

A TÁRSAS TANULÁS EREDMÉNYEI A FENNTARTHATÓ FOGYASZTÁST ELŐMOZDÍTÓ BUDAPESTI GYAKORLATKÖZÖSSÉGEKBEN

THE OUTCOMES OF SOCIAL LEARNING IN BUDAPEST COPS FOSTERING SUSTAINABLE CONSUMPTION

A fenntartható fogyasztással kapcsolatos kihívások kezelése kapcsán egyre növekvő szerephez jutnak azok a közösségek, melyek gyakorlati alapon szerveződnek. Ebben a cikkben azt vizsgálják a szerzők, milyen tanulási módok jellemzik a fenntartható fogyasztást előmozdító budapesti gyakorlatközösségeket és az itt megismert tanulási mechanizmusok hogyan segítik a fenntartható életmód kialakítását. Feltáró kutatásuk mélyinterjúkra támaszkodik, amelyeket két egymást követő hullámban bonyolítottak le. Az első szakaszban szakértői interjúk készültek, amelyek az ökológiai és társadalmi fenntarthatósághoz kapcsolódó aktív, szervezői szerepet vállaló közösségek tagjaival készített 20 interjúval egészültek ki. A tudásmegosztási jellemzők alapján elmondható, hogy a vizsgált közösségek működése során egyaránt megtalálhatók az egy-, két- és háromhurkos tanulás esetei, valamint a tanulás mind individuális, mind kollektív szinten megvalósul. A tudásmegosztás szélességét és orientációját vizsgálva azt találták, hogy nagyvárosi környezetben a közösségi tudat megerősítése és megerősítése, valamint a többhurkos tudásmegosztási mechanizmusok megléte hozzájárul a konvergencia és konstruktív társas tanulási eredményhez.

Kulcsszavak: társas tanulás, fenntartható fogyasztás, gyakorlatközösségek, kvalitatív kutatás

To address the challenges of sustainable living, there has been a growing role for communities that are organized on a practice basis. This paper examines the characteristics of the learning methods applied by communities of practice (CoPs) in Budapest to foster sustainable consumption and determine how these learning mechanisms support participants to develop a sustainable lifestyle. To answer the questions, an explorative research design based on qualitative methods was applied. The in-depth interviews were conducted in two consecutive waves. In the first phase, expert interviews were conducted, followed by a second phase involving 20 additional interviews with members of active communities related to ecological and social sustainability. Based on the characteristics of knowledge sharing, there were equally identifiable types of cases in the examined communities, representing one-, two- and three-loop learning, and the learning takes place both on an individual and a collective level. By examining the direction and orientation of learning, it was also found that building and strengthening community consciousness and the existence of multi-loop learning mechanisms contribute to a convergent and constructive social learning outcome.

Keywords: social learning, sustainable consumption, communities of practice, qualitative research

Finanszírozás/Funding:

Jelen publikáció az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 azonosítószámú Tehetségből fiatal kutató- A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban című projekt keretében jött létre.

The present publication is the outcome of the project From Talent to Young Researcher project aimed at activities supporting the research career model in higher education, identifier EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 co-supported by the European Union, Hungary and the European Social Fund.

Szerzők/Authors:

Dr. Kasza-Kelemen Kata^a (kata.kelemen@uni-corvinus.hu) egyetemi adjunktus; Dr. Neulinger Ágnes^a (agnes.neulinger@uni-corvinus.hu) egyetemi docens; Dr. Kiss Gabriella^a (gabriella.kiss@uni-corvinus.hu) egyetemi docens; Veress Tamás^a (tamas.veress@netorient.hu) PhD-hallgató; Lazányi Orsolya^a (orsolya.lazanyi@uni-corvinus.hu) PhD-hallgató

^aBudapesti Corvinus Egyetem (Corvinus University of Budapest) Magyarország (Hungary);

A cikk beérkezett: 2021. 04. 19-én, javítva: 2021. 09. 15-én és 2021. 10. 30-án, elfogadva: 2021. 12. 13-án.

