

# 1. A MŰVÉSZET ALAPÚ RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS

Írta: Oblath Márton

## A részvételi akciókutatás (PAR)

A második világháborút követően kibontakozó, Kurt Lewin 1946-ban megfogalmazott programjára építő különféle *akciókutatások* (AR) (Lewin 1946, vö. Adelman 1993) a helyi problémák megoldásában hasznos tudás előállítására törekedtek. Az akciókutatások azonban nem csupán egymástól, de a társadalmi változást makroszintű koncepcióként értelmező társadalmi mozgalmaktól is elszigeteltek maradtak. A hetvenes évek végén elterjedő – Paolo Freire elnyomottak pedagógiájára hivatkozó (Freire 1993) – részvételi akciókutatások (PAR) éppen ennek korrekciójaként helyezték a hangsúlyt a makro-társadalmi összefüggésekre, és tették az ezzel kapcsolatos pedagógiai, tervezési, cselekvési ciklusokat a kutatási programok alapjává.

A PAR szemléletét meghatározó részvételi kutatási ciklus – változtatás tervezése, cselekvés, ennek megfigyelése, majd reflexiója, újratervezés, ismételt cselekvés és megfigyelés, majd reflexió és újratervezés – megőrizte az akciókutatások azon ambícióját, hogy helyben hasznosítható tudást hozzon létre, ám ez összekapcsolódott a társadalmi léptékű változásokhoz vezető cselekvéssel, és az ehhez szükséges tudás előállításának igényével.

A mai részvételi akciókutatásokat – a kutatók politikai és pedagógiai előfeltevései, valamint a helyi igények változatossága ellenére – általánosan jellemzi néhány megfontolás, amelyeket Kemmis és McTaggart hét pontban összegezett (Kemmis – McTaggart 2007:280–284):

- A kutatás olyan társadalmi folyamat, amely az egyének és a társadalmi környezetük közötti kapcsolatokkal foglalkozik.
- Ez a folyamat lényegét tekintve mindig részvételi, vagyis a résztvevők – a tudás, az önazonosság, a cselekvőképesség, valamint a gyakorlat közötti összefüggéseket elemezve – mindvégig önmagukat kutatják.
- Ez a részvételi folyamat kollaboratív gyakorlatként valósul meg, vagyis mindig csoportok bevonásával, a csoport tagjainak gyakorlatából (beleértve az egymáshoz kapcsolódó gyakorlataikat is) indul ki.
- Ez a részvételi és kollaboratív gyakorlatokból álló folyamat emancipatorikus; vagyis az irracionális, igazságtalan, terméketlen és kielégületlenséget generáló társadalmi struktúra azon kényszereit segít megkérdőjelezni,

amelyek korlátozzák az embereket önmeghatározásukban és önmaguk fejlesztésében.

- Az utolsó három pont azt fogalmazza meg, hogy e részvételi és kollaboratív gyakorlat során keletkező tudás – amely a kutatás választott érvényesség-igényei szerint egyaránt lehet tudományos vagy laikus, azonban mindig igaz rá, hogy – kritikus, reflexív és transzformatív. Vagyis a részvételi akciókutatás által termelt tudás abban segíti a cselekvő kutatókat, hogy – felismerve a tudás partikularitását – a társadalmi struktúra kényszereit fenntartó elméletet és gyakorlatot megváltoztassák.

A fiatalokkal végzett részvételi akciókutatások (*Youth Participatory Action Research*, YPAR) megközelítése lényegében megegyezik a részvételi akciókutatások idézett szemléletével, azzal a különbséggel, hogy az YPAR eljárásokban hangsúlyosabbá váltak a kutatási folyamat pedagógiai vonatkozásai. Ez összefügg azzal, hogy az YPAR programok általában oktatási és nevelési környezetekben valósultak meg. Olyan intézményekben, ahol annak képviselői igyekeztek elérni, hogy a résztvevők tájékozottan ítélkezzenek és cselekedjenek a társadalmat és a környezetet érintő kérdésekben, a facilitátoroktól pedig ennek érdekében elvárták, hogy építsenek a gyerekek és fiatalok személyiségfejlődésével kapcsolatos megfontolásokra (Schensull 2014).

