



Naslov projekta:

PYLE: Post-YU for Learning Emancipation – Supporting learners on the way to self-realisation

Trajanje projekta:

1. 9. 2017. – 30. 11. 2019.

Referenca:

KA2-AE-2/17



Intelektualni rezultat 1 (IR1):

Pedagoške smjernice za emancipacijsko učenje

Pripremila: Marta Gregorčič

u suradnji s članovima/icama sve tri partnerske organizacije projekt PYLE

Prijevod s engleskog na hrvatski jezik: Volonterski centar Istra, siječanj 2019.:

Tihana Fontana, Aleksandra Lera i Danijela Ustić

Napomena: Pojmovi i riječi koji se koriste u ovom tekstu, a imaju rodno značenje, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu, odnose se na jednak način na muški i ženski rod.

Ljubljana / Skoplje / Pula, svibanj 2018.

Sadržaj

I.	UVOD	3
II.	ANALIZA PRIMJERA DOBRIH PRAKSI	5
II.1	Metodologija	5
II.2	Studija slučaja: Zavod Bob	6
II.2.1	Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline Zavoda Bob	7
II.2.2	Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja	8
II.2.3	Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)	10
II.2.4	Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/zaposlenosti u Zavodu Bob	11
II.3	Studija slučaja: Volonterski centar Istra (VCI)	14
II.3.1	Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline VCI-ja	15
II.3.2	Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja	16
II.3.3	Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)	19
II.3.4	Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/zaposlenosti u VCI-ju	20
II.4	Studija slučaja: Centar za aktivizam mladih Krik	22
II.4.1	Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline Centra Krik	23
II.4.2	Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja	24
II.4.3	Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)	25
II.4.4	Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/ zaposlenosti u Centru Krik	26
II.5	Završna procjena Zavoda Bob, Volonterskog centra Istra i Centra Krik kao primjera dobre prakse	28
III.	TEORIJSKA PODLOGA I EPISTOMOLOŠKE NAPOMENE	30
III. 1	Emancipiranje učenja i emancipacijsko učenje	31
III.2.	Transformativno učenje za socijalnu transformaciju	33
IV.	AUTONOMNO ZAPOS LJAVANJE I NJEGOVE IMPLIKACIJE U PROCESU UČENJA	37
IV.2	Preporuke za PRIKAZ mentore i kritički neformalni kurikulum	42
V.	PREPORUKE ZA UPORABU PEDAGOŠKIH SMJERNICA U PROGRAMIMA NEFORMALNOG I FORMALNOG UČENJA	45
VI.	LITERATURA	49

I. UVOD

PYLE je projekt strateškog partnerstva Zavoda Bob iz Slovenije¹, Centra za aktivizam mladih (CYA) Krik iz Makedonije² i Volonterskog centra Istra iz Hrvatske³. Glavni cilj projekta je razvijanje novih, inovativnih i komplementarnih alata i modela za osnaživanje učenika⁴ u regiji i poticanje autonomnog zapošljavanja među mladima u ranoj odrasloj dobi. Projekt naglašava visoku stopu nezaposlenosti mladih u ranoj odrasloj dobi u regiji bivših jugoslavenskih zemalja i stvara program mentorske podrške (**PRiKAZ – Program za razvoj kompetencija za autonomno zapošljavanje**)⁵ za osnaživanje glavne ciljane skupine – nezaposlenih mladih u ranoj odrasloj dobi (koji su u nepovoljnom položaju, obeshrabreni, neaktivni, nemotivirani, imaju slabije razvijene vještine i manjak iskustva, kao i nezaposleni visokoobrazovani mladi, većinom iz društveno-humanističkog područja). Kao takav, projekt PYLE donosi inovativni pristup u području obrazovanja odraslih s konkretnim ciljem pronalaženja izlaza iz začaranoga kruga suvremene nezaposlenosti (nezapošljivosti) među visoko i nisko obrazovanim mladima u ranoj odrasloj dobi.

Projekt PYLE zapravo se nadovezuje na rezultate projekta PYTBUL⁶, koji su kao projekt strateškog partnerstva tijekom 2015. i 2016. godine provodile tri organizacije iz postjugoslavenske regije. PRiKAZ, kao program neformalnog obrazovanja (za jačanje kompetencija, stvaranje opipljivih mreža poznanstava i provođenje novih projektnih ideja), najprije je bio razvijen kao *bottom-up* (odozdo prema gore) pristup i s inovativnom metodologijom koja omogućava mladim ljudima da aktivno sudjeluju u svim projektnim fazama: planiranju, provedbi i evaluaciji. Kompetencije, stečene i/ili razvijene tijekom procesa, doprinose njihovoj (samo)zapošljivosti, što projekt PYTBUL čini primjerom dobre prakse.

U projektu PYTBUL glavni su sudionici bili nezaposlene mlade osobe (većinom slabije razvijenih vještina), s kojima se radilo na povećanju stupnja njihove (samo/autonomne/druge) zapošljivosti. U projektu PYLE ciljane skupina su nezaposleni stručnjaci / profesionalci (s interesom za rad s nezaposlenim mladima u ranoj odrasloj dobi, kao što su radnici s mladima (*youth workers*), socijalni pedagozi, psiholozi, andragozi, sociolozi, socijalni radnici i drugi), s kojima se radi na razvijanju i poboljšanju programa treninga PRiKAZ, s jednim ciljem koji je srž samog projekta te dva druga cilja odnosno (intelektualna) rezultata projekta. Središnji cilj projekta je podržati sudionike u stvaranju autonomnog zapošljavanja kroz proces projektnog učenja u okruženju usmjerenom učeniku te u izradi intelektualnih rezultata kroz provedbu projekta i korištenje različitih alternativnih pristupa u učenju (transformativno, situirano

¹ <http://www.zavod-bob.si/>

² <http://krik.org.mk/>

³ <http://www.vci.hr/hr/home/>

⁴ Op.prev.: od eng. *learners*, pri čemu se izraz odnosi na „one koji uče”, osobe u procesu učenja neovisno o njihovoj dobi ili kontekstu u kojem se učenje odvija, o tome koliko su im sadržaj ili metode učenja nove/poznate itd. Izraz će se koristiti i u daljnjem tekstu.

⁵ <http://www.vci.hr/hr/home/>

⁶ The Post-YU Trilateral Bottom Up Learning (PYTBUL) je prethodio projektu PYLE, razvijen od strane Zavoda Bob, Volonterskog centra Istra i Imbact Hub-a iz Beograda (Srbija). Za više informacija o projektu PYTBUL posjetite službenu web stranicu: <http://pyle.si/about-pybul/>

(situacijsko) i iskustveno učenje, zajednica prakse, emancipacijsko učenje i druge slične prakse). Na taj način sudionici projekta PYLE dobivaju važnu ulogu u oblikovanju vlastitog procesa učenja i u stvaranju programa PRiKAZ kako bi se ostvarili rezultati:

- a) neformalni kurikulum treninga za mentore programa PRiKAZ koji daje smjernice i preporuke za različite oblike rada s nezaposlenim mladima u ranoj odrasloj dobi (IR3)
- b) nacionalne preporuke za provedbu treninga za mentore programa PRiKAZ (IR2)

Pedagoške smjernice za emancipacijsko učenje (IR1) predstavljene u ovom dokumentu pripremljene su s ciljem poboljšanja već postojećeg programa PRiKAZ kroz teoriju i praksu, kao pomoć stvaranju neformalnog kurikuluma i time povećanje mogućnosti za nacionalne preporuke i, konačno, cilj IR1 je inspirirati, jer nas inspiracija neizbježno potiče na razmišljanje, kretanje i djelovanje. Pedagoške smjernice za emancipacijsko učenje sadrže četiri glavna dijela:

(II.) primjere dobrih praksi emancipiranih učenika

(III.) teorijske podloge različitih pedagoških pristupa

(IV.) moguće implikacije za suvremene procese učenja

(V.) preporuke za korištenje u neformalnim i formalnim programima učenja.

II. ANALIZA PRIMJERA DOBRIH PRAKSI

Ovo poglavlje predstavlja tri studije slučaja dobrih praksi inovativnog učenja u području povećanja mogućnosti za (autonomno) zapošljavanje mladih ljudi. Studije slučaja se temelje na opsežnom istraživanju s predstavnicima sve tri organizacije uključene u projekt strateškog partnerstva PYLE. Cilj je uspostaviti novu suradnju između ove tri organizacije iz zemalja bivše Jugoslavije, koje su pokazale napredak u područjima relevantnima za projekt PYLE i koje su nagrađivane za svoj rad i postignuća. Studije slučaja Zavoda Bob (Slovenija), Centra za aktivizam mladih Krik (Makedonija) i Volonterskog centra Istra (Hrvatska) su nadopunjene raznim regionalnim i drugim inozemnim primjerima dobre prakse koji su (ili mogu biti) relevantni za program PRiKAZ, a stavljaju se u kontekst u teorijskim preporukama u ovom dokumentu (v. poglavlja III., IV. i V.).

II.1 Metodologija

Istraživanje je uključilo: a) fokus grupu (FG) sa zaposlenicima, studentima, volonterima i drugim sudionicima u svakoj organizaciji, b) analizu evaluacijskih materijala, strategija i drugih dokumenata svake organizacije, i c) analizu sadržaja programa i projekata stvorenih u okviru nacionalne ili međunarodne suradnje svake organizacije. Glavni nalazi studija slučaja temelje se na analizi fokus grupa svake organizacije, kroz otvoreno i fokusirano kodiranje (Glaser, 1987, 1992). Početne tematske kategorije su određene otvorenim kodiranjem direktnih izjava sudionika fokus grupe, a u drugoj fazi je korišteno fokusirano kodiranje kako bi se razvile konceptualne kategorije koje sintetiziraju veću količinu podataka ili kodova (ibid.).

Set pitanja za sudionike fokus grupa se sastojao od četiri tematska područja:

- 1) razumijevanje radne okoline i sadržaja projekata i programa organizacije⁷
- 2) alternativni oblici obrazovanja/učenja u teoriji i praksi⁸
- 3) zapošljavanje u organizaciji - nesigurnost nasuprot mogućnostima autonomnog zapošljavanja / rada
- 4) procjena i evaluacija četiri područja promjena koje su se pojavile kao posljedica rada/angažmana u organizaciji: znanje, vrijednosti i stavovi, vještine i prakse (KASP – *knowledge, values and attitudes, skills and practices*), koje su analizirane pomoću instrumenta Daniela Schugurenskog (Schugurensky, 2002, 2004, 2006b, 2013; Lerner i Schugurensky, 2007)⁹

⁷ Ovaj dio fokus grupe bio je dopunjen dodatnim otvorenim upitnikom o prednostima i nedostacima u organizaciji (od sudionika se tražilo da navedu 5 prednosti i 5 nedostataka na odvojenim listovima papira).

⁸ Ovaj dio fokus grupe bio je usmjeren posebno na transformativno i emancipacijsko učenje, dva središnja koncepta projekta PYLE, i na svijest o (nacionalnim, ali i inozemnim) „dobrim praksama“ obrazovnih i širih društvenih transformacija s kojima su se sudionici fokus grupe susreli u radu (npr. čuli su ili čitali o njima).

⁹ Instrument mjeri promjene unutar KASP-a koje se pojavljuju u informalnim situacijama s libertarijanskom pedagogijom, relevantnima za realizaciju projekta PYLE. Pregled načina primjene instrumenta: mjerenje KASP promjena (pozitivnih i negativnih) je provedeno u dva navrata, najprije kao otvoreni upitnik na početku fokus grupe, u kojem su sudionici navodili temelj promjene prema sva četiri tematska područja, i drugi put na kraju fokus grupe, u upitniku od 45 unaprijed određenih čestica, pokazatelja KASP-a. Promjene su procjenjivane na Likertovoj skali od 10 stupnjeva, na kojoj se pozitivna promjena ocjenjuje od najnižeg stupnja 1 (jako nisko) do

Cijelu analizu, uključujući fokus grupe i primjere dobre prakse, provela je autorica ovoga teksta, koja nije članica niti suradnica ni jedne uključene organizacije. Autorica je pozvana da sudjeluje u projektu PYLE s ciljem razvijanja Pedagoških smjernica za emancipacijsko učenje (IR1). Provela je fokus grupu u Zavodu Bob i surađivala s Volonterskim centrom Istra i Centrom KRIK koji su proveli fokus grupe po istoj proceduri i uz prethodno pripremljen interpretacijski okvir za analizu.¹⁰

Fokus grupa u Zavodu Bob održala se 15. prosinca 2017., u sjedištu udruge u Ljubljani, a trajala je jedan sat i 55 minuta. Sudjelovalo je 12 osoba uključenih u provedbu raznih programa udruge, većinom žena (10), koje su u trenutku provedbe fokus grupe u udruzi u prosjeku radile 7,2 godina (od 2 do 11). S obzirom na to da je kolektiv udruge dobro usklađen tim koji koristi slične procese grupnih rasprava i strukturiranog dijaloga u svakodnevnom poslu u udruzi, rasprava u fokus grupi bila je vrlo strukturirana i tekla je bez problema. Fokus grupa u Volonterskom centru Istra održana je u sjedištu udruge u Puli, 25. siječnja 2018. godine, a trajala je jedan sat i 40 minuta. Sudjelovalo je 6 osoba (sve žene) koje su, kao zaposlenice ili suradnice, u provedbi programa udruge bile angažirane prosječno 3,75 godina (od 6 mjeseci do 6 godina). Fokus grupa u Centru Krik održana je u sjedištu organizacije u Skoplju (Centar za mlade Krikni) 13. veljače 2018., u trajanju od dva sata i 30 minuta. Sudjelovalo je ukupno 6 osoba, 2 muškarca i 4 žene, koje su radile u organizaciji prosječno 2,5 godine (od 1 do 6 godina).

II.2 Studija slučaja: Zavod Bob

Zavod Bob je nevladina organizacija iz Ljubljane, osnovana 2007. godine, aktivna u području neformalnog obrazovanja i neformalnog učenja u radu s mladima i mladima u ranoj odrasloj dobi. Zavod Bob je 2015. godine primio državnu nagradu za doprinos razvoju sektora rada s mladima, tijekom 10 godina rada pokazao je učinkovitu integraciju mladih u društvo, podignuo svijest o aktivnostima u sektoru rada s mladima te uspješno provodio stručni i terenski rad u svojim programima rada s mladima na javnim površinama (eng. *street-based youth work*) (Bob

najvišeg stupnja 5 (jako visoko), a negativna promjena od najnižeg stupnja -1 (jako nisko) do najvišeg stupnja -5 (jako visoko), dok su sudionici koji procjenjuju da do promjene nije došlo, izabirali stupanj 0.

¹⁰ Fokus grupu u Volonterskom centru Istra vodila je Aleksandra Lera, tada novozaposlena, u suradnji s Tihanom Fontana, zaposlenicom Volonterskog centra Istra, a interpretaciju podataka vodila je autorica ovog teksta. Fokus grupu u Centru Krik vodila je Simona Petrovska, isto novozaposlena, u suradnji s Milom Karadafovom, direktoricom Krika.

Geto¹¹, Network Young Street¹², Človekinje¹³, LivadaLab¹⁴ itd.), programima neformalnog obrazovanja i informalnog učenja (Pumo¹⁵, PRiKAZ¹⁶ itd.) te u projektima i događajima za povećanje prepoznatljivosti sektora rada s mladima (Nextival¹⁷ itd.). Zavod Bob surađuje s velikim brojem slovenskih nevladinih organizacija (mladih i za mlade), osnovnim i srednjim školama, Sveučilištem u Ljubljani, mjesnim odborima, mjesnom općinom Ljubljana, Zavodom Republike Slovenije za zapošljavanje, ministarstvima nadležnima za područje obrazovanja i rada, kao i Uredom za komuniciranje Vlade Republike Slovenije. Zavod Bob također sudjeluje u međunarodnim projektima (Erasmus+, Dynamo International – Street Workers Network itd.).

II.2.1 Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline Zavoda Bob

Većina sudionika fokus grupe je uključena u barem tri projekta u Udruzi, od kojih su najzastupljeniji Mreža Mlada Ulica, Youth Center Bob, Marš na(d) trg dela¹⁸, PYTBUL, Človekinje i Europska volonterska služba (EVS). Pet sudionika je bilo uključeno u više od pet projekata (od kojih su neki završeni). Svi sudionici su naglasili snažnu identifikaciju s udrugom, koju su opisali kao zajednicu (terminima poput „dom”, „kuća”, „organizacija zajednice”, „inkubator”, „košnica”, „razvoj”, „solidarnost”, „aktivno građanstvo”). Njihove interpretacije ukazuju na snažnu povezanost i integraciju članova, sudjelovanje u raznim programima i sadržajima, uspostavljena i dogovorena pravila (su)upravljanja i komunikacije, horizontalni

¹¹ Projekt Bob Geto prepoznaje potrebe mladih (15–29 years) kroz ‘odozdo prema gore’ pristup, s ciljem oživljavanja javnih prostora i razvijanja međusobne izvaninstitucionalne podrške i suradnje. Pokušava smanjiti štetu nastalu rizičnim ponašanjima mladih i promovirati pozitivne individualne promjene, kao i transformaciju u društvu. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/bob-geto-ft-tobalko-vila/>

¹² Network Young Street (Mreža mlada ulica, MMU) je mreža nevladinih organizacija koje teže smanjivanju međuvršnjačkog nasilja, kršenja javnog reda i mira i zloupotrebe alkohola i drugih supstanci, uspostavljanju uvjeta za dijalog između mladih, lokalne zajednice i donositelja odluka, podizanju svijesti o javnim prostorima i njihovom odgovornom korištenju, jačanju socijalne uključenosti mladih itd. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/mreza-mlada-ulica/>

¹³ Človekinje je terenski preventivni program, usmjeren na rad u slabije razvijenim područjima/kvartovima u Ljubljani. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/clovekinje/>

¹⁴ LivadaLAB je pilot projekt međunarodnog „Green Surge” projekta (<http://greensurge.eu/>), kojim se propadajući javni prostori transformiraju u zelene površine, s ciljem pružanja kvalitetnog slobodnog vremena za mlade te razvijanja zajednice. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/livada/>

¹⁵ Projektno učenje mlajših odraslih- PUM-O (eng. *Project Learning for Young Adults*) je program aktivnih mjera politika zapošljavanja za osnaživanje mladih (15 do 26 godina, posebno onih koji nisu završili školu, nezaposlenih mladih itd.), u kojem oni razvijaju kompetencije za uključivanje na tržište rada i karijerni identitet, ponovno ulaze u formalni obrazovni sustav i/ili se uspješno uključuju u društveni život. Više o programu: <http://www.zavod-bob.si/pum-o/>

¹⁶ PRiKAZ - Program za razvoj kompetenc za avtonomne zaposlitve (eng. *PDCAE - Program for Developing Competences for Autonomous Employment*) je bio međunarodni program neformalnog obrazovanja za razvijanje kompetencija za autonomno zapošljavanje mladih od 18 do 29 godina. Više o programu: <http://www.zavod-bob.si/prikaz/>

¹⁷ Nextival je projektno utemeljen festival kroz koji mladi uče kako napraviti festival promocije umjetničkih, obrtničkih ili drugih proizvoda, aktivnosti i projekata. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/nextival/>

¹⁸ Projekt Marš na(d) trg dela (MARŠ, eng. *March (up)on the labour market*) usmjeren je karijernom osnaživanju i punoj podršci sudionicima, povećavajući njihov potencijal zapošljivosti i zapošljavanja. Više o projektu: <http://www.zavod-bob.si/mars-nad-trg-dela/march-upon-the-labour-market/>

pristup i zajedničko donošenje odluka, kao i iznimnu lojalnost; kako je jedan sudionik objasnio: „Mi *jesmo* Zavod Bob, što znači da svatko od nas treba uložiti više nego što je očekivano.”

Interpretacije „prednosti” koje su sudionici doživjeli kroz rad u udruzi potvrđuju ovo gledište. Najviše naglašene prednosti su: a) suradnički odnosi (uzajamnost, kohezija, zajedništvo, snažna mreža poznanstava, jednakost, horizontalnost), b) prostor za učenje (podržavajuća okolina za razvoj pojedinca), i c) raznolikost, fleksibilnost i samostalnost rada (mogućnost rada na različitim područjima, određivanja vlastitog radnog rasporeda i obaveza, odabira vremena svoga godišnjeg odmora, rada na aktivnostima koje ih zanimaju itd.). Sudionici fokus grupe također su istaknuli međusobnu razmjenu materijala, resursa, znanja, kao i cjelokupnu podršku u udruzi (savjeti, uzajamno oslanjanje na vještine drugih, okolina za učenje, raspoloživost prostora i infrastrukture itd.).

Kao „nedostatke” su sudionici prepoznali nesigurnost radnog mjesta (i načina života): a) najveći nedostatak su financijska nesigurnost i ovisnost o projektnom financiranju (nisko plaćeni poslovi, nesigurnost između projekata, nestabilnost financiranja programa, odgode u plaćanjima itd.), koji su također naglašeni u osobnim dilemama. Na primjer, jedan od sudionika navodi da ne može ili se ne usuđuje „stvoriti obitelj” zbog ovih nesigurnosti. Drugi nedostaci su neodgovarajuće i/ili neučinkovito upravljanje udrugom, kao što je b) nestrukturiran i netransparentan rad (previše ili kontradiktornost informacija, odluka, zadataka itd.), c) izgaranje zbog visoke motivacije za rad i „presnažne identifikacije s organizacijom”, d) neujednačeno upravljanje vremenom (radni dan je ili preintenzivan ili nedovoljno intenzivan, ovisno o trenutnim projektima) i e) dilema između poslovnog i privatnog života ili, kako je jedan sudionik ilustrirao, „Bob pripada u obje sfere, tako da se problemi na poslu odražavaju kod kuće”.

II.2.2 Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja

Sudionici fokus grupe smatraju Bob jedinstvenim i drugačijim od ostalih organizacija i obrazovnih ustanova (tj. radi na drugačiji način, koristi drugačije pristupe itd.), no suočavaju se sa stvarnošću u kojoj Bob možda nije onoliko poseban koliko ga oni takvim doživljavaju te na toj posebnosti temelje svoj identitet. Dvoje sudionika je naglasilo činjenicu da se sve nevladine organizacije prijavljuju na iste otvorene javne pozive za financiranje i pod jednakim uvjetima, zbog čega je Bobu nemoguće biti jedinstven.

Dok su se sudionici osvrtni na to što (i ako) razlikuje Bob od drugih sličnih organizacija, otkrili su neke kvalitativne prednosti u radnim procesima/metodama (kroz fokus grupu je velik naglasak stavljen na metode kazališta potlačenih i strukturirani dijalog) te u svojoj ciljnoj skupini (marginalizirane, ranjive i „odbačene” grupe mladih ljudi). Ukazali su i na stalnu ponovnu procjenu potreba sudionika i statusa programa, kao i na prijenos znanja. S podrškom udruge i kroz horizontalne, dijaloške pristupe proveditelja projekata, svaku se osobu uključenu u program ohrabruje da ga završi kao osnažena, ako ne i „emancipirana” jedinka, sposobna za planiranje, provođenje i upravljanje sličnim/novim projektima; to joj daje mogućnost za ispunjavajuću radnu poziciju i egzistenciju. Do neke mjere sudionici fokus grupe već stvaraju i postižu osnovnu svrhu programa PRiKAZ.