The article was received: 19. 04. 2021, revised: 15. 09. 2021 and 30. 10. 2021, accepted: 13. 12. 2021.

A fenntarthatóság felé történő átmenetet Grin, Rotmans & Shot (2010, p. 1) a fenntartható társadalommá való radikális átalakulás folyamatoként határozzák meg, amely egyben válasz a mai modern társadalmak előtt álló szá-

mos állandó problémára is, úgymint élelmezési, vízellátási, mobilitási, egészségügyi, energetikai és klímakrízis. Az ilyen mértékű átalakulások a társadalmi, technológiai és ökológiai rendszerek alapvető változásai, amelyek új in-

terakciós mintákhoz és eredményekhez vezetnek (Patterson et al., 2017, p. 2). A fenntarthatóság felé való átmenet tehát hosszú távú, többdimenziós és alapvető átalakulási folyamat, amelynek révén a kialakult társadalmi-technológiai rendszerek fenntarthatóbb termelési és fogyasztási módokra térnek át (Markard, Raven & Truffer, 2012). Figyelembe véve, hogy a globális erőforrás-felhasználás, valamint az abból következő környezeti hatások egyik legmeghatározóbb felelőse maga a fogyasztás, a fogyasztási mintázatok és a kapcsolódó életmód megváltoztatása kiemelt jelentőségű a társadalmi szintű fenntarthatóságot célzó átalakulás szempontjából (Kiss, Pataki, Köves & Király, 2018). A fenntartható fogyasztás kapcsán felmerülő dilemmák és konfliktusok megoldásai számos szempontot érintve, társadalmi kontextusban születnek (Wals & Jickling, 2002; Wals & Heymann, 2004). A mozgástér, amelyben az egyén meghozza döntéseit, illetve megteremti annak lehetőségét, hogy felelős módon cselekedjen, folyamatosan és nagy mértékben változik (Wals, 2007). A fogyasztóknak rendszeresen kell olyan döntéseket hozniuk, amelyek mély, akár szakmai tudást, széles körű informáltságot igényelnek egy-egy termékről és előállításukról (Hofmeister-Tóth, Kelemen & Piskóti, 2011). Ahogyan Zsóka, Marjainé Szerényi & Széchy (2011) is kiemelik, az egyénre való fókuszálás a rögzült szokások megváltoztatása kapcsán nem elég hatásos. Ezért a fenntarthatóságot előmozdító átmenet során az egyéni fogyasztók helyett a társadalmi tevékenységek közösségibb szintre való emelésére célszerű törekedni (Moisander, 2007). Briceno és Stagl (2006) a fogyasztás társadalmi jellegét elismerve a fenntartható fogyasztás felé történő elmozdulás kapcsán a társadalmi interakciókat, a közösségi tevékenységeket és az elköteleződést emelik ki, miközben korábbi kutatások azt is jelzik, hogy a fenntartható fogyasztás irányába történő elmozdulás folyamatának legfontosabb mozgatórugóját az erős közösségek jelentik (Kiss et al., 2018; Király, Kiss, Köves & Pataki, 2013). Reid, Sutton & Hunter (2010) a téma kapcsán a mikro-makro dichotóm gondolkodásból kilépő, mezoszintű együttműködések jelentőségét hangsúlyozzák, amely nem csak mint mediátor, de mint generátor és népszerűsítő közeg szolgálhat a mikro- és makroszintek között a fenntartható fogyasztás felé történő elmozdulás során. Bradbury & Middlemiss (2015) kutatása szintén a mezoszint szerepét erősíti meg. A különböző készségeket és tudást egy fedél alá hozó, nem feltétlen földrajzi, hanem inkább a gyakorlat alapján szerveződő közösségekben vizsgálva az itt zajló tudásmegosztást arra jutottak, hogy az egyén közösség iránti elköteleződése és az együttes cselekvés lehetősége magabiztosságot ad a résztvevőknek a szükséges új tudás, képességek és gyakorlatok megtanulásához, elsajátításához.

