

# METODOLOGIJA KNJIŽEVNODIDAKTIČNEGA RAZISKOVANJA

---

Pedagoško raziskovanje 20. stoletja zaznamuje prehod od izrazito kvantitativne h kvalitativni metodologiji. Za književnodidaktično raziskovanje se zdi ustrezno kombiniranje kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod. Članek definira temeljne pojme kvantitativnega raziskovanja, in sicer pedagoški eksperiment, anketo, statistično relevantni vzorec, ter prikazuje dva uspešna modela kombiniranja opisanih metodoloških načel na področju književnodidaktičnega raziskovanja.

**Ključne besede:** kvalitativno in kvantitativno pedagoško raziskovanje, pedagoški eksperiment, anketa, vzorčenje, metodologija književnodidaktičnega raziskovanja

Metodologijo razumemo kot sistematično uporabo različnih racionalnih in proceduralnih principov in procesov, ki vodijo znanstveno raziskovanje (Mažgon 2008: 11). Pedagoško raziskovanje je od začetka do sredine 20. stoletja zaznamovala t. i. kvantitativna paradigma, za katero so značilne empirične raziskovalne metode, v drugi polovici 20. stoletja pa je znova občutiti porast t. i. kvalitativnih metod raziskovanja. Mužič (1994b: 162) navaja, da začetki sodobnega kvalitativnega raziskovanja izvirajo iz Nemčije in da v metodološkem smislu različne znanstvene veje 20. stoletja prehajajo od pozitivizma preko postpozitivizma, kritično-teoretičnega pristopa do konstruktivizma. Tako so humanistiko v šestdesetih letih zaznamovale diskusije, povezane s t. i. sporom okoli pozitivizma (Sagadin 1993: 12), ki je vzniknil oktobra leta 1961, ko je v Tübingenu potekal kongres Nemske družbe za sociologijo. Kot uvodničarja sta se predstavila K. R. Popper in T. W. Adorno, R. Dahrendorf pa jima je leto kasneje očital, »da je 'diskusiji vseskozi manjkala tista intenzivnost, ki bi bila resnično primerna zaradi prisotnih razlik v naziranju'« (prav tam), kar je sprožilo številne

strokovne razprave. Raznolike metodološke pristope na področju pedagoškega raziskovanja 20. stoletja lahko primerjamo zlasti s stališča ontologije, epistemologije in raziskovalnih metod. Pozitivizem in postpozitivizem izhajata iz t. i. naivnega (kritičnega) realizma, katerega predstavnik je npr. K. R. Popper. Zagovarjal je prepričanje, da materialni svet obstaja neodvisno od zavesti ljudi, da je torej znanosti dano objektivno spoznavanje stvarnosti. Kritična teorija je, izhajajoč iz historičnega realizma, zagovarjala obstoj virtualne stvarnosti, ki jo oblikujejo družbene, politične, kulturne, ekonomske vrednote.

Konstruktivizem pa dotedanja prepričanja relativizira in prisega na obstoj lokalne in specifično konstruirane stvarnosti. V Sloveniji konstruktivistično pedagoško znanost, ki izhaja iz prepričanja, da so znanstvena dognanja subjektivno konstruirana, pogosto interpretira mr. B. Marentič Požarnik. Epistemološko so pozitivisti in postpozitivisti zagovarjali dualizem in objektivizem ter iskanje Resnice, kritična teorija pa ne verjame več v popolno objektivnost. Zagovarja interaktivnost in poudarja, da so znanstvena dognanja tudi vrednostno zaznamovana. Raziskovalne metode, ki jih uporabljajo pozitivisti in postpozitivisti, so eksperimentalno-manipulativne, pri verifikaciji hipotez jim pomagajo kvantitativne metode. Prehod od pretežno kvantitativnega pedagoškega raziskovanja h kvalitativnemu se sicer zgodi že s kritično teorijo, ki uporablja zlasti dialektične metode, medtem ko konstruktivizem ohranja neempirični pristop, a ob hermenevtičnih in dialektičnih metodah.