Razumijevanje metoda i sadržaja rada od strane zaposlenika/članova udruge se pokazalo kao još jedna prednost za korištenje pristupa emancipacijskog učenja u povećanju zapošljivosti mladih. Sudionici fokus grupe su bili sigurni da „sadržaj” programa trebaju definirati, inicirati i graditi korisnici programa u procesu učenja. Naglasili su činjenicu da su ranije na natječajе često prijavljivali projekte s „otvorenim kurikulumom” tj. projekte bez jasno definiranog i nepromjenjivog sadržaja, ali s uvjerljivom i jasnom metodologijom rada. Kasnije su to promijenili radi veće učinkovitosti i uspjeha u ostvarivanju projektnog financiranja. Ali takav način rada je povezan s pristupima militantnih istraživanja (Colectivo Situaciones, 2003, 2005; Gregorčič, 2011) i „učenja u borbi” (Vieta, 2014a; Gregorčič, 2011; itd.) te, zajedno s mišljenjem sudionika da koriste jednake metode (samo)upravljanja organizacijom i programima, dokazuje veliki potencijal stvaranja pristupa u smjeru transformativnog i emancipacijskog učenja, u mjeri u kojoj bi to bilo teoretski i praktično opravdano i utemeljeno. Kako se raspravlja u poglavlju V., kritički otvoreni (ispregovarani) kurikulum (*critical negotiated curriculum*) je temelj emancipacijskog učenja u formalnim i neformalnim programima.

Međutim, sudionici fokus grupe nisu mogli jasno definirati emancipacijsko i transformativno učenje. Jedan od sudionika je pokušao definirati emancipacijsko učenje kao „proces refleksije i stjecanja implicitnog znanja”, dok je troje drugih sudionika smatralo da su dva završena projekta udruge uključivala elemente emancipacijskog obrazovanja, i to projekti „Mladi itd.” i „Sfurinezafuri” (u slovenskom žargonu „Živi, ne odustaj”). Prvi projekt je mladima omogućio interakciju s donositeljima politika kroz metodu strukturiranog dijaloga, čime su povećali svoj potencijal za (samo)zapošljavanje. Naglasak na dijalogu, uzajamnosti procesa i stavljanju sudionika u glavnu ulogu može se zamijetiti u činjenici da su provoditelji ovoga projekta nazvani „kopiloti”, a sudionici „piloti” (Kopiloti, 2017). Cilj drugog projekta bio je stvoriti mogućnosti za postizanje konkretne životne promjene „ovdje i sada”.¹⁹

Sudionici fokus grupe su pokušali definirati transformativno učenje s dva neprecizna objašnjenja i opisa vlastitih iskustava i osjećaja o transformacijama učenja te su naglasili da su, za ostvarenje takvog učenja, nužni sigurno okruženje za učenje, sudjelovanje, prikladne metode rada i uključivanje emocija u proces učenja. Kako je vidljivo, sudionici su naveli neke važne elemente transformativnog učenja (kako je u III. poglavlju prikazano da ga definiraju Freire, Mezirow, Hoggan i Schugurensky). Jedna sudionica je pronašla definiciju transformativnog učenja tijekom fokus grupe uz pomoć mobitela te ju podijelila s ostalima, nakon čega su zaključili da vjerojatno cijelo vrijeme u udruzi rade nešto slično. Kod pitanja o istraživanjima u Zavodu Bob, sudionici naglašavaju akcijska istraživanja, analize strategija i potreba te intuiciju.

Kao „dobre prakse koje doprinose široj društvenoj promjeni” sudionici su izdvojili sljedeće: Boalovo kazalište potlačenih, strukturirani dijalog (utemeljen na bečkom Dijalogu 2.0), primjena participativnog budžetiranja u Sloveniji, participativne i radikalne prakse učenja iz Melbournea, Labina i Krka, projekt Say it forward Centra za mlade Zagorje ob Savi, slovenski centri za ponovnu upotrebu (*Use-Reuse* centri), Men’s Shed iz Australije, projekt Mreža mlada ulica Zavoda Bob.

¹⁹ Kroz akcijsko i sudioničko istraživanje, metodom *Annoying Softness* je proveden 50-satni trening aktivnoga življenja, s ciljem jačanja kompetencija sudionika za planiranje i uvođenje konkretne (i hitne) životne promjene. Sudionici su zaključili projekt javnim predstavljanjem vlastite životne promjene.

Kao „dobre prakse emancipacijskog učenja” sudionici su naveli sljedeće: izviđači, programi jednogodišnjeg pripravništva koje su vidjeli u inozemstvu (mladi, nakon završenog obrazovanja, provode godinu dana na usavršavanju i stječu nova iskustva), slovenski PUM program (Projektno učenje mladih odraslih), projekti utemeljeni na strukturiranom dijalogu i posebno Bobovi projekti PYTBUL, „Lokalni karierni zaganjalnik” (Lokalni pokretač karijere, proveden u Kopru) i „Vse ali nič” (Sve ili ništa) koji se temelji na dramskoj pedagogiji (koristi metode kazališta potlačenih i/ili improvizacijskog kazališta). Kao što je prikazano u poglavlju III., ovo istraživanje je koristilo praksu participativnog budžetiranja kao središnji primjer za razumijevanje transformativnog učenja i njegovih učinaka na šire društvene promjene, što je svakako potrebno u razumijevanju modernog načina rada i zapošljavanja.

Sudionici fokus grupe izdvojili su sljedeće teoretičare, stručne i znanstvene radove koje koriste u svakodnevnom radu: *Theatre of the Oppressed and Legislative Theatre* Augusta Boala (1998a, 1998b) i radove koji opisuju Boalov pristup (Fritz, 2012), zajednicu prakse (Lave i Wenger, 1991), razne priručnike s alatima za terenski rad s mladima (Rogers, 2000, National Youth Council of Slovenia's manuals for trainers and managers (Cepin, 2017; Merhar, 2017)), socijalnopedagoške radove Burkhardta Müllera (2006) i rad *The Social Construction of Reality* (Berger i Luckmann, 1988).

Iako su sudionici pokazali bogatstvo znanja, iskustva, metodologije i vještina za emancipacijski rad (s mladima) i želju za stvaranjem (drugačijih) praksi i pristupa, nedostaje im teorijskog rasuđivanja i sigurnosti koje su ključne za kritičku refleksiju i prepoznavanje svih procesa transformativnog i emancipacijskog učenja.

II.2.3 Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)

Svi sudionici fokus grupe su se suočili s nezaposlenošću, društvenom ranjivosti i prekarnim (nesigurnim) radom nakon završetka obrazovanja, a neki od njih su naglasili da su još uvijek u istoj situaciji u trenutku održavanja fokus grupe²⁰. Njihove ideje o „idealnom poslu/radu” i „autonomnom zapošljavanju/radu” reflektiraju stav prema životu i radu utemeljen na preživljavanju te naglašavaju da je vjerojatnost dobivanja „pravog” posla iznimno niska. Samo dvoje sudionika je imalo drugačija iskustva u poslu i životu pa se nisu složili s ovim izjavama niti su smatrali svoj trenutni posao prekarnim ili nesigurnim.

Sudionici fokus grupe izradili su cijelu listu elemenata „idealnog posla”, pri čemu su najpopularniji elementi: a) pristojna plaća i redovita primanja i b) savršen kolektiv i povjerenje među kolegama (međuljudski odnosi). Pokazalo se da su odlučili raditi u udruzi upravo zbog tih elemenata, koji su im bili važniji nego sigurnost posla (razina prihoda, redovitost plaće itd.). Sudionici su također naglasili: c) mogućnost određivanja sadržaja i organizacije vlastitog rada (zajedno s kolegama), d) mogućnost stalnog učenja (u zajednici) i e) rad izvan zone ugone i izbjegavanje rutine. Kreativan i ispunjavajući posao je termin koji se najmanje spominjao, no pokazatelji u zadnjem dijelu ove studije slučaja potvrđuju da je to zbog brojnih mogućnosti za

²⁰ Morali su „odlučiti” ući u nesigurne radne odnose zbog različitih životnih situacija i vlastite prosudbe da takav rad povećava vjerojatnost za siguran (stalni) posao, radi dodatnih prihoda kako bi nadopunili niske plaće te zato što je jedina prilika za zapošljavanje bio studentski ili privremeni rad.

samoostvarenje sudionika u okviru udruge, a ne zbog toga što je sam koncept izvan dosega mašte sudionika (zbog nesigurnosti, a time i zavisnosti).

Jedna 33-godišnja sudionica fokus grupe ukazala je na to da joj je, bez obzira na to što je radila tijekom cijelog studija i nakon što je završila svoje visoko obrazovanje (čak se službeno upisala na još jedan fakultet kako bi mogla nastaviti raditi studentske poslove), država priznala samo dvije godine radnog staža: „Suočila sam se sa svojom nezaposlenošću tako da sam zatražila socijalnu pomoć i živjela vrlo skromno”. Druga sudionica fokus grupe navodi da joj je manji problem bilo suočiti se sa samom nezaposlenošću, nego s okolnostima koje ju okružuju: manje društvenih kontakata, veća nesigurnost, izolacija, strahovi itd. Treća sudionica fokus grupe naglašava problem borbe mladih u pronalaženju prvog zaposlenja, koje im se prikazuje kao „nedostižno” (posebno na društveno-humanističkim sveučilišnim studijima). Posljedica toga je da mladi ljudi počinju graditi “krizni identitet” već tijekom studija, čiji učinci mogu biti negativni (spremni su odreći se mnogih stvari kako bi se zaposlili, uključujući vlastite interese, slobodu, kreativnost itd.). Međutim, jedna od sudionica fokus grupe ipak navodi pozitivne učinke suočavanja s ovim fenomenom: „Mi smo generacija kojoj su tijekom studija stalno govorili da nikad nećemo dobiti posao. S prijetećom „nezaposlenosti“ sam se počela suočavati već tijekom treće godine studija i ulagala sam puno truda kako bih se zaposlila nekoliko godina prije nego što je do tog zapošljavanja trebalo doći. Tako sam do sada bila nezaposlena svega dva dana.”

Sudionici fokus grupe su o „autonomnom zapošljavanju” razmišljali na vrlo različite načine: da je neovisno o tržištu rada (tj. inovativno je i sadržajno drugačije od tradicionalnog tržišta rada), da svaki pojedinac posjeduje potpunu autonomiju u određivanju sadržaja, načina i vrijednosti vlastitog rada, da autonomno zapošljavanje „znači aktivno sudjelovanje između poslodavca i zaposlenika” u radnom procesu (horizontalnost odnosa) u kojem se te uloge mogu i preklapati (poslodavac je istovremeno i zaposlenik), a svaki pojedinac može suupravljati svojim poslom i suodlučivati o radnom procesu, da je autonomno zapošljavanje „individualizirani” posao, skrojen za određenu osobu: „Kad bi isti taj posao radila bilo koja druga osoba, bio bi obavljen drugačije i pod drugačijim uvjetima.”

Kao što je već naznačeno u prvom dijelu ove studije slučaja, sudionici fokus grupe predstavljaju Zavod Bob kao moćnu, harmoničnu i podržavajuću suradničku zajednicu s prednostima horizontalnog i su-upravljačkog radnog procesa. Međutim, zbog financijske nestabilnosti udruge (i njezine ovisnosti o projektima) i nesigurnosti zaposlenika kao posljedice toga, Zavod Bob nije uspio stvoriti prikladne uvjete za odgovarajuće, sigurno i dostojno zapošljavanje svojih članova. Stoga je nužno raditi u tom smjeru, posebno za projekt PYLE (i program PRiKAZ), možda uz pomoć prijedloga jasno definiranih „alternativnih autonomnih” oblika zapošljavanja koji se spominju u poglavlju III. i IV. ovog istraživanja, a Zavod Bob ih još nije uzeo u obzir.

II.2.4 Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/zaposlenosti u Zavodu Bob

Na početku fokus grupe sudionici su imali priliku identificirati promjene u svom znanju zapisujući ih na prazan list papira. Najčešći termini bili su „projektno planiranje” i „projektni rad”, kao i znanje o upravljanju i financiranju udruge, uključujući marketing i društvene mreže. Analiza unaprijed određenih pokazatelja, koje su sudionici procjenjivali na kraju fokus grupe, pokazuju slične rezultate (v. Tablicu 1), pri čemu je prvi pokazatelj najviše rangiran temeljem

svih KASP područja. Treći pokazatelj iz Tablice 1 podudara se s promjenama u znanju koje su sudionici prepoznali kod sebe, u područjima pedagogije, andragogije, rehabilitacijske pedagogije i psihologije, što je četvrta po redu najčešće prepoznata promjena koja se pojavila tijekom rada sudionika u udruzi (nakon metoda kazališta potlačenih). Znanje u području grupnog rada i jačanja timskog rada (*team building*), kao i znanje o nevladinim organizacijama u sektoru rada s mladima, naglašenije je nego što se pokazalo u fokus grupi (prema ostatku analize i opažanju autorice); ovo je važan čimbenik i za emancipacijsko učenje u udruzi i za prakse emancipacijskog zapošljavanja. Prepoznat je i velik broj drugih promjena, povezanih s osobnim i profesionalnim razvojem pojedinaca (kao što znanje o korištenju javnih prostora, karijerno vođenje itd.).

	Tablica 1: Promjene u znanju	Prosječno povećanje
1	stečeno novo znanje o pisanju projektnih prijava	4.7
2	znanje o upravljanju, vođenju i radu u nevladinim organizacijama	4.3
3	primjena nove metode u obrazovanju ²¹	2.1
4	znanje o upravljanju međunarodnim projektima	1.5

Među „promjenama u vrijednostima i stavovima” koje su se dogodile tijekom rada u udruzi (v. Tablicu 2), najviše su naglašeni aspekti osobne promjene (osjećaj pripadanja, samopouzdanje, sreća, samoizražavanje, samopotvrđivanje), nakon čega slijedi promjena u razumijevanju vlastite profesije i obrazovanja te pozitivna percepcija vlastitog zapošljavanja. Unaprijed određeni pokazatelji pokazuju potpuno drugačiji redoslijed promjena u vrijednostima i stavovima, koje sudionici nisu spomenuli kada su sami identificirali promjene u ovom području; tada su navodili opće, očekivane vrijednosti, kao što su jačanje solidarnosti, tolerancije i odgovornosti. Tolerancija je također snažno naglašena u Tablici 2, no tek na 9. mjestu. Kada se od sudionika tražilo da navedu prema kojim skupinama ljudi su povećali toleranciju, jedan je sudionik napisao „prema svima, jer sada više cijenim sebe”, a drugi su naveli mlade, aktiviste, kolege, učitelje i osobe s manje mogućnosti. Među ostalim promjenama u vrijednostima i stavovima koje su sami prepoznavali, spominjali su „vođenje brige o sebi i vlastitim granicama” i „uzajamnost posla i slobodnog vremena”. Vrijednosti i stavovi koji su spomenuti samo jednom su „poticanje neovisnosti mladih” i „demokracija organizacije”. Promjene u vrijednostima i stavovima pokazuju da sudionici u Zavodu Bob doživljavaju značajne osobne promjene koje bi mogle voditi i do transformativnog učenja unutar udruge.

	Tablica 2: Promjene u vrijednostima i stavovima	Prosječno povećanje
1	osjećaj pripadanja	3.8
2	ojačano samopouzdanje	3.4
3	„sada sam sretniji/sretnija nego prije”	3.4

²¹ Sudionici navode: praksu legislativnog kazališta, program PRiKAZ, iskustveno učenje, preventivni terenski rad sa svrhom uključivanja u aktivnosti udruge (*outreach*), terenski rad (*street-based work*), rad u zajednici, akcijsko istraživanje, metodu *Annoying Softness* (trening aktivnog življenja u okviru terenskog rada)

4	„osjećam da se mogu izraziti”	3.2
5	samopotvrđivanje	3.2
6	„drugačije gledam na vlastitu profesiju“	3.1
7	promjena u razumijevanju/percepciji „obrazovanja”	2.9
8	optimizam u vezi mogućnosti vlastitog zapošljavanja u budućnosti	2.9
9	veće poštovanje prema određenim ljudima (ili grupama)	2.6
10	promjena u percepciji svijeta i vlastite uloge u njemu	2.5
11	veća kritičnost prema društvu i politici	2.4
12	„sada lakše/brže vjerujem nego prije”	2.2
13	promjena pogleda na problem nezaposlenosti	2.1
14	promjena stava prema učenju	1.5
15	veće uvažavanje osoba s teškoćama u učenju	1.2

Svi unaprijed određeni pokazatelji koji mjere „promjene u vještinama” (v. Tablicu 3) su visoko procijenjeni (≥ 2). Osim „dobivanja” projekata i upravljanja projektima, sudionici su poboljšali i druge vještine poput rješavanja sukoba, sudjelovanja u raspravama, rješavanja problema, timskog rada, suradnje itd. Najistaknutije promjene koje su sudionici sami prepoznali bile su u vrlo konkretnim vještinama (vožnja kombija, postavljanje web stranica, upravljanje društvenim mrežama, pisanje stručnih članaka, grafički dizajn, popravljavanje bicikala, kuhanje itd. Druge promjene koje su prepoznali, a koje su spomenute nekoliko puta, bile su pisanje, vođenje procesa prijave projekata na otvorene pozive za financiranje, aktivno slušanje (opažanje, asertivna komunikacija), pregovaranje ili postizanje konsenzusa te socijalne vještine.

	Tablica 3: Promjene u vještinama	Prosječno povećanje
1	nove birokratske vještine	4.4
2	iskustvo u pribavljanju sredstava za svoju udrugu	4.2
3	spособnost rješavanja konflikata	3.5
4	spособnost aktivnog sudjelovanja u raspravama	3.3
5	poboljšane računovodstvene vještine	3.2
6	spособnost timskog rada i suradnje	3.2
7	spособnost suočavanja s problemima	3.1
8	komunikacijske vještine	3.0
9	spособnost javnog nastupanja	2.9
10	spособnost preuzimanja odgovornosti za pogreške	2.9
11	spособnost komuniciranja s javnim ustanovama	2.8
12	spособnost uređivanja videa	2.0

Sudionici su također ojačali/ snažno doprinijeli raznim praksama u svom radu, kao što su (terenski) rad s mladima (tema koja se ponavlja u većini Bobovih projekata), rad s društveno ranjivim i isključenim skupinama (posebno s mladima i studentima), timski rad i velik broj drugih praksi, pri čemu su na sve ove prakse utjecale veća participacija i uključenost u lokalnu zajednicu. Tablica 4 također pokazuje da su sudionici ojačali suradnju s drugim nevladinim organizacijama u sektoru rada s mladima i da im je rad u Zavodu Bob pomogao da se integriraju u lokalnu

zajednicu kao aktivni građani. Kao rezultat rada u udruzi dvostruko im se povećao broj prijatelja, što je također pokazatelj snažnog društvenog kapitala i čvrsto povezane zajednice Zavoda Bob.

	Tablica 4: Promjene u praksi	Prosječno povećanje
1	jačanje suradnje s drugim nevladinim organizacijama (koje rade s mladima) u Sloveniji	4.3
2	iskustvo organiziranja društvene akcije	2.9
3	sudjelovanje u međunarodnoj razmjeni	2.3
4	veća uključenost u svoje lokalno okruženje	2.2
5	udvostručavanje broja prijatelja	2.2
6	više kontakata i interakcija nego prije	2.1
7	povezivanje s drugima u svrhu rješavanja određenog društvenog problema	1.8
8	pisanje peticije ili protestnog pisma	0.6

II.3 Studija slučaja: Volonterski centar Istra (VCI)

Volonterski centar Istra (VCI) formalno je osnovan u Puli 2012. godine, nakon dvogodišnjeg djelovanja u okviru Inicijative za osnivanje volonterskog centra za područje Istarske županije u kojoj je sudjelovalo nekoliko lokalnih udruga i jedna javna ustanova. U VCI-ju su trenutno zaposlene dvije mlade osobe, psihologinja i socijalna radnica, a u rad organizacije uključeno je i 3 do 40 volontera godišnje, ovisno o planiranim projektima i aktivnostima. Djelujući u području promocije volonterstva, jačanja kapaciteta organizacija u području menadžmenta volontera te umrežavanja, VCI doprinosi razvoju civilnog društva i lokalne zajednice. Aktivnosti koje provodi VCI usmjerene su najviše prema potencijalnim (posebno mladim) volonterima i prema neprofitnim organizacijama koje nude mogućnost volontiranja, no utječu i na druge građane i lokalnu zajednicu (PYTBUL, Razvoj volonterstva u Istri²², Volontiranje – snaga mladih²³, Volontiranje To Go²⁴, PORIV – Podrška razvoju infrastrukture volonterstva²⁵).

Projekti VCI-ja uglavnom su usmjereni na razvoj volonterstva na području Istarske županije i obuhvaćaju aktivnosti podrške organizatorima volontiranja na lokalnoj i nacionalnoj razini (npr. projekt „Volontiranje – snaga mladih”). VCI je trenutno jedan od partnera na dva projekta financirana iz Europskog socijalnog fonda ili programa Erasmus+, osim projekta PYLE:

²² „Razvoj volonterstva u Istri” projekt je koji financira Istarska županija, a cilj mu je razvoj volonterstva u Istri kroz povećanje broja volontera i organizatora volontiranja u Istri te unaprjeđenje kvalitete rada s volonterima.

²³ Projekt „Volontiranje – snaga mladih” financira Grad Pula-Pola, a provodi se s ciljem promocije i razvoja volonterstva kroz informiranje mladih osoba u dobi od 15 do 29 godina o pozitivnom utjecaju volontiranja te o lokalnim volonterskim mogućnostima. Jedna od aktivnosti projekta je „Klub mladih volontera”. Više informacija o Klubu: <http://vci.hr/hr/aktivnosti/klub-mladih-volontera/>

²⁴ „Volontiranje To Go” je projekt financiran putem Europskog socijalnog fonda s ciljem jačanja kapaciteta škola i drugih neprofitnih organizacija u području upravljanja radom volontera, čime se doprinosi uključivanju srednjoškolaca u volonterske aktivnosti u lokalnoj zajednici. Više informacija o projektu: <http://vci.hr/hr/aktivnosti/volontiranje-go/>

²⁵ Projekt „PORIV – Podrška razvoju infrastrukture volonterstva” također se financira kroz Europski socijalni fond, a cilj mu je jačanje kapaciteta organizatora volontiranja i lokalnog volonterskog centra (VCI), što će doprinijeti uspostavi šire mreže organizatora volontiranja. Više informacija o projektu: <http://vci.hr/hr/aktivnosti/poriv>

Volontiranje To Go i *PORIV – Podrška razvoju infrastrukture volonterstva*. Uloga VCI-ja u ovim projektima je pružanje edukacije i mentorske podrške koordinatorima volontera u kvalitetnom menadžmentu volontera te promoviranje vrijednosti i dobrobiti volontiranja.

U osmišljavanju i provedbi projektnih aktivnosti VCI surađuje s različitim dionicima, kao što su udruge koje usluge pružaju različitim korisničkim skupinama, odnosno koje djeluju u različitim područjima (mladi, socijalno uključivanje, zaštita okoliša, zdravstvo, aktivnosti slobodnog vremena itd.), javne ustanove u području odgoja i obrazovanja i socijalne skrbi te jedinice lokalne samouprave. Zbog prepoznatljivosti djelovanja i postignuća VCI-ja, njegov rad financijski podržava i Istarska županija. Također, VCI se spominje u različitim županijskim strateškim dokumentima, a predstavnik VCI-ja je članica Savjeta za socijalnu skrb Istarske županije.

