

Vámos Ágnes

Közösségi tanulás – akciókutatás

Bevezető

Az akciókutatás értelmezései között többféle megközelítést találunk attól függően, hogy metodológiai értékét, a tudományos kutatásban betöltött szerepét, a tudásról, a tudományról való gondolkodást veszik-e alapul vagy az emberről, az ember társadalmi helyzetével hozzák-e összefüggésbe, vagy mással. Mindegyikben közös a felismerés, hogy egy akciókutatásban egységben szemlélendő a cél, eszköz és eredmény, az egyéni és szervezeti tanulás, a kutatás, a fejlesztés és az innováció. Kelet-európai környezetben az akciókutatásnak nem volt igazi alapja, mivel feltételezte a közösségi fejlesztés, a folyamatokban való személyes, demokratikus részvétel iránti nyitottságot, sőt agenciát. S bár a politikai fordulat a '80-as '90-es években lezajlott, az akciókutatáshoz, mint ami közösségben folyó társas tanuláshoz ad keretet, mint ami reflektív, kritikai nézőpontot biztosít a gyakorlat hasznosítására, igen lassan teremődnek meg a társadalmi feltételek és a szakmai akaratok. A kelet-európai régióban az akciókutatásoknak az a tulajdonsága, hogy a helyi erőforrásokat mozgósítja, éppen a legnehezebb és egyben a leginkább szükséges eszköz, hiszen latensen továbbélnék a korábbi paternalista hatalmi viszonyok egyes közösségekben, vagy például a helyi önkormányzatok és a lakosság közötti, vagy éppen az oktatás, iskola világában. Az akciókutatás kettősségét abban is meg szokták ragadni, hogy azon túl, hogy a mindennapi gyakorlat válik a kutatás terepévé, s hogy magának a kutatásnak az eredményei közvetlenül visszaforgathatók a gyakorlatba, ezáltal megoldhat mélyen gyökerező problémákat, innovációs energiákat is felszabadíthat, csoportélményt és -identitás élményt nyújthat az abban résztvevőknek, valamint hozzájárulhat ahhoz, hogy végbemenjen az ember számára legfontosabb: tanulás az egyén, a csoport, a szervezet és a rendszer szintjén.

Az akciókutatást alapozó időszak

Az akciókutatás korai időszaka a társadalmi szereplőkről vallott felfogás, az egyén és közösség kapcsolatának újraértelmezését hozta a 20. század elején. Gyökerében az az episztemológiai felfogás áll, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb-nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként

jelenik meg (Campfens 1997). Előzményeként a társadalmi tanulást szokták megfogalmazni, mely fogalomnak létrejöttét a 19. század végén – 20. század első évtizedeiben Amerika és Európa több országában működő Catholic Action¹ munkaszervezési mozgalomhoz is köti. E szervezet a munkásnegyedekben, külvárosokban tevékenykedett, és vallásos elkötelezettség erősítése mellett tagjainak azt tanácsolta, hogy gondolkodjanak el életük alakulásán, elemezzék saját helyzetüket, keressék meg azt, hogy miben kellene változtatniuk ahhoz, hogy sikeresebb munkavállalók, társadalmi szereplők legyenek. Az Entre eux, Par eux, Pour eux² mozgalom alapja a tett és az evangélium, melyet az „Observe, judge, and act”³ mottóval fejezték ki (Choquette 2004, 348. p.). A kutatási erőforrások iránti igény a század közepén tovább erősödött. *William Foote Whyte* 1943-ban egy olyan munkának az eredményeit publikálta *Street Corner Society* címmel, amely 1936 és 1940 között folyt, s amelynek során Amerika egyik szegénynegyedében élő fiatal olasz emigránsokból álló bandák életét követte nyomon. Ugyancsak az ő nevéhez kötik a harmadik világban végzett kutatásokat társadalmi szervezetek működéséről, különösen az önsegélyező csoportokat tekintve, abban az egyén és a csoport kapcsolatát. William Foote Whyte és még néhányan kezdetben az akciótudomány (action science) kifejezést alkalmazták, majd ugyancsak ők az 1940-es években kezdték az action anthropology kifejezést használni azokra az esetekre, amelyekben a kutatók nem a korábban intakt antropológus szerepét töltötték be, hanem sikerült elősegíteniük a helyi lakosok részvételét egy-egy demokratikus folyamatban.

Klasszikus és emancipált akciókutatás

Az akciókutatás az 1940-es években forrt egybe alapítójának tekintett Kurt Lewin pszichológussal. Lewinnek volt alkalma találkozni olyan szervezetekkel, intézettel és személyekkel, amelyek, illetve akik jobbítani szerették volna a népesség belüli csoportok közti kapcsolatokat. Voltak köztük iskolák, kisebbségi szervezetek, kormányzati részlegek különböző háttérrel és célokkal. Lewin három fontos tapasztalatot fogalmazott meg: (1) ezek az emberek nagy jószándékkal rendelkeznek, és (2) készek arra, hogy tegyenek valamit a csoportjukat érintő probléma ellen. (3) E lelkes emberek azonban elveszettnek érezték magukat, és nem tudták a választ a következő kérdésekre: Mi pontosan a jelenlegi

¹ <http://books.google.hu/books?id=hk6702aK6A8C&lpg=PA348&ots=Xz2uIWQ1T2&dq=Catholic%20Action%20Mouvement%20en%20France&hl=hu&pg=PA348#v=onepage&q&f=false>

² „Köztük, Általuk, Értük.”