Ahogyan látható, a közösségek fenntartható fogyasztás felé való átmenetben betöltött szerepét, tanulási folyamatát, valamint tudásmegosztó jellegét számos kutatás igazolta már mind hazai, mind nemzetközi szinten. Jelen kutatásban a két terület összefűzése mellett a gyakorlat-közösségekben zajló társas tanulás, tudásátadás eredményeinek mélyebb megértésére törekedtünk közép-kelet-európai, nagyvárosi kontextusban. Ennek tükrében

kutatásunk célja volt, hogy megismerjük *milyen tanulási módok jellemzik a vizsgált fenntartható fogyasztáshoz kapcsolódó gyakorlatközösségeket és az itt megismert tanulási mechanizmusok hogyan segítik a közösség tagjait a fenntartható életmód kialakításában*. Vizsgálataink során a fenntartható életmód alatt minden olyan elmozdulást, tudáselemet figyelembe vettünk és elfogadtunk, amely akár a gyenge fenntarthatóság (azaz az ember által létrehozott, a humán és a természeti tőke helyettesíthetőségét elfogadó), akár az erős fenntarthatóság (azaz az egyes tőkeelemek helyettesíthetőségét elutasító) irányába mutat (Nádasy, Kerekes & Luda, 2012; Kerekes, Marjainé Szerényi & Kocsis, 2018). Egyaránt vizsgáltuk azokat a gyakorlatokat, amelyek a zöld fogyasztást támogatják, azaz a fogyasztás minőségi változásait célozzák, illetve azokat, amelyek a nemfogyasztást, így a fogyasztás mennyiségi korlátait, ezen belül is a lemondást és a kimaradást (Törőcsik & Csapó, 2021) hangsúlyozzák.

Fogalmi keretrendszer

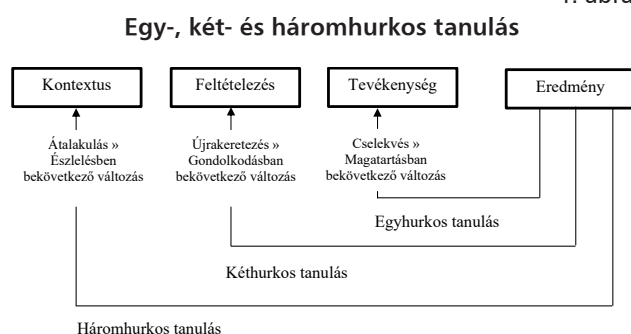
Az átalakulásmenedzsment – melynek célja olyan, a döntéshozókra nyomást gyakorló társadalmi mozgalom létrehívása új közösségek, partneri kapcsolatok, szociális hálózatok kialakításával, amely biztosítani tudja a hosszú távú iránymutatást az átalakulási folyamatban (Fogarassy, 2016) – a tanulást „az új tudás, kompetenciák, normák vagy értékek elsajátításának és fejlesztésének folyamatként” értelmezi (van den Bosch, 2010, p. 232). Ebből a megközelítésből három tanulási folyamat különíthető el egymástól (Bos, Brown & Farrelly, 2013). Míg az *átfogó tanulás* (broad learning) a társadalmi kérdések szisztematikus természetének megértésére törekszik, addig a *reflektív tanulás* a cselekvés, gondolkodás és társadalmi gyakorlatok szerveződésének folyamatos megkérdőjelezésével, valamint a létező konvenciók elengedésével kapcsolható össze. Egy harmadik megközelítés, a *társas tanulás* azon folyamatát vizsgálja, hogyan hatnak egymásra és alakítják ki alternatív megközelítéseiket a társadalom szereplői adott társadalmi ügy kapcsán. Ahogyan Bos és munkatársai (2013) hangsúlyozzák, az átfogó tanulási folyamat elsősorban a kognitív fejlődésre irányul. Az átfogó tanuláson belül más szerzők három tudástípust különböztetnek meg, amelyek átadása megtörténhet (Kaiser & Führer, 2003; Garmendia & Stagl, 2010), így