Vprašanja, ki se ob izrazito empirično-analitični raziskovalni metodologiji porajajo na področju vzgoje in izobraževanja, so tesno povezana s t. i. človeškim faktorjem (npr. o človeški naravi ali skupnosti), z vprašanjem, ali je vrednostna nevtralnost v zvezi s takšnimi vprašanji sploh mogoča, in še, ali je absolutno (in dokončno) spoznanje mogoče doseči, ali znanost izključuje metafizične vizije, ali izkustvo lahko potrdi oz. ovrže teorijo. Znanstveni pozitivizem je tesno povezan z vsaj štirimi predpostavkami, ki jih povzemamo po Sagadinu: (1) fenomenološkimi regulativom (tj. izenačenjem bistva z njegovo pojavno obliko, kar pomeni, da »skrivnih bistev« (1993: 34) ni mogoče preučevati); (2) nominalističnim regulativom (posplošitvami, pojasnjevanjem);<sup>1</sup> (3) normativnostjo izjav oz. vero v možnost spoznanja vrednostnih sodb<sup>2</sup> ter (4) vero v enotnost znanstvene metode tako za naravoslovje kot za humanistiko. Načelo vrednotne nevtralnosti je na področju pedagoškega raziskovanja ena temeljnih predpostavk. »Vrednotna nevtralnost v empirično-analitični znanstveni teoriji pomeni /.../ zavzemanje za vrednote znanstvenosti in zavračanje kakršnih koli zunanjih znanstvenih vrednotnih povezav« (Mažgon 2008: 19). Dogmatske sodbe je na področju humanistike kljub temu lahko prikriti s spretnim izražanjem. Tako

<sup>1</sup> Izkustvo nas prisili, da priznamo obstoj pojavov. Znanost stremi k urejanju sveta, pri čemer naj bo kar se da objektivna – dejstvom, ki jih ureja, naj vsebinsko ničesar ne dodaja.

<sup>2</sup> Jasna Mažgon kot zagovornika načela vrednotne nevtralnosti navaja nemškega sociologa Maxa Webra, ki ostro zavrača spoj znanja in vrednot, kar kritizirata zlasti feminizem in socialni darvinizem (2008: 19).

npr. pomembne človekove odločitve po mnenju Alberta (1988: 104) ne morejo biti predmet znanstvenih diskusij.

Ločevanje med dejstvi in vrednotami temelji na razcepu med objektom in subjektom, med predmetom spoznavanja in tistim, ki ga spoznava. Ta odnos postane na ravni družboslovnega in humanističnega raziskovanja še bolj pereč, kajti družboslovec sveta opazovanih dejstev ne more enostavno dojemati kot sveta »zunaj njega«, ki bi ga lahko z distanco meril z znanstvenimi metodami. (Mažgon 2008: 20.)

Aplikacija na področje književnodidaktičnega raziskovanja je uspešna ob upoštevanju, da zgolj znanstveno preučevanje ne more odgovoriti na vprašanja, povezana z vzgojo in vrednotami, kar pomeni, da lahko zlasti področje vzgoje hitro postane dogmatično. Jasna Mažgon zato poudarja, da znanstveno preučevanje vzgojno-izobraževalnih procesov ne more biti zasnovano izključno empirično (prav tam: 21).

Klasifikacijo metod empiričnega pedagoškega raziskovanja oblikuje Sagadin (1993: 12) na osnovi dveh kriterijev: akcijskomanipulativnega, ki metode deli na eksperimentalne in neeksperimentalne,<sup>3</sup> ter gnoseološkega kriterija. V okviru slednjega poznamo deskriptivne metode, ki pedagoško polje raziskujejo s pomočjo odgovorov na vprašanje, kakšno (in v zvezi s tem kolikšno) je nekaj (prav tam), in eksplikativne raziskovalne metode, ki omogočajo vzročno pojasnjevanje pojavov. Sagadin definira eksperiment kot pojav, pri katerem raziskovalec vpliva na nastanek in potek različnih pojavov in procesov; te povzroča in načrtno variira v skladu z namenom raziskave (1993: 6–10). Navaja Meumanna (1911), po katerem je eksperiment poseganje v potek raziskovalnih procesov, izoliranje in izolirano spremljanje delnih procesov, iz katerih sestoji zapleten pojav, ki ga raziskujemo, kar omogoča kavzalno analizo pojava, tj. ugotavljanje vzročnih zvez med spremembami in njihovimi učinki. Za pedagoški eksperiment je značilno raziskovanje vzročno-posledičnih odnosov med vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in njenim učinkovanjem. Nepogrešljiva značilnost eksperimenta je akcijskomanipulativni odnos raziskovalca do raziskovalnih pojavov. Raziskovalec zares eksperimentira, kadar namerno vnaša eksperimentalni faktor (oz. eksperimentalne faktorje) v raziskovalno situacijo.

Kaj to pomeni za književnodidaktično raziskovanje? Ni pouk književnosti le akcija z neštetimi delnimi akcijami? Je kontrola eksperimenta na področju književnodidaktičnega raziskovanja sploh mogoča? Kot primer navedimo raziskavo, izvedeno v okviru magistrskega študija,<sup>4</sup> v katero je bilo vključenih 52 učencev devetega razreda, namen eksperimenta je bil ugotoviti, ali obravnava besedil z drugačnim junakom vpliva na sprejemanje drugačnosti

<sup>3</sup> Kavzalno neeksperimentalne raziskave Sagadin definira kot tiste, »pri katerih dosegamo poleg deskriptivnega tudi kavzalni nivo spoznavanja« (Sagadin 1993).

