

Nives Ličen, Urška Gruden, Meta Furlan (ur.)

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE: izbrane strategije za začetnike



Nives Ličen, Urška Gruden, Meta Furlan (ur.)

SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE: IZBRANE STRATEGIJE ZA ZAČETNIKE

Nives Ličen, Urška Gruden, Meta Furlan, Anita Pance,
Nika Lužnik, Tjaša Sijamhodžić, Eva Šefic, Tjaša Šolar,
Eva Tomažin, Lučka Veber

Ljubljana 2024

VSEBINA

Uvod	4
Festivali in skupnostno izobraževanje	10
Festival napak: »Na napakah se učimo«	13
Umetniški festivali: stičišče umetnosti in učenja	20
Film	29
Izobraževanje odraslih o trajnostnosti skozi film	32
Starejši odrasli in film: spodbujanje dejavnega staranja	40
Metoda oblikovalskega razmišljanja	48
Oblikovalsko razmišljanje za spodbujanje inovacij	51
Gledališče zatiranih	57
Gledališče zatiranih kot strategija za razvoj kritičnega mišljenja	60
Študijski krožki	65
Perkmandeljc po trajnostno	68
Photovoice	76
<i>Photovoice</i> in fototerapija na področju skupnostnega izobraževanja	79
Skupnosti prakse	85
Skupnosti prakse	88
Metode za spodbujanje sodelovanja	100
Skupine za samopomoč	107

UVOD



Skupnostno izobraževanje se **hitro širi in prinaša mnogo novosti**. Srečujemo se z novimi premisleki, kot je npr. koncept *public pedagogy*,¹ novimi strategijami, kot je občanska znanost (*citizen science*), že dlje časa je prisotno participativno akcijsko učenje in raziskovanje, ulično izobraževanje,² ki dobivata nove forme. Cirkuska pedagogika,³ gverilsko pletenje, glasno branje v jamah so tudi stare oblike v novih preoblikah. Univerze razvijajo nove študijske programe.⁴ Zanimivi so projekti inovativnih pristopov skupnostnega organiziranja in učenja, kot je COFA *Community Organising For All*.⁵ Pri razmišljanju o strategijah za skupnostno učenje in izobraževanje smo izhajali iz konceptov zmožnosti (*capability*) in kompetenc (*competence*),⁶ upoštevali smo kazalnike za temeljne zmožnosti,⁷ dokumente o zelenih kompetencah (*GreenComp*)⁸ in življenjskih kompetencah (*LifeComp*).⁹

Skupnostno izobraževanje je namenjeno skupnemu dobremu in se povezuje s **skupnostnim in osebnim blagostanjem ter pravičnostjo**. Je kompleksna, celovita praksa učenja, ki je **vpeta v socio-kulturni kontekst** in tvori ekologije učenja in izobraževanja. Sodobno skupnostno izobraževanje **kritično odgovarja na skrajni individualizem in neoliberalizem**.

Pojmovni okvir za razmislek v tem priročniku tvorijo: skupnost, učeča se skupnost, trajnostni razvoj, opolnomočenje, dolgoživost,¹⁰ medgeneracijsko povezovanje, kulturne ustanove, muzej in druge kulturne ustanove v skupnosti (post-muzej), zgodbe/narativnost, vernakularno znanje, vernakularne vrednote¹¹ in konvivialnost, kulturna dediščina, pozitivna psihologija in pozitivno izobraževanje, skupnostna psihologija (*community psychology*), upanje (*a practice of hope* z besedami bell hooks), socialne inovacije in socialna pravičnost, odpornost (rezilientnost) in blagostanje. Med vidnimi avtorji, ki smo jih upoštevali pri premišljevanju o skupnostnem izobraževanju, pa se ne pojavijo v posameznih besedilih, so: Ivan Illich, Paulo Freire, bell hooks, Martin Seligman, Mattias Desmet.

Skupnostno izobraževanje ima več vsebinskih področij, ki so se v različnih obdobjih različno poimenovala in razvijala. Področja, ki jim je namenjeno skupnostno izobraževanje: aktivno državljanstvo, zeleni prehod, boj proti revščini, skrb za zdravje (tudi za duševno zdravje), vključujoče povezovanje, boj proti nasilju in izkoriščanju, izobraževanje za mir ... Razvile so se različne strategije, ki vodijo do ciljev skupnostnega izobraževanja: od gibanja lope za moške (*Men's Sheds*)¹² do rešitev, kot je kultura na recept (*Culture on prescription*),¹³ od študijskih krožkov do skupin za samopomoč (*self-help group*) in večgeneracijskih središč. Skupnostno izobraževanje se povezuje s skupnostnim socialnim delom, skupnostno psihiatrijo, skupnostno psihologijo.

1 Meta Furlan v svoji doktorski disertaciji prevaja besedno zvezo *public pedagogy* kot javna vzgoja.

2 V angleščini glej *street pedagogy*, *streetstival* ipd.

3 V angleščini srečamo *circus pedagogy*, *learning circus*, *social circus*. Gl. Cirkokrog, slovensko združenje za cirkusko pedagogiko <http://cirkokrog.com/>

4 Gl. University of Dundee, University of Edinburgh, University of West Florida, Washington ... Študijski programi vodijo do usposobljenosti za skupnostnega izobraževalca (*community educator*).

5 Na spletni <https://cofaproject.org/> je na voljo orodje za facilitacijo dejavnosti v večjezičnih okoljih.

6 Teorija ciljev izobraževanja odraslih pojasnjuje različne klasifikacije in taksonomije. Glede na sodobno kompleksnost smo izhajali iz sistema kompetenc, ki se pojavljajo v strokovni literaturi in v političnih dokumentih.

7 Andragoški center Slovenije je izvajal projekt Strokovna podpora na področju pridobivanja temeljnih kompetenc 2016–2022. Pripravili so kazalnike za različna področja in tudi izobraževalne filme <https://pismenost.acs.si/projekti/ess-6/gradiva/izobrazevalni-filmi/> https://arhiv.acs.si/rezultati_projektov/SPPPTK_2016-2022/Kazalniki-202206.pdf

8 GreenComp Evropski okvir kompetenc za trajnostnost <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

9 LifeComp (https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en) V slovenskem jeziku LifeComp Evropski okvir za osebno in socialno ključno kompetenco ter kompetenco učenje učenja <https://www.zrss.si/pdf/lifecomp.pdf>

10 Glej Stanford Center on longevity <https://longevity.stanford.edu/>

11 Glej esej *Vernacular Values* by Ivan Illich (besedilo je bilo napisano leta 1980). https://www.davidtinapple.com/illich/1980_vernacular_values.html
Glej tudi slovenski prevod Illich, I. (2023). *Razšolanje družbe; Medicinska Nemeza : razlastitev zdravja*. KUD Logos.

12 Glej *Happy and Healthy Men*: povezovanje in ustvarjanje, podpora lokalnim projektom, popraviljanje, spodbujanje blagostanja, omejevanje osamljenosti, boj proti socialni izolaciji. Raziskave kažejo, da se ob vključevanju v dejavnosti Men's sheds zmanjša samomorilnost, osamljenost, poveča se zgodnje odkrivanje moških rakov.
Vir: <https://menssheds.org.uk/wp-content/uploads/Written-evidence-V8-04-Sep-2023-Video-supplement.pdf> (2023); <https://menssheds.org.uk/>
Glej tudi Golding, B. (ur.) (2021). *Shoulder to Shoulder*.

13 Glej projekt <https://culture-on-prescription.eu/> in priročnik Health promotion through cultural learning experiences – Facts, figures and good practice (2022) <https://culture-on-prescription.eu/wp-content/uploads/2023/04/CoP-Compendium-EN.pdf>

V sodobnem času, ko živimo z izzivi negotovosti, onesnaženosti, revščine, vojne, digitalizacije, postantropocentrizma, je za skupnostno izobraževanje pomembno raziskovanje in **razvijanje novih praks** in zamisli v okviru trajnostnega razvoja, zato smo upoštevali tudi razmišljanja o **metodah raziskovanja**, ki se povezujejo s skupnostnim izobraževanjem, npr. metoda občanske znanosti, akcijsko raziskovanje, spekulativni dizajn/spekulativno oblikovanje. To so strategije, ki poudarjajo vzpostavljanje kritike, transformativno funkcijo raziskovanja in izobraževanja, **kritični premislek o družbenem imaginariju**.

Izzivi, ki so vodili razmislek pri izboru metod/strategij za skupnostno izobraževanje

Skupnostno izobraževanje ima več izzivov, na katere želi odgovoriti. V tem priročniku poudarjamo predvsem tri:

- povezanost skupnosti,
- razvoj zelenega prehoda,
- vrednotenje lokalnega znanja.

S prispevki v tem priročniku želimo doseči tri cilje:

- (1) Spodbuditi **soustvarjanje strategij za razvoj povezanosti** (kohezivnost) skupnosti (prek skupnih spominov in izkušenj, prek kulturne dediščine, skupnega znanja, veščin in vrednot, kulturne prakse ipd.) in odpornosti posameznika in skupnosti (rezilientnosti). Strategije moramo v sodobnem kompleksnem okolju »izumljati«, razvijati tako, da bodo nagovorile sodobnega človeka.
- (2) Razmišljati o prihodnosti: **razvoj trajnostnih modelov življenja** ter strategij za odločanje z znanjem (t.i. informirano odločanje) in vrednotami ter upoštevanjem potreb ljudi in ne potreb kapitala, ki prevladuje v sodobnih neoliberalnih odločitvah.
- (3) Razvijati **kritično zavest**, ozaveščati o pomenu znanja in upoštevati dosežke v lokalnem okolju, ki slonijo na lokalni modrosti (npr. vernakularno znanje o stoletnih vodah, vernakularno znanje o ekološki pridelavi zelenjave).

Če uporabimo izjavo dr. Maje Ravnikar (Nacionalni inštitut za biologijo):

»Seveda ne bomo kar opustili modernega življenja, a imeti moramo zavedno družbo, zavedne odločevalce. Zdi se, da je vse manj odločitev sprejetih na osnovi znanja in vse več na podlagi tega, kdo ima dovolj denarja, da ga vloži v marketing. To vidim kot največjo grožnjo.« (Sobotna priloga Dela, 10. 2. 2024, str. 16)

Ključne besede:

vseživljenjsko učenje in izobraževanje, vključujoča skupnost, dobrobit, kritično mišljenje, upanje, odpornost, pravičnost

V času, ko ne vemo, kam gre razvoj v industrijsko onesnaženem okolju,¹⁴ je treba kritično misliti o ekološki krizi, ekstremni kompleksnosti in šibkem občutku skupnosti. Družbeni sistemi (vključno z izobraževalnim sistemom) so v sodobnosti pod vplivom treh velikih sprememb,¹⁵ ki vodijo v inovacije.¹⁶ Spremembe (v primerjavi s časom pred 100 leti) so:

¹⁴ Ekološke katastrofe, ki jih povzroča nebrzdana industrijska rast, povzročajo onesnaženost zraka, zemlje, povzročajo bolezni. Gl. Jerant, J. (2024). *Primer Anhovo*. Mladinska knjiga.

¹⁵ Quaglino, G. P. (2006). *Scritti di formazione* 3. 1991-2002. Franco Angeli, str. 119–120.

¹⁶ Gaber, S. in Tašner, V. (ur.) (2019). *Misliti socialne inovacije*. Pedagoška fakulteta UL.

- (1) živimo v času nenehnih sprememb, kar vodi v **negotovost, diskontinuiteto in anksioznost**. Vsako znanje, vsaka usvojena kompetenca, vsaka organizirana izobraževalna praksa je doživeta kot začasna (včasih celo obsolentna);
- (2) drugi dejavnik, ki je povezan s prvim, je **pomanjkanje sidrišč**,¹⁷ nimamo več močnih kategorij, ki bi ponudile usidranje in okrog katerih bi organizirali učenje (včasih so bile take kategorije poklic, socialna vloga);
- (3) tretji dejavnik, ki vpliva na sodobnega človeka, soočenega s kompleksnimi problemi, negotovostjo, diskontinuiteto življenjskega poteka, je razvoj sistema **vseživljenjskega** izobraževanja/učenja.

Te tri dejavnike smo upoštevali pri razmišljanju o strategijah skupnostnega izobraževanja, ki lahko ponudi vsaj nekatere odgovore na kompleksne izzive.

Zgoraj smo zapisali, da je pomembno **kritično mišljenje**. Poleg kritičnega mišljenja pa spodbujamo tudi **utopično mišljenje** (utopije in distopije),¹⁸ imaginativno mišljenje in pedagogiko upanja¹⁹ ter filozofijo ekološkega ravnotežja, ki jo je razvil Guattari v Treh ekologijah.²⁰ Mentalna ekozofija vodi v reinencijo odnosa subjekta s telesom, časom, z misteriji življenja in smrti (išoč antidote za konformizem, standardizacijo, manipulacijo z reklamami ipd.). Pri tem ni dovolj le misliti (*cogito*), da bi bili, kot zapiše Guattari (2000), ker človek ne biva le v mislih, subjekt nastaja na mnogih področjih. Guattari uporablja izraz **komponente subjektifikacije** (Guattari, 2000, str. 36), ki so elementi vseh vrst izobraževanja. Treba je pretresti navade, rutine, »sedativne diskurze«, da bi svet in produkcijo človeškega bivanja zagledali prek treh ekologij, pri čemer lahko skupnostno izobraževanje pripomore, saj je ekstenzivno in **vključujoče izobraževanje**, določajo ga nehierarhična razmerja, progresivna in emancipatorna dinamika.²¹ Te ideje so pomembne, ker je v luči trajnostne prihodnosti treba razviti medsebojno solidarnost, recipročnost, skrbnost. Naučiti se moramo živeti v skrbnem odnosu do narave in do drugih ljudi.

Metode

Metode izbiramo glede na slog poučevanja. Najpogosteje se slog poučevanja deli na štiri vrste:

- deduktivni slog (predavateljski slog),
- sokratski ali majevtični slog (spraševalni slog, dialoški slog, mentorji z usmerjenim pogovorom, spraševanjem vodijo sodelujoče k ciljem),
- spodbujevalni ali facilitativni slog (udeleženci so dejavni, uporabljajo aktivne metode, mentorji jih spodbujajo),
- izkušnjski slog (udeleženci doživijo, izkusijo, učijo se prek »potopljenosti« v doživetje, pojavi se tudi izraz nemetode, ker je usmerjanje zelo rahlo).

V skupnostnem izobraževanju uporabljamo vse štiri sloge, vendar je nekoliko večji poudarek na spodbujevalnem slogu. Najvidnejše metode ali strategije v skupnostnem izobraževanju so **participativne metode**: festivali, sejmi, delavnice, fokusne skupine, izobraževalne intervencije, sociokulturna animacija, projektno delo, photovoice. Razvijajo se izobraževanje v gozdu (gozdna pedagogika) in metode, kot je gozdna kopel (*forest bath*). Kombinacija festivala in gozdne pedagogike ter gozdne terapije je Forestfest, ki že nekaj let poteka na Hrvaškem. **Skupnostni vrtovi** (*community gardens*) so primeri dobrih praks za uresničevanje načel trajnostnega razvoja in povezovanja. Tudi **tekmovanja** in natečaji so strategije za spodbujanje skupnostnega učenja in izobraževanja. Tekmovanje *Zrij rejpo* (Izpuli repo) so pripravili člani Društva gospodinj in dramska skupina s Planine pri Ajdovščini. To je bilo tekmovanje v pripravi jedi iz repe in poznavanju gojenja in predelave repe, pri katerem so sodelovali otroci osnovne šole in lokalna društva.

¹⁷ Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost. Nihilizem in mladi*. Modrijan.

¹⁸ Glej revijo ELM (2021) <https://elmmagazine.eu/future-of-adult-education/tomorrows-learning-utopias-and-dystopias/>

¹⁹ Glej revijo ELM journal Arjen Wals: pedagogy of hope <https://elmmagazine.eu/interview-with-arjen-wals-a-pedagogy-of-hope-for-a-greener-world/>

²⁰ Guattari, F. (2000 [1989]). *The Three Ecologies*. The Athlone Press.

²¹ Gl. magistrsko nalogo Tjaša Sujamhodžić: *Spominjanje kot sredstvo emancipacije* <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=192179&lang=slv>

Grafi so metoda ulične umetnosti in ljudskega izobraževanja (*popular pedagogy*) ter metoda na umetnosti utemeljenega izobraževanja (*arts-based learning*). Zgodbe, pripovedovanje in pisanje imajo posebno mesto v skupnostnem izobraževanju. **Zgodbarjenje** (*storytelling*) je metoda za širjenje izkušenj, lokalnega znanja in vrednot. Zanimiva je metoda fotoroman²² (*fotonovela*, *fotoromanzo*), s katero pristopajo k različnim skupinam ljudi, tudi k manj izobraženim. Kombinacija med zgodbami in hojo (it. *caminare* & *narrare*, ang. *walking narratives*) je praksa, s katero ljudje »ustvarjajo pokrajino« in »ustvarjajo sebe« s pripovedovanjem. Spoznavanje narave v urbanih okoljih (vrtovi, spominske poti, parki), gibanje v teh prostorih in pripovedovanje vodi v ustvarjanje krajev (*making place*) in vzgojo.

Del skupnostnega izobraževanja je lahko tudi **cirkuška pedagogika**. Cirkus lahko razumemo kot možnost drugačnega mišljenja in delovanja, možnost za prestavljanje meja. Mikić idr. (2009) opisujejo aktivistični cirkus, s katerim ustvarjajo spektakel za opozarjanje in ozaveščanje.

Nekatere elemente cirkusa vsebujejo tudi **performansi**, ko človek ali skupina ljudi s telesi zavzame nek prostor. Med strategije skupnostnega izobraževanja lahko štejemo tudi uporabo **plakotov** za ozaveščanje (gl. npr. kampanjo za ozaveščanje o raku Svit, ozaveščanje o pomenu branja *Beremo skupaj*), uporabo razstav, instalacij, **ulične umetnosti**. Primer ulične umetnosti je npr. »gverilsko pletenje«,²³ s katerim posegajo v prostor in dajejo nov pomen kipom, drevesom, lučem, klopem ...

Med strategije skupnostnega izobraževanja uvrščamo tudi **medgeneracijsko izobraževanje**, povezovanje izobraževanja s kulturnimi ustanovami (knjižnice, muzeji,²⁴ živalski vrtovi, parki ...) in zdravstvenimi ustanovami (razvoj zdravstvene pismenosti in svetovanje).

V tem priročniku so predstavljene nekatere strategije, ki jih bomo v naslednjih priročnikih dopolnili z opisi drugih metod.²⁵ V tem svežnju so vključene strategije z naslednjih področij: festivali, film, metoda oblikovalskega razmišljanja, gledališče (gledališče zatiranih), skupinsko delo (študijski krožki in skupnosti prakse) ter photovoice. Osnovno besedilo je dopolnjeno s sprotnimi opombami, da lahko bralec ali bralka poišče dodatne vire, ki vodijo v pregled raziskav in praks.

Literatura in viri

- Alexandrowicz, C. in Fancy, D. (ur.). (2021). *Theatre pedagogy in the era of climate crisis*. Routledge.
- Coughlin, S. S., Smith, S. A. in Fernandez, M. E. (ur.). (2017). *Handbook of Community-based Participatory Research*. Oxford University Press.
- Culture on prescription. (2022). <https://culture-on-prescription.eu/>
- Evans, R., Kurantowicz, E. in Lucio-Villegas, E. (ur.). (2022). *Remaking Communities and Adult Learning*. Brill.
- Fakin Bajec, J., Pogačar, M., Straus, M. in Lemut Bajec, M. (2021). *Dediščina v akciji: poti in načini vključevanja dediščinskih praks v vzgojno-izobraževalne vsebine*. Založba ZRC SAZU. <https://omp.zrc-sazu.si/zalozba/catalog/view/1979/8150/1524-1>
- Fakin Bajec, J. (2020). Proces ustvarjanja kulturne dediščine : na razpotju med neoliberalizmom in prostovoljstvom v okviru dediščinskih društev. *Etnolog: glasnik Slovenskega etnografskega muzeja*, 81, 69-88. https://www.etno-muzej.si/files/etnolog/pdf/0354-0316_30_fakin_procesi.pdf
- Fakin Bajec, J. (2020). Vključevanje skupnosti v razvoj in upravljanje kulturne dediščine v aplikativnih evropskih projektih. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva*, 60(1), 90–100. <https://www.sed-drustvo.si/domains/sed-drustvo.si/modules/Domino/Files/glasnik-60-1-2020-manjaa-resolucija-1.pdf>
- Gaber, S. in Tašner, V. (ur.). (2019). *Misliti socialne inovacije*. Pedagoška fakulteta UL.
- Galimberti, U. (2015). *Grozljivi gost. Nihilizem in mladi*. Modrijan.
- Guattari, F. (2000 [1989]). *The Three Ecologies*. The Athlone Press.

²² Fotoroman/fotonovela/fotostrip je podoben stripu, le da so uporabljene fotografije. Je primer združevanja E-E (*education & entertainment*), ki je prijazno za učečega se posameznika. Metodo so uporabili za ozaveščanje o depresiji, ozaveščanje o pravicah žensk ipd.

²³ Gverilsko pletenje Irene Eržen <https://ekopercapodistria.si/kultura/gverilsko-pletenje-irene-erzen-vas-ne-bo-pustilo-hladnih/>

²⁴ Glej projekt Muzej v skupnosti <https://mao.si/muzej-v-skupnosti/>

²⁵ Besedo metoda uporabljamo v širšem pomenu, to je pot do cilja. Beseda je sestavljena iz dveh delov: meta=čez in odos=pot; dobesedno bi pomenila pot, po kateri nekam gremo. V vsakdanjem jeziku pomeni način, strategijo, da nekaj dosežemo. Metoda je sistem, ki vključuje aktivnosti in pravila, kako aktivnosti izvedemo, da pridemo na cilj.

- Gverilsko pletenje Irene Eržen. (2017). <https://ekopercapodistria.si/kultura/gverilsko-pletenje-irene-erzen-vas-ne-bo-pustilo-hladnih/>
- Happy and Healthy Men. (2023). <https://menssheds.org.uk/>
- Illich, I. (2023). *Razšolanje družbe; Medicinska Nemeza : razlastitev zdravja*. KUD Logos.
- Jerant, J. (2024). *Primer Anhovo*. Mladinska knjiga.
- Lange, E. A. (2023). *Transformative Sustainability Education: Reimagining Our Future*. Routledge.
- Ličen, N., Mermolja, E. in Volk, T. (2014). *Zgodbe o ustvarjalnem in povezovalnem učenju*. Ljudska univerza Ajdovščina. <https://www.lu-ajdovscina.si/wp-content/uploads/2022/02/Zgodbe-o-ustvarjalnem-in-povezovalnem-ucenju.pdf>
- Mikič, A., Rutar, M., Razpotnik, Š., Dekleva Lapajne, M. in Dekleva, B. (2009). *Cirkuška pedagogika*. Pedagoška fakulteta UL.
- Pahor, M. (ur.). (2018). *Zdrava skupnost: Priročnik za razvoj skupnostnega pristopa k zdravju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/prirocnik_zdrava_skupnost_low_res_o.pdf
- Quaglino, G. P. (2006). *Scritti di formazione* 3. 1991–2002. Franco Angeli.
- Repository – Methods for Pathways to Sustainability. (2024). https://steps-centre.org/method-repository/?_categories=publications
- Sannino, A., Engeström, Y. in Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599–633.
- Tett, L. (2010). *Community education, learning and development*. Liverpool University Press.
- Wang, V. C. (2014). *Handbook of Research on Adult and Community Health Education*. IGI Global.
- Weil, M., Reisch, M. in Ohmer, M. (ur.). (2012). *The Handbook of Community Practice*. Sage.

FESTIVALI IN SKUPNOSTNO IZOBRAŽEVANJE



Festival je dogodek ali več dogodkov, povezanih s praznovanjem. Pogosto je organiziran v lokalni skupnosti. Ločimo festival od razstave in spominskih praznovanj (spominskih proslav). Festivali imajo dolgo tradicijo in jih poznajo v vseh kulturah. V sodobnosti se festivali povezujejo z zelo različnimi temami. **Festival Odprte hiše Slovenije**¹ promovira sodobno znanje o arhitekturi, kritično razmišljanje o prostoru. **Festivali duševnega zdravja**² potekajo v različnih državah. V Sloveniji ga organizira Nacionalni inštitut za javno zdravje NIJZ. Univerza Siena organizira festival duševnega zdravja v kampusu Arezzo (*Festival della salute mentale*). Festivali filozofije, literature, poezije ... so vir za povezovanje ljudi in znanja.

TVU 28 LET

TEDNI VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Parada učenja®
Dan učečih se skupnosti
24. maj 2023

Slovenija, učeča se dežela
15. maj–18. junij 2023
<https://tvu.acs.si>

EVROPSKO LETO SPRETNOSTI

Nacionalni koordinator:

TVU delujemo omrežje:

Sodelujemo:

TEDEEN LJUBITELJSKE KULTURE 19. 5. - 18. 6. 2023

#TVU2023
#ParadaUčenja2023

QR code

Festival učenja Tedni vseživljenjskega učenja organizira Andragoški center Slovenije.

¹ <https://odprtehislovenije.org/festival/>

² <https://nijz.si/zivljenjski-slog/dusevno-zdravje/v-ljubljani-poteka-1-festival-dusevnega-zdravja/>

Vrste festivalov

Štrukljifest, festival štrukljev

Festival kamna

Festival filmov

Festival filozofije

Festival učenja

Festival Igraj se z mano je namenjen vključevanju vseh ljudi, ne glede na različnost

Festival za tretje življenjsko obdobje

Razmislek



Kaj razumemo pod imenom skupnostni festivali (*community festivals*)?

Ali skupnostni festivali vzgajajo? Kako se povezujejo s konceptom vzgoje v javnem prostoru (*public pedagogy*)?

Kako festivali prispevajo h kritičnemu izobraževanju in *arts-based* skupnostnemu učenju?

Kako umetniki postanejo izobraževalci na festivalu poezije?

Kaj pomeni festival učenja? Festival vseživljenjskega učenja? Kaj pomeni festival učenja in kulture starejših?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

Adult Learners' Festival. (2024). <https://www.aontas.com/community/adult-learners-festival/event-ideas>

Community festivals – Big benefits, but risks too. (2018). <https://extension.umn.edu/vital-connections/community-festivals-big-benefits-risks-too>

Guide to Community-based Festivals. (b. l.) https://www.interreg-danube.eu/uploads/media/approved_project_output/0001/34/83cf1732ec5e4270070ed1efa3d1d4dobobfecf6.pdf

Kozorog, M. (2021). *Festivalski kraji: koncepti, politike in upanje na periferiji*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

MacDonald, M. B. (2016). *Playing for Change: Music Festivals as Community Learning and Development*. Peter Lang.

Šantej, A. (2023). Mednarodni festival znanja in kulture starejših – za povezovanje s skupnostjo in vstop v javni prostor. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo senescens II: Izbrane teme* (str. 165–184). Založba Univerze na Primorskem.

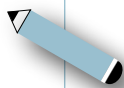
The Importance of Festivals for Society & Culture. (2024). <https://vickyflipfloptravels.com/importance-of-festivals/>

FESTIVAL NAPAK: »NA NAPAKAH SE UČIMO«

Nika Lužnik

V tem poglavju boste spoznali:

- pomen napak za učenje,
- sejem ali festival napak kot možnost za učenje,
- koncept socialne inovacije.



Uvod

V današnjem svetu, ki se sooča z različnimi družbenimi, gospodarskimi in okoljskimi izzivi, je **inovacija postala ključna za ustvarjanje boljše prihodnosti**. Med številnimi vrstami inovacij se izpostavljajo **socialne inovacije**, ki se osredotočajo na reševanje družbenih problemov in izboljšanje kakovosti življenja posameznikov ter skupnosti. V tem kontekstu se pojavlja tudi **koncept napak**, ki ima lahko pomembno vlogo pri spodbujanju socialnih inovacij.

Namen tega poglavja je prikazati vlogo, ki jo imajo napake pri spodbujanju učenja na družbenem področju. Kot primer socialne inovacije predstavim **festival napak**, ki s poudarkom na sprejemanju in učenju iz napak spodbuja pozitivne spremembe v družbi. Hkrati pa se osredotočim na povezavo med festivali napak ter trajnostnim razvojem, saj je **trajnostna usmerjenost** ključnega pomena za dolgoročno blaginjo posameznikov, skupnosti in planeta.

V prvem delu opredelim koncept **socialnih inovacij** in njihov pomen v sodobnem družbenem okolju. Opisala bom, kako socialne inovacije prispevajo k reševanju družbenih izzivov ter kako se razlikujejo od drugih oblik inovacij. Poudarila bom tudi njihov vpliv na izboljšanje kakovosti življenja in ustvarjanje trajnostne družbe. V drugem delu se bom osredotočila na **koncept napak** in neuspeha, ki se lahko obravnavata kot vir učenja in izboljšav ter za spodbujanje inovativnosti in kreativnosti. Tretji del pa bo posvečen **festivalu napak** kot primeru socialne inovacije. S pomočjo opisov iz tujine bom predstavila namen ter opisala, kako festival **spodbuja kulturo učenja iz napak** in **sprejemanja neuspeha kot potencialnega vira inovacij**.

Socialna inovacija

Med strokovnjaki, oblikovalci politik in raziskovalno skupnostjo je vse več soglasja, da samo tehnološke inovacije ne morejo premagati družbenih in gospodarskih izzivov, s katerimi se srečujejo sodobne družbe (Domanški idr., 2020, str. 454). Tako je bil pomen socialnih inovacij, ki uspešno rešujejo družbene, gospodarske, politične in okoljske izzive 21. stoletja, priznan ne le v okviru strategije Evropa 2020, temveč tudi na svetovni ravni (prav tam). S tem se strinjajo tudi van Wijk idr. (2019, str. 888), ki pravijo, da so socialne inovacije nujno potrebne, saj se soočamo s kompleksnimi družbenimi problemi, kot so podnebne spremembe, mobilnost v mestih, zmanjševanje revščine, dohodkovna neenakost ter trajni družbeni in endemični nasilni konflikti.

Howaldt in Schwartz (2010, str. 21) poudarjata, da inovacija postane socialna takrat, ko je dobro sprejeta in razširjena v družbi oziroma v določenih družbenih skupinah. Poleg tega predstavlja spremembo, ki je prilagojena okoliščinam in je institucionalizirana kot sveža družbena praksa, kar jo tudi ločuje od drugih inovacij.

Zaradi prehoda industrijske družbe v družbo znanja ali v informacijsko družbo ali v družbo 4.0 dobivajo socialne inovacije vse večji pomen, saj so usmerjene v izboljševanje družbene blaginje. Tako jih recimo BEPA¹ (Huber, 2010, str. 6) razlaga kot **nove rešitve za obstoječe družbene zahteve** ali probleme, ki vplivajo na proces družbenih interakcij. Murray in sodelavci (2010, str. 4) pa zaznavajo, da ključni razlog za pojav socialnih inovacij izvira iz neučinkovitosti trenutnih struktur in političnih ukrepov pri obravnavanju nujnih gospodarskih in družbenih težav. Enako tudi v Evropski uniji prepoznajo pomembnost družbeno-gospodarskih sprememb ter vpliva socialnih inovacij pri iskanju novih pristopov (glej European Commission, 2010). Tako tudi inovacije (v vseh oblikah) predstavljajo osrčje strategije Evropa 2020 in strategij za trajnostno Evropo 2030, saj naj bi pomenile najboljši način za uspešno reševanje gospodarskih in družbenih problemov.

BEPA (Hubert, 2010, str. 7) navaja pet razlogov, zakaj so socialne inovacije postale zanimive in potrebne:

- prvič zaradi globalne ekonomsko-finančne krize,
- drugič zaradi perečih družbenih problemov,
- tretjič zaradi trenutne neučinkovitosti načinov za izhod iz krize in reševanje družbenih težav,
- četrto zaradi omejenosti državnih in drugih proračunov in
- petič, ker socialne inovacije prek trajnostne rasti in razvoja predstavljajo nove priložnosti za oblikovanje boljše in lepše prihodnosti.

Socialno inovacijo² lahko torej razumemo kot razvoj in izvajanje novih idej (izdelkov, storitev in modelov) za zadovoljevanje družbenih potreb in ustvarjanje novih družbenih odnosov in sodelovanj (European Commission, 2013, str. 7). Predstavlja nove odzive na nujne družbene zahteve, ki vplivajo na proces družbenih interakcij. Njen cilj je izboljšati človekovo blaginjo. To so torej inovacije, ki niso samo dobre za družbo, ampak tudi krepijo posameznikove zmožnosti za delovanje (prav tam). Bučar in Stare (2003, str. 19) izražata podobno prepričanje, da socialna inovacija zajema vsako izvirno rešitev, ki lahko pripomore k povečanju produktivnosti ter izboljšanju ekonomske učinkovitosti in kakovosti proizvoda, proizvodnega postopka ali storitve. Koncept socialne inovacije obsega nove in pozitivne rešitve, predstavljajoč celovit pristop k izboljšanju družbenih vidikov.

Socialne inovacije temeljijo na iznajdljivosti državljanov, organizacij civilne družbe, lokalnih skupnosti, podjetij in javnih služb (Guide to social innovation, 2013, str. 7). Socialne inovacije opisujejo celoten proces, v katerem se razvijajo novi odgovori na družbene potrebe za doseganje boljših družbenih učinkov. Ta proces je sestavljen iz štirih glavnih elementov:

- opredelitev socialnih potreb,
- razvoj novih rešitev kot odgovor na potrebo (pilotni projekti),
- vrednotenje učinkovitosti novih rešitev pri zadovoljevanju družbenih potreb,
- širjenje uspešnih socialnih inovacij.

Eno najvidnejših področij, na katerem je koncept socialnih inovacij vse bolj v ospredju raziskav v družboslovju, **je lokalni in regionalni razvoj** (Domanski idr., 2020, str. 455). V mestnem in podeželskem okolju so izzivi, kot so učinki gospodarske krize, demografske ali podnebne spremembe, neposredno vidni kot nujne družbene zahteve. V lokalnem okolju postaja »spopadanje z inovacijami« vsakdanja naloga akterjev iz različnih družbenih sektorjev, ki sodelujejo v pogosto konfliktnih in kompleksnih inovacijskih procesih. Čeprav se vsi ti akterji ukvarjajo z ustvarjanjem družbenih inovacij, se njihovi razlogi, ideje in interesi lahko bistveno razlikujejo.

¹ Bureau of European Policy Advisers (Urad svetovalcev za evropsko politiko)

² OECD/Eurostat (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>

Izzivi in elementi tega boja vključujejo natančnejše razumevanje lokalnega ekosistema ter iskanje načinov za medsektorsko sodelovanje in soustvarjanje lokalne strategije (prav tam, str. 456).

Kot socialno inovacijo, ki jo lahko izvedemo v nekem lokalnem okolju, lahko razumemo tudi festival napak. Čeprav v družbi še vedno prevladuje miselnost, da napake niso sprejemljive, so lahko videne kot dober vir učenja.

Napaka in neuspeh

Napredek je eden najbolj zanimivih vidikov človeške zgodovine v zadnjih dveh tisočletjih, zlasti pa se to kaže v zadnjih dveh stoletjih in pol (Syed, 2015, str. 13). Ne gre le za odlična podjetja in športne ekipe, temveč tudi za znanost, tehnologijo in gospodarski razvoj. V tem času smo bili deležni velikih izboljšav in sprememb, ki so preoblikovale skoraj vse vidike človeškega življenja.

Ob tem pa velikokrat ne gre brez napak oziroma neuspeha. Syed (2015) zapiše, da je neuspeh nekaj, kar vsi doživimo, pa naj gre za poraz lokalne nogometne ekipe, slabše opravljen razgovor za službo oziroma izpit. Včasih pa lahko ima tudi hujše posledice. Na primer za zdravnike in druge, ki delajo v varnostno kritičnih panogah, ima lahko napaka smrtonosne posledice (prav tam, str. 14).

Študije so pokazale, da nas pogosto tako zelo skrbi neuspeh, da si ustvarimo ohlapnejše cilje z namenom, da na nas nihče ne bi mogel »pokazati s prstom« v primeru, da jih ne bi dosegli oziroma si izgovore izmislimo, še preden smo kar koli poskusili (prav tam, str. 18). Napak pa ne prikrivamo le zato, da bi se zaščitili pred drugimi, temveč tudi zato, da bi se zaščitili pred seboj. Poskusi so pokazali, da smo vsi sposobni izbrisati napake iz spomina, podobno kot montažerji izrezujejo napake s filmskega traku – torej se iz njih večinoma še vedno ne učimo. Ta osnovni pogled – da je neuspeh globoko negativen, nekaj, česar se moramo sramovati pri sebi in obsojati druge – ima globoke kulturne in psihološke korenine.

Neuspeh in krivda sta v večini gospodinjestev, organizacij in kultur praktično neločljiva (Edmondson, 2011, str. 49). Vsak otrok se nauči,³ da priznanje neuspeha pomeni prevzemanje krivde, zato je tako malo organizacij prešlo na kulturo psihološke varnosti, v kateri je mogoče v celoti izkoristiti koristi učenja iz neuspeha. Posledica tega je, da veliko napak ostane neprijavljenih in se s tem izgubi priložnost za učenje (prav tam, str. 50).

Vodje lahko ustvarijo in okrepijo kulturo, ki preprečuje igro krivde in omogoča, da se ljudje počutijo udobno in odgovorno za odkrivanje napak in učenje iz njih (prav tam, str. 55). Vztrajati morajo, da njihove organizacije jasno razumejo, kaj se je zgodilo in ne kdo je to storil, kadar gre nekaj narobe.

Neuspeh je lahko tudi posledica pristranskosti pri presoji, kot so pretiran optimizem, želja ali podcenjevanje negotovosti, ki jih je prav tako treba prepoznati, da se lahko sprejmejo ukrepi za odpravo ali zmanjšanje njihovega negativnega vpliva (Mukridakis, 1991, str. 124). Posledice takšnih napak (ali pristranskosti pri presojanju) se še povečajo, če jih stori nekdo na višjem položaju. V tem primeru je prepoznavanje teh napak težje, saj je le malo ljudi v organizaciji pripravljenih vodstvenim delavcem povedati, da se motijo ali da je njihova presoja napačna in pristranska (prav tam).

Neuspeh je tudi del inovacij, vendar današnja kultura tako močno poudarja odličnost, da se izogibamo priznanju kakršne koli vrste neuspeha, s tem pa zamudimo veliko priložnosti za učenje in preoblikovanje neuspeha (Vollmer, 2012, str. 4). Tudi Mukridakis (1991 str. 117) zapiše, da čeprav je neuspehov več kot uspehov, so ti vseeno manj znani. Pravi, da ljudje navadno neradi govorijo o svojih neuspehih – pogosto jih skrivajo, racionalizirajo ali pa se pretvarjajo, da se ni nič zgodilo. Kot zanimivost: avtor predlaga, da bi bilo smiselno ustanoviti **muzej neuspehov**,⁴ kjer bi jih lahko proučevali, da bi se prihodnje generacije naučile, kako se izogniti podobnim.

³ Tega se otrok nauči s socializacijo, čeprav je vsako učenje povezano s padci in neuspehi. Otrok se nauči hoditi tako, da poskuša hoditi in pada. Slovenski arhitekt Stanko Kristl je dejal, da se otrok ne nauči hoditi tako, da le gleda druge med hojo, temveč tako, da sam hodi. To pa vključuje tudi napake/padce. <https://www.delo.si/magazin/zanimivosti/otrok-se-ne-uci-hoditi-tako-da-gleda-druge-med-hojo/>

⁴ Na Hrvaškem (Zagreb) so organizirali Muzej prekinjenih zvez (*Muzej prekinutih veza; Museum of Broken Relationships*), ki je postavljen kot zbirka predmetov, ki ustvarjajo prostor »varnega spomina«. Od leta 2016 je podoben muzej tudi v Los Angelesu.

Čeprav vseh napak ne moremo označiti za izjemne, pa se lahko iz skoraj vseh naučimo kaj novega (Schoemaker, 2012, str. 6). Vendar pa je tako na individualni ravni kot na ravni neke organizacije zelo malo tistih, ki radi razpravljajo o napakah. Možnosti neuspeha pa ne smemo zanemariti ali zmanjšati pomena le zato, ker je to neprijetna tema (Mukridakis, prav tam, str. 125). Avtor meni, da je treba neuspeh obravnavati enako kot ustvarjalnost in uspeh. Organizacije morajo nenehno uvajati novosti, se učiti in prilagajati. Največji izziv, s katerim se srečujejo vodstveni delavci, pa je vedeti, kdaj in kako hitro uvajati inovacije ter katerim spremembam se prilagoditi. Še en resen izziv je premagovanje odpora do sprememb, ki je prisoten v večini organizacij, da bi se odločitve in načrti lahko izvajali.

Napaka lahko torej postane izjemna (kot prispevek k razvoju) z učenjem, ki sledi, ali s strategijo pred napako, ki ponuja nepričakovane priložnosti (Schoemaker, 2012, str. 6). Dejanje ali odločitev, ki se ne izkaže povsem po pričakovanjih ali je popolnoma napačna, vendar zaradi novih spoznanj pripelje do uspeha, lahko štejemo za »genialno napako«. Čeprav so na začetku lahko boleče, pogosto odpirajo nova obzorja in lahko privedejo do inovacij in odkritij (prav tam).

Poleg sprejemanja neizogibnosti neuspeha, če si zavestno ne prizadevamo za zaustavitev njegovega napredovanja, je treba priznati napake, da bi se izognili podobnim v prihodnosti (Mukridakis, 1991, str. 124). Prepoznavanje teh napak pa ni lahka naloga. Prvič, v naši zahodni kulturi napake veljajo za sramotne in tisti, ki jih delajo, jih racionalizirajo ali prikrivajo njihov obstoj, drugič, pri številnih vodstvenih odločitvah povratne informacije niso niti natančne niti pogoste, kar otežuje prepoznavanje napak, in tretjič, neželeni izidi ne pomenijo vedno napačne odločitve, saj so lahko za to odgovorni nepredvideni dogodki in dejavniki zunaj nadzora organizacije. Avtor tako zapiše, da je za učenje o napakah potreben odprt odnos in da je treba vzpostaviti postopke za ocenjevanje preteklih odločitev in načine za učenje iz napačnih odločitev (prav tam).

To mišljenje bi lahko prenesli tudi izven organizacij v neko lokalno okolje, kjer se poskuša vpeljati nova praksa. V tem primeru je to festival napak.

Festival napak kot socialna inovacija

Čeprav smo v Sloveniji priča razvoju inovativnih projektov na različnih področjih, kot so tehnologija, znanost in podjetništvo, o festivalih napak, ki so ena od zanimivih oblik socialnih inovacij, v našem okolju še ni veliko zapisanega. Sicer obstajajo primeri takšnih festivalov v tujini, vendar o njih prav tako žal, razen v obliki spletnih strani, ni veliko zapisanega. Pri tem se zdi smiselno že na začetku opozoriti, da se s temi festivali napak ne spodbuja, ampak se vidi kot dobra učna priložnost v nekem okolju.

V nadaljevanju bom s pomočjo primerov iz tujine poskušala predstaviti, kaj pomeni festival napak. Preden pa začnem z opisom, bi rada poudarila, da se v angleščini pojavljata dve besedni zvezi, to sta **fail festival** in **fail fair**, kar lahko prevajamo kot festival napak ali sejem napak. V tem poglavju sem se odločila za uporabo prvega prevoda.

Preprosto povedano je festival napak **celodnevno »praznovanje« neuspehov** (About Fail Fest, b.l.). Ustanovljen je bil na podlagi ideje, da so inovacije in uspeh mogoči zaradi naših neuspehov. Kadar nam spodleti, in če imamo pogum in moč, da poskusimo še enkrat, se nam odprejo vrata možnosti. In festival je ravno »praznovanje« teh možnosti. To je torej dogodek, kjer se lahko ljudje učijo od uspešnih podjetnikov in voditeljev skupnosti, ki jim je spodletelo in so potem iz teh neuspehov nekaj ustvarili.

Tudi na spletni strani Fail Festival (b.l.) razumejo to kot »praznovanje« neuspeha, ki je kot znak voditeljstva, inovativnosti in tveganja pri premikanju meja mogočega pri razširjanju idej od pilotnih projektov do globalnih programov.

Začetnik enega izmed festivalov napak **John Wechsler** je to ustanovil iz želje po praznovanju uspeha. Neuspeh je videl kot del svoje poti do uspeha, zaradi česar je želel zbrati druge uspešne podjetnike, izumitelje in ustvarjalce, da bodo delili svoje zgodbe ter tako navdihnili druge v skupnosti, da tudi oni sprejmejo neuspeh kot del svoje poti do uspeha (About fail fest, b.l.).

Festival neuspehov je torej način, kako **olajšati pogovore o neuspehih** in omogočiti drugim, ki delajo na podobnih področjih, da prepoznajo izzive in se nanje odzovejo v upanju, da bodo drugi uspešnejši (What is a fail fair? b.l.). Kot tak je to **dogodek pripovedovanja zgodb** za neprofitne organizacije, na katerem lahko proslavijo svoje neuspehe in povedo, kako so jih spremenili v uspeh (Fail fest, b.l.).

Namen festivala napak je produktivna interakcija z neuspehi, vzpostavitev kulture komuniciranja o neuspehih na način, ki omogoča čim več učenja in ustvarjanje idej za uporabo tega učenja v organizacijah ter v različnih organizacijah in okoljih (Annual Conference, b.l.).

Med vsemi temi opredelitvami lahko opazimo, da je večina festivalov napak organiziranih v podjetništvu, vendar menim, da bi lahko ta dogodek uporabili tudi na drugih področjih. Eno izmed takšnih bi lahko bilo tudi področje trajnostnega razvoja, ki ga poskušam v nadaljevanju s festivalom napak tudi povezati. Sama se osredotočim na vidik trajnostnega razvoja, ki se dotika onesnaževanja okolja.

Festival napak v okviru trajnostnega razvoja

S pomočjo festivalov napak, ki so usmerjeni v obravnavanje okoljskih težav, si prizadevamo vzpostaviti ekološko ozaveščenost posameznika. V skladu z opredelitvijo Rojška gre pri tem za »posameznikovo zaznavanje in dožemanje okoljskih izzivov ter zavedanje njihovega obstoja, kar lahko sproži zaskrbljenost ali celo občutek pripravljenosti posameznika, da sam prispeva k njihovi rešitvi« (Rojšek, 1987, str. 182). Torej se dotika porabnika s strani njegove seznanjenosti s problemi naravnega okolja. Tudi Špes (2008, str. 50) zapiše, da se z nje-no pomočjo tako v posamezniku kot v družbi kot celoti oblikuje odnos do okolja ter do aktualnih ekoloških problemov, ki se pojavljajo v nekem lokalnem okolju ali širše po svetu. S pomočjo ekološke zavesti vplivamo tudi na kakovost in obseg reakcij na okoljsko problematiko. Avtorica pravi, da je treba omogočiti dostop do objektivnih informacij in zagotoviti javno participacijo pri odločanju (prav tam).

Ob tem se mi zdi smiselno omeniti koncept opolnomočenja (ang. *empowerment*), ki ga Kreisberg (1992 v Mandič, 2015, str. 826) razume kot proces, s katerim posameznik dobi boljši nadzor in tudi bolje obvlada svoje življenje in lastne odločitve. Če želimo, da bodo posamezniki sodelovali pri takšnem dogodku, morajo imeti občutek, da so pri svoji izbiri in delovanju svobodni (sploh ker gre za tak dogodek, kjer moraš pred vsemi **govoriti o svojih napakah**). Šele takrat, ko posameznik občuti, da je za svoje odločitve odgovoren sam in ima pri tem podporo iz okolja, se lažje odloča za svoje delovanje in je pripravljen za aktivno participacijo pri skrbi za okolje.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj idej, kako bi lahko v našem okolju organizirali festival napak na temo trajnostnega razvoja. Temeljit bi seveda na priznavanju napak, sprejemanju le-teh ter iskanju rešitev za izboljšanje trenutnega stanja. Pri tem je treba poudariti, da bi namesto obtoževanja ali sramotenja festival ponujal varno in spodbudno okolje, kjer bi ljudje lahko delili svoje izkušnje, napake in izzive na poti do trajnosti. Teme na festivalu napak so lahko različne. Če se osredotočimo na cilje **Agende 2030** v Sloveniji, so to lahko glede onesnaževanja (na primer uporaba plastičnih izdelkov, slabo ravnanje z odpadki), socialna pravičnost (napake in izzivi, ki se nanašajo na neenakost, diskriminacijo, pomanjkljivo vključevanje ranljivih skupin), trajnostna prehrana (zavrženje hrane, prekomerna poraba mesa), trajnostna moda (nakupovanje hitre mode, slaba izbira materialov) in tako dalje (Kazalniki, b.l.).

Tako bi bila lahko na eni od **stojnic** na voljo »**stena napak**«, kjer bi obiskovalci lahko napisali svoje napake ali neuspehe pri ravnanju z odpadki. Lahko bi se delili zgledi, kot je pozabljanje ločevanja odpadkov ali nakupovanje prekomernih embalaž, ter razpravljali o tem, kako se iz teh napak lahko učimo. Pomembno bi bilo, da bi se obiskovalci počutili sprejete in podprte ter bi skupaj iskali rešitve za izboljšanje.