1. *a deklaratív tudást*, amely a létező problémás helyzetbe nyújt betekintést,
2. *a procedurális tudást*, azaz a lehetőségek, folyamatok és cselekvések sorát, amelyeken keresztül a kitűzött fenntarthatósági cél elérhető, valamint
3. *a hatékonysági tudást*, vagyis az egyes viselkedések, folyamatok, cselekvések hatékonyságának vizsgálatát a kitűzött fenntarthatósági cél elérésének függvényében.

A kognitív fejlődés a már létező értékekre, feltételezésekre és elvekre épül, azaz egyhurkos tanulásként értelmezhető, amely során a viselkedés a mögöttes elvek, alapfeltevések megkérdőjelezése nélkül, a szerzett tapasztalatokra és

hibákra reagálva változik (Argyris & Schön, 1978). Leg-alapvetőbb szintje a cselekvések finomítása a teljesítmény kiaknázása, vagy a dolgok utólagos jobb elvégzése érdekében (Wulandhari, Mishra, Dora & Samuel, 2021). Ezzel szemben a reflexív és társas tanulás során a létező értékek, feltételezések és alapelvek a tanulás tárgyát képezik, azaz a meglévő referenciakeret megváltoztatását célozzák és mint ilyen a kéthurkos tanulást képviselik (Argyris & Schön, 1996). Ahogyan van Mierlo, Leeuwis, Smits & Woolthuis (2010) hangsúlyozzák a társadalmi-technológiai rendszerek megváltoztatása az egymástól függő szereplők legalább kéthurkos tanulását igényli. A társas tanulás során megjelenhet a háromhurkos tanulás is, amely arra a kérdésre reflektál, miért is tanulunk úgy, ahogyan: milyen irányelvek, normák, értékek, paradigmák alapján hozzuk meg a döntéseinket és ezek vajon helyesek-e? Mindez magában foglalja annak megértését is, hogy kiknek kell hozzájárulniuk a helyes döntés meghozatalához és van-e lehetőségük, valamint megfelelő kompetenciájuk ebbe bekapcsolódni (Johannessen et al., 2019). Az egy-, két- és háromhurkos tanulás folyamatát az 1. ábra összegzi.

1. ábra



Forrás: Argyris & Schön (1996) alapján saját szerkesztés

A fentiekben bemutatott tanulási mechanizmusok kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy a fenntarthatóság felé való átmenet során megvalósuló tanulási folyamat nem csak konstruktív, de visszafogó vagy romboló is lehet, amennyiben a fenntarthatóságot nem, vagy nem kellő mértékben szolgáló gyakorlatokba zárja be. Az irányelvek, normák, értékek folyamatos megkérdőjelezése, valamint a megfelelő döntést támogatni képes érintettek megtalálása és bevonása nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulási folyamat építő jellegű legyen. Ahogyan korábban is hangsúlyoztuk, mindez legalább két- vagy háromhurkos tanulást feltételez, amely egyben felhívja a figyelmünket azokra a tanulási formákra, amelyek előmozdíthatják ezt.