<sup>4</sup> V magistrskem delu Ane Košuta Skok *Podobe drugačnosti v sodobni slovenski mladinski književnosti in osnovnošolski pouk književnosti*.

med učenci in tako pripomore k vzgoji za strpnost, ter preveriti, ali je metoda problemsko-ustvarjalnega učenja za to starostno stopnjo primerna. Raziskovalka je mdr. predvidevala, da učenci v zadnjem triletju kot motivirani bralci še niso dovolj usposobljeni za literarno raziskovanje, zato naj bi eksperiment pokazal, da bo uspešnejša bolj tradicionalna izvedba šolske interpretacije, ne pa metoda problemsko-ustvarjalnega učenja, ki terja od učencev tudi sposobnost literarnega raziskovanja. Omejitve takega empiričnega kavzalnno-eksperimentalnega raziskovanja na področju didaktike književnosti so – poleg dejstva, da eksperiment ni bil izveden na statistično relevantnem vzorcu (ne po številu udeležencev ne po razpršenosti itd.), kar ne omogoča posploševanja –, da so rezultati raziskave le indikatorji za morebitne nadaljnje raziskave. Že v naravi eksperimenta je, upoštevajoč Sagadina, da eksperimentalne in kontrolne skupine ni mogoče izenačiti, saj je lahko »učna metoda A uspešnejša od učne metode B pri sposobnejših učencih, učna metoda B pa uspešnejša od metode A pri manj sposobnih učencih; ali narobe /.../« (1993: 8). Iskanje vzročnih povezav med učno metodo in rezultati učnega procesa neodvisno od drugih dejavnikov ni plodno, ker je delež ostalih dejavnikov v skupnem učinku (rezultatih pouka) odvisen od učne metode. Omejitev omenjene raziskave je tudi dejstvo, da ni bila izvedena na statistično relevantnem vzorcu.

Statistično relevantni vzorec naj šteje nad sto oseb, navaja Sagadin (1993: 154), običajno se raziskava izvede na štirih med seboj neodvisnih vzorcih. Kako? Ozemlje Republike Slovenije razdelimo npr. na 12 statističnih regij, vsaka regija se – glede na definicijo Statističnega urada RS – deli (glede na tip in velikost naselja) na štiri kategorije. Dodatni kategoriji tipa naselja sta zaradi svoje velikosti še Ljubljana in Maribor.

Uravnotežene spremenljivke, ki bi prej omenjeni raziskavi dajale večjo reprezentativnost, so interakcija med spolom in starostjo učencev; stopnjo in ravno šolanja; regijo in tipom naselja; stopnjo izobrazbe učitelja; učno metodo in doseženimi učnimi cilji; zastavljenimi in doseženimi učnimi cilji ipd. Veljalo bi torej upoštevati vse dejavnike, ki sooblikujejo pouk književnosti, tj. značilnosti učenca, učitelja, kolektiva, v okviru katerega bi bila raziskava izvedena, in še čas in kraj raziskave. Kljub temu so rezultati raziskave delno subjektivni in delno objektivni, saj je npr. vzroke za (ne)doseganje zastavljenih ciljev pouka književnosti mogoče ugotavljati le delno objektivno, posebej ob upoštevanju dejstva, da »posledica povratno deluje na svoj vzrok« (Mažgon: 2008: 26). Razmerje med objektivnostjo in subjektivnostjo resničnosti spoznanj na področju raziskovanja pouka književnosti je med drugim odvisno od vključevanja vrednostnih sodb, upoštevanja organske celovitosti pojavov na književnodidaktičnem področju ter oblikovanja in preverjanja teorij. Mogoče je trditi, da so spoznanja o pouku književnosti toliko bolj objektivno resnična, kolikor bolj je vsebina teh spoznanj »skladna« s spoznavno realnostjo, kolikor boljše torej spoznanja korespondirajo s stvarnostjo. Kljub naštetemu pa je potrebno upoštevati tudi, da raziskovalec rezultate vedno interpretira. Sicer naj

bi interpretacija sledila najvišjim znanstvenim načelom: »/R/aziskovalec /.../ nima pravice, da bi svoje vrednote in interese vsiljeval drugim, še posebno ne pod videzom znanstvene resnice« (Mažgon 2008: 24).

Običajno in pogosto zbiranje podatkov na področju književnodidaktičnega raziskovanja je anketa. Anketa je postopek zbiranja podatkov, pri katerem postavljamo anketirancem vprašanja, nanašajoča se na podatke, ki jih želimo zbrati. Vprašane osebe imenujemo anketiranci, anketarji pa so osebe, ki izvajajo anketiranje. Izvaja se lahko pisno ali ustno (intervju). Anketni vprašalnik ni standardiziran, vsebuje pa podatke o objektivnih dejstvih in dognanjih s področja pouka književnosti; podatke o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih oseb.