³ „Figyeld meg, értékeld és cselekedj!”

helyzet? Milyen veszélyek leselkednek? Mit kellene tenni, mi a legfontosabb, amit tenni kellene? Lewin Connecticut államban interjú vizsgálatot végzett a csoportok közti kapcsolatról. Meg akarta ismerni a „csoportok” gondolkodását és azt, hogy mi akadályozza az embereket és csoportokat jogaik érvényesítésében. Az interjúalanyok között nem egy volt, aki beszámolt arról, hogy a munkában való legnagyobb akadályt valamely csoporthoz való tartozása vagy bőrszíne jelentette, és általánosítással, diszkriminációval találkozott. Lewin feltette a kérdést: ennek megakadályozására milyen irányba kellene haladniuk a csoportok és milyen irányba a kormányzati intézkedések? Azt találta, hogy a változásoknak akadályai maguk a csoportok. Mikor ugyanis egy csoportközi munkavállaló hazaérkezik egy olyan találkozóról, amely a csoportközi kapcsolatok javítását szolgálná, és ebbéli buzgalmát megosztja a többiekkel, akkor barátai dicséretet zengenek a fülébe, vagy éppen elmarasztalják. A csoporton belüli kapcsolatai megfosztják a munkavállalókat jogos, reális vágyaiktól, az objektív értékeléstől, nincs alkalmuk tudásuk továbbfejlesztésére. „A kutatást, amire szükség van a társadalmi gyakorlathoz, legjobban úgy jellemezhetnénk, mint kutatást a társadalmi menedzsmentről vagy lépésenkénti társadalomjavításról szóló kutatást. Ez egy fajta akciókutatás; egy összehasonlító kutatás a társadalmi akció különböző formáinak hatásairól és feltételeiről. (...) A csoportközi kapcsolat mindig kettőn áll. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy a csoportok közti kapcsolatot javítsuk, mindkét résztvevő csoportot tanulmányozni kell. Az utóbbi években rájöttünk, hogy az úgynevezett kisebbségi problémák valójában többségi problémák. (...) Úgy tűnik, hogy a fejlődés egyik legnagyobb akadály a kisebbségi csoportok notórius önbizalom és önbecsülés hiánya. (...) A társadalomkutatók számára világosnak kellene lennie, hogy reménytelen úgy megbirkózni ezzel a problémával, hogy a kisebbségi csoportok tagjainak mint egyéneknek nyújtanak elegendő önbecsülést. A diszkrimináció, amit ezek az egyének tapasztalnak, nem ellenük, mint egyének ellen szól, hanem mint csoporttagok ellen, és csak azáltal javíthatunk a helyzetükön, hogy segítünk egészséges szintre emelni a csoporttagként megélt önbecsülésüket. (...) A kisebbségi csoportok önbecsülésének megerősítése az egyik legfontosabb módja a csoportközi kapcsolatok javításának.” (Lewin 1946, 256. és 265. p.). Az azóta klasszikusnak nevezett kutatásai közben tehát Lewin azt találta, hogy az egyén viselkedésváltozása jellemzően csoportkörülmények között megy végbe, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára. Elmélete szerint a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki.

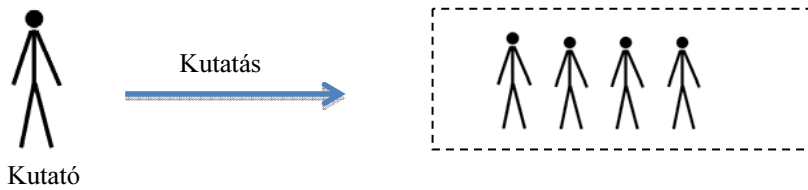
Kurt Lewin tudományos eredményeinek méltatásakor meghatározónak tekinthetjük az akciókutatás főbb állomásainak, és ezek spirális szerveződésének

leírását. Eszerint az akciókutatás egymásba fonódó ciklusokból áll: (1) diagnosztizálás, (2) tervezés, (3) az első etap megindítása a tervek megvalósítására, (4) a tervek szerinti folyamatos tevékenység, (5) ennek a tevékenységnek a megfigyelése és kiértékelése, (6) az új ciklus beindításához új diagnózis felállítása, majd a tevékenység megtervezése az első ciklus eredményeinek visszaforgatására és így tovább. Értelmezése szerint ebben a mozgásban a gyakorlat, a megfigyelés és az elmélet kumulálódik. Azáltal, hogy felvetődött a kérdés, nevezetesen, hogy mit indokolt tenni az egyéni és közösségi jóllétért, a szociális változás elősegítéséért, kétségtelenül nem csak a tudományódszertan gyarapodott egy fontos eszközzel, de az akciókutatás hozzájárult az emberi jogok megfogalmazásához is, valamint – kutatási és nem kutatási körülmények között – a kulturális megértéshez is.

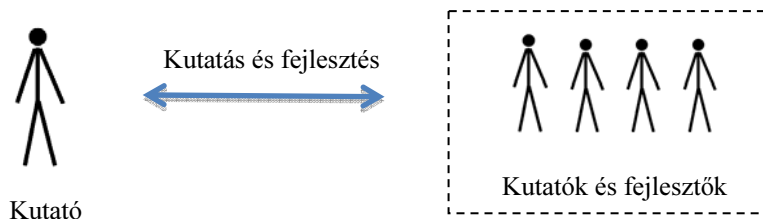
Az 1970–1980-as években egyre inkább kiszorultak az akciókutatásból azok a szereplők, akik mint a kutatás külső tudományos, objektívnek tartott szakértői jelentek meg a folyamatban, akikhez tanácsért, támogatásért lehetett fordulni annak érdekében, hogy a célzott tevékenység eredményesebb legyen. Egyre inkább megerősödött, hogy „kívülről” kevésbé hatékony a beavatkozás, mivel a problémákat leginkább azok érzik és ismerik, akik „benne vannak”, azok tudják a jellemzőit azonosítani, azok érdekeltek a fejlesztésben. A kutatások korábbi célszemélyei maguk is kutatóvá váltak. Ezért a hetvenes évektől emancipálódnak neveztek azokat a kutatásokat, amelyek radikálisan szakítottak a pozitivistá szemlélettel, és a külső kutatóval szemben a belső, reflektív szereplőt tekintették a folyamatok generátorának. Az előzmények logikus folytatásaként a nyolcvanas évekre Carr és Kemmis (1986) az akciókutatást a gyakorlatban megvalósuló, a résztvevők gyakorlatára érvényes kutatásnak definiálta. A szerzők építettek a „klasszikus” előzményekre, de újradefiniálták azokat.