A társas tanulás fogalma a fenntarthatóság felé való átmenet kontextusában

A társas tanulás (social learning) vizsgálatának jelentősége az elmúlt években folyamatosan növekedett, részben olyan területeket is érintve, ahol a tanulási tevékenységet a kívánt változás előmozdítására irányulóan vizsgálják (Wulandhari et al., 2021). A társas tanulás szakirodalma a fenntarthatósági átmenet vizsgálataival egyezően nagy

hangsúlyt fektet annak megértésére, hogy a különböző háttérrel és perspektívákkal rendelkező szereplők összefogása, a problémák újra strukturálása, valamint az új ötletek közös kidolgozása hogyan segíthető elő (Reed et al., 2010; Scholz & Methner, 2020). A fenntarthatóság felé való átmenettel foglalkozó tanulmányok a társas tanulásra, mint az aktuális helyzet megváltoztatását lehetővé tevő kollektív folyamatra tekintenek, ahol a szereplők interakcióin keresztül közös jelentések, értékek és megértések alakulnak ki (SLIM, 2004), amelyek a jövőbeli közös cselekvéseik alapját is képezik (Muro & Jeffry, 2008). A tanulást olyan folyamatnak tekintik, amelyben a szereplők társadalmi viszonyaikba ágyazottan tanulhatnak egymástól egy iteratív visszacsatolási hurok mentén, ahol a tanuló és környezete – kölcsönösen befolyásolva egymást – alakítják a bennük bekövetkező változásokat (Wals & van der Leji, 2007). Maga a változás mint a társas tanulás eredménye, attól függ, hogy a szereplők társas környezetükben milyen kritikus interakciókban vesznek részt (Reed et al., 2010). A társas tanulás akaratlagosan vagy akaratlanul, természetes módon, a mindennapok során valósul meg. Ensor és Hrvey (2015, p. 510) a fogalom kapcsán a gyakorlat szerepét hangsúlyozza, azaz olyan közös tevékenységek lévén létrejövő tanulásként határozza meg, amely elősegíti az érintettek azonos cél mentén megvalósuló tudásmegosztását, együttes tanulását és közös élményteremtését olyan módon, hogy (1) a tanulást és a változást az egyéneken túl a közösségekre, hálózatokra, rendszerekre is kiterjeszti, valamint (2) lehetővé teszi a megismerés új, megosztott útjait, amely megteremti a gyakorlati változások bekövetkezésének lehetőségét. Glasbergen (1996) meghatározása kiegészíti mindezt azzal, hogy a társas tanulás folyamata a kommunikáció akadályainak felszámolásával és az érintett felek közötti, irányelveket érintő interakciók ösztönzésével mozdítható elő, amely során a felek a nyílt és reszponzív kommunikáció által tanulhatnak leginkább egymástól. Mint ilyen, a társas tanulás előmozdítója lehet a társadalom szereplői és a társadalmi-technológiai rendszerek kapcsolódásának (Pahl-Wostl, 2008), amely reláció segítheti a rendszerbe zártság elkerülését és olyan technológiai-társadalmi megoldások megtalálását, amely tovább mutat és kilép meglévő gyakorlatainkból.

Társas tanulás a fenntartható gyakorlatközösségekben

A fenntartható életmóddal kapcsolatos kihívások kezelésében egyre növekvő szerephez jutnak azok a közösségek, amelyek nem (csak) földrajzi (például szomszédság), de gyakorlat alapon (például munkahelyek, egyetemek, civil szervezetek révén) szerveződnek (Bradbury & Middlemiss, 2015). A gyakorlatközösség (communities of practice) Lave és Wenger (1991, p. 98) meghatározása szerint „olyan tevékenységrendszerben való részvételt jelent, ahol a tagok közös megértéssel rendelkeznek arról, mit csinálnak és mindez mit jelent a saját életük és a közösség szempontjából”. Megközelítésük szerint a tanulás a társadalmi relációk szintjén, a gyakorlatközösségekhez való viszony-