II.3.1 Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline VCI-ja

VCI je osnovan kao civilna (*grassroot*) organizacija, zbog potrebe za unapređenjem kvalitete procesa privlačenja i menadžmenta volontera, kao i za unapređenjem kapaciteta svih dionika u području volonterstva. Zaposlenice organizacija osnivača VCI-ja (koje su sudionice fokus grupe) navele su nekoliko razloga zbog kojih namjeravaju nastaviti suradnju i partnerstvo s VCI-jem. Kao prvi razlog naglašavaju da je VCI jedini volonterski centar koji djeluje na županijskoj razini te je zato u mogućnosti provoditi aktivnosti i pružati podršku različitim lokalnim zajednicama u Istarskoj županiji. Sudionice fokus grupe su se složile oko toga da VCI ima puno stručnih znanja i usmjeren je na edukaciju i podršku u području menadžmenta volontera organizatorima volontiranja te da omogućuje uključivanje većeg broja ključnih dionika kroz različite projekte i partnerstva na području cijele Istarske županije. Kao druge razloge kontinuirane suradnje s VCI-jem, sudionice su navele ciljanu skupinu, odnosno mlade, kao i “kvalitetne odnose s partnerima” koji su vidljivi u jednakom pravu sudjelovanja svih partnera u procesu donošenja odluka te jasnoj podjeli odgovornosti i zadataka, što, u kombinaciji sa stručnosti, dovodi do kvalitetnih rezultata. Sudionice su zamijetile da „ljudi ostaju uključeni u aktivnosti VCI-ja zbog dobrih odnosa sa zaposlenicima i volonterima VCI-ja”. Osnivače VCI-ja opisale su kao „stručnjake i entuzijaste, što privlači mlade i ambiciozne osobe u organizaciju”. Osim toga, sudionice fokus grupe smatraju da VCI pruža kvalitetnu mentorsku podršku mladim volonterima uključenima u rad VCI-ja, što mladima omogućuje da se nakon volonterskog angažmana tamo i zaposle. Mentorsku podršku opisuju kao „pažljiv, podržavajući, uključen, osnažujući, izravan i dosljedan odnos s mladima, koji doprinosi njihovom osjećaju kompetentnosti i važnosti”.

Kao prednosti suradnje s VCI-jem, sudionice fokus grupe navode: a) „mogućnost kontinuiranog učenja”, b) „unapređenje osobnih i organizacijskih kapaciteta” kroz sudjelovanje u različitim programima izobrazbe, c) „raznovrsnost i fleksibilnost posla”. Smatraju da volonterstvo kao područje rada, zbog svoje interdisciplinarnosti, omogućuje kreativnost te uspostavu i provedbu inovativnih praksi. Ostali čimbenici koji omogućuju kontinuirano učenje odnose se na radno okruženje, koje je „timski usmjereno, stimulirajuće, pozitivno, fleksibilno i podržavajuće” te nudi „mogućnosti umrežavanja”, što suradnicima daje priliku za bolje međusobno razumijevanje, socijalno učenje, razmjenu znanja i vještina, uvažavajuću komunikaciju i „osjećaj ispunjenosti”. Sudionice fokus grupe složile su se da je, zbog toga što je jedina organizacija usmjerena na

zakonski okvir volonterstva i edukacije koja radi na području cijele Istarske županije, VCI u poziciji biti jedan od vodećih i aktera kohezije civilnog društva u Istri.

Sudionice fokus grupe navele su i neke od „nedostataka” suradnje s VCI-jem. Naglasile su potrebu za jačanjem kapaciteta udruge u području organizacijskog razvoja, financija i prostora za rad: organizacija je donekle nedostupna krajnjim korisnicima aktivnosti (udruga nema vlastiti prostor koji bi odgovarao potrebama provedbe određenih aktivnosti). Osim toga, sudionice su navele probleme „stalne izmjene kratkoročnih prioriteta pod utjecajem vanjskih čimbenika” i „nedostatka vremena zbog administrativne strane posla”, koji ne ostavljaju dovoljno vremena za postizanje konkretnih ciljeva. Još neki opisani nedostaci rada u VCI-ju su sistemski problemi, pravna regulativa odnosno mnoštvo „nejasnoća vezanih uz područje volonterstva” te neusklađenost pravnih odredbi sa stvarnim, konkretnim problemima u zajednici i udrugama, što ponekad može djelovati „demotivirajuće i stresno”.

II.3.2 Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja

Aktivnosti Volonterskog centra Istra usmjerene su osnaživanju mladih i odraslih za osobni razvoj i aktivno građanstvo, kroz osiguravanje kvalitetne izobrazbe i mentorske podrške u području volonterstva. Temelji rada VCI-ja su područja rada s mladima i obrazovanja odraslih ili andragogije, a članice tima dolaze iz različitih i komplementarnih profesija: psihologije, socijalne pedagogije i socijalnog rada. Članice tima razlikuju se s obzirom na prethodno iskustvo rada s mladima i odraslima, što im omogućuje da uče jedna od druge (vršnjačko učenje, *peer learning*) opažanjem te doprinosi dijeljenju i unapređenju specifičnih znanja i vještina svake članice tima. Aktivnosti izobrazbe i mentoriranja, kako članica tima, tako i ciljanih skupina odnosno krajnjih korisnika (mladi i odrasli u ulozi volontera, sudionici), uključuju Glasserovu teoriju izbora (Glasser, 1998) i Kolbovu teoriju iskustvenog učenja (Kolb, 1984).

Članice tima izravnom radu s ljudima pristupaju s dubljim razumijevanjem njihovih potreba i povjerenjem u sposobnosti svakog pojedinca, a naglašavaju *sedam skrbnih navika* (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvaćanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje) i proces iskustvenog učenja, kroz koje se nastoji uspostaviti sigurno okruženje kako bi pojedinci dobili konkretno iskustvo i refleksivno ga promotрили, a zatim iz toga izvukli zaključke (apstraktna konceptualizacija) koji vode aktivnom eksperimentiranju. Iskustveno se učenje često koristi u aktivnostima s mladima, što im omogućuje da budu aktivni sudionici svog procesa učenja i doprinosi razvoju međuljudskih odnosa koji podržavaju njihov osobni rast. Kako bi ove teorijske pristupe slijedile i u praksi, sudionice koriste metode koje omogućuju iskustveno učenje. Metode koje često koriste u izobrazbama i mentorstvu su prezentacije i učenje iz izvora, vođene rasprave u manjim i većim grupama, igranje uloga/ dramske metode, simulacije itd. Izbor metoda ovisi o ciljevima izobrazbe ili druge aktivnosti, kao i o interesu sudionika, odnosno njihovoj spremnosti za sudjelovanje.

Materijali koje članice tima VCI-ja koriste kao stručnu podlogu svakodnevnog rada su opći priručnici za menadžment volontera, posebno oni čiji su izdavači Udruga za razvoj civilnog

društva SMART (Rijeka, Hrvatska)²⁶ i Volonterski centar Zagreb (Zagreb, Hrvatska)²⁷, ali i materijali i priručnici iz područja rada s mladima, osobito oni Mreže mladih Hrvatske (Zagreb, Hrvatska)²⁸. Sudionice fokus grupe su navele i neke autorice odnosno grupe autora čija istraživanja i teorijski radovi o volontiranju i radu s mladima pomažu VCI-ju u svakodnevnom radu, npr. Kordić, Prgić Znika i Borić (2015), Kamenko, Kovačević i Šehić Relić (2016), Šehić Relić i sur. (2014), Ćulum (2008), Kovačić i Ćulum (2015), Ilišin i sur. (2013) i Popović (2013).

Iz perspektive sudionica fokus grupe, neformalni programi izobrazbe koje razvija i provodi VCI uključuju visoki stupanj interakcije između facilitatora i sudionika, koji se ohrabruju da aktivno sudjeluju i međusobno se podržavaju u procesu učenja.

Sudionice fokus grupe složile su se oko toga da se programi VCI-ja uglavnom ne provode na formalan način (npr. ex cathedra) te da „sudionici završavaju programe s puno praktičnih znanja i alata koje kasnije mogu koristiti u svakodnevnom radu”. Programi VCI-ja razlikuju se od drugih programa po tome što mogu zahtijevati više vremena zbog „poticanja na uključivanje i ohrabriranja sudionika na promišljanje i rad na sebi te na primjenu i transformiranje svih znanja stečenih tijekom programa”. Sudionice fokus grupe složile su se da je u obrazovnom radu VCI-ja najvažnija osoba koja facilitira takve programe: „Facilitator mora biti motiviran za rad, imati dobre vještine moderiranja, realističan, iskren i ravnopravan odnos sa sudionicima te znati prenijeti svoje metode i znanja drugim zaposlenicima VCI-ja kako bi oni mogli nastaviti s takvom praksom i nadograđivati je.”

Sudionice fokus grupe smatraju da je u radu VCI-ja s mladima moguće kombinirati pedagoški i istraživački rad, s nekoliko različitih ciljeva: „razvijati i unaprjeđivati informacijsko-motivacijske radionice u školama”, „procjenjivati potrebe mladih u našoj županiji, osobito u području slobodnog vremena i aktivizma mladih” te „procjenjivati potrebe uključenih mladih volontera”. Istraživačke metode koje koristi VCI su upitnici, fokus grupe i analiza sadržaja. Sudionice također primjećuju da VCI redovito prikuplja povratne informacije sudionika i suradnika o provedenim aktivnostima, u svrhu praćenja i interne evaluacije te unaprjeđenja daljnjeg rada.

Sudionice fokus grupe su opisale emancipacijsko obrazovanje kao „način učenja koji rezultira autonomijom i samostalnosti učenika”, pri čemu svaki pojedinac pronalazi „svoj način učenja i rada, koji mu nije nametnula društvena grupa u kojoj živi”. Navele su da se kao emancipacijsko učenje može definirati i situacija kada osoba „samostalno traži izvore znanja i stvara određene zaključke, a istovremeno se osjeća vrlo sigurno pri korištenju ranije stečenih znanja i vještina u samostalnom radu i razvoju kvalitetne suradnje s drugim dionicima”. Sudionice su opisale kako novostečeno ili osnaženo samopouzdanje, znanje, vještine i mreže omogućuju učeniku da „unaprijedi svoj društveni položaj, mijenjajući svoj način doživljavanja i pristupanja novim prilikama koje prepoznaje i/ili koje sam stvara”. Smatraju da kroz emancipacijsko obrazovanje, uz određene alate, osoba ima mogućnost „biti samostalna u učenju i napredovati zbog svoje

²⁶ Publikacije Udruge za razvoj civilnog društva SMART dostupne su na sljedećoj mrežnoj stranici:

<http://www.volonterski-centar-ri.org/o-volonterskom-centru/publikacije/>

²⁷ Publikacije Volonterskog centra Zagreb dostupne su na mrežnoj stranici: <http://www.vcz.hr/vcz/izdavastvo/>

²⁸ Publikacije Mreže mladih Hrvatske dostupne su na sljedećoj mrežnoj stranici: <http://www.mmh.hr/en/publications-and-documents/our-publications>

unutarnje motivacije”. Zaključile su da je emancipacijsko obrazovanje „obrazovanje koje osnažuje osobu da samostalno istražuje, upravlja svojim učenjem, uči i stvara vlastito mišljenje”. Smatraju da je potrebno da osoba bude svjesna mogućnosti da društvo nije spremno za neke njezine ideje i načine razmišljanja, a da unatoč tome ne izgubi motivaciju za daljnji rad. Sudionice fokus grupe zaključile su i da bi učenici u okviru emancipacijskog obrazovanja „trebali biti aktivni i ravnopravni u izražavanju svojih ideja”. Složile su se da je u procesu emancipacijskog obrazovanja uloga mentora/edukatora iznimno važna, s obzirom na to da on/ona „pruža sigurno okruženje u kojem se, kao rezultat drugačije prakse, može dogoditi učenje”.

Sudionice fokus grupe opisale su transformativno učenje kao oblik „pravog učenja”, polazeći od toga da „svako novo znanje i vještine koji su učeniku korisni, u njemu stvaraju promjenu tj. svaki proces istinskog učenja u određenoj je mjeri transformativan”. Smatraju da ljudi, na temelju ranijih iskustava učenja, mijenjaju svoj način budućeg učenja, bili toga svjesni ili ne. Sudionice su zaključile da u procesu transformativnog učenja učenik „mijenja perspektivu i način pristupanja različitim situacijama jer napušta zonu ugodne”; ovakvo se učenje obično događa u „zoni rastezanja” (*stretching zone*) te je zbog toga svako iskustvo „subjektivno i nemjerljivo”.

Zbog snažnog fokusa na rad s mladima u kontekstu volontiranja, VCI prepoznaje i prilagođava neka načela podučavanja koja smatra primjerima dobre prakse. Nekoliko je organizacija i programa koje sudionice fokus grupe prepoznaju kao primjere dobre prakse transformativnog i emancipacijskog učenja zbog metoda koje koriste. Zaposlenice i osnivačice VCI-ja tako spominju Hitt Húsið – Centar za mlade (Reykjavik, Island), Erasmus+ program (EVS), Global Kids Inc. (New York, USA). Primjeri su navedeni jer predstavljaju okvir unutar kojeg VCI osmišljava i provodi aktivnosti u partnerstvu i suradnji. Temeljna značajka navedenih primjera je metodologija rada, koja obuhvaća metode od vršnjačkog učenja do vršnjačkog savjetovanja i mentoriranja, a pokazuje pozitivne rezultate u prevenciji različitih rizičnih ponašanja mladih. Kako bi preuzeli određenu ulogu (vršnjačkog edukatora/mentorirane osobe), mladim se osobama pruža edukacija, mentorstvo i drugi oblici podrške, što rezultira time da su osnaženi i uključeni u proces učenja. U tom procesu učenja (npr. u primjeru EVS-a) mlade se osobe mogu usmjeriti na osobne ciljeve/projekte i dobiti podršku iskusnije osobe. Također, Global Kids Inc. naveden je kao primjer dobre prakse zbog njihovog znanja i iskustva u osnaživanju mladih u nepovoljnom položaju da preuzmu aktivnu ulogu u vođenju i podršci drugim mladima u nepovoljnom položaju.

Sudionice fokus grupe složile su se oko toga da navedena načela VCI najviše primjenjuje u Klubu mladih volontera, s ciljem pružanja sigurnog prostora u kojem mlade osobe mogu preispitati svoje vrijednosti i prilagoditi ih različitim kontekstima, što onda omogućava učenje. Sudionici Kluba mladih volontera navode da su kroz aktivnosti koje trenutno organiziraju stekli prva profesionalna iskustva (u organizaciji, planiranju, kontaktiranju drugih fizičkih i pravnih osoba itd.), da bolje koriste svoje slobodno vrijeme te da sudjelovanjem proširili svoju mrežu poznanstava. Za njih, ali i za druge volontere uključene u aktivnosti VCI-ja, svaka javna volonterska akcija predstavlja priliku za transformativno učenje. Još jedan dobar primjer učenja u VCI-ju je mentorski proces između predsjednice VCI-ja (mentorice) i zaposlenih („učenika”) koje se potiče na samostalan rad uz kontinuiranu mentorsku podršku.

II.3.3 Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)

Kao i u primjerima iz Slovenije i Makedonije, sudionice fokus grupe u VCI-ju navele su nekoliko ključnih problema koji se odnose na trenutno stanje nezaposlenosti mladih u Hrvatskoj, zaključujući da je teško odrediti glavni problem. Pojedine sudionice kao glavni problem navode „stanje ekonomije općenito”, „problem u uslužnom i proizvodnom sektoru”, dok druge ističu „malo mogućnosti za mlade poduzetnike”. Jedna od sudionica opisuje kako je „u Hrvatskoj puno visokoobrazovanih mladih, što uopće ne znači da postoji kvalitetan obrazovni sustav”, koji je zapravo „jako nefleksibilan”. Kao jedan od problema navode i neusklađenost obrazovnih programa s tržištem rada. Sudionice se slažu da mlade osobe u okviru sustava visokog obrazovanja u Hrvatskoj „ne stječu kompetencije koje su potrebne za poslove u budućnosti”. Sudionice fokus grupe smatraju da je potrebno preispitati trenutnu praksu s obzirom na to da je tako puno mladih visokoobrazovano, a ipak je stopa nezaposlenosti mladih visoka, kao i da problem treba rješavati na državnoj razini, pogotovo u sustavu (visokog) obrazovanja („Vlada mladima nudi rješenja u trajanju od godine dana (s niskim primanjima), a nitko im ne jamči nastavak rada nakon završetka tog razdoblja”, „Cjelokupni sustav nije podržavajući”). Sudionice su zamijetile da je, čak i kada osoba dobije posao, veliki dio ukupnog troška plaće namijenjen doprinosima za zdravstveni i mirovinski sustav, porezima i prirezima. Osim toga, radna mjesta su nesigurna, zbog čega sve veći broj mladih traži posao u javnom sektoru, kako bi se „osjećali sigurnima”.

Sudionice su također naglasile da je „osjećaj nezaposlenosti“ za mlade osobe „stvarno težak, stresan i tužan”, a za neke od njih može biti i „životno ugrožavajući” („osoba dovodi u pitanje svoje samopouzdanje”). Ipak, sudionice su prepoznale snagu novih generacija mladih: „pokušavaju pronaći vlastite načine (samo)zapošljavanja, a neki od njih čak dobiju posao zbog prethodnog volonterskog angažmana”. Upravo zbog navedenih razloga sudionice fokus grupe smatraju da sustav treba stvoriti mogućnosti za osposobljavanje „kvalitetnih“ mentora koji bi podržavali mlade (u nepovoljnom položaju) i omogućili im veću autonomiju u procesu (samo)zapošljavanja. Sudionice su se složile da veća autonomija uključuje i okruženje koje mladoj osobi „omogućuje stjecanje potrebnog znanja i samostalnosti za izvršavanje radnih zadataka, što pretpostavlja postojanje povjerenja između poslodavca i zaposlenika te priliku za izbor vlastitog smjera u osobnom i profesionalnom razvoju”. Kako bi se navedeno ostvarilo, potrebno je da svi dionici (Vlada, društvo, udruge, mladi ljudi) rade u smjeru emancipacijskog učenja za veću zapošljivost i prevenciju iseljavanja (visoko)obrazovanih mladih iz Hrvatske.

Sudionice fokus grupe su kao ključne karakteristike „idealnog/savršenog posla” navele „izazovan posao u ohrabrujućem i ugodnom radnom okruženju”, „podržavajućeg poslodavca”, „manje administrativnih zadataka” (koji obično preusmjeravaju pažnju s konkretnih radnih zadataka) i „sigurnu plaću”, kao i mogućnost ostvarivanja „nekih osobnih ideja”. Sukladno tome, autonomno zapošljavanje definirale su kao „posao gdje je netko sam svoj šef/poslodavac ili je zaposlenik koji ima mogućnost raditi i na ostvarivanju svojih želja i ciljeva”, „autonomno odlučivanje u procesu izvršavanja radnih zadataka, bez stalnog traženja mišljenja nadređenoga” te kao „okruženje koje pretpostavlja povjerenje između poslodavca i zaposlenika”. „Autonomnog zaposlenika” opisale su kao „zaposlenika kojem nije potrebna pomoć šefa, koji ima dovoljno

znanja i samostalnosti za izvršavanje radnih zadataka”, „osobu koja je u potpunosti osposobljena za samostalni rad” te kao „zaposlenika koji ostvaruje svoju viziju idealnog posla”.

II.3.4 Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/zaposlenosti u VCI-ju

Kao i u studiji slučaja Zavoda Bob, sudionice VCI-ja imale su priliku same prepoznati svoje „promjene u znanju” zapisujući ih na prazan papir. Najčešće su spominjale „zakonski okvir volontiranja i menadžmenta volontera”, EU fondove, udrugu (upravljanje udrugom i rad u udruzi) te „postupak prijave i upravljanje projektima”. Analiza unaprijed definiranih pokazatelja, koje su sudionici procjenjivali po završetku fokus grupe, pokazala je slične rezultate (v. Tablicu 5), s tim da je prvi pokazatelj bio najviše rangiran među pokazateljima svih KASP područja. Posljednja dva od ukupno 45 KASP pokazatelja imala su visok prosječan porast (v. Tablicu 5), no najniži među partnerskim organizacijama (Bob i Krik), što se može objasniti specifičnim obilježjima VCI-ja, čiji je primarni fokus volonterstvo (promocija i jačanje kapaciteta) te umrežavanje i rad u zajednici (kako je vidljivo u Tablici 8, s visokim vrijednostima u području promjena u praksama, a osobito za pokazatelj pojačane interakcije i uključenosti u lokalnu zajednicu).

	Tablica 5: Promjene u znanju	Prosječno povećanje
1	stečeno novo znanje o pisanju projektnih prijava	3.7
2	znanje o upravljanju, vođenju i radu u nevladinim organizacijama	2.8
3	primjena nove metode u obrazovanju	2.2
4	znanje o upravljanju međunarodnim projektima	2.2

Rad u VCI-ju djelovao je i na promjene u vrijednostima sudionica fokus grupe, na način da sada više cijene rad u zajednici i volontiranje, kao i da su razvile pozitivan stav prema „radu s mladima” i „radu s ljudima općenito” te prema potrebi za „umrežavanjem”. Kao što je predstavljeno u Tablici 6, najviše su ocijenjeni pokazatelji osjećaja pripadanja i sreće (također i u usporedbi s Bobom i Krikom), što potvrđuje visoki stupanj kontekstualizacije rada i života sudionica. To potvrđuju i druge vrijednosti koje sudionice smatraju ojačanim zbog rada u VCI-ju, poput samopotvrđivanja i samopouzdanja, veće kritičnosti prema društvu i politici, promjene percepcije svijeta i vlastite uloge u njemu itd. Najnižu promjenu u vrijednostima sudionice primjećuju u posljednja dva pokazatelja u Tablici 6, što se može objasniti glavnom ciljanom populacijom VCI-ja, koju (za razliku od Boba i Krika) čine uglavnom volonteri.

	Tablica 6: Promjene u vrijednostima i stavovima	Prosječno povećanje
1	osjećaj pripadanja	4.3
2	„sada sam sretniji/sretnija nego prije”	4.0
3	samopotvrđivanje	3.8
4	ojačano samopouzdanje	3.7
5	veća kritičnost prema društvu i politici	3.3
6	promjena stava prema učenju	3.2
7	promjena u percepciji svijeta i vlastite uloge u njemu	3.2
8	„osjećam da se mogu izraziti”	3.0
9	„drugačije gledam na vlastitu profesiju”	3.0
10	„sada lakše/brže vjerujem nego prije”	2.8
11	promjena u razumijevanju/percepciji „obrazovanja”	2.8
12	optimizam u vezi mogućnosti vlastitog zapošljavanja u budućnosti	2.5
13	veće uvažavanje osoba s teškoćama u učenju	2.0
14	promjena pogleda na problem nezaposlenosti	1.7
15	veće poštovanje prema određenim ljudima (ili grupama)	1.3

Sudionice fokus grupe unaprijedile su i svoje vještine (v. Tablicu 7), pogotovo vještine suradnje, timskog rada i komunikacije (s javnim ustanovama, javni nastupi itd.). I sve ostale „promjene” su visoko rangirane, uključujući rješavanje konflikata, preuzimanje odgovornosti za pogreške i birokratske vještine. Birokratske vještine istaknule su se među vještinama koje su sudionice identificirale na početku fokus grupe, uz vještine rada na računalu, računovodstva, upravljanja, organiziranja i planiranja. Sudionice su naglasile i neke druge vještine koje su stekle kroz rad u VCI-ju, poput vještina praćenja provedbe projekata, osmišljavanja radionica i pismenog izražavanja.