Az új eszmei vonulat megkapta az emancipálódtott vagy kritikai akciókutatás elnevezést. Jellemzőjeként tartják számon, hogy ösztönzi a folyamatok szereplőit és más közreműködőket arra, hogy azonosítsák környezetükben és a társadalmi kontextusban azokat az akadályokat, amelyek a változások útjában állnak, s legyenek képesek az adott helyzet fölé kerekedni ezek elméleti alapon álló értelmezésével. Ennek kapcsán elvárás az, hogy az akciókutatás a definiált gyakorlaton nyugodjon, ami azt jelenti, hogy le kell mondani valamiféle absztrakt igazság kérdésének felvetéséről, és hangsúlyozni kell, hogy az eredmények az adott gyakorlattal vannak kapcsolatban. A gyakorlati probléma ebben az esetben olyan probléma, amelynek megoldása magából a gyakorlatból származik. Ezért annak értelme és eredménye is az adott, a maga valóságában lokalizált gyakorlatra vonatkozik. A külső kutatóval szemben a belső kutatókat hangsúlyozza; ők azok, akik a legjobban ismerik a helyzetet, hiszen annak részesei,

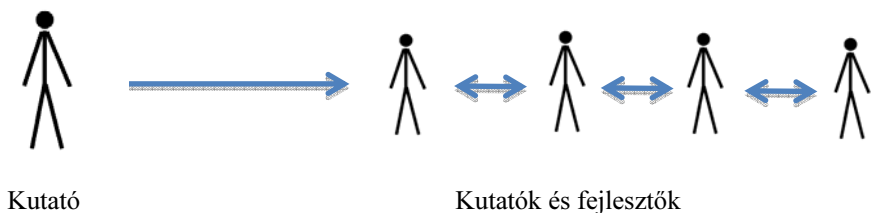
elkötelezettek annak jobbításában, és érdekeltek abban, hogy a folyamat a kutatói praktikusság mentén haladjon, felesleges és értelmetlen kutatási eszközök pazarló alkalmazása nélkül (1–3. ábra).



1. ábra. Hagyományos kutatási paradigma



2. ábra. Klasszikus akciókutatás



3. ábra: Az emancipált, kritikai akciókutatás

Akciókutatások különböző területeken

Az akciókutatásokat Magyarországon inkább szigetszerűség jellemzi, mintsem hálózat. Ennek oka nem elemzett, de gyökere minden bizonnyal fellelhető a bevezetőben említett kelet-európai sajátosságban. Éppen ezért, azoknak a kutatásoknak a bemutatása, amelyek úttörőként próbálkoznak e paradigma szerint működni, hozzájárulhat az akciókutatás értékeinek megismeréséhez, a

módszertani jártassághoz és eredményeinek közkinccsé tételéhez. Az alábbi példák az akciókutatás egy-egy érdekes eseteire, szempontjaira irányítják azoknak a figyelmét, akik bővebben kívánnak tájékozódni. A példák sokfélék, szándék szerint különböző tudományterületről származnak, különböző akciókutatási megoldásokat, rész megoldásokat alkalmaznak, és alkalmasak arra, hogy a módszertanban, az akciókutatás színes palettájával a lehetőségeket felvillantsák.

Minőségfejlesztés akciókutatással

2004-ben Talyigás Katalin szociológus tett közzé egy tanulmányt⁴ olyan akciókutatásról, amelyet a Nonprofit Humán Szolgáltatók Országos Szövetsége szervezett egy 1995-ös Phare Makro Projekt pályázatra. Ennek fő céljai voltak: (1) felgyorsítani a Szövetségen belüli hasonló szakmai munkát végző szervezetek közötti együttműködés kialakulását, (2) javítani a tagszervezetek forrásteremtő pozícióját, (3) hozzájárulni a humán szolgáltatás szakmai színvonalának emeléséhez, a kliensek érdekvédelméhez, (4) közelíteni az állami és a nonprofit szektor ellátási sztenderdjeit és etikai normáit, (5) elősegíteni a minőségbiztosítás szövetségen belüli rendszerét. „A célok elérésére olyan akciókutatást terveztünk, amely 176 nonprofit szervezet részvételével zajlott le; a kutatásba bekapcsolódtak állami szervezetek is. Közös munkájuk vezetett el egy kötelező szakmai sztenderd-kataszter felállításához.” (Talyigás 2004, 2. p.). A feladat több szempontból sem volt könnyű. Nem csak az akciókutatás metodológiája nem volt még eléggé ismert, de nem volt meg a nonprofit szervezetek közötti különbség kezelésének elve sem. Az világos volt, hogy a nonprofit szervezetek esetében a minőség mindazoknak a jellemzőknek az összessége, amelyek a szervezetet alkalmassá teszik a közvetlen és közvetett, kifejezett és rejtett használói igények kielégítésére. A kutatott szervezetek esetében azonban felmerül néhány olyan dilemma, melyek az ipari vagy kereskedelmi minőségbiztosítás területén irrelevánsak, ám a humánszolgáltatásban nem lehet tőlük eltekinteni. Ilyen dilemma például a társadalmi hasznosság ténye: hogyan kötelezhetjük merev adminisztratív korlátok betartására, költséges minimális infrastruktúra beszerzésére azt a forráshiánnyal küzdő szervezetet, amelyik egyébként vitathatatlanul hasznos és fontos munkát végez a társadalom számára? Felmerül továbbá a személyre szabott szolgáltatások kérdése is, azaz az egyes szolgáltatásokat egyénileg kell-e alakítani a különböző társadalmi-kulturális és gazdasági környezetben élők számára? (Talyigás 2004, 4. p.) A kutatásba a résztvevők önként