ban jön létre, mint a társadalmi gyakorlat szerves és elválaszthatatlan része. A tanulás tehát az egyén tapasztalata és az adott közösségi kompetencia interakciójában születik, amennyiben áthidalható távolság áll fenn a kettő között. Andrew, Ferguson, Wilkie, Corcoran & Simpson (2009) a gyakorlatközösségek lényegét a bennük megjelenő közös ismeret és tudás, új ismeretek megszerzése és megosztása, valamint a jó gyakorlatok kialakítása mentén fogják meg. Pyrko, Döfner & Eden (2017) a fogalom kapcsán a közös gondolkodást emelik ki, amelyen keresztül a tagok együtt és egymástól tanulnak, így eredményül kompetensebb gyakorlatokat alakítanak ki. Steins, Veraart, Klostermann & Poelman (2021) kiegészítik mindezt azzal, hogy a gyakorlatközösségek bizalmon alapuló, informális, önszerveződő közösségek halmaza, amelyeket programjuk, célkitűzéseik és vezetésük belső meghatározása mellett tagjaik saját kiválasztása is jellemez. A fenti meghatározásokból látható, hogy a társas tanulás szerves része a gyakorlatközösségek mindennapjainak. Mint ilyen, a fenntartható gyakorlatközösségek kiemelkedő lehetőséget biztosítanak a kapcsolódó tudás és készségek megosztásának tanulmányozására, illetve, hogy megismerjük, milyen feltételek és mechanizmusok mentén bontakozik ki a tanulás. Ennek elemzéséhez ad megfelelő támpontot Wenger (1998, p. 5) megközelítése, amely szerint a közösségben zajló tanulás megvalósulásához a következő elemek szükségesek:

- *közösség (community)*: amelyhez tartozónak tekintheti az egyén magát, ahová csatlakozni szeretne, vagy amelynek már tagja,
- *gyakorlat (practice)*: a közös gyakorlat eredményeként megjelenő tárgyasult visszacsatolások, például egyéni vagy közösségi elismerések, támogatások, díjak, kialakult jó gyakorlatok,
- *jelentés (meaning/domain)*: az a közös terület, érdeklődési kör, amely meghatározza a gyakorlatközösséget,
- *identitás (identity)*: a gyakorlatközösségben való részvétel az egyén szempontjából túlmutat az adott területhez és közösséghez fűződő aktivitásán, egy jóval átfogóbb folyamatra is kiterjed, amely során az egyén az adott közösség gyakorlatában aktív résztvevőként vesz részt és ezáltal identitásának részévé válik a közösségi tagsága.

A fenti elemeken belül Wenger (1998) a megvalósuló közösségi gyakorlatot további három dimenzió mentén jellemzi, ezek a *kölcsönös elkötelezettség, a megosztott repertoár és a közös vállalkozás*. A közösség által életre hívott gyakorlat az emberi közösségekben és az ezt jellemző kölcsönös elkötelezettségben alapozódik meg. Utóbbi magában foglalja az elköteleződés sokszínűségét, a kapcsolatok kialakulását, a közös cselekvést, valamint a közösség fenntartására tett törekvéseket. A tanulás folyamatát az egyes formákon túl a tagok közötti kapcsolat minősége is nagyban meghatározza. Ahhoz, hogy egy új tag 'bennfentessé' válhasson, a közösség társas gyakorlatában teljes mértékben jelen kell lennie, elsajátítva mindeközben a közösség által képviselt tudást és készségeket. A csoportokon belül történő ismeret átadása két síkon is meg-