Organizirale bi se lahko tudi **delavnice**, na primer o prepoznavanju in odpravljanju pogostih napak pri ločevanju odpadkov. Udeleženci bi skupaj raziskovali, kaj so najpogostejše napake in kako jih lahko preprečimo. Skozi interaktivne igre in praktične vaje bi spodbujali udeležence, da se spopadajo s svojimi napakami ter skupaj iščejo inovativne rešitve.

Potem bi imeli glavni oder, kjer bi lahko potekale nekakšne **okrogle mize** (»pogovorne mize o napakah«). Tam bi si izmenjavali mnenja, izkušnje in zgodbe o trajnostnem razvoju ter izzivih, s katerimi se srečujejo ljudje v naši skupnosti. Omenili bi konkretna področja, na katerih se pogosto pojavljajo napake, kot je napačno razvrščanje določenih materialov, ter iskali skupne rešitve in prakse, ki bi nam pomagale izboljšati.

Poleg tega bi bil festival priložnost za **izpostavljanje pozitivnih zgledov in dosežkov**. Na posebnem »**prostoru uspeha**« bi obiskovalci lahko delili svoje uspehe pri uveljavljanju trajnostnih praks, kot je zmanjšanje količine odpadkov ali vpeljava alternativnih, okolju prijaznih načinov prevoza. S tem bi spodbujali optimizem, povezovali in motivirali za nadaljnje izboljšanje trajnostnega razvoja v naši skupnosti.

Festival napak na temo trajnostnega razvoja bi bil tako platforma za sprejemanje napak kot neizogibnega dela procesa učenja in rasti. S svojo odprtostjo, spodbudno in konstruktivno naravnostjo bi pomagal graditi skupnost, ki si prizadeva za trajnostnost in nenehno išče načine za izboljšanje, tudi skozi prepoznavanje in reševanje (lastnih) napak.

Zaključek

Že Albert Einstein je menda dejal, da današnjih problemov ne moremo rešiti z enakim načinom razmišljanja, ki je te probleme povzročil (Sajovic, 2018, str. 52). To lahko razumemo kot poziv k **inovativnemu razmišljanju**, ki presega obstoječe pristope, ter k iskanju novih načinov reševanja družbenih problemov. Take so socialne inovacije, ki se osredotočajo na razmišljanje izven okvirov in ustvarjanje trajnostnih rešitev, ki izboljšujejo kakovost življenja ljudi in rešujejo družbene težave, kot so revščina, podnebne spremembe, socialna izključenost, zdravstvene težave in drugi izzivi. Festival napak razumemo kot socialno inovacijo.

Po mojih podatkih je bil v Sloveniji organiziran le en dogodek takšnega tipa.⁵ Namesto da bi ta dogodek videli kot enkratno priložnost, bi bilo smiselno razmisliti o organizaciji podobnih prireditev v prihodnosti. Tako bi ta dogodek lahko predstavljal začetek, ki nas bo usmerjal k nadaljnjemu spodbujanju trajnostnih praks in sodelovanja v naši skupnosti. Namreč, takšne vrste dogodkov nam ponujajo inovativen pristop k spodbujanju učenja, ustvarjalnosti in trajnostnih rešitev, ob tem pa izpodbija predsodke, ki jih imamo do napak in priznavanje le-teh. Z njegovo pomočjo se odpira prostor za izražanje idej, preizkušanje novih konceptov in sprejemanje napak kot pomembnega dela učnega procesa.

To bi lahko bila platforma, ki bi ljudem omogočila, da se povežejo, izmenjajo znanja in izkušnje ter **skupaj razvijajo nove ideje** za trajnostni razvoj. Spodbujanje napak in odprtega okolja za učenje iz napak bi lahko prispevalo k razvoju inovativnih rešitev za lokalne (in širše) izzive, tako na gospodarskem, socialnem kot tudi okoljskem področju. Poleg tega se lahko s pomočjo festivala okrepi socialna povezanost in vključenost. S sodelovanjem in skupnim ustvarjanjem bi lahko ljudje razvili medsebojno zaupanje ter vzpostavili mreže, ki bi lahko podprle trajnostni razvoj na različnih ravneh. Festival je priložnost za krepitev socialnih vezi, izmenjavo znanja ter ustvarjanje sinergij med posamezniki, organizacijami in podjetji v skupnosti.

Za razvoj festivala napak potrebujemo več znanja in raziskovanja. Treba je proučiti lokalne potrebe, izzive in kontekst ter oblikovati prilagojene strategije za izvajanje festivala napak pri nas. Pri tem si lahko pomagamo s primeri iz tujine, kjer so festivali napak že bili uspešno izvedeni.

Festival napak je ena izmed možnosti za razvoj takšnega okolja, kjer se napake ne obravnavajo kot neuspeh, temveč kot **priložnost za rast in inovacije**. Zavedanje o pomenu in potencialu takšnega festivala je tako lahko že korak k raziskovanju možnosti za njegovo izvedbo.

⁵ Leta 2020 sta skupnosti UX Slovenia in Service Design Drinks Ljubljana organizirali Fail Fest Ljubljana. Povezava do dogodka: <https://www.facebook.com/events/vrta%C4%8Da-11-si-1000-ljubljana-slovenija/fail-fest-ljubljana/1467910730052411/>

Literatura in viri

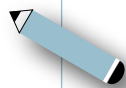
- About Fail Fest. (b. l.). <https://failfest.us/about-fail-fest/>
- Bučar, M. in Stare, M. (2003). *Inovacijska politika male tranzicijske države*. Fakulteta za družbene vede.
- Domanski, D, Howaldt, J. in Kaletka, C. (2020). A comprehensive concept of social innovation and it's implications for the local context – on the growing importance of social innovation ecosystems and infrastructures. *European Planning Studies*, 28(3), 454–474.
- Edmondson, A. C. (2011). Strategies for Learning from Failure. *Harvard Business Review*, 89(4), 48–55.
- European Commission. (2010). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0546>
- European Commision. (2013). Guide to social innovation. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/12d-044fe-617a-4131-93c2-5e0a951a095c>
- Fail Fest. (b. l.). <http://www.failfestnc.org/>
- Howaldt, J. in Schwarz, M. (2010). *Social Innovation: Concepts, research fields and international trends*. IMO International Monitoring.
- Huber, A. (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Publications Office of the European Union.
- Kazalniki. (b. l.). <https://www.stat.si/Pages/cilji>
- Mukridakis, S. (1991). What Can We Learn from Corporate Failure? *Long Range Planning*, 24(4), 115–126.
- Mandič, S. (2015). Opolnomočenje kot nova paradigma spreminjanja družbe in potencial v Sloveniji. *Teorija in praksa*, 52(5), 825–843.
- Murray, R., Caulier Grice, J. in Mulgan, G. (2010). *The Open Book on Social Innovation*. National Endowment for Science, Technology and the Art –Young Foundation.
- OECD. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Rojšek, I. (1987). *Trženje in varstvo naravnega okolja*. Delo – Gospodarski vestnik.
- Sajovic, T. (2018). Današnjih problemov ne moremo rešiti z enakim načinom razmišljanja, ki je te probleme povzročil (Albert Einstein). *Proteus*, 81(2), 52–53.
- Schoemaker, P. J. H. (2012). Brilliant Mistakes: Learning from Serendipity. V *Learning from Failure in Innovation: Turning Setbacks into Advantages* (str. 6–9). Mack Institute for Innovation Management.
- Syed, M. (2015). *Black Box Thinkig – Why most people never learn from their mistakes, but some do*. Penguin.
- Špes, M. (2008). Pomen okoljske ozaveščenosti in sodelovanja javnosti za trajnostni razvoj. *Dela*, 29, 49–62.
- Van Wijk, J., Zietsma, C., Dorado S., de Bakker, F. G. A. in Marti, I. (2019). Social innovation: Integrating Micro, Meso, and Macro Level Insights From Institutional Theory. *Business and Society*, 58(5), 887–918.
- Vollmer, M. C. (2012). Conference executive summary. V *Learning from Failure in Innovation: Turning Setbacks into Advantages* (str. 4–5). Mack Institute for Innovation Management.
- What is a fail fair? (b. l.). <https://kmhelpdesk.knowledgesuccess.org/fail-fair>

UMETNIŠKI FESTIVALI: STIČIŠČE UMETNOSTI IN UČENJA

Lučka Veber

V tem poglavju boste spoznali:

- umetniški festivali ozaveščajo o trajnostnem razvoju,
- trajnostni razvoj je lahko tudi »ugrabljen«,
- festivali (lahko) vodijo v transformativno učenje.



Uvod

Živimo v družbi, kjer se čedalje bolj poudarja pomen trajnosti in trajnostnega razvoja, pa vendar se vidike le-tega premalo udejanja. Zasledimo, kako različne institucije (vključno z izobraževalnimi ustanovami) poudarjajo pomen trajnosti in trajnostnega razvoja ter iščejo strategije za ozaveščanje in izobraževanje. Ena od strategij za spodbujanje in ozaveščanje o trajnostnem razvoju so umetniški festivali.

Umetniški festivali so lahko močna gonilna sila za inspiracijo, motivacijo in prebujanje sprememb za boljši svet (Stettler, 2011, str. 1). Že dolgo so prizorišča za zbiranje ljudi, njihovo povezovanje in praznovanje. Imajo tudi pomembno zmožnost, da presežejo razlike med posamezniki in generacijami ter združujejo ljudi prek skupnih strasti. Festivali odpirajo srca ljudi, spodbujajo veselje in zagotavljajo priložnosti za bivanje in pripadnost, vendar pa so premalo raziskani in izkoriščeni (Arcodia in Whitford, 2006 v Stettler 2011, str. 1). Ena od dragocenih uporab glasbenih in drugih umetniških festivalov je tudi njihov prispevek k ozaveščanju in prehodu k trajnostnemu razvoju.

V tem poglavju se bom spraševala o **potencialu umetniških festivalov**, ki jih imajo glede učenja in ozaveščanja obiskovalcev, organizatorjev, prostovoljcev, delavcev in drugih deležnikov, ki se tako ali drugače z njimi povezujejo.

Opozoriti želim na **pomen kritičnega mišljenja** pri pojmovanju koncepta trajnostnega razvoja, ki je nema- lokrat zlorabljen in deluje skladno s partikularnimi interesi in/ali pa je razumljen preozko.

Na koncu bom predstavila **nekateri primere** in možnosti izboljšav, ki jih lahko (oz. bi jih lahko) zasledimo v sklopu festivalov. Čeprav veliko raziskav govori o »glasbenih« festivalih, sem se odločila, da v besedilu raje uporabim izraz »umetniški« festivali – veliko glasbenih festivalov zajema tudi druge oblike umetnosti (kiparstvo, slikanje, performansi), skozi in znotraj katerih se posamezniki lahko učijo.

Trajnostni razvoj

Obstaja več opredelitev trajnostnega razvoja. Ena izmed teh je zapisana v poročilu Svetovne komisije za okolje in razvoj ter pravi: »Trajnostni razvoj je razvoj, ki omogoča zadovoljevanje sedanjih potreb, ne da bi ogrozil sposobnosti prihodnjih generacij, da zadovoljujejo svoje potrebe.« (Our Common Future, 1987) Nadalje je

zapisano: »Trajnostni razvoj je v bistvu proces sprememb, v katerem so izkoriščanje virov, usmerjenost investicij, smer tehnološkega razvoja in institucionalne spremembe usklajeni ter krepijo tako sedanji kot prihodnji potencial za zadovoljevanje človeških potreb in teženj.« (Our Common Future, 1987). Plut (2022, str. 146) navaja, da so različna pojmovanja trajnostnega razvoja danes večinoma posledica razmerja med osnovnimi gradniki trajnostnega razvoja.

Danes so po svetu uveljavljeni štirje osnovni načini pojmovanja tega koncepta (Banjac idr. 2015, str. 5):

- (1) kot zgolj omejevanja in nadzorovanja onesnaževanja;
- (2) kot »šibkega trajnostnega razvoja«, ki reševanje okoljskih problemov podreja gospodarski rasti;
- (3) kot »močnega trajnostnega razvoja«, ki povezuje antropocentrični in biocentrični uvid ter okoljske probleme povezuje ne le z ekonomskimi, ampak tudi s socialnimi (npr. problemi revščine) in kulturnimi, za rešitev pa zahteva korenite reforme razvojnega modela;
- (4) kot »idealnega trajnostnega razvoja«, ki razen izrazitejšega biocentričnega uvida poudarja nujnost bistvenih sprememb družbenih, gospodarskih in političnih sistemov, s katerimi naj bi dosegli tudi temeljne spremembe v odnosu do narave, ter hkrati zavrača idejo nujnosti splošne gospodarske rasti, ker je človekovo delovanje jasno omejeno z naravnimi danostmi.

Omladič (2011 v Plut, 2022, str. 148) meni, da bi trajnostni razvoj morali opredeliti kot prizadevanje za doseg štirih temeljnih ciljev človeštva:

- omogočanje zadovoljevanja temeljnih človekovih potreb in ustrezne stopnje blaginje za človeška in vsa druga bitja;
- doseganje enakopravnejše ravni življenja vseh ljudi znotraj skupnosti in med različnimi globalnimi skupnostmi;
- razvoj mora potekati z veliko previdnostjo ter upoštevanjem dejanske in potencialne škode za biotsko raznovrstnost ter moč obnavljanja narave;
- razvoj naj ne spodkopava možnosti prihodnjih generacij, da dosežejo podobno ali boljšo življenjsko raven in podobno ali boljšo raven medsebojne enakosti kot sedanje generacije.

Plut (2022, str. 148) zapiše, da tako zasnovana definicija trajnostnega razvoja presega po eni strani etično (medvrstna in medgeneracijska odgovornost) ter po drugi strani okoljsko razsežnost. Sooča se namreč še z vprašanjem, ali je mogoče vse cilje (tudi trajnostne ekonomske in socialne) doseči znotraj okvirov produkcijskega načina kapitalizma.

Koncept trajnostnosti je torej praviloma pojmovan tridimenzionalno – okoljsko, gospodarsko in socialno (Plut, 2022, str. 148). Vendar pa Thierstein in Walser (2007 v Plut, 2022, str. 148) menita, da je treba konceptu trajnostnosti dodati še vsaj dva elementa: demokratični politični sistem (proces) sprejemanja odločitev in vrednotni sistem družbe, ki je zasnovan na (okoljski) etiki. Aktivno sodelovanje javnosti in triplastno zasnovana pravičnost (med posamezniki, generacijami in regijami) sta temelj, ki šele omogoča večplastno in trajnejše blagostanje. Koncept trajnostnosti tako ne sme biti zasnovan zgolj na nekih objektivnih trajnostnih elementih (gospodarstvo, okolje, družba), temveč mora **vključevati tudi realne poti za doseganje ciljev zmernega blagostanja** ter ohranjanja narave – torej zahtevne procese udejanjanja, zasnovanega na etiki in demokratičnosti sprejemanja odločitev.

Pri pojmovanju in privzemanju različnih definicij trajnostnega razvoja je torej potrebna previdnost, pri čemer je nujno kritično premisliti¹ vsako pojmovanje. Zaradi interesov kapitala se namreč srečujemo z izkrivljanjem

¹ Okvir *Greencomp* (2022) **kritično mišljenje** opredeljuje kot zmožnost oceniti informacije in argumente, opredeliti domneve, izzvati obstoječe stanje ter razmisliti o tem, kako osebnostne, kulturne in družbene okoliščine vplivajo na mišljenje in sklepe (Bianchi idr., 2022, str. 20). Kritično mišljenje je kognitivni proces na visoki ravni in vključuje več spretnosti, ki so potrebne za ovrednotenje in razumevanje informacij o problemih, ki zadevajo področje trajnostnosti. Slednje učečim se omogoča, da razširijo svoje poglede, pri tem pa informacij iz virov ne jemljejo kot samoumevnih. Sčasoma bi morali biti učeči se čedalje bolj samozavestni pri pridobivanju in povezovanju informacij z različnih področij (Flint idr., 2000 v Bianchi idr., 2022, str. 20). Tako kritično mišljenje velja za bistveno, da se lahko učeči se spopadajo z negotovostjo, kompleksnostjo in spremembo (Sala idr., 2020 v Bianchi idr., 2022, str. 20), ob tem pa jim omogoča, da podvomijo o svojim stališčih, vrednotah in razumevanju sveta ter jih nadalje spremenijo (Giangrande, 2019 v Bianchi idr., 2019, str. 20).

izvirnega, naravovarstveno in ekosistemsko zasnovanega, pa vendarle celovitega pojmovanja trajnostnega razvoja (Plut, 2022, str. 147). Pod »trajnostno« in ozelenjeno preobleko nemalokrat namerno zavajajočega tolmačenja in pojmovanja trajnostnega razvoja »se v resnici skrivajo ozki profitni interesi lastnikov kapitala, ki jim dejansko ni prav nič mar za prilagajanje dejavnosti nosilnosti okolja, omejeni količini razpoložljivih naravnih virov in omejeni zmogljivosti okolja glede nevtralizacije obremenjevanja okolja.«

Danes lahko opazimo različne načine, s katerimi si različne organizacije prizadevajo **ozavestiti čim širšo javnost** o pomenu trajnostnega razvoja ter jih nadalje nagovoriti, da bi z novim znanjem spremenili tudi svoja vsakodnevna ravnanja, in sicer z namenom, da bi prispevali k bolj trajnostnemu življenju in razvoju. Pomen trajnostnega razvoja se čedalje bolj poudarja tudi znotraj vseh stopenj ter vseh vrst izobraževanja in v vseh lokalnih skupnostih.

Izobraževanje za trajnostni razvoj

Prizadevanja za izobraževanje in za potrebe reševanja okoljskih izzivov niso nekaj novega, saj so bila prisotna že ob koncu 19. stoletja v izobraževanju za ohranjanje narave, danes pa sta denimo v ospredju okoljsko izobraževanje in izobraževanje za trajnostni razvoj (Lange, 2018a; Wals in Benavot, 2017 v Košmerl in Mikulec, 2022, str. 12).

Danes je na globalni ravni izobraževanje za trajnostni razvoj spodbujeno predvsem na podlagi ciljev trajnostnega razvoja, ki so bili sprejeti s strani Združenih narodov z namenom ustvariti pravičnejšo globalno družbo. Pri tem je izobraževanje za trajnostni razvoj pojmovano kot transformativno izobraževanje, ki spodbuja reševanje globalnih izzivov (degradacija okolja, podnebne spremembe, neenakost itd.) ter omogoča sprejemanje tako individualnih kot kolektivnih ukrepov za spremembo družbe in skrbi za planet (OZN 2015 v Košmerl in Mikulec, 2022, str. 12). Trenutna agenda, sprejeta leta 2015, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (OZN 2015),² vključuje **17 ciljev**,³ ki se posvečajo trem prevladujočim razsežnostim trajnostnega razvoja: okoljski, ekonomski in družbeni, dosegli pa naj bi jih do leta 2030. Pri tem naj bi imelo pomembno vlogo prav izobraževanje, saj ima 4. cilj agende, ki govori o zagotavljanju vključujočega in pravičnega kakovostnega izobraževanja in spodbujanju vseživljenjskega učenja za vse, bistven pomen za doseg trajnosti (Košmerl in Mikulec, 2022, str. 12–13).

Vendar pa je treba opozoriti, da cilji trajnostnega razvoja niso neproblematični – temeljijo namreč na dveh v osnovi nezdružljivih filozofijah: spoštovanje planetarnih omejitev in transformacija sveta na eni strani ter zavezanost kapitalizma k nadaljnji gospodarski rasti na drugi (Wulff, 2020 v Košmerl in Mikulec, 2022, str. 13). Ko si namreč z izobraževanjem prizadevamo oblikovati določeno okoljsko znanje, ki lahko vodi do sprememb v okoljskem ravnanju ljudi (denimo recikliranja, zmanjševanja emisij toplogrednih plinov, ohranjanja vode), vendar obenem ohranja status quo glede ekonomskega, družbenega in političnega sistema, »zgolj ohranjamo in reproduciramo iluzijo, da je gospodarski svetovni red (kapitalizem), ki temelji na permanentni rasti in maksimiranju dobička, vzdržan za okolje.« (Komatsu idr., 2020; Mikulec, 2021 v Košmerl in Mikulec, 2022, str. 13).

Kljub temu pa je vendarle možno, da z izobraževanjem spodbujamo etično odgovornost posameznika, ki je zmožen ravnati skladno z načeli in vrednotami trajnostnega razvoja, hkrati pa krepi tudi trajnostno naravnane izobraževalne skupnosti in institucije, ki si prizadevajo za spremembe v odnosih in strukturah moči v družbi (Boström idr., 2018; Košmerl in Mikulec, 2022; Lange, 2018a v Košmerl in Mikulec, 2022, str. 13).

V izobraževanju za trajnostni razvoj obstaja več različnih pristopov. Prevladujeta izobraževalna pristopa, ki temeljita na dveh nasprotnih pogledih na koncept trajnostnega razvoja. Prvi je **transformativni** pristop, ki temelji na **radikalnih** pogledih, drugi pa **transmisijski** pristop, ki temelji na **konservativnih** pogledih (Griswold, 2017, str. 7). Pri tem avtorji radikalnega pogleda trajnost pojmujejo kot bolj kompleksen pojav, in sicer kot preplet okoljskih, socialnih in ekonomskih problemov, medtem ko avtorji konservativnega pogleda pojem trajnosti povezujejo zgolj z okoljsko dimenzijo, ob tem pa zmanjšujejo pomen pravičnosti (Jacobs, 1999 v Griswold, 2017, str. 7).

² Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030 https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf

³ Cilji TR https://unis.unvienna.org/unis/sl/topics/sustainable_development_goals.html

Transmisijski pristop temelji na programih in kurikulah, ki so v službi reprodukcije ustaljenega družbenega reda, ali pa ustvarjajo takšnega, ki bo v interesu ustvarjalcev (politike, kapitala itd.) (Griswold, 2017, str. 8–9). Transformativno izobraževanje pa zajema znanje, ki je rezultat socialne konstrukcije večjega števila udeležencev, pri čemer ima potencial, da preseže zgolj ekonomsko usmerjeno razumevanje trajnostnega razvoja (Jickling in Wals, 2008 v Griswold, 2017, str. 9).

Izobraževanje odraslih in trajnostni razvoj

Griswold (2017, str. 9) meni, da lahko izobraževanje odraslih krepí trajnost ter obenem pripomore k ekološki pravičnosti. Na področju izobraževanja odraslih zasledimo različne poglede na trajnost, vendar pa prevladuje radikalni pogled. Slednji se deli na dve veji: radikalno izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj oziroma okoljsko izobraževanje odraslih ter izobraževanje odraslih za ekološko pravičnost (prav tam, str. 12). Pri tem je cilj obeh izobraziti državljane, da bodo lahko preoblikovali svet, in sicer na način, da bo vsakomur zagotovljeno pravično in zdravo življenje (prav tam, str. 11).

Griswold (2017, str. 10) omenja še dve teoriji učenja odraslih za trajnostni razvoj, in sicer transformativno in situacijsko učenje. Transformativno naj bi posamezniku pomagalo razviti t. i. **ekološko zavest** ter spoznati medsebojno prepletenost planeta, okolja, človeške skupnosti, osebnega sveta in celotnega stvarstva (Taylor, 2008 v Griswold, 2017, str. 10). Situacijsko učenje pa vključuje celotnega človeka – ne pa le posameznika, ki zgolj pasivno prejema dejstva o svetu. Omogoča in ustvarja tudi možnosti za aktivnost tako v svetu kot s svetom, pri tem pa upošteva, da se individuum, ki deluje, dejavnost in svet medsebojno konstituirajo (Lave in Wenger, 1991 v Griswold, 2017, str. 10).

Navkljub prevladujočim teorijam učenja in izobraževanja za trajnostni razvoj pa naj poudarim, da zgolj transformativno izobraževanje in transformativno učenje nista dovolj, če si prizadevamo za resnično udeležanje koncepta trajnosti pri ljudeh. Na tem mestu želim omeniti tudi transgresivno učenje, ki je nadgradnja transformativnega učenja.

Transgresivno učenje in trajnostni razvoj

Macintyre idr. (2020, str. 3) navajajo, da je vsako transgresivno učenje transformativno, saj se ukvarja s transformacijami svetovnih nazorov in vrednot, vendar pa vsako transformativno učenje ni transgresivno. Nadalje izpostavljajo 5 karakteristik **transgresivnega učenja**:

- (1) Etika transgresivnega učenja temelji na **filozofiji skrbi**, ki usklajuje bojevniško držo aktivizma z empatično držo ranljivosti.
- (2) Transgresivno učenje, ki temelji na rušenju **strukturnih hegemonij moči**, je oblika transformativnega učenja.
- (3) Transgresivno učenje se ukvarja s težkimi trajnostnimi vprašanji, za katera so značilna **kompleksnost, fluidnost in prehodna narava**.
- (4) Transgresivno učenje kot metodologija je normativno, zanj pa so značilne »**ekologije znanja**«.
- (5) S poudarkom na **participativnih, refleksivnih in narativnih pristopih** so transgresivne metode po naravi performativne (prav tam).

Kot je zapisal **Arjen Wals** (2016, str. 185), je transgresivno učenje potrebno **za izzivanje in rušenje hegemonskih struktur, moči in rutin, ki so se hote ali ne hote normalizirale in jih je težko spremeniti**. Gre za razkrivanje marginalizacije, izkoriščanja, dehumanizacije in drugih oblik sistemske nevzdržnosti ter rušenje moči in struktur, ki si prizadevajo za njeno ohranjanje.

Vendar pa, kot zapiše Plut (2023, str. 405), trajnostnega razvoja družbe, dvigovanja kakovosti življenja ter **družbene blaginje prebivalstva ne moremo misliti mimo kulture in umetnosti**. Slednji pojmuje kot stični povezovalni točki različnih ustvarjalcev, kreativnih potencialov in družbenega napredka.

Če tej misli dodam še zgoraj navedeno trditev Macintyre idr. (2020, str. 3), da so poudarkom na participativnih, refleksivnih in narativnih pristopih transgresivne metode po naravi performativne, ter to, da so kot didaktični pristopi primerne predvsem metode sodelovalnega, akcijskega in izkustvenega učenja (Ličen idr., 2017 v Košmerl, 2021, str. 111), potem zanimivo možnost socialne inovacije zavoljo ozaveščanja in učenja javnosti o trajnostnem razvoju predstavljajo (tudi) umetniški festivali. Te pojmem tudi kot možnost za informalno ali priložnostno učenje.

Umetniški festivali

V nadaljevanju se bom osredotočila na umetniške festivale, da se ne zamejim zgolj na glasbene, saj večina teh danes zajema tudi druge oblike izražanja umetnosti (gledališke in plesne predstave ter delavnice, risanje, kiparstvo itd.). Slovar slovenskega knjižnega jezika⁴ **festival opredeli kot večdnevno prireditev, ki omogoča pregled dosežkov na določenem kulturnem področju**. Nadalje oznaka »festival« implicira vesel dogodek, zabavo in užitek, zato jo za nagovarjanje občinstev uporabljajo akterji na zelo različnih družbenih področjih (Kozorog, 2011, str. 61). Poznamo glasbene, literarne, filmske in druge umetniške festivale, pa tudi festivale nakupovanja, športa, znanosti, prostovoljstva, otroške festivale, tretjega življenjskega obdobja, festivale hrane itd.

Ljudje torej obiskujejo festivale z namenom zabave in užitka, poleg tega pa so festivali kot vezni členi med kraji in prostori uporabljeni še v različne druge namene (Kozorog 2011, str. 61). Po eni strani so postali pomembno orodje turističnega oglaševanja, saj ti dogodki pritegnejo pozornost medijev in v gostiteljske kraje privabljajo bodisi večja bodisi manjša občinstva, torej (potencialne) turiste, zaradi česar jih občasno sofinancirajo tudi občine. Toda njihovo krajevno-oglaševalsko naravo so prepoznali tudi drugi, manj institucionalizirani akterji, kot so lokalni prebivalci – skupine in posamezniki. Tem z organizacijo festivalov ne gre toliko za turizem, temveč jim je bolj pomembno to, **kakšnemu kraju želijo pripadati**. V medijsko posredovanem svetu je medijska prepoznavnost kraja, ki jo festival lahko prispeva, pomembna osnova lokalnega identificiranja. Poleg tega pa lahko domačinom festivali služijo tudi kot priročno orodje za nadevanje določene podobe »lastnemu« kraju. Festivali jim torej služijo za »produkcijo lokalnosti«, ki obenem zadeva ustvarjanje (produkcijo) kraja (v družbenem, medijskem itd. smislu) ter ustvarjanje (produkcijo) identifikacije s tem krajem.

V nadaljevanju pa se bom osredotočila na to, da lahko umetniški festival med drugim predstavlja **prostor ozaveščanja in učenja** o trajnostnem razvoju.

Umetniški festivali kot prostor učenja

Hitro spreminjajoča se družba spreminja tudi pogoje za učenje. Spreminjajo se sredstva, ki so na voljo za učenje, pa tudi družbene razmere, v katerih učenje poteka (Karlsen 2009, str. 129).

Čeprav na to temo (festivali in učenje) ni veliko znanstvene literature, pa obstaja nekaj tujih raziskav, znotraj katerih so se raziskovalci osredotočili na družbeni in kulturni vpliv festivalov. Med njimi je nekaj takih, ki so raziskovali festivale in njihove izobraževalne funkcije ter možne učne rezultate pri udeležencih (Karlsen, 2009, str. 131). Raziskovalna skupina EFRP1 (2004 v Karlsen, 2009, str. 131) npr. navaja, da se izobraževalna vloga festivalov kaže v njihovem **vplivu na občinstvo, udeležence, osebje in prostovoljce**. Gursoy, Kim in Uysal (2004 v Karlsen, 2009, str. 131) so trdili, da imajo festivali izobraževalno vlogo pri **ozaveščanju ljudi**, nadalje pa tudi pri **učenju novih stvari ter razvijanju novih kulturnih spretnosti** in talentov (Delamere, 2001 v Karlsen, 2009, str. 131) ter pri **spodbujanju in krepljenju vrednotenja umetnosti in medkulturnih kompetenc** (EFRP 2004 v Karlsen, 2009, str. 131).

4 <https://www.fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=festival>

Umetniški festivali in trajnostni razvoj

Umetniški festivali so v svoji najboljši obliki zelo koristni za družbo in so sestavni del trajnostnega sveta (Stettler, 2011, str. 5). Avtorica Stettler (2011, str. 5) navaja, da pomembno prispevajo k trajnosti na pet ključnih načinov, pri čemer se sklicuje na različne avtorje.

- (1) Prvič, prednost glasbenih festivalov je njihova sposobnost podpiranja **gospodarskega razvoja** gostiteljskih skupnosti – lokalne skupnosti. Gostiteljskim mestom oziroma krajem prinašajo velike prihodke, podpirajo obnovo mest ter povečujejo turizem, zaposlovanje in druge komercialne rezultate (Dwyer idr., 2000 v Stettler, 2011, str. 5).
- (2) Drugič, glasbeni festivali lahko ohranjajo in razvijajo **socialni kapital** mesta, kraja ali regije s civilnim udejstvovanjem, javnim praznovanjem, razvojem skupnostnih virov, sodelovanjem in povezanostjo v gostiteljski skupnosti (Arcodia in Whitford, 2006 v Stettler, 2011, str. 5). Poleg tega so imeli glasbeni festivali v preteklosti pomembno **družbeno vrednost kot prizorišča za politično komunikacijo, izmenjavo idej in družbene spremembe** (Sharpe, 2008 v Stettler, 2011, str. 5).
- (3) Tretjič, imajo edinstveno sposobnost **graditi skupnost, podpirati občutek kraja in identitete** skupnosti ter obnavljati pristne vrednote in izkušnje za gostiteljske skupnosti (Karlsen in Brandstrom, 2008 v Stettler, 2011, str. 5).
- (4) Četrtrič, festivali razvijajo uspešne in inovativne načine za vključevanje okoljskega upravljanja in izobraževalnih metod/tehnike za **ozaveščanje** in aktivizem tako udeležencev dogodkov kot gostiteljskih skupnosti (Laing in Frost, 2010 v Stettler, 2011, str. 5).
- (5) Petič, ker je digitalna doba spremenila glasbeno industrijo, postajajo festivali žive glasbe vse pomembnejši za glasbeno gospodarstvo in preživetje vse večjega števila neodvisnih glasbenikov in umetnikov (Holt, 2010; Sen, 2010 v Stettler, 2011, str. 5).

Teh pet koristi kaže na pomembno vrednost umetniških festivalov, saj podpirajo trajnostni razvoj ter ohranjajo zdrave in zaželene značilnosti družbe (Stettler 2011, str. 6). Avtorica zapiše, da nam ni treba začeti »z ničle« ali se zanašati na iznajdbo novih tehnologij, da bi zgradili trajnostni svet. Namesto tega moramo vlagati v tisto, kar želimo ohraniti, in to izkoristiti za širitev trajnostnega razvoja. Pri tem lahko skupaj prepoznamo in postopoma odpravimo tisto, kar je za družbo manj zaželeno in netrajnostno.

Danes lahko opazimo, da se veliko festivalov označuje za »trajnostne«, vendar pa je pri tem zopet potrebna previdnost in kritičnost. Zanimiv je prispevek, ki problematizira koncept trajnostnih festivalov, ki **preozko razumejo koncept trajnosti**, pri čemer poudarjajo zgolj okoljski, ekološki vidik (Zifkos, 2014, str. 6). V tem prispevku je avtor analiziral 71 glasbenih festivalov po vsem svetu. Med drugim je ugotovil, da se je večina teh (64,7 %) festivalov označila za »trajnostne«, pa vendar so trajnost povezovali zgolj z ekološkim vidikom. Rezultati so pokazali, da večina sodobnih »trajnostnih« festivalov pušča pomembne razsežnosti trajnosti – tiste, ki so na področju etike, kulture in družbe – precej nedotaknjene (prav tam, str. 11).

Vendar pa je sposobnost doseganja veliko več kot le skrb za prizadevanja za čiščenje, ponudbo pravične hrane in izravnavo emisij ogljika. Kot upravičeno pravijo Ferraro idr. (2011 v Zifkos, 2014, str. 14), **raziskovanje trajnosti premika meje našega razmišljanja in delovanja v smeri paradigmatične spremembe v načinu, kako gledamo na svet, naravo in človeštvo, ter ozavešča, da so fizični, družbeni in intelektualni svetovi medsebojno povezani in soodvisni**. Zato je potreben bolj celosten pristop k pojmu trajnostnosti, da bi se od pojma »parazitskega« festivala premaknili k resnično »dosegljivemu« (Zifkos, 2014, str. 14).

Primeri obstoječih dobrih praks in ideje za prihodnost

Kot posameznica, ki je obiskala že veliko različnih umetniških festivalov (tako v Sloveniji kot v tujini), bom v tem poglavju večinoma izhajala iz osebnih izkušenj in opažanj, v nadaljevanju pa predstavila svoje ideje glede možnosti izboljšav. Pri tem bom omenila tudi platformo, ki v svojih programih eksplicitno poudarja trajnostni razvoj in prizadevanje za doseganje le-tega skozi različne umetniške pristope.

Prehrana

Veliko festivalov, tako po svetu kot tudi v Sloveniji, se čedalje bolj trudi ponuditi lokalno pridelano prehrano rastlinskega izvora. Sicer še nisem zasledila, da bi kateri umetniški festival (vsaj pri nas) ponujal striktno rastlinsko prehrano, vendar pa ima vsak festival to možnost. Prehranski vidik bi lahko torej nadgradili tako, da bi bila vsa prehrana lokalna in rastlinskega izvora, nadalje pa tudi »fair-trade«.

V zadnjih letih se je izrazito zmanjšala tudi uporaba krožnikov, kozarcev, pribora itd. za enkratno uporabo, pri čemer ima večina festivalov na voljo zgolj kozarce za večkratno uporabo (zanje najprej doplačaš kavcijo, običajno okoli 2 €). Ta denar dobiš nazaj, ko vrneš nepoškodovan kozarec. Čedalje bolj se spodbuja tudi praksa, da obiskovalci na festival prinesejo lastne krožnike, kozarce in pribor. Ta vidik bi lahko nadgradili denimo tako, da festival ne ponuja krožnikov, kozarcev in pribora z namenom, da čim več obiskovalcev prinese lastne. Seveda pa lahko festival ponudi krožnike, kozarce in pribor z možnostjo odkupa.

Razvrščanje in recikliranje odpadkov

Organizatorji, delavci, prostovoljci in tudi nekateri obiskovalci se čedalje bolj trudijo, da je košev za smeti veliko, pri čemer je naloga prostovoljcev, da pozivajo obiskovalce k ločevanju odpadkov, pozneje pa koše za smeti tudi sami pregledajo in pravilno razvrstijo odpadke. Čedalje bolj popularna je tudi praksa, da ob prihodu na festival obiskovalci plačajo kavcijo (običajno 10 €), dobijo vrečki za smeti, ki ju morajo do konca festivala napolniti, če želijo prejeti denar nazaj. Ta praksa bi se lahko nadgradila tudi z biorazgradljivimi vrečkami.

Predavanja in okrogle mize

Na določenih festivalih se že izvajajo različna predavanja, okrogle mize in pogovori z različnimi gosti. Nema lokrat sem zasledila, da se diskusije tičejo tudi okoljske problematike – zlasti recimo v Tolminu zaradi polemike glede gradnje ceste v neposredni bližini samega Sotočja (kjer med drugim poteka večina festivalov na Tolminskem). To bi lahko nadgradili tudi s poudarjanjem drugih vidikov trajnosti in trajnostnega razvoja.

Okolju prijazni prevozi na festival

Sicer te prakse še nisem zasledila v Sloveniji, vendar pa se po svetu obiskovalce festivalov na različne načine spodbuja in poziva k zmanjševanju emisij, in sicer tudi skozi način prevoza na festival. V večjih mestih oziroma krajih, iz katerih prihajajo obiskovalci (to bi se lahko ugotovilo npr. skozi spletno anketo), bi lahko festival organiziral skupinski prevoz. Poleg tega bi lahko bile denimo vstopnice za vlak in avtobus vključene v ceno vstopnice – posamezniki bi lahko s kupljeno vstopnico koristili dve »brezplačni« vožnji z javnim prevozom na festival in z njega (ali pa bi kupljena vstopnica omogočala vsaj popust za vozovnice).

Do zdaj so bili naštet ukrepi in ideje, ki se tičejo predvsem okoljskega vidika. Ker je trajnost treba misliti širše, je potreben tudi nek vsebinski »input«. Organizatorji bi lahko bolj vabili glasbenike, ki imajo v svojih pesmih oziroma besedilih kritično vsebino (konkreten primer je denimo duet Zajtrk, ki s svojimi besedili na družbo gleda kritično, poudarjata neenakosti in nepravčnosti, ki se dogajajo v svetu itd.). Ker trajnostni razvoj med drugim zajema tudi skrb za zdravje, bi lahko festivali še bolj redno organizirali denimo delavnice joge, meditacije, športne dejavnosti (kar je sicer že zdaj dokaj ustaljena praksa).

Platforma SLOGA

Pri nadaljnjih idejah pa bi v sodelovanje povabila tudi denimo platformo SLOGA. Pred kratkim so izvedli Kulturni bazar 2023, kjer je bila osrednja tema Ustvarjalnost za trajnostni razvoj (Kulturni bazar 2023). Skozi program so se spraševali, kaj trajnostni razvoj je, kako ga razumejo v polju kulture in umetnosti, kakšno mesto imata kultura in umetnost pri ustvarjanju trajnostne prihodnosti itd. (prav tam).

Na spletu je dostopen program strokovnega usposabljanja za Kulturni bazar, v katerem so zapisane izvedene delavnice in opisane utemeljitve, kako se vsebina delavnice in način izvedbe povezujeta s trajnostnim razvojem. Slednje bi lahko uporabili in implementirali nadalje tudi v umetniške festivale. Naštela bom le nekaj delavnic:

Kamenčkove igrarije: udeleženci delavnice so spoznavali različne kamenčke, njihovo uporabo v glasbi in likovni umetnosti. Pri tem preproste ritmične igre skupino povezujejo in obenem pokažejo, da nas različnost dopolnjuje. Delavnice je združevala ideja naravnega in trajnostnega (Kulturni bazar 2023, str. 5).

Okrogla miza *Tradicija, trajnost, ustvarjalnost – kako prenesti izkušnje preteklosti zanamcem*: udeleženci so se pogovarjali o besedni zvezi »trajnostni razvoj«, o tem, ali ljudje delujemo trajnostno, ker recikliramo – in ali je to dovolj. Skozi okroglo mizo so želeli opozoriti na globlji pomen trajnostnega razvoja (prav tam, str. 10).

Ples v tvojih čevljih: ta delavnica se je izvedla v sodelovanju z društvom za promocijo žensk v kulturi in Mestom žensk. Delavnica je obsegala vrsto preprostih vaj, ki s pomočjo gibanja, telesnega stika, smeha in ustvarjalnega izražanja upočasnjujejo hitri ritem vsakdana ter spodbujajo zbranost, pozornost in umirjenost, potrebne za opazovanje, ozaveščanje in spreminjanje ustaljenih načinov gibanja in odnosa do prostora in časa. Vaje so namenjene tudi vživljanju »v čevlje« drugega, vzpostavljanju medsebojnega zaupanja ter sprejemanja drugačnosti in različnosti (prav tam, str. 4).

Gledališka predstava *Da, verjamem ti*: skozi to predstavo so odpirali dialog o nasilju in neenakosti med spoloma, pri tem pa predstava prikazuje prizore vsesplošnega šovinizma in seksizma v patriarhalnem sistemu, ki so posledica socializacije v vlogo žensk ali moških, stereotipizacije spolov in neprimerne okolja v odrasčanju (nasilje v družini, šoli, med vrstniki). S predstavo so si želeli odpreti diskusijo na temo spolnih stereotipov ter pri tem iskati alternative za soočanje z njimi na ravni posameznikov in skupnosti (prav tam, str. 17).

Koliko bodo obiskovalci festivalov »odnesli«⁵ od teh ukrepov, delavnic in drugih dejavnosti, je seveda vprašanje posameznikov in načinov organizacije izkušenj. Festivali si lahko prizadevajo vplivati na obiskovalce, da bi skladno s pridobljenim delovali tudi po zaključku dogodka, vendar pa ne vemo, kakšni so učinki. Seveda je utopično, če mislimo, da bomo s festivali v nekaj dneh transformirali posameznike in njihova dejanja zgolj z aktivnostmi. Festival je lahko eden od delov v mozaiku sprememb, korak k doseganju trajnostno naravnane družbe.

Načinov za »ustvarjalno« spodbujanje zavesti o trajnostnem razvoju je še več. Pri tem ne smemo pozabiti na to, da so delavnice, predavanja ipd. za organizatorje različnih festivalov, vodje prostovoljcev itd. vsekakor zaželeni in dobrodošli. Lahko bi organizatorji skupaj diskutirali o idejah dobrih praks, novih idejah in njihovi implementaciji v lastne festivale. Pri tem je nujno, da se organizatorji ognejo indoktrinaciji, poneumljanju. Izobraževalna srečanja in organizacija dogodkov naj bodo namenjeni razvoju kritičnega mišljenja.

Zaključek

Čas za obravnavo trajnostnosti je zdaj. Danes potrebujemo čim več spodbujevalcev, ki bodo navdihovali, inovirali in aktivirali prehod k izboljšani trajnosti. Pri tem imajo lahko umetniški festivali edinstveno vlogo. Festivali imajo številne koristi in vrednote, ki prispevajo k trajnostnemu razvoju ter podpirajo zdrav in zaželen svet.

Da pa bi dosegli večji potencial in bi postali resnični nosilci gibanja za trajnost, morajo biti glasbeni festivali ustrezno oblikovani, načrtovani in upravljani za trajnost, kar zahteva veliko naporov. Blažiti negativne vplive (onesnaževanje, poseganje v naravo itd.) in spodbujati pozitivne vplive festivalov namreč ni preprosto. Številni organizatorji festivalov pa so že naredili velike korake v tej smeri, iz njihovih izkušenj in pogledov se lahko veliko naučimo.

⁵ Beseda »odnesti« je rabljena v poljudnem pomenu. Strokovno besedišče bi vključevalo naslednje pojme: razvili nova stališča/mnenja, pridobili nove informacije in razvili kritično mišljenje, usvojili nove načine ravnanja z odpadki ...

Razumeti je treba izzive in uspehe, s katerimi se soočajo organizatorji festivalov pri usmerjanju svojih festivalov k trajnosti. Opredeliti je treba strategije, ki bodo organizatorje festivalov usmerjale pri sprejemanju in širjenju trajnostnega upravljanja prireditev. Študija Brooks idr. (2007 v Stettler, 2011, str. 7) je pokazala, da so ravno organizatorji festivalov osrednji povezovalci med ključnimi zainteresiranimi stranmi in hkrati ključni vzvodi pri usmerjanju festivalov k trajnosti. Tako bodo z opredelitvijo strategij, ki bodo posebej pomagale organizatorjem prireditev pri vključevanju in izboljšanju trajnostnega upravljanja prireditev, festivali hitreje dosegli večji trajnostni učinek.

Menim, da so posamezniki, zlasti odrasli in starejši (vsaj v mojem lokalnem prostoru), »naveličani« klasičnih oblik učenja in poučevanja. Potrebujejo nekaj zanimivejšega, bolj stimulativnega, nekaj, pri čemer lahko uživajo, se družijo ter hkrati čutijo, da so koristen del nečesa. Umetniški festivali lahko ponujajo vse to in verjamem, da bo v prihodnosti čedalje več festivalov, ki poudarjajo celostno (ne zgolj ekološko in okoljsko) definicijo trajnosti in ki bodo omogočali učenje in ozaveščanje o trajnosti na različne in zanimive načine.

Literatura in viri

- Banjac, M., Mence, B., Petrič, G., Petrovčič, A., Sekloča, P., Brlek, S., Aleksander, S., Splichal, S., Turnšek, M., Vobič, I. in Vrečko Ilc, B. (2015). *Meje razumevanja trajnostnega razvoja v slovenski politiki, ekonomiji, civilni družbi in medijih*. Založba FDV.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Griswold, W. (2017). Sustainability, Ecojustice, and Adult Education. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 153, 7–15.
- Karlsen, S. (2009). Learning through music festivals. *International Journal of Community Music*, 2(2–3), 129–141.
- Košmerl, T. (2021). Od kolonialnega učenja do izobraževanja za trajnostni razvoj: pregled izbranih konceptov izobraževanja o globalni soodvisnosti. *Andragoška spoznanja*, 27(1), 101–120.
- Košmerl, T. in Mikulec, B. (2022). Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 11–25.
- Kozorog, M. (2011). Festivalizacija Slovenije in festivalska produkcija lokalnosti. *Glasnik SED*, 51(3–4), 61–68.
- Kulturni bazar 2023. (2023). https://kulturnibazar.si/wp-content/uploads/2023/02/KB_2023_program_V.pdf
- Macintyre, T., Tassone, V. C. in Wals, A. E. J. (2020). Capturing transgressive learning in communities spiraling towards sustainability. *Sustainability*, 12(12), 1–20.
- Peters, M. A. in Wals, A. E. J. (2016). Transgressive learning in times of global systematic dysfunction: interview with Arjen Wals. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 179–189.
- Plut, D. (2022). *Ekosistemska družbena ureditev. Zv. 1, Podstati in gradniki ekosistemske družbene ureditve*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/405/728/8373>
- Plut, D. (2023). *Ekosistemska družbena ureditev. Zv. 2, Slovenija in Evropa*. Založba Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/406>
- Stettler, S. L. (2011). *Sustainable Event Management of Music Festivals: An Event Organizer Perspective*. [Magistrsko delo]. Portland State University.
- Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030. (b. l.). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf
- United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://digitallibrary.un.org/record/139811>
- Zifkos, G. (2014). Sustainability Everywhere: Problematising the “Sustainable Festival” Phenomenon. *Tourism Planning & Development*, 12(1), 6–19.

FILM



Filmska naracija ali naracija s filmom ima moč. V filmski naraciji resničnost privzame novo formo, lahko vzbudi drugačna občutja, drugačne pomene (Aidelman in Colelli, 2018, str. 159).¹ Film postaja vedno pomembnejši tudi v vzgoji in izobraževanju, saj je vedno več vzgojnih in terapevtskih izkušenj, ki razvijajo zmožnost ozaveščanja lastnih kognitivnih, emotivnih procesov in procesov ravnanja.

Bruner (1997, str. 85)² je zapisal: »Potrebujemo poezijo, romane, film in zgodbe, ki nam pomagajo re-kreirati naš svet.«

Film je medij, ki vsem generacijam omogoči vstopanje v drugačne svetove, v izkušnje drugih. Film lahko uporabimo kot sredstvo za **konstrukcijo skupnosti** in za konstrukcijo skupnih imaginarijev. Film ustvarja socialne reprezentacije, producira možne svetove in je tudi vir za kritično razmišljanje ... Film je (med drugim) medij za vzgojo ali formiranje³ osebe. Poleg zapisanega in govornega jezika je film postal zelo pomemben medij za vzgojo, izobraževanje, usposabljanje, poučevanje in učenje.

Možnosti, kako uporabiti filme, je več:

- ogled filmov (na več ravneh),
- snemanje filmov, ustvarjanje filmov,
- razpravljanje o filmih.