Preizkušanje anketnega vprašalnika je neprecenljivo na različnih stopnjah oblikovanja raziskave, npr. že pri oblikovanju anketnih vprašanj je izrednega pomena njihova smiselnost (tako lahko npr. na vprašanje tipa *Poznate Vodnika?* zaradi prevelike posplošenosti vprašanja dobimo odgovor *Ne, nisem ga še srečal/-a*). Anketna vprašanja je mogoče oblikovati vsaj na dva načina: kot odprta,<sup>5</sup> pri katerih pričakujemo prosti odgovor, ali zaprta vprašanja, na katera pričakujemo vezani odgovor.<sup>6</sup> Za zaprti tip vprašanj se odločimo, če dovolj zanesljivo poznamo vse možne odgovore (in teh ni preveč). Vprašanja naj bodo premišljeno oblikovana, torej naj bodo jasna (nedvoumna, enosmiselna, zapisana v preprostem, ne visoko strokovnem jeziku), nesugestivna (in čustveno neobremenjena). Sugestivno lahko vplivajo besede in simboli, ki so čustveno obremenjeni, po Sagadinu npr. pojmi, kot so *domovina*, *naša dežela*, pa tudi *kraja* (namesto tega svetuje pojem *nezakonito prisvajanje*), *laž* (bolje *neresnica*). Vprašanja naj bodo smiselna, tj. ne preveč strokovna, saj lahko sicer v anketirancu vzbudijo čustva manjvrednosti in negativno motivacijo, ter specifična. Vprašanje *Ste zadovoljni z izborom besedil pri pouku književnosti?* ni najprimernejše, smiselno bi ga bilo specificirati npr. glede na zahtevnost izbranih besedil, njihovo število, obseg, obravnavo po odlomkih/v celoti, zvrstno/vrstno pripadnost, slovenskost/svetovnost. Anketna vprašanja naj bodo določna (izogibajmo se izrazov *mного*, *precej*, *skoraj*, *občasno*), neimplicitna (Sagadin opozarja npr. na posebnost t. i. filtrskih vprašanj, kot je *Ali berete knjige?*).<sup>7</sup> V določenih primerih, ko filtrskega vprašanja ne postavimo, se lahko zgodi, da se zmanjša število odgovorov (*Nikoli ne berem knjig*, kar seveda vpliva na pristranskost raziskave. Vprašanja je smiselno personalizirati in logično oblikovati (npr. *Ali bi vi vključili ...?/Ste že kdaj ...?*). Tudi razpored anketnih vprašanj je pomemben, Sagadin navaja, da »razpored vprašanj lahko vpliva na odgovore anketirancev« (1993: 145). Upoštevati velja še t. i. psihološki razpored vprašanj (prav tam), tj. delikatnih vprašanj, ki posegajo v anketiranečev intimni svet, ne gre postavljati na začetku ankete, saj se lahko zgodi, da anketiranec ne bo želel odgovarjati na

<sup>5</sup> Npr. *Skušajte pojasniti, kaj vam je bilo v prebranem besedilu posebej všeč. Odgovor napišite na črte.*

<sup>6</sup> Npr. *Vam je bilo prebrano besedilo všeč? Obkrožite ustrezní odgovor: DA NE*

<sup>7</sup> Smiselno je npr. vprašati *Kako pogosto berete knjige?/Kdaj ste nazadnje prebrali kakšno knjigo?*

naslednja vprašanja. Na začetku vprašalnika naj bodo enostavnejša vprašanja, sledijo naj zahtevnejša. Upoštevati je potrebno anketirančevo motiviranost za odgovarjanje, kar pomeni, da bi idealni vprašalnik vse bolj pritegoval zanimanje anketiranca. To je seveda težko doseči, lahko pa mu vzbudimo zanimanje z opozorilom, da sodeluje pri koristni in pomembni stvari.

Vprašalnike ocenjujemo glede na (1) veljavnost (validnost): odgovori naj prinašajo podatke, ki smo jih želeli dobiti; (2) zanesljivost: ob ponovnem anketiranju nam anketiranci odgovarjajo enako.<sup>8</sup> Zadnji kriterij je (3) objektivnost, ki je tem večja, čim manj lahko oseba, ki razbira odgovore anketirancev, s svojo subjektivno presojo spreminja informacije, pridobljene z anketo. Koraki, po katerih običajno sestavljamo vprašalnike, so:

- (1) opredelitev namena raziskave,
- (2) določitev spremenljivk in načrt obdelave podatkov,
- (3) oblikovanje poskusnega vprašalnika in
- (4) preizkušanje vprašalnika, morebitne korekcije ter oblikovanje dokončne oblike.