valósul. Részben a közösségen belül zajló tanulás révén. Ide tartozik az a folyamat, amely során az egyén az adott csoportokhoz kapcsolódik, a csoportokban tevékenykedik és közösségben végzett munkája révén tudást, ismeretet és tapasztalatot szerez. Továbbá a közösségi lét elsajátítása is a tanulás részét képezheti, így a mintakövetés, a közösségi értékek, normák átvétele, interiorizációja. A közösségen belül megvalósuló tanulás fogalmába egymást kiegészítve, mindkét megközelítés beletartozik, hiszen a tanulás színtere maga a közösség, a csoport, ezen belül pedig nem csak tudásjellegű ismeretátadás zajlik, de az egyén társadalmi szocializációjában, a közösségi lét elsajátításában is fontos terepet jelent maga a csoportstruktúra (Cserti Csapó, 2013). A második dimenzió, a megosztott repertoár a közös erőforrások összességét jelenti. Ide sorolhatók a kialakult rutinok, szóhasználatok, eszközök, cselekvési módok, történetek, gesztusok, szimbólumok, műfajok vagy fogalmak, amelyeket a közösség hozott létre vagy fogadott el a tevékenysége során, és amelyek a gyakorlatuk részévé is váltak. Ezek tehát nem csak megállapítások a világról, de egyben kifejezési módjai a tagság formáinak vagy a tagsági identitásnak. A megosztott repertoár két olyan jellemzőt egyesít, amely lehetővé teszi, hogy a közös jelentés formálásának forrása lehessen. Részben visszatükrözi a kölcsönös elköteleződés előzményeit, másrészt eredendően többértelmű marad. Az tény, hogy a cselekvéseknek és más kifejezési eszközeinknek (mint szavaink, gesztusaink, szimbólumaink stb.) van már egy kialakult értelmezési módja és nem feltétlen korlátozza azt, hogy új jelentések alakulhassanak ki. Egy spontán kialakuló metafora egyike lehet azoknak a példákknak, ahol az előzmények újragondolásával születik meg az új jelentés (Wenger, 1998). A többértelműség az előzményekkel kombinálva nem a jelentés hiányát eredményezi tehát, sokkal inkább a jelentés újratárgyalhatóságát biztosítja. Ez teszi az előzményt jelentőssé. Végül a közös vállalkozás, mint harmadik dimenzió olyan közös célra utal, amelyet a közösség együttesen határoz meg, majd követ. A közös cél nem random formálódik, de nem is kényszeresen követett, a teljes folyamat éppúgy teremtő, mint korlátozó (Wenger, 1998). A kialakult gyakorlatot egyaránt mozdítja előrébb és tartja féken. A közös vállalkozás megfogalmazása tehát inkább egy folyamat és nem egy statikus megállapodás. Nem csak a már kialakult szabályok és normák határozzák meg viszonyrendszerét, de ezek közös átgondolásának, felülírásának lehetőségei is.

A gyakorlatközösségekben megvalósuló társas tanulás értékelésének keretrendszere

A korábbiakban láthattuk, hogy a gyakorlatközösségekben végbemenő társas tanulás számos szempont által írható le. Ezek szisztematikus áttekintését követően Benghani és társai (2020) létrehozták keretrendszerüket, amely a társas tanulást, mint a megfelelő folyamatok hatására tanulási kapacitások felhalmozását eredményező tanulást értelmezik. Ezek a tanulási kapacitások vezetnek a szabályok, normák, értékek stb. megváltoztatásához és teszik képesé a tanulásban résztvevőket céljaik elérésére, valamilyen

cselekvés megvalósítására. A szerzők az értékelő rendszer elméleti háttéréül szolgáló modellben megkülönböztetik a tanulás visszacsatolási és fenntarthatósági hurkát.

1. táblázat

A gyakorlatközösségekben megvalósuló társas tanulás értékelő keretrendszere a rendszereredményre vonatkozóan