V okviru skupnostnega izobraževanja smo pozorni na to, da film razvija mnogo priložnosti za oblikovanje skupnosti. Don Snowden je začel z uporabo videa za oblikovanje skupnosti, ki bo osredotočena na ljudi (*people-centered*). Metoda je pogosto uporabljena skupaj s participativnim akcijskim učenjem in raziskovanjem.

Ena od metod za uporabo filma je t. i. participativni video **Participatory Video for Community Development**.⁴ S to metodo film premika meje med ustvarjalci in gledalci. Metoda omogoča zapornikom, odvisnikom, ljudem z oviranostjo, duševnim bolnikom, migrantom, študentom in tudi povsem običajnim ljudem, da ustvarjajo videoposnetke. Pripravijo zamisel, scenarij, posnamejo, montirajo zgodbe o svojem življenju. Strokovnjaki jim lahko pri tem pomagajo (facilitatorji).

Razmislek



Kaj pomeni participativni video?

Katere so lahko teme izobraževalnih filmov o kompetencah/zmožnostih?

Kako s filmom spodbujati dejavno državljanstvo?

1 Aidelman, N. in Colell, L. (2018). Transmitting cinema: Some proposals for our time. *Film Education Journal*, 1 (2), 147-162 <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.2.04>

2 Bruner, J. (1997 [1986]). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

3 Formiranje drugega ali sebe pomeni dati formo ali sprejeti formo, kar je povezano s transformiranjem, zato uporabljamo pri interpretaciji procesov teorijo transformativnega učenja. Formiranje ali vzgoja pomeni proces osebnostne rasti posameznika, ki je v dialogu (odnosu) z okoljem (socialnim, kulturnim, naravnim). Gl. Cambi, F. in Frauenfelder, E. (ur.) (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli, str.22.

4 Collizzolli, S. (2010). *Il video partecipativo dalla comunicazione sociale alla socializzazione della comunicazione*. Doktorska disertacija. Univerza v Padovi. https://www.research.unipd.it/handle/11577/3426590?il_video_partecipativo._Dalla_comunicazione_sociale_alla_socializzazione_della_comunicazione._Il_caso_di_Za-Lab.pdf

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

About participatory methods (b. l.). Institute of development studies. <https://www.participatorymethods.org/page/about-participatory-methods>

FAO's participatory video toolkit: empowering communities with visual storytelling (b. l.). <https://medforest.net/2023/11/28/faos-participatory-video-toolkit-empowering-communities-with-visual-storytelling/>

Participatory video: a powerful transformative tool for personal and social change. (b. l.). <https://www.visualexchange.eu/participatory-video/>

Participatory video as a tool to empower communities around the world. (b. l.). <https://insightshare.org/participatory-video-empower-communities/>

Yang, K.-H. (2016). *Participatory Video in Adult Education: Cultivating Participatory Culture in Communities*. Springer.

Za nadaljnje spoznavanje teme

Izobraževalni filmi o temeljnih zmožnostih

<https://pismenost.acs.si/projekti/ess-6/gradiva/izobrazevalni-filmi/>

Izvedeli boste o:

- digitalni pismenosti,
- socialnih in državljskih kompetencah,
- o kulturni zavesti in izražanju.

Filmi za spodbujanje in vključevanje starejših za dejavno starost

<https://www.utzo.si/projekti/cinage/>

Izvedeli boste:

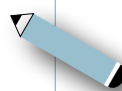
- kako je bil uporabljen film za promocijo dejavne starosti,
- kako pripraviti in izvesti program za starejše odrasle o snemanju kratkih filmov,
- kako starejši vidi dejavno starost.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH O TRAJNOSTNOSTI SKOZI FILM

Eva Šefic

V tem poglavju boste spoznali:

- film je pomemben za izobraževanje odraslih,
- transformativno učenje se dogaja na treh ravneh,
- dva primera dobre prakse.



Uvod

Film in mediji so pomembna mesta izobraževanja odraslih in starejših odraslih (Bhattacharya, 2013, str. 182; Furlan, 2016; Javrh, 2013; 2022). Veliko filmov in televizijskih produkcij ima neposredne ali posredne izobraževalne razsežnosti, ki lahko človeka napolnijo z emancipacijskimi potenciali, in sicer v smislu njihovega potencialnega prispevka k ustvarjanju boljšega sveta. V tem poglavju bom osvetlila pomen transformativnega učenja pri odraslih, ki ga bom povezala s filmi in fikcijo. Pri tem se bom osredotočila tudi na spodbujanje sprememb in spreminjanje referenčnega okvira za doseganje ciljev trajnosti. Predstavila pa bom tudi nekaj primerov dobrih praks in raziskav, narejenih na področju izobraževanja z uporabo filma in fikcije.

Transformativno učenje je v povezavi z izobraževanjem odraslih za trajnostni razvoj namenjeno spodbujanju reševanja globalnih izzivov in spreminjanju človekovega vedenja. S tem se doseže trajna sprememba v njihovem načinu delovanja v svetu (mikro raven sprememb) (Furlan, 2023; Košmerl in Mikulec, 2022, str. 11). Treba se je zavedati, da spremembe niso pomembne le na ravni racionalnosti in spoznavnosti vsakega posameznika. Spremembe se morajo zgoditi tudi na integrativni ravni posameznikove osebnosti (mezo raven sprememb) ter na ravni družbe in skupnosti (makro raven sprememb) (Lange, 2023, str. 8).

Film in fikcija se pogosto uporabljata za spodbujanje tovrstnih sprememb. Izobraževalci odraslih in skupnostne organizacije pogosto uporabljajo film in fikcijo kot kreativni in participativni način odzivanja na sodobna družbena¹ in okoljska vprašanja (Clover, 2006, str. 46). Film kot strategijo izobraževanja odraslih lahko uporabimo na način neposredne izdelave in uporabe filma pri učenju (učenje skozi ustvarjanje umetnosti),² učeče se odrasle lahko izobražujemo z ogledom filma, ki ga podkrepimo z refleksijo (učenje z umetnostjo),³ uporabimo lahko tudi didaktično pripravljene filme, ki imajo namen ozaveščati in izobraževati. Primeri takih filmov so bili posneti v okviru razvoja temeljnih kompetenc na Andragoškem centru Slovenije in programov usposabljanja za brezposelne.⁴

¹ Na UTŽO so s projektom RefugeesIn proučevali migracije <https://www.utzo.si/en/projekti/refugeesin/>

² Primer ustvarjanja filmov z namenom ozaveščanja in izobraževanja je projekt CINEAGE European Cinema for Active Aging, kjer so posneli kratke filme. 12 kratkih filmov je na tej povezavi <https://www.youtube.com/user/cinageproject>

³ Primer tovrstne uporabe filmov je v tem projektu izbor 6 filmov, ki govorijo o aktivnem staranju. Podobno tudi Filmska srečanja ob kavi v Kinu Dvor <https://www.kinodvor.org/filmska-srecanja-ob-kavi/>

⁴ Javrh, P. (2013). *Matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, (ca 39 min), <http://mm.acs.si/pismenost/2013/index.php?nid=300&id=33>, http://www.youtube.com/watch?v=_GAhKFLb7Tg
Javrh, P. (2013). *Temeljne zmožnosti odraslih. Učenje učenja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Zbirka Na poti do življenjske uspešnosti. <http://mm.acs.si/pismenost/2012/index.php?nid=200&id=20>, <http://www.youtube.com/watch?v=kWDIAeXTCpl>

Film je pogosto uporabljen za motiviranje, nagovarjanje, animacijo. Primer motivacijskega nagovora *The GEO-7 journey has begun* (1 min) za ključno globalno okoljsko poročilo.⁵

Evropski okvir kompetenc za trajnostnost

Bianchi idr. (2022, str. 12) trajnostnost opredeljujejo kot »prednostno razvrščanje potreb vseh življenjskih oblik in planeta z zagotavljanjem, da človekova dejavnost ne presega omejitev planeta«. Omejitve planeta so človekove dejavnosti, s katerimi pospešujemo škodljive spremembe planeta (npr. onesnaževanje ozračja). Zaradi vse bolj pogostih sprememb se tudi visokošolski izobraževalni sistem osredotoča na opredeljevanje kompetenc za trajnostnost.

V GreenComp (Bianchi idr., 2022) so kompetence za trajnostnost opredelili kot način **opolnomočenja učencev se z namenom oblikovanja vrednot trajnostnosti, sprejemanja in razumevanja sistemov za ohranjanje ekosistemov ter okrepitve pravičnosti in spodbujanja ukrepanja v smeri trajnostnosti**. V GreenComp so predstavljeni štirje sklopi kompetenc, ki so med seboj povezani. Vsak sklop zajema tri kompetence. Cilj je spodbujati trajnostno miselnost in razviti spretnosti, ki izražajo odgovornost, empatijo in skrb za naš planet (prav tam, str. 2). Vseh opredeljenih kompetenc za trajnostnost je 12 in so razporejene v štiri različna področja, ki jih v nadaljevanju povzemam po Bianchi idr. (2022, str. 17–29).

Poosebljanje vrednot trajnostnosti:

- vrednotenje trajnostnosti,
- podpiranje pravičnosti,
- promoviranje narave.

Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti:

- sistemsko mišljenje,
- kritično mišljenje,
- formuliranje problema.

Zamišljanje trajnostnih prihodnosti:

- pismenost za prihodnost,
- prilagodljivost,
- raziskovalno mišljenje.

Ukrepanje za trajnostnost:

- politična angažiranost,
- kolektivno ukrepanje,
- individualna iniciativa.

Prvi sklop kompetenc »poosebljanje vrednosti trajnostnosti« nas spodbuja k razmisleku o lastnih vrednotah in pogledih na trajnostnost. Te kompetence zagovarjajo enakopravnost in pravičnost za vse generacije. Zagovarjajo pa tudi stališče, da je človeštvo del narave. Vrednote in znanje sta dve povezani področji, saj naše vrednote in pogledi na svet oblikujejo razumevanje sveta tudi na področju trajnostnosti.

Drugi sklop kompetenc je »sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti«. Naše okolje je vse bolj kompleksno

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=RYkljA66AsY&ab_channel=UNEnvironmentProgramme

in pomembno se je zavedati, da so okoljski problemi, trajnostnost in gospodarstvo ter družba v medsebojni povezavi. Učeče se je treba opremiti s kompetencami za prepoznavanje takšnih povezav (npr. povezava med onesnaženim okoljem in zdravjem ljudi).

Tretji sklop kompetenc »zamišljanje trajnostnih prihodnosti« učeče se spodbuja k zamišljanjem ukrepov za doseganje trajnostne prihodnosti. Učeče se je treba opremiti s kompetencami, s katerimi obvladujejo negotovost prihodnosti. Poudarjajo, da je razmišljanje o prihodnosti nekaj, kar lahko oblikujejo skupaj, in je ključno za učenje za okoljsko trajnostnost. V dokumentu zagovarjajo, da morajo ljudje opredeliti alternativne prihodnosti in razmišljati o več možnih izidih.

Četrti sklop kompetenc »ukrepanje za trajnostnost« oziroma delovanje za trajnostnost učeče se spodbuja, da delujejo kot posamezniki ali v skupnosti za oblikovanje trajnostne prihodnosti. Ljudje in skupnosti se morajo aktivno zavzeti za oblikovanje bolj trajnostnega planeta. To dosežemo s sprejemanjem vsakodnevnih odločitev, ki vplivajo na trajnostnost. Spodbujajo pa tudi sodelovanje ljudi pri sprejemanju širših, sistemskih odločitev, kot je ustvarjanje novih paradig.

Bianchi idr. (2022) osvetlijo pomen kakovostne izobrazbe in usposabljanja za izboljšanje družbenih ter okoljskih razmer. Za spremembo trenutnih okoljskih razmer in delovanje v smeri trajnostnosti je treba spremeniti mišljenje in vedenje ljudi. V ospredju morajo biti enakost in pravičnost za vse generacije ter zavedanje, da smo vsi del narave. Izobraževanje v smeri trajnostnosti je ključno za doseganje sprememb.

Transformativno učenje in različne ravni sprememb

Za interpretacijo učenja v povezavi s trajnostnim razvojem se pogosto uporablja teorija transformativnega učenja. Izobraževanje za trajnostni razvoj se je začelo spodbujati v 20. stoletju, in sicer v povezavi s cilji trajnostnega razvoja, ki jih je sprejela Organizacija združenih narodov in veljajo za obdobje do leta 2030 (Agenda 2030).

Transformativno učenje (tj. transformacija perspektiv in referenčnega okvira) je teorija Jacka Mezirowa, ki je nastala v poznih 70. letih 20. stoletja (Mezirow, b. l., str. 92). Transformativno učenje je opredelil kot proces, s katerim preoblikujemo referenčni okvir, mentalne sheme in perspektive odraslega človeka. Odrasli spremenijo mentalne navade in svojo miselnost.

Referenčni okvir je Mezirow opredelil kot celovito strukturo, ki nastaja pod vplivom kulture. Referenčni okvir posameznika vpliva na zaznavanje, spoznanje in občutke. Človekova prepričanja določajo način delovanja. Ko smo enkrat »programirani« (ko nastanejo utrjeni mentalni vzorci in mentalne navade), začnemo avtomatično izvajati določene miselne in vedenjske aktivnosti, hkrati pa zavračamo načine aktivnosti, ki ne ustrezajo našim prepričanjem (Mezirow, b. l., str. 92).

»Transformativno učenje poteka, kadar se učeče se spodbuja, naj razmislijo o pridobivanju znanja in podvomijo vanj, ga usvojijo in uporabijo v praksi (Bianchi idr., 2022, str. 17). Tako učenje vključuje kognitivno (»glava«), psihomotorično (»roke«) in čustveno (»srce«) področje ter spodbuja razmislek, dvom in ukrepanje.

Teorijo Mezirowa so razvijali še drugi avtorji. Sodobnejši avtorji in avtorice (kot sta O'Sullivan in Lange) predstavijo transformativno učenje kot proces, ki se dogaja na treh ravneh (Lange, 2023, str. 2). Transformativno učenje poteka na mikro, mezo in makro ravni.

Jack **Mezirow** se je v glavnem osredotočal na mikro raven posameznika, izhajal je iz subjekta, odraslega učečega se posameznika. Spremembe se po njegovi teoriji zgodijo v subjektivnem referenčnem okviru. Transformacijo je torej razumel kot proces spreminjanja pomenskih perspektiv in mentalnih navad. V reflektivnem procesu, pogosto v medosebni komunikaciji, odrasli identificirajo svoje osebne mentalne vzorce in kako ti omejujejo percepcijo in razumevanje sveta. Z refleksijo odrasli razvijajo bolj kritične perspektive. Zagovarjal je, da morajo odrasli nenehno izzivati svoje nekritično sprejete sisteme prepričanj (ki so nastala z vzgojo v otroštvu). Mikro raven sprememb ali **individualna sprememba** se nanaša na posameznikov referenčni okvir.

Mezo raven sprememb izhaja iz analitičnih globinskih psiholoških in organizacijsko-transformacijskih teorij. Na tej ravni se sprememba šteje za temeljno spremembo posameznikove osebnosti, ki vključuje sočasno razrešitev osebne dileme in razširitev zavesti, katere posledica je večja integracija osebnosti (Boyd, 1989 v prav tam, str. 4). Razsodnost je ključen proces transformacijskega procesa. Pri tej ravni sprememb se zagovarja teorija, da ljudje sebe razumemo kot pluralno, inherentno konfliktno in pogosto motivirano osebo z nezavednimi motivi. Transformativno učenje razkriva te notranje konfliktno elemente z namenom iskanja rešitve in tako spodbuja k integraciji več vidikov posameznikove osebnosti. O'Sullivan (1999 v Lange, 2023, str. 4) trdi, da nas ne motivirajo le racionalne ideje, ampak tudi strukture sanj, vgrajene v našo **kolektivno psiho (kolektivno nezavedno)**. Mezo raven sprememb se torej večinoma ukvarja tako s **kulturnimi spremembami** kot z miselnimi okviri, ki lahko presežejo sisteme prepričanj in načine bivanja (prav tam, str. 6).

Makro raven sprememb se ukvarja s **socialnimi spremembami** in izhaja iz teorije Paula Freireja (prav tam, str. 6). Freire je trdil, da so socialni odnosi znotraj učnih situacij sestavni del učnega procesa. Trdi, da je ravno **praxis** ta, ki zmoti samoumevne pomene, spodbuja postavljanje velikih vprašanj in omogoča učečim se, da reflektirajo **socialno realnost** in ustvarijo prostor za razpravo o načinu doseganja sprememb. Ta raven sprememb se torej nanaša na strukturno preobrazbo, to je gospodarstva, tehnologij, ideologij, politike in institucij. Cilj je radikalno demokratična politika trajnostnosti in opolnomočena globalna državljanska kultura. Ta kultura nasprotuje transnacionalnemu kapitalističnemu projektu, ki nas je pripeljala do roba in pomaga na novo zamisliti obetavne poti za naš planetarni kontekst (prav tam, str. 8).

Film kot strategija izobraževanja odraslih

Prakse kolektivnega učenja, ki temeljijo na **umetnosti**, vse pogostejše uporabljajo izobraževalci odraslih in skupnostne organizacije kot kreativni in participativni način odzivanja na sodobno družbeno in okoljska vprašanja (Clover, 2006, str. 46). Film, kot strategijo izobraževanja odraslih, lahko uporabimo na način neposredne izdelave filma in uporabe filma pri učenju, lahko pa učeče se odrasle izobražujemo z ogledom filma, ki ga podkrepimo z refleksijo.

Film je bil sprva (konec 19. stoletja) le ena izmed oblik zabave, skupaj z gledališčem in glasbo (Bhattacharya, 2013, str. 175). Z razvojem tehnologije pa se je film spremenil v medij množičnega komuniciranja, saj lahko doseže ljudi po vsem svetu. Začeli so ga uporabljati za propagiranje pomembnih družbenih sporočil. S tem pa je prišlo tudi do razvoja dokumentarnih in bolj realističnih filmov. Množičen interes za film in izjemen vpliv filma za družbo je spodbudil izobraževalce odraslih za nadaljnje raziskovanje filma. Sporočila in vsebine filmov bi lahko usmerili k učečim se odraslim in prek filma posredovali znanja. Kljub smiselnosti posredovanja znanj prek televizije in filma se izobraževalci odraslih še vedno sprašujejo, ali sta televizija in film sama po sebi dovolj, da zagotovita koristno izobraževanje skozi izkušnje, ali pa je le del širšega procesa, ki vključuje tudi druge metode učenja. Številne raziskave, izvedene na *Chicago Public School*, ki je ponujala tečaje za študente prek televizije, so pokazale, da je nekatere dele učnega procesa najbolje narediti z uporabo drugačnih strategij. Film torej ne more v celoti nadomestiti učnega procesa. Uporaba filma je bolj učinkovita, kadar so v uporabi še druge metode (prav tam, str. 177).

Da bi film postal orodje izobraževanja človeka, je treba omogočiti aktivno sodelovanje gledalca pri raziskovanju in uporabi komunikacijskih medijev. Pri uporabi filma v izobraževanju odraslih se pogosto uporabljata dve izobraževalni tehniki. Prva so medosebni pogovori v majhnih skupinah, druga pa pisno delo. Eden izmed starejših primerov aktivnejše vloge učečih se odraslih je »*The Women's Class*« leta 1959, ki so ga oblikovali na japonski televiziji. Skupine 200.000 žensk (20.000 skupin) so gledale televizijo in skupaj razpravljale o televizijskih programih, o različnih težavah v politiki, gospodarstvu ter o socialnih in družbenih tematikah. Gledanje televizije je bilo torej podkrepjeno s skupno diskusijo in refleksijo (prav tam, str. 182).

Po različnih raziskavah sklepamo, da so filmi in televizijski mediji pomembna mesta izobraževanja odraslih (prav tam, str. 182).

Transformativna moč oglada filma

Film in fikcija imata lahko transformativno moč na ljudi in skupnost. Pride lahko do dveh vrst sprememb (Jarvis, 2015, str. 498). Prva je tista sprememba, ki temelji na ustvarjanju intenzivnih čustev, empatije in identifikacije. Druga sprememba pa nastane s tem, da stopimo korak stran in spodbujamo zavedanje, kako konstruiramo svoje vsakdanje življenje in izkušnje (prav tam, str. 498).

Kar se tiče prve vrste spremembe, to je spremembe na psihičnem področju, lahko film spodbuja večje samozavedanje, kar nam omogoča, da prepoznamo in izzovemo nekatere skrite vidike svoje osebnosti in referenčnega okvira, ki lahko omejuje naš razvoj (prav tam, str. 486). Proces empatije je lahko transformativen, saj zamaja predsodke in prepričanja o izkušnjah drugih ljudi.

Film »manipulira« z gledalčevo perspektivno na način, da imajo občutek, da si delijo življenja z liki v filmu. V filmu je kamera tista, ki gledalca potegne v izkušnje likov. To lahko ustvari intenzivno in takojšnjo izkušnjo. Film lahko posameznikom predstavi njihove lastne osebne in družbene probleme ter jih spodbuja k temu, da jih kontekstualizirajo in spremenijo. Raziskave so pokazale, da se posamezniki lahko bistveno spremenijo zaradi poistovetenja z različnimi liki (Wright, 2007 v Jarvis, 2015, str. 487). Skozi intervjuje z različnimi Britankami je Wright ugotovil, da so se ženske močno identificirale z likom Cathy Gale iz filma Maščevalci ter z njeno fizično in psihično močjo. Opolnomočilo jih je, spodbudilo zavedanje in aktivnosti za spremembe. Ugotovile so, da ni nujno, da so takšne, kot jim družba in kultura narekuje, da naj bodo (prav tam).

S filmom na nek način »živimo skozi izkušnje drugih« in spoznavamo kompleksnost pozicij drugih subjektov. Prav tako nam film pokaže številne različice tega, kar se je zdelo kot skupna resničnost. Ko prepoznamo, kako konstruiramo svoje življenje in izkušnje oblikujemo v vzorce, imamo potencial za preoblikovanje in drugačno pripovedovanje lastnih zgodb (prav tam, str. 498).

Raziskovalci so dokazali, da film omogoča, da se ukvarjamo z življenji, ki so radikalno drugačna od našega, in z ljudmi, ki so morda na robu našega družbenega sveta. To ne ustvarja samo razumevanja in empatije s tistimi, ki so drugačni od nas, ampak nam tudi omogoča, da si predstavljamo alternative načinu življenja, kot ga živimo zdaj.

Teorija transformativnega učenja, osredotočena na družbene reforme, je še posebej povezana s takšno fikcijo. Brookfield (2000, 2005 v prav tam, str. 490–491) trdi, da mora pristna kritična refleksija vključevati kritiko ideologije, proučevanje »razmerij moči in hegemoničnih predpostavk«. Trdi, da je celo osebna refleksija ideološka, ker so ideologije sestavni deli naše osebnosti.

Fikcija in film, ki nas povezujeta z zunanjimi ljudmi, pogosto delujeta na čustveni ravni. Deliti intenziven odnos z likom, čigar situacija ali perspektiva nam ni domača, lahko vodi v spreminjanje prepričanj o sebi. Naše prepričanje, da se na primer nikoli ne bi mogli obnašati na določen način, ali da nekatere skupine nimajo prav, ali da so krive za svojo nesrečo, se začne razpletati. Tudi spreminjanje političnih perspektiv se pogosto začne na tej ravni človeškega razumevanja. Osebne, sociokulturne in epistemološke spremembe se razvijajo hkrati, saj se gledalci sami drugače počutijo kot v primerjavi s skupnostjo, kar pomeni, da morajo priznati, da morda ne obstaja ena resnica ali resničnost, in tako začeti proces razkritja konstruktov, ki so jih do te točke jemali za samoumevne. To se lahko zgodi zaradi izpostavljenosti intenzivnim in močnim izkušnjam, tudi skozi film (prav tam, str. 491). Transformacija skozi film združuje čustva in razum/intelekt. Intenzivnost izkušnje naredi to čustven in čuten ter intelektualen proces. Ravnovesje med čustvi, čuti in intelektom v procesu transformacije bo odvisno od značilnosti filma in tudi od prostora za razmislek ter kritičnega dialoga, ki nam je na voljo.

Primeri dobre prakse

Film torej lahko uporabimo kot strategijo za izobraževanje odraslih. Ljudi lahko s pomočjo filmov ozaveščamo o aktualnih temah in opolnomočimo za spremembo v njihovem delovanju in mišljenju. Pomembno je, da pri izbiri tematike filma poskrbimo za intenzivnost izkušnje, saj le tako lahko vpliva na učečega se odraslega.

Vpliv, ki ga bo imel film na učečega se odraslega, pa je odvisen od posameznika. V nadaljevanju bom predstavila dva primera dobrih praks, ki poudarjata pomen izobraževanja pri uporabi filma. Prvi primer se nanaša na učenje z uporabo filma, drugi pa na učenje z izdelavo filma.

Festival EFF⁶ v Washingtonu

Filmi so lahko vpliven medij, skozi katerega lahko ozaveščamo in **izobrazimo javnost** o okoljskih problemih. Filmi imajo možnost vizualne premestitve ljudi v kraje in situacije, ki jih po navadi ne bi nikoli doživeli. Spodbujajo tudi **povezanost skupnosti**, saj si javnost filme ogleda skupaj, hkrati pa se tudi učijo skupaj. Kadar je ogled filma združen s strokovno razpravo, je komunikacijska izobraževalna izkušnja še močnejša (Norman, 2000, str. 28).

V namen spodbujanja izobraževanja javnosti glede okoljskih problemov je nastal festival EFF v Washingtonu. Festival prikazuje kakovostne okoljevarstvene filme z vsega sveta in organizira diskusije glede okoljevarstvenih tem. Cilji festivala so:

- vključiti različne skupine prebivalcev mesta,
- spodbuditi dialog in sodelovanje med okoljskimi skupinami,
- predvajati filme, ki sicer ne bi bili videni na območju ZDA,
- spodbujati intenzivno vzgojno-izobraževalno načrtovanje in pripravo programov izobraževanja, vključno za delo s skupinami otrok in lokalnimi šolskimi sistemi ter
- obveščanje javnosti o kritičnih okoljskih vprašanjih s predavanjem filmov ter poučnimi in živahnimi razpravami (prav tam, str. 28).

Festival EFF je dosegel velik uspeh pri ozaveščanju o okoljskih vprašanjih s predstavitvijo izobraževalnih filmov skupaj z informativnimi razpravami na prizoriščih (prav tam, str. 29). Razprave so po navadi izvajali (in jih še izvajajo) filmski ustvarjalci ali strokovnjaki za obravnavano okoljsko temo filma. Teme filmov, ki so pogosto predvajani, so podnebne spremembe, enakopravnost in pravičnost, umetnost in okolje, trajnostnost, digitalnost in virtualnost, ohranjanje divjih živali, povezava med človekom in naravo itd. (prav tam, str. 29).

Projekt EETF (*Environmental Education Through Filmmaking*) in izdelava filma

Razmah tehnologije je lahko zelo dobrodejen na izobraževalnem področju, saj lahko na preprost način dostopamo do različnih informacij in oblik razvedrila. Po svetu se pojavljajo mnogi projekti za izdelovanje filmov v izobraževalne namene.⁷ Poleg dostopa pa nam je zaradi hitro spreminjajoče se tehnologije in posledičnega znižanja stroškov olajšana izdelava oziroma **produkcija amaterskih filmov**. Filme lahko uporabimo kot obliko izobraževanja odraslih in mladih o zelenih kompetencah. Ljudi lahko povežemo z naravo in različne okoljske probleme predstavimo skozi virtualne vire (Harness in Drossman 2011, str. 829).

Okoljsko filmsko ustvarjanje ima potencial, da razvija funkcionalno, kulturno in kritično okoljsko pismenost, saj zahteva razumevanje sveta ter razvija veščine in odnose, ki spodbujajo okoljsko odgovorno vedenje (ERB). Kulturna okoljska pismenost zahteva razumevanje, kako družba vrednoti in komunicira o pomenu o okolju in razvija zavedanje o tem, kaj drugi vidijo kot pomembno. **Kritična pismenost** je pomembna, saj potrebujejo sposobnosti, da se zoperstavijo okoljskim destruktivnim družbenim paradigmam in sprejmejo sorazmerno ukrepanje. To je trojni koncept okoljevarstvene pismenosti, ki priznava pomembnost funkcionalne pismenosti v kulturnem kontekstu, oba pa jemljemo kot nepogrešljivega za kritično pismenost, ki zagovarja učinkovite okoljevarstvene ukrepe (prav tam, str. 830).

6 Environmental Film Festival <https://dceff.org/> je bil ustanovljen 1993, poteka marca vsako leto.

7 Glej npr.: Center for Environmental Filmmaking (2024). <https://www.american.edu/soc/environmental-film/>; Adventuresome filmmaking meets theory, technique and environmental education (2023). <https://news.ucsb.edu/2023/021181/adventuresome-filmmaking-meets-theory-technique-and-environmental-education>; Films as a Tool in Education for Sustainable Development (2016). <https://www.connect4climate.org/article/films-tool-education-sustainable-development-esd>

Projekt *The Environmental Education Through Filmmaking* ali EETF je projekt, katerega cilj je bil naučiti se, kako producirati okoljske videoposnetke, da bi s tem zvišali okoljsko pismenost srednješolskih mladostnikov (prav tam, str. 830). Projekt je obsegal osem ur in en dan za ogled filmov, refleksije in evalvacije. Udeleženci so raziskali svojo temo in našli relevantne informacije skozi skupinsko diskusijo. Prvi dan projekta so udeleženci izbrali svoj fokus oziroma temo za film. V naslednjih dneh so med poukom s pomočjo interneta raziskali svoje teme (teme so se nanašale na diskusijo in na vprašanja iz intervjuja). Pozneje so dijaki posneli film ter ga preuredili, končno preurejanje pa je bilo prepuščeno drugim akterjem v projektu. Na koncu sta nastala dva dokumentarna filma, ki sta se osredotočala na probleme lokalne skupnosti in izpostavljanje pomembnosti le-teh in intervjuje. Filme so objavili na spletno platformo YouTube.com (prav tam, str. 833). Okoljski izobraževalci ugotavljajo, da se poveča znanje po takšnih projektih. Vseeno pa imajo takšni kratko zasnovani projekti omejen vpliv na okoljevarstveno odgovorno vedenje.

Drugič, vprašanja, ki so jih postavili, in teoretični konstrukti, ki so jih oblikovali, poudarjajo pomen celostnega pojmovanja okoljske vzgoje in izobraževanja ter zagotavljanje okvira za ocenjevanje funkcionalne okoljevarstvene pismenosti udeležencev.

Tretja ugotovitev je bila, da je filmsko ustvarjanje zelo malo raziskan način izobraževanja, čeprav ima potencial za razvoj okoljevarstvene pismenosti. Predlagali so, da bi projekt razširili (prav tam, str. 843–844). V času od nastanka omenjene raziskave so bile opravljene še druge raziskave, ki potrjujejo vpliv filma na razvoj stališč in prepričanj ter znanja o okolju.

Zaključek

Trajnostnost se pogosto povezuje s transformativnim učenjem, ki je ključno za doseganje ciljev trajnostnega razvoja. Izobraževalci odraslih uporabljajo različne metode za spodbujanje transformativnega učenja, med temi tudi filme. Z uporabo filma lahko izobraževalci spremembe dosežejo na razumski in emocionalni ravni. Poskrbeti morajo, da je izkušnja s filmom (bodisi z ogledom filma, bodisi z izdelavo) dovolj intenzivna. Priporočljivo je, da jo podkrepijo z refleksijo, ki jo omogočijo z metodo diskusije.

Literatura in viri

- Adventuresome filmmaking meets theory, technique and environmental education. (2023). <https://news.ucsb.edu/2023/021181/adventuresome-filmmaking-meets-theory-technique-and-environmental-education>
- Bhattacharya A. (2013). Adult Education and Film/Television. V P. Mayo (ur.), *Learning with Adults* (str. 175–185). Sense Publishers.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Center for Environmental Filmmaking. (2024). <https://www.american.edu/soc/environmental-film/>
- Clover, D. E. (2006). Culture and Antiracisms in Adult Education: An Exploration of the Contributions of Arts-Based Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 46–61.
- Films as a Tool in Education for Sustainable Development. (2016). <https://www.connect4climate.org/article/films-tool-education-sustainable-development-esd>
- Furlan, M. (2016). Projekt CINAGE – evropski film za dejavno staranje. *Andragoška spoznanja*, 22(3), 109–111.
- Harness, H. in Drossman, H. (2011). The environmental education through filmmaking project. *Environmental Education Research*, 17(6), 829–849. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504622.2011.618626?needAccess=true&role=button>
- Jarvis, C. (2015). Fiction, Film and Transformative Learning. V E. W. Taylor in P. Cranton (ur.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice* (str. 486–502). Jossey Bass.
- Javrh, P. (2013a). Izobraževalni filmi kot del učnega gradiva za ranljive ciljne skupine. *Andragoška spoznanja*, 19(4), 58–69.
- Javrh, P. (2013b). *Matematična kompetenca in osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji*. Andragoški center Slovenije. <http://mm.acs.si/pismenost/2013/index.php?nid=300&id=33>, http://www.youtube.com/watch?v=_GAhKFLb7Tg

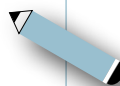
- Javrh, P. (2013c). *Temeljne zmožnosti odraslih. Učenje učenja*. Andragoški center Slovenije.
<http://mm.acs.si/pismenost/2012/index.php?nid=200&id=20>, <http://www.youtube.com/watch?v=kwdIAeXTCpl>.
- Javrh, P. (2022). *Uporaba izobraževalnih filmov za razvoj temeljnih zmožnosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
<https://pismenost.acs.si/gradiva/gradiva/zobrazevalni-filmi/na-poti-do-zivljenjske-uspesnosti/>
- Košmerl, T. in Mikulec, B. (2022). Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj v luči teorij transformativnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 73(2), 164–179.
- Lange, E. A. (2019). Transformative Learning for Sustainability. *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education* (str. 1–13). Springer Nature.
- Norman, E. M. (2000). Public Education Through Community-Based Film Programs: A Report on the Environmental Film Festival in the Nation's Capital. *The Journal of Environmental Education*, 31(2), 28–30.

STAREJŠI ODRASLI IN FILM: SPODBUJANJE DEJAVNEGA STARANJA

Meta Furlan¹

V tem poglavju boste spoznali:

- kako s filmom spodbujati dejavno staranje,
- kakšna je vloga filma v izobraževalnem procesu,
- kako film uporabiti v izobraževanju odraslih.



Uvod

Demografski podatki za Evropo kažejo, da se ta stara. Povprečna pričakovana življenjska doba ob rojstvu v Evropski uniji (EU) je ocenjena na 82 let (Mortality and ... 2018). Starejši ljudje, stari 65 let ali več, predstavljajo petino celotnega prebivalstva EU. V naslednjih treh desetletjih se bo delež starejših v EU povečal in naj bi leta 2050 dosegel 28,5 %. Poleg tega naj bi se število ljudi, starih od 75 do 84 let, v tem obdobju povečalo za 60,5 % (Ageing Europe, 2019). Staranje prebivalstva odraža različne dejavnike, kot so zmanjšanje umrljivosti otrok, napredek na področju javnega zdravja in medicinskih tehnologij, večja ozaveščenost o prednostih, povezanih z zdravim življenjskim slogom, premik od težkega dela k terciarnim poklicem in boljši življenjski pogoji (prav tam, str. 8).

Pogosto so starejši ljudje obravnavani kot družbeno breme za nacionalne sisteme zdravstvenega varstva in socialne varnosti, upokožitev ali zdravstvene težave pa prepogosto pomenijo začetek umika iz družbenega, kulturnega in političnega delovanja (Chinita in Janicas, 2014). Poleg tega je njihova želja po dejavnem sodelovanju v državljskih in kulturnih dejavnostih njihovih držav pogosto prezrta. Trend demografskega staranja je izziv za države članice EU, ki so v zadnjih letih sprejele številne pobude za odpravo stereotipov o starejših ljudeh in spodbujanje aktivnega staranja.

Aktivno staranje² je postalo osrednji steber razvoja politike, ki starejšim zagotavlja več možnosti za nadaljnje delo, prostovoljstvo, sodelovanje in prispevanje k družbi, in sicer z dvema ciljema: povečati gospodarsko proizvodnjo in kakovost življenja vsakega posameznika (Active Ageing, 2002). Menimo pa, da lahko proces demografskega staranja obravnavamo kot »zgodbo o uspehu«. Starejši ljudje so pogosto bolj zadovoljni z življenjem in mnogi čutijo močnejšo povezanost s svojimi družinami, prijatelji in lokalno skupnostjo (Ageing Europe, 2019), zato lahko o staranju prebivalstva razmišljamo tudi v okviru socialnih inovacij, druge kariere ter dejavnega političnega in skupnostnega delovanja starejših.

¹ Avtorica je bila aktivna članica projektne skupine CINAGE. Več o projektu na spletni strani: <https://www.utzo.si/projekti/cinage/> in v radijski oddaji Projekt CINAGE-snemanje filmov, kjer se povežejo študentje AGRTF s starejšimi (2015) <https://prvi.rtvsllo.si/podkast/storz/2125127/174323102>; ter napovedniku kratkih filmov <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ZHQ-QOUFGNI>

² V besedilu sta aktivno staranje in dejavno staranje uporabljena kot sinonima.

Dejavno staranje

Koncept dejavnega staranja je kompleksen in večdimenzionalen. Čeprav se ga uporablja že nekaj zadnjih desetletij, še vedno nima enotne definicije (Boudiny, 2012; Boudiny in Mortelmans, 2011; Walker in Maltby, 2012; Walker, 2002). Širša opredelitev dejavnega staranja je nastala kot odgovor na ozko usmerjeno opredelitev dejavnega staranja v politikah držav in dokumentih Evropske unije. Pojavila se je potreba po širši opredelitvi, ki naj bi vključevala različne dejavnosti starejših doma, v lokalni skupnosti in javnem prostoru. Iz koncepta dejavne starosti lahko potegnemo sedem ključnih načel, ki nakazujejo, da dejavno staranje bo in mora biti zaveza med državljani in družbo (Walker 2002, str. 124–125):

- izraz *dejavnost* naj se nanaša na vsakršno aktivnost starejših, ki prispeva k njihovi osebni rasti in blaginji njihovih družin, lokalnih skupnosti in družbe. *Dejavnost* se ne bi smela nanašati zgolj na plačano delo ali proizvodne dejavnosti;
- dejavno staranje naj se nanaša na vse starejše, tudi tiste, ki so v institucionalni oskrbi;
- dejavno staranje naj bo preventivni koncept, saj bi morali v proces staranja aktivno vključiti vse generacije;
- ohranjanje medgeneracijske solidarnosti med generacijami: dejavno staranje je medgeneracijsko, saj je celotna družba odgovorna za ustvarjanje priložnosti za dejavno staranje;
- koncept naj vključuje tako pravice kot tudi dolžnosti starejših (npr. izobraževanje ni zgolj pravica starejših, ampak je tudi njihova dolžnost, da skozi izobraževanje ostanejo dejavni in prispevajo k družbi);
- strategija dejavnega staranja naj spodbuja ustrezne politike, ki bi starejšim omogočale udeležbo v raznih dejavnostih, in naj dopušča, da si starejši sami ustvarijo oblike dejavnega staranja;
- dejavno staranje naj spoštuje narodno in kulturno raznolikost.

Različni avtorji v koncept dejavne starosti vključujejo prostočasne dejavnosti. Med njimi sta tudi Avramov in Maškova (2003 v Boudiny in Mortelmans 2011), ki sta v koncept dejavnega staranja vključila tudi gospodinjstvo in prostočasne dejavnosti. Razni avtorji se strinjajo (Silverstein in Parker, 2002 v Boudiny in Mortelmans, 2011; Boudiny, 2012; Findeisen, 2012), da dejavnosti prostega časa pozitivno vplivajo na duševno in fizično počutje starejših (samospoštovanje, samouresničevanje, zadovoljstvo samim s seboj ...). Prosti čas nima enotne definicije, ampak je nekoliko »zavit v meglo«. Tako nekateri avtorji razlikujejo med »resnim ali aktivnim« in »naključnim ali pasivnim« preživljanjem prostega časa, drugim se zdi to absurdno. Stebbins (1992 v Findeisen 2012) pravi, da ima resno preživljanje prostega časa smisel in namen, kar pomeni, da si starejši lahko z njegovo pomočjo začrtajo drugo kariero, vzdržujejo zaposljivost, se samopotrjujejo ... Resno preživljanje prostega časa torej pripomore k osebni rasti in vpetosti v skupnost. Po drugi strani pa meni, da je naključno preživljanje prostega časa zgolj hitro zadovoljevanje želja, kot je pasivno gledanje televizije, nakupovanje, ribarjenje, kartanje ...

Svetovna zdravstvena organizacija (Active Ageing ... 2002, str. 12) opredeli **dejavno staranje** »kot proces optimiziranja priložnosti za zdravje, sodelovanje in varnost, da bi izboljšali kakovost življenja starejših«. Dejavnost omogoča vsem ljudem (ne samo starejšim!), da uresničijo svoje potenciale za fizični, družbeni in duševni razvoj skozi celoten potek življenja in da sodelujejo v družbi glede na svoje želje in potrebe. Beseda *dejaven* se nanaša na sodelovanje v socialnem, ekonomskem, kulturnem in duhovnem življenju, zato presega zgolj ohranjanje fizične kondicije in udeležbe na trgu dela, medtem ko se beseda *zdravje* nanaša na fizično, duševno in socialno počutje (Active Ageing ... 2002). Svetovna zdravstvena organizacija se v opredelitvi koncepta dejavnega staranja zaveda njegovih razsežnosti – prešla je iz koncepta **zdrave starosti** na koncept **dejavne starosti**, ki se ne osredotoča zgolj na ohranjanje zdravja in fizične kondicije, temveč upošteva psihološke, družbene in ekonomske vidike dejavnega staranja. S tako definicijo dejavnega staranja se je Svetovna zdravstvena organizacija izognila produktivni opredelitvi dejavnega staranja, saj je upoštevala različne vidike kakovosti življenja. Poleg tega pa je usmerjena v preventivno delovanje – kako lahko s pripravo na starost in z ohranjanjem dejavnosti, udejstvovanja na različnih področjih, zdravja, starejši preprečijo/omilijo upad fizičnih sposobnosti (Sedej, 2009).

Partnerji v projektu CINAGE so na podlagi sinteze različnih virov in literature o dejavnem staranju in evropskem filmu opredelili naslednje spretnosti in znanja, ki so pomembni za dejavno staranje:

- a) sposobnost učenja: priložnosti za učenje v tretjem življenjskem obdobju, ki obsegajo vse načine, metode in strategije učenja;
- b) dejavno državljanstvo ali organizirano prostovoljstvo: udeležba v skupnosti, sooblikovanje lokalne skupnosti, sodelovanje pri družbenem odločanju;
- c) skrb za zdravje: vzdrževanje dobrega počutja s telesnega, duševnega in socialnega vidika;
- č) sposobnost čustvovanja (reguliranje ali uravnavanje čustev): ohranjanje neodvisnosti in dostojanstva v poznejših letih življenja;
- d) finančno ekonomske spretnosti in znanja (finančna pismenost): zajemajo ekonomske vidike, ki vplivajo na dohodek, možnosti za delo, pokojnino, socialno pomoč;
- e) tehnološke spretnosti in znanja: uporaba novih tehnologij (računalnik, tablica, mobilni telefon ...), podporne tehnologije (rdeči gumb, dvigalo doma ...) in tele podpora (podpora na daljavo).

Vidimo lahko, da se te kompetence tesno povezujejo z definicijo dejavne starosti Svetovne zdravstvene organizacije, ker je široka in obsega vse pomembnejše vidike dejavnega staranja.

Dejavno staranje ne pomeni zgolj ohranjanja zdravja, ampak pomeni tudi udeležbo starejših v lokalni skupnosti, gospodarski, civilni in kulturni sferi življenja (Pavliha, 2010). Zato pod dejavno staranje uvrščamo tudi razne oblike prostovoljnega dela, pomoči svojcem, oskrbe starejših in sodelovanja v skupnosti. Dejavno staranje pomeni tudi sodelovanje pri družbenem odločanju in oblikovanju lokalnega okolja. Za dejavno staranje je veliko možnosti in od vsakega posameznika je odvisno, katero pot bo ubral. Nikakor pa ne pomeni zgolj udeležbe v dejavnostih, ki so koristne za družbo (plačano delo, prostovoljno delo), ampak pomeni tudi dejavnosti, ki pripomorejo k osebni rasti posameznika.

Film in dejavno staranje

Film je globalni komunikacijski medij, ki doseže širše občinstvo. Uporabljamo ga lahko kot orodje dialoga za boljše razumevanje politične in družbene ter ekonomske situacije v različnih delih sveta ter vpliva na različne skupine ljudi (Brown, 2011). Film je tudi del popularne kulture, del našega vsakdana. Avtorji (Taylor, 2010; Tisdell, 2008) trdijo, da se naše identitete v veliki meri oblikujejo v procesu interakcije s popularno in medijsko kulturo. Raziskave (Wright, 2010; Wright in Sandlin, 2009) so pokazale, da učeči se odrasli oblikujejo svojo odraslo identiteto skozi identifikacijo z določenimi fikcijskimi liki v serijah, filmih, igricali ali knjigah in da so v stiku s popularno kulturo izpostavljeni različnim ideologijam. Izberejo si namreč določene elemente iz popularne kulture in jih vključijo v svoje življenje. Poleg tega popularna kultura spodbuja učenje, povezano z oblikovanjem identitete in situacijskim učenjem (Gee in Hayes, 2011). Zato je treba popularno kulturo proučiti kot legitimno prizorišče izobraževanja odraslih, saj ima močan vpliv na svetovni nazor odraslih (Jarvis, 1992). Množični mediji (kamor spada tudi film) so pomemben del v vsakdanjem življenju ljudi. Gledanje televizije, oddaj, serij, poslušanje radijev in drugih pretočnih vsebin Grummel (2010) razume kot mesto **stalnega informalnega učenja**, ki je prežeto z našim vsakdanjikom.

Film lahko okrepi stereotipe o različnih družbenih skupinah. Kincheloe (2002) je v svoji raziskavi ugotavljal, kako lahko popularna kultura (in film kot njen del) reproducira hegemonске prakse, kot so rasizem, seksizem, homofobija, ksenofobija, mačizem in nasilje z oblikovanjem družbeno sprejemljivih in konformnih identitet. Film namreč omogoča opazovanje in analizo spreminjanja družbenih odnosov ter tako postane referenčna točka za razumevanje sprememb, ki se dogajajo, in njihovega vpliva na različne skupine ljudi (Brown 2011). Poleg tega ima lahko film velik potencial za spodbujanje kritičnih komentarjev in **ozaveščanje o številnih vprašanjih** (Armstrong 2000, str. 17). Neformalno učenje iz filma lahko prispeva k razvoju identitete ter **spodbuja kritično zavest** in družbeno preobrazbo (Grummel 2010). Film je pomemben iz dveh vidikov: prvič, za kritično refleksijo trenutnih družbenih praks, in drugič, kot vir informalnega učenja v vsakdanjem življenju.

Pripovedovanje je srce filma. V njem so izražena prepričanja o tem, kaj cenimo, česa se bojimo, kaj nas navdihuje in kaj odtuja. Uveljavljajo ne le to, kako razmišljamo o svetu, temveč predvsem to, kako se ob njem počutimo. Pripovedovanje spodbuja čustva in razmišljanje ter spodbuja vpogled v gledalčeve lastne izkušnje (Ličen 2016). Poleg tega **s filmsko pripovedjo razvijamo individualne in kolektivne identitete**; dostopamo do čustvenih ali moralnih virov za delovanje in ne nazadnje nam pripoved kaže načine, kako se spopasti z nepričakovanim ter predvideva alternativne prihodnosti. Pripovedovanje zato lahko razumemo kot družbeno konstrukcijo resničnosti.

Findeisen (2014) trdi, da lahko film okrepi ali razbije stereotipe o starosti. Pomembno je, da film ne posreduje stereotipnih podob o starih ljudeh kot krhkih, pasivnih, ranljivih, odvisnih, izoliranih in ogroženih. Bistveno je, da film te podobe nadomesti s podobami starejših ljudi kot dejavnih in odgovornih državljanov, ki želijo in lahko odločajo o tem, v kakšni družbi bodo živeli. Poleg tega filmi zagotavljajo obsežno gradivo o trendih prikazovanja starejših v filmih in o tem, kako se stereotipi o staranju spreminjajo v pripovedi. To se lahko zgodi skozi vse pripovedi, ko značaji likov ustrezajo proaktivnemu in borbenemu razvoju predsodkov, da bi se prilagodili izzivom starosti in dokazali, da so sposobni spremeniti svoje vedenje in pridobiti kompetence za dejavno staranje. Poleg tega je lahko film medij, ki starejšim omogoča, da se zavedajo svojega dejavnega staranja (Antunes idr., 2015b). Kino omogoča srečanje ljudi, razširja svetove posameznikov, saj na platnu prikazuje tako tisto, kar je učečemu se znano, kot tisto, kar mu je neznano. Prav tako spodbuja učenje in ustvarja željo po učenju. V tem smislu kino izostri zaznavanje in ga naredi bolj pozornega ter prispeva k učenčevemu razumevanju raznolikosti (Sousa, 2016, str. 28). Kino bi v tem oziru lahko starejšim pomagal vzpostaviti odnos do pomembnejših vidikov v procesu staranja.

