

*Kiss Gabriella – Lazányi Orsolya –  
Neulinger Ágnes – Veress Tamás\**

## **Ökoklubok: a fenntarthatósági átmenet demokratikus körei\*\***

Miután a tudomány már évtizedek óta foglalkozik az ökológiai válság kérdésével és kutatások sora mutatta be az emberi tevékenység káros ökológiai hatásait, egyetemi oktatóként-kutatóként gyakran felmerül bennünk a kérdés, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésünkre a fenntarthatósági átmenet elősegítésére. A kutatásban a hatások elemzése mellett az a kutatói szerepvállalás is előtérbe kerül a posztnormál tudomány szellemében (Funtowicz–Ravetz, 1993, Ravetz, 2015), amely nem csak megfigyelő és elemző, de társadalmi célok elérését aktívan előmozdító szerepvállalásra készíti a kutatókat. A konkrét viselkedésváltozást eredményező kutatási és oktatási módszerek jelentősége azért is kerül előtérbe, mert ugyan a fenntartható átalakulás szükségességét tudományos kutatások és civil mozgalmak egyaránt egyre sürgetőbben követelik, az egyéni és intézményi szintű lépések még mindig nem elegendők az igazságosabb és fenntarthatóbb társadalmi berendezkedés eléréséhez. A hagyományos kutatási módszerek hatástalanságára utalva Málovics és Pataki (2022) amellett érvel, hogy a változás iránti elkötelezettségünknek tükröződnie kell módszertani választásainkban (26. o.), és kiemelik a módszertani pluralizmus szükségességét (Norgaard, 1989). Nem elegendő tehát a problémát feltárni és jelezni, olyan kutatási formát kell választanunk, amely konkrét társadalmi változást is eredményez. A részvételi kutatási módszerek közé tartozó akciókutatás vagy a kooperatív kutatás úgy tesznek lehetővé tudásteremtést, hogy a tervezés-akció-reflexió körein keresztül valamilyen konkrét társadalmi változást is próbálnak elérni (Reason, 2006). Ezeknél a módszereknél a kutatás résztvevői nem különülnek el kutatási alanyokra és képzett kutatókra: minden

---

\*Kiss Gabriella – Budapesti Corvinus Egyetem, Döntéselmélet Tanszék, Lazányi Orsolya és Neulinger Ágnes – ESSRG Nonprofit Kft., Veress Tamás – Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdaságetika Központ. A kézirat szakmai lektorai Varga Attila (ELTE PPK) és Csillag Sára (BGE) voltak. (A kézirat beérkezett: 2023.09.26. Elfogadva: 2024.05.09. Megjelent: 2024.06.10.)

\*\*Az ökoklub módszer empirikus tapasztalatairól angolul a Cleaner and Responsible Consumption folyóiratban írtunk (Kiss et al., 2024). A két cikk elméleti háttere annyiban hasonlít, hogy ugyanazokra az elméleti koncepciókra épülnek, azonban ebben az írásban a módszertan bemutatására és annak a felsőoktatásba való illeszkedésére, míg az angol nyelvű cikkben a gyakorlati tapasztalatok elemzésére fókuszáltunk.

résztvevő társkutatóvá válik. A tudás közös alkotási folyamaton és a gyakorlaton keresztül jön létre.

Egyetemi oktatóként a kutatás mellett az oktatásban is megjelenhet ez a fajta aktív szerepvállalás a fenntarthatóság előmozdításában. Az egyetemi oktatásnak is nagy felelőssége van abban, hogy a hallgatók elsajátítsák a fenntarthatósággal kapcsolatos tudást, és a fenntartható életmódhoz szükséges képességeket (Kiss et al., 2021). A fenntarthatóság oktatásával kapcsolatos kutatások szerint kritikus gondolkodásra, önálló gondolatok és döntések meghozatalára és összetett problémák elemzésére kell képessé tenni a diákokat (Häggström, 2022; Wals, 2005; de Vreede et al., 2014). A fenntarthatóságra való 'nevelés' azonban túlmutat a hagyományos tanár-diák viszonyon, ha a cél a viselkedésváltozás és nem csupán a tudás elsajátítása. A részvételen és tapasztalaton alapuló oktatási módszerek a hallgatók olyan képességeit fejlesztik, amelyek felvértezik őket összetett környezeti, társadalmi problémák megértésére, önálló döntések meghozatalára és felelősségvállalásra egy demokratikus térben. A részvételen alapuló oktatási módszerek esetében – hasonlóan a részvételi kutatásokban a kutatók és a kutatott alanyok közti kapcsolathoz – az oktatók és a hallgatók egyenlő felekként vannak jelen. Az oktatók nem kizárólagos birtokosai a tudásnak és nem ők felelősek kizárólagosan a tudás-átadásért, a tanárok és diákok között partneri viszony van. Ezek a részvételi oktatási módszerek hatásosabbak lehetnek a környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos tudás megosztásában és gyakorlati elsajátításában is a hagyományos oktatási kereteknél (Cincera et al., 2023; Ajiboye–Silo, 2008; Roberts, 2009). Sőt az aktív szerepvállalással a fenntarthatóságot előtérbe helyező értékek átadását is segíthetik, és a diákok értékrendjére is tudnak hatni (Moore, 2005). Ezzel nem csak a tanulási folyamatban részt vevők tudása bővül, hanem a résztvevőket viselkedésük, mindennapi gyakorlataik és a hozzáállásuk megváltoztatására készíteti.

Saját formális oktatási tapasztalataink már megmutatták (Kiss et al., 2021), hogy a részvételi és tapasztalati tanulás eszköztárával el lehet érni átalakulást a fenntarthatóság oktatásában. Továbbá, a kutatói elköteleződésünkben megjelenő akció-orientáltság (Lazányi, 2022) arra utal, hogy a területen tevékenykedő civil szervezetek által alkalmazott akciók jól megférnek a tudományos eszközökkel. Mindezeket a területeket ötvözve, egy olyan módszertan megalkotására vállalkoztunk, amely előmozdíthatja a diákjaink fenntartható életmódját. Az általunk kidolgozott módszertan ötvözi az iskolákban szervezett és a diákok aktív részvételén alapuló ún. ökoklubok, valamint a civil szervezetek által alkalmazott ökokörök módszertanát egy részvételi oktatási-kutatási folyamatban. Ezzel a kiscsoportos módszertannal a már

ismert oktatási és civil módszereket kiegészítjük egy akciókutatási folyamattal, és ezzel a tudatos és szisztematikus tudásteremtés elemét megjelenítve alakítjuk ki ennek egyetemi kereteit, amely egy nem formális oktatási közegben jön létre. A célunk az, hogy úgy tegyünk lehetővé a fenntartható életmóddal kapcsolatos tudás és képességek elsajátítását, hogy sikerrel érijünk el változást az egyének attitűdjében – azaz a fenntarthatósággal kapcsolatos hozzáállásukban – és viselkedésében is.

Ötvözve kutatói és oktatói szerepeinket, valamint a változás iránti elkötelezettségünket, cikkünkben az oktatás-kutatás határmezsgyéjén mozgó módszer, az úgynevezett ökoklubok szerepét mutatjuk be, amely a részvételi kutatás és oktatás jellemzőinek megfelelően szisztematikus és demokratikus tudásteremtést tesz lehetővé konkrét társadalmi változás elérése céljából. Cikkünkben a következő kérdésre keressük a választ: Hogyan hozható létre egy olyan módszertan a kooperatív akciókutatás és a részvételi tanulás alapjain, amely segítheti az egyetemi közösségek hallgatóinak fenntartható életmód felé való elmozdulását? Ehhez először bemutatjuk az ökoklubok elméleti hátterét, a részvételi oktatási és részvételi kutatási megközelítésünk koncepcionális kereteit, majd az ökoklubok egy konkrét megvalósításának példáján keresztül adunk választ a kérdésre. Azt is körbejárjuk, hogy ez a nem formális oktatási módszer hogyan illeszkedhet egy egyetem formális oktatási kereteihez. A fenntartható fogyasztás témakörét, amely az ökoklubok tartalmi kérdéseit tárja fel, jelen cikkünkben nem érintjük.

### **Felsőoktatás a környezeti fenntarthatóság előmozdítása érdekében: az ökoklubok misszióját támogató oktatási megközelítés**

Az oktatás szerepe vitathatatlanul meghatározó az ökológiailag fenntartható és igazságos társadalom irányába való elmozdulásban. Noha az alap- és középfokú oktatás kiemelten fontos az új generációk szocializációjának megváltoztatásában, az ökológiai krízis sürgető kezelésében a jelenre és a jelenben dolgozó-tanuló fiatal felnőttekre is kiemelt figyelmet kell fordítanunk. Az ő életmódjuk, munkavállalói attitűdjük, állampolgári tudatosságuk és döntéseik már a jelen folyamatait is meghatározzák, továbbá karrierjüktől függően – például a jövő vezetőiként – hozzáállásuknak szélesebb körű jelentősége is lehet. A felsőoktatásban és különösen a gazdasági képzésekben részt vevő hallgatók képzésében elengedhetetlen, hogy olyan oktatásban részesüljenek, amely formálja a gondolkodásukat és értékeiket olyan irány-

ba viszi, amely jelentősen eltér az elmúlt évszázadok gazdasági-társadalmi gondolkodását meghatározó főáramú közgazdasági gondolatoktól, ezáltal elősegítve a változást. Többek között a közgazdasági gondolkodás objektivitásának sugallása helyett a diákok számára a gazdasági működés és a fogyasztás értéksemlegességének megkérdőjelezése egy fontos tanulási pont lehet. Mivel a legtöbb társadalmi és ökológiai probléma a gazdaság működésének mikéntjéből fakad, ezért a gazdasági felsőoktatásnak óriási felelőssége van a szereplők magatartásának megváltoztatásában és abban, hogy felvállalják az őket körülvevő világra gyakorolt hatásukat. Ehhez az oktatásban olyan megközelítéseket és tanulási módszertanokat kell alkalmazni, amelyek kritikus gondolkodásra készítetnek, cselekvésre ösztönöznek és akár értékváltozásokhoz vezetnek, illetve ezeken keresztül a résztvevők viselkedésének megváltozását is eredményezhetik.