Az YPAR szemléletű vizsgálatokban ezért a cselekvési tervek kialakításánál olykor fontosabbá vált a reflexiós folyamat a kutatási programban. Ez viszont ahhoz vezetett, hogy a reflexivitás kívánalmának két aspektusa különült el egymástól: egyfelől a kutatói-cselekvői pozíció reflexiója, másfelől a keletkező tudás kritikai reflexiója. Ez utóbbi annak vizsgálata, hogy a hatalmi viszonyok miként tüntetik fel természetesként a társadalmi-történeti (mesterséges) tudásunkat. Ennek igénye a társadalmi struktúrára vonatkozó kérdésfelvetésből és a résztvevők emancipációjában való érdekeltiségből fakad. Ezzel szemben a pozicionalitás reflexiója a cselekvőképességünk felülvizsgálatát jelenti. Arra vonatkozik, hogy a beavatkozás terepéül szolgáló közösségben miként változnak a kívülállók és a belül lévők közötti határok, miféle kapcsolatok jönnek létre közöttük, s cselekvési lehetőségeik és ambícióik miként módosulnak a kutatás (adatgyűjtés-adatszolgáltatás, támogatás-segítés, kollaboráció) folyamatában.

Az YPAR mint pedagógiai folyamat Freire – reflexiót és cselekvést egyidejűleg ösztönző – praxis fogalmát is megőrzi, de jellemzően nem a társadalmi-politikai cselekvés kipróbálását és újratervezését foglalja magában, hanem a tudás gyakorlatba ágyazottságát hangsúlyozza.

Az YPAR eljárásokban részt vevő fiatalok a saját életük kontextusát tanulmányozzák a kutatás gyakorlatán keresztül, ám a gyakorlat (praxis) fogalma itt

elsősorban arra a folyamatra vonatkozik, amely során láthatóvá válik számukra, hogy az életben egyáltalán megszerezhető egyéni tapasztalatok nem szükségszerűek, az emberek közötti viszonyok nem természettől adóttak, hanem megváltoztathatóak. A részt vevő fiatalok e felismeréshez tehát új tapasztalatok megszerzésével juthatnak el. A kutatás keretében elsajátítható és reflektálható tapasztalatok persze nem csak a természetesség megkérdőjelezését provokálják a fiatalokban, hanem az azzal kapcsolatos élményekben is megőrződnek, hogy – életkortól és társadalmi helyzettől függetlenül – eredendően rendelkeznek a változás előidézéséhez szükséges cselekvőképességgel (még akkor is, ha a radikális társadalmi átalakítás még várat magára). E kutatási folyamat eredményeként tehát azt tanulják meg, miként gondoljanak életük összetett helyzeteire társadalmi jelenségként, és már e társadalmi horizonton kezdik el felismerni, vizsgálni és megoldani a helyi közösség problémáit.

A gyakorlatban azonban a pedagógiai folyamat és a helyi probléma fókuszba állítása könnyen vezethet a kutatás horizontjának individualizálódásához. Cammarota-Fine megfogalmazásában például a helyi problémák megoldása a fiatalok saját élete feletti egyéni kontroll „visszaszerzését” jelenti, tehát a társadalomra vonatkozó tudásra csak abból a célból tesznek szert, „hogy leküzdjék a saját jóllétük (*well-being*) és fejlődésük (*progress*) előtt álló akadályokat” (Cammarota-Fine 2008).

Ez a hangsúlyváltás azonban nem szükségképp vezet az egyéni akadályok túlhangsúlyozásához. Egy Philadelphiai YPAR szemléletű – az iskolai lemorzsolódásról szóló – kutatás például a kihullás (*dropout*) jelensége helyett a ki-lökésre (*pushout*) helyezve a hangsúlyt, azokra az intézményi folyamatokra terelte a figyelmet, amelyek a tanulók korai iskolaelhagyását eredményezik, és ezzel éppen az ellen vette fel a harcot, hogy az individuális, az áldozatot hibáztató elképzelések legitimitása erősödjön meg (Youth United for Change 2011). A kollektív cselekvés horizontja sem szükségképp veszik el: A New York-i Urban Youth Collective a Brown Egyetem kutatóival kollaborálva arra vállalkozott 2007-ben, hogy az iskolabezárások helyett alternatívákat javasoljon a tankerület teljesítményének javítására, és a bajban lévő, rosszul teljesítő iskolák a bezárás helyett olyan aktív szakmai segítségnyújtásban részesüljenek, amelynek tartalma felett a diákok is ellenőrzést gyakorolnak.

### A művészetalapú kutatás (ABR)

A művészetalapú kutatás a művészeti gyakorlat és a művészetterápiák területéről bontakozott ki, és vált alternatív tudásokat létrehozó, megjelenítő és terjesztő eljárássá. Donald Winniecott meghatározásából kiindulva – miszerint

a művészeti tevékenység a lehetőségek tere – Shanon McNiff a művészetterápiás eljárások sajátos megismerő erejét ismeri fel. A kutatás eszerint azt használhatja ki, hogy a terápiás eljárások nem társadalomtudományos, de a társadalomra vonatkozó fontos tudást termelnek, amennyiben lehetséges – ha úgy tetszik – jövőbeli viszonyokat jelenítenek meg. Az egyes művészeti hagyományokban tehát azokat a jól leírható szabályokat és technikákat üdvözölhetjük kutatásmódszertani szempontból, amelyek a potenciális jelentések formálódására és egyeztetésére adnak lehetőséget (McNiff 2008).