4 <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Owmipdbc5EAJ:www.szmm.gov.hu/download.php%3Fctag%3Ddownload%26docID%3D1814+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>

jelentkeztek és vettek részt. Kérdőíveket készítettek és kérdeztek le, szemináriumokat, ankétokat szerveztek. A kutatás eredményeit a résztvevő szervezetek bevezették saját munkájuk fejlesztése érdekében, s dokumentálták, tesztelték annak működését, majd minden szervezet értékelte azt. Ezt követően került sor a minőségbiztosítási sztenderdek újraalkotására a szervezetekbeli tapasztalatok alapján, majd közös álláspont alakult ki és közös ajánlás megfogalmazása történt. Az akciókutatás hat munkacsoportban folyt: gyermekvédelmi, hajléktalanügy, idősgondozás, munkanélküliség, rehabilitáció, szenvedélybeteg-ellátás munkacsoport.

Szervezetfejlesztés akciókutatással

Molnár Dániel, a Pécsi Tudományegyetem tanársegédje 2010-ben publikált tanulmányt arról, hogyan alkalmazható az akciókutatás a szervezetfejlesztésben⁵. A szerző részletesen ismerteti a hagyományos akadémiai kutatás és az akciókutatás közötti különbséget. Ez utóbbi kutatómódszertanával való foglalkozás indokai között említi meg, hogy az ún. szocialista országokban éppen az akciókutatás közösségépítő jellege miatt nemcsak hogy nem verhetett gyökeret, de lényegében ismeretlen is maradt. Molnár Dániel szerint a vállalati környezetben folyó akciókutatás a következő fázisokból áll: (1) probléma-feltárás, a problémát jellemző tények, dokumentumok összegyűjtése; (2) értelmezés, azaz az egyes szervezeti egységekhez köthető sajátosságok azonosítása; (3) döntéshozatal és cselekvés, amikor a kutatás során feltárt tények segítségével a problémát újraértelmezik; (4) kiértékelés, amikor az akciókutatás folyamatának eredményeit összegzik, a kiinduló állapothoz képest elért új eredményeket és az ebből fakadó további teendőket egy új kiindulópont alapjává teszik. A folyamat ciklikus, spirális jellege a kutatás és fejlesztés dinamikus kapcsolatát hangsúlyozza, valamint azt, hogy egy szervezetet a benne dolgozók tegyék közösségi tanulás színterévé (Baráth et al. 2007). Ebben a munkában az akciókutatás testreszabottsága érdemel figyelmet, s az a figyelmesség, ahogy adott szervezethez igazítják – tekintettel annak sajátosságaira. Vagyis akciókutatáskor csak a keretek adottak, az akciókutatást minden esetben helyben kell megtervezni – megfelelő felkészülés után. Figyelmet érdemel a közösségi tanulás szempontjának megjelenése. A korábban említett példák az eredményre, a fejlesztésre összpontosítottak, arra amit produktumnak, végterméknek tartottak. Molnár Dániel az akciókutatás közben végbemenő közös tanulást is megemlíti.

⁵ http://humanexchange.hu/site/uploads/file/61-72_md.pdf

Részvételi akciókutatás

Bodorkós Barbara 2010-ben védte meg disszertációját Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei⁶ címmel a Szent István Egyetem Környezettudományi Doktori Iskolájában. Kutatási eredményeinek közzététele mellett a disszertáció kutatómódszertani szempontból is érdekes, valamint a kutatói nézőpont és reflektivitás miatt. Habár az akciókutatásokra ma már jellemző a személyes kutatói-én explicit jelenléte, ebben az esetben az teszi a kutatást izgalmassá és hitelessé, hogy a szerző bemutatja saját szakmai útját, ahogyan eljutott az állami, pontosan a területfejlesztési minisztériumi háttérintézményi munkájától a kutatásig. A részvételi akciókutatást egyébiránt úgy azonosítja, mint ami „a társadalmi rendszerek változási folyamataira, hatékonyabb működésére kidolgozott, ciklikusan ismétlődő, kutatásra és akciókra egyaránt építő kutatási megközelítés, amely az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalására törekszik (Greenwood–Levin 1998 – idézi Bodorkós 2010, 10. p.). A részvételi akciókutatás célja pozitív társadalmi változások előidézése. Disszertációjában olyan kutatási előzményekre utal, amelyeket Magyarországon a genetikai diverzitás megőrzése érdekében végzett az agrár-környezetgazdálkodási programok hatását vizsgálva, a Környezeti Társadalomkutató (ESSRG) tagjaival együtt. Ez vezette rá a szerzőt arra, hogy „a vidékfejlesztésnek közösségfejlesztési alapokon, az egyéni és közösségi tudásokra építve van igazán értelme és lehet eredménye. „Fel kívántam tární és tovább szerettem volna fejleszteni a részvételi akciókutatásban, mint kutatási megközelítésben rejlő potenciált az ökológiai közgazdaságtan, a ’fenntarthatóság tudományának’ (science of sustainability) nézőpontjára alapozva” (Bodorkós 2011, 10–11. p.). Bodorkós Barbara a részvételi akciókutatást olyan társadalomtudományi kutatásnak tartja, amely kifejezetten a változások előidézése érdekében szerveződik (Greenwood–Levin 1998 – idézi Bodorkós 2011, 20. p.). A részvételi akciókutatás elsődleges célja, hogy „a kutatás, társadalmi tanulás és társadalmi-politikai cselekvés segítségével olyan tudás és akciók létrejöttét ösztönözze, amelyek közvetlenül hasznosíthatók egy adott közösség számára” (uo.). A részvételi akciókutatás kitüntetett jelentősége abban is áll, hogy közvetlen eredményei mellett cselekvőképessé teszi a kutatási folyamatban részt vevő szereplőket és az általuk birtokolt és használt tudásra építve új közös tudást hoz létre. „E közös kutatási-alkotási folyamat egyik legfőbb jellemzője a szereplők közötti egyenrangú, demokratikus viszony, illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (uo.).