Az ökológiailag fenntartható és igazságos társadalom felé való átmenet oktatásának lehetővé kell tennie összetett problémák feltárását, valamint a témából fakadó bizonytalanság és a konkrét megoldások hiányából adódó frusztráció kezelését a résztvevők számára. Az oktatásban olyan térre van szükség, amelyben a diákok lehetőséget kapnak a kritikus gondolkodásra, valamint az autoritás, a hiedelmek és berögzült szokások, értékek megkérdőjelezésére (Lee, 2016; Roberts, 2009). Ez csak úgy lehetséges, ha szabadságot kapnak az őket érintő problémák megvitatásában, azaz értékítélet-mentesen és nem a felülről jövő utasítások szerint kell problémákat megoldaniuk. Ekkor képessé válhatnak arra, hogy meglévő és új tudásukkal összetett problémákat dolgozzanak fel és azok mögé lássanak. Ez a megközelítés lehetővé teszi a problémák mögött álló előfeltevések feldolgozását, a problémák új szemszögből való vizsgálatát, és azt, hogy azokra így teljesen új (out of the box) megoldásokat tudjanak találni (Lee, 2016). Egy ilyen folyamatban a diákokat „felnőtt módon” szólítják meg és hívják közös gondolkodásra egy részvételi tanulás során, ahol a releváns, sürgető és nehéz kérdések megbeszélésére biztatják őket egy a jelenük és jövőjük szempontjából kulcsfontosságú kérdésről (Biesta, 2013).

Az összetett problémák feltérképezéséhez szükséges kritikus gondolkodás és az önálló problémamegoldó készségek kialakításának érdekében a fenntarthatóság oktatásával kapcsolatos kutatások kiemelik a hagyományos, frontális oktatási formáktól való elmozdulás szükségességét (Häggström, 2022; Wals, 2005; de Vreede et al., 2014). Ezeket a képességeket a részvételen alapuló és tapasztalatokra építő tanítási-tanulási módszerek segítségével tudják a diákok

leginkább elsajátítani. Ezek olyan módszerek, amelyek lehetővé teszik a tapasztalati tanulást valamilyen konkrét, a résztvevő diákokat érintő probléma megoldásán keresztül. A tapasztalati tanulás során nincsenek előre megírt megoldások, a tapasztaláson keresztül jön létre új tudás, amelyet viták, egyet-nem-értés, ellentétes szempontok megosztása kísérhet (Kolb–Kolb, 2005). A részvételi oktatási formák során a diákok maguk kereshetnek megoldásokat, sőt gyakran a probléma azonosításában is részt vesznek. Ez lehetővé teszi, hogy őket érintő kihívásokat, valós problémákat azonosítsanak, vagyis a probléma birtokosaivá váljanak (de Vreede et al., 2014). Így azok megoldásában sokkal elkötelezettebbek lesznek, mint a tőlük távoli ügyek kezelésében (Häggström, 2022; de Vreede et al., 2014; Chawla–Cushing, 2007). Sőt, ha ők keresik a megoldásokat, másoktól függetlenül vagy felülről jövő utasítások nélkül, az sokkal inkább felhatalmazza és felelősebbé teszi őket (de Vreede et al., 2014), miközben a tanulók önmagukról és a világhoz való viszonyukról is tanulnak (Biesta, 2013). Ráadásul, ha ők dönthetnek bizonyos dolgokban, akkor az eredményeikre is büszkébbek lehetnek (de Vreede et al., 2014).

Az elköteleződéshez azonban bizonyos szintű szabadságra is szükség van (Kiss et al., 2021), például, hogy maguk határozzák meg a célokat és az azok eléréséhez vezető utat (de Vreede et al., 2014; Chawla–Cushing, 2007). A tanulási kör akkor zárul, ha a diákok ki is próbálhatják ezeket a megoldásokat és maguk vonhatják le a következtetést azok működéséről vagy működőképtelenségéről a saját maguk számára. A problémák iránti felelősségvállalás így növekszik és a diákok ezért mind a környezeti, mind a társadalmi kérdések iránt felelősebbekké és aktív állampolgárrá válhatnak (Lee, 2016; Häggström, 2022).

Mindezek által a tapasztalati tanulás lehetővé teszi a kognitív tudás elsajátításán túl, hogy a résztvevők érzelmileg is elköteleződjenek az adott téma iránt, ami elengedhetetlen a fenntarthatóság oktatásának területén (de Vreede et al., 2014; Häggström, 2022; Ojala, 2015). Értékeink, amik meghatározzák attitűdünket, döntéseinket, véleményünket, végső soron cselekedeteinkben, érzelmeinkben gyökereznek. Az érzelmi bevonódás azonban csak egy olyan biztonságos környezetben jöhet létre, amelyben a diákok nem félnek kifejezni magukat (Häggström, 2022). Ehhez az szükséges, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos, gyakran ellentmondásos érzelmeket, amik egy-egy téma kapcsán felszínre kerülhetnek, mind a résztvevők, mind az oktatók elismerjék és azokat kezeljék. A társas tanulást lehetővé tévő módszerek esetében de Vreede et al. (2014) hangsúlyozza az oktatók fontos szerepét e biztonságos környezet megteremtésében,

akik képesek gondoskodó odafigyeléssel, megfelelő érzelmi válaszokkal és empátiával kezelni az interakciókat egy-egy csoporton belül. A szerzők szerint a résztvevők közti interakció, a kommunikáció minősége és az, hogy a kialakult közeg mennyire elfogadó, meghatározhatja a csoportdinamikát, és ezáltal a résztvevők téma iránti elköteleződését.

Ahhoz azonban, hogy a diákok értékrendjében is bekövetkezzen a változás, egy olyan élmény vagy esemény átélése szükséges, amely megkérdőjelezi számukra a korábbi értékeiket és saját referenciakeretüket (Kiss et al., 2021; Moore, 2005). Ez a transzformatív tanulás azonban csak akkor következik be, ha az oktatási formák érintik a diákok értékrendjét és annak megváltozását célozzák, valamint, ha az oktató kifejezetten provokátori szerepben van jelen. Amikor a tanulási folyamatban ilyen átalakulás vagy elmozdulás történik, a résztvevők későbbi cselekvésében is bekövetkezhethet a tartós változás (Mezirow, 1997, 2003).

A fenntarthatóság oktatásának esetében a biztonságos környezetnek és az érzelmek elfogadásának különös jelentősége lehet a témából fakadó frusztráció kezelésében (Kiss et al., 2021; Schusler-Krasny, 2010). A fenntarthatóság kérdésével kapcsolatba kerülve a diákok szorongással küzdhetnek, amikor szembesülnek mindennapi tevékenységeik környezetkárosító hatásaival (Kiss et al., 2021). Pszichológiai kutatások arra is rámutattak, hogy a diákok különböző módon küzdenek meg a klímaváltozás okozta szorongással (Ojala, 2012). Az ökoszorongás, ökobűntudat és az ökogyász jelenségének vizsgálata során az is látható, hogy a fiatalokban erősebben figyelhető meg ezek a jelenségek (Ágoston et al., 2022). Azonban a társas tanuláson és az érzelmek elfogadásán keresztül a frusztrációt már a társak közti megosztás is enyhítheti, sőt a közös tanulás útján ez a feszültség aktív tevékenységbe és megoldáskeresésbe csatornázható be. Ojala (2012) szerint a problémafókuszú megoldáskeresés nagyobb elégedettséget és jóllétet eredményezhet a fenntarthatóság iránt elkötelezett diákok számára: csökkentheti a negatív érzelmeket és növelheti az optimizmust.

A közös alkotási folyamat során – ami a részvételi oktatási technikákat jellemzi – a közösséghez való tartozás is megjelenik (de Vreede et al., 2014; Kiss et al., 2021). A résztvevők egyrészt pozitív visszajelzést kaphatnak, másrészt a baráti kapcsolatok kialakítása a közös tanulást és tapasztalást örömteli tevékenységgé, szórakozássá alakíthatja át (de Vreede et al., 2014). A közösséghez való tartozásnak nagy jelentősége van az elköteleződésben és a tenni akarásban, és nem utolsósorban attitűd- és viselkedésváltozásra sarkall, mert

a fiatalok a közös csoportnormák kialakításával egymásnak is igyekeznek megfelelni, egymás viselkedését akár példaként követni (de Vreede et al., 2014).

Az értékek megkérdőjelezése, a tapasztalatok elsajátítása és reflexiója, az érzelmek kifejezése és kezelése egyaránt szükségessé teszi az oktatók szerepének újraértelmezését (Biesta, 2013). A részvételi oktatási módszerek esetében a társaktól való tanulás hangsúlyos szerepet kap és a diákok maguk felelősek a tudás megosztásáért és elsajátításáért, míg az oktatók facilitátori szerepben vannak jelen. Az oktató felelőssége, hogy segítse a tanulókat a kritikai reflexióban, amikor korábban megkérdőjelezhetetlen „igazságokkal” szembesül, és segítsen kialakítani az új ismereteket. Az oktatónak nem szabad döntenie az átalakulás kimeneteléről és meghatároznia a változás irányát a transzformatív tanulás elmélete szerint (Mezirow, 1997, 2003), csak segíteni kell a gondolkodás kereteinek kialakítását és a szabad döntések meghozatalát. Ilyen értelemben az oktatónak a biztonságos tanulás kereteit kell biztosítani és a megfelelő kihívásokkal kell szembesítenie a diákokat. Továbbá segítenie kell az érzelmek kezelését, bátorítani a pozitív megoldások megtalálását, valamint emlékeztetnie a diákokat saját szubjektivitásukra (Biesta, 2013). Mindehhez nagyon fontos a partnerség kialakítása a hallgatók és az oktatók között (Hidegh–Csillag, 2013). A partneri viszony egy olyan demokratikus közegben tud működni, ahol a diákok és az oktatói szerepek újraértelmeződnek és a hatalmi viszonyok kiegyenlítődnek.

