovanja k večji pravičnosti in socialni enakosti v šolanju v družbi. Zanimalo me je, kaj bodo udeleženci na podlagi svojih izkušenj povedali o vplivih akcijskega raziskovanja oziroma kako lahko akcijsko raziskovanje prispeva k uspešnemu vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas.

4.3.1 Osebni in profesionalni razvoj

Udeleženci so menili, da je imelo akcijsko raziskovanje vpliv tako na njihov profesionalni kot tudi osebni razvoj.

Tina je povedala, da akcijsko raziskovanje zanjo pomeni napredek »tako na strokovnem kot na osebnostnem« področju.

»[...] na mojem področju osebnem profesionalnem in čisto osebnostnem... to mi je bilo največ.« (Majda)

»[...] lahko rečem, da je šlo tukaj za moj profesionalni, kot tudi osebni razvoj.« (Brigita)

Udeleženci so pozitivno ocenjevali tudi obvladovanje tehnike akcijskega raziskovanja in raziskovanja nasploh, »z vsem tem se je večal občutek kompetentnosti« (Dunja).

»Gre tudi za to, da sem se uril v neki tehniki, gre za analizo, ki sem jo moral prej opraviti, ko sem razmišljal o tem kaj bom pravzaprav raziskoval. Ko sem moral razmišljati kje vidim pomanjkljivosti jaz in potem sem moral ugotavljati a sem prav videl in sem potem opravil to raziskavo.« (Roman)

Moja osebna izkušnja raziskovanja, ki je vključevala študij teorije raziskovanja, urjenje v tehnikah in razmišljanje o raziskovalnih vprašanjih, mi je ostrila tudi kritičnost in potrebno distanco do raziskav drugih. Ker sem sama preizkusila določen postopke, zbirala ter analizirala podatke, bom znala bolje presojati postopke in zaključke drugih raziskav.

Tudi v tem primeru pa udeleženci niso ločevali svoje akcijske raziskave od projekta, v okviru katerega je potekala. Menili so, da akcijsko raziskovanje v skupini, ki je motivirana in katere udeleženci prihajajo iz raznovrstnih vzgojno-izobraževalnih organizacij prispeva k osebni rasti posameznika.

»Rekla bi mogoče še o osebnem razvoju tudi to, da je mogoče ravno taka oblika dela v eni primerni skupini, kot je tale 10 do 12 ljudi, ena taka skupina, kjer se da dobro

in kakovostno delat in ravno te osebne izkušnje, izmenjave in naša druženja zagotovo prispevajo k tudi nenazadnje k osebni rasti posameznika.» (Brigita)

»Pa osebna rast vsa ta naša znanstvena izkušnja, iz različnih nivojev, organizaci.« (Tina)

4.3.2 Razvoj sodelavcev

Akcijsko raziskovanje predpostavlja vključevanje sodelavcev oziroma, v optimalnem primeru, vseh, ki jih področje raziskovanja zadeva. Po mnenju nekaterih teoretikov (Carr in Kemmis 1986) je akcijsko raziskovanje hkrati situacija intenzivnega učenja za vse udeležence, lahko tudi za učence in starše, ne le za ravnatelja in učitelje.

Podobno so ugotavljali tudi udeleženci. Brigita, je bila mnenja, da je sodelovanje v raziskavi pomenilo tudi skupen razvoj, izpopolnjevanje:

»[...] da sem na nek način znala za to področje navdušiti tudi svoje sodelavce, da so spoznali, da je to področje brez katerega bi težko. Če ga bomo dobro obvladali, bomo lahko jutri vsi bolj kakovostno delali. Naenkrat se je pokazalo, da so tudi oni imeli veliko zanimanja in da smo vsi skupaj rasli eden ob drugem, se izpopolnjevali. In sem prepričana, da gremo k dobremu cilju naproti.«

Matej in Roman sta ocenila akcijsko raziskovanje kot priložnost za razvoj sodelavcev, za prenos znanja:

»In še nekaj, kar se mi zdi zelo pomembno, da to akcijsko raziskovanje lahko prenesem tudi učiteljem, da bodo svoje delo lahko evalvirali, ali pa ne evalvirali, temveč raziskovali v razredu.« (Matej)

»Mislim, da je pozitivna informacija do kolektiva prišla [...], vsaj jaz bom nadaljeval v smeri, da bom mogoče kolege navduševal za drobcene korake v smeri raziskovanja svoje pedagoške prakse.« (Roman)

Mojca pa je ugotovila, da akcijsko raziskovanje prispeva k *»boljšemu počutju sodelavcev«* in *»boljšo klimo v šoli«*.

V teoriji najdemo glede vpliva akcijskega raziskovanja na sodelavce in celotno organizacijo še mnogo ambicioznejše trditve. Podpiralo naj bi profesionalno učečo se skupnost (James, Milenkiewicz in Bucknam 2008) in celo preoblikovalno izobraževalni sistem v skladu z demokratičnimi principi (Carr in Kemmis 1986).

4.3.3 Izboljševanje konkretne prakse

Akcijsko raziskovanje je usmerjano v izboljševanje posameznikove prakse. Whitehead (v Leitch in Day 2000, 185) vidi glavni namen akcijskega raziskovanja v izboljševanju posameznikove prakse, pri katerem naj bi si postavljali dve pomembni vprašanji: *»Kako lahko izboljšam svojo prakso?«* in *»Kako lahko bolj polno uresničujem svoje vrednote?«*

Tudi udeleženci raziskave so govorili o vplivu akcijskega raziskovanja na izboljševanje njihove prakse. Menijo, da akcijska raziskava vnaša »sistematičen pristop« (Mojca, Brigita) v njihovo prakso vodenja. »Delo poteka še bolj načrtno, usmerjeno na izbrano področje« (Tina), z akcijskim raziskovanjem »dobiš celovit pogled v področja, ki jih manj poznaš, na katerih se ne čutiš dovolj močnega« (Majda).

Matej ugotavlja, da se je »[...] naučil tehnik«, ki jih bo uporabljal kot, »pripomoček pri odpravljanju ali pa izboljševanju posameznih segmentov mojega dela«. Podobno tudi Lenka meni, da jo akcijsko raziskovanje »prisili«, da išče »boljše rešitve in možnosti za uspeh«.

Ob tem iz odgovorov lahko razberemo tudi prednosti, ki jih omogoča akcijska raziskava, saj ni potreben velik vzorec in mnogo sodelavcev, ko majhni koraki privedejo do izboljšav.

» [...] ker ti omogoča, da raziskuješ zelo dobre stvari, pa sam jih lahko raziskuješ, [...]. V večje raziskave je potrebno vključiti veliko ljudi, tu pa gre za majhne stvari, ki vse peljejo v večjo kakovost.« (Dunja)

»Meni je to pomagalo, da lahko sam tiste stvari za katere mislim ali pa čutim ali pa opazim slabo voljo pri sodelavcih na tak način zelo hitro izboljšam. Ni potrebna globalna raziskava, ni potrebno celo goro sodelavcev. Veliko lažje na tak način naredim, z majhnimi koraki lahko prideš do zelo velikega efekta.« (Matej)

Zanimiva je Romanova ugotovitev, da so »izboljšave oz. rešitve, do katerih pridemo na podlagi skupnih analiz, v praksi lahko trajnejše«.