Glede na navedeno so se partnerji v projektu **CINAGE** (*European Cinema for Active Ageing*) združili, da bi ponudili nov pogled na dejavno staranje in kinematografijo. Nov pristop k učenju za aktivno staranje s pomočjo filmskih praks in skupnih kinematografskih izkušenj so razvili filmski ustvarjalci in strokovnjaki za dejavno staranje iz Slovenije, Italije, Portugalske in Združenega kraljestva. Z analizo kritičnega pregleda literature in raziskav o dejavni starosti in evropskem filmu ter z uporabo bogatih izkušenj pri razvoju in izvajanju izobraževalnih ter filmskih programov za starejše odrasle je bil razvit tečaj CINAGE, ki predstavlja nov metodološki pristop na področju kinematografije in dejavnega staranja. **Tečaj CINAGE** in njegova pilotna akcija sta bila priložnost za preizkušanje nove metodologije usposabljanja in gradiva za izkoriščanje novih programov za starejše odrasle v prihodnosti.

Primer dobre prakse: projekt CINAGE

Projekt CINAGE je potekal na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje med letoma 2013 in 2015, sofinanciran je bil s strani Evropske komisije. Namen projekta je bil omogočiti starejšim, da se vizualno izrazijo, uporabijo svoje sposobnosti in ustvarijo tri kratke filme o dejavnem staranju. Omogočil jim je, da so prejeli orodja za posredovanje lastne podobe dejavnega staranja v nasprotju s prevladujočimi negativnimi ali pozitivnimi stereotipi o starosti.

Glavna vprašanja so bila:

- Kako lahko starejši po upokojitvi ostanejo polno vključeni v družbo?
- Kako je mogoče omiliti negativne in pozitivne stereotipe o njih?
- Kako lahko pri tem pomaga kinematografija?

Končni cilj projekta je bil pripraviti, preizkusiti in potrditi paket filmsko usmerjenih orodij in učnih strategij – to je osnovo za **filmski tečaj za starejše**. Ta se je zaključil s produkcijo dvanajstih kratkih filmov starejših, kar je prispevalo k nadaljnjemu izboljšanju možnosti za izobraževanje in učenje starejših z uporabo evropskega filma kot orodja.

Cilji projekta so bili:

- ugotoviti, kako lahko starejši po upokojitvi ostanejo vključeni v družbo;
- spoznati, kako je s filmom mogoče omiliti negativne in pozitivne stereotipe o starejših;
- prepoznati načine, kako lahko film pripomore k dejavnemu staranju;
- pokazati, kako dejavno starost doživljajo starejši sami;
- omogočiti starejšim vstop v javni prostor;
- prispevati k nadaljnjemu izboljševanju možnosti izobraževanja starejših odraslih.

Ciljne skupine projekta so bili starejši, izobraževalci odraslih, organizacije, ki ponujajo izobraževanje odraslih, izvedenci na področju dejavnega staranja in evropskega filma ter nosilci političnega odločanja. Vse te ciljne skupine so aktivno sodelovale v dejavnostih projekta.

Projekt je bil razdeljen v pet faz:

1. **Raziskava evropskega filma in dejavnega staranja:** partnerji so analizirali kazalnike dejavne starosti o treh glavnih temah:
 - (a) dejavno staranje in učenje za dejavno starost;
 - (b) evropski film za dejavno staranje: osrednji element je bil raziskati, kako sodobni evropski film prikazuje staranje in šest izbranih kompetenc dejavnega staranja. Vzpostavljene so bile fokusne skupine, ki so analizirale 12 evropskih filmov z vidika izbranih kompetenc dejavnega staranja ter izbrala 6 filmov, ki najbolj od slikavajo dejavno staranje;
 - (c) modeli kompetenc za dejavno staranje.
2. **Smernice CINAGE:** namenjene so izobraževalcem odraslih, saj odpirajo temo, kako uporabljati film v izobraževalnem procesu. Smernice izobraževalce uvedejo v načrtovanje izobraževalnih srečanj, uporabo različnih metod in tehnik v podporo filmskemu izobraževanju ter vključujejo različne vire, dokumente in vaje.
3. **Priročnik CINAGE** je namenjen starejšim, ki se želijo pobliže spoznati s filmom. Sestavljen je iz šestih modulov, med katerimi je najpomembnejša filmska produkcija: pisanje scenarija, režija, produkcija in montaža. Priročnik starejše popelje v svet filma in dejavne starosti ter oboje vseskozi prepleta.
4. **Pilotni tečaj:** namen pilotnega tečaja je bil preveriti priročnik in smernice ter zbrati predloge za izboljšavo. Pilotni tečaj je starejšim omogočil snemanje lastnih filmov o dejavnem staranju na podlagi samorefleksije o vprašanih starosti in iskanju ustreznih strategij dejavnega staranja. Starejšim je ponudil priložnost za razmislek o kinu in filmih ter izkušnjo skupnega snemanja filmov, kar sproži transformativno učenje o dejavnejšem in družbeno angažiranem staranju ter delovanju v skupnosti. Tečaj je potekal v šestih moduli, ki so skupno trajali 80 ur: 40 ur za prvih pet modulov in 40 ur za snemanje treh kratkih filmov:
 - Pojdimo na tečaj CINAGE
 - Moja zgodba o dejavnem staranju
 - Ste dejali starost? Ste dejali dejavno staranje?
 - Dejavnost je moj način življenja. Kaj pa tvoj?
 - Ustvarjanje filmov:
 - ◆ Evropski film in dejavno staranje
 - ◆ Pisanje scenarijev: od življenjskih zgodb do filmov
 - ◆ Režija: vizualno pripovedovanje zgodb
 - ◆ Produkcija: kako organizirati produkcijo kratkega filma
 - ◆ Montaža: od posnetka do filma
 - Filmska delavnica

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je za potrebo izvedbe filmske delavnice vzpostavila partnerstvo z Akademijo za gledališče, radio, film in televizijo, Univerze v Ljubljani. Pet študentov magistrskega študija je postalo mentorjev starejšim udeležencem in začelo se je **medgeneracijsko učenje**. Udeleženci tečaja, starejši odrasli, so spoznali filmsko produkcijo pri nastajanju kratkega filma: napisali so scenarije, pripravili zgodborise, pisali scenoslede, kadrirali prizore, vodili produkcijo, snemali, igrali, montirali ... Udeleženci so prevzeli različne filmske vloge od režiserja, tajnice režije, igralcev, scenografa, kostumografa do snemalca, producenta in tako v polnosti spoznali potek nastajanja filma. Rezultat pilotnega tečaja, ki je potekal v vseh štirih partnerskih državah, je dvanajst kratkih filmov. Slednji odslikavajo razumevanje in videnje dejavne starosti starejših.

5. **Konferenca CINAGE in filmski festival:** partnerji so v Leedsu v Veliki Britaniji organizirali konferenco z naslovom *Film za dejavno staranje*. Na njej so predstavili gradivo CINAGE, 12 kratkih filmov o dejavnem staranju in spregovorili o pomembnosti filma v izobraževalnem procesu ter o filmu kot metodi dejavnega staranja. Poleg konference so partnerji organizirali tudi filmski festival, ki je bil tekmovalne narave – sodelovali so lahko vsi kratki filmi na temo dejavnega staranja, kratki filmi z igralci 65+ ali pa kratki filmi, katerih producenti, režiserji ali scenaristi so bili starejši od 65 let. Partnerji so pripravili tudi nacionalne zaključne delavnice, ki so obravnavale tri teme: a) kako uporabiti film v poznejših letih življenja; b) kako uporabiti film kot sredstvo v podporo dejavnemu staranju; c) kako uporabiti osebne zgodbe za razvoj kratkega filma. Delavnice so bile namenjene vsem, ki jih zanimata filmsko izobraževanje in filmska produkcija, predvsem pa vsem, ki se pri delu srečujejo s starejšimi.

Izsledki projekta kažejo, da je ta presegel samo ustvarjanje filmov, saj je vodil v medgeneracijsko učenje, ustvarjalnost, spremenjen pogled na film ...

Ustvarjalni procesi spodbujajo dejavno staranje

Ustvarjalni procesi filmskega ustvarjanja **spodbujajo ponoven razmislek o dejavnem staranju**, zato so bile v projektu razvite nove strategije za njegovo spodbujanje. Ustvarjanje filmov je odprlo drugačen pogled na lastno staranje in staranje, prikazano v medijih. Spodbujalo je sodelovanje, vključenost in učenje. Udeleženci so povedali:

»Presenetljivo se je pokazalo, da so ljudje, od katerih v bistvu ne pričakuješ posebne kreativnosti, v skupini »dobili krila«, kar je tudi, po mojem mnenju, glavni namen tovrstnih projektov.«

»Menim, da je ustvarjalnost izrednega pomena, le da se želite dejavno starati.«

Medgeneracijsko učenje

Medgeneracijsko učenje v projektu ni bilo načrtovano, vendar se je izkazalo za veliko prednost. Starejši in mladi so bili vključeni v skupni ustvarjalni proces. Generacije so bile druga nad drugo presenečene. Z vzajemnim, recipročnim in sodelovalnim učenjem so si izmenjevali znanje in ustvarjali nova znanja. Mnenja udeležencev:

»Imeli pa smo čudovite mentorje, ki so nas tankočutno vodili skozi vse faze. Navdušena sem nad njihovo komunikacijo in znanjem, ki ga znajo posredovati, vsi smo z navdušenjem sodelovali in se počutili kot eno. Med nami so se spletle nevidne vezi, ki jih je težko opisati. Vesela sem, da sem doživela to izkušnjo.«

»Prepričan sem, da je dejstvo, da so bili mentorji in koordinatorica projekta CINAGE mladi, igralo ključno vlogo pri spodbujanju motivacije udeležencev in ustvarjanju pozitivne skupinske dinamike.«

Spremenjen pogled na film

Projekt je spodbujal starejše, da začnejo gledati filme na drugačen način – da ne gledajo več samo zgodbe, ampak tudi kadre, montažo, scenografijo itd. Začeli so razumeti, da film ni le zabava, temveč močno orodje za ozaveščanje družbe o določenih vprašanjih. Mnenja udeležencev:

»Danes si pozorno ogledam film. Poglobljeno ga analiziram, ne le zgodbo in igralce, ampak tudi tehniko. Vse podrobno opazujem, česar prej nisem počel.«

»Menim, da je projekt spodbudil novo razumevanje filma, saj se mi zdi, da nam je postal pomembnejši proces nastajanja filma kot pa končni rezultat.«

Ustvarjalno in timsko delo prinese tudi trenja in napetosti

Ker je bila skupina starejših udeležencev zelo heterogena in so se udeleženci razlikovali po zanimanju, pričakovanjih in znanju, so se med snemanjem filmov pojavile tudi nekatere težave. Za nekatere udeležence je bilo težko delati v skupini, težave so bile s skupinsko dinamiko. Kot je povedala ena izmed mentoric:

»Bilo je nekaj težav, predvsem s komunikacijo, kar je bilo morda posledica dejstva, da so udeleženci prvič sodelovali pri snemanju filmov. Ne glede na starost udeležencev je vsako kreativno delo v skupini zelo občutljivo in krhko početje, zato je tudi v našem primeru prišlo do določenih trenj, ki pa smo jih lepo kanalizirali v konstruktivno skupinsko dinamiko.«

Mentorji in udeleženci so sprejeli nove vloge in izkušnje

Za mentorje (študente AGRFT) je bila izvedba filmskega tečaja in snemanje filmov s starejšimi prva tovrstna izkušnja. Izobraževanje starejših o filmu, pisanje scenarija, produkcija in snemanje kratkih filmov je bila edinstvena izkušnja.

»Delo pri projektu CINAGE je bil za mene svojevrsten izziv, saj nisem bila dostikrat v vlogi predavateljice ali mentorice. Predvsem pa mi je izziv predstavljalo delo s starejšimi, saj sem se zavedala, da imajo sodelujoči v projektu za seboj veliko zelo raznolikih izkušenj in da bodo tudi zato imeli različne interese za sodelovanje na delavnici. Na predavanju so me sodelujoči presenetili s svojo zainteresiranostjo in predznanjem.«

»Ne gre za to, da bi mi nekoga naučili delati filme, ampak za to, da skupaj naredimo 3 filme, skozi katere se vsi spoznamo z aktivnim staranjem in filmom. Mislim, da imajo te filmi izredno vrednost zaradi specifične nastajanja – so nekakšen zeitgeist preseka dveh generacij.«

»Na koncu sem navdušena nad procesom, ki je minil brez velikih pretresov, in mislim, da smo se odlično odrezali. Zanimivo je bilo opazovati, kako vsi udeleženci čedalje bolj postajajo kos svojim nalogam in so dosegli veliko stopnjo samostojnosti pri snemanju. Najlepše pa mi je bilo, ko so vsi pripovedovali, kako svoje novo pridobljeno znanje delijo s svojimi svojci in prijatelji, saj so ob tem čutili ponos na svoj dosežek.«

Tudi starejši so se pri snemanju kratkih filmov znašli v novih vlogah. Vsak udeleženec je imel med snemanjem svojo vlogo. Prevzeli so različne vloge: režiser filma, snemalec, pomočnik režiserja, garderober ...

»Na delavnici so bila dosežena in presežena moja pričakovanja. Nisem mislila, da je možno v tako kratkem času toliko narediti, ker sem na filmskem področju čisti začetnik.«

»Navdušena sem nad projektom CINAGE, idejo, mentorji in njihovim odnosom do projekta in naše skupine. Cenim, da smo bili tako različni. Kaj mi je bilo najbolj všeč: naučila sem se o filmu – od prvotne zamisli do snemanja.«

Zaključek

Projekt CINAGE kaže, kako omogočiti starejšim vključevanje v lokalno, nacionalno in mednarodno okolje ter jih spodbuditi, da s filmom pokažejo odnos do lastnega dejavnega staranja. Snemanje kratkih filmov je povezovalo udeležence in mentorje v močno skupino s skupnim ciljem, ki je mladim mentorjem ponudila uvid v izobraževanje in delovanje starejših, starejše pa opolnomočila na področju filmskega ustvarjanja ter jim v roke dala škarje in platno za izražanje lastne ustvarjalnosti.

Film lahko uporabimo kot orodje za dejavno staranje pa tudi kot odlično sredstvo za proaktivne družbene in kulturne prakse med starejšimi. Pomaga vzpostaviti stik in zagotoviti podlago za smiselno sodelovanje v lokalni skupnosti in za osmišljanje lastne starosti. Film je čudovito orodje, ki omogoča kognitivni razvoj, transformativno, medgeneracijsko, sodelovalno in informalno učenje. Če se zavedamo, da vsak film, pa najsi gre za komedijo, romantični ali akcijski film, nosi svoje sporočilo in pripoved, ki reproducira hegemonijo, je vzgoja za kritično refleksijo filma še toliko pomembnejša.

Literatura in viri

- Active ageing. A policy Framework. (2002). World Health Organization.
- Ageing Europe. Looking at the lives of older people in the EU. (2019). Publications Office of the European Union.
- Antunes, M. H., Valentini, A., Findeisen, D., Tobin, A., Granville, J. in Chinita, F. (2015a). *CINAGE Manual for learners*. CINAGE Partnership.
- Antunes, M. H., Valentini, A., Findeisen, D., Tobin, A., Granville, J. in Chinita, F. (2015b). *CINAGE Guide for educators*. CINAGE Partnership.
- Armstrong, P. (2000). All Things Bold and Beautiful: Researching Adult Learning Through Soaps. *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/4>
- Avramov, D. in Maskova, M. (2003). Active ageing in Europe. *Population Studies*, 1(41), 1–152.
- Boudiny, K. (2013). Active ageing: from empty rhetoric to effective policy tool. *Ageing & Society*, 33(6), 1077–1098.
- Boudiny, K. in Mortelmans, D. (2011). A critical perspective: Towards a broader understanding of active ageing. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 7(1), 8–14.
- Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 233–247.
- Chinita, F. in Janicas B. (2014). O cinema como ferramenta andragógica para a terceira idade: o Projeto CINAGE. International conference of CINEMA, Avanca, Portugal 2014.
- Findeisen, D. (2012). *Koraki v prostovoljstvo: naredimo jih skupaj na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani*. Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Findeisen, D. (2014). On Older People, Cinema and Old Age. <https://www.cinageproject.eu/en/news/297-news-11.html>.
- Furlan, M. (2016). Projekt CINAGE – evropski film za dejavno staranje. *Andragoška spoznanja*, 22(3), 109–111.
- Gee, J. P. in Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Grummell, B. (2010). Filtering informal learning in everyday life: invoking ordinariness and moving to civic engagement. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 565–579.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: Becoming an individual in society*. Jossey-Bass.
- Kincheloe, J. L. (2002). *The sign of the burger: McDonald's and the culture of power*. Temple University Press.
- Ličen, N. (2016). Uvodnik. Skočiti v film. Film in učenje v odraslosti. *Andragoška spoznanja*, 22(3), 3–6.
- Mortality and life expectancy statistics*. (2018). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Mortality_and_life_expectancy_statistics
- Pavliha, M. (2010). *Stereotipi o starosti niso odpravljeni*. <http://zlataleta.com/stereotipi-o-starosti-niso-odpravljeni/>
- Sedej, M. (2009). Izobraževanje starejših v luči trga dela in strategije aktivnega staranja. *Andragoška spoznanja*, 15(2), 54–63.
- Sousa, V. (2016). What Do Learners Need to Know About Cinema? Film as a Learning Tool in Adult Education. *Andragoška spoznanja*, 22(3), 21–32.
- Taylor, E. W. (2010). Cultural institutions and adult education. V E. J. Tisdell in P. M. Thompson (ur.), *Adult education in cultural institutions: Aquariums, libraries, museums, parks, and zoos* (str. 5–14). Jossey-Bass.
- Tisdell, E. J. (2008). Critical media literacy and transformative learning: Drawing on pop culture and entertainment media in teaching for diversity in adult higher education. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 48–67.
- Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International Social Security Review*, 55(1), 121–139.
- Walker, A. in Maltby, T. (2012). Active Ageing: A strategic policy solution to demographic ageing in the European Union. *International Journal of Social Welfare*, 21(1), 117–130.
- Wright, R. R. (2010). Unmasking hegemony with The Avengers: Television entertainment as public pedagogy. V J. A. Sandlin, B. D. Schultz in J. Burdick (ur.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling* (str. 139–150). Routledge.
- Wright, R. R. in Sandlin, J. A. (2009). Popular culture, public pedagogy, and perspective transformation: The Avengers and adult learning in living rooms. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 533–551.

METODA OBLIKOVALSKEGA RAZMIŠLJANJA



Ko govorimo o oblikovalskem razmišljanju (*design thinking*), se mnogi najprej vprašajo, kaj pomeni beseda oblikovalsko (*design*) v tem imenu. Najprej je treba opozoriti, da to ne pomeni grafično, vizualno ipd. S to besedno zvezo navadno poimenujejo **metodo razmišljanja**, ki jo uporabljajo oblikovalci pri uvajanju novosti v podjetjih, društvih, lokalnem okolju, pri razvoju novih predmetov, procesov, performansov. Tak način razmišljanja uporabljajo arhitekti. V slovenskem jeziku se pojavljata dve poimenovanji: oblikovalsko razmišljanje in snovalsko razmišljanje. V nadaljevanju bomo uporabljali besedno zvezo oblikovalsko razmišljanje.

Oblikovalsko razmišljanje je strategija, način razmišljanja, ki implicira spremembe in jo uporabljajo oblikovalci pri svojem delu.

Po pregledu različnih opredelitev lahko povzamemo, da je **metoda oblikovalskega razmišljanja** (MOR) način razmišljanja za reševanje problemov, ki izhaja iz analize izkušenj klienta/naročnika/študenta in **postavlja osebo v središče načrtovanja**. MOR se osredotoča na ustvarjanje novih produktov, storitev, procesov, ki napovedujejo nove rešitve porajajočih se izzivov.

Načela pri uporabi MOR:

- osredotočenost na klienta in empatija do potreb klienta/uporabnika, razumevanje osebe ali skupine; v središču načrtovanja so ljudje;
- ustvarjalnost: upoštevamo značilnosti lateralnega mišljenja;¹ kreativnost in eksperimentiranje uporabimo za ustvarjanje novih idej;
- sodelovanje: soustvarjanje, timsko delo, testiranje idej.

Faze pri uporabi MOR so iterativne (lahko se ponavljajo, prehajajo, lahko jih variiramo). Tukaj jih navajamo v zaporedju:

- razumeti, biti empatičen z uporabnikom, klientom, naročnikom, študentom; v tej fazi zbiramo podatke o naročniku, opazujemo, analiziramo potrebe naročnika, izkušnje, želje; poskušamo razumeti njihove probleme, skrbi;
- definirati problem; v tej fazi uporabimo vse uvide iz prve faze, jih povežemo in jasno opredelimo problem; opredelimo cilje projekta;
- razviti idejo, generirati več idej, uporabljamo viharjenje idej, iščemo več možnosti,
- razviti prototip; uporabimo najbolj prominentne ideje, jih selekcioniramo in nato oblikujemo v tako obliko, da jo lahko testiramo z uporabniki (skice, filmi, zapisi, predmeti ...);
- testirati z uporabniki; preverjamo učinkovitost zamisli, sprejemamo povratne informacije, dopolnjujemo.

Tehnike za izvedbo MOR

V vsaki fazi uporabljamo različne metode.²

Viharjenje idej (*brainstorming*): to je metoda za ustvarjanje idej, ki predvideva, da sodeluje več akterjev (deležnikov), ki so del procesa nastajanja novega procesa ali produkta ali programa.

Customer (user) Journey Map: to je proces oblikovanja vizualne predstavitev potreb klienta/stranke/naročnika z namenom, da bi razumeli želje udeležencev/klientov/študentov. V slovenščini se pojavlja izraz »mapiranje celostne izkušnje« in se povezuje s »kulturo osredotočenosti na stranko«.

Intervju: način zbiranja podatkov o klientih, ki sloni na odnosu dveh oseb, to je intervjuvanec-intervjuist, in ima namen v pogovoru odkriti izkušnje klientov, njihov način razumevanja problemov.

¹ Glej Edward de Bono: *Lateralno mišljenje*.

² Pojavljajo se izrazi tehnike, metode, metodologije, strategije; uporaba izrazov ni poenotena. Ker gre za načine, kako doseči nek cilj, bomo uporabili splošni izraz metoda.

Fokusna skupina: skupinski intervju³ za spoznavanje značilnosti klientov, ljudi v nekem okolju.

Wireframing: način za oblikovanje prototipov, »skeleta« neke zamisli.

Testiranje uporabniške izkušnje⁴ (User Testing): način za preverjanje (testiranje) zamisli ali rešitev z naročniki; zbiranje povratnih informacij in uporaba le-teh za izboljšanje rešitev.

Primeri uporabe MOR za razvoj novih produktov, storitev, organizacijskih inovacij, strategij

- Apple je uporabil MOR za razvoj prvega iPhonea, kar je vodilo v spremembo trga telefonov;
- MOR je bila uporabljena tudi za oblikovanje računalniške miške (IDEO);
- Airbnb je uporabil MOR za razvoj storitve enostavne rezervacije;
- Google je uporabil to metodo za razvoj uporabniku prijazne storitve Google Maps.

MOR uporabljajo v podjetjih,⁵ v različnih disciplinah (oblikovanje, informatika, marketing). Utemeljena je na interdisciplinarnem sodelovanju z namenom, da se povežejo različna znanja in različni pogledi (strokovne perspektive) pri reševanju problemov.

V velikih podjetjih imajo oblikovane posebne time za uporabo MOR, ki vključujejo vodjo, raziskovalce, strokovnjake. Razvile so se nove veje, npr. inovativno oblikovalsko razmišljanje (*Innovation Design Thinking*, IDT), ki združuje načela MOR in specifične namene/cilje pri razvoju inovacij.

Razmislek



Kako bi vi prevedli »methodology of design thinking«?

Kako se metoda oblikovalskega razmišljanja uporablja v podjetjih, društvih za razvoj inovacij?

Kako bi uporabili MOR za razvoj novih metod poučevanja?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

Capturing and Understanding the Interplay of Methods and Techniques. (b. l.). Hasso Plattner Institut. <https://hpi.de/giese/research/projects/dtr-the-design-thinking-methodology-at-work.html>

IDEO. (b. l.). <https://www.ideo.com/>

Tools for taking action. (b. l.). <https://dschool.stanford.edu/resources>

³ Za več informacij glej <https://mozaik.acs.si/kazalnik/metoda-fokusnih-skupin>

Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja <https://mozaik.acs.si/knjizna-polica/fokusne-skupine-kot-metoda.pdf>

⁴ Gl. mag. nalogo *Testiranje uporabnosti in uporabniške izkušnje pri interaktivni vsebini* <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=130711&lang=slv>

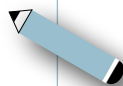
⁵ Glej npr. Kompetenčni center za design management; študijski predmeti Dizajnersko razmišljanje; podjetja za uporabo metode, npr. Studio 8

OBLIKOVALSKO RAZMIŠLJANJE ZA SPODBUJANJE INOVACIJ

Eva Tomažin

V tem poglavju boste spoznali:

- kaj je metoda oblikovalskega razmišljanja (MOR),
- kako poteka oblikovalsko razmišljanje,
- kako ga uporabimo v izobraževanju odraslih.



Uvod

Živimo v svetu zapletenih in hitro se spreminjajočih vprašanj, ki jih ni mogoče rešiti le s tehničnim znanjem, zato je ključno obvladovanje metod, ki nam omogočajo **reševanje zelo kompleksnih problemov fluidne družbe**.¹ V tem poglavju se osredotočam na metodo oblikovalskega razmišljanja, ki jo lahko uporabimo za reševanje kompleksnih vprašanj.

Nekateri avtorji omenjajo povezanost med oblikovalskim razmišljanjem in inovativnostjo. Tako Chasanidou idr. (2015 v Jelenčič, 2020, str. 390) navajajo, da se ta metoda kaže kot zelo uspešna pri začetnem generiranju inovativnih idej. Hkrati pa Avsec (2021, str. 12) navaja, da sta kreativnost in inovativnost ključni kompetenci za trajnost ter uspeh posameznikov in organizacij. O metodi je posnetih veliko kratkih posnetkov,² kar kaže na njeno priljubljenost.

Kaj je oblikovalsko razmišljanje?

Oblikovalsko razmišljanje³ (angl. *design thinking*) je metoda za oblikovanje inovativnih rezultatov v različnih okoljih, ki izhaja iz metod oblikovalske prakse. Zanj je značilno, da ni pomembna le končna oblika izdelkov ali storitev, temveč tudi proces razvoja (Zupan in Nabergoj, 2014, str. 53; Ličen, 2020).

Metodo opredeljujejo kot **celovit pristop k reševanju problemov**, ki v središče postavlja uporabnika in omogoča načrtovanje kreativnih in inovativnih rešitev. Brown (2008, str. 86) poudarja, da so inovacije, oblikovane z metodo oblikovalskega razmišljanja, usmerjene predvsem na človeka, zato je pri tej metodi ključna občutljivost za usklajevanje potreb ljudi s tem, kar je tehnološko izvedljivo.

Metodo oblikovalskega razmišljanja od drugih metod razlikuje to, da spodbuja dvom v splošno sprejeta prepričanja, podpira spraševanje namesto zagovarjanja, temelji na podatkih in potrebah uporabnikov, vključuje vse relevantne deležnike in ne le strokovnjake, spodbuja deljenje informacij in soustvarjanje ter dopušča in preizkuša različne rešitve. Ličen (2020, str. 132) navaja, da je za metodo oblikovalskega razmišljanja značilno

¹ Bauman (2013) v svojih zapisih o izobraževanju odraslih uporabi poimenovanje »živi pesek« za negotovo okolje in naslovi svoje poglavje *Learning to Walk on Quicksand*.

² The Design Thinking Process v 3 minutah https://www.youtube.com/watch?v=_roVX-aU_T8&ab_channel=Sprouts

³ Design thinking (DT) in *design thinking method* (DTM) se v slovenskem okolju pojavlja v različnih prevodih, kot so snovalsko mišljenje, snovalsko razmišljanje, oblikovalsko razmišljanje, dizajnerski pristop. V tem besedilu bo uporabljen prevod oblikovalsko razmišljanje.

prepletanje med različnimi elementi: združevanje v heterogene time, procesnost, soočanje z nejasnimi problemi in inovativni prostori.

Kako poteka?

Proces oblikovalskega razmišljanja vključuje več faz, ki niso linearne, ampak so prepletene, se ponavljajo in sestavljajo krožne poti (Ličen, 2020, str. 132). V literaturi lahko zasledimo, da različni avtorji opredeljujejo različno število faz, nekateri omenjajo tri (Brown, 2008), nekateri štiri, drugi pet (Zupan in Nabergoj, 2014) ali celo sedem faz (Simon, 1996). Do teh razlik prihaja zaradi združevanja več faz v eno oziroma razdelitve ene na več faz, naloge in njihovo zaporedje pa ostaja enako.

Zupan in Nabergoj (2014 str. 54) navajata pet faz procesa, ki predstavlja navidezno linearni kognitivni miselni tok v procesu razvoja novih rešitev. Vsaka faza sledi prejšnji, a v praksi se njihova uporaba prepleta, saj se lahko vedno vračamo k prejšnjim fazam z namenom izboljšanja inovacije.

V *prvo fazo* spada **definicija problema** ter opredelitev uporabnikov, časovni okvir, omejitve, ključni dejavniki uspeha in skupna terminologija (Simon, 1996, v Zupan in Nabergoj, 2015, str. 55).

Druga faza obsega **zbiranje podatkov in opazovanje** v širšem pomenu besede in je ena ključnih faz, s katero na sistematičen način raziščemo potrebe uporabnikov inovacije (Zupan in Nabergoj, 2014, str. 55). Prvi del opazovanja se nanaša na zbiranje obstoječih podatkov o problemu ter njegovih morebitnih rešitvah. V tej fazi identificiramo tudi deležnike, kamor poleg uporabnikov spadajo vsi, ki imajo kakršen koli interes za uspešno reševanje problema. Najpogosteje v tej fazi poteka kvalitativno zbiranje podatkov, npr. **intervjuji, fokusne skupine, terensko opazovanje**, ki temelji na etnografskih pristopih raziskovanja ipd. Pri tem gre za vživljanje v problemske situacije, kjer s pomočjo empatije razumemo občutja, misli in delovanje posameznikov ter skupin (prav tam, str. 55). Jelenčič (2020, str. 392) dodaja, da je nujno tudi vključevanje fizičnega okolja, iz katerega problem izhaja, saj le tako lahko pridobimo vpogled v širino problematike. Cilj opazovanja je torej končna definicija in razumevanje problema. V naslednji stopnji pridobivanja idej za rešitev problema potrebujemo čim več relevantnih informacij.

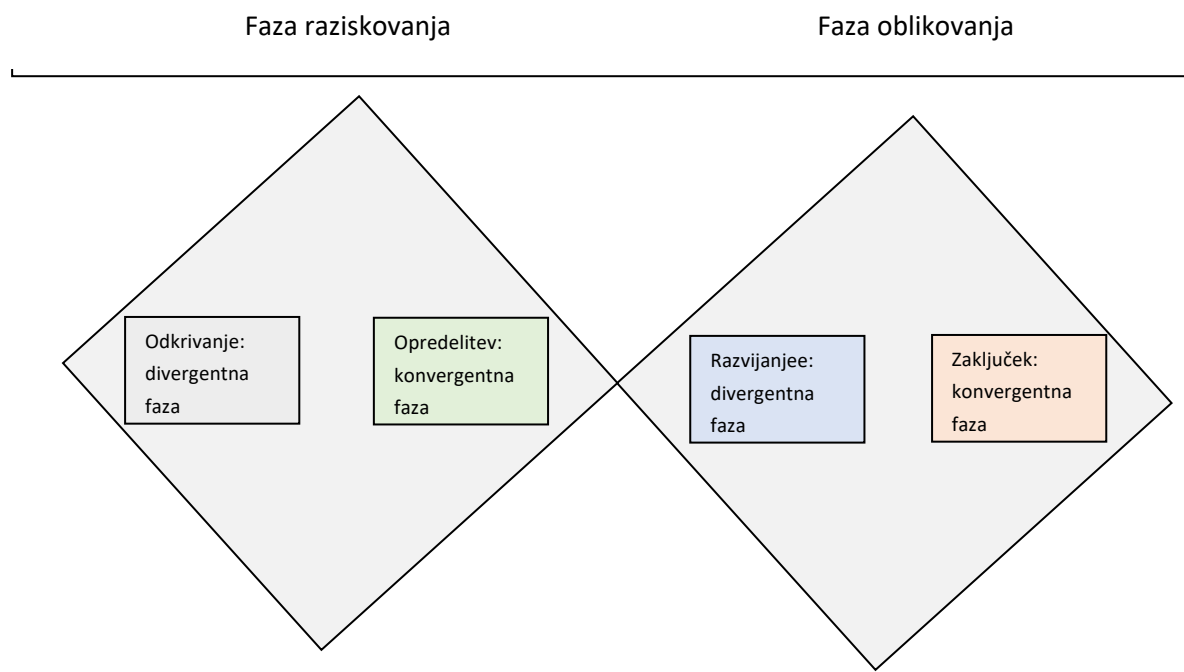
V *tretji fazi*, to je fazi pridobivanja idej, gre za **iskanje zamisli**, s katerimi razrešimo zastavljen problem. V tej fazi se ekipa že dobro pozna in razumemo posameznika in njegovo okolje, problemsko področje in imamo definiran problem. Tako poteka **kreativni miselni proces**, ki ga izvaja celoten tim. Pri tem je pomembno (Jelenčič, 2020, str. 393), da na problem gledamo iz različnih zornih kotov ter ob tem uporabljamo različne tehnike in metode, kot so: možganska nevihta, miselni vzorci, metoda 6-3-5, metoda osmin (angl. *crazy eights*) ali metoda zgodbe (angl. *storyboarding*). Po koncu zbiranja idej je ključno, da jih selekcioniramo, izberemo najboljše in jih določimo za naslednjo fazo – prototipiranje.

Četrta faza – **oblikovanje prototipov** – pomeni, da izdelamo poceni različice izdelka, storitve ali procesa, ki ga želimo izboljšati/ustvariti. Cilj te stopnje je izbrati najboljšo možno rešitev za vsak identificiran problem v predhodnih stopnjah in implementirati te rešitve v prototip (Jelenčič, 2020, str. 393). Prototipiranje omogoča preizkušanje potencialne oblike produkta ali storitve, ki so cenovno ugodne in hitre za izdelavo. Za to fazo je značilno, da se na podlagi prototipa pogosto vračamo na prejšnje korake in z novimi informacijami na novo definiramo problem ali uvedemo nove spremembe prototipa (Zupan in Nabergoj, 2014, str. 56).

Peta faza – **testiranje in implementacija** – je zaključna faza, v kateri testiramo končni izdelek, storitev ali postopek. Čeprav gre za zaključno fazo, je ta namenjena spremembam in izboljšavam, ki izhajajo iz poglobljene razumevanja uporabnikov in izdelka oziroma storitve (Jelenčič, 2020, str. 393).

Proces oblikovalskega razmišljanja se lahko deli tudi v štiri faze, ki se imenujejo **dvojni diamant** in ki jih v praksi ponavljamo, dokler ne dosežemo zadanih rezultatov. Proces je prikazan v shematskem prikazu dvojnega diamanta, ki ga je razvil *British Design Council*. V *prvi fazi* (odkrivanje) gre za identifikacijo problema, priložnosti in potreb ter za vpogled v življenje in delovanje uporabnikov in deležnikov. V *drugi fazi* (opredelitev) gre za

analizo rezultatov iz raziskovalne faze in sintezo ugotovitev v skrženo število priložnosti. V *tretji fazi* (razvijanje) gre za iskanje različnih rešitev in odgovorov na problem, oblikovanje posamičnih elementov in celostne izkušnje ter ponavljajoče testiranje komponent s končnim uporabnikom. V *četrty fazi* (vzpostavitev) pa gre za lansiranje produkta oziroma storitve ter vzpostavitev mehanizmov za pridobivanje povratnih informacij s strani uporabnikov.



*Dvojni diamant (Double Diamond Model of Design Thinking)
(prirejeno po The Design Council Double Diamond)*

Značilnosti snovalcev (uporabnikov MOR)

Avsec (2021, str. 14) navaja, da lahko snovalce (to je uporabnike metode MOR) opišemo z različnimi značilnostmi, kot so »skrb, usmerjena v človeka in okolje, sposobnost vizualizacije, nagnjenost k večnamenskosti, sistemska vizija, sposobnost uporabe jezika kot orodja, naklonjenost timskega delu in težnja po izogibanju nujnosti izbire«. Hkrati zahteva tudi radovednost, domišljijo in ustvarjalnost za raziskovanje, ustvarjanje in razvijanje možnih rešitev (Mosely idr., 2018, v Avsec, 2021, str. 16).

Brown (2008, str. 87) navaja še empatijo, ki je pomembna zato, da si lahko ustvarjalci inovacij predstavljajo svet iz več perspektiv, saj je pri oblikovalskem razmišljanju ključna usmerjenost na končne uporabnike in njihove vidike ter njihovo opažanje stvari. Poleg tega avtor navaja tudi sposobnosti sodelovanja v skupini, saj gre za interdisciplinarno metodo, kjer se nove ideje razvijajo v skupini.

Oblikovalsko razmišljanje kot metoda za spodbujanje trajnostno usmerjenih inovacij

Trajnostnost pomeni »prednostno razvrščanje potreb vseh življenjskih oblik in planeta z zagotavljanjem, da človekova dejavnost ne presega omejitev planeta« (Bianchi idr., 2022, str. 12). Trajnostni razvoj pomeni razvoj, ki zadošča današnjim potrebam, ne da bi pri tem ogrožal možnosti prihodnjih generacij (WCED 1987, v Fink Babič, 2006, str. 314). Za trajnostni razvoj je ključno, da upošteva tri vidike blaginje: gospodarski, socialni in okoljski. S tem se povezuje tudi pojem **trajnostno usmerjenih inovacij**, ki so na splošno opredeljene kot »razvoj novih izdelkov, procesov, storitev in tehnologij, ki prispevajo k razvoju in blaginji človeških potreb in institucij ob upoštevanju naravnih virov in prihodnjih generacij« (Tello in Yoon, 2008 v Cillo idr., 2019, str. 1013). Bos-Brouwers (2010 v Cillo idr., 2019, str. 1013) trajnostno usmerjene inovacije opredeljuje kot **inovacije, pri katerih prenova ali izboljšava izdelkov, storitev ali tehnoloških procesov ne zagotavlja le izboljšane gospodarske uspešnosti, temveč se osredotoča tudi na okoljsko in družbeno uspešnost**. Tako imajo tovrstne inovacije kratkoročno in dolgoročno sposobnost ustvarjanja pozitivnih družbenih in okoljskih učinkov.

Buhl idr. (2019, str. 1249) trajnostno usmerjene inovacije opredeljujejo kot namerno ustvarjanje in uresničevanje novih (ali izboljšanih) izdelkov, storitev, procesov ali praks, katerih cilj je, poleg ekonomskih donosov, tudi okoljska ali/in družbena korist. Pojavlja se vprašanje, **kako lahko razvijamo trajnostno usmerjene inovacije in ali je lahko metoda snovalskega razmišljanja uporabna za njihov razvoj**.

MOR ponuja priložnosti za ustvarjalnost pri reševanju kompleksnih problemov, za katere obstajajo različne rešitve in poti do rešitev. Buhl idr. (2019, str. 1249) menijo, da je v zadnjih letih metoda pritegnila zanimanje različnih praktikov in raziskovalcev kot metoda za razvoj inovativnih rešitev za izzive trajnosti. Avtorji menijo, da imajo izdelki in storitve, ki so ustvarjeni s pomočjo metode oblikovalskega razmišljanja, večjo možnost za ustvarjanje dejanskih pozitivnih trajnostnih učinkov.

Buhl idr. (2019, str. 1249) opredeljujejo ključne izzive, ki se pojavljajo pri procesu razvoja trajnostno usmerjenih inovacij: obseg inovacij, potrebe uporabnikov, vključenost deležnikov ter zagotavljanje pozitivnih učinkov trajnosti. Avtorji opredelijo tudi odnos med trajnostno usmerjenimi inovacijami in metodo oblikovalskega razmišljanja.

Izzivi trajnostnega razvoja

Inovacije

Potrebe ljudi

Vključevanje deležnikov

Zagotavljanje pozitivnih trajnostnih učinkov

Načela oblikovalskega razmišljanja

Problemski okvir, problemska izhodišča

Usmeritev na ljudi/kliente/uporabnike

Raznolikost

Vizualizacija

Preizkušanje in ponovitev

*Odnos med trajnostno usmerjenimi inovacijami in metodo oblikovalskega razmišljanja
VIR: Privrejeno po Buhl idr. (2019, str. 1254)*

Prvi izziv pomeni upoštevanje obsega inovacij in večdimenzionalnosti ciljev (tj. okoljskih, socialnih in ekonomskih vplivov), kar trajnostno usmerjene inovacije ločuje od izključno ekonomsko usmerjenih inovacij. Obseg inovacij določa prostor iskanja možnih rešitev, za katerega sta značilna upoštevanje neposrednih deležnikov in sodelovanje z zunanjimi akterji širših sistemov (prav tam, str. 1250). Oblikovalsko razmišljanje je uporabno za reševanje tovrstnega izziva, saj poudarja pomen raziskovanja problemskega konteksta pred opredelitvijo problema in s tem omogoča njegovo celostno razumevanje.

Drugi izziv trajnostno usmerjenih inovacij se nanaša na potrebe in vedenje uporabnikov, kjer avtorji poudarjajo pomen analize in upoštevanja potreb ter vedenja uporabnikov (tj. življenjski slogi, preference ...), preden se inovatorji odločijo za specifikacijo izdelka/storitve, ki je trajnostno usmerjen. Tudi za reševanje tega izziva je primeren metoda oblikovalskega razmišljanja, saj si prizadeva za razumevanje potreb in vedenja uporabnikov.

Trajnostno usmerjene inovacije zahtevajo vključenost in aktivno sodelovanje različnih notranjih in zunanjih deležnikov, kar je tretji izziv. To je posledica tega, da razvoj trajnostno usmerjenih inovacij zahteva posebno strokovno znanje in izkušnje za prepoznavanje vseh pomembnih vprašanj trajnostnosti (prav tam, str. 1251). Metoda oblikovalskega razmišljanja pa je osredotočena na raznolikost vključevanja različnih deležnikov, hkrati poudarja heterogenost in domneva, da sodelovanje v multidisciplinarnih skupinah vodi do boljših rezultatov inovacij (Buhl idr. 2019, str. 1253).

Četrti izziv se nanaša na to, da so trajnostno usmerjene inovacije namenjene iskanju rešitev za vprašanja trajnostnosti, a hkrati zasledovanje gospodarskih, okoljskih in socialnih ciljev pomeni različna »usmerjena tveganja«. Zaradi tega je ocenjevanje dolgoročnih učinkov tovrstnih inovacij zapleteno. Izziv lahko metoda oblikovalskega razmišljanja »rešuje« s testiranjem prototipov. Ti prototipi so lahko »kontrolna točka« v razvoju trajnostno usmerjenih inovacij ter za ocenjevanje pozitivnih in negativnih učinkov inovacij in njihovo skladnost s trajnostnostjo.

Oblikovalsko razmišljanje kot izobraževalna metoda

MOR je vedno bolj pogosta tudi kot izobraževalna metoda. Ker zapletenost problemov narašča, potrebujemo iskalce problemov s strokovnim znanjem in reševalce problemov, ki izboljšujejo in vzdržujejo socialno, ekonomsko in fizično okolje. MOR je že dolgo zakoreninjena v arhitekturi in inženirstvu, a se širi tudi na druga področja. Nekatere vodilne univerze so metodo identificirale kot »perspektivno za poučevanje inovativnosti, kreativnosti, razvoja novih izdelkov in kreativnega reševanja kompleksnih problemov« (Brown, 2008 v Zupan in Nabergoj, 2014, str. 53).⁴ Wrigley in Straker (2017, v Avsec, 2021, str. 12) navajata, da je MOR lahko nov trend in orodje za interdisciplinarno povezovanje, ker je tesno povezano z inovacijskim učenjem in povezuje študente različnih strok za skupinsko reševanje zapletenih problemov.

Učeči se ob uporabi MOR v interdisciplinarnem timskem delu spoznavajo različne deležnike iz socialnega, gospodarskega in političnega okolja. S pomočjo oblikovalskega razmišljanja lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu učitelji spodbujajo kreativno in inovativno mišljenje ter razvijajo sposobnosti reševanja problemov. Z uporabo metode spodbujajo tudi veščine timskega dela, komunikacijo in kritično razmišljanje.

Zaključek

Sklenemo lahko, da je MOR uporabna tako v delovnem kot v izobraževalnem okolju. Temelji na empatiji do uporabnikov, ustvarjanju idej, prototipiranju in testiranju. S tem pristopom lahko ustvarjamo rešitve, ki so bolj celovite, družbeno odgovorne in trajnostne. Hkrati pa je metoda učinkovita tudi kot izobraževalna metoda, ki pri študentih spodbuja inovativnost, kritično razmišljanje in komunikacijske veščine.

⁴ Glej Stanford d school <https://dschool.stanford.edu/>; Hasso Plattner Institute of Design at Stanford <https://engineering.stanford.edu/get-involved/support-engineering/funding-initiatives/hasso-plattner-institute-design-dschool>; European School of Management and Technology <https://esmt.berlin/execed/executive-education/open-programs/innovation-digital-transformation/design-thinking-and-corporate>

Literatura in viri

- Avsec, S. (ur.). (2021). *Snovalsko razmišljanje za spodbujanje veščin 21. stoletja*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Fink Babič, S. (2006). Vloga inovativnosti pri trajnostnem razvoju. *Moderna organizacija*, 39(6), 314–320.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera, M. (2020). *GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 85–92.
- Buhl, A., Schmidt-Keilich, M., Muster, V., Blazejewski, S., Schrader, U., Harrach, C., Schäfer, M. in Süßbauer, E. (2019). Design thinking for sustainability: Why and how design thinking can foster sustainability-oriented innovation development. *Journal of Cleaner Production*, 231, 1248–1257.
- Cillo, V., Petruzzelli, A. M., Ardito, L. in Del Giudice, M. (2019). Understanding sustainable innovation: A systematic literature review. *Corporate Social-Responsibility and Environmental Management*, 26(5), 1012–1025.
- Jelenčič, M. (2020). Snovalsko razmišljanje. V E. Boštjančič (ur.), *Kako spodbujati zaposlene: psihološki pristopi od A do Ž* (str. 388–398). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/view/236/338/5657>
- Ličen, J. (2020). Design Thinking Research: Investigating Design Team Performance. *Andragoška spoznanja*, 26(3), 131–133.
- Oblikovalsko mišljenje: kratek priročnik. (b. l.). Servis 8. <https://servis8.com/sl/>
- Zupan, B. in Nabergoj, A. S. (2014). Razvoj podjetniških kompetenc s pomočjo dizajnerskega pristopa. *Economic and business review for Central and South-Eastern Europe*, 16(4), 49–74.

GLEDALIŠČE ZATIRANIH



Gledališče zatiranih (GZ) združuje: gledališče, izobraževanje, terapijo, socialno intervencijo in politiko. Glavni namen: gojiti dialog (med kulturami, spoli, rasami ...) v iskanju miru. Metoda je pomembna, ker vključuje gibanje, postavljanje telesa v prostoru in v odnosu do drugih, kar vodi v razmislek o učenju in metodi učenja, ki se imenuje utelešeno učenje (*embodied learning*). Telo spregovori ali kot pravijo v italijanski literaturi *corpo parla*.

Gledališče zatiranih (ang. *theatre of the oppressed*, fr. *théâtre de l'opprimé*) je gledališka metoda, ki jo je razvil **Augusto Boal** v 60. letih prejšnjega stoletja. Uporablja gledališče kot medij spoznavanja in spreminjanja mentalnih vzorcev ali subjektivne realnosti (transformativno učenje), odnosov in družbenega okolja. Izhaja iz koncepta »zatiranih«, kot ga je razvil Freire v Pedagogiki zatiranih. Osrednji namen GZ **je analiza in transformacija zatiralskih situacij, konfliktov**.

Metoda GZ aktivira občinstvo, gledalci postanejo igralci (ang. *spect-actor*)¹, gledališče je participativna dejavnost. Udeleženci raziskujejo, uprizarjajo, analizirajo, transformirajo svojo subjektivno realnost. Metoda je utemeljena na predpostavki, da »telo misli« (utelešena kognicija) ali z drugimi besedami: **človeka razumemo prek recipročnih interakcij med telesom, čustvi in umom (*mind*)**. S to metodo želijo izvajalci razviti intuitivne zmožnosti, zmožnosti zaznavanja (senzorične zmožnosti), emocionalne zmožnosti. Učenje vključuje vse tri vidike (telo, um, čustva) in intuicijo ter odnose med njimi.