	Tablica 7: Promjene u vještinama	Prosječno povećanje
1	sposobnost timskog rada i suradnje	4.2
2	sposobnost komuniciranja s javnim ustanovama	4.2
3	komunikacijske vještine	3.5
4	nove birokratske vještine	3.3
5	sposobnost rješavanja konflikata	3.2
6	sposobnost javnog nastupanja	2.8
7	sposobnost preuzimanja odgovornosti za pogreške	2.8
8	poboljšane računovodstvene vještine	2.5
9	sposobnost aktivnog sudjelovanja u raspravama	2.3
10	sposobnost suočavanja s problemima	2.2
11	iskustvo u pribavljanju sredstava za svoju udrugu	1.3

Kao što je ranije navedeno, sudionice fokus grupe VCI-ja unaprijedile su svoj način rada/prakse, a posebno su povećale interakciju i uključenost u lokalnu zajednicu (v. Tablicu 8) te ojačale suradnju s drugim nevladinim organizacijama i mladima, povezale se i uključile u rješavanje pojedinih društvenih problema itd. Također, kako su same prepoznale, unaprijedile su timski rad

i rad s mladima, kao i mnoge druge prakse, kao što su prakse u području vršnjačkog učenja, inkluzivnog volontiranja, mentoriranja, zagovaranja itd.

	Tablica 8: Promjene u praksi	Prosječno povećanje
1	više kontakata i interakcija nego prije	4.8
2	veća uključenost u svoje lokalno okruženje	4.5.
3	jačanje suradnje s drugim nevladinim organizacijama (koje rade s mladima) u Hrvatskoj	4.2
4	povezivanje s drugima u svrhu rješavanja određenog društvenog problema	3.2
5	iskustvo organiziranja društvene akcije	2.7
6	udvostručavanje broja prijatelja	2.2
7	sudjelovanje u međunarodnoj razmjeni	1.2
8	pisanje peticije ili protestnog pisma	0.3

II.4 Studija slučaja: Centar za aktivizam mladih Krik

Krik je nevladina organizacija iz Skoplja, osnovana 2012. godine, aktivna u području neformalnog obrazovanja i rada s mladima. U izvršnom uredu radi tim od sedmero zaposlenika, dvoje vanjskih suradnika i petero EVS volontera, direktno uključenih u rad Krika na godišnjoj razini. U radu sudjeluje i 10 volontera iz lokalne zajednice koji se uključuju sukladno svom slobodnom vremenu i potrebama. Centar Krik uglavnom radi na povezivanju mladih s invaliditetom i bez invaliditeta kroz razne programe inkluzije, demokratizacije i aktivnog sudjelovanja. Teži osnaživanju mladih ljudi, sa ili bez invaliditeta, motivirajući ih da istupe i doprinesu društvu te, djelujući u različitim područjima, podržava rad s mladima i osobe koje rade s mladima kako bi se povećalo sudjelovanje i aktivizam mladih i njihova uključenost u procese donošenja lokalnih i nacionalnih politika. Zadnjih nekoliko godina Krik radi na učinkovitoj integraciji mladih u društvo, podiže svijest o potrebi priznavanja rada s mladima kao profesije te uspješno provodi aktivnosti rada s mladima na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Krik također osigurava izvannastavne aktivnosti u četiri škole za učenike s teškoćama u Skoplju, a njegovi zaposlenici razvijaju svoj rad s edukativnim materijalima kao što su *Peers for inclusion*²⁹ – alat za povećanje kapaciteta nevladinih organizacija za mlade za integraciju mladih s oštećenjima vida u aktivnosti učenja, *Compendium*³⁰ – sažeta zbirka metoda za rad s mladima sa specifičnim razvojnim teškoćama u organizacijama za mlade, publikacija *See you watching*

²⁹ Vršnjaci za inkluziju: Alat za podršku organizacijama mladih i za mlade koje ne rade s osobama s teškoćama, kako bi ih mogli uključiti u svoje redovne aktivnosti. Ovaj alat nudi informacije o osobama s oštećenjima vida i upoznaje čitatelje s metodama inkluzije ciljane skupine u aktivnosti učenja. Alat je izrađen kroz dvogodišnje strateško partnerstvo utemeljeno na prethodnom istraživanju potreba ciljane skupine i organizacija za mlade. Više na: <http://krik.org.mk/wp-content/uploads/2016/12/T-Kit-Peers-for-inclusion-Print.pdf>

³⁰ Kompendij: Zbirka nudi metode i aktivnosti pripremljene za osobe koje rade s mladima sa senzornim i intelektualnim teškoćama te oštećenjima vida. Više na: <http://krik.org.mk/wpcontent/uploads/2016/12/Compendium-CYA-KRIK-final.pdf>

me³¹. Kroz svoje projekte i programe Krik se bavi socijalnim i osobnim kapacitetima mladih, potiče socijalizaciju mladih s invaliditetom s njihovim vršnjacima i pomaže im u procesu integracije. Krik svake godine donosi dugoročne programe za osobe koje rade s mladima i jedna je od vodećih organizacija u procesu priznavanja rada s mladima na nacionalnoj razini kroz izravnu uključenost u rad Saveza rada s mladima (mak. *Sojuz na mladinska rabota*). U programima učenja u različitim europskim zemljama, kroz program Erasmus+, godišnje sudjeluje više od 60 mladih koji su aktivni u Kriku. Svake godine u Kriku volontira četiri do šest EVS volontera, na razdoblje od jedne godine ili manje. Centar za mlade Krikni osnovan je u veljači 2017. godine i od tada djeluje kao prostor otvoren mladima za provođenje slobodnog vremena, za učenje ili aktivnosti neformalnog obrazovanja.

Krik surađuje sa školama za učenike s teškoćama i s organizacijama za mlade u Makedoniji te je organizacija članica Nacionalnog savjeta mladih Makedonije (mak. *Nacionalen mladinski sovet na Makedonija*) i Saveza rada s mladima. Registriran je pri makedonskom Ministarstvu rada i socijalne politike kao organizator aktivnosti za mlade koji se suočavaju sa socijalnim rizicima. Od 2018. godine u Makedoniji se provodi program Garancije za mlade (engl. *Youth Guarantee*), pri čemu Krik zajedno s Ministarstvom rada i socijalne politike te Agencijom za zapošljavanje predstavlja program mladima u tri općine u Skoplju.

II.4.I Razumijevanje sadržaja rada i radne okoline Centra Krik

Pet od šest sudionika uključenih u fokus grupu u zadnjih je godinu dana bilo aktivno u kraćim Krikovim projektima, a jedna osoba i u projektu dužeg trajanja³². Većinom su radili u programima razmjena/mobilnosti, kampovima za mlade i programima za mlade u školama za učenike s teškoćama. Svoj rad su opisali kroz osobni doprinos i ulogu u svakom projektu u kojem su sudjelovali. Iako su imali drugačije uloge i obaveze, svi sudionici su naglasili da im je zajednička usmjerenost prema glavnim ciljevima Centra. Svi su također naglasili snažnu povezanost s Krikom i objasnili da su kolege i prijatelji te da zajedno provode i slobodno vrijeme. Slično kao u Zavodu Bob, njihove interpretacije pokazuju snažnu povezanost i integraciju članova, sudjelovanje u raznim lokalnim i nacionalnim programima i sadržajima, utemeljena i dogovorena pravila (su)upravljanja i komunikacije, horizontalne pristupe i suradničko donošenje odluka.

Glavne „prednosti” rada u Kriku koje su prepoznali sudionici fokus grupe su „timski rad” i „jačanje kreativnosti mentora i mentoriranih osoba”. Opisali su svoj posao kao „prostor za učenje”, „prisnu atmosferu pogodnu za osobni razvoj” te su ga povezivali s „pripadanjem, zajedništvom i umreženošću”. Sudionici fokus grupe svoje kolege smatraju najbližim prijateljima s kojima uče, kuhaju, jedu, provode praznike i prisutni su jedni drugima u raznim životnim razdobljima. Njihov ured također tako funkcionira - u isto vrijeme je dnevna soba i učionica. Među najviše naglašenim prednostima spominju i „razvoj osobnih vještina” (tehničke,

³¹ Publikacija *See you watching me* izrađena je uz podršku UNICEF-ovog ureda u Skoplju, u prosincu 2017. godine, i opisuje različite metode koje se mogu koristiti za ozbiljne oblike teškoća. Svaka opisana metoda je prije toga korištena u radionicama koje su se provodile u raznim gradovima u Makedoniji. Više na: <https://bit.ly/2VH6c1V>

³² Najduži projekt Centra Krik u 2017. godini bio je *See You Watching Me*, koji je, uz financijsku podršku UNICEF-a, trajao godinu dana. Drugi projekti u 2017. godini bili su dio Erasmus+ programa i lokalnih aktivnosti.

komunikacijske, socijalne itd.), „učenje kroz timski rad kako raditi i koordinirati”, „doprinos društvu” i „stvaranje mogućnosti za mlade osobe s invaliditetom i mlade s manje mogućnosti”.

Među glavnim „nedostacima” sudionici fokus grupe naveli su manjak međusektorske suradnje (vladine ustanove) i izazove u sustavu. Kao i sudionici fokus grupa u Zavodu Bob i VCI-ju, i u Kriku su prepoznali nedostatak novčanih sredstava i nedostatak vremena („Svaka osoba treba dodatno vrijeme za učenje i razvoj, koje bi moglo biti utrošeno na učinkovit rad.”). Ostali nedostaci koje su sudionici spominjali većinom se odnose na probleme kasnog rada, vidljivosti Krikovog rada, pogrešnih interpretacija i manjka mogućnosti za korištenje punih kapaciteta zbog strogih politika donatora.

II.4.2 Razumijevanje transformativnog i emancipacijskog obrazovanja i učenja

S obzirom na to da se koncept učenja u Kriku temelji na dva procesa (proces učenja korisnika/mentoriranih osoba i proces učenja mentora/provoditelja), sudionici fokus grupe smatraju da tim ima najznačajniju ulogu u procesu učenja. Naglasili su da kombiniranje formalnog i neformalnog obrazovanja podrazumijeva da moraju „izvući najbolje” od oba. Kroz proces rada s mladima, kako su naveli, članovi tima uče jedni od drugih i, još važnije, od korisnika. Sudionici fokus grupe su istaknuli da su kroz cijeli proces unaprjeđivali i znanja iz područja formalnog obrazovanja te si tako otvorili mogućnosti da ta znanja koriste i u praksi. Tim smatra rad Krika vrlo različitim od rada drugih organizacija, zbog toga što je Krik jedina organizacija u Makedoniji koja radi i s mladima s invaliditetom i s mladima bez invaliditeta. Sudionici fokus grupe su naveli da koriste drugačije, inovativnije pristupe, koje razvijaju kroz svakodnevni rad kako bi odgovorili na potrebe specifičnih ciljanih skupina. Sudionici su opisali i svoj rad s nekoliko ciljanih skupina mladih ljudi zajedno, u aktivnostima čiji je cilj socijalna inkluzija. „Jedna takva aktivnost bio je inkluzivni kamp za mlade tijekom srpnja i kolovoza 2017. godine. Na ovim kampovima mladi ljudi s invaliditetom i bez invaliditeta stekli su nova iskustva, daleko od svojih domova i ustanova, a mentori i korisnici su razvijali nove pristupe za plodnu suradnju.” Ovakvi kampovi stvaraju veliki otvoreni prostor za učenje i razvijanje kreativnosti te čine Centar Krik jedinstvenim u regiji.

Od teorijskih pristupa, sudionici fokus grupe su naveli da u Kriku koriste konstruktivizam, kognitivizam i biheviorizam (Ertmer i Newby, 1993; Cooper, 1993). Iskustvenim učenjem podižu motivaciju mladih, usmjeravanjem na proces učenja analiziraju informacije i potiču mlade na aktivno sudjelovanje u tom procesu kako bi im omogućili stjecanje novih znanja, iskustava i vještina. Sudionici su naglasili i socijalne teorije na kojima se temelji rad u Kriku, posebno psihosocijalnu teoriju – podržavanje mladih tijekom njihovih socijalnih kriza (adolescencija i početak odraslosti), psihodinamsku teoriju – razumijevanje ponašanja učenika kroz razumijevanje njegove pozadine (*background*), transpersonalnu teoriju – korištenje pozitivnih utjecaja kako bi mladi ostvarili svoj puni potencijal, teoriju socijalnog učenja – prihvaćanje svojeg okruženja uz širenje vlastitih vidika i mijenjanje pogleda na društvo, te sistemsku teoriju na kojoj Krik temelji većinu svog rada. Jedan sudionik fokus grupe je istaknuo da „sistemska teorija objašnjava svijet kao sveobuhvatan sustav koji djeluje zajedno i ovisi o odnosima koje učenik stvara sa svima. U ovom smislu Krik radi s osobljem škola, vršnjacima svojih korisnika i s roditeljima. Osim uobičajenih aktivnosti, mnoge druge se događaju kako bi

se postigle sustavne promjene”. Iako su promjene u sustavu bile jako naglašene, sudionici Krikove fokus grupe su stekli manje u ovom području od ostalih (kao što je objašnjeno u poglavlju II.4.4).

Pri definiranju transformativnog i emancipacijskog učenja, sudionici fokus grupe su pokazali osnovno znanje o tim temama. Svaki je sudionik trebao samostalno objasniti te pojmove. Emancipacijsko učenje je objašnjeno kao „uključivanje osoba s manje moći u društvo”, „usmjeravanje na potrebe i vještine koje korisnici smatraju važnima”. Sudionici fokus grupe su razumjeli transformativno učenje kao „predstavljanje drugačijih perspektiva korisnicima”, „stvaranje novih načina učenja koji potječu od ciljne skupine”. Slično kao u fokus grupama Zavoda Bob i VCI-ja, rasprava u Kriku je pokazala prisutnost elemenata emancipacijskog i transformativnog učenja u svakodnevnom radu i aktivnostima, zbog toga što su sudionici psiholozi, antropolozi i socijalni radnici, povezani s temama osobnih i društvenih promjena, no pokazalo se i to da bi im osnaživanje teorijskim znanjima moglo pomoći u daljnjem radu.

Unatoč tome što sudionici fokus grupe nemaju konkretna znanja i definicije transformativnog i emancipacijskog učenja, svi su se složili da su ti procesi sastavni dio svakodnevnog rada Centra. Sastanci tima održavaju se svaki tjedan, kada se raspravlja o smjeru i izvršenim zadacima. Nakon što potvrde završene zadatke i osvrnu se na proces, kroz konstruktivnu raspravu traže rješenja za eventualne prepreke. Upitnici KASP promjena pokazuju da je Krikov tim postigao visok stupanj transformativnog učenja (v. II.4.4). Većina sudionika je navela da su tijekom rada u Kriku unaprijedili svoje vještine rada s mladima, posebno vještine rada s miješanim skupinama mladih sa i bez teškoća.

II.4.3 Razumijevanje koncepata idealnog i autonomnog rada (i zapošljavanja)

Sudionici fokus grupe su podijelili različite situacije vezane uz svoje zapošljavanje. Neki od njih su bili nezaposleni nekoliko puta, ali su prihvaćali nesigurne poslove kako bi imali dodatni džeparac. Neki od njih su zaposleni kroz cijelu odraslu dob, bez razdoblja nezaposlenosti. Treća grupa je imala najviše neizvjesnosti: tražili su posao zbog ozbiljnih financijskih potreba. Većina sudionika navela je da im rad u Kriku predstavlja idealan posao, dok ostali surađuju s Centrom kao „slobodni umjetnici”. Kao nedostatke grupa je navela manjak mogućnosti za financiranje te manjak prilika za korištenje znanja koje su stekli kroz formalno obrazovanje.

Slično kao u slučaju Zavoda Bob i VCI-ja, sudionici Krikove fokus grupe razumiju autonomni rad i autonomno zapošljavanje kroz različite koncepte. Neki autonomnim poslom smatraju rad osobe „koja je zaposlena i doprinosi poslu i radnom okruženju svojim osobnim idejama, iskustvima, znanjima itd. te tako pomaže njihovom razvoju”. Većina sudionika „autonomno zapošljavanje” razumije kao „samozaposlenu osobu” ili „osobu koja vodi vlastitu organizaciju/poduzeće”, što zapravo nije alternativno niti različito od tradicionalnog tržišta rada i percipira se kao jedino moguće zapošljavanje. Sudionici fokus grupe vide prepreke zapošljavanju i kod mladih i kod poslodavaca, koje rezultiraju visokom stopom nezaposlenosti u Makedoniji (oko 30%). Kao razloge visoke stope nezaposlenosti mladih u Makedoniji naveli su a) niske plaće, b) nerazvijene vještine vođenja i upravljanja, c) manjak interesa za osobni razvoj, d) visoka očekivanja, e) manjak karijernog savjetovanja i f) manjak informacija o potražnji na tržištu rada.

Kao mogući korak prema poboljšanju trenutne situacije jedan od sudionika je naveo „potrebu za preispitivanjem procesa, s naglaskom na karijerno savjetovanje i objašnjavanje profesija korisnicima kako bi bolje razumjeli situaciju”. To mišljenje su izrazili u raspravi o razumijevanju autonomnog rada, u dijelu određivanja postojećih vještina osobe te potrebe za priznavanjem i korištenjem osobnih vještina na radnom mjestu. Nadalje, uzrokom navedenih problema smatraju političku i cjelokupnu situaciju u društvu. Obrazovni sustav ne daje dovoljno informacija o budućim mogućnostima, a poslodavci nisu otvoreni za omogućavanje praktičnog rada ili dodatne kvalitetne izobrazbe za studente ili vježbenike.

Ukupno gledano, sudionici fokus grupe smatraju Krik otvorenim i pouzdanim mjestom rada. Ono što njihova radna mjesta u Centru, ali i osobni razvoj, čini nesigurnima u smislu buduće financijske stabilnosti jest manjak financijske podrške i ovisnost o projektima. Unatoč svemu, svoja radna mjesta u Kriku smatraju idealnim zbog svih prethodno navedenih prednosti.

II.4.4 Promjene u KASP-u kao rezultat aktivne uključenosti/ zaposlenosti u Centru Krik

Kao i u studijama slučaja Zavoda Bob i VCI-ja, sudionici Krika su također imali mogućnost prepoznati „promjene u znanju”, pišući ih na prazan list papira. Među tim promjenama su najčešće navodili „znanje o upravljanju projektima”, „znanje o zakonskim i financijskim aspektima rada s nevladinim organizacijama i vladinim ustanovama”, „znanje o radu s mladima” i „znanje o osobama s invaliditetom”, kao i „prijavljivanje na različite EU i međunarodne fondove”, „rad s različitim skupinama ljudi”, „inkluziju”, „zagovaranje i lobiranje” itd. Analiza predodređenih pokazatelja, koje su sudionici procjenjivali na kraju fokus grupe, također je pokazala veliko poboljšanje znanja o upravljanju međunarodnim projektima (v. Tablicu 9). Ovaj pokazatelj je, zajedno s jednom promjenom u praksi (pokazatelj „Sada imam više kontakata i interakcija nego prije”), najviše rangiran među pokazateljima svih KASP područja. Najniže rangirani pokazatelj „primjena nove metode u obrazovanju” ukazuje na najslabiji dio Krikove nove prakse učenja, što je već prepoznato tijekom rasprave u fokus grupi.

	Tablica 9: Promjene u znanju	Prosječno povećanje
1	znanje o upravljanju međunarodnim projektima	4.7
2	znanje o upravljanju, vođenju i radu u nevladinim organizacijama	4.3
3	stečeno novo znanje o pisanju projektnih prijava	4.0
4	primjena nove metode u obrazovanju	2.7

Kao rezultat rada u Kriku sudionici fokus grupe su promijenili i neke vlastite vrijednosti: posebno su ojačali poštovanje prema svom poslu i organizaciji, kao i osjećaj odgovornosti. Sudionici su prepoznali poboljšanja u svojem „kritičkom mišljenju”, produbili „toleranciju” i „suradnju”, razvili „međusobno razumijevanje” i „kreativnost”. Kao što je prikazano u Tablici 10, najviše je rangiran pokazatelj „sada više poštujem osobe s teškoćama u učenju”, iako su i drugi pokazatelji jako visoko procijenjeni (v. pokazatelje od 2 do 14), što pokazuje da su sudionici ojačali svoje samopouzdanje, stekli osjećaj pripadanja, postali optimističniji, sretniji nego prije itd. Također su promijenili stav prema učenju i društvu te povećali razumijevanje svoje ciljane skupine (mladi s invaliditetom i bez). Kao i u Zavodu Bob i u VCI-ju, Krikovi sudionici su promijenili svoje

vrijednosti i stavove zbog rada u Centru, što ukazuje na mogućnost dodatnih promjena koje će se dogoditi u okviru projekta PYLE.

	Tablica 10: Promjene u vrijednostima i stavovima	Prosječno povećanje
1	veće uvažavanje osoba s teškoćama u učenju	4.5
2	optimizam u vezi mogućnosti vlastitog zapošljavanja u budućnosti	4.2
3	osjećaj pripadanja	4.0
4	„osjećam da se mogu izraziti”	4.0
5	samopotvrđivanje	4.0
6	ojačano samopouzdanje	3.8
7	veće poštovanje prema određenim ljudima (ili grupama)	3.8
8	promjena u percepciji svijeta i vlastite uloge u njemu	3.8
9	promjena stava prema učenju	3.8
10	„drugačije gledam na vlastitu profesiju“	3.7
11	promjena u razumijevanju/percepciji „obrazovanja”	3.7
12	„sada sam sretniji/sretnija nego prije”	3.5
13	veća kritičnost prema društvu i politici	3.5
14	promjena pogleda na problem nezaposlenosti	3.2
15	„sada lakše/brže vjerujem nego prije”	2.2

Među vještinama koje su razvili tijekom rada u Kriku, sudionici fokus grupe su najčešće spominjali „upravljanje vremenom” i „prilagodljivost”, no istaknuli su i neke vještine vrlo važne za transformativno učenje, kao što je „aktivno slušanje”, „samomotiviranje”, „timski rad” itd. Među svim ponuđenim pokazateljima promjena u vještinama sudionici su najviše procijenili „komunikacijske vještine” i „sposobnost preuzimanja odgovornosti za pogreške”. Kao što je vidljivo u Tablici 11, značajno su unaprijedili i svoje „sposobnosti suočavanja s problemima”, „birokratske vještine”, „sposobnost rješavanja sukoba”, kao i sve druge vještine (javni nastup, sudjelovanje u raspravama itd.).

	Tablica 11: Promjene u vještinama	Prosječno povećanje
1	komunikacijske vještine	4.3
2	sposobnost preuzimanja odgovornosti za pogreške	4.3
3	sposobnost suočavanja s problemima	4.0
4	nove birokratske vještine	3.8
5	sposobnost rješavanja konflikata	3.8
6	sposobnost javnog nastupanja	3.7
7	sposobnost aktivnog sudjelovanja u raspravama	3.7
8	sposobnost komuniciranja s javnim ustanovama	3.5
9	sposobnost timskog rada i suradnje	3.0
10	poboljšane računovodstvene vještine	2.8
11	iskustvo u pribavljanju sredstava za svoju udrugu	0.7

Kao što smo već spomenuli, sudionici Krikove studije slučaja visoko su vrednovali nove kontakte

i interakcije, a također su se uključili u lokalnu zajednicu, ojačali suradnju s drugim nevladinim organizacijama i povećali sudjelovanje u međunarodnim razmjenama (v. Tablicu 12). Od svih promjena u praksi navedenih u Tablici 12 samo je na zadnje dvije, koje se odnose na intervencije u društvu (društvena akcija i protestno pismo), zabilježen blagi rast (odnosno lagani pad kod zadnjeg pokazatelja), što pokazuje da, iako su Krikovi sudionici iskazali snažnu želju i potrebu za društvenim i političkim promjenama makedonskog društva (potreba za sistemskom promjenom), u tom pogledu nisu napredovali kao organizacija. Među promjenama u praksi koje su rezultat rada u Kriku, a sudionici su ih sami nabrajali, uglavnom su navodili nove suradnje i iskustva s osobama s invaliditetom i vlastiti osobni razvoj, ali ne i društvene ili političke akcije ili potrebu za takvim aktivnostima. Neovisno o tome, usporedba sve tri partnerske organizacije (Bob, VCI, Krik) pokazuje da su gotovo sve pokazatelje mjerene KASP instrumentom najviše rangirali sudionici Krika.