Sama sem v refleksiji o vplivih akcijskega raziskovanja na svojo prakso vodenja zapisala:

Zame je bilo zelo zanimivo spoznavanje metode akcijskega raziskovanja. Prepoznala sem jo predvsem kot 'orodje', pripomoček za vodenje. Dejstvo je, da moram pri svojem delu dnevno sprejemati različno zahtevne in kompleksne odločitve. Pri tem sem različno sistematična, odvisno od narave problema, časa, ki ga imam na razpolago, okoliščin. Pravilnost odločitve seveda pokaže praksa, sama pa si pogosto želim, da bi imela na voljo več informacij, možnost preverjanja odločitve in jasnejšo sliko o različnih opcijah, preden odločitev sprejemem, po odločitvi pa tudi dovolj kompetentno preverjanje zadovoljstva vseh vpletenih in pa preverjanje posledic. Občutek imam, da sem mnogo tega našla v akcijskem raziskovanju.

Udeleženci so povedali, da akcijsko raziskovanje pripomore k izboljševanju prakse vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij, ker terja temeljit razmislek, in to »razmislek o lastnem vodenju« kot tudi »razmislek o pričakovanjih sodelavcev« (Mojca). Z njegovo pomočjo kritično in sistematično analiziraš lastno delo, to pa vključuje študij ustrezne literature in osvajanje različnih raziskovalnih tehnik, kar vse pripomore k večji kompetentnosti vodje.

Pritrdim lahko Marentič Požarnikovi (1990, 355), da je pomembna sestavina akcijskega raziskovanja »*analiza dilem*«. Avtorica ugotavlja, da mnoge pedagoške odločitve vsebujejo dileme, kako ravnati. Akcijsko raziskovanje ne nudi rešitve teh dilem, ampak pripomore k temu, da jih ugledamo v vseh njihovih razsežnostih, da jih znamo sami analizirati in nato »*živeti z njimi*«, brez umetnega poenostavljanja in iskanja preprostih rešitev.

Več kot o vplivih akcijskega raziskovanja so udeleženci povedali o svojih zaznavah ob soočanju s to, zanje novo, metodo (poglavje 4.1), čeprav jih o tej temi nisem posebej spraševala. Menim, da bi bilo mogoče več izvedeti o različnih vplivih, če bi udeleženci imeli več izkušenj, po eni akcijski raziskavi pa to ni realno pričakovati.

4.4 Nadaljevanje akcijskega raziskovanja vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij

Po zaključku projekta januarja 2007, ki pa ni pomenil tudi zaključka akcijskih raziskav udeležencev, so vsi udeleženci izjavili, da bodo z akcijskim raziskovanjem nadaljevali, saj so menili, da so s to izkušnjo veliko pridobili. Majda je povedala:

»Ne znam si predstavljati, da se ne bi še kdaj, takoj zdaj ali čez čas, to je odvisno od časa, da se ne bi lotila še kakšne raziskave, da ne bi nadaljevala z akcijskim raziskovanjem, ker se mi pa zdi, da je v tem letu ali pa še več, ko nas je skozi spremljalo... Vidim koristnost, vidim kaj lahko pridobim jaz, kaj šola pridobi, sodelavci, ker tule obstati bi bilo pa greh.«

Nekateri so si zamislili nove načine povezovanja. Več vodij bi skupaj raziskovalo enako področje v svoji vzgojno-izobraževalni organizaciji, med seboj bi se lahko posvetovali, združili moči in svoje ugotovitve.

»Mi osnovnošolci smo se nekaj pogovarjali, da bi se še ukvarjali s tem, z ocenjevalnimi konferencami, glede na spremenjeno strukturo.« (Tina)

»No jaz bi rekla, da bi se z veseljem vključila v ta del, konference, ker bo sedaj to še bolj pomembno. [...] Tako da, če je vprašanje ali akcijsko raziskovanje naprej, je odgovor da. [...] če bomo ostali v povezavi, ali v e-učilnici, lahko nastane ena dobra izkušnja, verjetno tudi variantne izpeljave glede na zavod, na velikost, na problematiko, neka osnovna ideja pa najbrž da, a ne? Spet nisi sam.« (Mojca)

»[...] ali akcijsko raziskovanje naprej ali ne. Jaz v sebi čutim v tej smeri, absolutno ja akcijsko raziskovanje, ampak zdaj bi me mogoče zanimalo zadevo pogledati malo širše, v smeri kakšnega partnerstva. Jaz bi želela postaviti akcijsko raziskovanje na nekem področju, morda s kolegico Dunjo, da bi ona naredila v svojem vrtcu, jaz v svojem in bi potem primerjali ugotovitve. Jaz sem začutila že takrat, ko smo bili pri kolegih v Angliji, vendar nimam tega jezikovnega znanja.« (Brigita)

Drugi so videli nadaljevanje akcijskega raziskovanja v prenosu svojega znanja na sodelavce, ki naj bi nadaljevali z akcijskim raziskovanjem svojega dela.

»[...]potem najti v svojem kolektivu tri multiplikatorke, če jih lahko tako imenujem, ki potem prenašajo idejo naprej, je za mene zelo velika vrednost tega dela. [...] In se mi zdi, da je verjetno čas za spet evalvacijo dosedanjega dela, ugotoviti, poiskati področja, ki je potrebno izboljšave in iti po tej poti naprej, seveda.« (Brigita)

Poleg tega so prav vsi udeleženci so poudarili pozitivno izkušnjo akcijskega raziskovanja. Pričakovali bi torej lahko, da bodo z akcijskim raziskovanjem nadaljevali.

Šestnajst mesecev po poteku projekta oziroma po teh izjavah sem udeležencem zastavila vprašanja (Priloga 3), s katerimi sem želela izvedeti, ali in kako nadaljujejo z akcijskim raziskovanjem svojega vodenja. Ena od udeleženk mi na vprašanja ni odgovorila, trije nadaljujejo z akcijskim raziskovanjem, in sicer eden raziskuje svoje vodenje, dva pa sta to metodo prenesla na sodelavce oziroma so se ti vključili v projekt Zavoda RS za šolstvo in ravnatelj pri tem sodeluje.

Glavni razlog za prekinitev z akcijskim raziskovanjem, ki so ga navajali udeleženci, je bil pomanjkanje časa. Čas, ki ga zahteva akcijsko raziskovanje, kot oviro oziroma pomanjkljivost vidijo tudi udeleženci, ki so z raziskovanjem nadaljevali.