6 https://szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezes.pdf

Participatív / Emancipatív kutatások

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában hallgatói műhelyben végeznek participatív és emancipatív kutatást a fogyatékossgal élők körében⁷. Ezek a kutatások a múlt század utolsó évtizedeiben kezdtek elterjedni a hatalmi viszonyok új értelmezéseképpen (Cornwell, Jewkens 1995, 9. p. – idézi Heiszer 2013). Heiszer Katalin doktorandusz feldolgozta történetét és jellemzőit azonosította. Kutatási témájához és módszerválasztásához készült szemináriumi dolgozatában bemutatta, hogy e kutatási szemléletnek a gyökerei a '60-as évek polgárjogi mozgalmáig nyúlik vissza, az akkor megélnékülő esélyegyenlőségi, emberjogi mozgalmakig. A mozgalmárok között voltak fogyatékos és ép emberek is. Egyre több érintett személy részvételével szerveztek nemzetközi konferenciákat felnőttség, munkavállalás, szakképzés, bérezés, emberi méltóság, szabadságérzés és esélyegyenlőség témában. Megalakult a People First mozgalom, ahol a fogyatékos emberek azt kívánták hangsúlyozni, hogy ők elsődlegesen emberek és csak az után fogyatékosok” (Heiszer 2013, 3. p.). Leírásában bemutatta, hogy a '70-es évektől kezdtek kritizálni a kutatókat, mivel – nagyon kevés kivétellel – nem rendelkeznek semmilyen fogyatékossgal, így nem tudnak hiteles információkat szerezni a fogyatékossgal kapcsolatos kérdésekről, problémákról. Ekkoriban jelentek meg a színes bőrű írók könyvei, a feminista nők kutatásai, a migránsok írtak saját sorsfordító utazásaikról, és megjelent a kritikai társadalomkutatás, valamint akciókutatások indultak (Truman et al. 2000 – idézi Heiszer 2013, 2. p.). Ebbe a vonulatba tartozik a participatív-emancipatív szemlélet, amelyben a fogyatékos emberek fogyasztóként jelennek meg. Már csak egy lépés eljutni odáig, hogy a fogyatékos embereknek részt kell venniük a kutatásokban, fejlesztésekben, döntéshozatalokban, a tervezésekben az életüket érintő minden szinten, hiszen a fogyatékos emberek azok, akik tudják, hogy mire van szüksége egy fogyatékos embernek, és emiatt ők azok, akik a felmerülő problémákat a leghatékonyabban képesek megoldani. Ebből a szemléletmódból született az új fogyatékossgakutatás. A fogyatékossgatudományban ma már nem ritka, hogy a fogyatékos emberek végeznek kutatásokat a saját helyzetükről vagy a fogyatékossgáról. Az ilyen kutatásokat emancipatív kutatásoknak nevezik, azt pedig, amikor ép, nem fogyatékos személy is részt vesz, vagy az ő irányításával történik a kutatás, azt participatív vagy inkluzív kutatásnak. Mindkét módszernek a lényege, hogy 'helyzetbe hozzák' az érintetteket. Alapelvük a „Semmit rólunk, nélkülünk” elv. Az ilyen kutatások igen érzékenyek az etikai kérdések iránt, és nem kétséges, hogy a legfontosabb a fogyatékos személyek

⁷ A leíráshoz Heiszer Katalin PhD-hallgató 2012/2013. évi Kvalitatív metodológai kurzusra készített dolgozatát használtuk fel (Kurzuszvezető: Vámos Ágnes).

védelme a kutatás véghezvitelével szemben (Iacono – Murray 2003 – idézi Heiszler 2013, 4. p.).