	Tablica 12: Promjene u praksi	Prosječno povećanje
1	više kontakata i interakcija nego prije	4.7
2	veća uključenost u svoje lokalno okruženje	4.5
3	jačanje suradnje s drugim nevladinim organizacijama (koje rade s mladima) u Makedoniji	4.2
4	sudjelovanje u međunarodnoj razmjeni	4.0
5	udvostručavanje broja prijatelja	3.8
6	povezivanje s drugima u svrhu rješavanja određenog društvenog problema	3.7
7	iskustvo organiziranja društvene akcije	1.8
8	pisanje peticije ili protestnog pisma	-0.8

II.5 Završna procjena Zavoda Bob, Volonterskog centra Istra i Centra Krik kao primjera dobre prakse

Studija slučaja je potvrdila snažan potencijal Zavoda Bob da postane primjer dobre prakse iz kojega druge slične organizacije mogu učiti, uključujući i partnere na projektu PYLE. Dva elementa organizacije je moguće unaprijediti da bi se omogućili ciljevi programa PRiKAZ, kao i da bi se ojačala financijska sigurnost i općenito smanjila prekarizacija/nesigurnost u organizaciji: 1) bolja teorijska podloga vezana za emancipacijsku pedagogiju i pristupe učenju koji bi mogli osnažiti provoditelje, kao i korisnike projekata i programa i 2) jasnije razumijevanje koncepta, definicije i konstrukcije autonomnog zapošljavanja. Slični rezultati su vidljivi i u slučaju VCI-ja i Krika.

Kao i Zavod Bob, VCI je snažno naglasio metodologiju rada, odnosa i radne okoline u kontekstu šire zajednice i regije, dok je teorijski učinak na autonomno zapošljavanje manje uočljiv i naglašen. Politička dimenzija emancipacijskog učenja za autonomno zapošljavanje je naznačena, ali ne i tematizirana, iako se čini da akciji usmjereno istraživanje i rad VCI-ja teže transformativnim učincima u širem društvu. U slučaju Centra Krik međunarodna dimenzija i rad s mladima s invaliditetom i bez invaliditeta su naglašeniji nego kod Zavoda Bob i VCI-ja. Iako su precizno objasnili i naglasili teorijsku podlogu kroz eksperimentalno, vršnjačko i učenje u

zajednici, čini se da bi emancipacijsko i transformativno učenje moglo unaprijediti njihov rad s ciljanim skupinama, kao i rad cijelog tima.

Svi partneri su pokazali duboku osviještenost o suvremenom prekarnom radu (fleksibilnost i nesigurnost koje utječu na tradicionalno tržište rada i živote mladih ljudi u potrazi za prvim poslom), posebno među mladima i (ne)zaposlenim ljudima u zajednici i društvu, ali čini se da je daljnja rasprava i konceptualizacija autonomnog zapošljavanja, kao prekretnice održivijeg i lakše izvedivog zapošljavanja, i više nego potrebna. Sve tri organizacije su pokazale izrazito znanje i vještine upravljanja, ali manjak snažne teorijske rasprave i šire kritike sustava koji ne može zaposliti dobro obrazovane mlade i može imati razarajući učinak ne samo na te mlade nego i na društvo u cjelini. Istovremeno je shvaćanje i razvijanje koncepta „autonomnog zapošljavanja”, koji je središnji pojam projekta PYLE, od iznimne važnosti za trenutni i daljnji rad sve tri partnerske organizacije. Zbog toga je na projektnom sastanku u Skoplju (travanj 2018.) uložan dodatni trud kako bi se razvio koncept i pronašli mogući načini provedbe „autonomnog zapošljavanja” u lokalnim okruženjima i nacionalnim kontekstima partnerskih organizacija.

U predodređene pokazatelje, koje su sudionici sve tri studije slučaja dobili na kraju fokus grupe, dodana su i tri dekontekstualizirana pokazatelja. Cilj toga je bio KASP instrumentom indirektno izmjeriti opseg u kojem se sudionici fokus grupe posvećuju svom osobnom razvoju u okviru svoje organizacije. Prvi pokazatelj mjerio je „povećanje novih obaveza u organizaciji”, drugi „količinu slobodnog vremena nakon posla” i treći je mjerio „mogućnosti za osobni razvoj u organizaciji”. Analiza je pokazala da ni u jednoj partnerskoj organizaciji sudionicima ne manjka vremena za osobni razvoj, bez obzira na mnoge (nove) obaveze koje imaju u organizaciji i posljedični manjak slobodnog vremena.

Primjena KASP instrumenta je pokazala da su sudionici u sve tri organizacije, kao rezultat rada u organizaciji ili suradnje s njom, značajno unaprijedili svoja postojeća znanja te promijenili ili stekli nove vrijednosti, stavove, vještine i prakse. Komparativna studija transformativnog učenja pokazala je da informalno učenje, koje je često slučajno i neplanirano te rijetko kad prepoznato ili evaluirano, snažno utječe na kvalitetu života i dobrobit sudionika fokus grupa iz sve tri organizacije i značajno unaprjeđuje njihovo znanje o ciljanim skupinama, kao i o širem društvu, sustavu i potrebi za društvenim promjenama. Pedagoška vrijednost ovakvih praksi koje Zavod Bob, VCI i Centar Krik razvijaju u svojim zajednicama je važna, posebno zbog mogućnosti stvaranja autonomnih „odozdo prema gore” (*bottom-up*) zajednica, koje postaju mjesta za informalno i neformalno učenje.

III. TEORIJSKA PODLOGA I EPISTOMOLOŠKE NAPOMENE

Giroux (2011: 112) ističe da neoliberalizam podržava određeni način razmišljanja i djelovanja: „Snovi o budućnosti sada se oblikuju oko narcističkih, privatiziranih i hedonističkih potreba potrošačke kulture te diktatima navodno slobodnog tržišta”. Posebno u odnosu na obrazovanje Kirylo (2013: xxiv) nastavlja da neoliberalnu putanju karakterizira „marketizacija obrazovanja gdje se učenike promatra kao 'robu', učitelje kao mehaničke činovnike, a osnovna svrha školovanja je izrazito povezana s ekonomskim rastom”. Navedena marketizacija promatra obrazovanje kao pozitivističko nastojanje, zagovarajući rigidnu standardizaciju, istovremeno odbacujući značaj stvarnih potreba zajednice, odnosno potrebe deprivilegiranih/potlačenih društvenih skupina, kulturalnu osjetljivost i razvojno prikladne pristupe podučavanju i učenju. „Pojedinaac se vrednuje više od grupe: natjecanje i usmjerenost na sebe nadmašuju suradnju, a koncept zajedničkog dobra se ne priznaje.” (ibid.)

Koja je vrijednost suvremenog obrazovnog sustava koji ne promišlja društvenu nepravdu? Koja je vrijednost suvremenog obrazovnog sustava koji se ne bavi ponavljajućom općom nezaposlenosti, nezaposlenosti i nezapošljivosti mladih te njihovom položaju ovisnosti o drugima? Apple (2012) prepoznaje nezadovoljstvo zbog neusklađenosti kurikuluma s (pro)življenim iskustvom učenika kao početne točke za razvoj obrazovanja koje potiče socijalno i kognitivno buđenje. Kao Freire, on poziva na aktivizam protiv obrazovnih sustava koji jačaju, umnožavaju i održavaju nejednakosti kroz kurikulum i evaluacijske aktivnosti. Poput Freirea, Zinna, Girouxa itd., Apple vjeruje u kritički kurikulum, primijenjen u demokratskom prostoru koji se može izraditi i razvijati na temelju perspektive „odozdo prema gore” i stvarnih potreba isključenih/potlačenih. To je glavni cilj projekta PYLE: PRiKAZ kao kritički neformalni kurikulum koji prihvaća (pro)življeno iskustvo učenika u obliku budućih aktivnosti (aktivizma) kojima će se preispitivati njihov status (nezaposlenih, beskorisnih, otuđenih članova društva) i percepciju njihove uloge i značaja u društvu.

Nаша je namjera usmjeriti se na poticanje suradnje (pri čemu se grupa isključenih/nezaposlenih vrednuje više u odnosu na pojedinca), udruženu potragu za rješenjima zajedničkih problema umjesto natjecanja te na ponovno stvaranje koncepata poput „zajedničkog”, „solidarnosti”, „uzajamnosti”, „suradnje”, „autonomije”, „emancipacije” itd. Ovaj dokument (IR1), zainteresiran za to mijenja li emancipacijsko (i transformativno) učenje biografski oblikovani (individualni) habitus, istovremeno propituje može li inovativno kritičko (kolektivno/u zajednici) učenje s horizontalnim demokratskim procesima (od kojih su neki već dobro razvijeni u Bobu, VCI-ju i Kriku) dovesti do transformativnog učenja koje ima transformacijski utjecaj i na zajednicu i šire društveno okruženje.

U vrijeme fleksibilizacije i prekarizacije rada i života, cjelokupna populacija se suočava s trajnom financijskom, ekonomskom, društvenom i ekološkom krizom. Osobito se mladi na putu prema odraslosti suočavaju s velikim preprekama prilikom prvog zapošljavanja i šire (ne samo financijske) emancipacije. Emancipacijsko učenje za autonomno zapošljavanje propituje dva ključna aspekta suvremenog društva i postojeće demokracije: 1) epistemološko pitanje (kakav oblik emancipacijskog učenja može osnažiti mlade na putu osamostaljivanja i što (te zbog čega) nedostaje u formalnim kurikulumima formalnih i neformalnih obrazovnih institucija i programa) i 2) političko pitanje (identificirati kako zavodi za zapošljavanje, agencije, ministarstva i

institucije rade na (prvom) zapošljavanju mladih osoba, što nedostaje u službenim planovima i kako popuniti te praznine u svrhu omogućavanja autonomnog zapošljavanja).

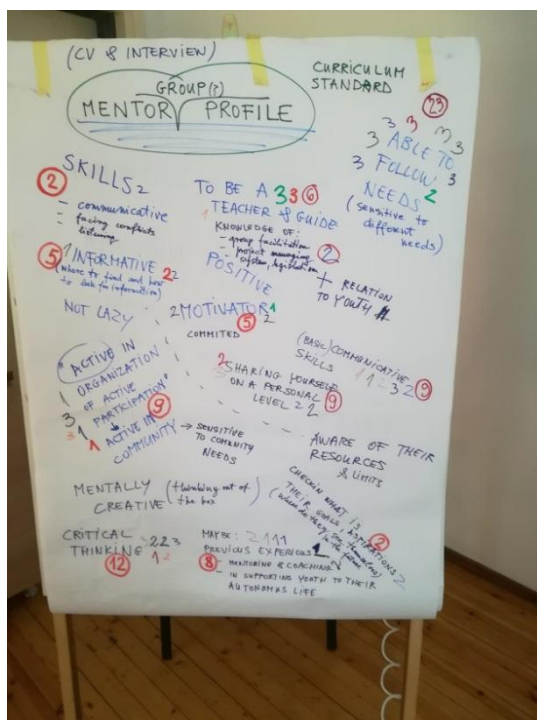
III. 1 Emancipiranje učenja i emancipacijsko učenje

Kao što je prepoznato u komparativnoj analizi sve tri studije slučaja te vidljivo kroz prikaz primjera dobre prakse, sve tri organizacije u svom radu primjenjuju alternativne pristupe u programima izobrazbe, naglašavajući dijaloško učenje i važnost stvarnih praksi (zajedničkih/ grupnih/ praksi zajednice). Iako u svom radu primjenjuju i kombiniraju različite alternativne pristupe učenju (poput iskustvenog učenja, socijalnog učenja, učenja u zajednici, vršnjačkog učenja, intuicije itd.), čini se da su više fokusirani na metodologiju rada, izgradnju timova i projektnu orijentaciju, nego na konceptualna i teorijska (epistemološka) polazišta, koja bi trebala prepoznati i preispitivati suvremeni neoliberalizam i širi društveno-politički kontekst te ukazati na izlaz iz začaranog kruga: kako bi se njegovali epistemološki prostori ključni za slobodu, demokraciju i socijalnu pravdu, nužno je u kurikulum ugraditi transformativno podučavanje/ učenje (v. Apple, 2011, 2012; Freire, 2000; itd.). Samim unaprjeđenjem metodologije i dobrom projektnom orijentacijom nije moguće rješavati široke i složene probleme nastale uslijed neoliberalizma.

Sve tri studije slučaja i navedeni primjeri dobre prakse iz inozemstva već su prepoznali niz alternativnih pristupa u području neformalnog učenja i alternativnog obrazovanja/učenja. Ipak, nije pridana dovoljna pozornost emancipacijskom i transformativnom učenju kao učenju koje se može suočiti sa suvremenim neoliberalnim problemima. Kada su na djelu represivne sile koje dehumaniziraju, potlačuju i marginaliziraju ljude, kritički pedagozi su oni koji se „pojavljuju kao agensi humanizacije kako bi se odupirali i pozivali na pravedniji, pravičniji i demokratičniji svijet” (Kirylo, 2013: xxi).

S obzirom na navedeno, mentori programa PRiKAZ ne mogu izbjeći teoriju i praksu emancipacijskog i transformativnog učenja. Budući da je većina suvremenih kritičkih pedagoga (od kojih se nekoliko spominje u ovom dokumentu) povezana ili pod utjecajem rada Paula Freirea, njegov emancipacijski pristup učenju bi trebalo razmotriti kao temeljni pristup situaciji koja je slična u državama sve tri partnerske organizacije (visoka stopa nezaposlenosti mladih, prekarizacija, ovisnost o drugima, individualizacija itd.). To pretpostavlja prepoznavanje i prihvaćanje činjenice da podučavanje nije apolitično nastojanje. Podučavanje je političko. „Samo ideološki jasni učitelji mogu omogućiti emancipacijsko učenje” (Macedo i Bartolomé, 2001), samo oni mogu „ujednačiti nejednaki teren” (ibid.).

Fotografija 1: Mentorski (grupni) profil



Tijekom partnerskog sastanka u Skoplju (12. travnja 2018.), predstavnici Boba, VCI-ja i Krika organizirali su radionicu s ciljem identificiranja ključnih obilježja potencijalnih mentora (u početku kao mentoriranih osoba) uključenih u projekt PYLE, odnosno obilježja koje bi mentori trebali imati na kraju projekta. Sudionici su najviše naglasili sljedeća obilježja: 1) „sposobnost praćenja potreba mentoriranih osoba” (osjetljivost), 2) „kritičko mišljenje”, 3) „komunikacijske vještine”, „aktivna uključenost u zajednicu” i osobna uključenost („dijeljenje sebe na osobnoj razini”). Među navedenim obilježjima nedostaje nekoliko važnih preduvjeta za emancipacijsko učenje, kao što su „ideološki jasni edukatori”, prepoznavanje da učenje nije neutralno, apolitično i objektivno, već da emancipacijsko učenje uključuje emocije, prekidanje šutnje (konceptualiziranje onoga što je očito, a nije izrečeno), objašnjavanje isključenosti riječima, problematiziranje životne stvarnosti subjekta, izvođenje kritičkog dijaloga utemeljenog na kognitivnoj akciji i buđenju nasuprot prijenosu informacija itd.

Obrazovne ustanove imaju običaje i prakse koje uključuju jezik moći i autoriteta, koji uobičajeno vodi stvaranju tišine i isključenosti. Kurikulum često ignorira emocije, seksualnost, iskustvo i znanja. Naše studije slučaja izrazito su naglasile upravo te elemente kao ključne za provedbu programa PRiKAZ. Također su pokazale visok stupanj osjetljivosti u području ohrabriranja učenika ne samo na prilagodbu na (novo) okruženje, već i na mijenjanje istog, što je i jedan od Deweyevih koncepata progresivnog obrazovanja (Dewey, 1897, 1902). Dewey je zagovarao obrazovanje kojemu je u fokusu učenje „kako misliti” ili „rješavanje problema”. Za Deweyja (1916, 1933, 1938) se autentično učenje događa samo kad stvarni problem proizađe iz izravnih iskustava. U našem slučaju, mentorirane osobe trebale bi kritički raspravljati i razmišljati o vlastitoj „nezaposlenosti” i „nezapošljivosti mladih”, uz probleme koji su povezani s njihovim (pro)življenim iskustvom (marginalizacije/beskorisnosti): refleksivno razmišljanje je ključno za učenje jer ne samo da podržava iskustveni pristup obrazovanju, nego i potiče želju za učenjem (ibid.).

Istovremeno, mentori iz sve tri organizacije koji će se provoditi kurikulum programa PRiKAZ trebali bi refleksivno promisliti o uvjetima vlastitoga rada i zaposlenosti prije treninga (u obliku okruglog stola, fokus grupe ili drugog oblika kritičke demokratske rasprave). U studijama slučajeve naznačeno je da se neki sudionici suočavaju s prekarnim, neizvjesnim i nesigurnim (fleksibilnim) uvjetima rada koji mogu opterećivati grupu nezaposlenih učenika (koji krajem projekta postaju novi potencijalni mentori) dok istražuje uvjete i mogućnosti autonomnog zapošljavanja. Autonomno zapošljavanje je, kako će biti prikazano u četvrtom poglavlju, nešto drukčije od uobičajenog samozapošljavanja i ostalih kapitalističkih oblika zapošljavanja koji mlade guraju u položaj nesigurnosti (prekarnosti) i ovisnosti o drugima.

Otac kritičke i emancipacijske pedagogije, Freire, sebe je opisao kao „adut očiglednog” (*trump of obvious*), što znači da je u radu polazio od očiglednih stvarnosti (nepismenost, nezaposlenost, glad itd.) (Kirylo, 2013: 50). Za Freirea (2000) se oslobođenje događa kroz kognitivnu akciju koja je suprotstavljena samom prenošenju informacija, dok su se sudionici fokus grupa u našim studijama slučaja prijenosom informacija bavili prije nego kognitivnom akcijom. Freireov pristup postavljanja problema (*problem posing approach*) u dijaloškim situacijama se ne odnosi samo na dijalog odnosno puku razmjenu ideja, kako to u najvećoj mjeri shvaćaju sudionici fokus grupa. Zapravo je u dijalog ugrađena kritičnost u problematiziranju životne stvarnosti subjekta, procesu u kojem se učenici/mentorirane osobe suočavaju s problemima povezanim s njihovim odnosom sa svijetom, što im postavlja izazove, ali ih i pokreće da na te izazove odgovaraju u kontekstu drugih međusobno povezanih problema (Freire, 2000, 2005; Kirylo, 2013).

Emancipacijsko učenje kakvo zamišlja Giroux (1988, 2001, 2011) propituje moć jezika i prirodu iskustava. Posao učitelja/mentora je pomoći učenicima/mentoriranim osobama da zamisle „radikalne mogućnosti” obrazovanih umova i obrazovanog građanstva, koristeći analitičke alate koji omogućavaju preispitivanje i suprotstavljavanje dominantnim modelima razmišljanja (hegemonistička misao i epistemologija). U projektu PYLE „radikalnu mogućnost” predstavlja statusna promjena (ne)zaposlenosti: ne zaposlenosti u doslovnom smislu, već autonomnog rada i zapošljavanja, nečemu izrazito drukčijem od postojećeg tržišta rada i procesa zapošljavanja.

Kao što je vidljivo u sve tri države, ustanove visokog obrazovanja i agencije za zapošljavanje nisu u mogućnosti zaposliti veliki broj nezaposlenih mladih na ograničenom (i uglavnom tradicionalnom) tržištu rada. Kritička je pedagogija, iz Girouxove perspektive, neophodna za održavanje demokracije kroz omogućavanje razvoja studenata u aktivne građane koji propituju prakse, ljude i javne politike te potvrđuju vrijednost postojanja različitih znanja i stavova. Stoga je potrebno suočiti se s pitanjem kakvo mjesto zaslužuju današnji (trenutno nezaposleni) mladi visokoobrazovani u području društvenih i humanističkih studija, koja bi trebala biti njihova uloga u društvu, gdje su potrebni i kako na temelju tih potreba osmisliti radna mjesta. O ovoj se temi raspravlja u četvrtom poglavlju.

III.2. Transformativno učenje za socijalnu transformaciju

Začetnik ideje transformativnog učenja u konstruktivnom diskursu, na sveobuhvatan i praktičan način kroz koncepte dijaloga i kritičke refleksije, je Paolo Freire (2000[1972], 2005[1983]). Njegovo djelo *Pedagogija potlačenih* postalo je referentni rad u području inovativnog obrazovanja i inovativnih pristupa učenju. Kasnije je više pedagoga izučavalo transformativno

učenje kroz konkretnije i teorijske definicije. Jack Mezirow, koji je svoje istraživanje temeljio na Freireovom konceptu *conscientização* (hrv. *osvješćivanje*) i Habermasovoj teoriji komunikacijske akcije (Habermas, 1981, 1984), 1990-ih je utemeljio teoriju transformativnog učenja (TLT). Mezirow razumije transformativno učenje kao proces u kojem pojedinac razrađuje postojeći referentni okvir i uči novi referentni okvir transformirajući gledišta i navike uma (Mezirow, 1991, 1997, 2000; Mezirow i Taylor, 2009). U preduvjete koji omogućuju transformativno učenje Mezirow uključuje racionalan, kritički dijalog, kritičku autorefleksiju, zrelost, obrazovanje, sigurnost, zdravlje, ekonomsku stabilnost i emocionalnu inteligenciju te zaključuje da se idealan model reflektivnog diskursa može pronaći isključivo u sveučilišnim seminarima.

Međutim, zajednice u sveučilišnoj sferi se formiraju kroz dugotrajne procese selekcije koji zanemaruju veliki broj pojedinaca i grupa (Belenky i Stanton, 2000) koji bi inače mogli sudjelovati u Habermasovim „idealnim govornim situacijama”. Sukladno Mezirowljevoj teoriji transformativnog učenja, sveučilišta bi trebala generirati transformativno učenje i njegove ishode, a studenti bi trebali biti nositelji novih teorija i društvenih promjena (koje bi se mogle prepoznati na tržištu rada, u uvjetima rada itd.). No toj teoriji odavno nedostaje institucionalna podrška (Močnik, 2012) i traži utočište u kojem se može stvarati, razvijati i reflektirati – sigurni, autonomni, kreativni i kritički prostori prefigurativne demokracije u nastajanju. U prethodnim su desetljećima takve heterotopije (Gregorčič, 2011) stvarale samoorganizirane, demokratske, autonomne zajednice marginaliziranih i obespravljenih, „divljaka bez zakona” (*lawless savages*) s druge strane bezdanskog razmišljanja (*abyssal thinking*) (Santos, 2007, 2014), koje se uglavnom prepoznaju u različitim protuhegemonističkih pokretima.