Kot sem navedla v poglavju 4.2.5, je učinkovito upravljanje s časom, zaradi obsežnega opisa del in nalog, ena od prioritet vodij v izobraževanju odraslih. Subjektivna presoja je pri tem zelo pomembna in vsak vodja zase se bo odločal, ali akcijsko raziskovanje ustreza njegovim osebnim kriterijem glede učinkovitosti. Pomembno pri tem bo, ali bo na tehtnico postavljaj le porabljeni čas in uvedeno izboljšavo konkretne prakse vodenja, ali pa bo upošteval tudi druge vplive in rezultate akcijskega raziskovanja, kot so osebni in profesionalni razvoj, razvoj sodelavcev itd.

Pri presoji za ali proti akcijskemu raziskovanju vodenja v vzgoji in izobraževanju pa je smiselno upoštevati tudi širši kontekst, ki je rezultat delovanja notranjega in zunanjega okolja organizacije. Za uspešno akcijsko raziskovanje vodenja je na primer pomembna ustrezna šolska klima (Krek in Vogrinc 2007), kompatibilen način vodenja, pomembne pa so tudi aktualne zahteve širšega vzgojno-izobraževalnega okolja, ki jih Bečaj (2008, 16) vidi takole:

Decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, povečanje avtonomije in opolnomočenje šol pomenijo spremembo, ki zahteva temeljit paradigmatki zasuk in prav to utegne biti pri njihovem uveljavljanju največja težava. [...] To pomeni ukvarjanje z vsemi tistimi procesi, ki so značilni za učečo se skupnost in s katerimi šola prevzema odgovornost za kakovost svojega dela. S tem se pomembno spremeni klasična funkcija učiteljev. Njihova naloga ni le kakovostno poučevanje, pač pa tudi sodelovanje pri upravljanju s kakovostjo delovanja šole kot ustanove. Oboje je seveda povezano z razvijanjem sodelovalne kulture in timskega dela. [...] Miselnost se samodejno spreminja z razpravljanjem šolskega kolektiva o ciljih, vrednotah, ki jim je treba slediti, načinu dela, možnih posledicah različnih ukrepov, doseženih rezultatih in z iskanjem soglasja za posamezne projekte in korake.

Tudi Erčuljeva (2008) ugotavlja, da današnje vzgojno-izobraževalno okolje potrebuje avtonomne učitelje in ravnatelje, ki jih je zato treba opolnomočiti. Ključna sta dva dejavnika: profesionalni razvoj učiteljev in vodenje, ki daje učiteljem dovolj strokovne moči. *«Način vodenja torej odločilno vpliva na to, ali bodo učitelji svoje znanje lahko tudi uporabili, kar pomeni, da bodo v resnici opolnomočeni»* (prav tam, 7). Izkušnje v Mrežah učečih se šol so pokazale, da je način vodenja, ki zadosti tej zahtevi, distribuirano vodenje. *»Osnovna podmena distribuiranega vodenja je vključevanje več ljudi v vodenje oziroma razpršitev moči med več oseb. Gre za skupinsko delovanje, ki poteka v odnosih med vodji, zaposlenimi in situacijo. Pri distribuiranem vodenju moramo priznati in ceniti strokovnost različnim ljudem, ki tako sodelujejo pri strokovnih odločitvah«* (prav tam, 7).

Ujemanje pogledov in pristopov distribuiranega vodenja in akcijskega raziskovanja sem prikazala že v teoretičnem delu naloge, zato bi lahko zaključila, da je akcijsko raziskovanje, ki je skladno z distribuiranim vodenjem, ustrezna metoda raziskovanja vodenja za aktualno vzgojno-izobraževalno okolje v Sloveniji.

Aksijsko raziskovanje vodenja, ki *»izkoristi vse bogastvo praktičnih pristopov in omogoči komunikacijo med različnimi pogledi, stališči, razumevanji prakse«* (Kemmis 2006), ki *»vedno izhaja iz konkretnih problemov in se nanaša na praktična vprašanja«* (Krek in Vogrinc 2007) in ki nenazadnje zahteva tudi temeljit paradigmatški zasuk v smeri kvalitativnega raziskovanja, ko *»praktik s pomočjo kritične refleksije širi svoje znanje in zavedanje o lastnem delovanju«* (Kemmis in Wilkinson 1998), se zdi ustrezna metoda, ki podpira aktualne zahteve po povečanju avtonomije šol, decentralizaciji in opolnomočenju.

5 ZAKLJUČKI IN PRIPOROČILA

Zaključke sem naredila na podlagi študije primera 'poskusne' skupine devetih vodij vzgojno-izobraževalnih organizacij: vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter ljudske univerze, ki so akcijsko raziskovali svoje vodenje. Ugotovitve raziskave sem povezala v priporočila vodjem vzgojno-izobraževalnih organizacij in/ali koordinatorjem projektov akcijskega raziskovanja, ki se bodo v podobnih ali primerljivih okoliščinah odločali za akcijsko raziskovanje vodenja.

Raziskava je pokazala, da so udeleženci akcijsko raziskovanje vodenja zaznavali predvsem kot *novost*. V Sloveniji v manjšem obsegu sicer poznamo akcijsko raziskovanje učiteljev in vzgojiteljev (pregled sem predstavila v poglavju 2.4), nikoli pa še niso raziskovali vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij. Nihče od udeležencev ni imel izkušenj z akcijskim raziskovanjem, nekateri pa so zanj celo slišali prvič. Za okolje, v katerem delujejo, je bilo značilno prevladovanje tradicionalne, kvantitativno usmerjene paradigme (Marentič Požarnik 2001). Tudi še danes pa lahko v Sloveniji, celo med vodilnim kadrom v vzgoji in izobraževanju, zasledimo izrazito odklonilno in podcenjevalno mnenje o akcijskem raziskovanju (Merc 2008).

Udeleženci so morali torej osvojiti akcijsko raziskovanje, ob tem da jim niti študij, niti sodelovanje v različnih projektih, niti njihova praksa vodenja ni približala kvalitativnega, kaj šele akcijskega raziskovanja. Še nikoli niso raziskovali svojega vodenja. To so zaznavali kot priložnost, da se lahko posvetijo sebi in svojemu delu, na drugi strani pa tudi kot izpostavljanje vrednotenju sodelavcev, saj gre za raziskovanje v 'samokritični skupnosti', z udeležbo vseh, ki so del preučevanega problema (Kemmis in McTaggart 1990, Marentič Požarnik 2001). Vse te novosti so nanje delovale stresno, saj so svoje občutke ob začetku raziskovanja opisovali kot »prestrašenost«, »zmedenost« in »izgubljenost«.