Az akciókutatás a neveléstudományban⁸

Kutatótanár, tanórákutatás, osztálytermi kutatás

Amerikában már az 50-es évektől, máshol későbbi időpontban a tanárok kutatótanárokként jelentek meg az osztályteremben, iskolában. Ebbe a vonulatba tartozik a pedagógiában Lawrence Stenhouse munkássága. Érdeme nemcsak abban áll, hogy új témakört, a curriculumot találta izgalmasnak és kutatásra érdemesnek, hanem hogy ezt a gyakorlatban vizsgálta. A pedagógus akciókutatási elemeket alkalmazott, osztálytermi kutatást végzett, amelyre reflektált, majd ismét kutatott és ismét reflektált. Ebben a folyamatosan zajló tevékenységben valósult meg a vizsgálattal kísért tökéletesedés a tanítás és tanulás során. Munkásságában két dolog érdemel figyelmet. Stenhouse maga is külső kutató volt, s az iskolai terepen folyó curriculumfejlesztést először szociálpszichológus konzulens közreműködésével végezte, majd munkásságának eredményeként felértékelődött a „kutatótanár” (Teacher-Researcher) szerepkör. Majd határozottan cáfolta azt az ún. akadémiai kutatók által képviselt álláspontot, mely szerint azért nem tud kutatni egy pedagógus, mert elméleti szempontból felkészületlen (Stenhouse 2010, 390. p.). Éppen ellenkezőleg: a kutatói szerepértelmezésben Stenhouse hangsúlyozta a tanár osztályban betöltött szerepét, és állította, hogy az osztályterem kiváló laboratórium ahhoz, hogy teszteljük a nevelés/oktatás elméletét (testing of educational theory). Ebből a szempontból – írja az előbb idézett művében – a természetes megfigyelések iránt leginkább érdeklődő kutató potenciálisan a pedagógus.

A gyakorlat és az elmélet összekapcsolása a pedagógia számára ekkor már nem volt egészen új. Ekkor már meghatározóan új pedagógiai irányok is jelen voltak, mint a reformpedagógia (Parkhurst 1922/1982; Petersen 1927/1998) vagy a projektoktatás (M. Nádas 2003), a kooperatív tanulás vagy az egymástól tanulás (Gordon Győri 2008; Wakai és Vámos 2011).

A legfrissebb irodalom ma növekvő érdeklődést mutat a tanórákutatás lehetőségének feltérképezésére, hogy feltárja a tanárfejlesztés kutatásalapú formáját. A pedagógusra értelmezett problémaalapú tanulás (problem based learning) vagy kutatás-alapú tanulás (inquiry based learning) esetén akár egy osztálytanító közösség is együttműködhet. Ez utóbbiban a pedagógusok közösen dolgoznak

⁸ Bővebben lásd: Vámos Ágnes: A gyakorlat kutatása a neveléstudományban. *Neveléstudomány*, 2013, 2. 23–42. p.

a tervezésben, és közösen reflektálnak a saját tanításaikra, úgy működnek, mint egy tanulóközösség. Ha egy-egy tanórákutató közösség úgy jellemezhető, mint akik egy egész szervezetre hatással vannak, annak fejlesztésében érdekeltek közösségévé válnak, akkor tanuló szervezeti jellemzőket találunk. Cheng és Ko (2012) leírta, hogyan működik ilyen tanulószervezet Hongkongban, Szingapúrban, Svédországban és Iránban. Ugyancsak ők (2013) leírtak egy akciókutatást, amelyet Kínában egy olyan iskola kezdeményezett, amelyik beiskolázási gondokkal küzdött. Annak érdekében, hogy az iskola vonzása erősödjön, javuljanak beiskolázási esélyei, a pedagógusok együttműködést kerestek egyetemi tanzsékekkel. Az iskolai pedagógusainak és az egyetemi oktatóknak a szerepeit és hatáskörét tisztázták, majd közösen feltárták a pedagógiai folyamat sajátosságait, megvizsgálták az elért eredményeket, és közös intervenciót terveztek és megvalósítottak. A szerzők leírják azt a gyötrelmes folyamatot is, ahogy egy szervezetben annak tagjai beléptek vagy távol maradtak a kutatástól, és azonosítják az egyes nézőpontokat, amelyek felszínre kerültek, valamint a tapasztalatokat, amelyeknek az eredmények köszönhetőek voltak. Árnyalták azt, ahogyan akciókutatási keretben a tanárok együttműködnek, erre az együttműködésre és a történetekre reflektálnak, és közösen szervezik a tanításuk fejlesztését intézményi szinten is.

Az akciókutatás pedagógiai történetében ma már dominálnak az iskolában, tanárok körében folyó kutatások. Ezekben jellemzően a tanár szempontja és szemszöge jelenik meg. Kevésbé kutatottak a szülői elvárások és válaszok elsősorban azért, mert sok tanár a szülőt outsidernek tartja, és nem tartja alkalmasnak arra, hogy közös kutatást végezzenek. Ritka a pedagógus-szülő akciókutatás, amelyben a személyes és intézményes kontaktusok működését vizsgálják az oktatásfejlesztés szempontjából. Ahol viszont volt, ott azt állapították meg, hogy az ilyen akciókutatások nem csak a két szereplő számára vagy az egymáshoz való viszonyra nézve hoznak újat, hanem a közvetlen eredményen túl a közös kutatás hozzájárult ahhoz, hogy a szülők is kutatói nézőpontot vegyenek fel az iskolai eseményekkel kapcsolatban, és együtt, azaz felelős közösségként keressék a jobb megoldásokat.

Csekély számúnak mondott az olyan akciókutatás is, amely az iskolai vagy helyi adminisztráció bevonásával folyt. Magyarán az azt hozták fel, hogy talán azért vállalkoznak erre kevesen, mert már a kérdésfelvetésben is a szakértő – nem szakértő gondolkör húzódik meg, vagyis az arra vonatkozó nézet, hogy ki a felelős az oktatás sikeréért, a jobb eredmény megszületéséért. Sok pedagógus úgy gondolja, hogy az oktatás világában neki van meghatározó társadalmi „küldetése”, mivel neki van szaktudása. Az látszik, hogy ebben a nézetrendszerben az iskolai szintre tevődött át a korábbi, hagyományos vagy klasszikus akciókutatásra jellemző „belső-külső szakértő”, a kvalifikált–nem kvalifikált

kutató közötti különbségértelmezés. Az akadémiai kutatók versus iskolai kutatók között eddig ismert „szakadék” egy új dimenzióba, az iskola világába került át, a tanárok és szülők, tanárok és tanulók, iskola és fenntartó közé. A pedagógusról mint szakértőről, és a szülőről vagy diákról mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek fellelhetők. Pedig a kevés számú kutatás megmutatta, hogy azok az akciókutatások, amelyek az iskolai közösséget szélesen értelmezték, beleértették a nem pedagógus munkatársakat is, valamint a szülőket és fenntartót is, jobb eredményeket értek el. Interjúk, tanulói munkák, szülői kommentárok, csoportos megbeszélések új nézőpontokkal gazdagították a tanárokat tanítási tervük (akár közös) elkészítésében.