Az utóbbi tizenöt évben robbanásszerűen szaporodó művészetalapú kutatások azonban folyamatosan viták kereszttüzében állnak. A művészetalapú kutatás ugyanis talán az egyetlen mai akadémiai diskurzus, amely büszkén hirdeti, hogy a társadalomtudományok posztmodern önreflexiójának az örököse (Leavy 2014). Célja a logocentrikus tudományos tudás dominanciájának megkérdőjelezése, és vele szemben a személyes, imaginatív, testi, megélt tudások elismeretése (Liamputtong – Rumbold 2008). Ennek érdekében olyan reprezentációs formák legitimmé tételét kívánja elérni, amelyek megőrzik a dialogikus, expresszív és empátikus gondolkodást (ami a marginalizált társadalmi csoportok tagjainak érdekét szolgálja). Mivel a művészetalapú kutatások sok esetben csak a nem tudományos reprezentációs forma elismertetésére törekedtek az akadémiai mezőben, anélkül, hogy számot adtak volna – az adatgyűjtéssel bármilyen módon összevethető – tudásgenerálás módjáról, az ABR-rel kapcsolatos túlfűtött viták gyakran jutottak arra az álláspontra, hogy ez a tevékenység nem egyszerűen nem tudományos, hanem kutatásnak is alig nevezhető (Pariser 2009).

Az utóbbi időkben azonban, főként az oktatás- és iskolakutatás területén kibontakozó kutatások olyan mozzanatokra is felhívták a figyelmet, amelyek a társadalomtudományos tudáson belül legitim hiányosságok, azonban a művészetalapú eljárások pótolhatják azokat.

A legfontosabb talán, hogy az előnyben részesített művészeti területek (dráma, kollázs, fotó, tánc) olyan könnyen elsajátítható, közösségben és egyénileg egyaránt művelhető tevékenységek, amelyek a testi-mozgásos, érzelmileg telített gondolkodást, és a tapasztalatok interszubjektív rendszerezését részesítik előnyben. Ezáltal a bizonytalan nézőpontok, a változékony álláspontok a maguk képlékenységében válnak rekonstruálhatóvá (Leavy 2011).

Ezzel összefüggésben – miként a feltáró jellegű vizsgálatok – a művészetalapú kutatások a diszkurzív kvalitatív módszereknél alkalmasabbak arra, hogy bővítsék a perspektívákat, s céljuk sokkal inkább az új, meglepő kérdések megfogalmazásának támogatása, semmint a problémák megoldása, vagy a bevett kérdések megválaszolása (Barone-Eisner 1997, 2011).

A harmadik belátás a társadalomtudományos módszerek lényegi performativitásához kapcsolódik (Law – Urry 2004). Közismert, hogy a társadalomtudományok olyan entitásokat is vizsgálnak, amelyek nélkülük nem léteznének, azonban az empirikus társadalomkutatás nehezen néz szembe azzal, hogy az alkalmazott módszerektől függ, hogy a társadalomtudomány miként hozza létre a megfigyelt jelenségeket, cselekedtetni a „társadalmat”. A művészetalapú kutatások „poszt-experimentális” volta azt jelenti, hogy ez a fajta vizsgálódás szándékosan hoz létre lehetséges (kísérleti) társadalmi valóságokat (Leavy 2014). Ezt nem helyrehozni, vagy tagadni igyekszik az elemzés során, hanem megpróbál felelősséget vállalni a kísérletért, sőt, a résztvevőkkel együtt lehetséges hatások alapján koordinálja a kísérletet, amelynek terében a lehetséges tapasztalatokat és jelentéseket, a kulturális változás lehetőségét, a kimozdulást és kimozdítás jelenségeit avatott szakértők és laikusok közösen tanulmányozhatják.

A művészetalapú kutatások nem minden esetben részvételi eljárások. Az úgynevezett művészeteken alapuló kutatások (Arts-Based Research, AsBR) elnevezés magában foglalja az esztétikai érdeklődésű, a kísérleti elrendezésekben a művészet mibenlétét tanulmányozó A/R/tography-t, valamint a kutatók által végzett művészeti tevékenységet, sőt, túlnyomó részben ez utóbbi van jelen. Ez utóbbi, voltaképp a kutatási folyamat után alkalmazott művészeti formák (például az etnodráma, vagy *fiction as research*, vagyis kutatáson alapuló regényírás) a részvételiség elveitől független tevékenységek, amelyek a tudományostól eltérő alternatív elemzési eljárást (és disszeminációs formát) kínálnak a kutató számára (Chilton – Leavy 2014).