Moje mnenje je, da spoznavanje in osvajanje kvalitativnega raziskovanja in še zlasti akcijskega raziskovanja ni prav preprosto in zahteva daljši čas. Prežeti smo s prepričanjem, na katerem je temeljila večina nam dostopnih raziskav, da lahko s standardiziranimi in kvantitativnimi metodami, bolje kot s kvalitativnimi, zadostimo načelom objektivnosti, sistematičnosti, preverljivosti itd. V kvalitativni raziskavi pa sestavljajo gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in je tudi obdelano in analizirano brez uporabe merskih postopkov (Mesec 1998). Take spremembe ni mogoče osvojiti čez noč, nov pristop je treba osebno preizkusiti in se prepričati o njegovi ustreznosti. To so naredili udeleženci raziskave in nekaterim je ta izkušnja prinesla olajšanje, druge pa pustila v negotovosti.

Zasnova projekta je bila ustrezna in so jo udeleženci ocenili pozitivno. Kombinacija delavnic, e-učilnice, strokovne ekskurzije in podpore koordinatorjev se je izkazala za učinkovito. Navajali so prednosti organiziranosti v skupino, ki posamezniku nudi

pomoč in podporo, ob učenju in spoznavanju nove metode. Pri tem so najbolj cenili osebno komunikacijo, ki so jim jo omogočale strokovna ekskurzija in delavnice. E-učilnico so udeleženci iz različnih razlogov premalo izkoristili. Potrebovali bi več uvajanja, k pogostejši in bolj načrtni uporabi pa bi jih navajalo tudi časovno opredeljeno izpolnjevanje nalog, ki bi jim bile v pomoč pri raziskovanju. Kljub temu so bili veseli, da so imeli priložnost spoznati nov način komuniciranja in so to priložnost vsi dobro sprejeli.

Analiza kaže, da je za uveljavljanje akcijskega raziskovanja pri nas predstavljena zasnova projekta zelo primerna. Podobno organizirani so bili tudi drugi projekti akcijskega raziskovanja na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, na primer inovacijski projekti Zavoda republike Slovenije za šolstvo, projekt Učitelj raziskovalec in medpredmetne povezave (poglavje 2.4). Udeleženci raziskave so ugotovili, da je mnogo lažje raziskovanje ob strokovni pomoči in podpori skupine.

V preučevanem primeru je bila izvedba delavnic in strokovno gradivo v angleškem jeziku za udeležence precejšna ovira. Bolj poglobljen študij je zaenkrat, zaradi pomanjkanja slovenske literature, mogoč le v angleščini. Nedvomno bo s širjenjem akcijskega raziskovanja vodenja pri nas vedno več primerov akcijskih raziskav vodenja, več informacij in sčasoma najbrž tudi več prevedenih del. Predvidevam tudi, da imajo mlajše generacije vodij v vzgoji in izobraževanje boljše znanje angleškega jezika in bo torej ta ovira kmalu brezpredmetna.

Raziskava je pokazala, da so se udeleženci pri svojih akcijskih raziskavah soočili z mnogimi izzivi. Eden med njimi je bila izbira področja akcijskega raziskovanja. Tu so udeleženci predvsem upoštevali navodilo, ki so ga dobili v prvi delavnici, da naj v načrtovanem času projekta izvedejo tri kroge akcijske raziskave. Pri izbiri področja so se ukvarjali s problemom, na katerem področju njihovega dela je to sploh mogoče. Ta kriterij je prevladoval in deloval kot ovira. Navodilo je koordinatorica projekta kasneje sicer spremenila, vendar je do takrat večina udeležencev že izbrala področje raziskovanja in ta so si bila precej podobna.

Tudi če ne bi prišlo do opisanega zapleta, je izbira področja raziskave zelo zahtevna. Potreben je temeljit razmislek, ali izbrano področje sploh sodi v pristojnost vodenja v vzgoji in izobraževanju. Ali imamo v tej zadevi ustrezno avtoriteto in vire moči? Ali smo odločeni, da je na izbranem področju treba nekaj izboljšati, ter predvsem, ali gre za zadevo, za katero smo tudi osebno dovolj zavzeti. Akcijsko raziskovanje je sodelovalna dejavnost, ki terja tudi nekaj osebnega poguma in pripravljenosti na tveganje, odprtosti za predloge in nasprotovanja (Marentič Požarnik 1990). To tudi pomeni, da moramo, če smo v vlogi vodje - akcijskega raziskovalca, razmisliti o svojih motivih in morebitnih sekundarnih dobičkih na izbranem področju raziskovanja. Pripravljene moramo biti sprejeti spremembo, ki bo, ob upoštevanju mnenj in stališč vseh vpletenih, mogoče drugačna, kot bi jo uvedli sami.

Analiza je pokazala tudi, da je bil za udeležence izziv, kako izbrano področje raziskave zožiti na obvladljiv obseg. Če nam to ne uspe, imamo množico zbranih podatkov, ki jih ne bomo uspeli analizirati ali pa bomo ugotovili, da niso v zadostni povezavi s preučevanim področjem. Temu se v veliki meri lahko izognemo, če poteka zbiranje podatkov in njihova analiza vzporedno (Merriam 1998).

Poseben izziv prinaša akcijsko raziskovanje vodenja tudi na področju raziskovalne etike in zagotavljanja notranje veljavnosti. Meja med raziskovanim in raziskovalcem je zelo zabrisana. Akcijsko raziskovanje pomeni soočanje z mnogoterimi vlogami. To še zlasti velja, če je raziskovalec vodja, ki raziskuje svoje delo, v tem primeru je raziskovalec - vodja tudi nadrejen ostalim udeležencem v raziskavi. Ta vloga mu sicer lahko olajša zbiranje podatkov, a odpre etične dileme, ki so se jih zavedali tudi udeleženci v pričujoči raziskavi.

Največ, kar lahko naredi vodja - akcijski raziskovalec, je, da se v vseh fazah akcijske raziskave zaveda svojih mnogoterih vlog, razvija občutljivost za različne etične dileme, jih sooča s svojimi stališči in tako skuša biti zvest etičnim načelom (prirejeno po Merriam 1998).

Izziv pri akcijskem raziskovanju vodenja pa nedvomno predstavlja tudi upravljanje s časom. Na podlagi svoje izkušnje lahko rečem, da prva izvedba akcijske raziskave resnično zahteva veliko časa, čeprav ne dvomim, da je vsaka naslednja ponovitev lažja in hitrejša. Čas udeleženci najpogosteje navajajo kot oviro oziroma pomanjkljivost te metode za raziskovanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij in je najpogostejši razlog, da z akcijskim raziskovanjem niso nadaljevali.

Glede na obseg del in nalog vodij v vzgoji in izobraževanju bo po mojem mnenju presoja posameznika glede učinkovite izrabe časa ena ključnih dilem pri odločanju za akcijsko raziskovanje. Ali je akcijsko raziskovanje, glede učinkovite izrabe časa, ustrezna metoda za izboljševanje vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij? Moje mnenje je, da pri odgovoru na to vprašanje ne bi smeli tehtati le porabe časa za uvedeno izboljšavo konkretne prakse vodenja, ampak bi morali upoštevati tudi druge vplive akcijskega raziskovanja.