A helyi közösségi és civil szervezetek inkább a kisebbségek kapcsán jelentek meg akciókutatással, kevés az ettől eltérő példa. A tanulók pedig – bár ők maguk sokszor voltak szisztematikus vizsgálat tárgyai – olyan kutatásban alig vettek részt, amely a tanulói szemszögből vizsgálódott volna. Néhány, iskolát végzett volt tanuló hozott létre kutatócsoportot, melynek eredményeként történetek születtek arról, hogy miként segítették őket a szülők abban, hogy sikeresebbek legyenek a tanulásban otthon és az iskolában. Ám ezek inkább családi történetekké váltak, amelyek az iskoláról szólnak, és nem fordítva (Noffke és Somekh 2010, 298–301. p.).

Társas tanulás, szervezeti tanulás, tanuló szervezet

Az akciókutatás – mint láttuk eddig – a szervezetek javítására, fejlesztésére irányuló tevékenység, a konkrét tapasztalatokból való tanulás. A szervezetfejlesztés eszerint elméletfejlesztés, azoknak a teóriáknak a befolyásolása, amelyek szervezetbeli szerepünket, tevékenységeinket irányítják. Nyilvánvaló, hogy mind az embereknek, mind a szervezeteknek alkalmazkodniuk kell környezetükhöz annak érdekében, hogy életképesek maradjanak, sikeresek legyenek. A gondolatok és az akciókutatás azért kapcsolódik össze, mert akciókutatást jellemzően nem egyének, hanem csoportok, szervezetek végeznek. A csoportos tanulás nem feltétlenül szervezeti, de nem lehet elképzelni olyan szervezeti tanulást, amely mögött nincs csoport. A szervezeti tanulás annyiban más, hogy itt az egyének csoportjának tanulása nem az egyének sokaságának a tanulása, hanem olyan folyamat, amelyen a szervezet keresi a saját működésében keletkező hibákat, ezek folyamatos azonosítását és javítását. Ha ez a hibajavító folyamat képessé teszi a szervezetet arra, hogy folytassa a meglévő politikáját (policies), elérje céljait, akkor a működés szintjén orvosolja a problémákat. Amikor a szervezet több mint egy olyan monitor, ami az eltérésekre figyel és kérdéseket

tesz fel a célokra, a politikára (policies) és/vagy az uralkodó értékekre, beleértve azt is, hogy mi és miért okozott hibát, akkor ez a folyamat mélyebb reflexiókra alapozott, tartósabb eredményt hoz. Ha a hibákat nem úgy tekintik, mint aminek bekövetkezése sajnálatos, hanem mint erőforrást, akkor az ún. hibákból tanulni lehet.

Az akciókutatás korai időszakában megindult társadalmi tanuláshoz képest a szervezeti tanulás lényege, hogy a szervezet tagjainak olyan társas tanulása zajlik, ami nem egymás mellett élő emberek egyéni tanulásának összege, és nem is tőlük független eredmény, hanem egy új közös minőség. Bármily kiváló lehet egy szervezet valamennyi tagja a maga területén, nem tud szervezete számára igazán hasznosulni, ha munkájában nem kooperál, ha szervezeti szinten nem hoznak reflektív döntést. A szervezeti tanulás kutatása olyan kérdéseket vet fel, mint például: mi jellemzi, hogyan vihető végbe, milyenfajta szervezeti tanulás kívánatos, milyen hatása van? A szervezeti tanuláshoz képest a tanuló szervezetek kutatása során a kutatók arra keresnek választ, hogy milyenek a tanulni képes szervezetek milyen feltételekkel tudják képességeiket fejleszteni. Újhelyi Márta (2001) részletesen leírja a tanuló szervezet jellemzőit hivatkozva külföldi és hazai kutatókra. A tanuló szervezetek fontos megkülönböztetőjének tartja a tudatos tanulást, és a problémaalapú, ciklikus tanulási folyamatokban való részvételt. A tagok saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanulnak, és amellett, hogy megtartják egyéniségüket, csoporttagokká is válnak. Mindezek a jellemzők a tanuló szervezeteket abban segítik, hogy elérjék céljaikat: versenyképessé válnak és versenyképesek maradjanak.

Ilyen szervezeti tanulási folyamat ment végbe 2006–2011 között a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében. Az erről készült tanulmánykötet bemutatja az akciókutatás szegmenseit, a szervezet szerepét, az oktatók együttműködését, megjeleníti a „hallgatók hangját” is. A BaBe-projekt néven ismertté vált akciókutatás közvetlen célja egy felsőoktatási szak implementálásának kutatása volt a bolognai folyamat kezdetén, és e szak működésének folyamatos javítása az érintettek bevonásával. Eredményei azonban nagyobbak voltak azáltal, hogy a résztvevők megismerték saját korlátaikat és lehetőségeiket, megtanulták hogyan tehető jobbá egy szervezet tagjainak tevékenysége. A szervezeti kapcsolatok és szervezeti identitás erősödött, s megfogalmazódott a folyamatos változás menedzselésének igénye is (Vámos és Lénárd 2012).