Mnogi autori navode kako članovi marginaliziranih grupa mogu pristupiti transformativnom procesu ako su u mogućnosti razviti podržavajuće i sigurno okruženje, autonomno okruženje povjerenja gdje se proces učenja događa na jednostavan, demokratski, jednakopravan i nediskriminirajući način. U ovom kontekstu su istraživani koncepti kao što su „učenje kroz borbu” (*learning through struggle*) (Foley, 1999), „učenje u borbi” (*learning in struggle*, Vieta, 2014; Gregorčič, 2017), i „buđenje uspavanog znanja” (*awakening sleepy knowledge*, Hall, 2009). Ali : Suprotno tome, Mezirow predstavlja transformativno učenje kao koncept koji može, ali ne mora biti povezan sa socijalnom akcijom ili širom društvenom promjenom (Finnegan, 2014: 4).

Među autorima u području teorije transformativnog učenja ne postoji samo jedna ili prevladavajuća definicija utjecaja transformacijskih promjena, kao ni zajedničko razumijevanje načina mjerenja (ishoda) transformativnog učenja. Ipak, većina se autora slaže da demokratski diskurs zauzima središnje mjesto u transformativnom učenju (Mezirow, 2000; Schugurensky, 2002, 2004, 2010, 2013; Illeris, 2014; Hoggan, 2016; Dirkx, 1998): demokratska rasprava u kojoj sudionici osjećaju poštovanje, povjerenje, sigurnost, empatiju itd. Iako neplanirano, puno suvremenih protuhegemonističkih pokreta i samoorganiziranih zajednica je uspostavilo takva privilegirana mjesta učenja koja osiguravaju visoki stupanj Habermasove „idealne govorne situacije” kroz sudjelovanje u deliberativnim praksama i procesima donošenja odluka.

Neki elementi transformativnog učenja prepoznaju se u radu Boba, VCI-ja i Krika (v. poglavlje III.), no takve se prakse mogu pronaći i u organizacijama i ustanovama koje primarno ne djeluju

u području učenja i obrazovanja, kao što je u primjeru participativnog budžetiranja³³, koje je naveo Bob, ili čak u ekonomskim i socijalnim praksama kao što je ekonomija solidarnosti (v. Gregorčič i sur., 2018).

Osim definiranja preduvjeta za transformativno učenje, pojedini pedagozi, posebice u posljednjem desetljeću, počeli su istraživati ishode transformativnog učenja i moguće načine „mjerenja” odnosno „dokazivanja” transformativnog učenja (i učenja u zajednici). Tablica 13 sažeto prikazuje tri takva pokušaja. O’Sullivan, Morrel i O’Connor (2002) definiraju transformativno učenje kroz pet osnovnih kategorija, koje sežu od promjena u osnovnim postavkama i razmišljanju do promjena u osjećajima, akcijama i svjesnosti, sve do šire, kozmopolitske percepcije svijeta. Ove kategorije odgovaraju promjenama referentnog okvira koje se mjere u četiri kategorije Lerner i Schugurenskyja (2007), definirane kroz KASP instrument koji smo koristili u studijama slučaja iz III. poglavlja, kao i promjenama u šest kategorija koje mjeri Hoggan (2016) (v. Tablicu 13). Hoggan te kategorije detaljnije pojašnjava kroz 28 kodova utemeljenih na rezultatima analize 206 znanstvenih članaka o transformativnom učenju. Hoggan naglašava da bi se parametri kojima se određuje transformativno učenje trebali u većoj mjeri usmjeriti na opseg učenja, nego na vrstu promjene u ishodu učenja (Hoggan, 2016: 79), dok Lerner i Schugurensky (2007) veću važnost daju području promjeni, odnosno utvrđivanju je li do promjene uopće došlo.

Tablica 13. Kategorije transformativnog učenja

<i>O’Sullivan, Morrel i O’Connor</i>	<i>Hoggan</i>	<i>Lerner i Schugurensky</i>
Promjena u osnovnim postavkama i razmišljanju	Pogled na svijet	Znanje
Promjena u osjećaju	Ja (<i>self</i>)	Vrijednosti i stavovi
Promjena u djelovanju	Epistemologija	Vještine
Promjena u svijesti	Ontologija	Prakse
Promjena načina bivanja u svijetu	Ponašanje	
	Sposobnost	

Dok se Lerner i Schugurensky (2007) uglavnom bave informalnim učenjem i implicitnim znanjem kojega često nismo svjesni, Schugurensky (2002, 2006) naglašava i transformativni potencijal učenja u kontekstu „političko-pedagoškog procesa”, kao i osobne promjene. Kako bi utvrdili je li došlo do promjena i u kojim su se područjima pojavile, Lerner i Schugurensky su razvili 55 pokazatelja za istraživanje participativnog budžetiranja u Latinskoj Americi. Na temelju tih pokazatelja su proveli analizu interpretacija sudionika participativno-demokratskih praksi. Takvim kvalitativnim istraživanjem su dokazali da je proces participativne demokracije važno iskustvo učenja za razna područja života te da nije bitan samo zbog novog znanja koje su

³³ Opširno istraživanje informalnih zajednica i transformativnog učenja u autonomnim zajednicama s participativnim budžetiranjem (Porto Alegre u Brazilu i drugi gradovi i države u Latinskoj Americi i Europi) proveli su Schugurensky (2002, 2006, 2010, 2013), Gregorčič i Jelenc Krašovec (2017), Jelenc Krašovec i Gregorčič (2017) itd.

stekli sudionici u takvim procesima, nego i zbog „načina“ na koji su sudionici nešto naučili i zbog širih društvenih promjena koje su postigli kroz taj proces.

Teorijska znanja i rezultati istraživanja o emancipacijskom i transformativnom učenju dokazuju da učenje treba promatrati kao „dvosmjernu pedagogiju“ (Santos, 2005: 362): ne samo među onima koji teže nečemu, već i među onima na poziciji kontroliranja statusa quo (hegemonski položaj). U slučaju participativnog budžetiranja u Porto Alegreu „dvosmjerna pedagogija“ se dogodila između aktivnih građana i nevladinih organizacija s jedne strane te, s druge strane, lokalne samouprave i njezinih administrativnih službenika, agencija za zapošljavanje i vlade.

„Dvosmjerna pedagogija“ je značajan faktor učenja za društvenu promjenu zbog izuzetnog potencijala za učenje među javnim službenicima u lokalnoj samoupravi i državnoj upravi, odnosno značajan faktor pokušaja da izađu iz čvrsto ukorijenjene tehno-birokratske kulture (Santos, 2005). U transformativnim demokratskim praksama pedagoški se elementi prepoznaju u procesu podučavanja o demokraciji metodama iskustvenog učenja (učenje činjenjem), učenja u zajednici u okviru društvenih institucija (samoorganiziranih ili postojećih, pri čemu je svaka društvena institucija ujedno i edukativna) te u procesu demokratizacije institucija, koji je uvijek političko-pedagoški (Schugurensky, 2002: 14; Addams, 1930).

Proces autotransformacije učenika je također važan. U tom kontekstu mnogi autori su zaključili da se sudjelovanje u demokratskim procesima povećava i intenzivira usporedno s rastom opsega i složenosti modela. U slučaju Porto Alegreu uključenost građana je rasla zajedno sa složenošću procesa participativnog budžetiranja. Drugim riječima, što je veći transformativni potencijal neke prakse, veći je stupanj sudjelovanja. Mnogi edukatori prepoznaju da se važna učenja događaju kroz sudjelovanje i uključenost u društvene aktivnosti (Foley, 1999; Hall, Clover, Crowther i Scandrett, 2012; Vieta, 2014) ili u participativnim demokratskim procesima (Pontual, 2014; Schugurensky, 2006; McLaren i Farahmandapur, 2001; Salgado, 2015; McLaren, 2000; Pateman, 1988[1970]; Wildemersch, 2014). Drugi autori također naglašavaju aspekt recipročnosti u participativnoj demokraciji i transformativnom učenju: transformativno učenje može unaprijediti participativnu demokraciju, ali i participativna demokracija može potaknuti transformativno učenje (Schugurensky, 2002: 12). „Transformativno učenje može unaprijediti kvalitetu sudjelovanja građana u demokratskim institucijama, dok demokratsko sudjelovanje stvara moćne prilike za autotransformaciju” (ibid).

IV. AUTONOMNO ZAPOSŁJAVANJE I NJEGOVE IMPLIKACIJE U PROCESU UČENJA

Još od 80-ih godina 20. stoljeća raste plima teorijskih radova koji pokušavaju ponovno otkriti društvenu emancipaciju (*libertarian municipalism* (Bookchin, 1982), *another production* (Santos i Rodríguez Garavito, 2006), *the multitude* (Hardt i Negri, 2009), *the green economy* (Alvarez i sur., 2006), *the no-growth imperative* (Zovanyi, 2013) itd.) i mnoštvo heterogenih praksi kao što su društveni centri koje vodi zajednica, zadruge potrošača i proizvođača, solidarno poduzetništvo, inicijative pravednog trgovanja (*fair trade*), alternativne valute, platforme za razmjenu koje vodi zajednica, „uradi sam” inicijative, inicijative zajednice (knjižnice resursa, kreditne unije, zemljišne zaklade, vrtovi), inicijative besplatnog softvera otvorenog koda, poljoprivredni programi koje podržava zajednica, knjižnice sjemenja i kolektivni prostori (stanovi, kuhinje, vrtići, umirovljenički domovi). Obično se ovi oblici solidarnosti i ovakve ekonomske prakse označavaju nazivom „socijalna ekonomija” ili „solidarna ekonomija” (*économie sociale et solidaire, economía social y solidaria, social economy, solidarity economy*).

Moguće je da su navedene heterogene prakse samo neki primjeri zadivljujućeg raspona ekonomskih inicijativa običnih ljudi koje su se razvile u zadnjih nekoliko desetljeća kao „odozdo prema gore” pokreti, zadruge ili nevladine organizacije, uglavnom se uspješno nosile s ekonomskom krizom pa čak i dokazale postkapitalističku prefigurativnu praksu. Neki ih vide samo kao ostatke pučke ekonomije, propalog socijalizma, zadrugarstva, različitih borbi za slobodu ili propale socijalne države u „duhu četrdeset i pete“ (*The spirit of 45*), dok ih drugi vide kao ekonomiju rada (Coraggio, 2000), ekonomiju zajednice (Gibson-Graham, 2006; Gibson-Graham, Cameron i Healy, 2013; Healy, 2014; Miller, 2013), ekonomiju distribucije (Laville, 2010), socijalističku ekonomiju (Singer, 2003), alternativnu ekonomiju (Santos i Rodríguez Garavito, 2006), participativnu demokraciju (Schweickart i Albert, 2008) itd. Iako mnogi inspirativni primjeri nisu bili u stanju donijeti dublju društvenu promjenu ili željenu promjenu paradigme, svi su oni dio naše povijesti prakticiranja suradničkog upravljanja (*commonalism*), autonomije, horizontalnosti, egalitarizma, uzajamnosti i solidarnosti.

Iako je vrlo uobičajeno da je ekonomija solidarnosti integrirana u socijalnu ekonomiju, one su zapravo dva zasebna pristupa i implikacije njihovog izjednačavanja su prilično duboke. Neki autori razlike između njih izražavaju eksplicitno (Nardi, 2016; Laville, 2010; Gaiger, 1996; Gaiger, Ferrarini i Veronese, 2015), a drugi implicitno (Santos i Rodríguez Garavito, 2006; Razeto, 1993). Određeni aspekti ekonomije solidarnosti nasuprot socijalnoj ekonomiji su naglašeni. Ovo pitanje različitosti se čini važnim zato što u zadnjih nekoliko desetljeća i ekonomija solidarnosti i socijalna ekonomija doživljavaju preporod i duboke promjene, a ograničenja društvene transformacije napokon dolaze u prvi plan u znanstvenim radovima, nakon trajnih financijskih, ekonomskih i ekoloških kriza, programa strukturne prilagodbe i politika stezanja remena (*austerity policies*). Razlikovanje ove dvije ekonomije može biti važno zato što se suradničko, emancipacijsko i transformativno učenje, kao i promjena paradigme, koje nalazimo u ekonomiji solidarnosti, razlikuju od procesa učenja u socijalnoj ekonomiji. Unatoč mnogim sličnim procesima i pristupima učenju koje koriste socijalna ekonomija i solidarne ekonomije, aktivnosti učenja u solidarnoj ekonomiji obuhvaćaju raznolikije oblike učenja te radikalnije i kritičnije pristupe.

Kao što je već razlikovao Nardi (2016: 3-4), solidarna ekonomija pokušava „promijeniti cijeli društveni/ekonomski sustav i stvoriti drugačiju paradigmu razvoja koji zadržava načela solidarne ekonomije”. Primarna briga socijalne ekonomije, međutim, „nije maksimalno povećati profit, nego postići društvene ciljeve” te biti „treća noga kapitalizma, uz javni i privatni sektor” ili, radikalnije, „biti stepenica prema transformaciji temelja ekonomskog sustava” (Nardi, 2016, p. 3-4). U brazilskom kontekstu koncept solidarne ekonomije ne obuhvaća sva poduzeća koja se vode solidarnošću, već samo ona kojima je solidarnost temelj unutarnje dinamike i strategija (Gaiger, 1996). Prema Lavilleu (2010: 36-37), koncept socijalne ekonomije se uglavnom koncentrira na ekonomski uspjeh i ostavlja po strani političke intervencije, dok je solidarna ekonomija „skrenula pozornost javnosti na pojmove društvene korisnosti i kolektivnog interesa te postavila pitanje ciljeva aktivnosti, nečega što se u socijalnoj ekonomiji zaobilazi”. Naglašavanjem dviju dimenzija – one usmjerene na građane i poduzetničke – za Lavillea (2010) solidarna ekonomija ide dalje od socijalne ekonomije. Nardi (2016) solidarnu ekonomiju vidi kao dio eksplicitno sistemskog, transformativnog i postkapitalističkog programa. Čini se da razliku između ova dva preklapajuća koncepta prepoznaje i Europski gospodarski i socijalni odbor (EGSO, 2012), koji je svjesno pomaknuo svoju politiku od ekonomije solidarnosti prema socijalnoj ekonomiji (samo društveno poduzetništvo, v. Gregorčič i sur., 2018). Prepoznajući nove inicijative koje su u svojoj prirodi i političke i ekonomske (Laville, 2010) kao „snagu društvene promjene” (EGSO, 2012: 5), EGSO se opredijelio za hegemonistički diskurs socijalne ekonomije, koja se percipira kao „ispravljanje neravnoteža tržišta rada, produbljivanje i jačanje ekonomske demokracije” (EGSO, 2012: 13). Prema tome, socijalna ekonomija teži obogaćenju trenutne ekonomske demokracije, dok se solidarna ekonomija bori za *otro mundo* (hrv. *drugačiji svijet*), za drugačiju demokraciju i drugačiju ekonomiju. Osim ovih razlika, u nastojanju da razumijemo novu ekonomiju solidarnosti potrebno je uzeti u obzir i neka druga pitanja.

Ekonomija solidarnosti nije model, već proces koji proizlazi iz višestrukih tradicija, vrijednosti i vjerovanja i često je neodvojivo ugrađen u povijest emancipacijskih borbi potlačenih, obezakonjenih, osiromašenih itd., proces koji se odvija kroz raznovrsne mikroinicijative marginaliziranih sektora, posebno na svjetskom jugu. Kao što je primijetio Hirschman, transformacija emancipacijske energije, koja počinje s društvenim pokretima u Latinskoj Americi i kasnije se mijenja u inicijative solidarne ekonomije (i obrnuto), predstavlja zajedničku karakteristiku najotpornijih zadrugarskih eksperimenata (u Santos i Rodríguez Garavito, 2006: xxxiii). Ponovno otkriće pučke ekonomije (Laville, 2010; Gaiger, Ferrarini i Veronese, 2015) i obnovljeni interes za zadruge, posebno u Latinskoj Americi, alternative su neoliberalnom kapitalizmu koje se oporavljaju s novim „oblicima proizvodnje utemeljene na načelima demokracije, solidarnosti, pravičnosti i ekološke održivosti te na specifičnom području transnacionalnog aktivizma” (Santos i Rodríguez Garavito, 2006: xix). Mnoge zemlje Europske unije se suočavaju s dojmivim primjerima ponovnog otkrivanja solidarne ekonomije kao ekonomske prakse isključenih i potlačenih, koja nije ekonomija siromašnih, već snažna sila koja rezultira iz potreba zajednice, njenih članova i mogućnosti okoliša.

Uz sve već spomenute strategije i potencijale za uspjeh ekonomije solidarnosti koja ovisi o stvaranja jedinstvene društveno-ekonomske okoline, potrebno je dodati i druge važne aspekte ili principe. To su npr. razni informalni pristupi učenju: učenje kroz borbu (Foley, 1999) učenje u borbi (Vieta, 2014a), buđenje „uspavanog znanja” (Hall, 2009), „kognitivna praksa (*praxis*)” kao

kreativna uloga svijesti i spoznaje (Eyerman i Jamison, 1991), informalno učenje kroz različite participativne prakse (Mündel i Schugurensky, 2004) itd. Gregorčič (2011, 2017) je također opazala i raspravljala o pojavi: (1) „mi-racionalnosti”, (2) trajne rotacije zadataka, uloga, obaveza i poslova u ekonomiji solidarnosti, kao i u zajednici, (3) formalnog, neformalnog i informalnog učenja, uzajamnosti i solidarnosti, ostvarenih kroz skupštine, ujedinjene sastanke ili male zajednice, (4) različitih procesa postizanja konsenzusa u istoj organizaciji kao načina donošenja odluka i kao platforme za učenje i (5) predviđanja svijesti, samoodređenja i autonomije žena. Svi ovi aspekti se prizivaju u pristupu „učenja putem borbe” koji su razvile i koriste suvremene zadruge, inicijative solidarne ekonomije i alternativne ekonomske akcije.

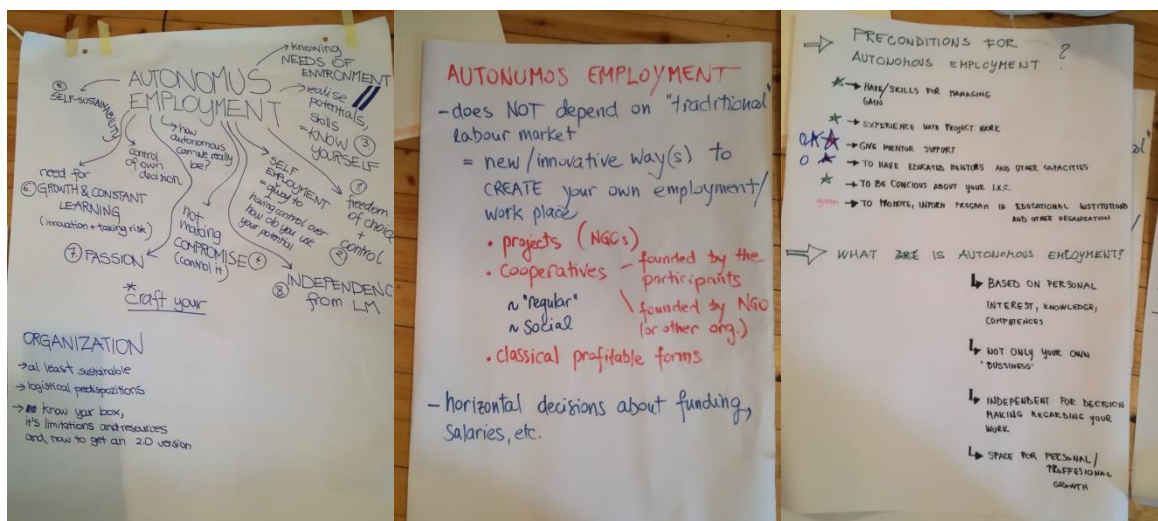
Nedavno je u Sloveniji izrađena opsežna analiza (Gregorčič i sur., 2018) o mogućnostima demokracije na radnom mjestu, imovini, pravilima i članstvu zadruga te upravljanju u zajednici. Svaki tjedan su se održavale zanimljive radionice i konferencije, posebno u Mariboru. Temeljni međunarodni dokumenti vezani uz zadruge prevedeni su na slovenski jezik. Svi ti materijali mogli bi se koristiti u Zavodu Bob i moguće u VCI-ju, s obzirom na to da neke od zadruga surađuju s ACT Grupom³⁴ – Autonomnim centrom iz Čakovca koji je stvorio alternativne ekonomije (Socijalna zadruga Humana Nova, Centar za eko-društveni razvoj CEDRA Čakovec, ACT Printlab d.o.o., ACT Konto d.o.o.) i s nekim drugim alternativnim zadrugama na sjeverozapadu Hrvatske. Centar Krik je u nešto lošijem položaju, no sve tri partnerske organizacije rade u obliku udruga ili nevladinih organizacija i mogu podijeliti iskustva i raspravljati o pozitivnim aspektima zajedničkog rada (*co-working*) u udrugama (aktivno članstvo, jedna osoba – jedan glas, horizontalni odnosi i suradničko upravljanje).

IV.1 Autonomno zapošljavanje: dio koji nedostaje u politikama zapošljavanja i programima agencija za zapošljavanje

Kontekstualizacija projekta PYLE kroz participativnu demokraciju kakva je ranije objašnjena, s vrijednostima, modelima i oblicima suradnje koji uzimaju u obzir „opće dobro”, „zajedništvo” i „suradnju” kao alternativu neoliberalnom tržištu rada i koji koriste alternativne pristupe učenju (emancipacijsko i transformativno), mogla bi predstavljati nepredvidljiv, ali inovativan put prema novom razumijevanju zapošljavanja, kao i stvaranju kritičkog neformalnog kurikuluma za razvoj autonomnog zapošljavanja. Različito razumijevanje „autonomnog zapošljavanja” među partnerima projekta PYLE koncentrirano je oko tri predispozicije pojedinaca koje bi trebale biti povezane s potrebama zajednice (društvene okoline): a) sloboda izbora, b) kontrola nad vlastitim postupcima, resursima i kompromisima, c) svijest o vlastitim potencijalima, vještinama, resursima i načinu njihovog djelovanja.

³⁴ <http://actnow.act-grupa.hr/socijalno-poduzetnistvo/>

Fotografija 2: Definicija autonomnog zapošljavanja



Na projektnom sastanku u Skoplju (12. travnja 2018), sudionici iz Zavoda Bob, VCI-ja i Centra Krik su organizirali radionicu kako bi definirali pojam „autonomnog zapošljavanja”.

Autonomno zapošljavanje razumjeli su kao nešto što treba biti samoodrživo i kao mjesto na kojem radnici imaju svijest o stalnom učenju i osobnom razvoju. „Strast bi trebala biti uključena, iako ne bi trebala biti žarišna točka”. Ustvrdili su da se autonomno zapošljavanje sastoji od inovativnosti i spremnosti za preuzimanje rizika. Glavnu razliku između autonomnog i drugih oblika zapošljavanja vide u neovisnosti od tržišta rada. Osim zakonskih, logističkih i organizacijskih preuvjeta koje bi organizacije trebale osigurati za autonomno zapošljavanje, više truda trebaju uložiti u „dobre mentore” (nužno je osigurati dobru mentorsku podršku s glavnim ciljem da ljudima stvaraju prostor za stalni osobni i profesionalni rast) te u stalno i sustavno informiranje ustanova o autonomnom zapošljavanju (obrazovne ustanove, agencije za zapošljavanje itd.). Autonomno zapošljavanje također uključuje vrijednosti i principe rada koji obično nisu prisutni u drugim oblicima zapošljavanja. Ne odgovara klasičnoj paradigmi poslovanja i upravljanja te ne podrazumijeva nužno samozapošljavanje, nego više interakciju i zajednički rad s horizontalnim i solidarnim odnosima (podjela poslova i zarade, demokratske rasprave i odluke o poslu, plaćama itd.).