Primer take empirične raziskave z anketiranjem je raziskava o recepciji pripovedne proze, izvedene med 153 dijaki tretjega letnika štirih slovenskih gimnazij iz Šentvida, z Jesenic, s Ptuja in iz Idrije. Vzorčenje je zajelo 2,39 % tretješolcev<sup>9</sup> iz vseh delov Slovenije, kar zagotavlja veljavnost, zanesljivost in razpršenost. Anketiranje je potekalo s pomočjo štirih vprašalnikov, ki so zajemali odlomek iz Bartolovega romana *Alamut* (1938) ter Bartolovo novelo *Nesrečni ljubimec* iz zbirke *Al Araf* (1935). Izbrani besedili sta bili neznani, to je omogočalo preverjanje bralnih sposobnosti, doživljanja neznanega besedila in sposobnosti uporabe literarnovednega znanja. Prvi vprašalnik je meril literarnovedno znanje anketirancev, izkazalo se je, da je 1,39 % populacije pokazalo odlično literarnovedno znanje (prag je bil 88 % pravih odgovorov). Preverjal pa je tudi anketirančev horizont pričakovanja in bralni okus. (Anketa se je izvedla pred branjem neznanih umetnostnih besedil.) V nadaljnjo obdelavo podatkov smo zajeli 1,39 % populacije (89 dijakov, in sicer iz Šentvida 41 %, z Jesenic 58 %, s Ptuja 63 % in iz Idrije vse anketirance); na naslednje tri vprašalnike so anketiranci odgovarjali po branju umetnostnih besedil. Drugi in tretji vprašalnik sta preverjala doživljanje neznanega besedila, pri čemer opozorimo, da se zunanja zgradba izbranih besedil ni bistveno razlikovala: strani obeh besedil so bile oštevilčene od stotic dalje (*Alamut* 1984: 157–161; *Nesrečni ljubimec* 1974: 109–119) in nenaslovljene. Ta vprašalnika sta preverjala tudi bralne sposobnosti, zlasti razumevanje z analizo ter uporabo znanja. Zanimalo nas je zlasti, kako tretješolci, ki literarne vrste teoretično sicer odlično poznajo

<sup>8</sup> Poleg pomembnosti preizkušanja vprašalnika je izjemnega pomena tudi t. i. ponavljalna metoda, s katero zagotavljamo, da so pridobljeni podatki zanesljivi.

<sup>9</sup> V šolskem letu 2002/2003 je bilo v program gimnazije vpisanih 6385 dijakov, od tega jih je ekonomsko gimnazijo obiskovalo 1124, tehniško 758, umetniško 246, klasično 385 ter gimnazijo z mednarodno maturo 49.

(kar so dokazali ob reševanju prvega vprašalnika), doživljajo neznano umetnostno besedilo in kako uspešni so pri vrstnem umeščanju takega besedila. Četrti vprašalnik je preverjal le bralne sposobnosti, zlasti sposobnost sinteze z vrednotenjem (ob primerjavi obeh prebranih besedil).

Temeljni cilj raziskave je bil preveriti, ali tretješolci znajo/so sposobni na osnovi svojih pričakovanj, znanja in recepcijskih zahtev (horizonta pričakovanja, bralnega okusa in bralnega interesa) neznano umetnostno besedilo ustrezno literarnovrstno umestiti. Če tega ne znajo/niso sposobni, je to lahko posledica nizkih bralnih sposobnosti (za preverjanje slednjih so anketiranci odgovarjali na vprašanja o številu dogodkov, literarnih oseb, kraju in času dogajanja). Pravilno odgovarjanje na ta vprašanja in hkrati nepravilno vrstno umeščanje vodi k sklepu, da lahko neznano literarno besedilo bodisi vrstno različno funkcionira bodisi da na recepcijo vplivajo tako bralne sposobnosti kot literarnovedno znanje. Delni cilj raziskave pa je bil selekcija, saj se je izkazalo, da literarnovedno znanje vpliva tako na doživljanje kot na bralni interes in literarni okus. Rezultati raziskave so mdr. pokazali, da ima 88 % anketirancev odlično literarnoteoretično znanje o romanu in noveli, da je njihovo teoretično znanje o noveli nekoliko boljše od znanja o romanu, da pa svojega teoretičnega znanja ob branju neznanega umetnostnega besedila ne znajo uporabiti, kar lahko vodi k sklepu, da je znanje tretješolcev zlasti reproduktivno, ni pa uporabno.