A művészetalapú kutatás részvételi technikáinak megújításában a terápiás eljárások mellett a művészetpedagógia a fő inspirációforrás (Barone 2000). A művészetpedagógiai formák és konvenciók, játékok kutatási célú adaptálásában (protokollok kialakításában), azonban érdemes tekintetbe venni, hogy a tisztán pedagógiai érdeklődésű részvételi művészet a társadalmilag releváns új tudás megosztása és e tudást hordozó produktum létrehozása tekintetében nem osztja a részvételi akciókutatás korábban ismertetett céljait. A művészetpedagógiai megközelítés azért nem támogatja az új tudás kollektív létrehozását és megosztását, mert általában megelégszik azzal, hogy a résztvevők lehetőséget kaptak új tapasztalatok megszerzésére. A másik eltérés, hogy míg az ABR erősen koncentrálna a később elemezhető művészeti produktum létrehozására, a művészetpedagógiai megközelítés hajlamos a folyamat és a produktum feszültségében az előbbi javára dönteni.

## 2. ÉRVÉNYESSÉGIGÉNYEK A MŰVÉSZETALAPÚ RÉSZVÉTELI KUTATÁSBAN

A kvalitatív társadalomkutatások elvetik a survey módszertanban bevált – és ennek megfelelően a hipotetiko-deduktív kutatási logikát érvényesítő, pozitivistá szemléletet képviselő – érvényesség–megbízhatóság fogalompárt egy kutatás minőségének megítélésében. A naturalista megközelítés (Lincoln – Guba 1985) hatására ehelyett elterjedtté vált a külső és belső érvényesség, avagy hitelesség (*credibility*) és hihetőség (*trustworthiness*) megkülönböztetése a kvalitatív kutatásokban. Míg a hihetőség fogalma arra vonatkozik, hogy a kutató milyen módon vont le következtetéseket a gyűjtött anyagból, a hitelesség fogalma az általánosíthatóság (Babbie 1992) pozitivista koncepciójával rokonítható, és arra vonatkozik, hogy az anyagból levont következtetések, vagy modellek milyen módon alkalmazhatók a vizsgálttól eltérő kontextusokban.

A társadalomtudományos diszciplínák és műfajok közötti határok elmosódása (Geertz 1989), valamint a kvalitatív kutatások ezzel egyidejű megszaporodása – amit nem a transzdiszciplináris kérdésfeltevések önmagukban, inkább azok a társadalmi változások idéztek elő, amelyek az önálló survey típusú vizsgálatokban nehezen interpretálható statisztikai mintázatokat produkáltak a kilencvenes évekre (vö. Wagner 1994) – a kvalitatív kutatások minőségi kritériumaira vonatkozó vitákat parttalaná tette. A követhetetlenül szofisztikált, saját bejáratú terminológiák burjánzását az érvényességigények (*validity claims*) pragmatikus fogalma függesztette fel. E szerint, ha nem azonosíthatunk is univerzális érvényességi kritériumokat, minden kutatási program számot adhat azokról a procedúrákról, amelyeket a kutató önmagával, a tudósközösséggel, valamint a kutatás alanyaival szemben elvégez, a kutatás diszciplináris vagy elméleti előfeltevéseihez illeszkedő módon. A posztpozitivisták kutatások például folyamodhatnak a triangulációhoz (önmaguk ellenőrzése), a tudósközösség auditálásához (peer review, vizsgabizottságok), valamint a vizsgálati eszközök tagsági ellenőrzéséhez (például egy kérdőív fókuszcsoportos teszteléséhez), míg az interpretatív kutatások hermeneutikai reflexió tárgyává tehetik és cáfoló evidenciák gyűjtésére kényszeríthetik önmagukat, sűrű leírást hozhatnak létre a tudósközösség számára, és hosszú távú terepjelenléttel érvényesíthetik a helyi közösségek nézőpontját. A kritikai kutatások pedig a reflexió, a kollaboráció,

valamint a társkutatói ellenőrzés (*peer debfirefing*) procedúráival élhetnek (Cresswell – Miller 2000). Cresswell úgy érvel, hogy bármely érvényességigény legitim lehet, feltéve, hogy a kutató kijelöli a megközelítésével adekvát érvényesítő eljárásokat (Cresswell 2007).

A részvételi akciókutatások esetében tehát azt a kérdést fogalmazhatjuk meg, hogy miként kell a kutatónak meghatározni azokat a procedúrákat, amelyek alapján a résztvevők döntenek az érvényességet biztosító eljárásokról.