### **Az ökoklubok részvételi kutatási megközelítése: a kooperatív akciókutatás**

A részvételi oktatásban megjelenő partneri viszony az oktatók és a diákok között ugyanúgy megjelenhet a kutatásban is a kutatók és a nem kutatók között. A részvételi kutatómódszertan alapelve, hogy a kutatásban részt vevők mind partnerek egy közös megértési, feltárási és tanulási folyamatban, szemben azzal a hagyományos megközelítéssel, amely a résztvevőket alanyoknak, a kutatókat pedig objektív külső megfigyelőknek tekinti. Eszerint a kutatás megtervezése és kivitelezése azokkal közreműködve történik, akiket megismerni szeretnénk, és elismerjük azt is, hogy maga a folyamat hatással lesz a kutatóra és a kutatásban részt vevőkre is. Az érintettek egyenrangú bevonása a folyamatba azt is jelenti, hogy az irányítás nem egy/néhány „mindentudó” kutató kezében van, hanem a résztvevők közösen hoznak döntéseket, miközben mindannyian különböző tudással rendelkeznek. A közös döntések vonatkozhatnak például a kutatás céljaira és

a kutatási kérdésekre egyaránt. Ezzel a részvételi kutatási folyamatban részt vevők fel- és elismerik az egyes tagok különböző és a kutatásra nézve releváns tudását, tapasztalatait (Cornwall–Jewkes, 1995).

A részvételi megközelítés szerint a kutatók csakúgy, mint a kutatás többi résztvevője a saját érzelmeiken, életpasztalataikon és másokkal való interakcióikon keresztül kapcsolódnak az őket körülvevő világhoz (Reason–Bradbury, 2013; Freire, 1982). Eszerint a részvételi kutatók a világot ún. objektív-szubjektív lencsén keresztül kívánják megismerni (Heron, 1997), és a kutatás során, miközben elfogadják szubjektív mivoltukat, egyúttal kritikusan és reflektíven viszonyulnak ehhez. A kutatás érvényességét a résztvevők (kutatótársak) reflexiója támogatja, amelynek során kritikusan reflektálnak előfeltételezéseikre, hiedelmeikre, szokásaikra és azokat tudatosan törekszenek megváltoztatni (Reason, 2006; Gelei, 2005; Csillag, 2013).

A részvételi megközelítés számos kvalitatív módszertanban megjelenik, úgymint a részvételi akciókutatás (participatory action research), a kooperatív akciókutatás (cooperative inquiry), a részvételi vidéki értékelés (participatory rural appraisal), a részvételi tanulás és cselekvés (participatory learning and action), valamint a részvételi tanulás kutatás (participatory learning research) során (Bergold–Thomas, 2012). Ezek közül a megközelítések közül a kooperatív akciókutatás célja kifejezetten a viselkedés megértése és a viselkedés-változás támogatása olyan módon, hogy hasonló érdeklődésű és motivációjú embereknek biztosít biztonságos kommunikációs terepet a tapasztalataik és tudásuk megosztására és ezzel önmaguk megértésére (Heron, 1996; Reason, 2006). A kutatásnak deklaráltan nem csak az a célja, hogy megértse és feltárja a folyamatokat, hanem bizonyos irányba befolyásolja is a viselkedését a résztvevőknek, ezzel nyilvánvalóan valamiféle változást generálva. Ezzel a tudományos alapállást is meghatározva, amely a posztnormál tudomány koncepcióját erősíti (Funtowicz–Ravetz, 1993; Ravetz, 2015).

Tanulmányunkban a továbbiakban a kooperatív akciókutatás bemutatására koncentrálunk, mivel ennek jellemzőit alkalmaztuk az ökoklubokban.

### *A kooperatív akciókutatás bemutatása*

A kooperatív akciókutatás felépítésében és eszközeiben is különbözik a nem részvételi kutatási folyamatoktól – ebben a reflexió, illetve a megosztott élményeken alapuló tanulás kulcsszerepet játszanak. A kooperatív akciókutatás során ún. kutatási ciklusok valósulnak meg, amelyek a kutatási kérdés megfogalmazásából, az akció megtervezéséből, az akció végrehajtásából, az akciókra és az akciók során megtapasztalt érzésekre való reflektálásból és összességében az



ezekből való tanulásból állnak. Egy-egy ciklus szorosan épít az azt megelőző ciklusra, így a kutatási ciklusok iteratív módon egymásra épülnek (Reason, 2006; Gelei, 2005). A kutatási ciklusokhoz és az új ismeretek megfogalmazásához szervesen kötődnek a témával kapcsolatos tudományos elméletek, illetve ezek tapasztalati úton való megismerése és az erre való reflexió (Levin, 2012). A kutatási ciklusok egymásra épülése biztosítja a kutatás szisztematikusságát. Ez az úgynevezett „tervezés–cselekvés–reflexió” egymást követő ciklusainak segítségével közvetlenül hozzájárul a fogyasztói viselkedés reflektív szemléletű megváltoztatásához. A kutatás során a kutató túl lép a megszokott megfigyelői szerepén és maga is a kutatás alanya lesz (Heron–Reason, 1997); illetve akik hagyományosan a kutatás alanyaiként szerepelnének egy vizsgálatban, a kooperatív folyamatban kutatói felhatalmazást is kapnak, és mind társkutatókká válnak (Csillag, 2016; Hidegh–Csillag, 2013).

A kooperatív akciókutatásnak lehetővé kell tennie, hogy a kutatási folyamatba a társkutatók ténylegesen és tevőlegesen be tudjanak kapcsolódni és igazi közös alkotás (co-creation) jöhessen létre (Evans–Jones, 2004). Elsősorban a partneri megközelítés és a felhatalmazás (empowerment), illetve a közös alkotás különbözteti meg a részvételi kutatásmódszertant más módszertanoktól (Guba–Lincoln, 1994). Bergold és Thomas (2012) szerint a részvételi kutatások – köztük a kooperatív akciókutatás is – csak a következő körülmények között és alapvetések mellett tud megvalósulni és tudja felhatalmazni a társkutatókat: (1) *Demokrácia*: a megnyilvánulása kettős. Egyrészt a részvételi módszertan csak demokratikus társadalmi és politikai kontextusban tud működni, amely lehetővé teszi a különféle helyzetű csoportok bevonását és amelyhez szükséges a kutatók szociális érzékenysége. Másrészt maga a kutatási folyamat is demokratikus, hiszen az egész kutatási folyamatot a résztvevők közösen alakítják ki. (2) *Biztonságos közeg*: a résztvevőknek biztonságban kell érezniük magukat, hogy készek legyenek megosztani személyes élményeiket, véleményüket. A résztvevőknek biztosnak kell lenniük abban, hogy a többiek elfogadják a véleményüket és megosztott gondolataikért nem éri őket megkülönböztetés. Ez nem jelent konfliktusmentességet, de az ellentétek megbeszélését és a különbségek negatív következmények nélküli elfogadását magában kell foglalnia. (3) *A kutatásba bevonásra kerülő érintettek meghatározása*: a kutatási probléma által érintettek precíz meghatározása szükséges, azok szisztematikus azonosításával, akik hasonló anyagi és szociálpszichológiai környezetben élnek és hasonló tapasztalati háttérrel rendelkeznek. (4) *A részvétel eltérő szintjei*: a bevont résztvevők esetében dönteni kell arról, hogy a kutatás mely részében és

milyen mértékben vesznek részt. Ennek része meghatározni, hogy a kutatási folyamatban milyen döntési pontok vannak, ezekben kik vesznek részt és milyen döntési jogosítványokkal, azokat mikor és milyen témákban érvényesítve.

Ezen alapelvek és folyamatok eredményeképpen különböző kockázatok és kihívások is megjelennek a kutatási folyamatban. Nehézségeit tekintve a kooperatív akciókutatás egyik legnagyobb kihívása és egyúttal gyengesége a kutatási folyamatot átható bizonytalanság és feszültség, amely abból fakad, hogy (1) előzetesen nem ismert, hogy a résztvevők milyen fókusszal fogják a kutatást lebonyolítani, (2) előzetesen nem megismerhető a társkutatók részvételének a minősége, valamint a személyes elkötelezettségük szintje, továbbá (3) nem tudható, milyen mértékűek lesznek a személyes, szubjektív torzítások, illetve mennyiben tud az önreflexivitás megvalósulni. Továbbá Ozanne és Saatcioglu (2008) a módszertan kritikái között említi, hogy (i) lényeges a társkutatók előzetes felkészítésének a minősége, (ii) számít, hogy elegendő időt szán-e a csoport a kutatásra, valamint (iii) megfelelő-e a résztvevők közötti kapcsolat és a részvétel minősége. Vagyis nem elég a társkutatókat felhatalmazni a kutatói szereppel, képessé is kell tenni őket a kutatási folyamatban való részvételre. A kooperatív akciókutatás emellett a részvételi folyamatokhoz hasonlóan idő- és erőforrásigényes is, ezért a résztvevők megfelelő elkötelezettsége mindenképpen szükséges (Staats et al., 2004).