Spoznanja, za katera se zdi, da jih je stroka že vključila v posodobljene učne načrte za gimnazije, so naslednja:

- (1) Bralno usposobljeni bralec z zadovoljivim literarnovednim znanjem lažje in hitreje razume prebrano, zato bere z večjim interesom, to zvišuje verjetnost, da mu bo prebrano besedilo tudi dejansko všeč.
- (2) Prezahtevno besedilo terja več časa za obravnavo, tj. za večkratno branje (prvo branje, ponovna branja – študijsko/tiho, glasno/interpretativno) in urjenje bralnih spretnosti.
- (3) Prezahtevne vsebine, za obravnavo katerih učitelj nima dovolj časa, lahko sprožijo odpor do branja (posledica utegne biti nizka bralna kultura).
- (4) Učne cilje lahko dosegamo bodisi ob recepcijsko sprejemljivih vsebinah, ki tudi za gimnazijce (tj. bralce z relativno visokimi bralnimi sposobnostmi in razvejenim literarnovednim znanjem) niso prezahtevne, bodisi se za obravnavo zahtevnejših umetnostnih besedil predvidi dovolj časa (še le razumevanje besedila lahko ob ponovnem branju sproži doživljanje in vrednotenje prebranega).

Sodobna pedagoška raziskovalna metodologija druge polovice 20. stoletja se razvija zlasti v smer neeksperimentalnih raziskav, t. i. preglednih raziskav (angl. *survey*) oz. študij primerov, ki temeljijo na metodah kvalitativnega raziskovanja, posebej na metodi akcijskega raziskovanja, ta je po mnenju Jasne Mažgon (2008) posebej uporabna za reševanje vsakodnevnih

problemov v vzgojno-izobraževalni praksi. Metodi očitajo zlasti, da ne omogoča razvijanja teoretskih konceptov. Kvalitativno raziskovanje temelji na intervjujih, opazovanju pedagoške prakse, zbiranju podatkov iz različnih virov, analitičnih in interpretativnih postopkih. Neempirične raziskave običajno potekajo po naslednjih fazah: (1) opredelitev raziskovalnega problema (namena, ciljev raziskave), pri tem je pomembna relevantnost in problemska povezanost raziskovalnih vprašanj s hipotezami; (2) spoznavanje teorije o pojavu (oz. pojavih), ugotavljanje sedanjega stanja te teorije, oblikovanje teoretičnega izhodišča (oz. izhodišč) raziskave (tudi razlaga obstoječe teorije, stanje dosedanjih raziskav); (3) orientacija o tem pojavu (oz. pojavih) v pedagoški praksi; (4) dokončno opredeljevanje raziskovalnega problema in načrtovanje raziskave (z ustrežno empirično bazo); (5) uresničevanje načrta, vključno s pisanjem poročila o raziskavi (to zajema predstavitev in povzetek analize, evalvacijo hipotez ter ovrednotenje relevantnosti oz. posplošljivosti rezultatov). V načrtu raziskave določimo raziskovalno metodo (pilotska študija je koristna zlasti za preverjanje ustreznosti izbrane metode), opredelimo vzorec anketirancev, opišemo postopke vzorčenja (če bo raziskava vzročna), opišemo postopke za zbiranje podatkov ter izdelamo načrt za obdelavo podatkov. Kvalitativne raziskave skušajo razumeti človekovo obnašanje, poudarek je na logičnem povezovanju in posploševanju, stremijo k nekontroliranemu opazovanju, ki je subjektivno in holistično, usmerjeno v odkrivanje, opisovanje, induktivnost.

Kakor navaja Marilyn Lichtman (2010), je kvalitativno raziskovanje na področju pedagoških ved pred letom 1990 stavilo zlasti na objektivnost, zanesljivost in veljavnost, v obdobju od leta 1990 do 2000 se je pozornost preusmerila na vprašanja kredibilnosti, možnosti transferja in kontrole ter soodvisnosti, po letu 2000 pa je poudarek zlasti na vlogi raziskovalca med potekom kvalitativne raziskave, njegovi zmožnosti uspešnega komuniciranja, zmožnosti prepoznavanja raznolikih detajlov ter prepričljivosti (argumentiranosti) interpretacije rezultatov raziskave. V primerjavi s kvantitativnimi raziskovalnimi metodami – vsaj kar zadeva teorijo – kvalitativna metodologija priznava obstoj več resničnosti in pristaja na dejstvo, da lahko resničnost konstruiramo, kvalitativna metodologija pa izhaja iz predpostavke, da je resničnost ena sama in da preišljena empirična študija lahko prepozna temeljne značilnosti te resničnosti. Kvalitativni raziskovalec se zaveda, da popolna objektivnost ni mogoča, medtem ko je kvantitativnemu objektivnost pogoj za znanstvenost študije. Vloga raziskovalca pri slednjih raziskavah je zanemarljiva, pri kvalitativnih pa ima raziskovalec osrednjo vlogo, saj zbrane podatke interpretira na osnovi svojega predznanja in izkušenj. Tudi v praksi se metodologiji razlikujeta, zlasti na področju ciljev, načinov zbiranja podatkov in njihove analize, pa tudi kar zadeva raziskovalčev slog. Kakor navaja Jodi Kaufmann (2010), skuša kvalitativna metodologija razumeti in interpretirati socialne interakcije, kvantitativna pa preveriti hipoteze (preučiti vzroke in posledice raziskovanega pojava), pri čemer kvalitativne raziskave izhajajo iz majhnih skupin, ki so naključno izbrane in ne zagotavljajo anonimnosti,