GZ vključuje različne tehnike in instrumente za analizo in osvobajanje ter ozaveščanje z **nedirektivnimi pristopi**, s katerimi deprofesionalizirajo gledališče in odstranijo mejo med igralci in gledalci. Vse tehnike izhajajo iz **majevtike ali sokratske metode razgovora**. GZ ni namenjeno doživetju katarze, temveč transformacije, učenja z odkrivanjem problemov. Posebnost je usmerjenost v telo in gibanje, ker želijo sneti maske mišic in gibov (it. *macsphere muscolari*). Pogosto slišimo: general se nosi kot general, general hodi kot general ... Kako z gledališko metodo demaskiramo te podobe, ki so del mišičnega spomina? GZ uporablja vaje, igre, s katerimi odstira maske socialnih vlog, ki so zapisane v umu, telesu in čustvih.

Razvile so se različne oblike GZ: forumsko gledališče, nevidno gledališče, tehnika »polica v glavi« (*flic-dans-la-tête*) ...

GZ eksplicitno nagovarja medosebne in socialne konflikte. Išče rešitve prek gledališkega scenarija. Predpostavka je, da se prek igranja neke rešitve stimulira tudi ravnanje v vsakdanjem življenju. Zatirani se osvobodijo svoje zatiranosti. Metoda GZ osvobaja.

Načela gledališča zatiranih

Gledališče je opredeljeno kot **simultano gibanje igralcev in gledalcev v istem prostoru**. Vsak človek je zmožen zaznavati situacijo in zaznavati sebe v situaciji.

Vsak človek lahko igra (*acting*), producira aktivnosti in opazuje aktivnosti. Ljudje uporabljajo glas, telo, gib za svoje izražanje.

Metoda GZ se povezuje z deli P. Freireja (Pedagogika zatiranih) in I. Illicha (Razšolanje družbe). **Zatirani** so tisti posamezniki in skupine, ki so socialno, kulturno, politično, ekonomsko, rasno, spolno prikrajšani v svojih pravicah do dialoga, ki so neslišni in živijo v kulturi nemih. Dialog je opredeljen kot svobodna izmenjava z drugimi, participacija v družbi enakih. Vsi družbeni odnosi bi morali biti dialoški.

Primer uporabe gledališča zatiranih za ozaveščanje o duševnem zdravju

KUD Transformator in dialoška pedagogika: Kako lahko gledališče zatiranih prispeva k odpornosti (rezilientnosti)? Projekt *Mavrica želja* prinaša nove postavitve na temo duševnega zdravja.

¹ Spect-actor je termin, ki ga je uvedel Boal za poimenovanje akterja v forumskem gledališču. V Rio de Janeiru je *Centro do Teatro do Oprimido*, ki razvija gledališče zatiranih, mednarodno se povezuje v ITO.



Razmislek



Kako se je delo A. Boala povezovalo s Pedagogiko zatiranih?

Kako bi lahko uporabili metodo gledališča zatiranih za ozaveščanje o pomenu ustvarjanja znanja in o problemu odpora do znanja?

Ali lahko uporabite gledališče zatiranih za vpliv na sprejemanje zakonodaje?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

Fritz, B. (2020). *InExActArt: avtopoietsko gledališče Augusta Boala. Priročnik za delo z metodo gledališča zatiranih*. Kulturno umetniško društvo Transformator.

Fritz, B. (2021). *The Courage to Become. Augusto Boal's Revolutionary Politics of the Body*. Danzig & Unfried. https://www.academia.edu/68084821/The_Courage_to_Become_Augusto_Boals_Revolutionary_Politics_of_the_Body

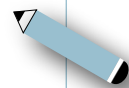
KAJ pa zdaj? Priročnik za uporabo gledališča zatiranih na področju okoljske problematike. (b. l.). KUD Transformator. https://kudtransformator.com/wp-content/uploads/2021/07/UU_prirocnik_final_compressed.pdf

GLEDALIŠČE ZATIRANIH KOT STRATEGIJA ZA RAZVOJ KRITIČNEGA MIŠLJENJA

Tjaša Šolar

V tem poglavju boste spoznali:

- kakšni so cilji pri uporabi gledališča zatiranih,
- kako se metoda gledališča zatiranih povezuje z zelenim prebojem,
- vrste gledališča zatiranih.



Uvod

Načini, kako izraziti in pokazati nestrinjanje z danim stanjem, razmerami, sistemom in nepravičnostjo, so raznoliki. Eden takih je gledališče zatiranih, ki izhaja iz prepričanja, da gledališče tvorimo vsi in da mora biti dostopno vsakomur, zapišeta Adamič in Polajnar (2014, str. 6). Vsak posameznik je sestavni del družbe in naj ima svoj glas pri upravljanju družbe.

»V družbi smo vsi, skupaj jo gradimo, spreminjamo in se trudimo za njeno izboljšanje, da nam bo omogočila svobodnejše, kakovostnejše in bolj brezskrbno preživljanje vsakdana.« (prav tam)

S tem citatom sta urednici zbornika, ki je nastal kot del projekta *Soodločaj, soustvarjaj in sooblikuj!*, želeli prikazati bistvo gledališča zatiranih, skozi katerega je možno uveljavljati svoje pravice. Z izvajanjem gledališča zatiranih se spodbujata aktivna participacija in razumevanje politike v vsakdanjem življenju.

V tem poglavju predstavljam metodo gledališča zatiranih, s katero se razvija kritično mišljenje.

Razvoj kritičnega mišljenja

Razvoj kritičnega mišljenja poteka v različnih oblikah izobraževanja. Ker pa je gledališče zatiranih pogosto povezano z izobraževanjem v družbenih gibanjih, se bom osredotočila predvsem na slednje. V okviru družbenih gibanj se ljudje učijo, ustvarjajo in razširjajo novo znanje in razumevanja. Kump (2012, str. 20) zapiše, da prevladujeta dve glavni obliki izobraževanja v družbenih gibanjih. Prvo je usmerjeno navzven. Družbena gibanja s pomočjo različnih oblik javnega protesta (in izobraževalnih dejavnosti) poskušajo izobraževati in prepričati širšo javnost in politike. Druga oblika izobraževanja pa je interno izobraževanje, ki poteka znotraj družbenega gibanja.

V okviru družbenih gibanj obstajajo številni primeri neformalnega in priložnostnega učenja odraslih. V izobraževanju v družbenih gibanjih je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, ki pa jo je treba kritično obravnavati, okrepiti v dialogu, razpravah (prav tam). Takšno izobraževanje je torej bolj utemeljeno na dialogu kot na prenosu znanja in spretnosti, saj cilj ni, da bi posamezniki pridobili neko stopnjo izobrazbe (kot v formalnem izobraževanju) ali raven znanja, da bi bili bolj zaposljivi, ampak gre za doseganje višje ravni kakovosti življenja posameznika oziroma skupnosti.

Cilj je, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa da se jim prilagajajo (Kump, 2012, str. 21). Pri tem razmišljanju je imel pomemben vpliv **Freire**, ki je najpomembnejšo vlogo za boj proti različnim oblikam zatiranja in izkoriščanja videl v izobraževanju.

Freire (v Kump, 2012, str. 23) meni, da so družbeni odnosi med **zatiralci in zatiranimi** po naravi predpisujoči. Take odnose uvaja tradicionalno izobraževanje. Freire (1968/2019, str. 31–44) opredeljuje takratno šolanje z **bančniškim konceptom izobraževanja**, za katerega je značilno nekritično sprejemanje znanja in idej, ki so jim vsiljene »od zgoraj« (od skupin, ki imajo družbeno moč) in so sestavni del dominantne kulture. Nasprotje bančniškega izobraževanja je **razvoj kritičnega mišljenja in proces ozaveščanja**, ki vključuje radikalno kritiko vladajoče ideologije in prizadevanje za oblikovanje nove stvarnosti.

Freire opozarja, da se **kritična zavest** razvije v praksi, torej z združevanjem mišljenja in kolektivnega, družbenega delovanja, pri čemer je ključna **metoda dialoga**. Prepričan je, da brez dialoga ni komunikacije in brez komunikacije ni izobraževanja. V kolektivnem procesu učenja se vsak uči in hkrati poučuje druge, torej vsak učitelj in učenec hkrati (Freire, 1968/2019, str. 69–73).

»V gibanju se s pomočjo kritičnega mišljenja in izkustvenega učenja razvija družbena zavest. Imaginacija, tako kot vizija družbenega gibanja, omogoča, da ljudje presežejo meje vsakdanjika in pričnejo razmišljati o alternativah.« (Kump, 2012, str. 26)

Ta citat se navezuje na metodo gledališča zatiranih, s pomočjo katere se udeležence spodbuja k preoblikovanju družbene stvarnosti.

V osnovi gre za predstavo, v kateri igralci in gledalci sodelujejo pri uprizarjanju vsakdanjih situacij, ki jih zaznamujejo različne oblike zatiranja. Namen te metode je spodbuditi družbeno angažiranost in kritično razmišljanje ter spodbujati spremembe v družbi.

Gledališče zatiranih

Gledališče zatiranih je metoda, katere začetki segajo v 60. leta prejšnjega stoletja. Nastalo je kot odgovor na režim diktature, ki je takrat vladala v Braziliji (KUD Transformator, 2023; Polajnar, 2014, str. 23). Metodo je razvil režiser, politik, pisec in aktivist **Augusto Boal**, ki se je pri svojem delu nanašal na Brechta in na njegovo epsko gledališče ter Paula Freireja in na njegovo Pedagogiko zatiranih (Polajnar, 2014, str. 24). Gledališče zatiranih predstavlja prostor, v katerem se govori o temah, ki niso izpostavljene, in kjer spregovorijo tisti, ki mnogokrat nimajo glasu. To pomeni, da je gledališče prostor demokracije, prostor, v katerem ima glavno besedo ljudstvo.

Osnovni koncept delovanja gledališča zatiranih

Tematike, ki se uprizarjajo, izhajajo iz in od ljudi (KUD Transformator, 2023). Gledališče zatiranih omogoča načine, prek katerih se razjasnjujejo vprašanja in raziskuje poti za boj proti neenakostim, diskriminaciji, rasizmu, krivicam in drugim problemom zatiranosti, ki morda na prvi pogled niso povsem vidni ali očitni (Polajnar, 2014, str. 24). **Osnovni način delovanja je raziskovanje, obravnavanje in izpostavljanje razmerja moči med posamezniki, skupinami, sistemom in posamezniki, zatiralcem in zatiranim.** Kdaj, kako in kje tisti, ki ima moč, zlorablja moč v namene izkoriščanja in zatiranja drugega, zatiranega, ki te moči nima ali mu je odvzeta (KUD Transformator, 2023; Polajnar 2014, str. 24). S tem namenom gledališče zatiranih tudi ruši in briše konvencionalne pozicije moči med (aktivnimi) igralci in (pasivnimi) gledalci, ko vzpostavlja prostor za dialog med njimi in jih postavi v nov položaj aktivno sodelujočih gled-igralcev (gledalcev in igralcev v enem).

Razumevanje pojma zatiranje

Augusto Boal opredeli zatiranje kot vsako situacijo, v kateri monolog nadomesti dialog (Fritz, 2020, str. 63). Julian Boal opredeli teme, ki jih obravnava gledališče zatiranih, kot nepravilna razmerja moči med različnimi

družbenimi skupinami. Zapiše, da je zatiranje težko opredeliti, saj lahko združuje položaje in identitete, ki imajo zelo malo skupnega: »Težko je najti skupni imenovalac med delavci, istospolno usmerjenimi, ženskami, koloniziranimi ljudstvi, ljudmi s posebnimi potrebami in skupinami ljudi, ki veljajo za 'ne bele'« (Julian Boal v Fritz, 2020, str. 63). Zatiranje je poskušal definirati kot tisto, kar občuti vsaka oseba, za katero se pravi, da je zatirana. Težava take opredelitve se je pokazala na primeru ženske, ki se je počutila zatirano zato, ker so jo berači prosjali za denar. Pri tem je šlo za dogodek, zaradi katerega se je ženska najbrž počutila neprijetno ali celo napadeno, vendar po mnenju Juliana Boala ni šlo za zatiranje. Opisuje tudi primer, ki je nasproten temu in ki se je pripetil vodji delavnic za ženske iz indijskih vasi. Na vprašanje vodje, ali katera trpi zaradi nasilja v družini, je ena od žensk odgovorila, da ne trpi nasilja v družini in da jo mož pretepe samo, kadar je to potrebno. Na podlagi opisanega primera se Julian Boal sprašuje, ali je mogoče trditi, da je ženska, ki jo mož pretepa, zatirana samo, če ima samo sebe za žrtev nasilja (Fritz, 2020, str. 63–65). Nato nadaljuje z opredeljevanjem pojma zatiranja in zapiše, da je zatiranje konkreten odnos med posamezniki, ki pripadajo različnim družbenim skupinam, pri čemer odnos eni od skupin koristi na škodo druge skupine (Julian Boal v Fritz, 2020, str. 65). Pri razlagah in opredelitvah ne moremo vseh posplošiti, saj obstajajo raznolike interpretacije in razumevanja (v različnih kulturah), kaj razumeti kot zatiranje in zatiranost. Vsak posameznik razume pojem na podlagi osebnih izkušenj in situacij, ki ga oblikujejo in zaznamujejo. Srž aktivizma in gledališča zatiranih v 60. letih prejšnjega stoletja v Braziliji je drugačen kot v 21. stoletju, npr. v Sloveniji. Zato je smiselno in pomembno, da se zatiranje in zatiranost opredeljujeta tudi glede na kontekst, v katerem se pojavljata (Polajnar, 2014, str. 24–25).

Gledališče zatiranih danes

Če je bila metoda gledališča zatiranih v 60. letih orodje za upor proti sistemu v Braziliji, je vprašanje, kaj predstavlja v 21. stoletju. Polajnar (2014, str. 25) se sprašuje, kaj lahko gledališče zatiranih, glede na lokalne razmere v določeni skupnosti, ponuja danes. In odgovarja, da v postkapitalistični družbi gledališče zatiranih lahko predstavlja tudi (zgolj) enega izmed načinov preživljanja prostega časa poleg mnogih drugih dejavnosti za izboljšanje vsakdana tako posameznika kot skupnosti. Nadalje meni, da gledališče zatiranih lahko postane način življenja, orodje, ki se ga uporablja na dnevni ravni. Veliko tehnik, ki se danes uporabljajo in razširjajo pod nazivom gledališče zatiranih na različnih delih sveta, predstavljajo nadgradnje, adaptacije in variacije Boalovih tehnik (prav tam).

Prve izoblikovane tehnike gledališča zatiranih so bile časopisno gledališče, forumsko gledališče, nevidno gledališče in slikovno gledališče. Sledila je nadgradnja tehnik, ki posega v spreminjanje zakonodaje, imenovana zakonodajno gledališče (KUD Transformator, 2023).

Augusto Boal (2005 v Polajnar, 2014, str. 25) je svetoval, da se morajo uporabniki in ustvarjalci te metode pri izvajanju prilagoditi svoji kulturi, svojemu jeziku ter svojim željam in potrebam. Gledališče zatiranih ne predstavlja visoke umetnosti, v kateri bi sodelovali profesionalni igralci. Metode gledališča zatiranih ne uporabljajo le igralci ali tisti s predhodnim gledališkim znanjem. Nasprotno, metoda gledališča zatiranih služi učenju, izobraževanju in opolnomočenju udeležencev in udeleženk. Ti imajo možnost, da gledališke tehnike uporabijo kot medij za izražanje in odkrivanje svojih potencialov, pa tudi za osvetljevanje aktualno-družbenih tematik in konstruktivno soočenje pogledov ter mnenj o obravnavani temi, hkrati pa spoznavajo sebe in svoj notranji svet (KUD Transformator, 2023).

Gledališče zatiranih v kontekstu »zelenega preboja«

Gledališče zatiranih se lahko uporabi tudi kot metoda učenja za trajnostni razvoj, saj spodbuja udeležence, da razmišljajo o okoljskih, družbenih in gospodarskih izzivih, s katerimi se soočamo danes, ter iščejo nove načine za reševanje teh problemov. **Kot interaktivna in izkustvena metoda** lahko pomaga pri prepoznavanju vzrokov za trajnostne izzive ter krepitevi zavedanja o pomenu trajnostnega razvoja. Kot primer se lahko izvede gledališka predstava, ki obravnava izzive, povezane z onesnaževanjem okolja ali podnebnimi spremembami. Udeleženci predstave lahko igrajo različne vloge, kot so onesnaževalci, oblikovalci politik, lokalni prebivalci in

okoljevarstveniki, ter sodelujejo pri iskanju rešitev za izzive, ki jih predstava obravnava. S tem se spodbujata kritično mišljenje o trajnostnem razvoju in razvijanje praktičnih rešitev za okoljske probleme (Bahlen, 2014, str. 51–53).

V publikaciji *GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost* (2022, str. 21) je kritično mišljenje opredeljeno kot »kognitivni proces na visoki ravni, ki vključuje več spretnosti, potrebnih za ovrednotenje in razumevanje informacij o problemih na področju trajnostnosti«. Kritični pogled udeležencem omogoča, da podvomijo o svojih vrednotah, stališču in razumevanju sveta ter jih spremenijo. S pomočjo kritičnega mišljenja je mogoče udeležence opolnomočiti, da postanejo odgovornejši in aktivni udeleženci pri ustvarjanju trajnostnega sveta. Natančneje, z okrepljenim kritičnim mišljenjem bodo lahko presegli zgolj pasivno razumevanje pojmov trajnostnosti.

Učenje za okoljsko trajnostnost ljudi spodbuja, naj se odmaknejo od iskanja gotovosti in raje razmišljajo o možnostih. Bistveno je, da učeči se **razumejo prihodnost kot nekaj odprtega**, kar lahko oblikujejo skupaj. Z metodo gledališča zatiranih se spodbujajo ustvarjalnost, domišljija ter zavedanje lastnih čustev in intuicij, kar prispeva k viziji alternativnih prihodnosti (Fritz, 2020, str. 53).

Prikaz prakse gledališča zatiranih

Tehnike gledališča zatiranih so časopisno gledališče, slikovno gledališče, forumsko gledališče, nevidno gledališče in zakonodajno gledališče. V nadaljevanju predstavljam praksi gledališča zatiranih z uporabo tehnike časopisnega in slikovnega gledališča.

Časopisno gledališče je ena izmed Boalovih tehnik gledališča zatiranih. Namen tehnike je preoblikovati in spreminjati dnevne novice, časopise, raznolike članke, politične govore, državno ustavo, deklaracije človekovih pravic, odlomke iz Biblije in drug nedramski material v gledališke prizore (KUD Transformator, 2023). V primeru okoljske problematike bi bil prvi korak seznaniti se z dejstvi in globino podnebne krize, v kateri smo trenutno. Cilj je pokazati, kako zelo ideološki je trenutni diskurz ob poročanju o podnebni (ne)pravičnosti. V ta namen bi lahko vzeli kateri koli časopisni članek o podnebnih vprašanjih in z uporabo Boalove tehnike iz časopisa ustvarili gledališče.

Ta tehnika sestavlja več pristopov:

- lahko se analizira članek, ki je izvzet iz celotnega konteksta (**enostavno branje**);
- udeleženci lahko prebirajo hkrati ali izmenično dva od izbranih člankov – s tem, ko se dopolnjujeta ali si nasprotujeta, dobita nove pomenske dimenzije (**navzkrižno branje**);
- udeleženci izbranim člankom dodajajo informacije, ki jih dominantni medijski diskurz običajno izpušča (**dopolnjujoče branje**);
- članek lahko prebirajo v različnih glasbenih/zvočnih stilih, glede na vsebino (**ritmično branje**);
- novica iz časopisa je lahko prebrana na zelo različne načine, s katerimi dobi različne poudarke in pomena (**improvizacijsko branje**);
- udeleženci izberejo novici ali članku ustrezne zgodovinsko podobne ali kulturno relevantne dogodke (**zgodovinsko branje**);
- članku se dodajo slike, pesmi in podobne elemente, ki »okrepijo napisano« (**podporno/okrepitveno branje**);
- udeleženci lahko poskusijo z mimiko upodobiti bistvo časopisnega članka (**paralelno branje**) (KUD Transformator, 2021, str. 28).

S postavljanjem vprašanj 'Kaj je v člankih izpostavljeno in kaj prikrito? Kaj je v naslovu in kaj je prikazano na fotografijah? Komu so novice namenjene?' časopisno gledališče opozarja na neobjektivnost medijev in njihovo moč, ki je v rokah dominantnega razreda. To je metoda, s katero se razvija kritično branje.

Zadnji pristop časopisnega gledališča se navezuje na naslednjo tehniko gledališča zatiranih, tj. **slikovno gledališče**. To je tehnika, kjer igralci uporabljajo telo – z držo telesa, gibi in mimiko obraza prikažejo problem na zanimiv in inovativen način, ki pritegne pozornost občinstva. S tem lahko dosežejo, da se ljudje bolj zavedajo problematike.

Birgit Fritz (2020, str. 53–54) pravi, da spretnost v jeziku in sporazumevanju mnogokrat jemljemo za samoumevno in govor tako uspešno uporabljamo kot medij za prenos našega razmišljanja. A ne povemo vedno tega, kar mislimo, z besedami, in ne vedno tako, da bi bilo razumljivo vsem. Nadalje poudarja, da z nami jezik lahko manipulira in da mi prav tako manipuliramo z jezikom, telesni izraz pa je iskren, večdimenzionalen in mnogopomenski.

V okviru slikovnega gledališča udeleženci brez govora in besed, temveč zgolj skozi podobe in prostor utelesijo svoja čustva in izkušnje. Igralci se izrazijo z 'zamrznjenimi slikami', s pozornostjo na pozicioniranju telesa, zamrznjenih gibov, mimike in izraza na obrazu. Prav tako v času oblikovanja besede niso dovoljene – 'kipar/-ka' oblikuje kipe s premikanjem delov telesa drugih udeležencev ali pa sam/-a pokaže kip, ki se ga nato čim bolj identično preslika. Slike so pozneje dinamizirane, ko se začnejo premikati in izgovarjati ključne besede ali stavki (KUD Transformator, 2023).

Fritz¹ poudarja, da raznolikost slik ponazarja raznolikost perspektiv, mnenj, pristopov in izkušenj znotraj skupine (2020, str. 54). Udeleženci se na te »vizualne informacije« lahko hitro odzovejo ter jih lažje primerjajo s svojim znanjem in izkušnjami, saj je pot dražljaja od oči do možganov najkrajša. V večjezikovnih okoljih je delo s telesnimi slikami nezapletena in direktna oblika komunikacije (prav tam). Dodala bi, da lahko slikovno gledališče s pomočjo nastalih prizorov spodbudi čustven odziv občinstva. Torej, čustvena reakcija lahko spodbudi ljudi k dejanjem, ki lahko pomagajo pri reševanju okoljskih problemov, na primer jih poziva k uporabi obnovljivih virov energije, k recikliranju odpadkov, zmanjševanju porabe vode in podobno. Kot pravi Fritzeva, s tehniko slikovnega gledališča lahko dosežemo širšo publiko kot z drugimi metodami ozaveščanja o okoljski problematiki.

Literatura in viri

- Adamič, U. in Polajnar, B. (ur.). (2014). *Soodločaj, soustvarjaj, sooblikuj! Gledališče zatiranih za razvoj političnega aktivizma*. Pekarna Magdalenske mreže.
- Bahlen, M. (2014). Aktivna participacija. V U. Adamič in B. Polajnar (ur.), *Soodločaj, soustvarjaj, sooblikuj! Gledališče zatiranih za razvoj političnega aktivizma* (str. 45–53). Pekarna Magdalenske mreže.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije. https://green-comp.eu/wp-content/uploads/2022/02/jrc128040_greencomp_f2.pdf.
- Freire, P. (2019 [1968]). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Fritz, B. (2020). *InExActArt: avtopoietsko gledališče Augusta Boala: priročnik za delo z metodo gledališča zatiranih*. Kulturno umetniško društvo Transformator.
- KUD Transformator. (2023). *Gledališče zatiranih*. <https://kudtransformator.com/gledalisce-zatiranih/>
- KUD Transformator. (2021). *Kaj pa zdaj? – priročnik za uporabo gledališča zatiranih na področju okoljske problematike*. Kulturno umetniško društvo Transformator. https://kudtransformator.com/wp-content/uploads/2021/07/UU_prirocnik_final_compressed.pdf
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 63(3), 18–38.
- Lmit. (2022). <https://www.lmit.org/za-mlade/izobrazevanje/tagz-faca-casopisno-gledalisce-lazne-novice-estetika-zatiranih-in-podnebni-ukrepi.html>
- Mager, I. (2018). *Gledališče zatiranih: zakonodajno gledališče, kaj je to?*. <https://www.dnevnik.si/1042846609>
- Polajnar, B. (2014). Aktivističen gumnivst gledališča zatiranih. V U. Adamič in B. Polajnar (ur.), *Soodločaj, soustvarjaj, sooblikuj! Gledališče zatiranih za razvoj političnega aktivizma* (str. 23–37). Pekarna Magdalenske mreže.

¹ Priročnik za delo z metodo gledališča zatiranih vključuje uporabne vaje, razdeljene po tehnikah, metode Gledališča zatiranih (slikovno GZ, forumsko GZ, estetika GZ) in primere dobrih praks s celega sveta.

ŠTUDIJSKI KROŽKI



Študijski krožek (*study circle*) je skupina ljudi (približno od 8 do 12), ki se redno srečujejo v nekem določenem času (na primer v enem semestru ali v nekaj mesecih) in se ukvarjajo z izbranim problemom iz različnih zornih kotov. Delujejo po načelih **sodelovalnega učenja** (*cooperative learning*) in pripravijo priporočila za aktivnosti ali pa aktivnosti tudi izvedejo. ŠK vodi mentor (facilitator), ki usmerja delo, vodi diskusije.

V **slovenski praksi** (mreža študijskih krožkov, ki jih vodi Andragoški center Slovenije, in mreža študijskih krožkov, ki jih vodi Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje) imajo ŠK poleg **mentorja**, ki je navadno strokovnjak za vsebino, tudi **animatorja**, ki skrbi za vodenje skupine, povezovanje članov.

Študijski krožki (ŠK) izhajajo iz osebnih izkušenj ljudi in teme obravnavajo tako, da rešujejo izzive, ki so izzivi članov ŠK (na primer ŠK staršev, ki ponudijo mentorsko delo za otroke; ŠK za ohranjanje nesnovne kulturne dediščine ljudskih običajev ob vaškem prazniku). Nekateri ŠK izhajajo tudi iz širših družbenih problemov (na primer ŠK, ki se ukvarja s problemi okoljskih sprememb). Delovanje ŠK prispeva k osebni in družbeni blaginji.

Odvijajo se lahko v lokalni skupnosti, v šolah, društvih, sindikatih, cerkvi ipd. Zelo učinkoviti so, ko se povežejo v omrežje ŠK in delujejo skupaj za razvoj nekega področja. To imenujemo skupnostni ŠK (*community wide programs*), ki angažirajo večje število ljudi, včasih tudi več tisoč.

Značilnosti organizacije ŠK¹

Načrtovanje naj bo interaktivno: začnite pogovore z ljudmi o **njihovih problemih**. ŠK se ne ukvarjajo z abstraktnimi problemi, temveč s problemi iz realnega vsakdanjega življenja.

Manjša skupina je primerna za diskusije, če pa je povezana v omrežje, ljudje občutijo, da imajo skupna prizadevanja.

ŠK deluje po načelih **opolnomočenja** ljudi in skupnosti.

ŠK lahko delujejo kot prostovoljne skupine. V Sloveniji deluje omrežje ŠK, ki jih vodi Andragoški center Slovenije, in omrežje ŠK v okviru Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje. Obe omrežji sta organizirani in vodeni.

V prvi fazi se poveže skupina (navadno prostovoljcev), ki želi organizirati ŠK v svojem okolju. Ko se pridružijo še drugi člani, se najprej dogovorijo, da bodo delovali sodelovalno in demokratično, in sicer tako, da bodo upoštevale vse izkušnje.

Na kaj moramo še biti pozorni pri organizaciji ŠK?

- Načrtujte prva srečanja (za večje število vključenih; več deležnikov), kjer poteka uvodno dogovarjanje za sodelovanje.
- Poskrbite za usposabljanje mentorjev² (v ang. jih imenujejo *facilitators*). Poleg mentorja ima ŠK tudi animatorja (v ang. to vlogo včasih imenujejo *recorder*).
- Animirajte, povabite ljudi za sodelovanje v ŠK. Najbolje delujejo osebna povabila.

¹ Primer študijskega krožka Sivka je opisan v brošuri *Sivka* <https://www.lu-ajdovscina.si/wp-content/uploads/2022/02/Zbornik-Studijski-krozek-Sivka.pdf>, primeri so tudi na spletni strani študijskih krožkov na Andragoškem centru RS <https://sk.acs.si/>; Študijski krožki https://sk.acs.si/sites/sk.acs.si/files/dn163758-19_studijski_krozki_web.pdf

² V Sloveniji poteka usposabljanje mentorjev ŠK na ACS.

Razmislek



Ali obstaja jasna opredelitev študijskih krožkov kot metode izobraževanja?

Kako uporabiti dialoške metode pri vodenju študijskih krožkov?

Kakšne so prakse študijskih krožkov v tujini?

Ali so študijski krožki primerna metoda za poletne šole na univerzah?

Kako lahko študijske krožke uporabite za povezovanje generacij?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

Hudson Banks, K., Beachy, S., Ferguson, A., Gobin, R. (2019). *Community Advocacy: A Psychologist's Toolkit for State and Local Advocacy*. https://www.communitypsychology.com/wp-content/uploads/2019/06/2019_Community_Advocacy_A_Psychologist_Toolkit.pdf

Larsson, S. in Nordvall, H. (2010). *Study Circles in Sweden: An Overview with a Bibliography of International Literature*. Linköping University Electronic Press. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:328351/FULLTEXT01>

Ličen, N., Tomšič, M. in Planinc, N. (2012). Ohranjanje kulturne dediščine na presečišču med andragogiko in kulturno antropologijo: študija primera društvo Anbot. *Andragoška spoznanja*, 18(4), 74–87.

Living Room Conversations (b. l.). <https://livingroomconversations.org/>

Oliver, L. (1987). *Study Circles: Coming Together for Personal Growth and Social Change*. Seven Locks Press.

Study Circles (b. l.). <https://www.epa.gov/international-cooperation/public-participation-guide-study-circles>

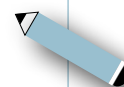
Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M., Lajovic, F. in Bogataj, N. (2019). *Študijski krožki: Iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Andragoški center Slovenije. https://sk.acs.si/sites/sk.acs.si/files/dn163758-19_studijski_krozki_web.pdf

PERKMANDELJC PO TRAJNOSTNO

Tjaša Sijamhodžić

V tem poglavju boste spoznali:

- študijski krožki (ŠK) so oblika izobraževanja, ki ima že dolgo tradicijo,
- ŠK so (pogosto) povezani s kulturno dediščino v lokalnem okolju,
- kako so (lahko) ŠK povezani z zelenim prehodom.



Uvod

Izobraževanje odraslih v današnjem času igra pomembno vlogo pri realizaciji ciljev trajnostnega razvoja in **razvoju zelene družbe 21. stoletja**. Družbene in okoljske spremembe, ki so potrebne za preusmeritev v **trajnostni način življenja** in sobivanja, se odražajo na širši, institucionalni in na lokalni ravni. V tem smislu se ustvarjajo edinstvene povezave med posameznikom, lokalno skupnostjo, učenjem in viri, skupnostno izobraževanje in učenje v skupnosti pa predstavljata tisto stičišče, ki pripomore k dejanskemu širjenju in implementaciji kompetenc za trajnostni razvoj.

V tem poglavju bo predstavljena **ideja skupnostnega učenja v Zasavju**, eni od najbolj okoljsko prizadetih regij v Sloveniji, ki je trenutno v zahtevnem obdobju prestrukturiranja in s svojo bogato rudarsko tradicijo za zdaj le delno uresničuje cilje trajnostnega razvoja. Na tej prelomni točki je ključno, da se prebivalce in prebivalke regije, ki so še vedno močno vpeti v polpreteklo zgodovino, **seznani in opolnomoči za bivanje v zeleni družbi**, katere razvoj narekuje prav trajnostnost (ang. *sustainability*). Brez tega namreč ni mogoč strukturni, družbeni in miselni preskok, ki se ga od regije in njenih prebivalcev pričakuje na institucionalni in državni ravni.

Predstavljen bo koncept **študijskih krožkov**, ki ponuja odlično možnost za upoštevanje potreb na mikroravni skupnosti, pretok znanja in ustvarjanje pozitivnega naboja, ki ga Zasavje tako zelo potrebuje. Rdečo nit **študijskega krožka** v tem primeru predstavlja bogata **zasavska kulturna dediščina**, ki bo pregnetena in postavljena v nov kontekst trajnostnega razvoja. Pri tem bodo predstavljeni tudi elementi narativne strategije, saj je **pripovedovanje zgodb** v okviru študijskega krožka v tej projektni nalogi ključnega pomena.

Zasavje in njegova kulturna dediščina

Zasavje je najmanjša, a hkrati tretja najpogostejše poseljena slovenska statistična regija, ki obsega hribovit svet med Ljubljansko kotlino na zahodu ter Panonsko nižino na vzhodu. Sestavljajo jo občine **Litija, Zagorje ob Savi, Trbovlje in Hrastnik**. Zasavje je danes še vedno močno zaznamovano s **polpreteklo zgodovino težke industrije, predvsem z rudarstvom, kovinarstvom in steklarstvom**, ki od konca 18. stoletja pa do leta 2013 oziroma vse do danes narekujejo razvoj te pestre in razgibane regije. Danes je regija v obdobju prestrukturiranja, v katerem občine poskušajo preseči bremena industrije in množična **degradirana območja**, ki so posledica rudarjenja in neurejenih lastništev nekdanjih rudniških nepremičnin, preoblikovati v uporabne površine

za razvoj visokotehnoloških obratov in storitev. Ta preobrat poteka delno uspešno, med drugim tudi zaradi izrazito negativnega odnosa in pristopa vodilnih državnih institucij ter le nekaj razvojnih intervencij in posegov v regiji.

Po podatkih Statističnega urada RS (2021) Zasavje že vrsto let zaznamujejo povprečno slabše življenjske razmere, najmanjši bruto domači proizvod v državi, nižji dohodki, majhen delež novonastalih podjetij, velik delež zgodnje umrljivosti, množično odseljevanje in dnevne migracije v druge regije (več kot polovica prebivalcev, kar je največji delež v Sloveniji, se dnevno odpravlja na delo drugam, predvsem v okolico Ljubljane in Celja, ki veljata za dve gospodarsko močnejši jedri), novih prebivalcev pa zaradi polpreteklih izzivov in težav, denimo hudega onesnaževanja okolja, praktično ni ali pa se v zadnjih letih priseljujejo na obrobje regije izključno zaradi njene geografske bližine do nekaterih večjih slovenskih mest. Zdi se torej, da je to območje na področju sledenja smernicam in ciljem trajnostnega razvoja povsem izostalo in se le počasi prebuja iz svoje rudarske zgodovine, čeprav ima zaradi svoje centralne lege in nešteto zelenih površin velik potencial za prestrukturiranje v dinamično, zeleno in trajnostno regijo.

Regionalna razvojna agencija Zasavje je leta 2021 predstavila precej obsežen *Regionalni razvojni program zasavske regije 2021–2027*, ki med drugim vključuje oceno stanja v regiji, analizo regionalnih razvojnih potencialov ter opredelitev ključnih razvojnih ovir in prednosti regije. Iz njihovih analiz je razvidno, da regijo pestijo predvsem težave, povezane z varovanjem okolja (še vedno visoka onesnaženost zraka zaradi prometa in individualnih kurišč), staranjem in odlivom prebivalstva iz regije, slabo gospodarsko strukturo (prepočasno nastajanje novih podjetij in nizka stopnja rasti obstoječih) ter primanjkovanjem izobraževalnih in zaposlitvenih možnosti (predvsem visoko zahtevnih in ustrezno plačanih delovnih mest), neizkoriščeno prostorsko infrastrukturo in tudi premajhno prepoznavnostjo oziroma negativno podobo regije v javnosti (ter posledično majhno zanimanje za nove investicije). Ob vsem tem se hkrati agencija zaveda, da regija skriva mnogo potencialov na področju kulture, športa, turizma, naravnih virov in razvoja podjetništva, kovinopredelovalne industrije ter novih tehnologij na degradiranih območjih po opuščanju rudarstva in druge težke industrije. Vizija jasno sporoča, da je cilj preoblikovati Zasavje v gospodarsko močno, povezano in čisto regijo, ki bo privlačna za bivanje in delo (Regionalni razvojni program zasavske regije, 2021–2027, str. 29–30).

Pri tem lahko veliko vlogo odigrajo ravno prebivalci in prebivalke, ki so še vedno močno vpeti v **rudarsko tradicijo**. Ta s seboj nosi tudi bogato snovno in nesnovno kulturno dediščino, ki odraža posebnosti podeželskega prostora in urbanih središč (unikatna stavbna dediščina, rudarska naselja, srednjeveška in bogata sakralna dediščina).

Regijo poživljajo tudi nekateri **muzeji ter kulturne in kulinarične prireditve**, ki izhajajo iz rudarske in steklarske dediščine (npr. *Rdeči revirji* in kulinarični festival *Funšterc*). Prav vsak prebivalec in prebivalka Zasavja pozna lik **Perkmandeljca**, ki sam po sebi nosi izjemen potencial za ozaveščanje o polpretekli zgodovini ter opolnomočenje za življenje v trajnostni in zeleni družbi. Lik se nanaša na nagajivega rudarskega škrate, ki je vedno rad ponagajal *knapom* tako, da jim je pojedel malico, povzročal škripanje kolesc na rudniških vagonih, se jim posmehoval itd., a jih hkrati obvaroval različnih nesreč in tragedij, ki so se v jamah dogajale. Ker gre sicer za lik, ki je prisoten na več različnih nekdanjih rudarskih območjih (denimo sosednje Laško, koroška Mežica ipd.), ne obstaja neka enotna zgodba o Perkmandeljcju, temveč je zgodba plod domišljije posameznih družin in tradicij. Poznamo več različnih zgodb, ki pa se vse nanašajo na enako podobo – **jamskega škrate** z velikimi ušesi, črnim klobukom in zelenimi škornji, ki se skriva v globinah jame, z raznimi vragolijami opozarja na svojo prisotnost, hkrati pa rudarje opozarja na morebitne nevarnosti, ki jih lahko tisti dan doletijo.

Lik je pomemben del **zasavske kulture in knapovske dediščine**. Njegova zgodba oziroma različice zgodb že dolgo niso zgolj del ustnega izročila, temveč so bile večkrat zapisane, povzete v slike, fotografije in druga umetniška dela, lik *Perkmandeljca* nastopa tudi v glasbenem videu znane zasavske glasbene skupine Orlek, in sicer v pesmi z naslovom *Perkmandeljca*.¹ Video prikazuje z dolgočasnega škrate, ki na nezdrav način, brez smisla in pomena, preživlja svoje dneve z gledanjem televizije, pitjem alkohola in uživanjem nezdrave hrane. Njegovo skromno stanovanje je temačno, polno odpadkov in povsem neurejeno. Škrat ne ve, kaj bi počel, odkar so se

¹ Orlek: Perkmandeljca https://www.youtube.com/watch?v=7AEAlPtCd8s&ab_channel=Nika

rudniki zaprli in ni več rudarjev, ki bi jim lahko ponagajal ali jih reševal. Ujet je v brezčasnost svojega bednega vsakdana in se kratkočasi na nezdrave in neproduktivne načine, ki njegovo bedo le še poglobljajo. Glasbeni video takšne podobe ne prikazuje naključno, saj odseva vsakdan marsikaterega rudarja in njegove družine po zaprtju rudnikov v Zasavju. Brez dela je namreč ostalo zelo veliko ljudi, ki se v novem svetu z novimi pogoji nikakor ne uspejo znajti. Preprosto so ujeti v svoja majhna stanovanja v blokkih, posedajo na kavču, tarnajo, kako je bilo včasih vse bolje, sem pa tja vstanejo, da bi si odprli novo steklenico piva, ter brez iskrice v očeh spremljajo televizijska poročila. Morda karikirano, ampak na žalost precej resnično – marsikatera družina je od zaprtja rudnikov ostala ujeta v polpreteklo zgodovino ter ni motivirana za kakršnekoli spremembe v smeri trajnostnega razvoja.

Ravno zato je v Zasavju predvsem **starejšo populacijo** nujno treba **ozavestiti** o njihovi zgodovini in hkrati tudi **priložnostih, ki jih prinaša zelena prihodnost. Dati jim je treba možnost, da povedo svojo zgodbo in so slišani, da dajejo ideje in predloge**, ki se jih, če so smiselni, tudi upošteva. Noben trajnostni razvoj namreč ni razvoj sam po sebi – vedno ga je treba umestiti v kontekst lokalne skupnosti, ki je v primeru Zasavja od ciljev zelene družbe v nekaterih pogledih še zelo daleč. Zato je treba na način, ki je **skupnosti prijazen**, premostiti te razlike, in sicer tako, da se prebivalce in prebivalke aktivno vključi v proces sprememb in se jim da možnost, da aktivno participirajo, pripomorejo in soustvarjajo v okolju, v katerem živijo.

Študijski krožki

Študijski krožki² so ena izmed najbolj priljubljenih oblik (skupnostnega) izobraževanja odraslih v Sloveniji. V našem prostoru so se uveljavili konec 20. oziroma na začetku 21. stoletja in so dediči daljše tradicije ljudskega izobraževanja na Švedskem (Bogataj in Gougoulakis, 2007, str. 183), vendar se od izvirne švedske oblike vendarle razlikujejo – slovenske študijske krožke namreč odlikuje predvsem **akcijska dimenzija**, ki udeležencem in udeleženkam tovrstne oblike izobraževanja omogoča enkratne vpoglede vase, v življenjski prostor in lokalno skupnost, ki je v tem primeru deležna tudi aktivnih posegov in spreminjanja obstoječih stanj na podlagi skupnostnega izobraževanja v krožkih. Slednji tako predstavljajo nekakšno **stičišče lokalne skupnosti** ter njenih prebivalcev in prebivalk, ki izkazujejo določeno motivacijo in željo po takšnih ali drugačnih spremembah. So odličen način za »prebujanje« lokalne skupnosti, sploh ruralnih ali takšnih, ki zaradi določenih (zgodovinskih, gospodarskih, političnih ipd.) okoliščin same po sebi ne ustvarjajo dovolj izobraževalnih in socializacijskih priložnosti za njihove prebivalce in prebivalke. Slednji v okviru študijskih krožkov dobijo priložnost za deljenje svojih izkušenj, ustvarjanje inovacij in konkretno poseganje v lokalno skupnost ter se tako iz pasivnih členov svojega okolja skozi izobraževalne vsebine in akcijske elemente spreminjajo v **aktivne učeče se osebe**, ki ne transformirajo zgolj lastnih mišljenj, prepričanj, stališč ipd., temveč tudi lokalno skupnost, v kateri prebivajo.

Študijski krožki so namreč zasnovani tako, da vedno **izhajajo iz potreb mikroravni skupnosti in skozi izobraževalni ter akcijski element v okolje vračajo konkretne rezultate in učinke**. V tem smislu niso le v pomoč posamezniku, temveč so **integralni del vsake lokalne skupnosti**, saj si lahko slednja od njih obeta pozitivne spremembe, novosti, inovacije in tudi pozitivno atmosfero in naboj v lokalnem okolju. Glede na to, da so študijski krožki zasnovani na način, ki **transformira tako znanje udeležencev kot tudi lokalno skupnost**, v kateri potekajo, danes predstavljajo odlično priložnost za vpeljevanje ciljev trajnostnega razvoja, sploh v takšnem okolju, kakršno je Zasavje, ki se še danes spoprijema z velikimi težavami na področju sledenja smernicam trajnostnega razvoja.

Urh (2019, str. 9) študijske krožke definira kot »**brezplačno splošnoizobraževalno obliko skupinskega prostovoljnega učenja odraslih, ki poteka nehierarhično in se zaključí s skupnim dogodkom**«. Zanje je ključno, da so sestavljeni iz majhnega števila ljudi (5–12), kar omogoča prijetno, sodelovalno in stimulatívno učno okolje. Udeleženci in udeleženke se večkrat srečajo, pri čemer je srečanj običajno več kot deset in so razporejena na več kot tri mesece.

2 Spletna stran študijskih krožkov na Andragoškem centru Slovenije <https://sk.acs.si/>

Pomembna dimenzija študijskih krožkov je **nehierarhičnost** med udeleženci, ki so načeloma zaradi lastnih interesov in potreb ter potreb skupnosti visoko motivirani za sodelovanje, in mentorjem, ki je posebej usposobljen za vodenje krožka. To odnose v krožku dela prijateljske in sproščene, delo pa ustvarjalno, sodelovalno ter usmerjeno v socialne inovacije, ki bodo posegale v lokalno skupnost in olajšale ali popestrile življenje v njej.

Učenje v krožkih je vedno **načrtovano**, pri čemer vsebino učenja določajo udeleženci sami, glede na vsakokratne potrebe in želje. Učenje in delo vedno potekata na podlagi sledenja določenemu cilju in načrtu delovanja. Ob zaključku študijskega krožka udeleženci svoje novo pridobljeno znanje, izkušnje, novosti in inovacije predstavijo v različnih oblikah, denimo v okviru razstav, ekskurzij, predavanj ali izdaje brošur. Ključno je, da udeleženci s pomočjo študijskega krožka »spodbujajo svojo intelektualno rast, vzpostavljajo in krepijo vezi med ljudmi in pomembno pripomorejo tudi k bolj kakovostnemu življenju v svojem okolju.« (Prav tam)

Študijski krožki v Sloveniji zasledujejo dva poglobljena cilja, in sicer **izobraževalni ter akcijski cilj**. Prvi se nanaša na zmožnost udeležencev, da na začetku, v fazi načrtovanja, zastavijo jasen cilj njihovega učenja; drugi cilj pa se zasleduje na način, da udeleženci študijskega krožka po zaključku izobraževalnega procesa na takšen ali drugačen način javno predstavijo rezultate učenja (Bogataj in Gougoulakis, 2007, str. 189).

Študijske krožke v Sloveniji odlikuje posebna akcijska dimenzija, ki izhaja iz vsakokratnih potreb, želj in izkušenj udeležencev. Odrasli ljudje z bogato življenjsko zgodovino in izkušnjami se lažje in uspešneje učijo, če imajo v učnem procesu možnost aktivnega sodelovanja in njegovega sooblikovanja. To se med drugim odraža tudi v njihovi dejavnosti v krožku v obliki izpovedi in pripovedovanja ter izražanja osebnih prepričanj in stališč. V tako majhnih skupinah ljudi, ki večinoma prihajajo iz iste lokalne skupnosti ter se lahko povezujejo na poseben način, lažje prihaja do izmenjevanja in dopolnjevanja izkušenj in znanja, ki ga udeleženci pridobijo tako v okviru študijskega krožka (katerega načrt in vsebino določijo udeleženci skupaj z mentorjem) kot tudi s pomočjo načrtovanega individualnega učenja. Udeleženci prek študijskih krožkov **aktivno spreminjajo svoje lokalno okolje** z organizacijo dogodkov in javnimi objavami v medijih. Učne poti, razstave, izdaje brošur ipd. nedvomno bogatijo lokalno skupnost ter življenje v njej naredijo bolj privlačno za vse generacije.

Študijski krožki so lahko izvrsten način za umestitev koncepta trajnostnega razvoja v lokalno skupnost. Ta koncept je povezan predvsem s spoznanjem, da odmik od netrajnostnih življenjskih praks ter ohranjanje oziroma obnova narave še nikoli nista bila tako pomembna za sedanost in prihodnost našega planeta. Dolgotrajnih in sistemskih sprememb ni mogoče doseči zgolj »s političnimi dogovori, finančnimi spodbudami ali tehnološkimi inovacijami [...]«. Za dolgotrajno spremembo je potrebno vseživljenjsko učenje.« (GreenComp, 2022, str. 6) Tako je denimo ravno »ustvarjanje priložnosti za omogočanje učenja za okoljsko trajnostnost« postalo tisti dejavnik, ki igra ključno vlogo pri oblikovanju zelene prihodnosti, ki bo zagotavljala dostojne življenjske pogoje za vse (prav tam).

Velikokrat se zdi, da ljudje okoljsko krizo dojemajo kot nekaj, kar se dogaja ločeno in daleč stran od njih; preprosto kot nekaj, v kar niso vključeni, saj jih težave vsaj na videz ne zadevajo neposredno, zato velikokrat tudi ne čutijo potrebe po njihovi rešitvi. Vendar pa se v zadnjih letih kriza slabša, njene čedalje hujše posledice pa čuti vse več ljudi. Ker je trajnostnost koncept, ki zajema veliko več kot »le« politične intervencije, je za njeno udejanjanje ključno, da se razširi med ljudi. Z drugimi besedami je treba **ljudem dati priložnost oziroma jih spodbuditi, da o trajnostnem razvoju v prvi vrsti razmišljajo, ga razumejo, pridobijo ustrezne kompetence za trajnostnost³ in na podlagi tega z drugimi oblikujejo različne ukrepe ter strategije, ki bodo uporabljene v njihovem lokalnem okolju**. Tovrstno izobraževanje »lahko pomaga podpreti odgovorno ukrepanje ter spodbuditi pripravljenost za ukrepanje [...]«. Učeči se, ki bodo razvili kompetence na področju trajnostnosti, bodo lahko premagali kognitivno disonanco, ki je posledica poznavanja problema in nezmožnosti za ukrepanje.« (Prav tam) Vse, kar odrasli za to potrebujejo, sta prostor in možnost, da izrazijo svoje ideje, razmišljanja in z drugimi delijo kreativne rešitve. Študijski krožki kot oblika skupnostnega izobraževanja udeležencem

3 Kompetence za trajnostnost se nanašajo na tisto sredstvo, ki »učee se opolnomoči, da utelesijo vrednote trajnostnosti in sprejmejo kompleksne sisteme, da lahko ukrepajo za obnovo in ohranjanje zdravja ekosistemov ter okrepitev pravičnosti ali zahtevajo tako ukrepanje, s čimer se ustvarjajo zamišljanja za trajnostne prihodnosti.« (GreenComp, 2022, str. 12)

in udeleženkam ponujajo ravno to: v manjših, nehierarhičnih skupinah, v katerih vlada pretežno sproščeno vzdušje, lahko odrasli razvijejo inovacije na področju trajnosti, saj dobijo priložnost, da o tej temi razmišljajo, svoje misli reflektirajo, delijo z drugimi.