Reason és Bradbury (2013) szerint az említett nehézségek kezelhetők, amennyiben (1) a kutatás kezdeményezői nyitottak és rugalmasak a pontos kutatási kérdés kialakításában, (2) a kezdeményező kutatók kitartanak a facilitátori szerepük mellett, (3) az érintettek elfogadják azt, hogy a résztvevők eltérő elkötelezettséggel rendelkeznek a kutatási folyamat egyes lépései iránt és így a részvételük minősége is változó lehet. A felkészülés és a megfelelő információmegosztás mindenképpen fontos eleme a folyamatnak.

Összefoglalásként az 1. táblázatban bemutatjuk, hogy melyek a kooperatív akciókutatás és a részvételi tanulás legfőbb jellemzői és ezek hogyan támogatják a diákok viselkedésváltozását, azaz életmódbeli elmozdulását a fenntarthatóság felé az ökoklubokban. Az elméleti kereteket aszerint rendszereztük, hogy az ökoklub gyakorlatát hogyan támogatják és az elmélet mely elemei jelennek meg ebben a gyakorlatban, melyet a későbbiekben részletesen bemutatunk.

Az általunk alkalmazott ökoklub módszertan tehát épít a részvételi oktatás nem formális kereteire és a kooperatív akciókutatás módszertanára is, azonban emellett fontos elemei a közoktatásban ismert ökoklubok és a civil kezdeményezésre létrejövő ökokörök keretei is, ezért a következőkben ezek részleteit mutatjuk be.

	<b>Kooperatív akciókutatás</b>	<b>Részvételi tanulás</b>
<b>Demokratikus döntéshozatal</b>	a csoport, közösség tagjai közösen döntenek	alapja a partnerségre épülő diák-tanár viszony
<b>Demokratikus tudásteremtés</b>	a csoport tagjai között történik a tudásmegosztás	alapja a társas tanulás és hangsúlyos a különböző tudásgazdák elismerése
<b>A probléma tulajdonosává válni</b>	a csoport tagjai egy közös ügy mellett köteleződnek el	a diákok egy valós problémán dolgoznak, amihez valódi felhatalmazást kapnak a tanároktól
<b>Ciklikusság</b>	a tervezés-akció-reflexió körei ismétlődnek és jellemzik a teljes folyamatot	a tapasztalati tanulásban a Kolb-i tanulási ciklus lépései ismétlődnek és épülnek egymásra: gondolkodás, cselekvés, tapasztalás, reflexió
<b>Tapasztalás</b>	a közös tudásteremtés a tapasztalásban gyökerezik és ez segíti elő a változást	a tanulás alapja a tapasztalás, amely a tudás elmélyítését és a reflexiót segíti
<b>Reflexió</b>	a kritikus felülvizsgálat a tudatosítást és a korábbi szokások és hiedelmek megkérdőjelezését segíti elő a csoport tagjai számára	a tapasztalásra való tudatos rátekintés a korábbi tudáshoz való viszonyulást és az új ismeretek és tapasztalatok rendszerezését segíti elő
<b>Közösség</b>	a hasonló érdeklődésű emberek célja egy közös ügy megoldása és a változás előidézése a csoport segítségével	az egymástól való tanulás, a megerősítés és a visszajelzés támogatja a közösséghez tartozás élményét
<b>Biztonságos közeg</b>	a biztonságos közeg kialakítása a kezdeményező kutatók felelőssége	a biztonságos közeg kialakítása a mentorok, oktatók felelőssége
<b>Elköteleződés</b>	a változásra való közös igény segíti az elköteleződést, ami eltérő szintű lehet a tagok között	eltérő szintű lehet az elköteleződés a tagok között, a folyamatban a döntés szabadsága növelheti az elköteleződést, ami kreativitásra ösztönöz a megoldások keresésében

1. táblázat: Az ökoklubok jellemzői a kooperatív akciókutatás és a részvételi tanulás elmélete alapján

## Közösségek a fenntartható életmód előmozdítására: az ökokörök és az ökoklub

A fenntartható életmód előmozdítása sok civil szervezet célkitűzése között is megjelenik. Míg a tudomány a megismerés és a tudásteremtés, a civilek főként az aktivizmus eszközével igyekeznek változást elősegíteni a területen. A környezetbarát fogyasztói magatartás megismerése és a fogyasztási szokások fenntartható irányba történő elmozdítása területén az ökokörök módszertana az egyik fontos alulról szerveződő kezdeményezésnek tekinthető. Ez a megközelítés a civil szervezetek és különösen a fenntartható életmóddal foglalkozó civil szervezetek eszköztárával van összhangban. Az ökokör (eco-team) olyan emberek csoportját jelenti, akiket érdekel a fenntartható fogyasztás és akik rendszeresen találkoznak annak érdekében, hogy megváltoztassák mindennapi szokásaikat és így képesek legyenek egyre fenntarthatóbb életmódot követni (Harland–Staats, 1997). A módszer fontos korlátja, hogy már eleve elkötelezett tagok csatlakoznak, azonban ez elősegíti az együttműködést és a nyitottságot. Az ökokörök módszertanát a viselkedésváltozás elérésének érdekében a Global Action Plan International (GAP) szervezet dolgozta ki 1994-ben (GAP, é. n.). A Global Action Plan International honlapja szerint az ökoköröket azért vezették be, hogy *„háztartások ezreinek segítsenek a hulladékcsökkentésben, az energia- és víztakarékosságban”*. Emellett az ökoköröket sikeresen alkalmazzák iskolai környezetben a környezeti neveléshez kapcsolódóan is. Az iskolai ökokörökben a tanárok moderálása mellett a tanulók maguk találják ki, hogy az iskolai működés hogyan legyen fenntarthatóbb (Cincera et al., 2017).

Az ökokörök jellemzője, hogy hierarchia mentesen szerveződnek, azaz nincsenek megkülönböztetve a szakértők és a laikusok, a csoportvezető a létrejövő egyéni tanulást facilitálja, és az önfigyelést segíti. A folyamatban mindenki a fenntartható fogyasztás kutatójává és megvalósítójává is válik, részese lesz a közös tudás megteremtésének és az abból eredő változásnak (Gershon–Gilman, 1992). Az ökokörökbe való bekapcsolódás megköveteli a tagok aktív részvételét és elkötelezettségét. A találkozók során a tudás és a tapasztalatok kicserélése által megvalósulhat a tagok reflexiója saját gyakorlataikra és ezáltal a fogyasztási szokásaik tudatos megváltoztatása a fenntarthatóság irányába. Továbbá a reflexivitás nemcsak a cselekvések szintjén, hanem a meggyőződések szintjén is megjelenik, azaz a csoport folyamatos visszajelzést ad arról, hogy amit az egyén tesz, az helyes (Georg, 1999).

Az ökokörök működtetéséhez három fő dolog szükséges Harland és Staats (1997) szerint, nevezetesen maga a csoport, az információ, valamint egy visszajelző rendszer. Az eredeti GAP forgatókönyv szerint a csoport jellemzően 6–10 főből áll, akik ismerik egymást, például valamilyen közösség tagjai (iskolai, templomi, munkahelyi, szabadidős), de lehetnek egy baráti társaság tagjai vagy akár szomszédok is. A tagok jellemzően havonta találkoznak és a találkozókra megbeszéljük tapasztalataikat, ötleteiket, eredményeiket. A csoportok jellemzően hat témával foglalkoznak: hulladék, gáz, elektromosság, víz, közlekedés, vásárlás. A program körülbelül nyolc hónapig tart és a csoportot egy csoportvezető támogatja, aki felelős a témák felvezetéséért és a találkozók megszervezéséért, lebonyolításáért. Az információ megosztásának része egy olyan munkafüzet, amelyet minden tag megkap és amely tartalmazza a korábban jelzett hat témakör magyarázatát, valamint bemutatja a lehetséges környezetbarát viselkedési formákat. Ebben a dokumentumban rögzítésre kerülnek a tagoknak azok a cselekvései, amelyeket az egyes témákban végeznek, így a magatartás egyéni és csoportszinten is nyomon követhető. A visszajelző rendszer egy folyamatosan bővülő kvantitatív adatbázis, melynek az adatait az ökokör szervezője (GAP) gyűjti központilag. Ez az adatbázis a viselkedés mérhető elemeit (például fogyasztási adatok) tartalmazza, és az ökokör elején és végén mutatott adatokat összehasonlítja.

Staats et al. (2004) azt állapította meg holland ökokörök 3 éves longitudinális vizsgálata kapcsán, hogy a résztvevők a vizsgált háztartási viselkedésük felét változtatták meg környezetbarát irányba, továbbá mindennek részeként négy területen csökkent a természeti erőforrás-felhasználásuk. Az egyértelmű siker megfogalmazása mellett ugyanakkor azt is jelezték, hogy az ökokörök működtetése mind résztvevői, mind szervezői oldalról nagyon erőforrásigényes, így nem lehet mindenki számára reálisan megvalósítható megoldás.

Az ökokörök módszertanát Magyarországon a Tudatos Vásárlók Egyesülete (TVE) 2010 óta alkalmazza és terjeszti. A TVE úgynevezett *Ökokörök – receptgyűjtemény a barátságos jövőhöz* kiadványa, amelyet az ökokörök hazai bevezetésének idején használtak, többek között bemutatja az ökokörök működését és célját, amely rámutat arra, hogy a csoport működése során az egyéni célok és a közösségből jövő megerősítés egyaránt fontos, miközben a célok csak együttműködő és támogató csoportban tudnak megvalósulni. Az elmúlt több mint tíz év során több mint 900 háztartás alkalmazta a TVE módszertanát az ország számos településén (TVE, 2021, 2022), ezzel is hozzájárulva a lakosság fenntarthatóbb életmódra ösztönzéséhez és

a fogyasztói motivációk és cselekvések közös, mélyebb megértéséhez. Az ökokörök tapasztalatai alapján megfogalmazódott azonban az igény azok továbbfejlesztésére is, például a csoportvezető és a tagok közötti kommunikáció és vezetés kérdésében, valamint hogy miként kerülhetők el a negatív tapasztalatok a csatlakozók körében és hogyan növelhető a pozitív visszajelzések aránya a körön belül (Rózsa et al., 2021).