Može se primijetiti da su od početka projekta partneri projekta PYLE produbili svoje razumijevanje „autonomnog zapošljavanja”. Kao što je prikazano u poglavlju III., za vrijeme održavanja fokus grupa nisu razmišljali o zadrugama ili društvenom poduzetništvu, ali su na radionici u Skoplju već krenuli u tom alternativnom smjeru. Međutim, postoji ogromna razlika u zakonskom okviru među zemljama partnera: u Makedoniji je zadrugama najbliži pravni oblik udruga s aktivnim članovima, u Hrvatskoj zakon prepoznaje zadruge, ali su u stvarnosti uglavnom aktivne one profitne, u Sloveniji zakoni prepoznaju zadruge, društvena poduzeća i ostale oblike socijalne ekonomije kakve uglavnom promovira EU i posljedično su utemeljene na klasičnom poslovanju i samozapošljavanju (v. Gregorčič i sur 2018). Međutim, u Sloveniji već postoje mnoge uspješne prakse (kao što je Zadruga Stara roba nova raba koja zapošljava beskućnike, Zadruga Dobrina sa 70 farmera, zadruga Soglasnik sa samozaposlenim prevoditeljima koji udružuju svoje znanje i posao itd.), kao i okruženja koja podržavaju

zadrugarstvo (Centar alternativne in avtonomne produkcije [CAAP], Tkalka itd.) te rastući broj znanstvene i druge literature na ovu temu (v. Gregočič i sur., 2018).

U Sloveniji postoji renomirani projekt koji se bavi sličnim problemima kao projekt PYLE: projekt Združimo se (Vsi za druge, zadruge za vse, Pekarna Magdalenske mreže, Maribor)³⁵ radi na osnaživanju mladih u području radničkih prava i mogućnosti za zapošljavanje. Osiguravaju teorijska i praktična osposobljavanja za nezaposlene mlade u centrima za mlade i nekim srednjim školama. Projekt naglašava aktivno građanstvo kroz osnaživanje u području radnog prava i osvještavanja opasnosti od prekovremenog rada te potiče ljude da pokrenu posao, usluge i socijalne zadruge kao tvrtke koje pružaju održivo zapošljavanje za mlade, posebno u regijama sa slabijim šansama za zapošljavanje. Projektom se također pokušava potaknuti donositelje odluka na državnoj razini da stvore pogodnije i podržavajuće okruženje za zapošljavanje mladih kroz usvajanje strateških dokumenata i smjernica koje bi olakšale stvaranje i razvoj zadruga (mladih). Zadruge mogu ponuditi pristojne poslove za mlade, upravo zbog sustava zajedničkog demokratskog vlasništva, a vlasništvo radnika je posebno prikladno za osiguravanje aktivnije i samostalnije uloge u društvu. U tom su projektu tri različite skupine spojile svoja znanja i prakse te zajedno raspravljale o tri, tada još nepovezane, teme koje su kasnije ispreplele: participativnom budžetiranju, kritičkoj pismenosti i autonomnoj proizvodnji.

U veljači 2018. godine CAAP je priredio Aplikativnu analizu na području socijalne ekonomije u Sloveniji, koja sadrži i smjernice za pripremu dugoročne strategije razvoja socijalne ekonomije u Sloveniji za razdoblje 2019.-2029. i programa kratkoročnih mjera s akcijskim planom 2019.-2020.³⁶ Dokument uključuje objašnjenja osnovnih koncepata i početnih točaka te karakteristika socijalne ekonomije u Sloveniji. Kao ključne potencijale za razvoj socijalne ekonomije naglašava mogućnost regrutacije mladih ljudi i drugih ranjivih skupina zbog visoke stope nezaposlenosti te potrebu za socijalnim uslugama kao što su dugotrajna njega, osobne usluge i usluge u kućanstvu te skrb u zajednici. Među ključnim potencijalima za razvoj je, međutim, i nastavak privatizacije s mogućnošću radničkog preuzimanja kroz zadruge. Nadalje, analiza prepoznaje prepreke i predlaže rješenja za prelazak sektora socijalne ekonomije iz projektnog financiranja u trajnu tržišnu aktivnost. Kao prepreke ističe pogrešno tumačenje aktivnosti društvenog poduzetništva (međunarodno prihvaćene definicije uključuju i tržišne i netržišne aktivnosti), netočnu pretpostavku da tržišne aktivnosti društvenog poduzetništva podrazumijevaju samo prodaju na privatnom tržištu (bez prodaje ugovarateljima javne nabave kao što su država, jedinice lokalne samouprave i sl.) i neodgovarajuće razumijevanje društveno korisnih aktivnosti subjekata socijalne ekonomije. Analiza predlaže 5 tipova modela poslovanja subjekata socijalne ekonomije: apsolutni „netržišni model” (subjekt socijalne ekonomije radi kao izvođač za državu koja je pretplatnik/platitelj), hibridni „netržišno-tržišni model” s dominantnim udjelom netržišnih aktivnosti, uravnoteženi hibridni „tržišno-netržišni model” s podjednakim udjelima tržišnih i netržišnih aktivnosti, hibridni „tržišno-netržišni model” s pretežnim udjelom tržišnih aktivnosti te apsolutni „tržišni model”.

³⁵ V. <http://zdruzimose.infopeka.org/wp-content/uploads/2017/01/konc%CC%8Cna-verzija-KP-DP.pdf>

³⁶ V.

http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/user_upload/Analiza_stanja_na_podroczju_socialne_ekonomije_v_Sloveniji.pdf

IV.2 Preporuke za PRiKAZ mentore i kritički neformalni kurikulum

- 1) Je li pojam „kompetencija” primjenjiv u projektu PYLE? Projekt razvija preduvjete za promjene u KASP-u i osnažuje mentorirane osobe za autonomno zapošljavanje i emancipaciju. Retorika „kompetencija” već prevladava u neoliberalnim diskursima i nije potrebna u projektu PYLE koji naglašava druga područja osnaživanja: nova znanja o zadrugama i solidarnim ekonomijama, stavove i vrijednosti uzajamnosti, autonomije, suradnje, emancipacije itd., vještine suupravljanja, dijaloga, slušanja, postizanja konsenzusa itd. i alternativne prakse rada u zajednici i aktivizma uz političko-pedagoški proces demokratizacije postojećih ustanova.
- 2) Mentori bi trebali inspirirati mentorirane osobe za nove i inovativne oblike zapošljavanja i poslova (autonomno zapošljavanje umjesto samozapošljavanja: zapošljavanje u tvrtkama ili javnoj upravi je ograničeno i njime se već bave zavodi/agencije za zapošljavanje i ustanove), s jasnim prepoznavanjem promjena u znanju, stavovima i vrijednostima, vještinama i praksama kao nužnih preduvjeta autonomnog zapošljavanja. **Inspiracija neizbježno potiče na razmišljanje, na kretanje, na djelovanje** i stoga je potrebna i mentorima i mentoriranim osobama uključenima u projekt: svi ulaze u novo, još neiskušano područje koje predstavlja proces autonomnog zapošljavanja. Iako promjene u KASP-u nije moguće planirati ni predvidjeti niti za mentore niti za mentorirane osobe, moguće je o njima reflektirati i evaluirati ih na pojedinačnoj ili grupnoj razini tijekom i na kraju procesa učenja.
- 3) Mentori bi u PRiKAZ programu (kritički neformalni kurikulum) trebali primjenjivati transformativno učenje kako bi njegovali epistemološki prostor koji je osnova za slobodu, demokraciju i socijalnu pravdu (Apple, 2011) te ustanovili vlastita „privilegirana mjesta učenja” zajedno sa sudionicima koji omogućavaju Habermasovu „idealnu govornu situaciju” kroz „sudjelovanje u deliberativnim praksama i procesima donošenja odluka”; praksama i procesima koji se bave diskriminirajućom, isključujućom i podčinjavajućom pozicijom (zapravo ne-pozicijom) na tržištu rada kroz teorijski, analitički i praktički dijalog o alternativnim ekonomskim pristupima (zadrugarstvo, pluralistička ekonomija, solidarna ekonomija, ekonomija zajedništva itd.).
- 4) Kao suprotnost izobrazbi o metodama podučavanja, Aronowitz (2004) predlaže da se nastavnike obrazuje kao intelektualce, što zahtijeva osposobljavanje nastavnika utemeljeno na predmetnim područjima. Najmanje dva predmetna područja nedostaju u neformalnom kurikulumu projekta PYLE (koji će stvoriti kurikulum za nove potencijalne mentore): kritička epistemologija (za tu temu se predlaže Boaventura Sousa Santos i ranije navedena literatura o emancipacijskom i transformativnom učenju) i ekonomija solidarnosti (zadruga, društveno poduzetništvo i druge kolektivne prakse/organizacije kojima se demokratski samoupravlja) (za tu temu se predlaže ranije navođena literatura o ekonomiji solidarnosti i zadrugama/ suradničkom upravljanju (*commonalism*)).
- 5) Modul 1 bi trebao biti opsežniji od planiranog i uključiti epistemološke teme neophodne potencijalnim mentorima (kao i budućim mentoriranim osobama, kako bi gradile svoju kritičku svijest i razvijale analitičke alate). Osim planiranog individualnog i grupnog rada, specifični sadržaji se trebaju raspraviti i isprobati u praksi kroz radionice, okrugle stolove i

predstave (na teme kao što su participativna demokracija, protuhegemonističke teorije i prakse, kritička pismenost itd.) kako bi se ojačalo prepoznavanje emancipacijskog učenja kao političkog čina koji uključuje emocije, neizrečene stvarnosti, akcije itd. Uz aktivnosti razvoja grupe, koje povezuju i jačaju sve uključene mentorirane osobe u prvim tjednima, bilo bi dobro pripremiti i posebne „događaje” (npr. kazalište potlačenih ili jednostavne grupne rasprave s komunikacijskim znakovima koje je grupa razvila i prihvatila: tako bi bilo lakše postići konsenzus i dogovore u daljnjem procesu PRiKAZ programa) u kojima sudionici mogu verbalno izraziti svoju isključenost i problematizirati svoju egzistencijalnu stvarnost povezanu s nezaposlenosti. **Mentori bi trebali pomoći u izvođenju kritičkog dijaloga koji se temelji na kognitivnim akcijama i buđenju.** Takav pristup bi produbio i intenzivirao kritičko promišljanje učenika uz sam pedagoški proces koji identificira njihove potrebe.

- 6) Modul 2 bi trebao uključivati barem tjedan dana opsežnog učenja o zadrugama ili drugim oblicima alternativne ekonomije: sudionici bi trebali istražiti najbolje pravne oblike ostvarivanja autonomnog zapošljavanja (kroz radionice, prezentacije, čitanje zakona i rasprave itd.). Korisna može biti opsežna (besplatna) literatura dostupna na internetu o socijalnoj i solidarnoj ekonomiji s primjerima dobre prakse, kao i čitanje zakona o zadrugama sa sudionicima i raspravljanje o prednostima i nedostacima ovakvih oblika mogućeg zapošljavanja. Praktični dio (planiran u Modulu 2) bi se trebao održati u već postojećim zadrugama ili drugom alternativno-ekonomskom okruženju, gdje bi sudionici mogli steći različite uvide u mogući način rada i provjeriti primjenjuju li se vrijednosti, načela i identitet zadruge (potencijalni raskorak između zakonodavstva i statuta zadruge, raskorak između teorije i prakse).
- 7) Još jedna predložena tema koju bi trebalo dodati u kritički neformalni kurikulum je analiza politika i planova zapošljavanja (strategije itd.): analitička rasprava o akcijskim planovima koji vode u krivom smjeru, kao i identificiranje i rasprava o postojećim ustanovama/agencijama za zapošljavanje, njihovim retorikama, programima, postupanju itd. Sudionici bi trebali održati kritički dijalog s ustanovama/agencijama za zapošljavanje kako bi osnažili „političko-pedagoški proces” potreban za transformativno i emancipacijsko učenje. U tom pogledu, prije završetka projekta sudionici programa PRiKAZ bi trebali organizirati i samostalno održati okrugli stol (s donositeljima odluka u području politika zapošljavanja).
- 8) Koristeći znanja i nova iskustva vezana za autonomno zapošljavanje (zadruga, solidarne ekonomije), sudionici bi trebali osnovati vlastitu (potencijalnu) zadrugu ili udrugu (pripremiti potencijalni statut, definirati rotaciju uloga, obveze članova, raspraviti kako provesti aktivno članstvo u praksi i načelo jedna osoba – jedan glas itd.). Naporan rad na tome može osnažiti sudionike da započnu vlastito autonomno zapošljavanje u toj zadrugi ili udruzi ili da osnuju novu (u tijeku ili nakon projekta). Na taj način se može preoblikovati „konkretno djelovanje u okolini” koje je planirano u Modulu 2, budući da sudionici trebaju dobiti vrlo jasne upute o tome što se očekuje od njih i kakve probleme trebaju riješiti: važno je da u ovom procesu iskoriste stečene analitičke alate i kognitivne akcije (osim znanja, stavova i vrijednosti, vještina i praksi). Umjesto da uđu u novu zajednicu i opažaju, istražuju i identificiraju potencijalni problem, predlaže se uključiti ih u „alternativne ekonomije” kao militantne istraživače kako bi stekli dublje razumijevanje autonomnog zapošljavanja, dobili opažanja

osoba iznutra i kako bi reflektirali o pogreškama, kontradikcijama, (ne)dosljednostima među sobom, kao i među osobama iznutra itd. Sve ovo bi moglo biti „osvježanje” za članove zadruge, kao i za sudionike PRiKAZ programa i njihovih mentora. Planirana akcija (u Modulu 2 postojećeg PRiKAZ programa) bi se također mogla održati u tom ekonomskom okruženju s vrlo specifičnim Deweyevim „kako razmišljati” ili „rješavanjem problema”. Sudionici bi trebali identificirati stvarni problem koji proizlazi iz iskustava iz prve ruke (u zadruzi ili udruzi tj. na terenu) i iz toga steći autentično učenje.

- 9) Modul 3 bi trebao biti proveden na dva načina: sudionici koji prepoznaju priliku za autonomno zapošljavanje u zadrugama/udrugama ili drugim oblicima alternativne ekonomije trebali bi nastaviti u tom smjeru (jedna ili više grupa može razviti jednu ili više konkretnih projektnih ideja kao što je planirano u kurikulumu) i dobiti potpunu podršku svojih mentora, dok se u drugom smjeru mogu podržati sudionici koji pokazuju interes za samozapošljavanje i druge već postojeće oblike zapošljavanja na tržištu rada.
- 10) Kao što su sve tri partnerske organizacije raspravile i prihvatile na sastanku u Skoplju (travanj 2018.), sudionici PRiKAZ programa bi nakon završetka programa učenja trebali dobiti zajednički radni prostor (*co-working space*) odnosno svoju „sigurnu” sobu na razdoblje od šest mjeseci. To bi im omogućilo razvoj vlastitog sigurnog prostora za demokratske rasprave o alternativnim temama i za testiranje svojih interesa, autonomije, horizontalnosti i drugog, bez vanjske pomoći i intervencija.

V. PREPORUKE ZA UPORABU PEDAGOŠKIH SMJERNICA U PROGRAMIMA NEFORMALNOG I FORMALNOG UČENJA

Ove pedagoške smjernice (dokument IR1) su izrađene s ciljem razvoja praktičnog okvira za primjenu teorije emancipacijskog i transformativnog učenja u projektu PYLE, no također i kao preporuke za različite programe i prakse formalnog i neformalnog učenja. U tu je svrhu proveden pregled relevantne literature, ispitane su i analizirane tri prakse relevantne za PRiKAZ te je razvijen praktični okvir koji predstavlja mogući doprinos emancipacijskog učenja autonomnom zapošljavanju. Ovo poglavlje će naglasiti neke od glavnih ciljeva učenja, kao i kritičkog ispregovaranog kurikuluma (*negotiated curriculum*) odnosno otvorenog kurikuluma koji može biti koristan za organizacije civilnog društva i druge formalne i neformalne programe i institucije koje teže alternativnoj, kritičkoj, libertarijanskoj, protuhegemonističkoj izobrazbi i učenju, odnosno za bilo koju vrstu kritičkog učenja koje istražuje institucionalne i/ili društvene prakse koje su sklone odupirati se nametanju dominantnih društvenih normi i struktura. Potrebno je prepoznati, kako su već raspravljali Nouri i Sajjadi (2014: 78), da se kritička pedagogija, a osobito emancipacijska pedagogija, treba pomaknuti iz tekstova u praksu. Projekt PYLE i ovaj dokument jedan su korak u tom smjeru.

Emancipacijsko učenje / emancipacijska pedagogija je inovativan pristup koji je za područje obrazovanja odraslih najviše razvio brazilski filozof Paulo Freire 1960-ih i 1970-ih, a kasnije su ga mnogi znanstvenici, a osobito Shor, Giroux, McLaren i Schugurensky, ponovno teorijski promišljali i uveli u raznolike kontekste. Emancipacijsko učenje se razvijalo i kroz rad drugih stručnjaka i iz različitih perspektiva, kao što je Rancièreov rad, zatim kroz rad stručnjaka iz područja transformativnog učenja (Mezirow, O'Sullivan, Morrel and O'Connor, Hoggan, Schugurensky i mnogi drugi) i kroz druge radove o kritičkom obrazovanju, zajednici prakse, učenju u zajednici, iskustvenom učenju, informalnom učenju itd. Nijedna rasprava o emancipacijskom učenju ne bi smjela previdjeti ključna djela Paula Freirea, kao ni mnogih drugih znanstvenika koji su također inspirirali i utjecali na Freireov rad, kao što su Marx, Dewey, Gramsci, Frankfurtska škola i drugi.

Kako su već mnogi stručnjaci raspravljali i složili se, „emancipacijska pedagogija se temelji na ideji da bi obrazovanje trebalo igrati ključnu ulogu u stvaranju pravednog i demokratskog društva. [...] Sukladno tome, emancipacijska pedagogija nastoji i učenike i učitelje potaknuti na kritičku analizu političkih i društvenih tema te posljedica socijalne nepravde. To zahtijeva otvoreni/ispregovarani kurikulum (*negotiated curriculum*), koji se temelji na stvarnom dijalogu koji cijeni interakciju, suradnju, autentičnu demokraciju i samoaktualizaciju.” (Nouri i Sajjadi, 2014: 76) Iz perspektive kritičke, emancipacijske pedagogije uspješan obrazovni sustav se neće samo odupirati raznim oblicima kapitalističke reprodukcije već će nužno poduzimati konkretne korake za poticanje razvoja protuhegemonije kako bi olakšao transformaciju društva. To uključuje teorije, prakse (*praxis*), vrijednosti i cjelokupnu kulturu koja djeluje kao kritika i negacija korporativne, kapitalističke hegemonije (McLaren, 2003; Shor, 1992).

Kritički otvoreni kurikulum (critical negotiated curriculum)

- a) S obzirom na to da *skriveni kurikulum* bankarskog sustava obrazovanja reproducira ideološku hegemoniju i dehumanizira pojedince da bi postali poslušni objekti koje kontroliraju strukture moći (Hammer i Kellner, 2009), učenici i učitelji bi trebali, u kontekstu istinskog dijaloga, aktivno sudjelovati u procesu odlučivanja o kurikulumu (Freire, 2000) i stvoriti vlastiti otvoreni odnosno *ispregovarani kurikulum* (Paul, 2002).
- b) Kritički otvoreni kurikulum može „ujednačiti nejednaki teren” (Macedo i Bartolomé, 2001), redefinirati odgovornosti, uloge i očekivanja učitelja i učenika, kao i iznijeti na površinu sadržaje, teme i probleme koji nisu bili predviđeni te „uzvratiti udarac i nastaviti borbu” (*fight back and beyond*, Gregorčič, 2011).
- c) Kritičko istraživanje s alternativnim i radikalnim kvalitativnim/etnografskim pristupima koji se usuđuju posvetiti i uključiti (militantno istraživanje (Colectivo Situaciones, 2003, 2005; Gregorčič, 2011), participativno istraživanje, akcijsko istraživanje, razne prakse suradničkog istraživanja itd.). Kada spominjemo posvećenost i „militantni” karakter istraživanja, mislimo to u upravo onom smislu o kojem raspravlja Colectivo Situaciones (2003): istraživač-militant je lik sačinjen od pitanja, nezasićen ideološkim značenjima i modelima svijeta te anti-pedagoški u svojoj vjernosti „ne-znanju” (Colectivo Situaciones, 2003: 8), „skreće pozornost na odsutna znanja i odsutna sredstva” (Santos, 2014). Kritičko istraživanje je „paradigma utemeljena na uređenju primjene razboritih znanja, znanja koja transformiraju objekte istraživanja u subjekte solidarnosti i promiču aktivnosti utemeljene na znanju” (Santos, 2014: 163).
- d) Umjesto prevladavajućeg uvježbavanja metodičkih i didaktičkih vještina i kompetencija, emancipacijsko učenje naglašava epistemologiju: pomiče se od epistemologije sljepoće prema epistemologiji viđenja, prepoznajući i vrednujući isključene i utišane epistemologije Juga (Santos, 2007, 2014), učeći od Juga putem interkulturalnog prevođenja umjesto da reproducira uvjete ugovornog, teritorijalnog i društvenog fašizma (Santos, 2014). Prekidajući „aparthejd znanja” krećemo se prema „razvoju emancipacijskih strategija za antirasistička, socijalno pravedna istraživanja” (Huber, 2009: 650). Ovo se odnosi na „učenje iz riječi”, na razmjenu svjedočanstava koja zahtijeva i govornika i onoga koji ga čuje (Lackey, 2006, 2008) i na potrebu za „slušanjem mimo razlika” (Haig-Brown, 2003: 418). Ono što znanost Zapada ignorira, a eurocentrična kritička tradicija zaboravlja je da su „sva znanja svjedočanstva, jer ono što znaju o društvenoj stvarnosti (njihova aktivna dimenzija) otkriva i vrstu subjekata znanja koji utječu na društvenu stvarnost (njihova subjektivna dimenzija)” (Santos, 2014: 207).
- e) U vezi toga bi za obrazovanje bilo korisno još jednom se prisjetiti „pedagogije nelagode” Megan Boler (1999), koja zagovara potrebu za smještanjem rada u obrazovanju, često izoliranog i izolirajućeg, u povijesni i politički kontekst koji uzima u obzir klasne i ekonomske odnose te odnose moći, koje istovremeno identificiramo i poistovjećujemo se s njima. S obzirom na to da su emocije dio društva i političke prakse, moraju se doživljavati u obrazovanju i učenju: trebale bi se koristiti kao mjesta otpora umjesto kao oblik socijalne kontrole (Gregorčič, 2018). Transformacija je vjerojatno najučinkovitija i najodrživija ako je

nastojimo postići u solidarnosti s drugim ljudima, angažiranim u istoj vrsti borbe (Foley 1999).