Raziskava je pokazala *vpliv* akcijskega raziskovanja na osebni in profesionalni razvoj vodje. Tudi na podlagi svoje izkušnje lahko potrdim, da je akcijsko raziskovanje, ki je vključevalo študij strokovne literature o izbranem področju raziskovanja, spoznavanje z raziskovalno metodologijo ter sodelovanje z udeleženci raziskave, ki so obenem tudi sodelavci in podrejeni, vplival na moj profesionalni in osebni razvoj. Menim tudi, da po osebni raziskovalni izkušnji znam bolje presojati postopke in zaključke drugih raziskav.

Akcijsko raziskovanje je hkrati situacija intenzivnega učenja za vse udeležence (Carr in Kemmis 1986) in podobne so bile tudi ugotovitve udeležencev pričujoče raziskave, ki so poudarili tudi možnost za posredovanje znanja kolektivu in pa

prednost pozitivne naravnosti vodje, do akcijskega raziskovanja učiteljev, če bo sam imel pozitivno izkušnjo s to vrsto raziskovanja.

Udeleženci so zaznali tudi vpliv akcijskega raziskovanja na izboljševanje njihove prakse vodenja. Menijo, da navaja na sistematičnost, omogoča iskanje boljših rešitev ter nudi celovit pogled na izbrana področja. Izboljšave oziroma rešitve, do katerih pridemo na podlagi skupnih analiz, upoštevanja mnenj vseh vpletenih, pa so v praksi lahko trajnejše (Roman).

V teoriji najdemo glede vpliva akcijskega raziskovanja na sodelavce in celotno organizacijo še mnogo ambicioznejše trditve. Podpiralo naj bi profesionalno učečo se skupnost (James, Milenkiewicz in Bucknam 2008) in celo preoblikovalno izobraževalni sistem v skladu z demokratičnimi principi (Carr in Kemmis 1986).

Več kot o vplivih akcijskega raziskovanja so udeleženci povedali o svojih zaznavah ob soočanju s to, zanje novo, metodo (poglavje 4.1), čeprav jih o tej temi nisem posebej spraševala. Menim, da bi bilo mogoče o različnih vplivih izvedeti več, če bi udeleženci imeli več izkušenj, po eni akcijski raziskavi pa to ni realno pričakovati.

Zastavila sem si vprašanje, če so se vodje vzgojno-izobraževalnih organizacij, po začetni izkušnji, odločali za *nadaljevanje akcijskega raziskovanja* svojega vodenja. Po zaključku projekta so vsi udeleženci pozitivno ocenili svojo prvo izkušnjo akcijskega raziskovanja in izjavili, da bodo z njim nadaljevali. Razmišljali so o povezovanju glede na sorodna področja dela, da bi lahko primerjali svoje ugotovitve in si kot `kritični prijatelji` pomagali. Nameravali so prenesti svoj primer dobre prakse na sodelavce in jih navdušiti za tako raziskovanje svojega dela. Šestnajst mesecev kasneje trije udeleženci nadaljujejo z akcijskim raziskovanjem; eden raziskuje svoje vodenje, dva pa sta to metodo prenesla na sodelavce oziroma so se ti vključili v projekt Zavoda RS za šolstvo in ravnatelj pri tem sodeluje.

Glavni razlog za prekinitev z akcijskim raziskovanjem, ki so ga navajali udeleženci, je bil pomanjkanje časa. Čas, ki ga zahteva akcijsko raziskovanje, kot slabost in pomanjkljivost metode vidijo tudi udeleženci, ki so z raziskovanjem nadaljevali.

Subjektivna presoja glede učinkovite izrabe časa je zelo pomembna in vsak vodja zase se bo odločal, ali akcijsko raziskovanje ustreza njegovim osebnim kriterijem glede učinkovite izrabe časa. Pomembno pri tem bo, ali bo na tehtnico postavljale porabljeni čas in uvedeno izboljšavo konkretne prakse vodenja, ali pa bo upošteval tudi druge vplive in rezultate akcijskega raziskovanja, kot so osebni in profesionalni razvoj, razvoj sodelavcev itd.

Ko se odločamo za ali proti akcijskemu raziskovanju, je smiselno preveriti tudi širši kontekst, ki je rezultat delovanja notranjega in zunanjega okolja organizacije. Za uspešno akcijsko raziskovanje vodenja morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji v vzgojno-izobraževalni organizaciji, kot na primer ustrezna šolska klima (Krek in Vogrinc 2007), pomembne pa so tudi zahteve širšega vzgojno-izobraževalnega okolja. Bečaj (2008)

meni, da so zdaj to: decentralizacija vzgojno-izobraževalnega sistema, povečanje avtonomije in opolnomočenje šol. Poudarja, da bo potreben temeljit paradigmatični zasuk, sodelovanje učiteljev pri upravljanju šole in razvijanje sodelovalne kulture. Erčuljeva (2008) meni, da sta ključna dejavnika avtonomije učiteljev profesionalni razvoj in zadostna strokovna moč, kar jim po izkušnjah *Mrež učečih se šol* omogoča distribuirano vodenje.

Skladnost pogledov distribuiranega vodenja in akcijskega raziskovanja sem prikazala v teoretičnem delu naloge, zato bi lahko zaključila, da je akcijsko raziskovanje metoda, ki ustreza distribuiranemu vodenju, to pa je primeren odgovor na zahteve aktualnega vzgojno-izobraževalnega okolja v Sloveniji.

Akcijsko raziskovanje vodenja, ki podpira profesionalno učečo se skupnost, omogoča soočanje različnih pogledov, stališč, razumevanj prakse, ki vedno upošteva kontekst in rešuje konkretne probleme ter nenazadnje zahteva tudi paradigmatični zasuk v smeri kvalitativnega raziskovanja, se zdi ustrezna metoda za podpiranje sodelovalne kulture in sodelovanje učiteljev pri upravljanju šol ter s tem primeren odgovor na aktualne zahteve po povečanju avtonomije šol, decentralizaciji in opolnomočenju.

Raziskava temelji na preučevanju akcijskega raziskovanja majhne, 'poskusne' skupine vodij v vzgoji in izobraževanju, zato njenih ugotovitev ni mogoče posploševati. Njen namen je bil prispevati nova znanja ob uvajanju akcijskega raziskovanja v prakso vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas. Glede na to, da je do danes v okviru projekta 'Ravnatelj raziskuje svoje delo – akcijsko raziskovanje za ravnatelje' raziskovalo že več skupin vodij, jih bo mogoče preveriti in dopolniti, hkrati pa se nakazujejo možna področja dodatnih raziskav:

1. akcijsko raziskovanje vodenja in organizacijska kultura,
2. akcijsko raziskovanje vodenja in zaznave kolektiva glede njegovih vplivov in rezultatov,
3. akcijsko raziskovanje vodenja v luči aktualnih zahtev po povečanju avtonomije in opolnomočenju ter decentralizaciji šol,
4. akcijsko raziskovanje vodenja in vrednote vodij - akcijskih raziskovalcev,
5. akcijsko raziskovanje vodenja in nastajanje novega znanja o vodenju.