Hálózati tanulás, rendszergondolkodás, rendszer-intelligencia

Az előbbieken kifejtetthez képest a hálózat tanulásbeli szerepe nem csak a tanulás közösségi, kulturális megközelítését erősíti, hanem annak szerveződés jellegét is. A 21. század elején a finnországi Helsinki Aalto University rendszerelméleti laboratóriumában olyan kutatásokat folytattak és ösztönöztek, amelyek a hálózatok, rendszerek működésében a közösségi szerveződés és kapcsolatok, valamint ezek emberi jellemzőit együttesen keresték (R. P. Hämäläinen és E. Saarinen 2007).⁹ Megfogalmazódott a rendszer-intelligencia koncepciója, amelynek lényege a komplex rendszerekben való, visszajelzéseket figyelembe vevő gondolkodás, cselekvés és aktív részvétel (Hämäläinen és Saarinen 2004, 2007, 2008 – idézi Banai 2013). Ez a dimenzió új lehetőségeket nyithat meg.

Szakirodalom

- Banai Bajzát Angéla: Esszék a hálózati intelligenciáról. *Neveléstudomány*, 2. 108–116. p. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/07/esszek-a-halozati-intelligenciarol> (Olvasható volt: 2013. november 10.)
- Baráth Árpád et al.: *Building Healthy Roma Communities*. Brussels: IOM, 2007.
- Bodorkós Barbara: *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori Értekezés. Gödöllő, Szent István Egyetem, 2011.
- Campfens, H.: *Community Development around the world: Practice, Theory, Research, Training*. 1997, University of Toronto Press. (A mű részleteinek Varga T. általi fordítása alapján.)
- URL:http://web.pafu.hu/Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF/b84c8c861998671e8525670c00815721/b4fdbeeb08fbc4b4c1256cc300433ca0?OpenDocument#Tarsadalmi%20tanulas%3A%20tudas%20es%20kozott (Olvasható volt: 2011. 02. 04.)
- Carr, W. and Kemmis, S.: *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. 1986, Lewes, Falmer.
- Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y.: Leadership Strategies for Creating a Learning Study Community. *KEDI Journal of Educational Policy*, 9., 2012, 161–180. p.
- Cheng, E. C. K. and Ko, P. Y.: Vezetési stratégiák egy tanulókatató közösség létrehozására. In *Új megközelítések a tanulásról és a tanításról*. Vámos Ágnes és Vass Vilmos (szerk.) Budapest, 2013, Eötvös Kiadó, 62–81. p.

⁹ A rendszerintelligencia-kutatócsoport aaltói egyetemi részlegének, valamint a kutatócsoport által megjelentetett kiadványok linkje: <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/> (Olvasható volt: 2012. január 11.)

- Choquette, R.: *Canada's Religions*. Ottawa, 2004, University of Ottawa Press.
- Cornwall, A., and Jewkes, R.: *What is participatory research?* Department of Anthropology, SOAS, University of London, England, 1995. *ENSZ Egyezmény a Fogyatékosággal élő Személyek Jogairól*.
- Greenwood, J. D. and Levin, M.: *Introduction to action research. Social research for social change*. London: Sage Publications, 1998, 274–275. p.
- Heiszer Katalin: Kvalitatív kutatás intellektuális fogyatékosággal élő személyek részvételével. ELTE PPK. Doktori Program, 2013, Kézirat.
- Iacono, T., & Murray, V.: Issues of informed consent in conducting medical research involving people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 2003, 15, 41–52. p.
- M. Nádasi Mária: *Projektoktatás*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, 2003.
- Molnár Dániel: Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1–2. 2010, 61–71. p.
- Noffke, S. and Somekh, B.: Action Research. In Campbell, A.–Groundwater-Smith, S. (ed.): *Action Research in Education*. Sage Publications Ltd. London, California, New Delhi, Singapore, 2. 2010, 289–301. p.
- Parkhurst, H.: *A Dalton-terv*. Budapest, 1922/1982, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petersen, P.: *A Kis Jena-Plan*. Budapest, 1927/1998, Osiris.
- Raimo P. Hämmäläinen and Esa Saarinen, eds.: Systems Intelligence in Leadership and Everyday Life. *Systems Analysis Laboratory*. 2007, Helsinki University of Technology, Espoo <http://www.systemsintelligence.tkk.fi/publications/rber07.pdf>, (Olvasható volt: 2011. december 10.)
- Stenhouse, L.: *An Introduction to Curriculum. Research and Development*. London, 2010, Heinemann Educational.
- Talyigás Katalin: *Akciókutatás alapú minőségfejlesztés*. 2004. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Owmipdbc5EAJ:www.szmm.gov.hu/download.php%3Fctag%3Ddownload%26docID%3D1814+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> (Olvasható volt: 2013.11.30.)
- Truman, C., Mertens, D. M., and Humphries, B.: *Research and inequality*. London, 2000, Taylor & Francis.
- Újhelyi Mária: *Az emberi erőforrás menedzsment és fejlesztése, valamint a szervezetfejlesztés kapcsolata*. PhD-disszertáció, Debrecen, 2001.

- Vámos Ágnes: A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2. 2013, 23–42. p.
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-gyakorlat-kutatasa-a-nevelestudomanyban-az-akciokutatas/> (Olvasható volt: 2013. november 10.)
- Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. Budapest, 2012, ELTE Eötvös Kiadó.
- Wakai Seiji és Vámos Ágnes: A plurikulturális kompetencia fejlesztése a nyelvórán. *Iskolakultúra*, 6–7. 2011, 87–98. p.