pogosta oblika pridobivanja informacij so intervjuji, podatke pa raziskovalec interpretira (dekodira, generalizira), lahko tudi s pomočjo računalniške obdelave. Kvantitativne raziskave pa preučujejo večje skupine, ki so premišljeno izbrane (zahteva se statistična relevantnost, zagotovljena je anonimnost), podatki pa so statistično obdelani. Kvalitativno pedagoško raziskovanje se posveča vprašanjem, kako, kaj in kdo (Hammersley: 2008).



**Slika:** Součinkovanje dejavnikov kvalitativnega pedagoškega raziskovanja

Primer uspešnega prepletanja kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja na področju pouka slovenščine je raziskava *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji*, ki jo je leta 2008 izvedel Inštitut za civilizacijo in kulturo za Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije – Sektor za slovenski jezik. V raziskovalnem poročilu<sup>10</sup> so objavljeni rezultati terenske ankete, ki je bila izvedena med učenci in dijaki, rezultati opravljenih intervjujev z učitelji in profesorji, povzetek analize sorodnih tujih raziskav, vprašalnik, zbirnik podatkov po vprašanih in seznam sodelujočih šol. Raziskava je potekala maja in junija ter oktobra in novembra 2008, in sicer v dveh delih, da bi preverili, ali se odnos do pouka slovenščine razlikuje na začetku in koncu šolskega leta. Stališča do pouka slovenskega jezika so ugotavljali v treh starostnih skupinah: pri približno 10 in 13 let starih učencih ter pri 17-letnih dijakih. V vzorcu raziskave so bile reprezentirane šole iz različnih okolij (urbanih središč in manjših krajev)

<sup>10</sup> Celotno raziskovalno poročilo je objavljeno na spletni strani <[http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski\\_jezik/Prislov\\_ICK\\_porocilo.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf)>.

ter šole z območij različnih narečnih skupin. Skupaj je sodelovalo 38 šol, od tega 18 osnovnih in 20 srednjih. Anketiranih je bilo 1106 otrok in mladostnikov, pri čemer je bilo 294 učencev petih in šestih razredov, 340 učencev osmih oziroma devetih razredov ter 472 dijakov tretjega letnika gimnazij, strokovnih in poklicnih šol. Struktura po spolu je bila uravnotežena, saj je bilo anketiranih 548 učencev in dijakov ter 541 učenek in dijakinj, 17 učencev ali dijakov pa ni označilo spola. Raziskovalci so preverjali tudi mnenje učiteljev slovenščine o odnosu učencev in dijakov do pouka slovenskega jezika. Po elektronski pošti so poslali vprašalnike odprtega tipa 85 učiteljem, vendar se jih je odzvalo le 36 – 19 osnovnošolskih in 17 srednješolskih učiteljev. Z dvema učiteljicama pa je bil opravljen daljši telefonski intervju. V raziskavi je bilo zaradi treh starostnih skupin uporabljenih več različnih vprašalnikov, ki so se razlikovali po obsegu in številu vprašanj. Nekatera vprašanja so bila skupna, toda različno formulirana za različne skupine anketirancev. Vprašalnik za šeste razrede je vseboval 24 vprašanj, za devete razrede in poklicne šole 29, za štiriletne strokovne šole in gimnazije pa 31 vprašanj. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa. Prvi del vprašalnika je bil namenjen umestitvi pouka slovenščine med druge obvezne šolske predmete. Dijaki in učenci so ocenjevali zahtevnost predmetov (slovenščine in drugih), priljubljenost predmetov, priljubljenost predmetov med vrstniki in obseg domačega dela, ki ga zahtevajo posamezni predmeti. V drugem delu vprašalnika so raziskovalci ugotavljali stališča o posameznih elementih pouka slovenščine, in sicer kako zahtevna in priljubljena se zdita učencem ter dijakom književnost in jezik, v kolikšni meri jih zanimajo različne vsebine pri pouku jezika in književnosti ter kako zahtevni so različni tipi nalog in dejavnosti pri pouku slovenščine. Raziskovalci so spraševali tudi o udeležbi učencev in dijakov na tekmovanju za Cankarjevo priznanje, o rabi jezikovne zvrsti slovenskega jezika pri učiteljih drugih predmetov, o številu obšolskih dejavnosti učencev in dijakov ter obiskovanju dodatnega pouka pri slovenščini. Prav tako so raziskovalce zanimali šolski uspeh anketirancev pri različnih predmetih, odnos do učiteljev, pogostnost obiskovanja knjižnic in bralne navade ter odnos do slovenskega jezika nasploh in njegove vloge v narodni zavesti. V raziskavi *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji* je navedeno, da so učenci reševali podoben vprašalnik kot anketirani dijaki in učenci, vendar so bila nekatera vprašanja zanje prilagojena oziroma dopolnjena. Vprašalnik za učitelje je bil odprtega tipa, toda ker v raziskavi ni priložen, lahko o njegovi vsebini sklepamo le na osnovi prikazane analize rezultatov. Vprašalnik naj bi zajemal vprašanja o zahtevnosti in priljubljenosti slovenščine pri učencih ter dijakih in o odnosu dijakov, učencev ter učiteljev do pouka književnosti in jezika. Raziskovalce so zanimali dejavnosti pri pouku književnosti in jezika, razvijanje (med)kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine ter didaktično gradivo za pouk slovenščine. Učitelje so prosili tudi za mnenje o pomenu literarnozgodovinskega znanja pri književnem pouku ter o usposobljenosti dijakov ob koncu srednje šole. Analiza je med drugim pokazala, da izmera statistično značilne razlike med priljubljenostjo slovenščine in angleščine ni bila mogoča, da pa sta »v primerjavi s slovenščino statistično značilno bolj priljubljeni geografija in zgodovina« (15), slovenščino pa so nasploh ocenjevali z *imam rad* in *imam zelo rad*, kar pomeni, da »število pozitivnih ocen /.../ presega število negativnih« (prav tam). Za slovenščino je sicer značilno, da je na vseh stopnjah (drugo triletje, tretje