### A részvételi akciókutatás érvényességigényei

A részvételi akciókutatások újabban tudományfilozófiai megalapozásra leltek Polányi Mihály személyes és hallgatóságos tudásra vonatkozó koncepcióiban (Polányi 1994). A PAR legitimitásigénye voltaképpen annak a „hogyan” típusú hallgatóságos, avagy gyakorlati tudásnak követel elismerést, amellyel meggyőződése szerint a gyakorlati szakemberek rendelkeznek. Bár Polányi szerint minden tudományos tudás is alapvetően hallgatóságos tudásból származik, a részvételi akciókutatások nem a gyakorlati és a tudományos közötti átmenet, vagy fordítás érvényessége iránt érdeklődnek, hanem azt firtatják, hogy miként ne maradjon a gyakorlati tudás hallgatóságos.

Az akciókutatás elsősorban az érintettek, és közöttük is leginkább a gyakorlati szakemberek számára kíván érvényes lenni. Clandinin and Connelly úgy érvel, hogy a segítő szakmák képviselői szemszögéből a „kívülálló” kutatók tudását a „konklúzió retorikája” vezérli (Clandinin – Connelly 1995). Vagyis a tudományos tudás – büszkén hivatkozva arra, hogy a kutató csupán átlátja, de nem részese annak a professzionális tájképnek, amelyet tájékoztatni óhajt – olyan ajánlásokat fogalmaz meg a gyakorló szakember számára, amellyel kapcsolatban a helyi szakemberek személyes, hogyan típusú, azaz eleve érvényesebb tudással rendelkeznek. A PAR megközelítése szerint minden releváns új tudás a gyakorlatból fakad. E tudás érvényességének feltétele, hogy a kutatási program transzparens legyen a hasznosságát, etikusságát, cselekvésösztönző potenciálját vitató diskurzusok számára.

Ehhez a törekvéshez kézzelfogható ajánlásokat rendel Kathryn Herr és Gary Anderson (Herr – Anderson 2015). A szerzőpáros érvényességigényei elsősorban az oktatás- és iskolakutatás területén végzett akciókutatásaik tapasztalatait foglalják össze. A szerzők ambíciója azonban –, hogy a tudósközösség körében általánosan megidézhető autoritást kölcsönözzenek az akciókutatáson alapuló értekezések számára – olyan nyelvezet kialakításához vezet, amellyel a legtöbb akadémiai közegben szocializált PAR kutató azonosulhat. Az öt fő érvényességigény a következő:

A **kimeneti érvényesség** (*outcome validity*) kritériuma a cselekvésorientált eredmények elérésére vonatkozik. Milyen mértékben vezetett a folyamat a kiinduló probléma megoldásához? Vagyis a megszülető ötletek milyen arányban és mértékben bizonyulnak – Greenwood és Levine megfogalmazásával – működőképesnek (*workable*, Greenwood – Levine 2006) a gyakorlatban. A kimeneti érvényességi deficit nem csak azt jelentheti, hogy nem sikerült radikális változást előidézni a kutatócsoportnak a környezetében, hanem például arra is rámutathat, hogy a kutatási folyamat megrekedt a problémák diagnosztizálásánál, vagy arra, hogy a résztvevők egyetlen célra összpontosító cselekvési stratégiát hajtanak végre, figyelmen kívül hagyva a kiinduló probléma komplexitását, elfelejtve, hogy a sokrétű problémák több összefüggő cselekvési cél kitűzését igénylik. Egyszerűbben szólva, a kimenettel kapcsolatos elvárás úgy szól, hogy jussunk el a valódi megoldásokig a problémák leegyszerűsítése nélkül. A részvételi akciókutatások ezt a kiinduló problémák újrafogalmazásával, és azok iteratív újra megvizsgálásán keresztül érhetik el a gyakorlatban.

A **folyamat érvényesség** (*process validity*) a megismerési folyamat módszertani fesszességére vonatkozik; vagyis arra, amit a kvalitatív kutatások belső érvényességként, vagy a naturalista megközelítés az állítások hihetőségeként (*trustworthiness*) jelölnek. A részvételi akciókutatásokban azonban ezt a belső érvényességet nem a tudósközösség, hanem a résztvevők és érintettek tág köre ítéli meg, s ebben az értelemben nem univerzális szempontokat foglal magában. Dönthetünk persze úgy, hogy a tudományos kutatások produktumainak hihetőségét erősítő érvényességi procedúrákat alkalmazunk (például biztosítjuk a módszerek közötti triangulációt, vagy sűrű leírást készítünk), azonban ezek nem szükségszerű elvek és nem állandók. Olyan eszközökről van szó, amelyek az állítások helyi hihetőségét biztosítják oly módon, hogy a kutatás reflexiós ciklusaiban az érvényesség szempontjai megváltozhatnak, ha a helyi kutatócsoport új technikák iránt érdeklődik, vagy új közönség felé fordul, vagy ha egyszerűen másfajta írásmódot, más jellegű bizonyítékokat tekint meggyőzőnek.