Na osnovi rezultatov raziskave sem oblikovala naslednja priporočila za prakso:

– *vodjem v vzgoji in izobraževanju*

Vodje v vzgoji in izobraževanju, ki se prvič odločajo za akcijsko raziskovanje svojega vodenja, bodo imeli mnogo lažje delo, če se bodo vključili v katero od organiziranih skupin vodij - akcijskih raziskovalcev ali poiskali 'kritičnega prijatelja' v vodji, ki že ima izkušnje z akcijskim raziskovanjem.

Vodje - akcijski raziskovalci naj dobro preučijo svojo izbiro področja akcijskega raziskovanja in si pri tem pomagajo tudi s teorijo. Iskreno naj razmislijo o svojih motivih, sekundarnih dobičkih in o svoji osebni zavzetosti na izbranem področju.

Vodje - akcijski raziskovalci naj se v vseh fazah akcijske raziskave zavedajo svojih mnogoterih vlog in naj imajo še zlasti v mislih svojo vlogo nadrejenega in s tem povezane etične dileme.

Obseg akcijske raziskave lažje obdržimo v obvladljivem obsegu in se izognemo zbiranju množice podatkov, ki nimajo vrednosti za izbrano področje raziskovanja, če poteka zbiranje in analiza podatkov vzporedno. Že zbrani podatki naj usmerjajo nadaljnji potek vaše raziskave.

Prvo akcijsko raziskovanje je časovno zahtevno in bo predstavljalo velik izziv glede učinkovitega upravljanja s časom. Pri odločanju o nadaljevanju upoštevajte tudi morebitne dolgoročne vplive in učinke, (na primer osebni in profesionalni razvoj ter situacijo intenzivnega učenja vseh udeležencev), ne le porabe časa za izvedeno akcijo oziroma izboljšavo konkretne prakse vodenja.

Razmislite o svojem stilu vodenja kot o morebitni oviri za akcijsko raziskovanje. Teorija in praksa kažeta, da so zahteve in pogledi akcijskega raziskovanja skladni z distribuiranim vodenjem.

Akcijsko raziskovanje bo uspešnejše, če boste razmislili tudi o širšem kontekstu vašega vodenja, ki je rezultat delovanja notranjega in zunanjega okolja organizacije. Presodite ali sodijo razvijanje sodelovalne kulture, opolnomočenje učiteljev oziroma večja avtonomija med vaše prioritete.

Akcijsko raziskovanje vam bo pomagalo sistematično analizirati vaše dileme vodenja, zaznati vse njihove razsežnosti, vendar ne gre za iskanje preprostih rešitev, mogoče le za bolj samozavestno soočanje z izzivi vodenja (prirejeno po Marentič Požarnik 1990).

– *koordinatorjem projektov akcijskega raziskovanja*

Koordinatorji projektov akcijskega raziskovanja naj udeležencem omogočijo dovolj osebnih stikov za izmenjavo mnenj in medsebojno pomoč, saj vodje to priložnost zelo cenijo.

Če bi želeli doseči širšo dostopnost akcijskega raziskovanja, bi bilo smiselno zagotoviti nekaj dobrih prevodov teoretičnih del o akcijskem raziskovanju, nazornega priročnika in nekaj primerov dobre prakse. Študij v slovenskem jeziku bi pomenil za vodje - akcijske raziskovalce prihranek časa (ki je kritična točka pri odločanju za nadaljevanje akcijskega raziskovanja), za tiste s slabšim znanjem angleškega jezika pa odpravo ovire, ki jim jo predstavlja pomanjkanje slovenskega gradiva.

Enakopravnejši položaj kvalitativnega in še posebej akcijskega raziskovanja pri nas ter preseganje predsodkov bi lahko dosegli tudi s pomočjo čim več objav dosežkov projektov akcijskega raziskovanja in primerov akcijskih raziskav. Toliko bolje, če bi

imeli značaj znanstvenih zapisov, ki bi dokazovali nastajanje novega znanja o vodenju, temelječega na praktičnih izkušnjah.

LITERATURA

- Adam, F. 1982. Kvalitativna metodologija in akcijsko raziskovanje v sociologiji. *Časopis za kritiko znanosti* 10 (53–54): 132–244.
- Bassey, M. 2000. *Case study research in educational settings*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bečaj, J. 2008. Avtonomija, decentralizacija, opolnomočenje in šolska kultura. *Vzgoja in izobraževanje* 39 (3): 9–18.
- Brejc, M. in J. Erčulj, ur. 2008. *Ravnatelji raziskujejo svoje delo: akcijsko raziskovanje*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bush, T. 2003. *Theories of Educational leadership and management*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Carr, W. in S. Kemmis. 1986. *Becoming Critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University.
- Cerar, M., ur. 1991. *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Corey, S. 1953. *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College Press.
- Dekleva, B., ur. 1982. Akcijsko raziskovanje mladoletniških prestopniških združb. Raziskava št 62. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.
- Easterby-Smith, M., R. Thorpe in A. Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Erčulj, J. 2008. Opolnomočenje za današnje izobraževalno okolje. *Vzgoja in izobraževanje*. 39 (3): 4–8.
- Erčulj, J. in A. Koren. 2003. O vodenju vzgojno izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Flere, S. 2000. *Sociološka metodologija*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Goddard, J.T. 2003. Leadership in the (Post) Modern Era. V *Rethinking Educational Leadership*, ur. Bennet, N. in L. Anderson, 11-26. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Guba, E. D. in Y. S. Lincoln. 1988. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? V Fetterman ur. *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York: Praeger.
- Guba, E. 1996. Foreword. V *Action Research: a Handbook for Practitioners*, Stinger, E. T., ix–xiii. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Harris, A., C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves in C. Chapman. 2003. *Effective leadership for school improvement*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Hodder, I. 2000. The interpretation of documents and material culture. V Denzin, N. K. in Y. Lincoln, ur. 2000. *Handbook of Qualitative research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- James, E. A., M. T. Milenkiewicz in A. Bucknam. 2008. *Participatory Action Research for Educational Leadership: using Data-Driven Decision Making to Improve Schools*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kemmis, S. in R. McTaggart. 1988. *The Action Research Planner (tretja izdaja)*. Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Kemmis, S. in R. McTaggart. 1991. Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*, ur. M. Cerar. Radovljica: Didakta.
- Kemmis, S. in M. Wilkinson. 1998. Participatory action research and the study of practice. V *Action research in Practice*, Atweh B., S. Kemmis, P. Weeks. London: Routledge.
- Kemmis, S. 2006. Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research* 14 (4): 459–476.
- Kobeja, B. 2001. *Priročnik za pisce strokovnih besedil: znanstveni aparat*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Kobeja, B. 2002. *Napotki za pisanje seminarske in diplomske naloge*. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Koren, A. 2005. Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3 (7): 5–20.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Koper. Fakulteta za management.
- Krek, J. in J. Vogrinc. 2007. Učitelj-raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Krek Janez, Tatjana Hodnik Čadež, Janez Vogrinc, Arabara Scherl Kafol, Tatjana Devjak in Vesna Štemberger, ur. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Krek J., T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Scherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger, ur. 2007. *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Leitch, R. in C. Day. 2000. Action Research and Reflektive Practice: towards a holistic view. *Educational Action Research* 8 (1): 179–193
- Lewin, K. 1946. Aktion research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2: 34–64.
- Lingard, B., D. Hayes, M. Mills in P. Cristie. 2003. *Leading learning: making hope practical in schools*. Maidenhead: Open University Press.
- Leithwood, K., D. Jantzi in R. Steinback. 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Marinšek, S., ur. 1999. *Uvajanje sprememb: zbornik*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Marentič Požarnik, B. 1984. Akcijsko raziskovanje-možnost, da postane učitelj subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*. 6:8–15
- Marentič Požarnik, B. 1991. Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem. V *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Cerar, M. 1991. Radovljica: Didakta.