Ciljevi emancipacijskog učenja za učitelje i učenike:

- a) **Emancipacijsko učenje nije neutralno ni objektivno, već političko:** Emancipacijsko učenje kakvo zamišljaju Giroux (1988, 2001, 2011) i mnogi drugi autori preispituje moć jezika i prirodu iskustva. Posao učitelja/mentora je pomoći učenicima/mentoriranim da zamisle „radikalne mogućnosti” obrazovanog uma i obrazovanog građanstva koristeći analitička oruđa, preispitivanje i suprotstavljanje dominantnim modelima mišljenja (hegemonistička misao i epistemologija). I učitelji i učenici bi trebali postati „transformativni intelektualci” (Giroux, 1988) i „kulturni radnici” (Freire, 2000, 2005).
- b) Emancipacijsko učenje je istinski dijalog, sposoban humanizirati (Freire, 2000) i re-humanizirati svijet: Freire je vjerovao da je mijenjanje svijeta u humanizirani moguće samo kroz istinski dijalog, koji ne može postojati u odsutnosti duboke ljubavi za svijet i za ljudska bića, bez poniznosti, bez vjere u kreativnu moć čovječanstva. Takav dijalog stvara ozračje uzajamnog povjerenja, koje one u dijalogu vodi u bliskije partnerstvo u imenovanju svijeta i u stalnom traganju za onim-što-još-nije (*not-yet*), zbog njihove nepotpunosti u komunikaciji s drugima i u kritičkom mišljenju (Freire, 2000). Tako emancipacijsko učenje izvodi kritički dijalog utemeljen na kognitivnoj akciji i buđenju kao suprotnosti prijenosu informacija.
- c) **Emancipacijsko učenje je buđenje kritičke svijesti** (Freire, 2000): autentično učenje je manifestacija buđenja kritičke svijesti (*conscientisation*). Rušenje „kulture tišine” zahtijeva istinski dijalog i buđenje kritičke svijesti koja preispituje temeljne razloge ugnjetavanja (Freire, 1970). Kritička pismenost je preduvjet kritičkoga mišljenja (Freire, 2000; Luke, 2000 itd.). Autentično učenje se događa samo kada stvarni problem proizide iz osobnih iskustava (Dewey, 1916, 1933, 1938), stoga bi se programi učenja trebali sastojati od postojećih, životnih, konkretnih situacija koje odražavaju težnje svih uključenih (Freire, 2000).
- d) **Emancipacijsko učenje je samo po sebi stvaranje praksi protiv moći:** učenje ne samo da mijenja odnose moći (u učionici / u društvu) putem horizontalnog ili odozdo-prema-gore dijaloga i priziva ušutkane stvarnosti kroz „pedagogiju (pre)ispitivanja”, već stvara/izgrađuje/zamišlja protuhegemonističku kulturu, praksu i teorije (McLaren, 2003; Shor, 1992). Pomiče se sa znanja-kao-regulacije ka znanju-kao-emancipaciji (Santos, 2014).
- e) **Emancipacijsko učenje bezuvjetno uključuje imenovanje i osjećanje – pedagogiju nelagode** (Boler, 1999): prekinuti tišinu i isključenost i ugnjetavanje izraziti riječima; emocije nisu samo dopuštene, već ključne za ponovnu humanizaciju svijeta. Nužno je „upozoriti na odsutna znanja i odsutna sredstva” (Santos, 2014: 163) i „naučiti novi jezik borbe i, učeći, sudjelovati u njegovom stvaranju” (Holloway, 2010: 12-13).

- f) **Kako nitko nikoga ne podučava niti je itko samouk (Freire, 2000), emancipacijsko učenje nužno stvara zajednice, koje mogu postati moćna mjesta učenja:** često zaboravljeno, no za učenje ključno, jest da stvara zajednice, iako uglavnom nenamjerno i nesvjesno (v. Schugurensky, 2000, 2006a, 2010), kao što stvara i nenamjerno, nesvjesno informalno ili čak transformativno učenje (Schugurensky, 2000, 2006a, 2010).
- g) **Emancipacijsko učenje otkriva stvarnost kroz učenje/obrazovanje „postavljanjem problema” (Freire, 2000):** dijaloška teorija prakse i znanja i izmijenjen odnos između učitelja i učenika. Životne, konkretne, aktualne situacije bi trebalo predstaviti kao probleme koji izazivaju sve uključene odnosno zahtijevaju njihov intelektualni odgovor i djelovanje, praksu (*praxis*).
- h) **Emancipacijsko učenje uvijek uključuje neke aspekte transformativnog učenja:** proces autotransformacije učenika je također važan. U tom kontekstu mnogi autori su zaključili da se sudjelovanje u demokratskim procesima povećava i intenzivira usporedno s rastom opsega i složenosti modela. Mnogi edukatori prepoznaju da se važna učenja događaju kroz sudjelovanje i uključenost u društvene aktivnosti (Foley, 1999; Hall i sur., 2012; Vieta, 2014) ili u participativnim demokratskim procesima (Pontual, 2014; Schugurensky, 2006a; McLaren, Farahmandpur, 2001; Salgado, 2015; McLaren, 2000; Pateman, 1988[1970]; Wildemersch, 2014). Drugi autori također naglašavaju aspekt recipročnosti u participativnoj demokraciji i transformativnom učenju: transformativno učenje može unaprijediti participativnu demokraciju, ali i participativna demokracija može potaknuti transformativno učenje (Schugurensky, 2002: 12). **„Transformativno učenje može unaprijediti kvalitetu sudjelovanja građana u demokratskim institucijama, dok demokratsko sudjelovanje stvara moćne prilike za autotransformaciju”** (ibid).
- i) **Emancipacijsko učenje bi trebalo smatrati „dvosmjernom pedagogijom”** (Santos, 2005: 362): ne samo među onima koji teže nečemu, već i među onima na poziciji kontroliranja statusa quo (hegemonski položaj). „Dvosmjerna pedagogija” je značajan faktor učenja za društvenu promjenu zbog izuzetnog potencijala za učenje među javnim službenicima u lokalnoj samoupravi i državnoj upravi, odnosno značajan faktor pokušaja da izađu iz čvrsto ukorijenjene tehno-birokratske kulture (Santos, 2005). U transformativnim demokratskim praksama pedagoški se elementi prepoznaju u procesu podučavanja o demokraciji metodama iskustvenog učenja (učenje činjenjem), učenja u zajednici u okviru društvenih institucija (samoorganiziranih ili postojećih, pri čemu je svaka društvena institucija ujedno i edukativna) te u procesu demokratizacije institucija, koji je uvijek političko-pedagoški (Schugurensky, 2002: 14; Addams, 1930).

VI. LITERATURA

- Apple, Michael W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative age. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31.
- Apple, Michael W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Arronowitz, Stanley (2004). Against schooling: Education and social class. *Workplace*, 6(1).
- Berger, Peter L. i Luckmann, Thomas (1988). *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. [Social construction of reality]. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Boal, Augusto (1998): *Theatre of the Opressed*. London: Pluto Classics.
- Boal, Augusto (1998). *Legislative Theatre*. London: Routledge.
- Bob (2014). *Strategija Zavoda Bob*. Dostupno na: <http://www.zavod-bob.si/wp-content/uploads/2014/10/strategija.pdf> (21. 3. 2018).
- Boler, Megan (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York/London: Routledge.
- Bookchin, Murray (1982). *The ecology of freedom*. California: Cheshire Books.
- Cattani, Antonio David (ur.) (2004). *La otra economía*. Buenos Aires: Altamira.
- Cepin, Matej (ur.) (2017). *Priročnik za trenerje v mladinskih organizacijah*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije = National Youth Council of Slovenia.
- Colectivo Situaciones (2003). Sobre el militante investigador, [On the researcher-militant]. Dostupno na: <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es> (1. 2. 2006).
- Colectivo Situaciones (2005). Something more on research militancy: footnotes on procedures and (in)decisions, *Ephemera*, 5(4), 602–614.
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational technology*, 33(5), 12–19.
- Corraggio, Jose Luis (2000). Da economia dos setores populares à economia do trabalho. U: G. Kraychete, F. Lara, i B. Costa (ur.), *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia* (pp. 91-142). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ćulum, Bojana (2008): *Zašto i kako vrednovati volontiranje? – Analiza modela institucionalnog priznavanja volontiranja kao preduvjeta za dugoročni razvoj kulture volontiranja i ostvarivanja prednosti u korištenju usluga ili kod zapošljavanja*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti. Dostupno na: http://www.academia.edu/1334478/%C4%86ulum_B._2008_.Za%C5%A1to_i_kako_vrednovati_volontiranje_Zagreb_Ministarstvo_obitelji_branitelja_i_me%C4%91ugeneracijske_solidanosti
- Ertmer, Peggy A., i Timoty J. Newby (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50–72.
- European Economic and Social Committee (EESC) (2012). *The social economy in the European Union*. Brussels: Visits and Publication Unit.
- Finnegan, Fergal (2014). Embodied experience, transformative learning and social change: Notes on a theory of social learning. Paper presented at ESREA, Interrogating Transformative Processes in Learning and Education Network, Athens, Greece.

- Foley, Griff (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London: Zed Books.
- Fritz, Birgit (2012). *InExActArt—the Autopoietic Theatre of Augusto Boal. A Handbook of Theatre of the Oppressed Practice*. Stuttgart: ibidem Press.
- Freire, Paulo (1970). *Cultural action for freedom*. Boston: Harvard University Press.
- Freire, Paulo (2000[1972]). *Pedagogy of the Oppressed*. London/New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, Paulo (2005[1983]). *Education for Critical Consciousness*. London/New York: Continuum, The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gaiger, Luiz I., Ferrarini, Adriane i Veronese, Marilia (2015). Social enterprise in Brazil: An overview of solidarity economy enterprises. Preuzeto 13. veljače 2017 sa stranice http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-3512_en.html
- Gibson-Graham, J. K. (2006). *A Postcapitalist Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gibson-Graham, J. K., J. K., Jenny Cameron i Stephen Healy (2013). *Take Back the Economy: An Ethical Guide for Transforming Our Communities*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, A. Henry (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, A. Henry (2001). *Theory and resistance in education. Toward a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, A. Henry (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing.
- Glaser, Barney G. (1978). *Theoretical sensitivity*. The Sociology Press. Mill Valley: California.
- Glaser, Barney G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs Forcing*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glasser, William (1998). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: Harper Collins Publishers.
- Gregorčič, Marta (2009). Cultural capital and innovative pedagogy: a case study among indigenous communities in Mexico and Honduras. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 357-366.
- Gregorčič, Marta (2011). *Potencia. Samoživost revolucionarnih bojev. [Potentia. The self-determination of revolutionary struggles]*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Gregorčič, Marta (2017). Community learning and learning-by-struggling in solidarity economics. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 8(2), 207–223.
- Gregorčič, Marta i Jelenc Krašovec, Sabina (2017). Pedagogical dimensions of participatory democracy: Learning through self-organized communities and participatory budgeting in Maribor. U: G. A. Koulaouzides i K. Popović (ur.) *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe* (pp. 27–39). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Gregorčič, Marta (2018). Silenced epistemologies: The power of testimonies and critical auto/biographies for contemporary education. *Andragoška spoznanja*, 24(1), 61–75

- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 in Band 2*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Haig-Brown, C. (2003). Creating spaces: Testimonio, impossible knowledge, and academe. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(3), 415–433.
- Hammer, Rhonda and Kellner, Douglas (2009). *Media/cultural studies: critical approaches*. New York: Peter Lang.
- Hardt, Michael i Negri, Antonio (2009). *Multitude: War and democracy in the age of empire*. New York: Penguin Books.
- Hall, Budd (2009). A river of life: Learning and environmental social movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements* 1(1), 46–78.
- Hall, Budd, Clover, Darlene, Crowther, Jim and Scandrett, Eurig (Eds) (2012). *Learning and education for a better world: The role of social movements*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Healy, Stephen (2014). The biopolitics of community economies. *Journal of Political Ecology*, 21, 210–221.
- Hoggan, Chad (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults* 48(1), 65–82.
- Holloway, John (2002). *Change the world without taking power: The meaning of revolution today*. London/New York: Pluto Press.
- Holloway, John (2010). *Crack capitalism*. London/New York: Pluto Press.
- Huber, Pérez L. (2009). Disrupting apartheid of knowledge: Testimonio as methodology in Latina/o critical race research in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(6), 639–654.
- Ilišin, Vlasta, Bouillet, Dejana, Gvozdanović, Anja i Potočnik, Dunja (2013). *Mladi u vremenu krize*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Friedrich Ebert Stiftung. Dostupno na: https://www.idi.hr/images/stories/publikacije/mladi_uvk.pdf
- Illeris, Knud (2014). *Transformative learning and identity*. London/New York: Routledge.
- Illich, Ivan (2002). *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers.
- Inglis, Tom (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 119–134.
- Jelenc Krašovec, Sabina i Gregorčič, Marta (2017). Intergenerational exchange of knowledge, skills, values and practices between self-organized active citizens in Maribor, Slovenia. *Australian Journal of Adult Learning* 57(3), 401–420.
- Kamenko, Jelena, Kovačević, Mirta i Lejla Šehić Relić (2016). *Volontiranje - prilika za nove kompetencije (Vodič kroz inkluzivno volontiranje za organizatore volontiranja)*. Osijek: Volonterski centar Osijek, Hrvatska mreža volonterskih centara. Dostupno na: http://volonterski-um.eu/wp-content/uploads/2016/07/publikacija_volontiranje.pdf
- Kirylo, James D. (ur.) (2013). *A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kopiloti (2017): *Priročnik za izvajalce projekta mladi itd.* Ljubljana: Zavod Bob. Dostupno na: <http://www.zavod-bob.si/wp-content/uploads/2014/11/Priro%C4%8Dnik-za-izvajalce-projekta-mladi-itd.pdf> (24. 3. 2018).

Kovačić, Marko i Čulum, Bojana (2015). *Teorija i praksa rada s mladima: prilog razumijevanju rada s mladima u hrvatskom kontekstu.* Zagreb: Mreža mladih Hrvatske. Dostupno na: http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/MMH-rad%20s%20mladima-digitalna%20verzija_.pdf

Lackey, Jennifer (2006). Learning from words. *Philosophy and Phenomenological Research*, 73(1), 77–101.

Lackey, Jennifer (2008). *Learning from words. Testimony as a source of knowledge.* Oxford: University of Oxford.

Lave, Jean (1991). Situating learning in communities of practice. U: L. B. Resnick, J. M. Levine i S. D. Teasley (Eds.) *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63–82). Washington DC: American Psychological Association.

Lave, Jean i Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Laville, Jean-Louis (2003). A new European socioeconomic perspective. *Review of Social Economy* 61(3): 389–405.

Laville, Jean-Louis (2010). The solidarity economy: An international movement. *RCCS Annual Review*, 2, 3–41.

Laville, Jean-Louis (2013). The social and solidarity economy: A theoretical and plural framework. UNRIDS. Dostupno na: <http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/search/228DBE3C0DE3D2D3C1257B5F00699C58?OpenDocument> (1. februar 2018).

Leite, Marcia de Paula (2010). Social economy and collective work: theories and realities. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 5, 3–15.

Lerner, Josh i Schugurensky, Daniel (2007). Who learns what in participatory democracy? Participatory budgeting in Rosario, Argentina. U: R. van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood & V. Marsick (Eds.) *Democratic Practices as Learning Opportunities* (pp. 85–100). Rotterdam: Sense Publishers.

Longo, Nicholas V. (2007). *Why community matters: Connecting education with civil life.* Albany, NY: State University of New York Press.

Loach, Ken (2013). The Spirit of '45. Documentary movie, Great Britain.

Luke, Allan (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43(5), 448–461

Macedo, Donaldo i Bartolomé, Lilia (2001). *Dancing with bigotry. Beyond the politics of tolerance.* Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.

McLaren, Peter (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution.* Oxford: Rowman and Littlefield.

McLaren, Peter (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy.* New York: Pearson.

Malo, Marta de Molina (2004). Nociones comunes, parte 2: del análisis institucional a experiencias contemporáneas entre investigación y militancia, Preuzeto 28. prosinca 2015 sa stranice <http://eipcp.net/transversal/0707/malo/en>

- Mamani, Pablo (2006). Territorio y estructuras de acción colectiva: microgobiernos barriales. *Ephemeris*, 6(3), 276-286.
- Mato, Daniel (2000). Not 'studying the subaltern', but studying with 'subaltern' social groups, or, at least, studying the hegemonic articulations of power. *Nepantla-Views from South*, 3(3), 479-502.
- Mendizábal, Antxon and Anjel Errasti (2008). Premisas teóricas de la autogestión, Preuzeto 24. srpnja 2017 sa stranice http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/ecocri/eus/Mendizabal_y_Errasti.pdf
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1997). Transformative learning: Theory to practice. V *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, P. Cranton (ur.), 5–12. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack i suradnici (2000). *Learning and Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack i Taylor, W. Edward (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, Ethan (2013). Community Economy: Ontology, Ethics, and Politics for Radically Democratic Economic Organization. *Rethinking Marxism* 25(4): 518–533.
- Močnik, Rastko (2006). *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba *cf.
- Močnik, Rastko (2012). Konec univerze, zmaga visokega šolstva: bo teorija ostala brez institucionalne podpore? V *(Pre)drzna Slovenija*, I. Žagar in A. Korsika (ur.), 43–71. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Močnik, Rastko (2013). Historical Transformation and Epistemological Discontinuity. *Filozofija i društvo* 24(4): 30–62.
- Mrak Merhar, Irena (ur.) (2017). *Priročnik za menedžerje v mladinskih organizacijah*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije = National Youth Council of Slovenia.
- Müller, Burkhardt (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*, M. Sande et al. (ur.), 149–157. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mündel, K. i Schugurensky Daniel (Eds.) (2004). *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change*. Toronto: Transformative Learning Center, OISE/UT.
- Nardi, Jason (2016). Solidarity economy in Europe: An emerging movement with a common vision. Preuzeto 15. veljače 2017 sa stranice http://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-5115_en.html
- Nouri, Ali i Sajjadi, Seyer Mahdi (2014). Emancipatory pedagogy in practice: Aims, principles and curriculum orientation, *International Journal of Critical Pedagogy*, 5(2), 76–87.
- O'Sullivan, Edmund, Amish Morrell i Mary Ann O'Connor (ur.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York, Palgrave.
- Pateman, Carole (1988 [1970]). *Participation and democratic theory*. New York: Cambridge University Press.

- Paul, R. Carr (2002). Democracy in the classroom. *Education*, 123(1), 205–209.
- Popović, Stjepka (2013). *Inkluzivno volonterstvo: studija nevladinih organizacija u Zagrebu*. Postdiplomski specijalistički rad. Zagreb: Fakultet političkih znanosti. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/738050>
- Prgić Znika, Jela, Kordić, Ivana i Ivana Jeđud Borić, I. (2015). *Menadžment volontera: Priručnik za vođenje volontera i volonterskih programa*. Zagreb: Volonterski centar Zagreb. Dostupno na: <https://www.vcz.hr/vcz/izdavastvo/menadzment-volontera/>
- Rancière, Jacques (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Rogers, Venessa (2000). *1001 Things to do on the Street*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Santos, B. de Sousa. (2005). General introduction. Reinventing social emancipation: Towards new manifestos. U: B. de S. Santos (ur.), *Democratizing democracy. Beyond the liberal democratic canon* (pp. xvii – xxxiii). Londres: Verso.
- Santos, B. de Sousa i Rodríguez-Garavito, A. (2006). Introduction. Expending the economic canon and searching for alternatives to neoliberal globalization. U: B. de S. Santos (ur.), *Another production is possible. Beyond the Capitalist Canon* (pp. xvii–lxii). London/NY: Verso.
- Santos, B. de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1), 45-89.
- Santos, B. de Sousa (2014). *Epistemologies of the South. Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. London & NY: Routledge.
- Schugurensky, Daniel (2002). Transformative learning and transformative politics. U: E. V. O’Sullivan, A. Morrell i M. A. O’Connor (ur.) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (pp. 59–76). New York: Palgrave.
- Schugurensky, Daniel (2004). The tango of citizenship learning and participatory democracy. U: K. Mündel i D. Schugurensky (ur.) *Lifelong citizenship learning, participatory democracy and social change* (pp. 326–334). Toronto: Transformative Learning Center, OISE/UT.
- Schugurensky, Daniel (2006a): Strategies to Elicit Informal Learning and Tacit Knowledge: Methodological Notes from the Field. Paper presented at the conference *Rethinking Work and Learning: Research Findings and Policy Challenges*, organized by the Research Network on Work and Lifelong Learning, Toronto, June 4–5.
- Schugurensky, Daniel (2006b). This is our school of citizenship: Informal learning in local democracy. U: Z. Beckerman, N. C. Burbules i D. S. Keller (ur.) *Learning in places: The informal educational reader* (pp.163–182). New York: Peter Lang AG.
- Schugurensky, Daniel (2010). Introductory essay: Citizenship learning for and through participatory democracy. U: E. Pinnington i D. Schugurensky (ur.) *Learning citizenship by practicing democracy: International initiatives and perspectives* (pp. 1–16). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Schugurensky, Daniel (2013). Volunteers for democracy: Informal learning through participatory budgeting. U: F. Duguid, K. Mündel i D. Schugurensky (ur.) *Volunteer work, informal learning and social action* (pp. 159–176). Rotterdam: Sense Publisher.
- Schweickart, David i Michael, Albert (2008). There is an Alternative: Economic Democracy and Participatory Economics, A Debate. U: *Solidarity Economy: Building Alternatives for People*

and Planet, J. Allard i J. Matthaei (ur.), 47–82. U.S. Solidarity Economy Network. Dostupno na: <http://institute.coop/resources/solidarity-economy-building-alternatives-people-and-planet-papers-and-reports-us-social> (12. December 2017).

Singer, Paul (2003). Economia solidária, um modo de produção e distribuição. U: P. Singer i A. R. Souza (ur.) *A Economia solidária no Brasil A autogestão como resposta ao desemprego* (pp. 11-28). São Paulo: Contexto.

Shor Ira (1996). *When students have power*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shor, Ira (1987). *Critical teaching and everyday life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Shor, Ira (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Šehić Relić, Lejla, Kamenko, Jelena, Kovačević, Mirta, Prgić Znika, Jela, Pavelić Šprajc, Ivana i Fordana Forčić (2014): *Generacija za V – priručnik o volontiranju za srednjoškolce*. Zagreb: Volonterski centar Zagreb. Dostupno na: <http://www.volonterski-centar-ri.org/wp-content/uploads/web-prirucnik-za-volontere.pdf>

Shukaitis, Stevphen, Graeber, David, and Erika Biddle (Eds.) (2007). *Constituent imagination: militant investigations//collective theorization*. Oakland, CA: AK Press.

Vieta, Marcelo (2014a). Learning in Struggle: Argentina's New Worker Cooperatives as Transformative Learning Organizations. *Industrial Relations* 69(1): 186–218.

Vieta, Marcelo (2014b). The stream of self-determination and autogestión: Prefiguring alternative economic realities. *Ephemera*, 14(4), 781-809.

Wenger, Étienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Zovanyi, Gabor (2013). *The no-growth imperative: Creating sustainable communities under ecological limits to growth*. New York: Routledge.

Pedagoške smjernice za emancipacijsko učenje

Autorica: Marta Gregorčič u suradnji s članovima/cama sve tri partnerske organizacije projekta PYLE

Prijevod s engleskog na hrvatski jezik: Tihana Fontana, Aleksandra Lera i Danijela Ustić (Volonterski centar Istra)

Lektura: Volonterski centar Istra

Dizajn: Dafina Gashi i Anastasia Belova (Zavod Bob)

Online izdanje

Kataloški broj publikacije (CIP) pripremljen je u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Ljubljani

COBISS.SI-time

ISBN (pdf)

Izdavač: Zavod Bob

Izdano u: Ljubljana, Slovenija

Objavljeno u 2019. godini



Naslov projekta: PYLE: Post-YU for Learning Emancipation – Supporting learners on the way to self-realisation

Trajanje projekta: 1. 9. 2017 – 30. 11. 2019

Referenca: KA2-AE-2/17



Sufinancirano sredstvima
programa Europske unije
Erasmus+

Ova publikacija je ostvarena uz financijsku potporu Europske komisije. Ova publikacija odražava isključivo stajalište autora publikacije i Komisija se ne može smatrati odgovornom prilikom uporabe informacija koje se u njoj nalaze.