Az **ökológiai érvényesség** (Tandon – Kelly – Mock 2001) vagy **demokratikusság** (Herr – Anderson 2015) az eredmények helyi relevanciájára, és az ehhez vezető részvétel biztosítására vonatkozik. Ez a kritérium arra kérdez rá, hogy helyben kik és milyen módon vettek részt a kutatás eredményességének megítélésében. Ennek legfontosabb mozzanata, hogy a kutatási folyamatban világosan meg kell határoznunk azt a helyi ifjúsági közösséget, amelyet a csoporttagok képviselnek, továbbá reflexió tárgyává kell tennünk, hogy a helyi diákok, ápoltak, lakók tágabb köréből kik vesznek részt, egyúttal kik és miért maradnak kívülállóak az eredmények relevanciájának értékelése során. Az ökológiai érvényesség feltétele lehet az eltérő területről érkező társadalomkutatók,



pedagógusok, ifjúságsegítő, művészek közötti kollaboráció kialakítása is. Jellegzetes demokratikus deficit egy részvételi akciókutatásban, ha nem alakul ki a szakmák közötti együttműködés legitim formája, és különösen az, ha az érintett segítő szakmák helyi képviselői kívül rekednek, vagy más okból hangtalanok maradnak a folyamatban.

Az akciókutatásokban inkább *katalitikusként* (Herr – Anderson 2015), a részvételi akciókutatásokban pedig inkább *transzformatívként* megnevezett érvényességigény a résztvevők tanulási folyamatára vonatkozik. A transzformatív potenciál erősödése azt jelenti, hogy a megismerési folyamat nem csupán individuális válaszokat eredményezett a résztvevők életében jelentkező kihívásokra, s nem is csupán helyi problémákra születtek gyakorlati megoldások, hanem a helyi témák vizsgálatán keresztül a társadalom strukturális viszonyaira és az ebben elsajátítható társadalmi szerepek mibenlétre vonatkozó tudás is átalakult. Szerencsés esetben nem a tudós által közvetített társadalomkép normatív elsajátításáról van szó, hanem arról, hogy milyen mértékben volt lehetőségük a résztvevőknek megváltoztatni a társadalmi viszonyokról alkotott korábbi előfeltevéseiket. E „mérték” tisztázására Herr és Anderson azt javasolják, hogy a résztvevők vezessenek naplót arról, hogy a társadalomra és annak átalakítására vonatkozó elgondolásaik miként módosultak a kutatási folyamatban.

A **dialogikusság** kritériuma a kutatás során létrehozott tudás újszerűségére vonatkozik, abban az értelemben, ahogyan az általánosíthatóság pozitívista elvének pótlására Lincoln és Guba naturalista megközelítése a transzferálhatóságot, Creswell és Miller pragmatikus megközelítése pedig a kritikai megközelítések társkutatói ellenőrzésének kívánalmát bevezette. A dialogikusság minőségkritériuma tehát arra kérdez rá, hogy azok a gyakorlati szakemberek, aki a kutatásunk eredményeit egy másik terepen, eltérő kontextusban kívánják hasznosítani, milyen mértékben értékelik újnak és relevánsnak a folyamat aktuális eredményeit az általuk ismert kontextusok szempontjából. Míg egy kvalitatív társadalomtudományos esettanulmány általánosíthatóságát az episztemikus közösséghez tartozó tudósok képesek megítélni (a gyakorlatban a peer-review intézményén keresztül), addig a kritikai szemléletet érvényesítő részvételi akciókutatásokban erre leginkább a tevékenységük alapján közösséget alkotó (*community of practice*), vagyis a hasonló terepen, vagy hasonló problémákon dolgozó kutatók és gyakorlati szakemberek alkalmasak. A velük folytatott dialógus azonban jellemzően nem egy-egy kutatási szakasz végén (konferencia, vagy bemutató formájában) épül be a tudástermelés folyamatába, hanem például oly módon, hogy vendégként közreműködnek a terepmunkában, és – helyben szerzett tapasztalataikat tükrözve a résztvevők felé – kérdéseikkel szembesítik a kutatócsoportot.

## A művészetalapú kutatás érvényességigényei

A művészetalapú kutatás a diskurzus megjelenésétől fogva arra kényszerül, hogy tisztázza saját érvényességigényeit a bevett akadémiai írás és elemzésmóddal szemben. Az utóbbi tíz évben felbukkanó érvényességigények összegzése során Chilton és Leavy arra helyezi a hangsúlyt, hogy a művészetalapú kutatás milyen eljárások segítségével tudja megteremteni a legitimitását (Chilton – Leavy 2014:415). Megfontolásaik kiegészítik a részvételi akciókutatásokkal kapcsolatban felsorolt minőségkritériumokat.

Az első szempont a módszer és a kérdés összhangjának biztosítása. Érvelésük szerint az eredmények értékelésének és a választott módszernek az illeszkedése – mint minden kutatás esetében – még az ABR esetében is racionális indoklásra szorul.