Narativna strategija

V zadnjih nekaj desetletjih se pripovedovanje in zgodba kot taka v družboslovju in humanistiki uveljavljata kot zanimiva **strategija učenja in raziskovanja**; zanimanje za pripovedi se je iz primarnega polja književnosti in literarne teorije preselilo na področja psihologije, sociologije, antropologije, etnologije ipd. (Ličen, 2013). Vsaka izmed teh znanosti se naracije danes loteva po svoje ter razvija svoje predstave o tem, kaj je zgodba in kako naj bi jo proučevali. Vsekakor pa se je pojavil t. i. **narativni preobrat** (ang. *narrative turn*), v katerem **zgodba, njena vsebina, subjektivne izkušnje in doživetja posameznika dobijo osrednjo vlogo v učnem procesu**. Takšen preobrat je »vzklik« v okviru filozofskih debat, ki so bile kritično naravnane do pozitivizma in so na novo odpirale vprašanja glede **odnosov med posameznikom, drugim in skupnostjo** ter socialnimi, političnimi in zgodovinskimi okoliščinami. Pozitivistom so podporniki narativnega preobrata očitali, da takšen pristop ne omogoča ustrezne predstavitve ali analize človeških dejanj in socialnih interakcij; pozitivizem poskuša zunaj opazovalca iztrgati iz konteksta družbene realnosti, kar seveda zamegli pogled na kompleksno dinamiko, ki poteka med posameznikom in svetom. V nasprotju s tem naj bi **narativni element v obliki osebnih in kolektivnih biografij** omogočal samorefleksijo družbenih fenomenov, ponudil nov pristop k raziskovanju sebe znotraj družbenih svetov in omogočil priložnosti za vpogled oziroma uvid v izkušnje posameznikov ter hkrati in s tem zagotavljal razumevanje širšega polja kulture in družbe kot take (Goodson in Gill, 2011, str. 18–20).

Naracije ne smemo razumeti zgolj kot osebne zgodbe, v katerih posamezniki pripovedujejo o svojih izkušnjah; večkrat gre namreč za širši koncept, ki vključuje tudi **spomine, prepričanja, vrednote, koncepte, prakse, teorije, interpretacije** ipd. Naracija oblikuje ključni del elementa, ki nas oblikuje v to, kar smo in kar počnemo v svetu; naša naracija je okvir, znotraj katerega razmišljamo, in hkrati ta proces tudi omejuje. Ključno pa je, da naracija ni vedno sam po sebi produkt ali objekt analize oziroma interpretacije, temveč obsega dialoški proces učenja (prav tam, str. 147).

Narativna strategija med drugim omogoča, da zgodbe, ki jih posamezniki pripovedujejo, delujejo kot politični odgovor na določene težave, s katerimi se denimo spoprijema lokalna skupnost. **Predstavlja lahko možnost, da ljudje, ki so sicer marginalizirani, diskriminirani oziroma se na takšen ali drugačen način ne čutijo nagovorjene, dobijo svoj glas, s katerim izražajo svoja mnenja in ideje ter tako dobijo pomembno vlogo v procesu soodločanja o smeri, v katero se bo njihova lokalna skupnost razvijala.** Za takšno skupnost, kot je Zasavje, to pomeni, da ljudje, ki na institucionalni ravni običajno **ostanejo neslišani** in posledično **izgubijo motivacijo** za kakršnokoli akcijsko delovanje, **dobijo priložnost za izražanje svojih lastnih idej** in se tako prebudijo ter iztrgajo iz okov polpretekle zgodovine.

Proces pripovedovanja zgodb je odlično orodje za samorefleksijo lastnih idej, prepričanj, stališč in mnenj; posamezniku omogoča, da ravno prek tega procesa aktivno vstopa v svoje lokalno okolje, saj o njem razmišlja in ga poskuša spremeniti v skladu z lastnimi idejami in v soglasju z drugimi.

Če narativno strategijo umestimo v koncept študijskih krožkov, dobimo ustrezno orodje za aktivacijo odraslih v smeri trajnostnega razvoja. Krožki namreč predstavljajo optimalno okolje, kjer lahko posamezniki v manjši, varni skupini delijo svoje izkušnje in poskušajo nadgraditi obstoječo realnost. Naracija je del prav vsakega, s študijskimi krožki pa človeku damo priložnost, da jo na konstruktiven način tudi izrazi; vsaka posamezna zgodba sčasoma preide v skupno zgodbo, željo po spremembi, inovacijo, kreacijo, ki nosi neke konkretne posledice v lokalnem okolju – tako lahko zgodbe ljudi, ki so dolgo časa živeli v prepričanju, da nič ne znajo ali ne morejo spremeniti, dobijo konkretno težo in pomen za življenje v njihovi lokalni skupnosti.

Potek projekta

Temelj zamisli projekta predstavlja študijski krožek z naslovom **Perkmandelj po trajnostno**, ki bi ga obiskovalo 10–12 udeležencev – **starejših odraslih**, ki so na takšen ali drugačen način povezani z **rudarsko** tradicijo v Zasavju. Študijski krožek bi potekal štiri mesece, udeleženci pa bi se srečevali dvakrat na mesec. Kot že ime pove, bi bila tema krožka trajnostni razvoj v Zasavju. Cilji krožka bi obsegali na eni strani ozaveščanje udeležencev o težavah, s katerimi se srečuje njihovo lokalno okolje, in na drugi strani opremljanje z orodji oziroma s kompetencami za trajnostni razvoj, s katerimi bi lahko udeleženci aktivno posegali v svojo lokalno skupnost. Študijski krožek bi se zaključil z dogodkom v knjižnici, kjer bi udeleženci predstavili svoje izdelke, ki bi bili tudi ustrezno objavljeni v zborniku.

Rdečo nit študijskega krožka bi predstavljala **zgodba o Perkmandelju**, ki je pomemben del zasavske **kulturne dediščine**. Na prvem srečanju bi vsak udeleženec povedal svojo različico zgodbe, prav tako bi si ogledali videospot pesmi *Perkmandelj* in se o njej pogovarjali; na naslednjih dveh srečanjih bi vsi udeleženci skupaj z mentorjem obiskali **Rudarski muzej v Zagorju in Zasavski muzej v Trbovljah**, kjer bi se iz drugačne perspektive seznanili s preteklostjo težke industrije, ki je zaznamovala način življenja v tej regiji. Tam bi dobili priložnost deliti tudi svoje zgodbe in izkušnje, hkrati pa tudi spodbudo za razmišljanje, kako lahko njihova lokalna skupnost preide na pot trajnostnosti, v smislu konkretnih predlogov in idej (tako na individualni ravni življenjskih praks in navad kot tudi na področju gospodarskih panog, investicij ipd.). V naslednjem srečanju bi se udeleženci seznanili s konceptom trajnostnega razvoja – ključno je namreč, da se jim ta precej abstrakten koncept približa. V okviru tega bi udeleženci v obliki predavanja spoznavali ključne pojme ter spoznavali in razmišljali o konkretnih načinih, kako lahko trajnostnemu razvoju sledijo tudi sami. V naslednjih dveh srečanjih bi se udeleženci seznanili z Regionalnim razvojnim programom zasavske regije za obdobje 2021–2026, ki velja za temeljni strateški dokument regije tudi na področju trajnostnega razvoja. Na podlagi tega dokumenta bi udeleženci podajali lastne predloge in ideje, o njem debatirali, izpostavljali prednosti in morebitne pomanjkljivosti ter razmišljali, kako vizijo in cilje, ki si jih zada program, tudi udejanjiti. Na predzadnjem srečanju bi udeleženci ponovno zasnovali zgodbo o *Perkmandelju*, tokrat »po trajnostno«. Zgodbo bi umestili v kontekst trajnostnega razvoja, katerega osnove, smernice in cilje so spoznavali na zadnjih srečanjih. To konkretno pomeni, da bi lenega, zaspanega, brezperspektivnega škrata, ki prebiva v temni jami, polni odpadkov in umažanije, spremenili v akterja, ki spreminja svoje okolje v smeri trajnostnosti. Na zadnjem srečanju bi zgodbe predstavili na dogodku v knjižnici, jih analizirali in primerjali ter iz vsega slišane izluščili jedro trajnostnega razvoja. V okviru zgodb bi nastale kreativne in inovativne rešitve oziroma konkretni predlogi za udejanjanje trajnostnega razvoja v lokalni skupnosti. Te zgodbe bi bile naknadno tudi zbrane v brošuri in javno objavljene.

Zaključek

V tem poglavju je bilo v ospredje postavljeno **Zasavje**, ki ga pesti nemalo težav na različnih ravneh in področjih. Prebivalci in prebivalke regije so pogosto priučeni nemoči in se od sodobnih pojavov in kriz velikokrat distancirajo ter jih le nemo opazujejo. V tem smislu je za večje družbene in strukturne preskoke (tudi na področju trajnostnega razvoja in razvoja kompetenc za zeleno družbo) nujno potrebno, da se prebivalce dvigne nad bedo polpretekle zgodovine in se jih **opolnomoči** za bivanje v družbi trajnostnosti. Eden od načinov, da se takšnim **ljudem da glas** in s tem moč pri soodločanju, je vpeljava prakse študijskih krožkov.

S primerom smo pokazali, kako bi s pristopom »bottom-up« prebivalce uspeli motivirati za delovanje, aktivacijo in participacijo. Pri tem je ključna ravno **navezava na njihovo lastno narativnost, torej na zgodbe, spomine, izkušnje**, ki jih je veliko. Slednje bi udeleženci in udeleženke v sklopu študijskega krožka mislili, reflektirali, izrazili in osmislili. Pri tem ni pomembno zgolj naslavljanje oziroma predstavitev samega koncepta trajnostnega razvoja, temveč tudi (ali pa predvsem) približanje koncepta njim samim, in sicer prek naracije.

Lik iz zasavske kulturne dediščine bi dobil novo podobo in nov smisel, s čimer bi bili prebivalci in prebivalke sposobni misliti trajnostni razvoj. Kar odlikuje slovenske študijske krožke, je ravno akcijska dimenzija – s tem

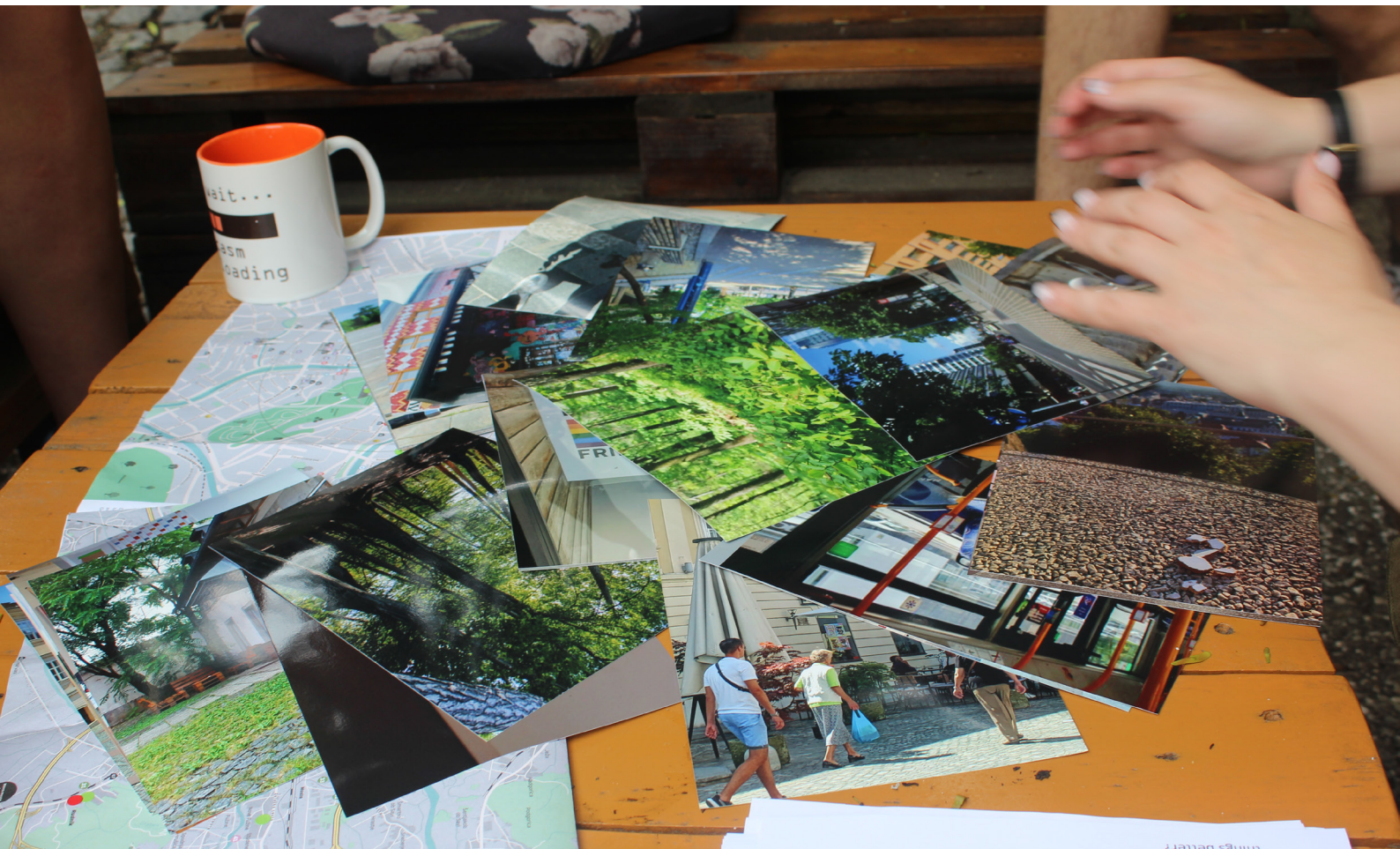
elementom udeleženci aktivno posegajo v lastno lokalno skupnost in dobijo občutek, da lahko s svojim prispevkom okolje spreminjajo na bolje. Ravno to je za udeležence ključnega pomena, saj se lahko na tak način prebudijo iz lastne apatičnosti in nemotiviranosti za akcijsko delovanje v skupnosti. Skupnost pa, brez procesa spreminjanja s strani njenih prebivalcev, ne bo prenesla prav nobenega institucionalnega posega. Če torej želimo vitalno in zeleno skupnost, moramo s spremembami začeti pri prebivalcih samih.

Literatura in viri

- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera, M. (2022). *Green comp Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Bogataj, N. in Gougoulakis, P. (2007). *Study Circles in Sweden and Slovenia. Learning for Civic Participation*. V F. Adam (ur.), *Social capital and governance: old and new members of the EU in comparison* (str. 203–235). LIT.
- Gill, S. R. in Goodson, F. I. (2011). Narrative. Learning and Living in the Community. V S. R. Gill in F. I. Goodson (ur.), *Narrative Pedagogy. Life History and Learning* (str. 137–154) Peter Lang AG.
- Ličen, N. (2013). Paradoksi narativne metode pri raziskovanju učenja in situ. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 32–45.
- Regionalni razvojni program zasavske regije 2021–2027. (2020). <https://www.rra-zasavje.si/uploads/RRP%202021-27/RRP%202021%20-%202027%20-%20strate%C5%A1ki%20del.pdf>
- Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M., Lajovic, F. in Bogataj, N. (2019). *Študijski krožki: Iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Andragoški center Slovenije. https://sk.acs.si/sites/sk.acs.si/files/dn163758-19_studijski_krozki_web.pdf



PHOTOVOICE



Photovoice¹ je metoda, ki jo uporabljamo v skupnostnem izobraževanju za spodbujanje in promoviranje družbenih sprememb s pomočjo fotografije.

Photovoice je raziskovalna in izobraževalna metoda ter metoda za izvajanje socialne intervencije. Metodo uporabljamo z namenom, da poglobimo poznavanje družbenih problemov in spodbudimo participacijo ljudi v skupnosti.

Uporaba pametnih telefonov omogoča, da delimo fotografije vsak dan. Fotografiranje je dostopno vsakomur. Fotografija je tudi vedno bolj uporabljena v humanistiki in družboslovju pri raziskovanju ter v terapiji. Nas pa zanima, kako lahko fotografijo uporabimo v skupnostnem izobraževanju za spodbujanje družbenih sprememb. Kakšni so izzivi?

Photovoice razumemo kot metodo v participativnih akcijskih raziskavah. Posebej jo izpostavljajo v skupnostni psihologiji (*community psychology*), socialni pedagogiki, antropogiji. Kot raziskovalna metoda se seli tudi na druga področja, kot nr. delovna terapija,² sociologija, socialno delo, andragogika. Pri raziskovanju je umeščena v skupino vizualnih raziskovalnih metod (VRM) v okviru kvalitativnih raziskav. Navadno je povezana z namenom »dati glas ljudem, ki so v kulturi nemih«, dati glas ljudem, ki so sicer izključeni iz procesov odločanja.

Kako se izvaja? Navadno se zberejo ljudje v skupinah (5–10 ljudi), ki fotografirajo na neko določeno temo, ki jih zanima. Posnetki naj bi govorili o njihovih pogledih na izbrano temo, o njihovih občutkih, zgodbah, ki so povezane z izbrano temo. Fotografije si skupaj ogledajo in o njih diskutirajo, tako da skupaj oblikujejo sporočila skupine. Fotografije postanejo vir/instrument za refleksijo v skupini.

Cilji se nanašajo na tri ravni dela:

- vrednotiti in dokumentirati potrebe, probleme skupnosti in vire v skupnosti;
- spodbujati kritično refleksijo in dialog o vprašanih v skupnosti;
- promovirati družbene spremembe prek kolektivne akcije, skupnostnega delovanja.

Četrty cilj pa je povezovati te tri cilje, saj se ob spodbujanju družbenih sprememb pojavijo igre moči, opazi se nesimetričnost družbene moči med prebivalci in strokovnjaki, kar je prisotno pri participativnih akcijskih raziskavah.

Uporaba v socialnem prostoru

Photovoice se uporablja v različnih prostorih. Metoda ima nekatere prednosti, ki izhajajo iz prilagodljivosti. Metoda je fleksibilna, celoten proces vodijo udeleženci, ki izberejo temo, organizacijo. Vizualni jezik je primeren tudi za osebe, ki se težko izražajo z besedami. Udeleženci analizirajo posnetke in diskutirajo o problemih.

Photovoice je metoda, ki jo lahko uporabimo tudi kot socialno intervencijo, s katero spodbujamo participacijo žensk, mladih, starejših, ranljivih ...

¹ V slovenskem jeziku naletimo na prevod fotoglas, fotogovorica in fotolov, foto-izražanje, participativna fotografija, vendar pa se največkrat uporablja angleška beseda.

² Glej diplomsko delo Klare Merše (2024). *Okupacije starejših žensk, ki živijo same v domačem okolju*. Zdravstvena fakulteta. Dostopno na: <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=189171&lang=slv>

Razmislek



Kako bi photovoice uporabili kot »foto lov« na onesnaževalce v lokalnem okolju?

Kateri so etični problemi pri uporabi metode photovoice?

Kako bi usposabljali ranljive skupine za uporabo photovoice za ozaveščanje javnosti o problemih ranljivih?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

Photovoice: Ethical Photography for Social Change. (2023). <https://photovoice.org/>

Photovoice as a Research Method for Community Development. (2023). <https://appliedworldwide.com/photovoice-as-a-research-method/>

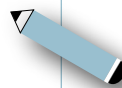
Rabinowitz, P. (b. I.). *Implementing Photovoice in Your Community. Community Tool Box*. <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/assessment/assessing-community-needs-and-resources/photovoice/main>

PHOTOVOICE IN FOTOTERAPIJA NA PODROČJU SKUPNOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA

Anita Pance

V tem poglavju boste spoznali:

- fotografija je medij umetnosti,
- photovoice je metoda za ozaveščanje,
- photovoice se uporablja v izobraževanju, terapiji, umetnosti.



Uvod

V skupnostnem izobraževanju je uporaba fotografije povezana z različnimi cilji. Predstavila bom uporabo fotografije kot medija umetnosti, ki ga uporabljamo bodisi z namenom učenja in doseganja sprememb v skupnosti bodisi kot obliko pomoči oziroma terapije.

Prvi del besedila povezuje tematike umetnosti, fotografije, strategije photovoice in fototerapije, ki se prepletajo in imajo potencial za prenos na področje skupnostnega izobraževanja odraslih, zlasti z vidika ranljivih skupin. V povezavi z delom z ranljivimi skupinami predstavim slovenskega fotografa Mateja Peljhana, ki se ukvarja z uporabo fotografije kot možnosti za psihoterapijo oseb s posebnimi potrebami ali oseb z oviranostmi.

V tem poglavju bo predstavljena strategija photovoice in fototerapije v okviru učenja odraslih v skupnosti.

Fotografija kot medij umetnosti

Fotografija kot mlad medij umetnosti se umešča med orodja, s katerimi človek opazuje in upodablja ter reflektira svoje bivanje v svetu. (Kroflič, 2015, str. 84)

Fotografija ima lahko kljub temu, da je brez besed in gibanja, brezmejno sporočilnost. (Peljhan, 2016, str. 115)

Rapuš Pavel in Bertonecelj (2015, str. 119) navajata, da je fotografija **kreativni medij**, ki pri posamezniku ali skupini spodbuja lasten angažma, participacijo in kreativnost, uporabimo jo lahko pri soočanju z morebitnimi težavami in pri njihovem premagovanju. Z razvojem digitalne tehnologije je fotografija postala sredstvo, prek katerega si posamezniki lahko izmenjajo vsebine, ki se povezujejo z njihovim osebnim doživljanjem življenjskih situacij. Poleg tega pa je fotografija lahko tudi sredstvo, prek katerega se spodbujajo procesi na političnih, socialnih in terapevtskih področjih pri posameznikih, skupinah ali v skupnosti.

Po besedah Krofliča (2015, str. 96) in Peljhana (2015) imajo lahko fotografije tudi terapevtsko vrednost. Fotografija je namreč lahko spodbuda za fotografa ali opazovalca fotografij, da se poveže z zgodbo, ki je prikazana.

Strategija photovoice

Strategija photovoice¹ se uporablja v izobraževalne, terapevtske in raziskovalne namene. Je **participativna akcijska raziskovalna strategija**, ki ljudem omogoča, da se identificirajo, predstavijo in prek fotografije stremijo k možnosti za izboljšanje svoje skupnosti (Wang, 1999, str. 185). Strategija je postala zelo priljubljena v zgodnjih 90. letih, Caroline Wang in Mary Ann Burris sta začetnici njene uporabe (Sutton Brown, 2014, str. 169). Avtorici sta strategijo photovoice sprva uporabili pri delu s skupino žensk na Kitajskem, ki so prek fotografije prikazovale vsakdanje zdravje in delo. Wang in Burris navajata (1997, str. 369), da je bil pred vpeljavo strategije photovoice v uporabi termin »*fotonovela*«, ki je bil namenjen prikazovanju zgodb prek fotografij, fotografije pa so bile namenjene tudi učenju jezika in razvijanju pismenosti. Sodobnejša strategija, poimenovana photovoice, pa prinese več kot le prikazovanje zgodbe. Po besedah avtorice Wang (1999, str. 185) gre namreč za strategijo, ki temelji na treh glavnih ciljih. To so:

- beleženje in izražanje skrbi, ki jih ljudje zaznavajo v skupnosti,
- spodbujanje kritičnega dialoga, ki se razvije na podlagi skupinskih razprav ob pregledu fotografij,
- tretji cilj pa se nanaša na doseganje sprememb in oblikovalcev politik.

Kot je bilo omenjeno, je strategija photovoice participativna akcijska raziskovalna strategija, posamezniki v skupnosti so akterji, ki fotografijo uporabijo kot orodje za dokumentiranje in ponazoritev (Wang, 1999, str. 187). Fotografije so uporabljene za produkcijo znanja in družbeno ukrepanje, prav zaradi tega je zelo pomemben dialog ljudi v skupnosti, ki lahko privede do sprememb. Tudi Sutton Brown (2014, str. 170) poudarja, da se pri uporabi strategije photovoice pojavijo tri ključne sestavine. To so:

- pripoved prek fotografije,
- razvijanje kritičnega dialoga in
- ukrepanje oziroma družbena akcija za doseganje sprememb.

Devet korakov za vpeljavo photovoice

Wang (2008, str. 149–152) opisuje **devet korakov**, ki jim je treba slediti, če želimo vpeljati strategijo photovoice v skupnost.

Prvi korak je izbira ciljne skupine ter pregled politik in odločevalcev v skupnosti, na katere želimo vplivati.

Drugi korak je izbira skupine udeležencev, ki bodo prek fotografij razvijali kritičen dialog. Najbolje je, če je v skupini od sedem do deset udeležencev.

Tretji korak: znotraj tega udeležencem predstavimo metodologijo photovoice strategije.

V četrtem koraku udeležence seznanimo z njihovimi odgovornostmi.

Sledi določitev teme, udeleženci naj skupaj razmislijo, na kaj bi se lahko osredotočili in kaj želijo fotografirati.

V šestem koraku sledi delitev opreme oziroma fotoaparatorov, udeleženci imajo namreč aktivno vlogo in sami fotografirajo.

V sedmem koraku se določi časovni okvir za fotografiranje in predajo fotografij za namene izvedbe delavnice oziroma razprave.

Osmi korak je namenjen srečanju udeležencev, ki temelji na zbiranju fotografij, kontekstualizaciji in pripovedovanju zgodb, ki vodijo do skupinske razprave. Pomembno je, da udeleženci do fotografij zavzamejo kritičen

¹ V besedilu je v uporabi izraz »strategija photovoice«. Nekateri slovenski avtorji, npr. Rapuš Pavel in Bertoncelj (2015), sicer uporabljajo slovenski izraz fotoglas, nekateri pa fotogovorica (Čebren Lipovec 2021; Moškon 2005, Balažič 2002). Pojavlja se tudi besedna zveza tehnika photovoice, metoda fotogovorice, npr. metoda fotogovorice v pouku družboslovja.

pogled in se vprašajo: kaj vidijo na fotografiji, kaj se dogaja, zakaj prihaja do situacije, videne na fotografiji, kaj bi glede tega lahko storili in podobno.

V devetem koraku pa udeleženci načrtujejo, kako bodo ugotovljeno problematiko prek fotografij predstavili oblikovalcem politik oziroma skupnosti.

Nameni uporabe in ciljne skupine

Tudi Hergenrather idr. (2014, str. 696–670) navajajo, da je strategija photovoice namenjena obravnavi skrbi, ki jih posamezniki zaznavajo v skupnosti. Prepoznavanje potrebnih sprememb v skupnosti omogoča posameznikom, da postanejo njihovi aktivni zagovorniki. Prek fotografije lahko izrazijo svoje poglede in pomisleke, prek nje dobijo svoj glas v skupnosti. Photovoice temelji na izkušnjah, posamezniki se identificirajo z določeno tematiko, o njej razpravljajo in razvijajo kritičen pogled do družbenih vprašanj (prav tam, str. 694–695).

Sutton Brown (2014, str. 169) navaja, da se photovoice pogosto uporablja pri delu z marginaliziranimi osebami, z begunci, na področju javnega zdravja in na področju oseb s posebnimi potrebami. Prek fotografije se spodbujata **kritičen dialog** in izkustvo udeležencev, ki predstavijo svoja razmišljanja in skrbi, opažene v skupnosti. Fotografija udeležencem predstavlja komunikacijsko strategijo, prek katere razvijajo globlje razumevanje o določeni tematiki. Poleg uporabe strategije photovoice za doseganje družbenih sprememb Overmars-Marx idr. (2016, str. 92) pišejo tudi o vse bolj pogosti uporabi fotografije za vključevanje oseb z motnjami v duševnem razvoju; gre za voden photovoice.

Rapuš Pavel in Bertoncelj (2015, str. 128) strategijo photovoice s slovenskim terminom označita kot fotoglas. Avtorici pišeta, da gre za tehniko, ki je uporabljena glede na potrebe v neki skupnosti. Posameznike spodbuja, da aktivno sodelujejo, pripovedujejo zgodbe prek fotografij in razvijejo dialog v povezavi z določeno problematiko skupnosti, hkrati pa se spodbujajo pozitivne spremembe bodisi na osebni ali skupnostni ravni.

Fotografija se vedno pogosteje pojavlja tudi kot dopolnilno orodje v psihoterapiji (Kroflič 2015, str. 98). Weiser (2014, str. 162–163) navaja, da gre za tehniko fototerapije, ki prek fotografij vzbuja občutke, misli, spomine in asociacije.

Fototerapija

Fototerapija je ena izmed novejših oblik terapije na področju psihosocialne pomoči in pri delu z ranljivimi skupinami, nekateri avtorji jo opredeljujejo tudi kot fotografsko terapijo oziroma terapevtsko fotografijo (Peljhan in Zelić, 2015, str. 16). Njena uporaba je možna tako pri otrocih in mladostnikih kot tudi pri odraslih in starejših odraslih, uporabljamo jo lahko v individualni ali skupinski obliki. Tovrstna terapija je najpogostejše uporabljena pri odpravljanju težav posameznikov ali pri preventivnih dejavnostih, na primer na področju duševnega zdravja in osebnostne rasti. Peljhan in Zelić (2015, str. 26) opozarjata, da moramo biti pazljivi pri opredelitvi fototerapije, saj ta ne spada pod likovno terapijo, temveč je samostojna zvrst znotraj umetnostne terapije. De Cecco idr. (2022, str. 70) kljub temu opredeljujejo nekaj podobnosti med fototerapijo in likovno dejavnostjo. Pri obeh gre za raziskovanje simbolov in vizualnih podob, ki hkrati omogočajo raziskovanje lastnih skrbi in pomenov.

»Umetnostni izdelki nastopijo v vlogi priročnega orodja za ustvarjanje notranjih poti, za lastno razumevanje in spreminjanje.« (Peljhan in Zelić, 2015 v de Cecco idr., 2022, str. 70)

Glavna značilnost fototerapije je vnos fotografije kot medija, ki spodbuja komunikacijo, čustva, spomine in asociacije, kar omenja tudi Weiser (2014, str. 162–163). Fotografija naj bi namreč pomagala pri **globljem uvidu in razumevanju samega sebe** in doprinesla več kot le besede oziroma verbalizacija. Fotografija posameznikom omogoči, da projektirajo svoje misli in čustva ter zrcalijo tisto, kar je za njih pomembno (Weiser, 1999 v de Cecco, 2022, str. 71).

Fototerapija v praksi

S fototerapijo se v Sloveniji poglabljeno ukvarja univerzitetni diplomirani psiholog, specialist klinične psihologije in fotograf Matej Peljhan, ki ima več kot dvajset let izkušenj dela z ljudmi s posebnimi potrebami. Tudi sam je oseba z oviranostjo, v otroštvu je utrpel poškodbo z vojaško bombo in ostal brez enega očesa in ene roke. Od leta 2009 se intenzivno ukvarja s fotografiranjem, fotoaparata zaradi omenjene poškodbe upravlja le z levico, kar njegovo fotografiranje naredi edinstveno. Ima najvišji fotografski naziv Fotografske zveze Slovenije in je dobitnik več kot sto nagrad za svoje ustvarjanje. Na svetovni ravni je zaslovel leta 2013, ko je ustvaril fotografsko serijo Mali Princ, leta 2015 so fotografsko serijo nadgradili še z dokumentarnim filmom, ki je bil nagrajen z vesno za posebne dosežke (Matej Peljhan, b. l.).²

Mali princ je resnična zgodba o dvanajstletnem dečku z imenom Luka, ki ima spinalno mišično atrofijo. Kljub oslabelelosti telesa je bil Luka zelo ustvarjalen in poln domišljije, pogosto je s svinčnikom risal in ustvarjal logotipe na računalniku. Nekoč je v pogovoru s Peljhanom izrazil, da bi rad videl sebe, kako hodi, plava, pleše in počne stvari, ki jih življenju ne more.

»Željo, ki jo je izrazil v pogovoru, sem najprej sprejel kot psihoterapevtski izziv. V pogovorih sva počasi odkrivala, kakšen pomen in smisel bi te podobe imele zanj. Spoznaval sem njegov racionalni in emocionalni koncept samopodobe, krepil prilagoditvene mehanizme in usmerjal psihološke procese sprejemanja. Ko mi je nekoč popolnoma mirno rekel, da bi zadnja fotografija v seriji morala biti narejena tako, da bi ga prikazovala ob njegovem vračanju na invalidski voziček, sem opustil še zadnje pomisleke.« (Peljhan, 2015, str. 235).

Peljhan (2015, str. 239) navaja, da je prek fotografij iz serije Mali princ želel na preprost in duhovit način predstaviti Lukovo zgodbo, hkrati pa se na čustven način dotakniti gledalca.

S fototerapijo se veliko ukvarjajo v Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik (CIRIUS Kamnik). S posamezniki, ki so težje gibalno ovirani in imajo hude zdravstvene težave, so leta 2012 začeli izvajati **fototerapevtske delavnice**, ki so potekale individualno in skupinsko (Kravanja in Peljhan, 2015, str. 159). Fotografija je lahko dobro sredstvo za izboljšanje kakovosti življenja, zlasti pri posameznikih s posebnimi potrebami, saj jim omogoča možnost za sporazumevanje in povezovanje. »Za tiste z govorno-jezikovno motnjo je primerna, ker ponuja možnost izražanja in sporazumevanja na drugačen način, za gibalno ovirane je primerna, ker ne zahteva veliko telesne moči in spretnosti, tisti z motnjami spomina bodo fotografijo uporabljali za dokumentiranje, socialno odmaknjeni in slabše prilagodljivi bodo prek te dejavnosti lahko navezovali osebne stike, tisti s slabo samopodobo in nizkim samospoštovanjem se bodo na račun svoje ustvarjalnosti potrjevali in razvijali občutek lastne vrednosti ...« (prav tam).

Poleg Peljhana je eden od začetnikov fototerapije v Sloveniji tudi Jure Kravanja, ki je začel s »fotodruženji« v Psihiatrični bolnišnici v Vojniku (Kravanja, 2015, str. 228). Pacienti so bili nad delavnicami fotografiranja navdušeni, fototerapijo je nato prenesel tudi v Psihiatrično bolnišnico Polje, na Center za klinično psihiatrijo, Center za mentalno zdravje, Center za zdravljenje odvisnih od prepovedanih drog in tako dalje. Kravanja (prav tam, str. 229) navaja, da je fotografiranje okupiralo vse čute pacientov, da so lahko osredotočili svoje misli, preusmerili miselne tokove, zabrisali meje med notranjim in zunanjim prostorom ter udejstvovanja in fotografiranja izničili tesnobna občutja.

Možnost uporabe fotografije v skupnostnem izobraževanju

Strategija photovoice prinaša možnost za razvijanje kritičnega mišljenja oziroma kritičnega dialoga (Wang, 1999, v Sutton Brown, 2014). Posamezniki v skupnosti prek fotografije lahko predstavijo težave v okolju, težave v skupnosti, svoje pomisleke, skrbi, pričakovanja ipd. Z namenom doseganja sprememb se lahko photovoice izkaže kot dobra strategija povezovanja ljudi, ki s skupnim ciljem stremijo k spremembam.

² <https://matejpeljhan.com/maliprinc-slike.html>

Kritično mišljenje je ob tem ključna sestavina, saj spodbuja premislek, sodelovanje ljudi v skupnosti in njihov dialog. Prav sodelovanje in povezovanje posameznikov v skupnosti pa lahko povežemo s cilji, ki jih vsebuje evropski okvir kompetenc za trajnost. Ta namreč v četrtem področju delovanja za trajnost kot cilj navaja kolektivno ukrepanje, ki stremi k sodelovanju med ljudmi z namenom ukrepanja in doseganja sprememb (Evropski okvir kompetenc za trajnost, 2022, str. 14). Ker je photovoice glede na korake izvajanja strategija, ki izhaja iz sodelovanja posameznikov v skupnosti, je to lahko dobra strategija za uveljavljanje cilja kolektivnega ukrepanja. Photovoice temelji na kritičnem mišljenju, kar prav tako lahko povežemo s cilji, ki so del trajnostnega razvoja: oceniti informacije in argumente, opredeliti domneve, izzvati obstoječe stanje in razmisliti o tem, kako osebne, družbene in kulturne okoliščine vplivajo na mišljenje in sklepe (Bianchi idr., 2022, str. 14).

Zaključek

Fotografijo kot medij umetnosti smo opredeljevali na podlagi dveh vidikov. Prvi je uporaba fotografije v okviru strategije photovoice, ki spodbuja ljudi, da se kritično lotijo tematik in težav v skupnosti. Tu je v ospredju predvsem pomen sodelovanja, opolnomočenja posameznikov in razvijanje kritičnega dialoga prek razprave z uporabo fotografij.

Drugi vidik pa je uporaba fotografije za namene fototerapije, ki je ena od vrst terapije z umetnostjo. Fotografija posameznikom omogoči, da z njo povedo več, kot bi jim to omogočale le besede. Oba vidika bi lahko prenesli na področje skupnostnega izobraževanja odraslih. Strategija photovoice je namreč dobra oblika, ki spodbuja kolektivnost med ljudmi v skupnosti, hkrati je zaradi želje po spremembi in kritičnosti lahko tudi oblika aktivnega državljanstva, saj se ljudje prek nje ukvarjajo z družbenimi vprašanji.

Photovoice se pogosto uporablja pri delu z ranljivimi skupinami in s posamezniki s posebnimi potrebami. Peljhan (2015) je izpostavil, da je prek fototerapije in nizanja fotografij v zbirki Mali princ želel vplivati predvsem na čustveno plat tistega, ki si fotografije ogleda. Fotografija kot del učenja oziroma izobraževanja odraslih torej ni le sredstvo za doseganje družbenih sprememb oziroma sprememb v skupnosti, ampak je lahko tudi oblika, prek katere ljudi ozaveščamo o določenih tematikah, jim ponudimo možnost za preizpraševanje, razvijanje kritičnega dialoga in podobno.

Literatura in viri

- Balažic, B. (2002). *Fotogovorica*. Salve.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. in Cabrera, M. (2022). *Green comp Evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. Urad za publikacije Evropske unije.
- Chin, D. in Balota, B. (2023). A systematic review of photovoice research methods with people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(4), 665–895.
- Čebren Lipovec, N. (2021). Etnografske metode in ohranjanje stavbne dediščine. *Glasnik SED*, 61(1), 17–29.
- De Cecco, A., Brumen Čop, A. in Vidrih, A. (2022). Uporaba likovnih del kot orodje pomoči z umetnostjo v procesu učne pomoči. V A. Vidrih in R. Potočnik (ur.), *Pomoč z umetnostjo z ranljivimi posamezniki in skupinami* (69–86). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hergenrather, K. C., Rhodes, S. D. in Bardhoshi, G. (2009). Photovoice as Community-Based Participatory Research: A Qualitative Review. *American Journal of Health Behavior*, 33(6), 686–698.
- Kravanja, J. in Peljhan, M. (2015). Fototerapija v zavodu CIRIUS Kamnik. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: od konceptov do praks* (str. 157–176). CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik.
- Kroflič, R. (2015). Hermenevtika fotografske zgodbe. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: od konceptov do praks* (str. 83–100). CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik.
- Matej Peljhan. (b. l.). <https://matejpeljhan.com/about.html>
- Moškon, A. (2005). *Metoda fotogovorice v pouku družboslovja*. [Diplomsko delo]. Fakulteta za družbene vede.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F. in Moonen, X. (2018). Photovoice in research involving people with intellectual disabilities: A guided photovoice approach as an alternative. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 92–105.
- Peljhan, M. (ur.) (2015). *Fototerapija: od konceptov do praks*. CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik.

- Peljhan, M. in Zelić, A. (2015). Fototerapija – pregled in nove perspektive. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: od konceptov do praks* (str. 15–68). CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik.
- Rapuš Pavel, J. in Bertoncelj, M. (2015). Fotografija kot kreativni medij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 19(1–2), 119–144.
- Sutton-Brown, C. A. (2015). Photovoice: A Methodological Guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169–185.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Womens Health*, 8(2), 185–192.
- Wang, C. C. (2006). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice*, 14(1–2), 147–161.
- Wang, C. in Buris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369–387.
- Weiser, J. (2014). Establishing the Framework for Using Photos in Art Therapy (and other Therapies) Practices. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 159–190.

SKUPNOSTI PRAKSE



Koncept skupnosti prakse (SP) se je razvil za interpretacijo razvoja individualnega in skupinskega znanja in veščin, ki nastajajo v socialnem sistemu (v organizaciji, društvu ipd.) učenja. Ključni sestavni elementi so: domena ali **področje aktivnosti** ali znanja, ki vodi v občutek **skupne identitete**, pripadanja. Tretji element je SKUPNOST, ki jo razvijajo člani skupine.

SP so skupine, ki jih povezuje neka dejavnost in želja po izboljšanju dejavnosti. Pogosto jih pogovorno imenujemo delovne skupine, učeče se skupine, ki jih najdemo v različnih okoljih: v lokalnem okolju, v izobraževanju, med raziskovalci. Lahko bi jih imenovali tudi »učna partnerstva«, ki se srečujejo razmeroma redno. Wenger Trayner je s sodelavci takole opredelil skupnosti prakse:

Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger Trayner idr., 2023, str. 11).

Najbolj množično so se razvile v delovnem okolju,¹ kjer jih tudi intenzivno spodbujajo. Pogoste pa so tudi v lokalnem okolju.

V okviru skupnostnega izobraževanja so to skupine, ki jih povezuje zavzetost za nekaj/neko vsebino/veščino/dejavnost, ki jo skupaj spoznavajo in z učenjem razvijajo. Skupnost prakse je lahko skupina vrtničarjev, ki obdelujejo skupnostne vrtove. Lahko je to skupina, ki goji aktivno državljanstvo ali prostovoljno delo. Skupnosti prakse so lahko tudi del »vozlišč« ali »mislišč« ali »središč« (*hub*) za razvoj novih praks. Glej na primer EDLAB innovation projects & toolkits (Maastricht University),² skupnosti prakse za področje hrane (Južna Afrika).³

Poudarek je na tem, da se **ljudje učijo iz prakse in za prakso**.

Učenje je sodelovalno, kolektivno: **skupina ljudi** se uči.

Učenje je socialni proces, dogaja se v **socio-kulturnem okolju**, razvije se povezava med učenjem, prostorom (*place*) in skupino ter socialnimi pravili.

Razmislek



Kakšne so podobnosti med skupnostjo prakse in študijskim krožkom?

Kako lahko povežete skupnosti prakse z metodami za inovacijo praks?

Zakaj je po vašem mnenju težava v slovenskem jeziku s prevodom *community of practice*?

Ali lahko uporabite značilnosti dela reflektivnega praktika za razvoj skupnosti prakse?

Nekaj virov za iskanje odgovorov na zgornja vprašanja

11 inspiring examples of communities of practice in higher education. (b. l.). <https://www.everylearnereverywhere.org/blog/11-inspiring-examples-of-communities-of-practice-in-higher-education/>

Communities of practice. (b. l.). <https://www.adelaide.edu.au/learning/professional-learning/communities-of-practice>

What are communities of practice? (b. l.) University of Alabama. <https://cop.ua.edu/learn-about-communities-of-practice/>

¹ Wenger Trayner, E., Wenger Trayner, B., Reid, P. in Bruderlein, C. (2023). *Communities of Practice within and across Organizations. A Guidebook*. Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
V organizacijah so CoP del sistema upravljanja z znanjem.

² Communities of practice. <https://www.maastrichtuniversity.nl/communities-practice>

³ Adelle, C., Kroll, F., Losch, B. in Gorgens, T. (2021). Fostering communities of practice for improved food democracy: Experiences and learning from South Africa. *Urban Agriculture & Regional Food Systems*, 6(1) <https://access.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/uar2.20007>

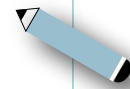


SKUPNOSTI PRAKSE¹

Nives Ličen

V tem poglavju boste spoznali:

- skupnosti prakse kot model za interpretacijo učenja »in situ«,
- razmislek o tem, da (in kako) neorganizirano učenje prehaja v organizirano,
- dva modela učenja in situ: skupnosti prakse in akcijsko učenje.



Uvod

V teoriji in praksi na področju izobraževanja odraslih v zadnjih dvajsetih letih opazamo hitro dinamiko novosti v pogledih na učenje. Eden od vidnejših premikov je širitev raziskovanja od organiziranega učenja (oziroma formalnega in neformalnega izobraževanja) k **učenju v vsakdanjem življenju**² (situacijsko učenje, učenje v praksi). V povezavi s tem nastajajo razprave, ki preizprašujejo razmerja med koncepti vseživljenjskega učenja, nadaljnjega izobraževanja in neformalnega izobraževanja (Hager, Halliday, 2009) ter interdisciplinarnosti, medgeneracijskosti (Wilson, 2010) in transdisciplinarnosti.

Druga pomembnejša nova smer raziskovanja in razvijanja prakse se kaže v dopolnjevanju konceptov prenosa znanja, ki je umeščeno v hierarhično določene odnose in diskurze, s koncepti **ustvarjanja znanja in oblikovanja identitete v različnih okoljih**. Nastajajo nove teorije in modeli za interpretacijo učenja, na primer v delih avtorjev Engeström, Jarvis, Alheit, Baert (Illeris, 2010), ki so povezani z novejšimi koncepti znanja (Knorr-Cetina, 1999) in z ugotovitvami nevroznanstvenikov o nevroplastičnosti. Strokovnjaki se ne ukvarjajo le z diseminacijo že oblikovanega znanja, temveč tudi z ustvarjanjem znanja v različnih okoljih (*doing knowledge*) in vedno bolj intenzivno z razvojem ali oblikovanjem identitete v vseh obdobjih življenjskega poteka, kar vključuje tudi razvoj socio-emocionalnih kompetenc, bivanjskih in modrostnih kompetenc ter vrlin.

Naslednji premik se kaže v pojmovanju **učenja kot socio-kulturnega procesa**, kar pomeni, da učenje ni le psihični proces, ampak da je spreminjajoč se fenomen, ki je odvisen od kognitivnih, kreativnih in komunikacijskih dejavnikov v nekem socio-kulturnem okolju. Pristopi, ki raziskujejo **učenje kot del kulturnih praks**, učenja ne pojmujejo več kot zgolj individualni kognitivni proces, v katerem posameznik pridobiva informacije iz dekontekstualiziranega kompleksa znanja, temveč kot **kontekstualni proces**, v katerem nastaja eksplicitno in implicitno znanje. Za posameznikovo učenje je pomembna moč vsakdanje prakse, v kateri participira. Ti pogledi izpostavijo aktivnost posameznika pri oblikovanju praks. Teorije, ki interpretirajo učenje na ta način, upoštevajo raziskave s področja teorije delovanja (*activity theory*), in sicer iz socioloških in filozofskih pogledov (prim. Engeström, 2010) ter razvijajo koncept učenja v organizaciji, v kraju, v odnosih ipd.

Vse to povečuje zanimanje za situacijsko učenje. Zanimanje se ni povečalo le v pedagogiki in andragogiki, temveč tudi v družbenih vedah, komunikacijskih študijah in menedžmentu, saj predstavlja teoretski okvir za

¹ Članek je bil prvotno objavljen v Ličen, N. (2012). Model skupnosti prakse in situacijsko učenje. *Andragoška spoznanja*, 18(3), 10–24. <https://doi.org/10.4312/as.18.3.10-24>

² Podobno kot se razvije izraz psihologija vsakdanjega življenja ali sociologija vsakdanjega življenja, se pojavi tudi **andragogika vsakdanjega življenja**, ki raziskuje informalno učenje v odraslosti.

razpravo o tem, **kako se ljudje in organizacije učijo**, da naredijo nekaj novega, in kako se posamezniki in organizacije spreminjajo (spremenijo staro vedenje in ga razvijejo v novo). Ker je sodobna družba v nenehnem spreminjanju, moramo oblikovati take socialne sisteme, ki so prilagodljivi, ki se nenehno učijo in omogočajo posamezniku, da se nenehno uči. Sodobni koncepti **refleksivne prakse** vključujejo učenje kot prenos informacij in kot ustvarjanje novega znanja, ki je označeno s transmisijo in transgresijo. Ustvarjalnost je nujna, če naj ob novih problemih najdemo nove rešitve. Navadno ob ustvarjalnosti pomislimo na umetniške stvaritve ali na nove tehnološke dosežke, toda poleg teh postaja pomembna tudi socialna ustvarjalnost (**socialne inovacije**), s katero ustvarjajo ljudje nove odnose in družbene povezave, in identitetna ustvarjalnost pri oblikovanju sebstva.