- Marentič Požarnik, B. 1993a. Akcijsko raziskovanje-spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika* 44 (7–8): 347–359.
- Marentič Požarnik, B., ur. 1993b. *Okolje in šolske iniciative. Zgodba nekega projekta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. 1993c. Kako se učijo učitelji. *Vzgoja in izobraževanje*. 1:13–15
- Marentič Požarnik, B. 2001. Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 64–80.
- Mažgon, J. 2000. Akcijsko raziskovanje kot alternativa tradicionalnemu empiričnemu pedagoškemu raziskovanju ali kot njegova nadgradnja. Magistrsko delo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Mažgon, J. 2001. Utemeljevanje akcijskega raziskovanja na kritiki tradicionalne metodologije in postavkah »spora okoli pozitivizma«. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 36–48.
- Mažgon, J. 2005. *Vpliv paradigmatnega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja*. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- McNiff, J., P. Lomax in J. Whitehead, 1996. *You an Your Action research Project*. London: Routledge.
- McNiff, J., J. Whitehead. 2004. *Action Research Principles And Practice*. London: Routledge.
- Merc, D. 2008. Šole potrebujejo soglasje staršev. Aleš Čakš. *Delo*, 12. junij: 21.
- Merriam, S. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesec, B. 1982. *Metodologija akcijskega raziskovanja v socialnem delu*. Ljubljana: Višja šola za socialne delavce.
- Mesec, B. 1988. Vrste akcijskih raziskav. *Socialno delo* 27 (2): 93–102.
- Mesec, B. 1993. Akcijsko raziskovanje med socialnim inženirstvom in revolucionarnim aktivizmom. *Socialno delo* 32 (1–2): 61–90.
- Mesec, B. 1994. Model akcijskega raziskovanja. *Socialno delo* 33 (1): 3–16.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Miglič, G. 1999. Pregled razvoja akcijskega raziskovanja in pogled na njegovo prihodnost. *Sodobna pedagogika* 50 (5): 140–153
- Moos, L., P. Mahony in J. Reeves. 1998. What teachers, parents governors and pupils want from their heads. V *Effective school leadership: responding to change*, ur. J. MacBeath. London: Chapman.
- Noffke, S. E. 1997. Professional, personal and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*. 22:305–343.
- Northouse, P. G. 2007. 4th. ed. *Leadership: Theory and practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Reeves J., L. Moos in J. Forrest. 1998. The School Leader's View. V *Effective school leadership: Responding to Change*, ur. John MacBeath, 32–59. London: Chapman.
- Reason, P., in M. Bradley, ur. 2000. *Handbook of action reserch: participative inquiry in action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Ribbins, P. in H. Gunter. 2002. Mapping Leadership Studies in Education. *Educational Management Administration & Leadership*. <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/30/4/359> (25.2.2007)
- Sagadin, J. 1989. Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*. 39(7–8): 338–340
- Sagadin, J. 1990. Umestitev akcijskega raziskovanja v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*. 40(7–8): 355–362
- Sagadin, J. 1991. Študija primera. *Sodobna pedagogika*. 42(9–10): 465–472.
- Sagadin, J. 1991a. Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*. 42(7–8): 343–355.
- Sagadin, J. 1991b. Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*. 44(3–4): 115–123 in (5–6): 219–225.
- Sagadin, J. 1993. *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, J. 1993a. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja (2 izd)*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. 1993b. Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. *Sodobna pedagogika*. 44 (3–4): 115–123.
- Sagadin, J. 1993c. Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II. *Sodobna pedagogika*. 44 (5–6): 117–124.
- Sagadin, J. 1995. Nestandardizirani intervju. *Sodobna pedagogika*. 46 (9–10): 425–435
- Sagadin, J. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 10–25
- Sagor, R. 2000. *Guiding School Improvement with Action Research*. Virginia:ASCD.
- Simkins, T. 2005. Leadership in Education: »What Works« or »What makes Sense«?. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Spillane, J.P. 2006. *Distributed Leadership*. San Franciscisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. 1976. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. 1983. *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Stinger, E. T. 1996. *Action Reserch: a Handbook for Practitioners*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Stringer, E. T. 2004. *Action Research in Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Tratnik, M. 2002. Osnove raziskovanja v managementu. Koper: Visoka pola za management.
- Trnavčević, A. 2001. *Uvod v metodologijo*. Študijska gradiva. Koper. Visoka šola za management.
- Trunk Širca, N. 2002. *Understanding the interwoven processes of institutional evaluation and continuous improvement: an action research*. Doktorska disertacija, Fakulteta za management, Univerza na Primorskem.
- Vrtačnik M. 2007. Pretok v prakso. *Šolski razgledi*, 6. oktober: 15.

Literatura

- Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. 2000. Educational Action Research. V Reason, P., in M. Bradley, ur. 2000. *Handbook of action reserch: participative inquiry in action*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

PRILOGE

Priloga 1 Vprašanja za skupinski polstrukturirani intervju

Priloga 2 Spremni dopis

Priloga 3 Dodatna vprašanja

PRILOGA 1

VPRAŠANJA ZA SKUPINSKI POLSTRUKTURIRANI INTERVJU

12.01.2007

Skupina `Ravnatelj raziskuje svoje delo – akcijsko raziskovanje za ravnatelje`

VPRAŠANJA:

1. Teoretiki različno opredeljujejo glavne potenciale akcijskega raziskovanja: izboljšanje prakse in boljše razumevanje njenega konteksta, razvoj institucije, profesionalni razvoj, ustvarjanje znanja, ki je koristno tudi drugim v podobnih ali enakih okoliščinah, celo večja socialna enakosti na področju izobraževanja... Kaj lahko na podlagi svoje izkušnje poveste o vplivih akcijskega raziskovanja?
2. S katerimi problemi ste se v procesu akcijskega raziskovanja soočili (in kako ste jih rešili??)
3. Ali nameravate z akcijskim raziskovanjem nadaljevati? Kako (konkretno)?
4. Kaj bi svetovali tistim/na kaj bi opozorili tiste, ki se z akcijskim raziskovanjem srečujejo prvič?