A második szempont az ABR mint megközelítés relevanciájának igazolása. Az ABR képlékeny, imaginatív, érzelmileg telített tudást termel, s ezáltal járul hozzá mind a résztvevők, mind a közönség gondolkodásának gazdagodásához. Mindazonáltal nem minden terep, nem minden téma, nem minden potenciális közönség (célcsoport) indokolja a művészetalapú megközelítést. Igazolni kell tehát, hogy ezekre tekintettel valóban „esztétikai erőre, vagyis a kutatás reprezentációs logikájában evokációra, provokációra, illuminációra és érzékiségre van szükség” (Leavy 2011:121).

A legitimitáció elnyerésének harmadik szempontja a hozzáértés igazolása. Úgy tűnik, ebben a kérdésben nem alakult ki konszenzus az ABR művelői körében. A kutató-művész felkészültségével kapcsolatban Finley (Finley 2008:72) úgy érvelt, hogy a valamennyi területen jártas alkotók csekély száma miatt ez nem lehet a programok megindításának feltétele, hiszen így elvonnánk a hatalomtól megfosztott társadalmi csoportoktól a részvétel lehetőségét, ami pedig a művészetalapú eljárások alkalmazása mellett szóló legfontosabb érv. Ezzel szemben fogalmazható meg, hogy a szegényesen és gondatlanul kivitelezett programok könnyen elveszítik azt az „esztétikai erőt”, amely a társadalmi változás garanciája lehet, ráadásul kiábrándítják a résztvevőket, akiket éppen a saját artikulációs képességük megtapasztalásához, és az erőteljes önkifejezési formák elsajátításához kívántak hozzásegíteni (Faulkner 2009, Piirto 2002).

A magunk részéről – ebben a kötetben – a médiumhoz, a terep társadalmi viszonyaihoz és a kutatási formákhoz értő, korábban tapasztalatot szerzett alkotók közötti kollaboráció jelentőségét hangsúlyozzuk. Ez felveti az eltérő diszciplínákban és szakterületeken szocializálódott alkotó-kutatók közötti egyeztetés feladatát. Ugyanakkor ez a transzdiszciplináris párbeszéd – még ha a gyakorlatban feszültségekkel járhat is – amúgy is kívánatos a részvé-

teli eljárások által tételezett társadalmi-politikai viszonyok kialakítása érdekében.

A művészetalapú részvételi kutatás eredményeinek (az alkotások) esetében Barone és Eisner azokat az érvényességigényeket emeli ki, amelyek jellemzően a feltáró célú kutatásokban fogalmazódnak meg (Barone – Eisner 1997:102). A szerzőpáros négy minőségi kritériumot azonosít a kutatási eredményeket képviselő művészeti produktumok vonatkozásában:

A **megvilágító hatás** (*illuminating effect*) arra vonatkozik, hogy a kutatási folyamat feltár olyasmit, amit korábban nem észleltünk. Ennek azonban része a referencilis helyénvalóság is, vagyis az, hogy a befogadó elfogadja az alkotók tényekre vonatkozó igazságigényeit, miként a részt vevő alkotók is a saját életük, tapasztalataik pontos leírásának tekintik a létrejövő műalkotásokat.

A **generativitás** (*generativity*) szempontja azt hangsúlyozza, hogy a kutatási eredmények mindazonáltal elsősorban nem tények. Éppen ezért a műnek arra is alkalmasnak kell lennie, hogy új kérdéseket provokáljon, sőt, a kutatás több kérdést eredményezzen, mint amennyi választ felkínál.

A **lényegretörőség** (*incisiveness*) azt firtatja, hogy megvalósul-e a problémára fókuszáltság. Egy oktatáskutatás esetében például a kérdés arra irányul, hogy intézményi és pedagógiai kérdéseket boncolgat-e a csoport (Eisner 2007). A társadalom megismerésére törekvő művészetalapú kutatás esetében ezt úgy általánosíthatjuk, hogy a kutatási folyamat vajon társadalmi viszonyokat vizsgált-e, s nem ragadt-e le individuális, morális, esztétikai kérdéseknél (Eisner – Barone 2011).

A **mű általánosíthatósága** (*generalizability*) pedig azt a már többször említett kérdést fogalmazza meg, hogy milyen mértékben és módon vihetők át a mű által felvetett kérdések (és általánosítások) egy másik kutatási kontextusba; vajon más terepen is van-e a műnek heurisztikus hozadéka.