Učenje, ki ni ločeno od vsakdanjega življenja in ki je del delovanja posameznika v dialogu z okoljem, poimenujemo kot učenje v vsakdanjem življenju (*learning in every day life*) ali situacijsko učenje ali **umeščeno učenje** (*situated learning, embedded learning*). V nadaljevanju bomo uporabljali izraz situacijsko učenje, upoštevajoč pogostost rabe. Predstavili bomo situacijsko učenje s pomočjo analize modela skupnosti prakse, ki obravnava učenje kot proces formiranja znanja in sebstva, učenje kot prakso in učenje kot kreacijo novega znanja ter s svojo strukturiranostjo nakazuje zgoraj omenjene premike v teoriji in praksi izobraževanja odraslih.

Besedilo raziskuje značilnosti koncepta skupnosti prakse in se sprašuje, kako prihaja do prehodov od situacijskega učenja (kot neorganiziranega, nenamernega učenja) k neformalnemu učenju (kot organiziranemu, rahlo strukturiranemu procesu učenja), ki se dogaja v praksi. S tem namenom bomo primerjali skupnosti prakse in akcijsko učenje, da bi potrdili predpostavko, da skupnosti prakse lahko preidejo v akcijsko učenje ali pa začnejo uporabljati strategijo akcijskega učenja v povezavi z akcijskim raziskovanjem kot del svoje kulture in da akcijsko učenje lahko preide v skupnost prakse.

Koncept skupnosti prakse

Koncept skupnosti prakse (ang. *community of practice*, it. *comunità di pratiche*), s katerim interpretiramo situacijsko učenje, je bil deležen precejšnje pozornosti v izobraževalnih in organizacijskih vedah že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Tema je bila zanimiva tako za raziskovalce (prim. Gherardi, Nicolini, 2004) kot za praktike, še posebej potem, ko se je model, ki sta ga v začetku razvila antropologinja J. Lave in transdisciplinarni raziskovalec E. Wenger, povezal s konceptom organizacijske kulture, refleksivne prakse in akcijskega raziskovanja. V sodobnosti je najbolj poznan na področju upravljanja znanja (*knowledge management*) in izobraževanja odraslih.

Termin skupnosti prakse sta oblikovala J. Lave³ in E. Wenger leta 1991, ko sta razvijala koncept situacijskega učenja in legitimne periferne participacije. Poimenovanje so dobile po opazovanju učenja v različnih skupinah v različnih kulturah (zdravljeni alkoholiki, mesarji, intendanti, krojači, babice). Ko sta odkrila način skupnega učenja kot pojav, ki je prisoten v različnih skupnostih, sta – upoštevaje samoorganiziranost in neformalnost takega učenja – predlagala, da okolje take skupine neguje, spodbuja. Ni jih treba namerno ustvarjati, ker nastanejo same, so **samoporajajoče se sodelovalne skupine ob nekem delovanju** in od tod tudi ime. Danes ga uporabljamo v različnih okoljih (v izobraževanju, v podjetjih, v virtualnih mrežah).

Skupnosti prakse so povsod, so del vsakdanjega življenja. Vsak posameznik se uči, ko participira v neki skupini. Učenje po tem modelu ni nekaj ločenega od delovanja; so le obdobja bolj ali manj intenzivnega učenja, toda učenje vedno poteka. **Učenje je po njuni opredelitvi socialna praksa, v kateri se nenehno dogaja interakcija med socialno realnostjo in (re)konstrukcijo subjektivnosti.**

Učenje je po tem modelu del vsake prakse.⁴ Po Wengerju in Lave (1991) se človek uči, ko participira v skupni praksi. Ker je učenje pojmovano kot način življenja, ne moremo – vsaj v tem modelu – ločiti učenja od

3 Everyday Life and Learning with Jean Lave https://www.youtube.com/watch?v=FAYs46icCFs&t=132s&ab_channel=UniversityofCaliforniaTelevision%28UCTV%29

4 O učenju kot praksi glej tudi raziskave Barbare Rogoff.

aktivnosti. Ločimo lahko le bolj ali manj intenzivno učenje. Če bi poskusili razlikovati med učenjem in zabavo, najdemo razliko v tem, da je posledica učenja sprememba, bodisi na kvantitativni ravni (več ve, več zna) bodisi na kvalitativni ravni (spremenijo se vrednote, stališča, identiteta), vendar tudi zabava kot socio-kulturna dejavnost vključuje učenje. Učenje je namreč po Wengerjevem modelu del človekove participacije v svetu in je del človekove narave, kot je dihanje ali prehranjevanje.

Učenje je del vsake socialne participacije in posameznik je aktivni udeleženec v praksah. Participirati v igri na igrišču ali v delovni skupini – oboje pomeni neko dejavnost oziroma obliko aktivnosti – hkrati pomeni tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delo/aktivnost interpretiramo.

Komponente učenja po Wengerju (2006) so:

- praksa (učenje kot delovanje),
- pomen, smisel (učenje kot doživljanje sveta kot smiselnega),
- skupnost (učenje kot pripadanje; pomembna je socialna konfiguracija, v kateri je človekovo delovanje definirano, v kateri je participacija prepoznana kot kompetentna),
- identiteta (učenje kot postajanje; učenje spreminja življenjsko zgodovino/biografijo).

Te štiri komponente so medsebojno povezane v sistem in druga drugo določajo.

Situacijsko učenje v skupnostih prakse označuje učenje (pridobivanje in oblikovanje znanja ter razvoj identitete, pomenov in vrednot) v situacijah, kjer znanje tudi uporabljamo. Teorija situacijskega učenja se je oblikovala pod vplivom teorije učenja, ki jo je razvil Vigotsky,⁵ teorija skupnosti prakse pa pod vplivom teorije prakse P. Bourdieuja. Wenger je (sodeč po njegovih zapisih) pri oblikovanju modela upošteval tudi dela Latoura, Orra, Wittgensteina, Goffmana (prim. Wenger, 2006, str. 21–22).

Skupnost prakse (SP) je model, ki opisuje procese učenja, vključujoč:

- delovalce (akterje) na določenem področju, ki imajo skupno domeno, prakso in probleme ter se zavzemajo za nekaj;
- socialne odnose, ki se razvijajo po načelih skupnosti;
- kulturne značilnosti situacije, v kateri se oblikujejo pomeni, artefakti, načini uporabe materialov ipd.

Nastal je kot interpretativna shema, s katero pojasnjujemo učenje v nekem specifičnem okolju, kot je lokalno okolje, delovno okolje. Model se povezuje s konceptom sodelovalnega učenja (*collaborative learning*) in tihega znanja (*tacit knowledge*), osebne izkušnje (*subjective experience*). Od preostalih oblik izkustvenega učenja se razlikujejo po štirih premisah, in sicer:

- učenje gnezdi v dejavnostih vsakdanjega življenja, je del vsakdanjih situacij,
- znanje nastaja v situaciji in se prenaša v podobne situacije, vsebine so inherentne delovanju v situaciji in nanje vplivajo vsi šumi, interakcije, zmeda ipd.,
- učenje je rezultat sociokulturnih procesov in vključuje zaznavanje problemov, način mišljenja in interakcij,
- učenje je del sistema »akter & aktivnost & situacija«.

Poudarjen je učni potencial prakse (delovanja) in zmožnost ljudi, da se učijo, ko delujejo. Večinoma se svojega učenja niti ne zavedajo, tako da nastaja tiho znanje. Skupnosti prakse nastajajo spontano in delujejo spontano. Ko pa se skupnosti prakse zavedo pomena svojega učenja in delovanja, tedaj postane temeljno načelo tudi namerno spodbujanje učenja *in situ* in vpeljevanje strategij učenja.

⁵ Wenger v svojih delih ne omenja Y. Engeströma in njegove teorije ekspanzivnega učenja, četudi sta si teoriji podobni.

Tiho znanje

Za analizo učenja v skupnosti prakse sta pomembna koncept tihega znanja in koncept prakse, zato bomo najprej predstavili ta dva. Tiho znanje je raziskoval M. Polanyi v 50. letih prejšnjega stoletja (Polanyi, 1967;⁶ Polanyi, Sen, 2009), nato so koncept razvijali tudi drugi, na primer D. Schön v povezavi s konceptom refleksivne prakse, Nonaka in Takeuchi (1995), C. Linde (2009), ki tematizira naracijo kot most med tihim in eksplicitnim znanjem.

Tiho znanje se navadno razume kot komplementarno eksplicitnemu znanju. Je rezultat implicitnega učenja in implicitne refleksije, tj. refleksija, ki poteka med delovanjem in se je navadno niti ne zavedamo. Vključuje predrefleksivno dimenzijo subjektivne izkušnje. Kot primere tihega znanja navajamo različne načine delovanja (na primer specifični načini dvigovanja vode, operiranja, kuhanja, pogovarjanja, načrtovanja hiš ...). Tudi vrhunsko ekspertno znanje, kot je denimo pediatrična operacija srca, vsebuje del tihega znanja, ki se ne prenese prek zapisanih virov. Tiho znanje so vse tiste oblike, ki jih ne moremo kvantificirati, zato se ta vrsta znanja kaže kot posebej zahtevna pri upravljanju z znanjem. Načini delovanja so posledica **utelešenega znanja** (*embodied knowledge*),⁷ to so osebni konstrukti, ki so nastali kot konglomerat iz vseh vrst eksplicitnega učenja in implicitnega učenja »skozi telo«. SP so pomembne prav za prenos tega tipa znanja, ki ga ne moremo ubesediti, ker se ga pogosto niti ne zavedamo, saj prevladuje predrefleksivna dimenzija znanja.

Tiho znanje opazimo v praksi, ker je del rutin, prenaša se v socialnih mrežah z osebnim sodelovanjem. Primer, ki ga omenjajo raziskovalci tihega znanja, je konstruiranje stroja za domačo peko kruha. Opazovali so kuharje v najboljših hotelih, kako mesijo kruh, da so ugotavljali, kakšni so njihovi gibi pri mesenju. Ko ljudje delujemo, navadno ne razmišljamo o načinih delovanja in mišljenja, temveč se osredotočamo na vsebino delovanja. Ko pisatelj piše svojo novelo, ne razmišlja o tem, kako razmišlja, temveč razmišlja o zgodbi. Naša pozornost je usmerjena, a to ne pomeni, da se izza te osredotočenosti ne dogajajo kognitivni in emocionalni procesi. Bolj kot je posameznik strokovnjak na nekem področju, bolj je njegov način delovanja oseben, utelešen v posamezniku, zato je težko prenosljiv s koncepti, ki jih uporabljamo pri prenosu eksplicitnega znanja. Težko je verbalizirati izkušnjo, zato je tiho znanje težko prenosljivo z abstraktnimi koncepti. Najpogosteje se prenaša s skupnim delovanjem in s pripovedovanjem zgodb. Slednje se nato v didaktičnih strategijah pri načrtovanem skupinskem učenju razvije v narativne metode.

Pomembna je ugotovitev, da se tiho znanje prenaša v socialnih mrežah. Transfer tihega znanja zahteva osebni stik, zaupanje in razmeroma trajne interakcije, je ugotavljal v svojih delih Polanyi (2009). Natanko to je značilno za SP: osebni stik, razmeroma trajne interakcije, skupna praksa.

Tiho znanje ločimo od eksplicitnega po mehanizmih prenosa in kodificiranosti. Tiho znanje je neartikulirano, subjektivno, razpršeno, eksplicitno znanje je kodificirano, prenaša se v konceptih, tiho znanje se ohranja v zgodbah in veščinah, značilno je ustno izročilo.

Proces spreminjanja tihega znanja v eksplicitno znanje je kodificiranje, artikuliranje, specifikiranje, s čimer sta se za področje dela ukvarjala Nonaka in Takeuchi. Eksternalizacija tacitnega znanja je proces artikulacije tihega znanja v koncepte, ki jih lahko prenašamo, in je tudi ozaveščanje rutin, kar se dogaja z ubeseditvijo. Ko proučujemo pripovedi o tistem znanju, ne smemo zapasti v epistemološko naivnost, da bi verjeli, da je opis izkušnje (četudi zelo disciplinirano povedan) natančen odsev doživetega. Ni nujno, da pripoved eksaktno odseva izkušnjo. Težave pri raziskovanju povzroča tudi transformativnost pripovedi. Vsak moment eksplikacije uvaja transformacijo, zato je velik izziv prav metodologija raziskovanja.

⁶ Leta 2022 je izšel prevod v slovenski jezik: *Razsežnost tihe vednosti*.

⁷ Ločimo med situacijskim ali umeščenim učenjem in znanjem (*embedded*) ter utelešenim (*embodied*) znanjem. Slednje je znanje, ki je doseženo skozi telo.

Teorija prakse

Naslednja teorija, ki je ogrodje za interpretacijo učenja v skupnosti prakse, je teorija prakse.

Praksa pomeni celoto koherentnih dejavnosti, ki so umeščene v kulturni kontekst in se prenašajo z jezikom in načini delovanja.

Prakse opredelimo kot »telesne in mentalne rutine« (*bodily and mental routines*) (Reckewitz, 2002, str. 248) in učenje pomeni »krizo prakse«, ker se z učenjem praksa spremeni. Nobena praksa ni hermetično zaprta v odnosu do drugih praks, vsaka prenese inovacije.

Reckwitz (prav tam) označuje prakso kot načine vedênja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov. Ti elementi so: telesne in mentalne dejavnosti, artefakti in njihova uporaba, znanje, emocije, motivacija. Primeri prakse: načini kuhanja, dela, raziskovanja, skrbi zase in za druge. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe ter ustvarjanja dobrin in odnosov. Praksa je kot preplet delovanja in izrekanja razumljiva delovalcem in opazovalcem.

Opredelitev prakse je več. MacIntyre (1981, str. 187) prakso opredeli kot koherentno in kompleksno obliko socialno vzpostavljene človekove aktivnosti, pri kateri je ključno notranje dobro. To je nekaj, o čemer posameznik sodi, da bi dosegel ali da bi bil del nečesa. Kot tako vodi človeka v delovanje (*acting*). Wenger (2006) je to opredelitev modificiral. Prakso opredeli kot koherentno in kompleksno obliko socialno vzpostavljene in umeščene aktivnosti, ki jo lahko poimenujemo z besedo ali frazo. Akterji prakso sistematično izboljšujejo (razvijajo). Ognil se je notranjemu dobremu kot opredeljevalcu prakse, upošteval pa je opredelitve sociologov in antropologov, ki so razvijali teorijo prakse.

Teorije prakse (*practice theory*), ki so vplivale na oblikovanje modelov situacijskega učenja, predstavljajo skupek teorij, ki se je razvil v tretji tretjini prejšnjega stoletja. Začetke iščemo v 70. letih prejšnjega stoletja, ko je Bourdieu 1972 objavil delo *Outline of a Theory of Practice*. Razvoj teorije prakse je povezan z zanimanjem za vsakdanjost in z avtorji Bourdieu, de Certeau, Foucault, Giddens, Latour, ki jih štejemo za avtorje prvega vala (Postill, 2010; Reckewitz, 2002).

Prva skupina teoretikov je iskala srednjo pot med individualizmom in holizmom, to je med trditvami, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvami, da je možno vsak fenomen pojasnjevati z vplivi strukture oziroma družbe kot celote. Avtorji so želeli poudariti delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, ter tako izstopiti iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov.

V delih avtorjev prvega vala teorije prakse lahko opazimo **človeško telo kot neksus človekovega praktičnega udejstvovanja v svetu**, kar je za razumevanje učenja pomemben vidik, saj vodi v raziskovanje **somatskega učenja**. Večina teoretikov po zapisih Postilla (Postill, 2010) opredeljuje prakse kot področja aktivnosti (*arrays of activity*), v katerih je človeško telo neksus. To so torej zbirke aktivnosti, ki so povezane s človeškim telesom, telo je tisto, ki aktivnosti povezuje.

Bourdieu (2002, 1977) je razvil koncept **habitusa**, da bi ujel permanentno internalizacijo socialnega reda v človeškem telesu ob priznavanju posameznikove zmožnosti za izumljanje novega. Slednje je osrednja točka v modelu učenja po Wengerju (2006, str. 23), ki postavi posameznika med napetosti strukturne določenosti in samouresničevanja ali avtopoiesis.

Habitus producira strategije, ki so prilagojene situaciji in formira permanentne dispozicije. To so sheme zaznavanja in mišljenja, ki jih uporabljamo kot splošne teorije oziroma pojme in nastajajo v vsakdanjem življenju bolj intenzivno kot v formalnem izobraževanju. Z življenjem v določeni kulturi posameznik razvije predispozicije za delovanje na določene načine, kar je za modele situacijskega učenja pomemben vidik.

Bourdieu uporablja koncept polja (*field*). Polje je specialistično področje prakse (na primer fotografija) s svojo lastno »logiko«, ki se razvije iz kombinacije kapitalov (finančnega, simbolnega /prestiž, ugled/, socialnega /omrežja/). Ta koncept je uporabil Wenger pri opredeljevanju skupnega polja ali domene, ki jo ima skupnost prakse.

Znana metafora za polje je igra. Samo igralci z ustreznim *know how*om in verjetjem v igro bodo pripravljeni investirati čas in napor v igranje igre. Vešči igralci sčasoma razvijejo občutek za igro ali praktični čut, ki jim dovoljuje, da improvizirajo na strukturiran način, ki navidezno izgleda kot lahkotno, nenaporno delovanje. Strategije, ki jih delovalec razvije in delujejo kot uspešne, delujejo kot racionalne in zavestne, toda v resnici, zapiše Bourdieu (2002), so mogoče, ker prihaja do dobre povezave med poljem in habitusom. Na to moramo biti pozorni pri opazovanju učenja v skupnostih prakse.

Dejavnost, ki jo vodi praktični čut, ima vse značilnosti racionalne, načrtovane dejavnosti, kot jih lahko neudeleženi opazovalec izlušči. Vendar pa ni načrtovana, temveč nastaja na temelju impulzivnih odločitev. Kot primer takega delovanja je igra tenisa, kjer ni vidnega načrtnega preračunavanja, temveč le impulzivni odzivi.

Naslednji pomemben koncept je **doxa**. To so internalizirane domneve/predpostavke, splošno sprejeta prepričanja na nekem področju, o katerih se sploh ne sprašujemo. To so petrificirana prepričanja, ki omejujejo razvoj novih strategij.

V drugo generacijo teoretikov prakse uvrščamo S. Ortner, ki je prav tako vplivala na Wengerjevo delo. Poleg nje sta pomembna avtorja tudi T. Schatzki in A. Reckwitz. Če povzamemo različne opredelitve, ki so se odrazile v Wengerjevem delu, lahko ugotovimo, da so prakse pojmovane kot različne modalitete, ki so razmeroma stabilne, socialno prepoznavne po različnih elementih (osebe, znanje, predmeti, tehnologija). Prakse sestavljajo dejavnost, odnosi, kozmologije in jih (re)producirajo ljudje (delovalci).

Prve empirične raziskave pri oblikovanju modela SP

Skupnosti prakse so neformalne skupine. Večina jih nima niti imena. Wenger (2006) opredeli SP kot skupino ljudi, ki so v medsebojni interakciji, ki imajo skupno polje delovanja ali se zavzemajo za nekaj, ter poglobljajo svoje razumevanje in znanje na tem področju, da bi prakso izboljšali.

Večina raziskav učenja v skupnostih prakse je opazovala socializacijo v poklicu, vstop novincev v poklicno prakso ali pa delovanje v profesionalnem okolju. J. Lave je proučevala učenje krojačev v Liberiji in babic na Yukatanu, J. Orr (1996) je proučeval delovanje tehnikov, ki so popravljali fotokopirne stroje v ZDA.

Skupnost prakse je opredeljena v prvih raziskavah kot oblika socialnosti in socializacijska oblika, oblikovana s prakso. Vključuje dve skupini, in sicer:

- (a) posameznike, ki delujejo v organizaciji, ki skupaj opravljajo neko dejavnost, imajo skupno prakso in
- (b) posameznike, ki se vključujejo v delo. V tej delitvi se odražajo prve raziskave učenja, kjer novinci vstopajo v polje dela in imamo na eni strani skupino, ki delo obvlada, na drugi strani pa skupino, ki so vajenci. Novejše raziskave niso omejene na pozicijo vajencev (vstopajočih, ki prevzemajo že uveljavljene načine praks).

Izhodiščne raziskave so bile antropološko obarvane in so uporabljale etnografske metode. Skupnosti prakse so bile v delu E. Wengerja in J. Lave opredeljene kot informalne skupine ljudi, ki po »naravni poti« (*natural way*) razvijajo znanje, povezano z njihovo skupno prakso (Lave, Wenger 1991). Nato skupnosti prakse bolj natančno opredelijo kot informalne skupine, ki skupaj rešujejo probleme, si delijo informacije, se pogovarjajo o svoji praksi, so drug drugemu mentorji, načrtujejo dejavnosti, razvijajo orodja in miselne načine, ki postajajo del skupnega znanja (*common knowledge of the community*) (Wenger, 2006 [1999], str. 4).

Pozneje pa so se začele intenzivne raziskave v sklopu delovanja služb za razvoj človeških virov (*human resource development*). Ena vidnejših raziskovalk je Charlotte Linde,⁸ ki zdaj raziskuje v okviru NASE. Raziskovalci in raziskovalke iščejo načine, kako bi naključno učenje (učenje, ki je naravni spremljevalec delovanja) spodbujali in razvijali možnosti za profesionalni razvoj (na specifičnih področjih), zato so koncept skupnosti prakse v

8 Med znanimi deli Linde je *Working the Past: Narrative and Institutional Memory* (2009).

okviru razvoja človeških virov uporabili za namerno spodbujanje in organiziranje učenja ter za razvoj metod za učenje na delovnem mestu. Uporabljajo ga kot izhodišče za pripravo kompleksnega učnega okolja v povezavi z delovnim okoljem. Model skupnosti prakse se pojavlja tudi kot model učenja pri medgeneracijskem mentorstvu. Slednje sta raziskovala Cumming-Potvin in MacCallum (2010), manj pa je uporabljen pri raziskavah s področja učenja v lokalnih skupnostih in družinah.

Najbolj pogosto navajana empirična študija v zgodovini razvoja SP (poleg prve antropološke študije J. Lave) je etnografska raziskava Juliena Orra (Orr, 1996, 1990) v podjetju Xerox, kjer je raziskoval delovne prakse pri popraviljanju fotokopirnih strojev. Ugotovil je, da imajo priročniki, s katerimi usposablja delavce za delo, omejeno vlogo, saj se dogajajo nepredvidljive situacije in zapleti, za katere se delavci ne morejo a priori usposobiti. Praksa popraviljanja, pa četudi gre za zelo ozko in tehnično dokaj detajlno predvidljivo področje – morda je bil tudi zato rezultat raziskave bolj zanimiv, gre »čez« priročnike. Zahteva namreč tudi kompetence, ki jih ni mogoče predvideti. Vsak popravljalec (tehnik) se mora soočiti s specifičnimi situacijami, ki zahtevajo inovativno pristopanje. Izstopajo tiste situacije, ko mora tehnik tematizirati nov problem in ga znati rešiti na nov način. Poleg tega je pomembno tudi to, da tehniki opravijo svoje delo tako, da se pri strankah razvije zaupanje v njihov servis. Ne gre le za vzdrževanje fotokopirnih strojev, ampak tudi za socialne povezave. Tako nastaja novo znanje v okolju in se nato razvija lokalna raba tega znanja (ki je specifična). Z neformalnim komuniciranjem v t. i. intersticiju časa, npr. ko pijejo kavo ali ko čakajo na dele v skladišču, se spoznanja prenašajo. Tu imamo znanje, ki v praksi nastaja in se v prakso prenaša. Ugotovil je, da je zelo pomemben vmesni čas in kaj se tedaj dogaja. To je odvisno od medsebojnih odnosov, od medsebojnega zaupanja, spoštovanja profesionalnosti, organizacijske solidarnosti. Če se ponovno vrnemo na koncept tihega znanja, lahko ugotovimo, da ne gre le za tehnične spretnosti, temveč tudi za jezikovne, socialne, emocionalne zmožnosti, ki opredeljujejo pretok znanja.

Značilnosti skupnosti prakse

Skupnost prakse je neformalna skupina ljudi, ki ima skupno področje delovanja, skupen problem in skupno področje znanja.

SP predstavlja skupino posameznikov, ki so oblikovali mrežo odnosov in opredelili modalitete, po katerih delajo (*work*) in delujejo (*activity*), vzpostavljajo odnose (pravila interakcij) in interpretirajo dogodke. Člani SP so emocionalno med seboj povezani, med člani so vzpostavljeni odnosi in vedo, kdo je znotraj in kdo je zunaj. To pomeni, da gojijo občutek pripadnosti in skupno identiteto, čeprav je skupina neformalna.

Za SP je značilno, da se ljudje povezujejo ob »rečeh, ki jih je treba narediti«, to je ob skupnih projektih, za katere imajo na voljo eksplicitno in tiho znanje. Imajo torej skupno prakso (nekaj producirajo) in skupno znanje, ob katerem vzgojijo podoben slog mišljenja o svojem produciranju in gradijo skupne pomene. Sčasoma razvijejo praktični čut, ki omogoča improviziranje in jih ločuje od drugih skupnosti prakse.

Akterji se spontano zberejo v praksah, v katerih se razvijata solidarnost in specifičen diskurz. To so skupine, ki nastanejo ob skupnih problemih in trajajo, dokler so skupni interesi in se skupnostna energija (povezovalna energija) reproducira.

Wenger (1998) in Wenger idr. (2002) so opredelili skupnosti prakse z naslednjimi značilnostmi.

Prva značilnost SP je **povezanost med delom oziroma delovanjem, učenjem in inoviranjem**. To se dogaja v procesu uresničevanja idej, osrednji proces v vsaki praksi je spreminjanje abstraktnega v konkretno, idejam damo formo v obliki dokumentov, procesov, izdelkov, simbolov. Učenje v skupnostih prakse je priložnostno, vendar pa ga z razvojem menedžmenta znanja organizatorji kanalizirajo v forme, da bi bilo čim bolj učinkovito. Razvijajo se didaktične strategije, saj so SP model, ki daje možnost, da v izbranem okolju proučimo strategije učenja, kot so naredili že v več raziskavah (prim. Akkerman, Petter, Laat, 2008), in nato oblikujemo pristope za:

- (a) vrednotenje učenja v konkretnih situacijah, pri določenih dejavnostih (pri nekem delu ali v nekem kraju); to lahko vodi v evalvacije in priznavanje kompetenc,
- (b) spodbujanje ustvarjalnosti in refleksije na delu in tako spodbujanje spreminjanja odnosov, ljudi, produktov.

Druga značilnost je to, da priznamo **diskrepanco med načrtovanim delom in delom, ki je uresničeno**. Načrtovana dinamika in vsebine se razlikujejo od resnične dinamike v praksi, ki se zgodi. V izobraževalni praksi so najbolj poznane razlike med načrtovanim in uresničenim kurikulumom. Priznati moramo, da v praksi ni le predvideno delo, temveč se vmes tudi spreminja. Rremodulira se tudi kodificirano znanje, ne le tiho znanje. Ta razlika med načrtovanim in realiziranim omogoča ustvarjalnost in veliko situacijskega učenja. Lahko pa je vir zmede, če ljudje niso ustvarjalni in pripravljeni na učenje.

Tretji element, pomemben za našo refleksijo, je **artikulacija izkušenj**. Pri artikuliranju izkustvenih in odnosnih dinamik situacijskega učenja so izjemnega pomena improvizacija, sodelovanje in naracija. Improvizacija se nanaša na izkušnjo, ki zapolni razliko med načrtovanim delom in konkretno realnostjo, kot smo zapisali zgoraj. Načrtovane so predvidljive dejavnosti, ki so varne, stabilne, vendar rutine niso vedno dovolj. Akterji si izmislijo nove rešitve, ko identificirajo probleme. Bistvena elementa pri artikulaciji izkušenj sta sodelovanje in pripovedovanje. Nastajajo skupnosti s svojim lastnim slogom pri delu in tudi slogom refleksije o problemih. S sodelovanjem nastaja bazen skupnega znanja, ki se prenaša z naracijo. Naracija vključuje komunikacijske prakse v neformalnih časih in prostorih, ko si akterji povedo izkušnje. Pripoved je intenzivno sredstvo za razumevanje dogodkov oziroma za razumevanje različnih aspektov subjektivne resničnosti, ker sledimo sekvencam, motivom, vzrokom in posledicam. Če si ljudje ne zaupajo med seboj, si ne bodo pripovedovali izkušenj. Povezava med improvizacijo, sodelovanjem in naracijo kaže na situacijskost znanja, kar odpira naslednji problem. To je vprašanje, kako oblikovati modalitete, da bi se inovativno znanje reproduciralo tudi v drugih okoljih.

Že ob prvih raziskavah, v katerih je bil poudarek na vstopanju novincev v prakso, so oblikovali konstrukt legitimne in periferne participacije, ki opisuje procese socializacije na delu. Poznano je uvajanje pripravnikov, ki so postopoma vpeljeni v delo, postopoma sprejemajo naloge. Ob tem se razvijajo bolj ali manj intenzivni odnosi z drugimi subjekti.

Periferna in legitimna participacija pomeni:

- da novinec sprejme aktivno vlogo tako, da najprej opravlja preprostejša dela in nato vedno bolj kompleksna, ki ga vodijo v odnose s širšim krogom ljudi, tako se oblikujejo njegova identiteta in pomeni;
- da je novinec s soglasjem sprejet v skupnost, o njegovi prisotnosti se ne diskutira, strukture in mehanizmi moči ga sprejmejo, to pomeni, da je njegov vstop socialno legitimen;
- da se novinec participira v delu tako, da prehaja od perifernih položajev/vlog k bolj kompleksnim, v SP ima najprej periferno vlogo;
- da novinec pride v stik z diskurzom, prek katerega spoznava in se uči, kako delati, katero vedenje je sprejemljivo, kakšna je struktura moči.

Ne glede na to, kako je uvajanje novincev oblikovano, vedno se ponovijo zgornje faze. Novinec se sreča s »situacijskim kurikulumom«, ko učenje poteka z opazovanjem, opravljanjem preprostih del in nato bolj zapletenih. Situacijski kurikulum zajame vse faze socializacije v organizaciji, ko poteka situacijsko učenje. To je učenje, specifično za tisti prostor in čas. Ko se bo posameznik zaposlil, se bo ponovno soočil z novim situacijskim kurikulumom, z novo situacijo legitimne in periferne participacije.

Primerjava skupnosti prakse in akcijskega učenja

Naša izhodiščna teza je bila, da učenje v skupnosti prakse artikulira možnosti za razvoj didaktičnih strategij, ki spodbujajo in usmerjajo situacijsko učenje. V naslednjem delu bomo predstavili primerjavo med skupnostjo prakse in akcijskim učenjem (AU). Pri obeh je izpostavljen praktični način spoznavanja in izkušnja kot objekt refleksije.

Za oba modela je značilno, da vključujeta skupino ljudi, ki se uči, da bi izboljšala svoje delovanje, večinoma povezano s profesionalno prakso. Vključeni imajo skupen interes in si delijo znanje. Med obema pojavoma pa so tudi razlike. SP so neformalne skupine, ki nastanejo kot spontane povezave, tako poudarja Wenger. Akcijsko učenje pa je model vpeljanega učenja na delovnem mestu, kjer so bolj jasne poti prenosa znanja in legitimiranja znanja.

Akcijsko učenje je didaktična strategija, ki se je začela razvijati v času med obema vojnoma, kronološko torej pred raziskovanjem skupnosti prakse. Nastajala je z opazovanjem prakse.

Začetnik modela je bil fizik R. Revans v Veliki Britaniji, ki je opazoval delo in učenje med raziskovalci v laboratoriju (Revans 1998, 1982). Po drugi svetovni vojni se je model intenzivno razvijal v okviru izobraževanja menedžerjev (O'Neil, Marsic, 2011). Akcijsko učenje je paradigma učenja, ki sloni na konceptu reševanja realnih problemov. Odvija se med spraševanjem in iskanjem rešitev med osebami, ki so vpletene v reševanje problema. Model se je v svojem razvoju naslonil na teorijo transformativnega učenja in projektnega učenja. Poudarek je na spreminjanju, ustvarjanju znanja.

Akcijsko učenje je opredeljeno kot socialni proces, ki vključuje zaposlene v neki organizaciji. Združujejo se v skupine, da bi premislili svojo prakso ob reševanju problemov in interpretirali izkušnje. Skupina, ki uporablja akcijsko učenje, se oblikuje kot projektna skupina z jasnimi in konkretnimi cilji. Učenje je v tem modelu načrtna strategija, ki je vpeljana, da bi izboljšali prakso. Akcijsko učenje pogosto povezujemo z modelom akcijskega raziskovanja. Obe strategiji uporabljamo, ko smo soočeni z nerutinskimi situacijami, ko ne obstajajo standardne rešitve. Akcijsko učenje (*action learning*) se povezuje z akcijskim raziskovanjem (*action research*) v model ALAR.

V obeh modelih – SP in AU – gre za učenje, ki se dogaja v praksi, to pomeni, da učenje poteka s participacijo v praksi in s spreminjanjem prakse. Učenje ni dekontekstualizirano. V obeh modelih učenje razumemo kot socio-kulturni fenomen. Bistvena razlika je v tem, da lahko SP nastane iz formalne skupine, če se razvije občutek pripadanja, skupinska identiteta. Ne moremo pa skupnosti prakse ustanoviti kot formalno skupino. Wenger temu celo nasprotuje. Meni, da bi to bil menedžerski paradoks (prim. Wenger, Snyder, 2001). Razlike med SP in AU bomo kratko predstavili v spodnji preglednici, in sicer glede na izbrane kategorije: znanje in legitimiranje znanja, skupnost, praksa.

Polje znanja (domena)	
Skupnost prakse	Akcijsko učenje
Področje védenja je socialno konstruirano v skupnosti in ga v skupnosti tudi nenehno prenavljajo, to vključuje stalno pogajanje ali dogovarjanje o pomenih. Participacija se gradi prek izkušnje delovanja v skupnosti, ki je dolgotrajnejše kot pri AU. Področje in skupno znanje je identifikacijski element, ki združuje skupnost.	Področje vsebin je definirano s strategijo intervencije. Participacija se gradi ob objektu učenja, to je ob reševanje problema.

Skupnost	
Skupnost prakse	Akcijsko učenje
Utemeljena je na razmeroma (dolgo)trajnih interakcijah. Je prostovoljna, naključna, gradijo jo osebe, ki imajo občutek pripadanja, skupno identiteto, občutek vzajemnosti, opredeljuje jih skupno tiho znanje in vsakdanja praksa, prek katere se identitetno oblikujejo (postavljajo). <i>Kompetence se razvijejo v skupnosti in se kažejo kot praktični čut in habitus, po katerem se ločijo od drugih skupnosti.</i>	Ni nujno, da je skupina dolgotrajna. Lahko je vzpostavljena le za reševanje izbranega problema. Omejena je na osebe, ki se srečajo v specifični situaciji ob določeni nalogi. Ni nujno (a je zaželeno), da se bodo razvili občutki pripadnosti, povezujejo jih okoliščine in projekt (cilji projekta). Ali se bo občutek pripadnosti zgradil, je večinoma odvisno od načina vodenja akcijskega učenja. AU ima navadno vodjo skupine, medtem ko SP nima vodje.

Praksa	
Skupnost prakse	Akcijsko učenje
Praksa je kolektivni produkt, socialno določen način delovanja, slog mišljenja in vedenja, ki ju člani uporabljajo in spodbuja razvoj praktičnega čuta.	Praksa je vodena izkušnja (v nekaterih oblikah je prisotna vloga mentorja) ali pa samostojno učenje. Praksa se razlikuje glede na kontekst in modele izobraževanja (oziroma formiranja). Ker je razmeroma kratkotrajno druženje (v primerjavi s SP), se ne razvije praktični čut, ne razvije se modus operandi, ki bi bil značilen za skupino.

Legitimiranje znanja	
Skupnost prakse	Akcijsko učenje
Utemeljeno je na medsebojnem priznavanju (na primer med SP in menedžmentom podjetja), na nenehnem razvijanju skupnih pomenov in dogovarjanju o delovanju ter avtonomiji SP glede na cilje podjetja, če gre za skupnosti prakse v podjetju. Sicer je legitimiranje znanja povezano z medsebojnim priznavanjem članov in učinkovitostjo delovanja.	Zgodi se s strani organizacije/podjetja. Legitimiranje znanja je intenzivnejše, če financerji ali sponzorji pridobijo boljše rezultate.

Če se držimo opredelitve skupnosti prakse po Wengerju, lahko ugotovimo, da skupnost prakse kot spontana skupina lahko preide v akcijsko učenje ali pa uporabi akcijsko učenje za svoje delovanje. Skupine, ki nastanejo z organizacijo ob akcijskem učenju, lahko po zaključku razpadejo ali pa se razvijejo v skupnosti prakse. Pot med obema oblikama je odprta.

Oba modela se v sodobni praksi uresničujeta v povezavi z zamislijo **refleksivnega praktika in učeče se organizacije ter učeče se skupnosti** in razvijata nove preplete, ki kažejo na nenehno razvijanje modelov. Ob uporabi enega ali drugega modela pa se pokažejo kot pomembni naslednji skupni elementi.

Na ravni konstrukcije produkta (inovacija, reševanje problema) je pomembno, da člani skupine občutijo zavzetost. Produkt, ki ga razvijajo, mora biti za vse člane cilj, ki prinaša zadovoljstvo. Pomembne so čustvene komponente delovanja. Če so ljudje zavzeti za delovanje, je nagrada v obliki psihičnega zadovoljstva in stanja optimalnega doživetja in zavzetosti ali *flow*, kot ga imenuje Csikszentmihalyi (2008). Če bi se vrnili na opredeljevanje prakse po MacIntyreju, pa je zavzetost povezana z občutenjem notranjega dobrega.

Na ravni znanja je razlika med skupnostjo prakse, kjer je skupina oblikovala skupno znanje, in skupino pri akcijskem učenju, kjer so lahko združeni različni strokovnjaki. Pri obojih je pomembno, da prihaja do pretoka znanja. Pri razvijanju novih produktov se uveljavljajo skupine, ki vključujejo različna znanja, ki predstavljajo pluralnost kontekstov in možnost za izmenjavo različnih pogledov (po načelih transdisciplinarnosti). Če je v skupini razvito zaupanje, je omogočen hiter pretok znanja. Poleg zavzetosti je pomembno medsebojno zaupanje.

Skupno delovanje še ni jamstvo, da se bo razvila tudi refleksija o praksi. Nasprotno. Lahko so skupine v skupnosti prakse tako tesno povezane, da ne nastane refleksija o praksi, temveč ponavljajo ustaljene rutine in skupinsko mišljenje, ki le krepí doxo. Refleksija zahteva odmor, postanek v delovanju, vpeljavo evalvacije in možnost za soočanje z napakami. To nakazuje na potrebo po dovolj vmesnega časa, ki se je pri raziskavah skupnosti prakse izkazal kot pomemben za prenos znanja (Orr, 1996; Linde, 2009), v obeh modelih pa je vmesni čas pomemben tudi za refleksijo in odmik od ustaljenih rutin.

V praksi se kaže tudi pomen fizične bližine, čeprav se v sodobnosti krepíjo virtualne skupnosti. Telesna bližina omogoči vse vrste komunikacije. Verbalna in neverbalna komunikacija je v obeh modelih temeljnega pomena.

Skupno delovanje omogoči razvoj zaupanja, hkrati pa tudi pojav čustvenih napetosti in konfliktov, zato so v obeh primerih potrebna znanja s področja skupinske dinamike in učenja kot čustvenega procesa. Pri akcijskem učenju je to večinoma odvisno od znanja vodje skupine, pri skupnosti prakse pa od skupinske dinamike ter socialne in čustvene inteligentnosti vključenih.

Zaključek

Koncept skupnosti prakse je analitično orodje za opazovanje in interpretiranje učenja kot dela vsakdanjega življenja. Organizirano izobraževanje načrtno uvaža spremembo, da bi se posameznik učil. Pri situacijskem učenju nastaja učenje kot posledica sprememb, ki niso vpeljane namerno zato, da bi se učili. V našem okolju je dobro razvito tisto učenje, ki je v funkciji usposabljanja za neko dejavnost. Ta model označuje transmisija dekontekstualiziranega znanja in poučevanje, zato je najbolj pogost v formalnih sistemih izobraževanja. Druga vrsta učenja, ki je tudi razmeroma dobro razvila svoje strategije, je učenje za spremembe v organizacijah. Ta model izobraževanja je načrtovan zato, da bi spodbudil organizacijski razvoj in ponujal suport za spreminjanje delovanja. Tretji model izobraževanja pa se osredotoča na razvoj, ki je nepredvidljiv. Izobraževanje presega potrebe nekega konkretnega delovnega mesta v nekem konkretnem okolju. Cilj tega tipa izobraževanja je avtentičen razvoj posameznika in skupine, dolgoročen cilj je oblikovanje identitete posameznika (identizacija) in skupine ob ustvarjalnem delovanju. Situacijsko učenje je del v vseh treh modelih, a se kot posebno pomemben kaže v tretjem modelu, ki poudarja kreativnost.

V sodobnosti se razvija raziskovanje učenja kot procesa spreminjanja v-svetu-kjer-živimo. Življenjski svet in vsakdanja praksa sta okolje in sredstvo učenja v odraslosti. To je področje, s katerim se ukvarja andragogika vsakdanjega življenja. Sodobne teorije o učenju vključujejo dejavnosti, mišljenje, čutenje in čustvovanje, vrednotenje in tudi kolektivne kulturno-historične oblike prakse. V obeh modelih, ki smo ju komparativno predstavili, je znanje kompleksno, nastaja s konstrukcijo in ni nevtrarno, temveč je kulturno pogojeno. Predstavljena načina učenja se razlikujeta v stopnji organiziranosti, oba pa povezujeta učenje z delovanjem v življenjskem svetu.

Skupnosti prakse so skupine, ki delujejo dlje časa in tudi potrebujejo dlje časa za svoj razvoj, zato so v okolju, ki je usmerjeno na hitre učinke, zahtevnejša oblika in je v podjetjih težje doseči njihovo uresničevanje – tudi zaradi potrebe po socialnih in emocionalnih kompetencah. Kot prostor za delitev in ustvarjanje znanja so bolj zaželeni v okoljih, kjer je omogočena refleksija in sprejeta tudi čustvena komponenta učenja kot pot za graditev skupnosti.

Z vidika razvoja teorije in prakse učenja odraslih so SP pomemben model, ker presegajo dualizem med humanističnim poudarjanjem samostojnosti (avtonomnosti) subjekta in samostojnega učenja ter socialnimi teorijami, ki izpostavljajo družbeno determiniranost subjekta. Nobeden od teh dualistično postavljenih polov sam zase ni dovolj učinkovita interpretativna shema. Prvi se zdi nekoliko naiven, ko zanemari moč socialnih struktur, drugi se zdi pesimističen s prikazovanjem popolne vključenosti posameznika v strukturo. Model skupnosti prakse ponudi možnost, da se ognemo binarnim opozicijam pri proučevanju učenja, ko združi posameznika in socialno okolje v medsebojno prepleten kompleks diskurzivnih in somatskih praks.

Situacijsko učenje in teoretski okvir prakse je le eden od interpretacijskih modelov, ki dopolnjuje druge teorije o učenju. V praksi je dobrodošel, ker lahko razvijamo učenje na delu in v lokalnem okolju. V andragoški teoriji pa je dobrodošel, ker razširimo polje raziskovanja na učenje v vsakdanjem življenju.

Literatura

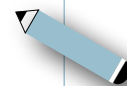
- Akkerman, S., Petter, C. in Laat, M. (2008). Organising communities-of-practice: facilitating emergence. *Journal of Workplace Learning*, 20(5-6), 383–399.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut*. Studia humanitatis.
- Engeström, Y. (2010). Expansive learning: toward an activity–theoretical reconceptualization. V K. Illeris (ur.), *Contemporary Theories of Learning* (str. 53–73). Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2008 [1991]). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins Publ.
- Cumming-Potvin, W. M. in MacCallum, J. A. (2010). Intergenerational Practice: Mentoring and Social Capital for Twenty-first Century Communities of Practice. *McGill Journal of Education*, 45 (2), str. 305–323. <http://id.erudit.org/iderudit/045610ar>
- Gherardi, S. in Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Carocci.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T. in Ludvigsen, S. (ur.). (2009). *Activity Theory in Practice*. Routledge.
- Hager, P. in Halliday, J. (2009). *Recovering Informal Learning*. Springer.
- Illeris, K. (ur.). (2018). *Contemporary Theories of Learning*. Routledge.
- Kimble, K. in Hildreth, P. (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Information Age Publishing. www.chris-kimble.com/CLEE/ToC.html
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. How Science Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Lave, J. in Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Linde, C. (2009). *Working the Past. Narrative and Institutional Memory*. Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue*. Duckworth.
- O'Neil, J. in Marsick, V. J. (2011). *Understanding Action Learning*. Amacom.
- Orr, J. (1990). *Sharing Knowledge, Celebrating Identities, War stories and Communities memory in a Service Culture*. Cornell University Press.
- Orr, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Cornell University Press.
- Polanyi, M. (2022). *Razsežnost tihe vednosti*. Krtina.
- Polanyi, M. in Sen, A. (2009 [1967]). *The Tacit Dimension*. Chicago University Press.
- Postill, J. (2010). Introduction: Theorising media and practice V B. Bräuchler in J. Postill (ur.), *Theorising media and practice*. Berghahn.
- Revans, R. (1998). *ABC of Action learning*. Lemos & Crane.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), str. 243–263.
- Wenger, E. (2006 [1999]). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E. (2010). A social theory of learning. V K. Illeris (ur.), *Contemporary theories of learning* (str. 209–219). Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R. in Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wilson, A. (2010). *Knowledge Power*. Routledge.

METODE ZA SPODBUJANJE SODELOVANJA



V tem poglavju boste spoznali:

- metode svetovna kavarna, odprti prostor in potrjevalno odkrivanje,
- metodo 6 klobukov,
- značilnosti zgodbarjenja,
- značilnosti T-laboratorija.



Uvod

Sodelovanje poteka na formalne in neformalne načine, v formalnih in neformalnih okoljih, sporazumi o sodelovanju so lahko del pogodb ali pa so zgolj informalna medosebna soglasja, s katerimi želijo vključeni doseči neke cilje. Sodelovanje je temelj sodelovalnega učenja, uvajanja socialnih intervencij, participativnega raziskovanja, skupnega ustvarjanja skupnosti.

Sodelovanje lahko poteka med različnimi akterji: vladnimi in nevladnimi organizacijami, izobraževalnimi institucijami in lokalnim okoljem, podjetji in raziskovalnimi organizacijami, verskimi skupnostmi in kulturnimi ustanovami, med manjšinskimi organizacijami ...

Če želimo biti uspešni, upoštevamo naslednja vodila za dobro sodelovanje:

- vsi se strinjamo, da je sodelovanje potrebno,
- razvijamo medsebojno zaupanje in spoštovanje,
- procese vodi nekdo, ki uživa ugled med sodelujočimi,
- skupna vizija (ali rešitev problema) se razvije v odprtem procesu pogovarjanja,
- skrbimo za dobro komunikacijo, če je potrebno vključimo facilitatorje ali moderatorje.

V vseh praksah uporabimo metode, ki spodbujajo medsebojno spoznavanje in iskanje skupnih poti za doseganje ciljev. Metode so lahko časovno manj zahtevne, izvedemo jih v eni uri ali manj, lahko so bolj obsežne in potrebujemo dan ali več, da dosežemo cilje. Uporabljamo lahko metode »v živo« ali uporabne računalniške igre (*serious game*). Metode za spodbujanje sodelovanja so raznolike: ulični časopisi, ki povežejo različne vrste znanja, kolektivne življenjske zgodovine, narativne kavarne, ustvarjanje tematskih poti.¹ V nadaljevanju bodo kratko predstavljene nekatere, ki so pogostejše uporabljene in jih lahko prilagodimo za različne priložnosti.

Metoda odprti prostor

Prve tri metode, ki jih predstavljamo, so si podobne po tem, da jih uporabljamo za komunikacijo ob reševanju problemov v socialnih okoljih. Metoda odprti prostor (*Open Space Technology*)² je participativna metoda, ki jo uporabljamo ob pogovorih o **kompleksnih problemih**. Uporabljamo jo za moderiranje srečanj velikih skupin, ki jih sestavljajo različni ljudje (**nehomogene velike skupine**), ki se dogodka udeležijo prostovoljno. Proces vodi moderator.

¹ Pojavlja se interdisciplinarno področje: klinična sociologija (*clinical sociology*), ki se ukvarja s socialnimi intervencijami za skupine na robu družbe, kot so brezdomci in ljudje brez družbene moči, ljudje v revščini. Klinična sociologija razvija strategije za delovanje s posebnimi ciljnim skupinami, podobno kot andragogika ciljnih skupin, socialna pedagogika, socialno delo v skupnosti. Več o tem glej v Fritz. in Rheaume (2022).