triletje, tretji letnik srednje šole) manj priljubljena pri fantih kot pri dekletih. Bolj kot pouk jezika je priljubljen pouk književnosti (pri slednjem je najmanj priljubljena poezija). Zaskrbljujoč je podatek, da skoraj tretjina anketiranih ne ve, ali je znanje slovenščine za življenje in delo koristno ali ne, medtem ko je večina prepričana v koristnost znanja tujega jezika. Učenci in učitelji opažajo še neskrben odnos do slovenščine kot učnega jezika pri drugih predmetih.

Prispevek sklepamo z ugotovitvijo, da polarizacija na dve raziskovalni paradigmi na področju pedagoškega raziskovanja, tj. na kvantitativno in kvalitativno, verjetno ni produktivna, na kar opozarjajo številni strokovnjaki. Mužič npr. pravi, da je »opazovanje s sodelovanjem /.../ lahko (in pogosto tudi je) postopek za zbiranje podatkov, ki jih bomo statistično obdelali tako, da bomo uporabili metode vzorčenja, preizkušanja ničelnih hipotez« (1994b: 164). Na splošno, pravi Mužič, moramo tudi podatke, ki smo jih zbrali s kvalitativnimi postopki, uporabiti pri posploševanju, pa tudi pri nomotetičnem pristopu. Dodaja še, da ustvarjanje celovite slike ni nujno vezano na uporabo kvalitativne paradigme. »Verjetno je natančnejša trditev, da je za celovito sliko potrebno uporabiti vse postopke, ki lahko k temu prispevajo (bodisi s kvalitativne ali kvantitativne smeri)« (prav tam). Podobno ugotavlja tudi Sagadin, saj navaja, da »pravega razumevanja v okviru interpretativne paradigme ne more biti brez poznavanja vzrokov /.../. V okviru kavzalne paradigme ne moremo mimo upoštevanja in razumevanja namer, motivov in smislov človekovih reakcij in ravnanj« (1991: 52). Metodologija slovenskega književnodidaktičnega raziskovanja je vedno – tako v teoriji kot v praksi – stremela k povezovanju obeh raziskovalnih paradigem.

## Literatura

- Hammersley, Martin, 2008: *Questioning Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Kaufmann, Jodi, 2010: Poststructural Analysis: Analyzing Empirical Matter for New Meanings. *Qualitative Inquiry*. 148–154.
- Lichtman, Marilyn, 2010: *Qualitative Research in Education*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Marentič Požarnik, Barica, 2008: Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika* 4/59. 28–51.
- Mažgon, Jasna, 2008: *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mužič, Vladimir, 1994a: Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1–2. 39–51.
- Mužič, Vladimir, 1994b: Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – Zakaj? Kako? *Sodobna pedagogika* 3–4. 162–173.
- Sagadin, Janez, 1991: *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, Janez, 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