Mindezen eredmények és tapasztalatok alapján az ökokörök módszertanát továbbfejlesztettük és kutatócsoportunk oktatási és kutatási koncepciójának keretében újraértelmeztük. Az újraértelmezésben nagyobb hangsúlyt kapott a kutatás, a kezdeményezők szerepének áthangolása és a csoportvezetői szerep megváltoztatása. Az ökoköröket – a viselkedés változása és fenntarthatóbb irányba történő elmozdítása mellett – saját oktatási filozófiával társítottuk és felsőoktatási környezetre adaptáltuk a részvételi oktatási formák és az iskolai ökoklubok nemzetközi oktatási előzményeinek mentén. Ezeket a közösségeket egyetemi ökokluboknak neveztük el és egy kooperatív akciókutatási folyamatba ágyaztuk a csatlakozó diákok részvételével, amely a fenntarthatóság felé való elmozdulásnak a tudatos és mélyebb megértését is segíti a részvételi kutatás alapelveit alkalmazva. Az ökoklubokban a demokratikus szerveződés és a részvételi döntéshozatal hangsúlyos szerepet kap és nem formális oktatási keretek között kerül alkalmazásra. A következőkben az ökoklubok oktatási és kutatási részleteit mutatjuk be, valamint ennek alkalmazását az egyetemi gyakorlatban.

### **Az ökoklub módszertan részletes bemutatása és megvalósításának tapasztalatai**

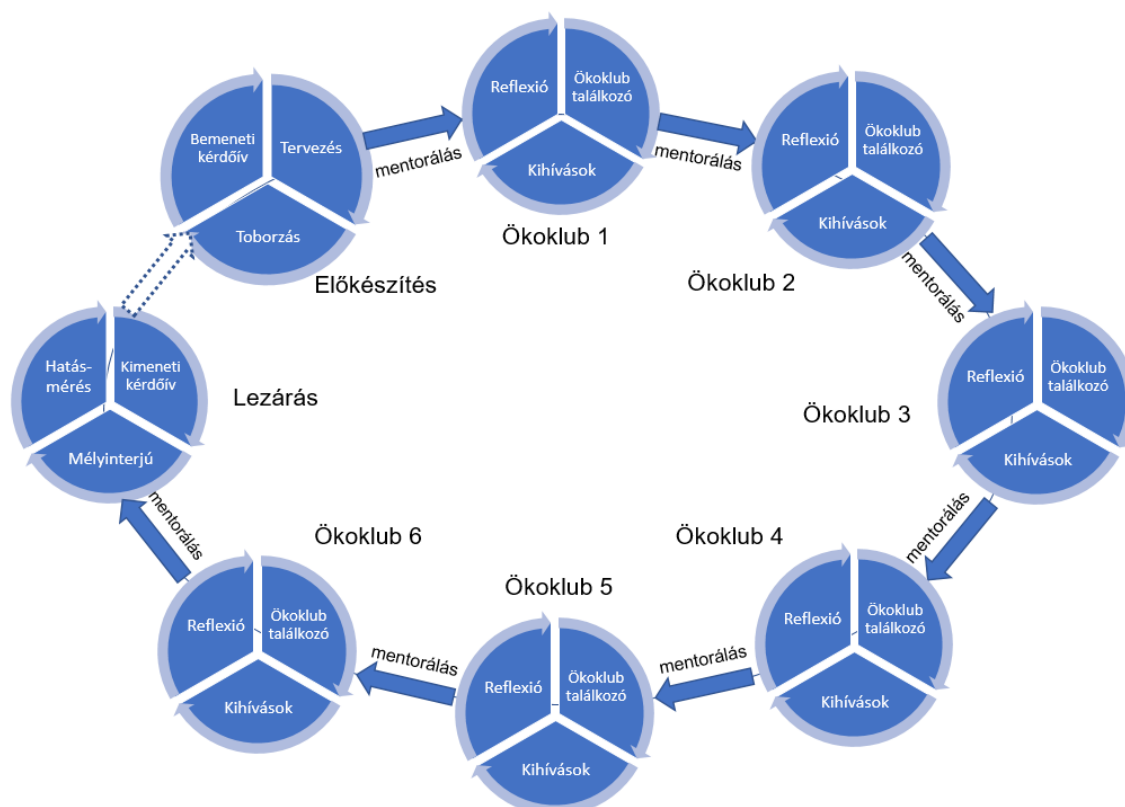
A részvételi oktatási és kutatási módszerek ötvözése az ökokör módszertanával eredményezte azt az ún. ökoklub módszertant, melyet cikkünkben bemutatunk. Az ökoklubok esetében az Eco-clubs közoktatásban használatos nemzetközi elnevezésével éltünk (Lee, 2017). Eredeti koncepciója szerint az ökoklubok az általános vagy középiskolai környezetben kialakított programok, amelyek közös jellemzője, hogy a (1) tagok többsége iskolás gyerek vagy fiatal, és van legalább egy felnőtt facilitátor (gyakran ez egy tanár), (2) a tanulás informális, de formális tanulási környezet keretében zajlik és (3) a tagok rendszeresen találkoznak, hogy elérjék céljaikat (Lee, 2017). Az iskolai ökoklubok különböző gyakorlati tevékenységeket végeznek és beszélgetéseket szerveznek, amelyben nagyon eltérő formában kapnak szerepet a diákok és a tanárok. A felsőoktatásra átvitt ökoklubokat mi saját módszertanunkkal egészítettük ki, amely nemcsak

ezekre a tevékenységekre épül, hanem ezen felül: (1) konkrét célkitűzése a fenntartható életmód előmozdítása a tagok körében, melyet (2) egy demokratikusan felépített, projekt jellegű, rendszeres találkozókából álló részvételi kutatás támogat. Ilyen értelemben egy oktatási-kutatási programról van szó, mely a részvételi megközelítésre épül.

Az egyetemi ökoklub egy szemeszter, vagyis általában 5 hónap hosszúságú. Ez alatt az időszak alatt két kezdeményező tag (kezdeményező kutató) szervezi a klubot, amely jellemzően 6–9 tagból áll. A tagokat a kezdeményezők az ismeretségi körükből toborozzák az előkészítés fázisában, emiatt a tagok egyetemi hallgatók, vagy korábban végzett diákok, az egyetemmel különböző viszonyban lévő fiatalok. A tagok a fenntartható életmód iránt érdeklődnek és a csoporthoz a fenntartható életvezetési szokások elsajátítása céljából csatlakoznak. A féléves működése során a tagok kéthetente találkoznak, összesen hat alkalommal. Az egyes alkalmakkor a fenntartható életmód különböző területeit dolgozzák fel, melyeket közösen jelölnek ki. A témakörök a fenntartható életmód különböző területeit ölelik fel, mint például a ruházzkodás, ételkészítés, tisztálkodás, hulladékok, energia- és vízfogyasztás vagy a közlekedés.

Az alkalmakat egy-egy tag (társkutató) vezeti le, aki felkészül az adott témából, a megszerzett vagy már meglévő tudást pedig különböző módszerek segítségével osztja meg a csoport többi tagjával. A kooperatív akciókutatás módszertani keretét használva ezek a találkozók jelölik a tanulás, vagyis a tervezés lépését a tervezés–cselekvés–reflexió ciklusából (lásd 1. ábra). Az ökoklub tagjai az adott téma feldolgozása és megbeszélése mellett minden témakörhöz egyéni kihívásokat vállalnak, melyet a következő alkalomig kell teljesíteni. A kihívások és azok megvalósítása jelölik a cselekvés (akció) fázisát. Ezek a kihívások azt célozzák, hogy a megszerzett tudás el tudjon mélyülni, és a tagok hétköznapi gyakorlataikon keresztül is meg tudják vizsgálni, vagyis meg tapasztalni a fenntarthatóság egy szeletét és ezzel elindítani a viselkedésváltozást. Az akció fázis tehát két alkalom között zajlik. A kihívások teljesítését írásos és/vagy személyes reflexió zárja az ökoklub következő alkalmán, ahol a tagok beszámolnak egymásnak saját tapasztalataikról, ez képviseli a reflexió fázisát a kutatási ciklusból.

Ahogy az 1. ábrán látható, egy szemeszter alatt összesen hat kutatási ciklus valósul meg, mert minden ökoklub találkozó alkalmával létrejön egy kutatási ciklus (tervezés–akció–reflexió). A kutatási ciklusok között ún. mentorok támogatják a kezdeményező kutatókat. A mentorálási folyamat célja nem a kutatás tartalmára való reflexió,



1. ábra: Az ökoklub mint kooperatív akciókutatás-ciklusok sorozata (saját szerkesztés)

hanem a részvételi minőség és a biztonságos közeg megteremtésének a támogatása. A hat ökoklub alkalom egy nagyobb ciklusba is illeszkedik, amely akkor zárul, amikor a félév véget ér és a 6. alkalom után a lezárás megtörténik. Ekkor a tapasztalatok továbbvitelével a mentorok egy új ciklust indítanak a következő félév kezdeményező (diák)kutatóival és az ő társaikkal, akikkel elkezdődik a következő előkészítési fázis.