² Open space technology <https://steps-centre.org/pathways-methods-vignettes/methods-vignettes-open-space-technology/>

Če uporabimo to metodo, navadno želimo doseči naslednje cilje:

- reševati skupne probleme,
- odprto izmenjevati ideje (omogočiti dialog),
- širiti poglede (transformacija pogledov) vseh udeleženi,
- graditi skupnost, povezovati in krepiti odgovornost vseh,
- spodbujati ustvarjalnost pri reševanju problemov.

Pri izvajanju upoštevamo 4 načela:

- (1) ni omejitev glede udeležbe: dobrodošel je vsak, kdor pride; niso pomembni družbeni statusi, socialne vloge, pomembno je kakovostno komuniciranje in reševanje problemov;
- (2) ni jasno opredeljenega poteka: kar se v procesu zgodi, sprejmemo kot primerno; sledimo procesu, ker rešitve ali rezultati niso vnaprej določeni;
- (3) čas ni natančno določen: okvirno načrtujemo, ali bo trajalo pogovarjanje tri ure ali dva dni; ni pa točno določeno, koliko časa naj poteka; pozorni smo do novih idej in ko teh ni več, zaključimo;
- (4) prostovoljna udeležba: če ljudje začitijo, da nimajo kaj prispevati ali v pogovoru pridobiti, odidejo.

Kako poteka?

Moderator in naročnik skupaj izbereta temo.

Udeleženci sedijo v krogu, lahko pa tudi pri več okroglih mizah, če je veliko udeležencev. Sedijo naj tako, da si lahko izmenjujejo poglede. Z načinom sedenja udeležencev ustvarjamo možnost za očesni stik in dialog. Moderator vse povabi k sodelovanju (»odprti prostor«). O temi se pogovarjajo v več krogih.

Pomembne ugotovitve/zaključke zapišejo. Zapise prejmejo vsi udeleženi.

Čas trajanja: lahko traja en dan ali pa več; ko traja več dni, je prvi dan namenjen zbiranju idej, drugi dan poglobitvi, opredelitvi prioritet, tretji dan je namenjen izdelavi akcijskega načrta.

Metoda svetovna kavarna

Metoda svetovna kavarna (*World Cafe*) je podobna metodi odprtega prostora, uporabimo jo, ko želimo ustvariti okolje za porajanje novih idej. Traja lahko nekaj ur (od 2 do 3 ure), odvija se v prostoru, ki je urejen kot kavarna (postavljene so mize za 4 do 6 oseb). Navadno so na voljo tudi napitki. Vzdušje je sproščeno. Vsako omizje ima gostitelja.

Pogovor ima **jasen namen** (ni pa določen končni rezultat).

Moderator postavi vprašanje.

Vsako omizje diskutira o postavljenem vprašanju (približno 30 minut).

Svoje uvide beležijo na papir, zato so potrebni veliki listi papirja in barvni flomastri.

Po 30 minutah ostane gostitelj omizja pri mizi in papirju, vsi ostali udeleženci se premaknejo k drugim omizjem. Gostitelj pri novem omizju jim pove o prispevkih/ugotovitvah prejšnje skupine. Po tem skupina nadaljuje pogovor na osnovi drugega vprašanja, ki ga postavi moderator. Po drugem delu pogovora se ponovno zamenjajo. Gostitelji ostajajo pri mizah.

Na koncu tretjega dela pogovora udeleženci na liste napišejo zamisli za projekte.

Moderator vizualno zapiše spoznanja vsakega omizja (velik papir in uporaba tehnik vizualizacije).

Udeleženci svoje lističe iz tretjega kroga nalepijo in ustvarijo **galerijo idej**, ki so lahko predmet nadaljnje **diskusije**.

Metoda potrjevalnega odkrivanja

Potrjevalno odkrivanje (*appreciative inquiry*) velja za pozitiven pristop za razvoj sodelovalnega učenja, ki sloni na iskanju prednosti, »močnih točk« neke organizacije ali skupnosti.³ Metodo opredelijo kot način, s katerim **angažirajo skupine za spremembe, ki jih sami usmerjajo**. Osredotočijo se na tiste značilnosti skupnosti, ki dobro delujejo in jih želijo okrepiti. Metoda je tudi del nabora kvalitativnih raziskovalnih metod (Walker, 2023), je del metod pozitivnega vodenja in se povezuje z ugotovitvami pozitivne psihologije (Drønnen, 2022).

Metoda navadno uporablja **štiristopenjski proces**,⁴ ki je prikazan v obliki krožnega ali spiralnega iskanja sprememb. Proces vodi facilitator.⁵

Prva faza: odkrivanje in potrjevanje tistih elementov, ki so »točke moči«. Ljudje se pogovorijo, kaj je pri njih dobrega, kaj dobro deluje. S pripovedovanjem zgodb prikažejo, kaj je v njihovi organizaciji/skupnosti najboljše.

Druga faza: sanjarjenje o tem, kaj bi še lahko razvili, pri čemer izhajajo iz tistih prej ugotovljenih pozitivnih značilnosti, ki niso le izjeme, temveč so pravila za delovanje.

Tretja faza: načrtovanje, opredeljevanje. Ta faza se odvija v manjših skupinah, ki delujejo samostojno.

Četrta faza: podelitev idej za spremembe

Metodo uporabljajo, ko gradijo **skupno vizijo razvoja**, uporabijo jo tudi takrat, ko želijo spodbuditi komunikacijo med skupinami, ki imajo sicer težave v medsebojnem komuniciranju.

Metoda 6 klobukov razmišljanja

Metoda izhaja iz predpostavke, da je za ustvarjalno delo potrebno lateralno razmišljanje.⁶ Besedno zvezo je uvedel de Bono leta 1967 in z njo poimenoval takšno mišljenje, ko o izbranem problemu razmišljamo iz novega zornega kota ali iz različnih zornih kotov in spodbujamo kreativne pristope. Metoda šestih klobukov razmišljanja (*six thinking hats*) je orodje, ki ga lahko uporabimo v katerikoli skupini: na delu, v družini, v društvih, v lokalni skupnosti, v šoli ... Poleg skupinske rabe je metoda primerna tudi za individualno rabo.

Barvni klobuki so metafore za različne načine razmišljanja.

Beli klobuk je nevtralen, objektivni, ko nosimo beli klobuk, razmišljamo na temelju podatkov, informacij. Vsi sklepi so zasnovani na poznavanju dostopnih podatkov. Tipična izjava je: »Raziskave so pokazale, da so te snovi škodljive, zato bomo ...«

Rdeči klobuk je čustveni klobuk. Ko nosimo rdeči klobuk, razmišljamo iz subjektivnih zornih kotov, iz svojih občutkov in čustev. Rdeči klobuk prinaša intuitivnost. Tipična izjava je: »Ob tem se počutim zaskrbljeno, zato po mojem mnenju ...«

Črni klobuk je resen klobuk. Ko nosimo črni klobuk, uporabljamo logiko, izkušnje, smo previdni, kritični. Črni klobuk vodi kritično mišljenje, preizpraševanje družbene moči. Vprašamo se: »Katere skupine imajo interes, da se sprejme neka zakonodaja?«

Rumeni klobuk je sončni klobuk. Z rumenim klobukom na glavi opazimo pozitivne aspekte, vrednote, prednosti. Rumeni klobuk prinaša spekulativnost.

Zeleni klobuk je klobuk rasti, kreativnosti. Spodbujamo kreativno razmišljanje, generiranje novih idej.

³ Metodo potrjevalnega odkrivanja je raziskovala Vanja Perovšek Glej Perovšek, V. (2016). *Vloga potrjevalnega odkrivanja pri razvoju kulture kakovosti v visokem šolstvu*. Magistrsko delo. Fakulteta za družbene vede. Dostopno na: http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_perovsek-vanja.pdf

⁴ V angleškem jeziku se pojavljata dve poimenovanji 4-D in 4-I ciklus.

4 D: discover, dream, design, deliver.

4 I: initiation, inquiry, imagination, innovation.

⁵ Angleška beseda *facilitator* se je prevajala kot spodbujevalec, vendar strokovnjaki menijo, da to ni najbolj ustrezen prevod. Zavzemajo se za uporabo besede *facilitator* tudi v slovenskem jeziku. Glej npr. Društvo facilitatorjev Slovenije <https://društvo-facilitatorjev.si/>

⁶ Več o metodi glej na spletni strani The de Bono Group <https://www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats/>

Modri klobuk ima nebo v sebi in ima modrost v sebi. S tem klobukom smo reflektivni, opazujemo celoten proces. Modri klobuk uporabimo na začetku in koncu diskusije, da svoje razmišljanje povežemo s skupnim dobrim.

Metodo lahko uporabljamo na različne načine in v različnih okoliščinah (npr. za viharjenje idej). Lahko se celotna skupina razdeli na podskupine, ki razmišljajo o problemu z enim klobukom na glavi, nato si izmenjajo poglede. Lahko pa vse skupine uporabijo vseh šest klobukov. Pri izvajanju te metode je pomembna disciplina, za katero skrbi facilitator.

Zgodbarjenje

V besedi zgodbarjenje (*storytelling*) so vključeni pripovedovanje in zgodbe, ki jih uporabljamo kot orodje za komunikacijo vrednot, spoznanj, doživetij posameznika ali skupine. Zgodbarjenje je živahno opisovanje idej, prepričanj, življenjskih izročil in pričevanj skozi zgodbe. Značilno je, da zgodbe vzbujajo čustva.

Besedo zgodbarjenje uporabljamo kot prevod za *storytelling*. Poleg te se uporablja tudi izraz narativne metode za prevod *narrative method*. Pojem narativne metode je širši od zgodbarjenja, vključuje izobraževalne, raziskovalne in angažirane metode ter metode za animacijo, ki uporabljajo naracijo. Da ilustriramo, kako širok je krog narativnih metod naj omenimo metodo življenjske zgodovine (*life history*)⁷ in ustne zgodovine (*oral history*). Z zgodbarjenjem so se razvile metode, kot je *story coaching* ali *storytelling coaching*.⁸

Zgodbarjenje ima nekaj **prednosti** pred navadnim sporočanjem, ko ne uporabljamo zgodb. Prva prednost je v tem, da omogoča tako artikulacijo čustvenih vidikov kot tudi dejstev. Z zgodbami sporočamo tudi tiho znanje, ki je v neki skupnosti pogosto neopaženo. V zgodbah je vključeno t.i. konvivalno znanje, ki je del kulturne dediščine. Druga prednost je v tem, da omogoča opisovanje širšega konteksta, v katerem neko (spo)znanje nastaja. To vodi v osmišljanje znanja in lažjo delitev znanja in drugih rezultatov učenja v sociokulturnem okolju (vrednote, socio-emocionalne kompetence, modrost ipd.). Tretja prednost zgodbarjenja je prav v strukturi zgodbe. Ko podatke in znanje umestimo v strukturo zgodbe, delujejo bolj motivirajoče za učenje.⁹

Zgodbarjenje lahko **uporabimo** v delavnicah, narativnih kavarnah (*narrative café*), na teambuilding srečanjih. Lahko je vaja za ogrevanje v daljših delavnicah, del metod evalvacije in poročanja. Za evalvacijo lahko uporabimo t.i. najpomembnejšo tehniko za spremembe (*The Most Significant Change technique*), ki je kvalitativna participatorna oblika spremljanja in evalvacije s pomočjo zbiranja zgodb. Kljub široki mavrici možnosti uporabe zgodbarjenja moramo biti pozorni na to, da metoda ne bo vedno naletela na ugoden odziv. Metode zgodbarjenja ne bomo uporabili v skupinah, kjer take metode ne sprejemajo. Prav tako ne bomo uporabili te metode, če nimamo pripravljene dobre zgodbe.

T-laboratorij ali laboratorij za transformacijo

Laboratorij za transformacijo (*T-lab*) je proces, ki vključuje strokovnjake z različnih področij (po načelu transdisciplinarnosti), ki se ukvarjajo s spremembami. Laboratoriji T so načrtovane dejavnosti, ki vodijo v spremembo v nekem socio-ekološkem sistemu.¹⁰ Ker se socio-ekološki sistemi spreminjajo, so laboratoriji T namenjeni odkrivanju sprememb in problemov ter iskanju odgovorov na spremembe. Rezultati laboratorijev T so pogosto **socio-ekološke inovacije**. Zasledimo tudi imena laboratorij za spremembo (*change lab*), laboratorij transformativnega učenja, socialna intervencija s transgresivnim učenjem. V vseh primerih gre za proces, s katerimi odpremo prostor, v katerem razmišljamo, konstruiramo nove ideje, rešujemo probleme v sistemu.

7 Kratko predstavitev metode življenjske zgodovine glej na Life histories <https://steps-centre.org/pathways-methods-vignettes/methods-vignettes-life-histories/>

8 V Sloveniji se z zgodbarjenjem ukvarja Petra Založnik. Glej <http://petrazaloznik.com/story-coaching/>

9 Več o zgodbah in možganih glej v Mazzini, M. (2012). *Rojeni za zgodbe*. E-besede.

10 Socio-ekološki sistem (SES) vključuje ljudi, načine življenja in vse druge dele ekologije, to je živali, rastline, vodo, zemljo ... Vsi elementi socio-ekološkega sistema vplivajo drug na drugega (so v kompleksnih povezavah).

Zanimanje za *T-lab* narašča, ker je to strategija, ki omogoča prostor za ustvarjalnost ob zapletenih problemih.

Strategija ima teoretsko utemeljitev v teoriji sistemov in spoznanj skupinske dinamike. Upošteva tudi teorijo prakse, ker želimo spremeniti delovanje. Laboratoriji T v praksi uporabljajo izkušnje, ki so se razvile z metodo oblikovalskega razmišljanja.

Kaj je namen laboratorija T?

- (1) Izostri problem, poiskati interdisciplinarno skupino strokovnjakov in spodbuditi iskanje transformacije.
- (2) Razviti več možnih rešitev problema.
- (3) Oblikovati načrt (prototipe) za intervencije.

Kdaj se odločimo za uporabo laboratorija T?

- (1) Ko se neke tranzicije že dogajajo in ko je izkazano zanimanje, da bi poiskali nove rešitve. Strategije ne moremo vsiliti, če v sistemu ni interesa, da bi nekaj spremenili.
- (2) V organizaciji so ljudje, ki problem poznajo, razumejo in so motivirani, da problem razrešijo. Paziti moramo na to, da so v organizaciji ljudje dovolj prožni in da bodo pripravljeni raziskovati možnosti za spremembe.
- (3) Ko ni jasno, kakšna naj bo rešitev, ko smo negotovi, zmedeni, ko ni soglasja o tem, kaj se pravzaprav dogaja, toda skupen je »občutek«, da je nujno potrebno nekaj storiti.

Kako poteka delo?

- (1) Opredelimo problem: strinjamo se, kaj je problem, ki ga rešujemo. Opredelimo sistem, v katerem problem rešujemo. Vprašamo se: kateri akterji so vključeni, kaj je geografsko okolje, kakšne spremembe lahko sistem »prenese« ipd.
- (2) Raziskujemo: o problemu, ki ga želimo rešiti, opravimo raziskavo; vključimo analizo člankov o problemu, raziščemo poglede ljudi na problem, uporabimo spraševanje, opazovanje, obiske kmetij, podjetij, analizo omrežij.
- (3) Izvajamo skupne delavnice, ki jih vodi facilitator. Delavnica poteka od enega dneva do treh dni. Delavnice/laboratoriji se vedno zaključijo s povratno informacijo vsem udeležencem.
- (4) Refleksija o tem, kako je proces potekal, kaj so ugotovitve in evalvacija dosežkov. Čeprav je laboratorij T namerna dejavnost, je hkrati tudi porajajoča se dejavnost, pri kateri ne vemo natančno, kako bo potekala. Ob koncu opravimo refleksijo o procesu.

Laboratorij T je proces, v katerem uporabimo različne specifične metode: avatarje, miselne vzorce, evalvacijo H,¹¹ življenjske zgodbe, simulacije, resne igre, igro vlog idr.

Na kaj moramo biti posebej pozorni?

- (1) Opazujemo odnos med močjo in dejavnostjo in se vprašamo: Kakšni so odnosi moči v sistemu? Kako se bodo odnosi s spremembo predrugačili? Sprememba bo vodila v nove odnose med ljudmi, med ljudmi in okoljem, med ljudmi in stvarmi.¹² Sprememba/transformacija bo vplivala na celoten ekosistem.
- (2) Laboratorij T je participativni proces, ki vključuje ljudi z različnimi prepričanji, zato lahko prihaja do konfliktov, ko izvajamo delavnice. Ko načrtujemo strategijo, se odločimo, ali bomo povabili posameznike, ki so si po stališčih in prepričanjih podobni, ali bomo povabili posameznike, ki imajo tudi nasprotujoče interese. Ta odločitev bo nato vplivala na vodenje procesa (predvsem skupnih delavnic).

¹¹ Glej Methods vignettes: evaluation H <https://steps-centre.org/pathways-methods-vignettes/methods-vignettes-evaluation-h/>. Na tej povezavi <https://steps-centre.org/method-repository/?categories=vignettes> so tudi druge metode, ki jih lahko uporabimo za vodenje delavnic

¹² Glej *actor network theory*, o kateri za področje izobraževanja piše Tara Fenwick.

Zaključek

V tem poglavju smo kratko opisali tiste strategije, ki so pogosto uporabljene. Med metode za spodbujanje sodelovanja in graditev skupnosti sodijo tudi participativna umetnost (*participatory art*), akcijsko učenje in raziskovanje, mentorstvo, svetovanje, vrstniško učenje, skupine za samopomoč, metode učenja na prostem. V naslednjem poglavju bomo opisali še skupine za samopomoč. Za vodenje omenjenih strategij mora imeti strokovnjak specifična strokovna znanja, ki jih pridobijo po začetnem študiju.

Skupnostno izobraževanje je namenjeno mnogim sodobnim izzivom. Med drugimi nagovarja probleme onesnaženosti, nasilja, zdravja in dostopnosti do zdravstvenih storitev, staranja prebivalstva in dolgoživosti, oviranosti, družbene diskriminacije, zlorabe drog, alkohola, slabe prehrane, podnebnih sprememb, revščine ... Na vseh področjih se uporabljajo klasične strategije, kot je svetovanje in mentorstvo ter delo v skupinah, in novejši pristopi, ki vključujejo možnosti digitalne tehnologije, povezovanja izobraževanja s terapijo in umetnostjo, povezovanje izobraževanja s potovanji.

Literatura in viri

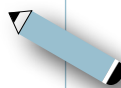
- Brown, J. in Isaacs, D. (2005). *The World Cafe*. Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D., Whitney, D. in Stavros, J. (2007). *Appreciative inquiry handbook*. Berrett-Koehler Publishers.
- De Bono, E. (2005). *Šest klobukov razmišljanja*. New moment, d.o.o.
- De Bono, E. (2018). *Paralelno razmišljanje*. Mladinska knjiga.
- Drønnen, M. (2022). Organizational Development with Appreciative Inquiry. V M. Drønnen (ur.), *Positive Leadership. Management, Change, Strategy and Positive Leadership*. Springer.
- Fritz, J. M. in Rheame, J. (ur.). (2022). *Community Intervention: Clinical Sociology Perspectives*. Springer.
- Mazzini, M. (2012). *Rojeni za zgodbe*. E-besede.
- Odprti prostor: preprosta metoda za kompleksne izzive. (b. l.). <https://preprostost.si/2022/09/26/odprti-prostor/>
- Open Space Technology Introduction. (b. l.). https://www.youtube.com/watch?v=M_jhcvCYBbg
- Open Space Technology. (b. l.). <https://www.iisd.org/system/files/meterial/OST.pdf>
- Perovšek, V. (2016). *Vloga potrjevalnega odkrivanja pri razvoju kulture kakovosti v visokem šolstvu*. [Magistrsko delo]. Fakulteta za družbene vede. http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_perovsek-vanja.pdf
- Svetovna kavarna. (b. l.). <https://drustvo-moderatorjev.si/o-moderiranju/primeri-iz-prakse/svetovna-kavarna/>
- Svetovna kavarna. (b. l.). <https://www.user-participation.eu/sl/nacrtovanje-procesa/5-korak-participativne-metode/nacrtovanje-prihodnosti-vizije-strategije-projekti/svetovna-kavarna>
- The World Cafe. (b. l.). <https://theworldcafe.com/>
- Using Open Space Technology as a method to Share Domain Knowledge. (b. l.). https://www.researchgate.net/publication/220927281_Using_Open_Space_Technology_as_a_Method_to_Share_Domain_Knowledge
- Walker, K. D. (2023). Appreciative Inquiry. V J. M. Okoko, S. Tunison in K. D. Walker (ur.), *Varieties of Qualitative Research Methods* (str. 29–33). Springer.
- Westley, F., Laban, S., Rose, C., McGowan, K., Robinson, K., Tjornbo, O. in Tovey, M. (2015). *Social innovation Lab Guide*. Waterloo Institute for Social Innovation and Resilience.
- What is Open Space Technology? (b. l.). <https://www.facilitator.school/blog/open-space-technology>
- What is appreciative inquiry? (b. l.). <https://positivepsychology.com/appreciative-inquiry/>

SKUPINE ZA SAMOPOMOČ



V tem poglavju boste spoznali:

- značilnosti delovanja skupin za samopomoč,
- nekaj primerov skupin za samopomoč,
- kako oblikovati skupino za samopomoč.



Uvod

Skupnostno izobraževanje odgovarja na individualne potrebe (npr. potrebe posameznika ob tranzicijah v življenju) in na velike sodobne izzive, kot so podnebne spremembe, družbena neenakost, revščina. V obeh primerih je skupina za samopomoč lahko uporabna strategija. **Skupina za samopomoč (*self-help group*) je skupina ljudi, ki imajo izkušnjo neke življenjske situacije, bolezni, preizkušnje. Ljudem pomaga, če se medsebojno povežejo in delijo izkušnje, pri čemer uporabljajo nehierarhično vodenje skupine.**

Obstaja veliko različnih skupin in programov za samopomoč. Programi so namenjeni različnim ciljnim skupinam. V Sloveniji poznamo skupine za samopomoč, ki delujejo pri društvih na področju duševnega zdravja, težav z odvisnostjo (npr. Društvo UP¹), skupine, ki jih organizirajo centri za socialno delo, župnije, skupine starih ljudi za samopomoč pri Zvezi društev za socialno gerontologijo, skupine bolnikov za samopomoč (npr. pri Društvu onkoloških bolnikov Slovenije²), skupine za samopomoč svojcem obolelih z demenco (pri društvu Spominčica³). Pogoste so skupine za samopomoč pri motnjah hranjenja (Thiels idr., 2024). Skupine za samopomoč, ki povezujejo ljudi s težavami v duševnem zdravju, mnogokrat sledijo načelom skupnostne psihiatrije in rehabilitacije v skupnosti. Skupine za samopomoč starim sledijo načelom socialne gerontologije, socialnega dela v skupnosti.

Skupine za samopomoč so lahko organizirane tudi z namenom, da si ljudje pomagajo pri finančnih izzivih za premagovanje revščine in razvoju svojega mikropodjetja (Deepa idr., 2024; Basak in Chowdhury, 2023). Poznane so skupine žensk v Indiji, ki se povežejo pri razvoju svoje dejavnosti (Basak in Chowdhury, 2023; 2024). Te skupine sledijo načelom socialnega podjetništva. Mednarodna organizacija za delo (ILO) je izdala posebne priročnike za organizacijo skupin za samopomoč. OZN v Siriji⁴ promovira skupine za samopomoč kot skupine za razvoj samozaupanja in odpornosti. *Self-help Groups (SHGs)* so v teh primerih skupine, ki vključujejo 12 do 15 oseb, ki imajo podobno socio-ekonomsko izhodišče in se povežejo zato, da bi si izboljšali življenjske pogoje. Skupni interesi (skupne potrebe) delujejo kot motivacija za delovanje skupine. Vsaka skupina razvije svoj sistem delovanja in opredeli svoje cilje. Člani se lahko dogovorijo, da bodo privarčevali nekaj denarja za skupno vlaganje.

Mogoče so najbolj poznane skupine za samopomoč tiste, ki jih organizirajo globalna omrežja **AA**, to so združenja anonimnih alkoholikov. Njihovi začetki segajo v ZDA, in sicer v leto **1935**. Skupine za samopomoč so se hitro širile v 70. letih prejšnjega stoletja. V razvoju skupin za samopomoč navadno ločimo dve obdobji. Prvo obdobje so se razvijale skupine za ljudi z odvisnostjo (odvisnost od alkohola, odvisnost od drog). Drugo obdobje umeščamo v osedeseta leta, ko se pojavi mnogo različnih skupin in skupine prevzamejo še nove funkcije. Vzporedno z medsebojno pomočjo se pojavijo tudi naloge zagovorništva (*advocacy*). Skupine želijo biti prepoznane in vplivati na družbeno okolje, izboljšati želijo pogoje življenja. Razvijajo se posebne strategije za vodenje skupin za samopomoč, ki jih opisujejo razni priročniki.⁵

¹ Skupina za samopomoč <https://drustvo-up.si/programi/skupina-za-samopomoc/>

² Skupine za samopomoč <https://www.onkologija.org/pot-k-okrevanju/skupine-za-samopomoc/>

³ Skupine za samopomoč <https://www.spomincica.si/skupine-za-samopomoc-svojcem>

⁴ <https://www.undp.org/syria/stories/self-help-groups-model-promoting-self-reliance>

⁵ Glej Priročnik za vodenje skupin za samopomoč na področju prehrane *Building resilience through self help groups: evidence review* https://www.fsnnetwork.org/sites/default/files/2021-01/STC_REAL_BuildingResilienceSelfHelpGroups_final_web_o.pdf

Kako opredelimo skupine za samopomoč?

V različnih virih bomo našli različne opredelitve (Katz in Bender, 1976; Noventa idr., 1990; Albanesi, 2024), kar je posledica tega, da je strategija v živahnem razvoju. Nekatere opredelitve izpostavijo dejavnost, druge opredelijo skupine za samopomoč kot vir ali sredstvo za doseganje ciljev, tretje kot socialno mrežo. Skupine za samopomoč so **skupine ljudi**, ki niso profesionalci na področju problema, ki ga v skupini rešujejo (niso terapevti, zdravniki, bančniki ipd.), temveč so ljudje, ki imajo neko izkušnjo, ki jo želijo **razrešiti s skupnim (so) delovanjem**. Uporabljajo različne metode za promocijo, vzdrževanje ali ponovno vzpostavitev blagostanja. Navadno so majhne skupine, ki se družijo prostovoljno in imajo skupen cilj.

Pri opredeljevanju in organizaciji skupin za samopomoč uporabljamo teorije socialnega vplivanja med osebami, ki imajo skupne izkušnje in si delijo enake probleme. Oseba, ki ima ali je imela podoben problem, je doživeta kot kredibilna, ker ve, o čem govori druga oseba. Oseba ima izkustveno znanje.

Med teoretska izhodišča za vodenje skupin za samopomoč uvrščamo tudi raziskave Kurta Lewina o delovanju skupin, koncept naučene nemoči, ki ga je raziskoval Martin Seligman. Lewin⁶ je v 40. in 50. letih prejšnjega stoletja raziskoval prehranjevalne navade in je ugotovil, da je imela skupina pomemben vpliv na spreminjanje navade. Metode, ki jih uporabljamo za vertikalni prenos znanja (npr. predavanje), niso bile tako učinkovite kot skupinsko delo. Poleg teh uporabljamo tudi koncepte socialnega kapitala, območja bližnjega razvoja (Vigotski), teorijo multiplih inteligenc (Gardner), teorijo socialnega učenja, ker člani skupine delujejo kot model za vedenje.

Značilnosti skupin za samopomoč

Skupine za samopomoč so **prostovoljna** združenja, nimajo birokratske ali hierarhične strukture; so dosegljive vsem in so organizirane podobno kot informalne, spontane prijateljske skupine. Skupina nastane, da si ljudje medsebojno pomagajo. Občutek pripadanja, ki se razvije, ima terapevtsko in vzgojno moč.

Skupine za samopomoč **imajo svoj cilj**, ki je jasen vsem članom skupine in ga sami postavijo, niso odvisni od zunanjih avtoritet. Cilji izhajajo iz njihove skupne potrebe ali skupnega problema. Delovanje skupine je pod nadzorom članov samih, ki pa lahko občasno prosijo za pomoč ali sodelovanje kake zunanje organizacije, ki jim ponudi strokovno pomoč (svetovanje, supervizija ...). Z delovanjem razvijajo svoje znanje in veščine za reševanje problema.

Člani imajo neko **podobno izkušnjo** (odvisnost, bolezen, otroka s posebnimi potrebami, starše z demenco), zato delijo spoznanja o tej izkušnji in drug drugemu nudijo oporo. V skupini ne razvijajo stalnih vlog (kot se zgodi v delovnih skupinah), temveč delujejo po načelu solidarnosti in **vzajemnosti**.

V skupini si **delijo odgovornost**. Vsak posameznik prispeva v skupinsko delovanje glede na svoje socialne, emocionalne, vire, glede na svoje znanje in zmožnosti. V skupini skrbijo drug za drugega in se opolnomočijo.

V nadaljevanju bomo z odgovori na štiri vprašanja opisali nekatere značilnosti skupin za samopomoč.

Kakšna je tipologija skupin za samopomoč?

Večinoma se skupine delijo na štiri vrste (delitev je povzeta po delih Donate Francescato (Francescato idr. 2002). Avtorica v svojih opisih izhaja iz skupnostne psihologije in ne vključuje skupin za samopomoč na področju podjetništva. Tipologija je naslednja:

- prvi tip skupin so tiste, kjer je glavni namen **obvladovanje nekega vedenja**; skupina pomaga posamezniku, da nadzoruje neko vedenje/ravnanje, da ne ponovi nekega vedenja; najstarejša oblika takih skupin so skupine anonimnih alkoholikov;

6 K. Lewin je poznan po teoriji polja, akcijskem raziskovanju in tudi po izreku, da če hočeš sistem spoznati, ga poskusi spremeniti.

- drugi tip sestavljajo skupine ljudi, ki imajo **kronične bolezni ali oviranost** (hendikep); tudi pri teh skupino sestavljajo osebe, ki imajo neposredno izkušnjo s problemom, vendar pa tega problema ne morejo odpraviti, temveč se morajo prilagoditi pogojem, ki jih narekuje omejitev, in se naučiti organizirati svoje življenje z omejitvami; primer takih skupin so skupine ljudi z diabetesom, s srčnimi boleznimi, skupine onkoloških bolnikov;
- tretji tip skupin za samopomoč so **skupine svojcev** ljudi, ki imajo probleme (npr. svojci osebe z demenco, svojci osebe z odvisnostjo, svojci osebe s težavami v duševnem zdravju, svojci osebe z motnjami hranjenja); soočanje s problemi svojcev povzroča velik in stalen stres; prve skupine za svojce so nastale v omrežju anonimnih alkoholikov, za njimi so se skupine hitro širile;
- četrti tip skupin sestavljajo osebe, ki doživljajo **krizo, ki je posledica nenadnih sprememb**, kot je smrt, ločitev, izguba dela, rojstvo otroka, upokožitev; kriza je začasno stanje in za razrešitev mora oseba mobilizirati svoje notranje in zunanje vire; ker so skupine namenjene prehodu skozi tranzicijo in stres, navadno niso dolgotrajne. Nekatere pa oblikujejo novo skupnost, novo obliko skupnosti, kjer se člani počutijo sprejeti in razvijejo občutek pripadnosti.

Mehanizmi za spremembe: kako se sprememba zgodi?

Za spremembe v skupini (ali za transformativno učenje v skupini) so ključni trije dejavniki: skupinska dinamika, vloga tistega ali tistih, ki nudijo pomoč (*helper*), sistem prepričanj in vrednot, ki ga v skupini zgradijo.

Skupinska dinamika v skupini za samopomoč deluje brez socialnih vlog in statusov, ki jih člani imajo v delovnem okolju ali v družinskem okolju; člani pustijo svoje socialne vloge pred vrati skupine, opustijo predsodke in tudi obsojanja, komunicirajo na temelju izkušenj. Udeleženci cenijo skupno pot, ki jo razumejo kot pot razvoja samih sebe. Tancijsko učenje razumejo kot evolutivno pot osebe. Delijo si izkušnje, informacije in emocionalno oporo, ki spodbuja osebno rast.

Vsak od udeležencev prej ali slej razvije svojo zmožnost, da **pomaga drugemu**. V angleščini poimenujejo to dejavnost kot *helper*. Izraz je povezan s teorijo, ki jo je razvil Frank Riessman v 60. letih prejšnjega stoletja in jo je imenoval *helper therapy* in *helper principle*. Osnovno sporočilo je, da kdor nudi pomoč, tudi sam sebi pomaga. Kdor pomaga drugim, razvija svoje interpersonalne kompetence, zna ali se nauči uravnavati medsebojne odnose, prejema pozitivne povratne informacije. Kritičen pogled na to funkcijo opozarja, da se lahko pri pomoči drugemu zgodijo tudi zlorabe moči. V teh primerih ne gre le za po-moč, temveč gre za pre-moč nad drugim.

Tretji element, ki povezuje člane skupine, so skupna prepričanja, ki jih razvijejo s procesi identifikacije, socialnega učenja, skupne refleksije. V skupinah ljudi s kroničnimi obolenji je zelo pomemben dejavnik medsebojnega povezovanja čustvena opora in **občutek pripadanja** skupnosti.

Kako vrednotimo spremembe?

Za evalvacijo uporabljamo spremljanje sprememb pri posamezniku in skupini. Podatke pridobimo s pogovori z osebami ali s pomočjo zunanjih opazovalcev. Spremljamo lahko: udeležbo na srečanjih skupine, spremembe v kakovosti vsakdanjega življenja posameznikov (npr. izboljšanje zdravja), izboljšanje medsebojnih odnosov, doseganje izbranih ciljev.

Skupine za samopomoč so po nekaterih elementih podobne vrstniškemu izobraževanju (*peer education*).

Kako oblikovati skupino za samopomoč?

Glede na značilnosti, ki so bile zgoraj naštet, je lahko skupina za samopomoč dobra strategija za intervencije v skupnosti. Strokovnjaki za skupnostno izobraževanje lahko spodbudijo nastanek skupine ali skupin za samopomoč na nekem izbranem področju (npr. skupina, ki ima izkušnjo nasilja). Izhodišče je vedno analiza

potreb v lokalnem okolju. Običajno raziščemo lokalno okolje (analiza okolja) in ugotovimo, ali so posamezne skupine, ki so na robu, ki imajo oviranosti, ki se soočajo s težavami v takih okoliščinah, da bi lahko spodbudili nastanek skupin za samopomoč. V naslednjem koraku opredelimo potrebe izbrane skupine, za katero smo pri analizi okolja ugotovili, da nima možnosti za drugačno organizirano podporo. Vprašamo se, ali potrebujejo informacije, ali potrebujejo drugačne vrste podporo, ali potrebujejo novo socialno omrežje. V naslednjem koraku se srečamo z ljudmi, ki bodo sodelovali pri razvoju skupine za samopomoč. Z njimi se pogovorimo o značilnostih skupine za samopomoč, kako jo lahko vodijo, na kaj naj bodo pozorni.

Ko se skupina zbere, nekaj časa še potrebuje podporo organizatorja (skupnostnega izobraževalca, skupnostnega organizatorja, socialnega delavca v skupnosti), da udeleženci razvijejo kompetence za samostojno vodenje skupine.

Pri organiziranju skupin za samopomoč izhajamo iz temeljnih predpostavk skupnostnega izobraževanja: opolnomočenje ljudi, sodelovanje in vključevanje vseh, občutek pripadnosti skupnosti. Te ideje nam pomagajo premišljevati prakso in odločitve. Ali neka dejavnost prispeva k opolnomočenju? Ali neka dejavnost spodbuja vključevanje?

Naslednji element je prostovoljstvo. Skupine za samopomoč delujejo s prostovoljci, ki negujejo solidarnost, razvoj lastnih virov in moči.

Osebna izkušnja udeleženke skupine za samopomoč

Obiskovala sem skupino Al-Anon za svojce in prijatelje alkoholikov.⁷ V skupino sem se vključila, ker sem znanavala, da v odnosu z mojim fantom nekaj ni v redu, nisem pa vedela kaj. Predstavljena mi je bila knjiga *Otrok*, ki se je igral z luno, v kateri sem skozi osebno izkušnjo avtorja prepoznavala in si v tekstu podčrtovala, kaj velja za mojega fanta. Sebe takrat nisem prepoznala kot soodvisne. V skupino sem prišla z željo, da bi se naučila, kako fanta »od-vaditi piti«. Hitro in boleče sem spoznavala, da sem pred alkoholom in pred tem, da bi kogarkoli spremenila, nemočna in da bom morala »spreminjanje drugega« prepustiti Višji sili ter se začeti ukvarjati s svojimi mislimi in vedenjem.

Program nam ponuja veliko orodij, s katerimi si pomagamo na poti, ko spreminjamo svoje vedenje. Eno takih orodij – poleg osnovnih 12 korakov⁸ – so gesla. Počasi sem skušala živeti program. Živeti program pomeni, da v svojem vsakdanjem življenju in delovanju uporabljam načela in orodja programa. Na primer: ob nekaterih izkušnjah si priključim gesla.

»Spusti in Bogu prepusti,« si rečem, ko nekaj nikakor ne gre po mojih načrtih.

»Naj se začne z mano,« je geslo, ko želim, da bi se zgodila kakšna sprememba.

»Milo, ne na silo,« ko hočem sebe ali druge priganjati.

Na misel mi pride tudi četrti korak: »Opravili smo neustrašno moralno samoinventuro.« Samoinventura pomeni, da poleg svojih napak in hib pogledamo tudi svoje dobre plati.

Še po petindvajsetih letih se spomnim prvega srečanja in nekaterih udeležencev. Živo mi ostaja pred očmi list z opomnikom na mizi, ki zagotavlja anonimnost in molčečnost ter vabi k iskrenosti. Zapisano je bilo: »Kar tu vidiš, kar tu slišiš, pusti tu, ko greš.«

Skupino sem obiskovala več kot deset let. Obiskovala sem jo tudi kasneje, ko je alkoholik odšel iz mojega življenja trezen na svojo pot. Dvanajst korakov in program Al-Anon mi je dal toliko, da sedaj, ko to pišem, čutim ganjenost in veliko hvaležnost. Mogoče je paradoksalno, a sem hvaležna, da se mi je prekletstvo alkoholizma

7 Glej Družinske skupine Al-Anon <https://www.al-anon.si/>
Al-Anon Family Groups <https://al-anon.org/>

8 12 korakov na spletni strani Alcoholics Anonymous <https://www.aa.org/the-twelve-steps>

zgodilo in postalo temelj za blagoslov, ki je odprl nove poti osebnostne in duhovne rasti.

Al-Anon je skupnost, ki me odprto sprejme na katerem koli koncu sveta, kar sem osebno izkusila. Dovolj je, da povem: »Sem Dana,⁹ Al-Anon.« S tem so mi na voljo izkušnje, moč in upanje, ki ga skozi člane Al-Anona in program dvanajstih korakov ponudi Višja sila, ki jo lahko vsak član poimenuje po svoje. Jaz ji rečem Bog. Še nekaj je, kar mi je dal program: izkušnjo Boga, kakor je prej nisem doživela niti v veroizpovedi katoliške vere, ki ji pripadam.

Zaključek

Skupine za samopomoč so raznolike, vse pa so povezane s skupnimi doživetji in izkušnjami ob reševanju problemov. Za te skupine je najbolj značilna medsebojna skrb, podpora in vzajemno poslušanje ter empatija. Ljudje se povežejo v odnose, v katerih so hkrati po eni strani prejemniki podpore, po drugi strani nudijo oporo drugim. Skupine so namenjene spreminjanju (npr. skupine ljudi z odvisnostjo), podpori (npr. skupine ljudi s kroničnimi boleznimi), osebni rasti in družbenim akcijam. Učinkovito delujejo, ker slonijo na enakopravnih socialno-emocionalnih povezavah, v katerih se zmanjšajo obrambna vedenja in čutenja, saj člani skupine niso deležni obsojanja zaradi svoje »drugačnosti«. K učinkovitim transformacijam ali transformativnemu učenju prispeva tudi občutek udeležенosti na skupni poti spreminjanja navad, mišljenja, stališč, občutkov in odnosov.

Literatura in viri

AA Slovenija. (b. l.) <https://aa-slovenia.si/>

Albano, G., Rowlands, K., Treasure, J. in Cardi, V. (2024). Guided Self-Help and Eating Disorders. V P. Robinson, T. Wade, B. Herpertz-Dahlmann, F. Fernandez-Aranda, J. Treasure in S. Wonderlich (ur.), *Eating Disorders* (str. 1–11). Springer.

Albanesi, C. (2024). Gruppi in azione. V B. Zani (ur.), *Psicologia di comunità* (str. 311–340). Carocci.

Basak, D. in Chowdhury, I. R. (2023). Exploring the Impact of Self-Help Groups on Empowering Rural Women: an Examination of the Moderating Role of Self-Help Group Membership Using Structural Equation Modeling. *Global Social Welfare* 10, 299–311.

Basak, D. in Chowdhury, I. R. (2024). Role of self-help groups on socioeconomic development and the achievement of Sustainable Development Goals (SDGs) among rural women in Cooch Behar District, India. *Regional Sustainability*, 5(2). <https://doi.org/10.1016/j.regsus.2024.100140>

Deepa, V., Mani, S., Ramesh, K. in Sivasubramanian, K. (2024). Inclusive Economic Growth Through Self-Help Group-Bank Linkage Programme in India. V R. El Khoury (ur.), *Anticipating Future Business Trends: Navigating Artificial Intelligence Innovations. Studies in Systems, Decision and Control* (str. 517–523). Springer.

Cabot Venton, C., Prillaman, S. A., in Kim, J. (2021). *Building Resilience through Self-Help Groups: Evidence Review*. The Resilience Evaluation, Analysis, and Learning (REAL) Award. https://www.fsnnetwork.org/sites/default/files/2021-01/STC_REAL_BuildingResilienceSelfHelpGroups_final_web_o.pdf

Donnelly, A. (2023). *Self-Help Groups: What They Are & How They Work*. <https://www.choosingtherapy.com/self-help-groups/>

Farris Kurtz, L. (1997). *Self-Help and Support Groups: A Handbook for Practitioners*. Sage.

Francescato, D., Tomai, M. in Ghirelli, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Carocci.

Francescato, D. in Tomai, M. (2023). *Manuale di psicologia di comunità*. Carocci.

Helgeson, V. S. in Gottlieb B. H. (2000). Support Groups. V S. Cohen, L. G. Underwood in B. H. Gottlieb (ur.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (str. 221–245). Oxford University Press.

Katz, A. in Bender, E. (1976). *The Strength in Us. Self-Help Groups in the Modern World*. Franklin Wats.

Khasnabis, C. in Heinicke Motsch, K. (ur.). (2010). *Community-Based Rehabilitation*. World Health Organization.

Moritsugu, J., Vera, E., Wong, F. in Grover Duffy, K. (2019). *Community Psychology*. Routledge.

Noventa, A., Nava, R. in Oliva, F. (1990). *Self-help: promozione della salute e gruppi di auto-aiuto*. EGA.

Skupine za samopomoč. (b. l. b). <https://drustvo-up.si/programi/skupina-za-samopomoc/>

Skupine za samopomoč. (b. l. a). <https://www.onkologija.org/pot-k-okrevanju/skupine-za-samopomoc/>

⁹ Ime je anonimizirano.

Skupine za samopomoč. (b. l. b). <https://www.spomincica.si/skupine-za-samopomoc-svojem>

Thiels, C. in de Zwaan, M. (2024). Self-Help in Eating Disorders. V S. Herpertz, M. de Zwaan in S. Zipfel, S. (ur.), *Handbook of Eating Disorders and Obesity* (str. 373–377). Springer.

Noventa, A., Nava, R. in Oliva, F. (1990). *Self-help: promozione della salute e gruppi di auto-aiuto*. EGA.

PODATKI O FOTOGRAFIJAH

Fotografije so uporabljene v soglasju z avtorji in hranitelji fotografij. Kjer avtorji niso navedeni, so neznani. Zahvaljujemo se Metki Bahlen, Nevenki Bogataj, Zvonki Pangerc Pahernik in Franciju Lajovicu, Maji Šuštaršič, Petri Polanič, Lauri Fornazarič, Sari Šabec, Tjaši Kosar, Heleni Furlan, Boži Bolčina in Moniki Požek za prijazno pomoč.

Naslovnica

Medgeneracijska modna revija Od omare do modne piste

Avtorica: Jasmina Putnik

Hrani: Ljudska univerza Ajdovščina

<https://www.lu-ajdovscina.si/medgeneracijska-modna-revija-od-omare-do-modne-piste/>

Str. 4

Muzej v skupnosti, projekt Muzeja za arhitekturo in oblikovanje

Prva fotografija: Pot od gradu do gradu

Druga fotografija: Srečališče v parku

Hrani: Muzej za arhitekturo in oblikovanje

<https://mao.si/razstava/muzej-v-skupnosti-2/>

Str. 10

Festival, posvečen kraškemu kamnu in tradicionalni obrti kamnoseštva, organizira Hostel Kras, Pliskovica

Avtorica: Laura Fornazarič

Hrani: Laura Fornzarič

https://www.facebook.com/festivalkamna/?locale=sl_SI

Str. 11

Avtor celostne grafične podobe za Tedne vseživljenjskega učenja je David Fartek.

Hrani: Andragoški center Slovenije, Tedni vseživljenjskega učenja

<https://tvu.acs.si/sl/domov/>

Str. 29

Mednarodni festival sodobnih umetnosti organizira Mesto žensk.

Avtorica: Asiana Jurca Avci

Hrani: Mesto žensk

<https://www.kinodvor.org/festivali/mednarodni-festival-sodobnih-umetnosti-mesto-zensk/>

Str. 48

Metoda oblikovalskega razmišljanja vključuje skupinsko delo in veliko dialoga.

Avtor fotografij: Črt Piksi

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Str. 57

Gledališče zatiranih

Avtorica prve fotografije: Urša Rahne

Avtor druge fotografije: Črt Piksi

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Str. 59

Gledališče zatiranih je bilo uporabljeno v projektu za ozaveščanje o duševnem zdravju Duševno zdravje je človekova pravica.

Avtor: Jaka Juhant

Hrani: KUD Transformator

Vir: <https://kudtransformator.com/portfolio-item/dusevno-zdravje-je-clovekova-pravica/>

Str. 65

Mentorji študijskih krožkov Zavoda za gozdove na prireditvi ob 25-letnici, Samčevo nad Radljami ob Dravi
Študijski krožek Tišina: vezena je nastala v študijskem krožku, ki deluje na Ljudski univerzi Murska Sobota.

Avtorica: Nevenka Bogataj

Hrani: Nevenka Bogataj

Študijski krožek Jerebice, Ljudska univerza Ajdovščina

Avtorica: Boža Bolčina

Hrani: Ljudska univerza Ajdovščina

Str. 75

Študijski krožek Sivka

Hrani: Ljudska univerza Ajdovščina

<https://www.lu-ajdovscina.si/wp-content/uploads/2022/02/Zbornik-Studijski-krozek-Sivka.pdf>

Študijski krožek Na vrtu

Avtorica: Helena Furlan

Hrani: Ljudska univerza Ajdovščina

Str. 76

Photovoice je metoda za kritično odkrivanje okolja.

Avtor: Drew Dalton

Hrani: Društvo Legebitra

Str. 85

Značilno za skupnosti prakse je medsebojno povezovanje znanja in veščin.

Avtorica: Urša Rahne

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Skupnosti prakse se oblikujejo tudi v skupnostnih vrtovih.

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Str. 87

Muzej v skupnosti, projekt Muzeja za arhitekturo in oblikovanje (2024)

Avtorja fotografije: Matjaž Rušt in Katja Goljat

Hrani: Muzej za arhitekturo in oblikovanje

Vir: <https://mao.si/razstava/muzej-v-skupnosti-2/>

Streetstival: festival uličnega dela

Hrani: Metka Bahlen, zavod BOB

Str. 100

Igrivost spodbuja medsebojno spoznavanje in sodelovanje.

Vir prve fotografije: arhiv zavoda BOB

Avtor druge fotografije: Erik Školiber

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Str. 107

V skupinah za samopomoč pretrgajo mnoge tišine in opolnomočijo vključene.

Avtor prve fotografije: Erik Školiber

Avtorica druge in tretje fotografije: Urša Rahne

Hrani: Metka Bahlen, Zavod BOB

Skupnostno izobraževanje: izbrane strategije za začetnike

Uredile: Nives Ličen, Urška Gruden, Meta Furlan

Avtorice: Nives Ličen, Urška Gruden, Meta Furlan, Anita Pance, Nika Lužnik, Tjaša Sijamhodžić, Eva Šefic, Tjaša Šolar, Eva Tomažin, Lučka Veber

Recenztki: Urša Valič, Aleksandra Šindić

Jezikovni pregled: Špela Vidmar

Tehnično urejanje: Jure Preglau

Oblikovanje in prelom: Nana Martinčič

Fotografije: Zavod BOB, KUD Transformator, Društvo. Društvo Legebitra, Muzej za arhitekturo in oblikovanje, Laura Fornazarič, Nevenka Bogataj, Andragoški center Slovenije, Ljudska univerza Ajdovščina.

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Ljubljana, 2025

Prva e-izdaja.

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na: <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612976651



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Katalogni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 249795331

ISBN 978-961-297-665-1 (PDF)