PRILOGA 2

SPREMNI DOPIS (poslano po elektronski pošti 9. junij 2008)

Dragi kolegi,

najbrž vam zaradi obilice novih nalog naše sodelovanje v okviru projekta Akcijsko raziskovanje za ravnatelje že počasi tone v pozabo. Nasprotno pa jaz, po enoletnem premoru, zavzeto pišem magistrsko nalogo, ki obravnava prav to temo.

Moj namen je pridobiti podatke, na podlagi katerih bom lahko oblikovala čimbolj realne zaključke in/ali priporočila ob uvajanju te metode v prakso vodenja vzgojno-izobraževalnih organizacij pri nas.

Od našega intervjuja, v katerem ste prijazno sodelovali, je minilo že šestnajst mesecev. Vsi vaši odgovori so zelo dragoceni, zanima pa me, kako o nekaterih vprašanjih razmišljate danes. V prilogi vam pošiljam nekaj vprašanj in zelo bom vesela, če mi boste nanje z obratno pošto odgovorili. Mnenja sem namreč, da bodo tako moje ugotovitve točnejše.

Prosim ne obremenjujte se z obliko, pomembna so le vaša mnenja. Samoumevno je, da bom zagotovila anonimnost in izjave ne bo mogoče povezati z konkretno osebo.

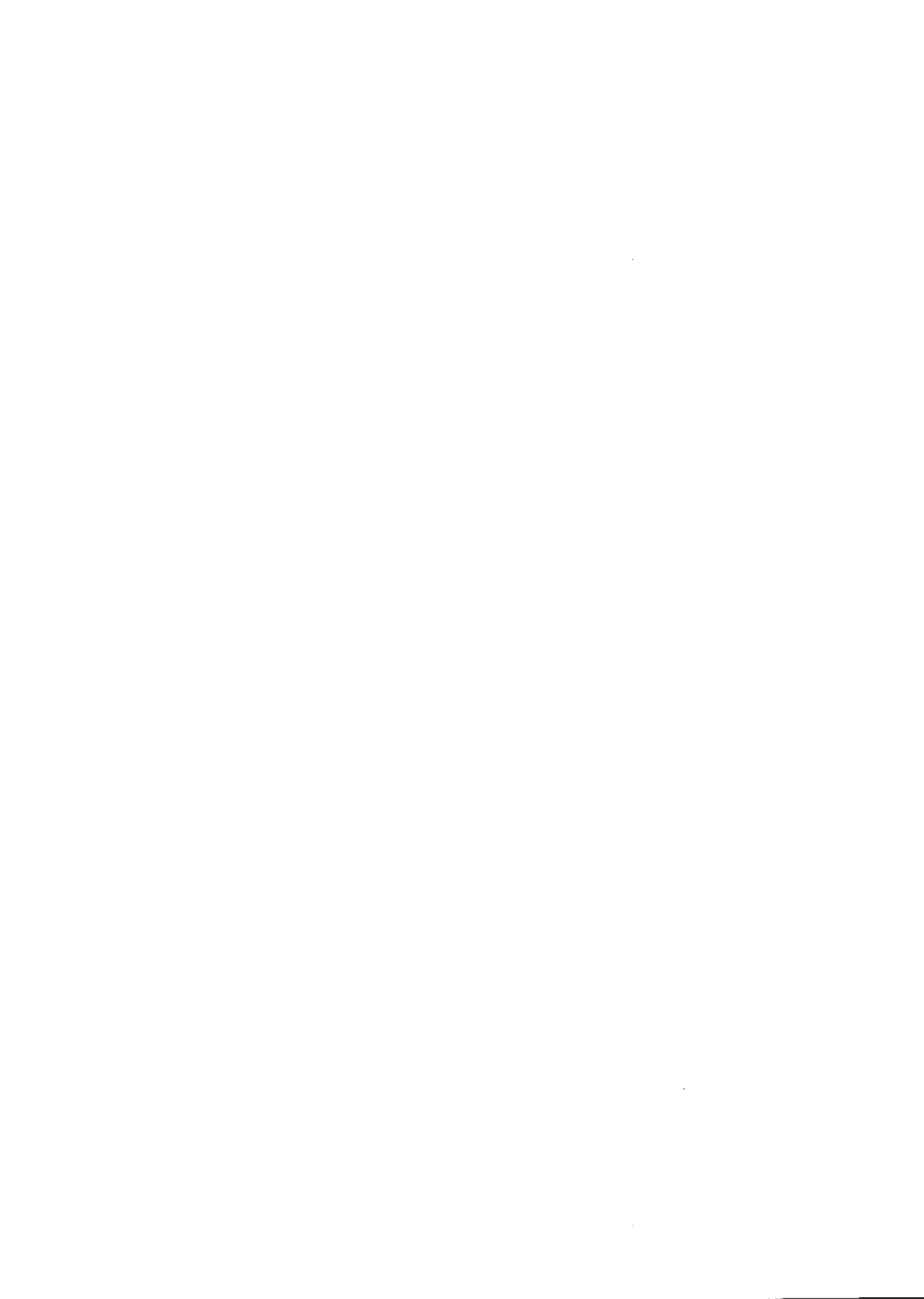
Odgovore pričakujem do konca tedna, če pa je kdo v veliki časovni stiski in mu je moja prošnja odveč, bom vesela kakršnegakoli odziva.

Študij gradiv, ki so nastala v času našega projekta, ima poleg precejšnega napora tudi prijetnejše plati: obujanje spominov na naše odlično sodelovanje in prijetno druženje. Vsekakor je bila to zame zelo pozitivna izkušnja, zato bo moja prijetna dolžnost, da nam ob zaključku tega dela, organiziram čisto neobvezno prijateljsko srečanje, brez dodatnih vprašanj in brez nalog.

Hvala in lep pozdrav vsem,

Petra

Kranj, 9. junij 2008



PRILOGA 3

DODATNA VPRAŠANJA

Prosim, če odgovorite na naslednja vprašanja:

1. Ali ste po zaključku projekta nadaljevali z akcijskim raziskovanjem (označite ustrezen odgovor in pojasnite)?

Da. Prosim na kratko opišite za kakšno raziskavo gre.

Ne. Prosim razložite zakaj.

2. Prosim navedite katere so po vašem mnenju prednosti in/ali slabosti akcijskega raziskovanja vzgojno-izobraževalne organizacije.

3. Kako lahko akcijsko raziskovanje prispeva k uspešnemu vodenju vzgojno-izobraževalne organizacije?

Najlepša hvala.