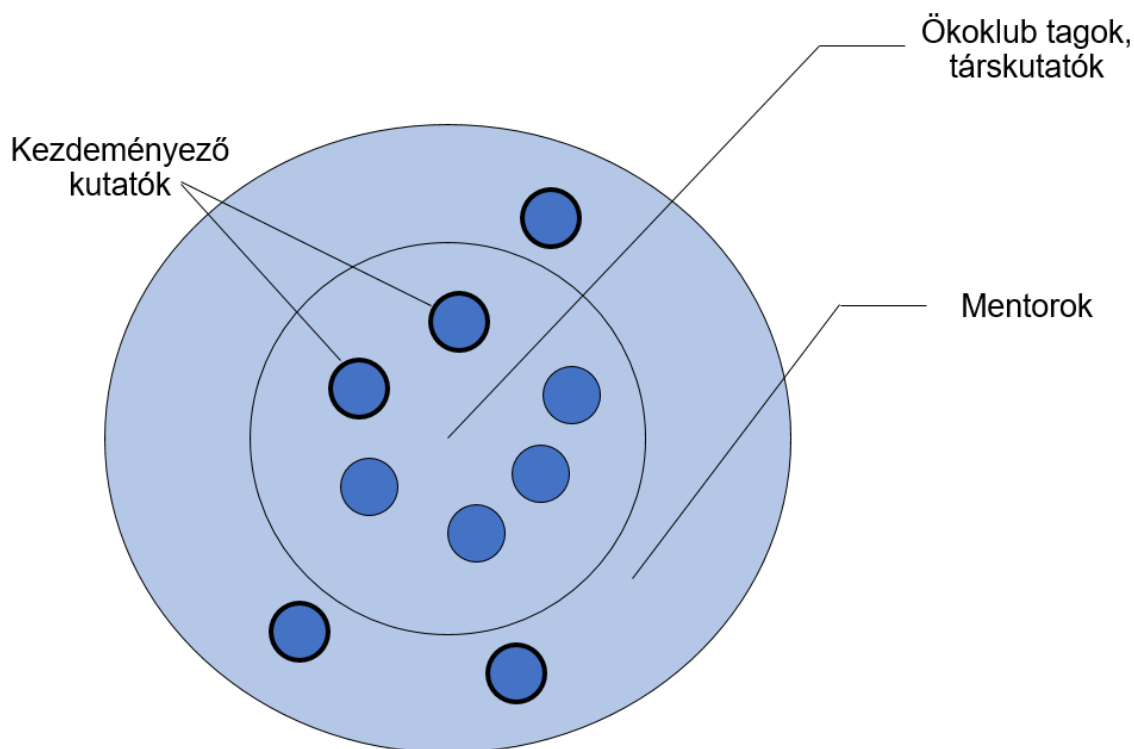
### *Résztevők és szerepek*

Az ökoklubok szereplőinek három csoportját különböztethetjük meg, aszerint, hogy milyen mértékben és formában vesznek részt a kutatásban, tanulásban és reflexióban: társkutatókat, kezdeményező kutatókat és mentorokat (2. ábra).

A kezdeményező kutatók azok a diákok, akik belevágnak egy-egy ökoklub megszervezésébe, tagokat invitálnak és kialakítják a főbb kereteket (például az első találkozó időpontját, a helyszínt, esetleg a kapcsolattartás módját) a kooperatív akciókutatás módszertan alapján. Azon túl, hogy a kezdeményező kutatók részt vesznek az ökoklub alkalmain és teljesítik a választott kihívásokat, kutatói naplót vezetnek, amelybe minden találkozó után lejegyzik élményeiket, ta-



pasztalataikat, érzéseiket, az esetleges konfliktusokat és gondolataikat. A kutatói napló arra szolgál, hogy szubjektív torzításaikat feltárják és mind a tartalmi, mind a folyamattal kapcsolatos elemeket nyomon tudják követni és szükség esetén felülvizsgálni.



2. ábra: Az ökoklub résztvevői (saját szerkesztés)

A társkutatók azok a diákok, akik csatlakoznak egy-egy ökoklubhoz, kéthetente részt vesznek a találkozókban és kihívásokat teljesítenek. Személyes tapasztalásukon és tudásmegosztásukon keresztül vesznek részt a kutatási-tanulási folyamatban. A teljesített kihívásaikra írásban és/vagy személyesen, a találkozók alkalmával reflektálnak.

A kezdeményező kutatókat – a részvételi kutatásokban jellemző – külső szereplők, mentorok segítik a folyamat validitásának biztosítása és a reflexió elősegítése céljából. A mentorok, jelen esetben oktatók és szenior kutatók, kívülállóként úgy szemlélhetik a folyamatot, hogy részvételük nem befolyásolja szubjektivitásukat, érzelmileg nem vonódnak be a folyamatba és a csoport életébe. Ezáltal a kezdeményező kutatók számára kérdések, konstruktív visszajelzések formájában jelezhetik az esetleges torzításokat vagy adhatnak szakmai és érzelmi támogatást. A kezdeményező kutatók az ökoklub találkozók között, kéthetente találkoznak a mentorokkal. A mentorok a Budapesti Corvinus Egyetemen működő kutatócsoport (Urban Sustainability

Research Group, USRG) tagjai. Ez az egyetemi kutatócsoport képzett kutatókból és oktatókból áll, és jellemzően ők hívják meg a kezdeményező kutatókat és segítik őket az ökoklub elindításában. A mentorok felelősek a kutatómódszertan kidolgozásáért és a módszertan átadásáért, továbbá rajtuk keresztül kapcsolódik az ökoklub a formális oktatás kereteihez a Budapesti Corvinus Egyetemen.

### *Adatgyűjtés a kooperatív kutatási folyamatban*

A viselkedésváltozás és a fenntartható életmód felé való elmozdulás megfigyelését hagyományos kutatómódszertani eszközök is biztosítják a kutatás során. Az ökoklub tagjai (a kezdeményező kutatók és a társkutatók) a saját viselkedésüket, vagyis a kihívások teljesítését dokumentálják. Ez történhet önreflexióval, online naplózással, vagy közösségi média megjelenítéssel. A kezdeményező kutatók emellett kutatói reflexiós megfigyeléseiket is rögzítik a reflexiós naplókban az ökoklub találkozókat követően, amely a mentorokkal történő megbeszélést is támogatja.

Továbbá, az ökoklubban részt vevő tagok (társkutatók) fenntartható viselkedési mintázatait egy kérdőíves megkérdezéssel mérik fel a kezdeményező kutatók. A kérdőívet az ökoklub megkezdése előtt és után is kitölti az összes résztvevő. Ebben a kérdések a fogyasztási és életvezetési szokásaik fenntarthatósági aspektusaira vonatkoznak. Az ökoklub lezárása után minden taggal mélyinterjút készítenek a kezdeményező kutatók, amelyben a személyes tapasztalataikat tárják fel mind az ökoklubbal kapcsolatban, mind pedig a viselkedésének esetleges változásával kapcsolatban.

A résztvevők fenntartható viselkedésének változása ezen megfigyelések és adatok alapján elemezhető. Az elemzés alapját tehát a társkutatók személyes megfigyelései (reflexiós naplók), az interjúk leiratai és a kérdőívek eredményei szolgáltatják. A résztvevők anonimitása azáltal biztosított, hogy a társkutatók személyét csak a kezdeményező kutatók ismerik, a dokumentumokban már név nélkül szerepelnek. A kérdőíveket a résztvevők jellegével töltik ki, az interjúkban pedig a nevek már nem szerepelnek. Az elemzés során csak a társkutatók tudhatják a személyek kilétét, a publikációk során pedig teljesen anonim módon jelennek meg az eredmények. A mentorok személyesen csak a kezdeményező kutatókat ismerik meg a folyamat során. A kutatás közben gyűjtött adatokhoz a társkutatók kizárólag a kutatásban való részvételük idején férnek hozzá, a mentorok tárolják az adatokat és biztosítják a személyes adatok védelmét. A kutatást a Budapesti Corvinus Egyetem Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte (engedélyszám: KRH/35/2022).

Az ökoklub megtervezéséhez 2022-ben módszertani útmutatót készítettek a kezdeményező kutatók, hogy az előkészítést megkönnyítsék és a módszer alkalmazását segítsék a következő résztvevők számára (Czirják et al., 2022). A módszertani kézikönyv minden alkalommal bővül az új társkutatók kiegészítéseivel, újabb tapasztalataival.

2021 és 2023 között összesen öt ökoklub került megszervezésre, egyenként 6–9 résztvevővel (2. táblázat). A járványhelyzet miatt az első kör online történt, valamennyi kör a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóival, illetve egy a Heller Farkas Szakkollégium tagjaival szerveződött.

	1. kör	2. kör	3. kör	4. kör	5. kör
Tagok száma az ökoklubban	9	7	8	7	6
Időtartam	2021.05.20-2021.06.22.	2022.02.01-2022.06.30	2022.02.01-2022.06.30	2022.09.01-2023.01.30	2023.02.01-2023.06.30
Formátum	online	személyes	személyes	hibrid	személyes
Találkozók száma	6	6	6	6	6
Találkozók rendszeresége	1 hét	2 hét	2 hét	2 hét	2 hét

2. táblázat: Az ökoklubok jellemzői a Budapesti Corvinus Egyetemen, 2021–2023 (saját szerkesztés)

Az öt kör során gyűjtött adatok elemzését ebben az írásban nem mutatjuk be, hanem a módszer alkalmazásának gyakorlatát elemezzük. A továbbiakban az öt kör tapasztalatai alapján foglaljuk össze a módszertan legfontosabb tanulságait.

### *Az ökoklub illeszkedése a Budapesti Corvinus Egyetem oktatási struktúrájába*

Az elmélet megjelenése mellett fontos kérdés, hogy az ökoklub gyakorlata hogyan illeszkedik az Egyetem oktatási struktúrájába, hiszen ahogyan korábban bemutattuk, egy nem formális oktatási gyakorlatról van szó formális felsőoktatási közegben. A formális oktatási elemeket és az ökoklub kapcsolódását mutatja be a 3. ábra.