Clair Bishop a társadalmilag elkötelezett műalkotások újabb, „részvételi” hullámát vizsgálva (Bishop 2006), joggal állapítja meg, hogy a részvételi művek alkotói hajlamosak a munkájukat kivonni az esztétikai kritika megítélése alól, mondván, hogy ők társadalmi és politikai változásokat akarnak előidézni, ezért nem óhajtják, hogy bármely művészettörténeti fogalomkészlet alapján a projektjeik értelmezhetőek, kritizálhatóak legyenek. Akkor vajon miért nem fejlesztési programokként értékeltetik magukat, az elért hatás társadalomtudományos dokumentálását keresve? – kérdezi Bishop. A művészetalapú kutatások hasonlóképp hajlamosak kivonni magukat a társadalomtudományos érvényesítési folyamatból, például arra hivatkozva, hogy a mindennapi életben lehorgonyzott tudás dramatizálása (etnodráma) nem a társadalomkutatók, hanem a társadalom többségi része számára kíván releváns, megvilágító erejű, új-

szerű lenni. Nem vitatjuk e politikai manőverek jogosságát, ám az eddigiekben igyekeztünk vázolni, hogy léteznek a művészetalapú részvételi ifjúságkutatás esetében is olyan pragmatikus érvényességigények, amelyek alapján a kutatási programok már a kutatási tervben kijelölhetik a minőségi ambícióikat.

## Irodalom

- Adelman, Clem (1993): Kurt Lewin And The Origins Of Action Research. *Educational Action Research* 1:1, 7–24.
- Barone, T. (2000): *Aesthetics, Politics, And Educational Inquiry: Essays And Examples*. New York: Peter Lang Publishing
- Barone, T. – Eisner, E. (1997): Arts-Based Educational Research. Complementary Methods For Research. *Education* 2, 75–116.
- Barone, Tom – Eisner, Elliot W. (eds) (2011): *Arts Based Research*. Sage
- Chilton, Gioia – Leavy, Patricia (2014): Arts-Based Research Practice: Merging Social Research And The Creative Arts. In: Patricia Leavy (ed): *The Oxford Handbook Of Qualitative Research*. Oxford University Press, 403–423.
- Clandinin, D. J. – Connelly, F. M. – Craig, C. (1995): *Teachers' Professional Knowledge Landscapes* (Vol. 15). New York: Teachers College Press.
- Conrad, D. – Kendal, W. (2009): Making Space For Youth: Ihuman Youth Society & Arts-Based Participatory Research With Street-Involved Youth In Canada. In: D. Kapoor – S. Jordan (Eds): *Education, Participatory Action Research And Social Change: International Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, 25–264.
- Creswell, J. W. – Miller, D. L. (2000): Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice* 39(3), 124–130.
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications
- Faulkner, S. L. (2009): *Poetry As Method: Reporting Research Through Verse*. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press.
- Finley, S. (2008): Arts-Based Research. In: J. G. Knowles – A. L. Cole (Eds): *Handbook Of The Arts In Qualitative research: Perspectives, Methodologies, Examples, And Issues* Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 71–81.
- Geertz, Clifford (1989): Elmosódó műfajok. In: Uő: *Az értelmezés hatalma*.
- Greenwood, D. J. – Levin, M. (2006): *Introduction To Action Research: Social Research For Social Change*. Sage Publications
- Herr, K. – Anderson, G. L. (2014): *The Action Research Dissertation: A Guide For Students And Faculty*. Sage Publications

- Kelly, James G. – Lynne O. Mock – D. S. Tandon (2001): Collaborative Inquiry With African-American Community Leaders: Comments On A Participatory Action Research Process. *Handbook Of Action Research*, 348–355.
- Law, John – Urry, John (2004): Enacting The Social. *Economy And Society* 33, 3, 390–410.
- Leavy, P. (2009): *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press
- Leavy, P. (2011): *Essentials Of Transdisciplinary Research: Using Problem-Centered Methodologies*. Walnut Creek, Ca: Left Coast Press
- Lewin, Kurt (1946): Action Research And Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, 4, 34–46.
- Liamputtong, P. – Rumbold, J. (Eds) (2008): *Knowing Differently: Arts-Based & Collaborative Research Methods*. New York: Nova Science Publishers
- Mcniff, S. (2008): Art-Based Research. In: J. G. Knowles – A. L. Cole (Eds): *Handbook of The Arts In Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, And Issues*, 29–40.
- Pariser, David (2009): Arts-Based Research: Trojan Horses And Shibboleths: The Liabilities Of A Hybrid Research Approach. What Hath Eisner Wrought? *Canadian Review Of Art Education: Research & Issues* 36, 1, 1.
- Piirto, J. (2002): The Question Of Quality And Qualifications: Writing Inferior Poems As Qualitative Research. *International Journal Of Qualitative Studies In Education* 15(4), 431–445.
- Polányi Mihány (1994): *Személyes tudás I-II*. Budapest: Atlantisz
- Wagner, Peter (1994): *A sociology of modernity: liberty and discipline*. Routledge