Az ökoklub több tanórai tevékenységhez is kapcsolódik. A kezdeményező kutatók és a társkutatók toborzása formális kurzusokon tör-

ténik felhívás formájában. A jelentkező kezdeményező kutatók jellemzően a mentori szerepben lévő egyetemi oktatókkal valamilyen tanóra során kerülnek kapcsolatba, majd később az oktatóval való személyes kapcsolat alapján jelentkeznek a kutatásba, így a tanórai keretek adják az alapját az ökoklubban való későbbi informális részvételnek. További formális kapcsolódása a kezdeményező kutatóknak a szakszemináriumi kurzusban való részvétel, hiszen két esetben is a kezdeményező kutatók szakdolgozati témaként is az ökoklubos kutatást választották, és a kooperatív kutatásban gyűjtött adatokat elemezték saját érdeklődésük, kutatási kérdésük és egyetemi szakjuk által meghatározott megközelítés alapján. Egy marketing mesterszakos és egy emberi erőforrás menedzsment alapszakos szakdolgozat is született az 1. és a 2. körben részt vevő kezdeményező kutatók szerzőségében (lásd Nagy–Petróczi, 2021 és Cziráj, 2022).



3. ábra: Az ökoklub illeszkedése a Budapesti Corvinus Egyetem oktatási struktúrájába

Ahogy a 3. ábrán látható, a tanórán kívüli formális tevékenységekhez az ökoklub leginkább a tehetséggondozási rendszer elemei révén kapcsolódik. Egy esetben a kezdeményező kutatók tudományos diákköri konferencia (TDK) dolgozatban elemezték az eredményeket saját kutatási kérdésük alapján, hasonlóan a szakdolgozathoz. A kezdeményező kutatók több esetben kutatási demonstrátorként vettek részt a kutatásban, így ők formálisan is kapcsolódtak a mentoráló oktatókhoz, illetve tanszékekhez. A demonstrátori rendszerben így megjelent a résztvevők között a formális kapcsolat, és a diákok ösztöndíjas juttatást is kaphattak a folyamat végén. Ez a résztvevők közül azonban

csak a kezdeményező kutatók egy részére volt jellemző (a 2. és 3. körben 3 fő, az 5. körben 1 fő). A szakkollégiumi rendszerhez és konkrétan a Heller Farkas Szakkollégiumhoz a 4. kör kapcsolódott, ahol a kezdeményező kutatók kurzusként hirdették meg az ökoklubban való részvételi lehetőséget, és a kurzusvezető mentori szerepben támogatta az ökoklubot. Ebben az esetben az összes társkutató szakkollégista volt és a szakkollégiumban elszámolható kurzusként teljesítette a követelményeket (reflexiót írt és részt vett az alkalmakon). Továbbá a folyamatban (5. kör) egy PhD hallgató is részt vett kezdeményező kutatóként, aki az eredmények elemzésébe és publikáció írásába is bekapcsolódott, így a doktori képzésben kutatási és publikációs elvárások teljesítésével formalizálódott a részvétele.

Hozzá kell tenni azonban, hogy bár egy vagy több kezdeményező kutató mindig kapcsolódott valamilyen módon az Egyetem formális tevékenységéhez, a társkutatókra ez nem jellemző. A társkutatók toborzása a kezdeményező kutatók feladata, így ők a diákok személyes kapcsolatai alapján kerülnek az ökoklubba. A társkutatók nem minden esetben vannak az Egyetemmel kapcsolatban, azonban életkorukat és élethelyzetüket tekintve hasonlóak a kezdeményezőkhöz (például lakótársak, barátok, más egyetem hallgatói). Ennek ellenére elmondható, hogy függetlenül az Egyetemmel való formális vagy nem formális kapcsolatuktól, az ökoklubban való részvétel önkéntes, és a folyamat során csupán egyetlen alkalommal fordult elő lemorzsolódás (a 2. körben időpont-egyeztetési problémák miatt), minden csatlakozó társkutató végig benne maradt a folyamatban, ami az elköteleződés magas fokát és a csoportozhoz tartozás erejét mutatja.

A mentorok szerepét illetően elmondható, hogy mindannyian, akik e cikk szerzői, a Budapesti Corvinus Egyetemmel álltak formális kapcsolatban a kutatás kezdetén (PhD hallgatóként vagy oktatóként). Így az Egyetem formális oktatási tevékenységében részt vettek, a mentorálási tevékenységet, mint látható, sok esetben tanórai vagy tehetséggondozási keretek között végezték, azonban ez nem volt kiválasztási szempont a kutatásban részt vevők számára, inkább csak lehetőség, mindannyian önkéntesen csatlakoztak. Több esetben a mentorálást önkéntes formában végezték a mentorok. A mentorok közül jelenleg vannak, akik nem állnak kapcsolatban az Egyetemmel, azonban a közös munkát ebben a keretben is folytatjuk.

Mindezek alapján elmondható, hogy az ökoklub gyakorlata nagymértékben az önkéntes részvételre épül, azonban az Egyetem formális oktatási tevékenységeihez több ponton is kapcsolódik, így az fontos keretet ad a nem formális oktatási-kutatási tevékenységnek. A gyakorlatban az elmúlt években többféle formában működött az

ökoklub, azonban a keretek – meglátásunk szerint – kevésbé befolyásolják az eredményeket, és a részvételben az elköteleződés és a csoporthoz tartozás a legfontosabb összetartó erő. Következésképpen azt mondhatjuk, hogy az ökoklub gyakorlata különböző felsőoktatási környezetben és formális keretek között is megvalósítható, későbbiekben erre is teszünk javaslatot.

## Konklúzió

Cikkünkben az ökoklubok kialakításának módszertani kereteit jártuk körbe a civil szférából származó ökokörök, valamint a részvételi tanulás és a kooperatív akciókutatás elméleti kereteinek kombinálásával. Az ökoklubokat a gazdasági felsőoktatás életébe vezettük be, amely egyfajta értékválasztást is jelent a cikk szerzői részéről. Az ökoklubok célja, hogy az ökológiailag fenntartható és igazságos társadalom felé való elmozdulást segítse a tagok életmódjának megváltoztatásán keresztül. Cikkünkben e módszertannak a bemutatását tűztük ki célul, hogy feltárjuk ennek elméleti hátterét, alkalmazásának tapasztalatait és erre alapozva adjunk egy rövid leírást, hogyan illeszkedik ez a nem formális kezdeményezés egy egyetem formális oktatási kereteihez.

Az ökoklub koncepció a részvételi tanulás és a kooperatív akciókutatás elemeit ötvözve egy olyan módszertan, amely lehetővé teszi a diákok elköteleződését egy általuk fontosnak tartott téma mentén. Ez különösen fontos a fenntarthatóság kérdéseiben, amelyet az ökoklubok során a diákok önkéntes részvétele, a döntéseik – bizonyos fokú – szabadsága és a biztonságos közeg megteremtése segíti. E szabadság mellett azonban a tervezésen–akción–reflexión alapuló kutatási ciklusok szisztematikus tudásteremtést tesznek lehetővé. Az ökoklub alkalmakon megosztott információk alapján a társkutatók kihívásaik (akciók) során tapasztalati úton tovább mélyítik tudásukat. A reflexiók pedig segítik, hogy addigi berögzült szokásaikat, értékeiket felülvizsgálhassák, az akciók során megtapasztalt akadályokat megosszák és újraértelmezzék. Az ökoklub módszertan e keretei biztosítják, hogy nem csak baráti beszélgetések zajlanak a csoport tagjai között, hanem olyan társas tanulás, amely felelősséggel ruházza fel a társkutatókat, és olyan részvételi és tapasztalati bevonódás, amely elősegítheti a társkutatók életmódjának tartós megváltozását.

Az ökoklub kialakításának azonban számos korlátjával is szembesültünk. A kutatási ciklusokat az egyetemi félévek időkerete határozza meg, hiszen nehéz folytatni az év végi lezárás után a folyamatot. Továbbá a résztvevők a körökön belül elsősorban az eredményre reflektálnak és nem a folyamatra. A teljes ciklusra, a részvétel minőségére való reflexió csak a lezáró mélyinterjúk során történik meg egyénileg, ami nem ad lehetőséget a körön belüli visszacsatolásra.

A kezdeményező kutatók azok, akik ténylegesen reflektálnak hétről hétre a mentorokkal, így ők válnak felelőssé a részvétel és a biztonságos közeg megteremtéséért.

A mentorok külső szerepe is kettős. Míg a transzformatív tanulás gyakorlata során a mentorok provokatív szerepben vannak jelen a folyamatban, akik segítik megkérdőjelezni a résztvevők berögzült szokásait és hiedelmeit, az általunk bemutatott ökoklubok alatt e szerepüket nem tudják betölteni. A kritikus reflexió így a társkutatók elköteleződésén és a témában való elmélyülésükön múlik, ám a mentorok – és ezáltal a képzett kutatók és oktatók – hiánya a folyamat demokratikusságát biztosítja.

A koncepció további korlátja (ami egyben előnye is), hogy magas szintű elkötelezettség szükséges a tagok belépéséhez, ami egy magas belépési küszöböt eredményez. Továbbá tekintettel arra, hogy összességében magasan képzett és magasabb jövedelmű fiatalok a folyamat résztvevői, akik a gazdasági felsőoktatásban vesznek részt és eleve elkötelezettek az életmódjuk fenntarthatóbbá tételében, ez a módszertan ebben a formában kevésbé általánosítható eredményeket hoz. Az ökoklubok megvalósításához az egyetem formális oktatási keretei is támaszt adnak, így más körülmények között történő megvalósítás során a körülményekhez alkalmazkodnia kell a módszertannak, ami csökkentheti a részvételiséget és az akcióorientáltságot.

A kooperatív akciókutatásra épülő ökoklubok esetében további kutatást igényel, hogy milyen konkrét változás következik be a résztvevők viselkedésében és hosszabb távú hatások létrejöhetnek-e. Erre cikkünkben nem térünk ki, ám az adatok elemzése alapján levonhatók a transzformációra és értékváltozásra vonatkozó következtetések (lásd például Kiss et al., 2024). A módszer továbbfejlesztésével kapcsolatban további kutatási iránynak látjuk az ökoklub másik felsőoktatási intézményben való alkalmazását, emellett nem felsőoktatási diákokkal például közoktatási intézményben való adaptációját, valamint vállalati környezetben megvalósuló ökoklubok kialakítását munkavállalók csoportjaival. Terveink között szerepel továbbá a Budapesti Corvinus Egyetem munkavállalói körében is egy újabb ökoklub megszervezése. Hozzá kell tennünk, hogy a módszertan szabadon elérhető és felhasználható a felsőoktatásban vagy azon kívül is. A cikk szerzői várják mindazok jelentkezését, akik saját oktatási intézményükben használnák az ökoklub módszertanát.

## HIVATKOZÁSOK

- Ágoston, C.–Urbán, R.–Nagy, B.–Csaba, B.–Kőváry, Z.–Kovacs, K., ... Demetrovics, Z. (2022): *The psychological consequences of the ecological crisis: Three new questionnaires to assess eco-anxiety, eco-guilt, and ecological grief*; Climate Risk Management 37, 100441.
- Ajiboye, J. O.–Silo, N. (2008): *Enhancing Botswana Children's Environmental Knowledge, Attitudes and Practices through the School Civic Clubs*; International Journal of Environmental & Science Education 3 (3), 105–114.
- Bergold, J.–Thomas, S. (2012): *Participatory research methods: A methodological approach in motion*; Historical Social Research/Historische Sozialforschung 37 (4), 191–222.
- Biesta, G. J. (2013): *Beautiful risk of education*; Routledge, New York, London
- Chawla, L.–Cushing, D. F. (2007): *Education for strategic environmental behavior*; Environmental Education Research 13 (4) 437–452.
- Cincera, J.–Kroufek, R.–Simonova, P.–Broukalova, L.–Broukal, V.–Skalík, J. (2017): *Eco-School in kindergartens: the effects, interpretation, and implementation of a pilot program*; Environmental Education Research 23 (7), 919–936.
- Cincera, J.–Kroufek, R.–Bogner, F. X. (2023): *The perceived effect of environmental and sustainability education on environmental literacy of Czech teenagers*; Environmental Education Research 23 (9), 1276–1293.
- Cornwall, A.–Jewkes, R. (1995): *What is participatory research?* Social Science & Medicine 41 (12), 1667–1676.
- Czirják R. (2022): *Hogyan motiváljunk helyesen. A Motiváció 3.0 gyakorlati alkalmazásának vizsgálata*; Szakdolgozat, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Czirják R.–Fehér B.–Juhász B.–Kiss G.–Lóczi L.–Neulinger Á. ... Schifferer A. (2022): *Eco-club – Módszertani kézikönyv*; Urban Sustainability Research Group, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Csillag, S. (2013): *Walking a thin line? Connecting ethical theory and practice: a co-operative inquiry with human resource management practitioners*; Action Learning: Research and Practice 10 (2), 124–147.
- Csillag, S. (2016): *A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata*; Prosperitas 3 (2), 36–62.



- Evans, C.–Jones, R. (2004): *Engagement and empowerment, research and relevance: Comments on user-controlled research*; Research Policy and Planning 22 (2), 5–13.
- Freire, P. (1982): *Creating Alternative Research Methods: Learning to do it by doing it*; in: Hall, A. R. B. (szerk.): *Creating Knowledge: a monopoly? Participatory research in Development*; Society for Participatory Research in Asia, New Delhi, 29–37.
- Funtowicz, S. O.–Ravetz, J. R. (1993): *Science for the post-normal age*; Futures 25 (7), 739–755.
- GAP (é. n.): *Global Action Plan website* (2024. 05. 29-i állapot szerint)
- Gáspár T.–Király G.–Csillag S. (2014): *Fehér asztal mellett: A világkávészó részvételi technika szemlélete és módszertana*; Kovász 18, 11–41.
- Gelei A. (2005): *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a "Reflexív akciótanulás" irányzata*; in: Bakacsi G.–Balaton K.–Dobák M. (szerk.): *Változás és Vezetés*; Aula, Budapest, 109–135.
- Georg, S. (1999): *The social shaping of household consumption*; Ecological Economics 28 (3), 455–466.
- Gershon, D.–Gilman, R. (1992): *Household ecoteam workbook*; Global Action Plan for the Earth, New York
- Guba, E. G.–Lincoln, Y. S. (1994): *Competing Paradigms in Qualitative Research*; in: Denzin, N., K.–Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*; Sage, London, 105–117.
- Häggström, M. (2022): *Utilizing a storyline approach to facilitating pupils' agency in primary school sustainability education context*; Journal of Environmental Education 53 (2), 1–16.
- Harland, P.–Staats, H. (1997): *Effectiveness of the EcoTeam Program in the Netherlands: A long term view*; Leiden University–Centre for Energy and Environmental Research, Department of Social and Organizational Psychology
- Heron, J. (1996): *Co-operative Inquiry. Research Into the Human Condition*; Sage, London
- Heron, J.–Reason, P. (1997): *A Participatory Inquiry Paradigm*; Qualitative Inquiry 3 (3), 274–294.
- Hidegh, A. L.–Csillag, S. (2013): *Toward 'mental accessibility': changing the mental obstacles that future Human Resource Management practitioners have about the employment of people with disabilities*; Human Resource Development International 16 (1), 22–39.

Kiss, G.–Veress, T.–Köves, A. (2021): *Learning Responsibility – Teaching Sustainability: Experiential and Transformative Learning in a Business School*; Vezetéstudomány, Budapest Management Review 51 (7), 18–29.

Kiss, G.–Lazányi, O.–Taxner, T.–Veress, T.–Neulinger, Á. (2024): *The transformation of sustainable lifestyle practices in ecoclubs*; Cleaner and Responsible Consumption 13, 100189

Lazányi, O. (2022): *An Ecological Economics Inquiry into the Social and Solidarity Economy – Insights from an Action Research*; Doktori értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Budapest

Lee, E. U. (2017): *The eco-club: a place for the becoming active citizen?* Environmental Education Research 23 (4), 515–532.

Levin, M. (2012): *Academic integrity in action research*; Action Research 10 (2), 133–149.

Málovics Gy.–Pataki Gy. (2022): *Az ökológiai közgazdaságtan mint közpolitikai tudomány*; Kovász 26, e14, 1–9.

Moore, J. (2005): *Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability*; Journal of Transformative Education 3 (1), 76–91.

Mezirow, J. (1997): *Transformative learning: Theory to practice*; New Directions for Adult and Continuing Education 74, 5–12.

Mezirow, J. (2003): *Transformative learning as discourse*; Journal of Transformative Education 1 (1), 58–63.

Nagy M. J.–Petróczi Zs. (2021): *A fenntartható életmódot gátló és támogató tényezők feltérképezése az öko-kör mint a környezet-tudatos életmód jegyében szerveződő közösség példáján keresztül*; Szakdolgozat, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

Norgaard, R. B. (1989): *The case for methodological pluralism*; Ecological Economics 1 (1), 37–57.

Ojala, M. (2012): *How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being*; Journal of Environmental Psychology 32 (3), 225–233.

Ojala, M. (2015): *Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation*; The Journal of Environmental Education 46 (3), 133–148.

- Ozanne, J. L.–Saatcioglu, B. (2008): *Participatory action research*; Journal of Consumer Research 35 (3), 423–439.
- Ravetz, J. (2015): *Az elővigyázatosság posztnormál tudománya*; Kovász 19, 3–18.
- Reason, P. (2006): *Choice and Quality in Action Research Practice*; Journal of Management Inquiry 15 (2), 187–203.
- Reason, P.–Bradbury, H. (szerk.) (2013): *The SAGE Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*; 2. kiadás, Sage, London
- Roberts, N. S. (2009): *Impacts of the National Green Corps Program (Eco-Clubs) on students in India and their participation in environmental education activities*; Environmental Education Research 15 (4), 443–464.
- Rózsa, G.–Varga, A.–Andacs, N. (2021): *Education and Meals – Could Awareness-Raising Decrease the Food Footprint of Human-kind?* in: Péntesné Kónya, E., Haigh, M., Křeček, J. (szerk.): *Environmental Sustainability Education for a Changing World*; Springer Cham, 107–115. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-66384-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-66384-1_7)
- Schusler, T. M.–Krasny, M. E. (2010): *Environmental action as context for youth development*; Journal of Environmental Education 41 (4), 208–223.
- Staats, H.–Harland, P.–Wilke, H. A. (2004): *Effecting durable change: A team approach to improve environmental behavior in the household*; Environment and Behavior 36 (3), 341–367.
- Tudatos Vásárlók Egyesülete (TVE) (2021): *Ezt érték el az ÖkoKörösök* (2024. 05. 29-i állapot szerint.)
- Tudatos Vásárlók Egyesülete (TVE) (2022): *Ezt érték el a Tiszta otthon ÖkoKörösök* (2024.05.29-i állapot szerint.)
- Venugopal, S.–Gau, R.–Appau, S.–Sample, K. L.–Pereira, R. C. (2019): *Adapting traditional livelihood practices in the face of environmental disruptions in subsistence communities*; Journal of Business Research 100, 400–409.
- de Vreede, C.–Warner, A.–Pitter, R. (2014): *Facilitating Youth to Take Sustainability Actions: The Potential of Peer Education*; The Journal of Environmental Education 45 (1), 37–56.
- Wals, A. (2015): *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*; Wageningen University, <https://edepot.wur.nl/365312> (2024.05.13-i állapot szerint.)