Mélység	<ul style="list-style-type: none"> Egyhurkos tanulás: a teljesítmény javításához szükséges cselekvések újradefiniálása a mögöttes feltételezések, értékek, célok és keretek megváltoztatása nélkül. Kéthurkos tanulás: alapfeltevések, értékek és normák megkérdőjelezése, a célok és keretek megváltoztatása, a szereplők hozzáállásának és döntési szabályainak átalakítása a szükséges változások eléréséhez. Háromhurkos tanulás: intézményi összefüggések átalakítása az új értékek, normák, hiedelmek és nézetek alapján.
Szélesség	<ul style="list-style-type: none"> Individuális: amennyiben egyéni szintű változás történik a probléma megértésében, az értékekben, a döntésben, a cselekedetekben vagy a világnézetben. Kollektív: a tanulás közösségi szinten valósul meg a közös nézetek, a szereplők közötti kapcsolat, a kollektív megértés és cselekvés révén.
Irány	<ul style="list-style-type: none"> Konvergens: amennyiben a társadalmi tanulás hozzájárul az érdekelt felek véleményének, érdeklődésének és érdekeinek közelítéséhez, ami egyben az interakció minőségének javulását is eredményezi. Divergens: amennyiben a társas tanulás következtelen nézetekhez és érdekekhez, fokozott konfliktusokhoz vezet és ezáltal az interakció romlását eredményezi.
Orientáció	<ul style="list-style-type: none"> Konstruktív: amennyiben a tanulás a rendszer javulásához vezet. Semleges: amennyiben a közösségi rendszerben, illetve fejlődésében nem következik be változás. Destruktív: amennyiben a változások megtörténnek, de romboló hatással vannak a közösségi rendszerre.

Forrás: Benghani et al. (2020) alapján saját szerkesztés

A cselekvések kimenetelei a társas tanulás visszacsatolásai révén további változásokat teremtenek a teljes rendszer tanulási kapacitásában, ezt tekintjük a visszacsatolási huroknak. A bekövetkező változások hosszú távon pedig a fenntarthatóság szempontjából eredményeznek hatékonyabb gyakorlatokat, ez a fenntarthatósági hurok. Benghani és társai (2020) értékelő rendszere a társas tanulás visszacsatolási hurkára fókuszál. Kiemelik, hogy a tanulási folyamat a szereplők közötti interakciók és kommunikáció révén valósulhat meg, amelyek megfigyelhető és észlelhető változásokat teremtenek a szereplők és közösségük külső feszültségekhez való alkalmazkodóképességében. A szerzők értékelő keretrendszerükben a társas tanulást mint folyamatot, illetve mint rendszereredményt vizsgálják. A

tanulást mint folyamatot meghatározó elemek egyike (1) a kölcsönös bizalom. A tanulási folyamatban résztvevők közötti kölcsönös bizalom és elkötelezettség hiánya ugyanis megakadályozhatja, hogy a társas tanulás elérje szükséges hatását és gyakorlati eredményeit. Ide tartozik továbbá (2) az interdependencia észlelése, amely által tudatosan a tagokban kölcsönös egymásrautaltságuk és elfogadják a közösségben, hogy a probléma megoldása az egyes nézetek, megközelítések és információforrások sokféleségére épülve, teljes részvétel által valósítható meg. A folyamatot befolyásoló elem (3) továbbá az érintettek interakciója, amely nélkül a tanulás eredményei nem realizálódhatnak, valamint a (4) a társadalmi igazságosság is. Utóbbi jelentőségét az adja, hogy amennyiben nem hisznek a közösségen belüli igazságosságban a résztvevők, nem jöhet létre a kölcsönös bizalom, a szereplők nem lesznek motiváltak az interakcióban. A keretrendszer másik ága, amely egyben elemzésünk alapjául is szolgál, a rendszereredményt értékeli a tanulás mélysége, szélessége, iránya és orientációja alapján. A tanulás mélysége szerint megkülönböztethetjük a közösségen belül megvalósuló egy-, két- és háromhurkos tanulást. A szélességét tekintve a tanulás lehet egyéni szintű (individuális) vagy kollektív. Irányára vonatkozóan beszélhetünk konvergens és divergens tanulásról. Orientációját véve konstruktív, semleges vagy destruktív típusokat különítenek el a szerzők. A felsorolt komponensek tartalmát az 1. táblázat részletezi.

A budapesti fenntarthatósággal foglalkozó gyakorlatközösségek

Annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, városi közegben hogyan működnek a gyakorlatközösségek a fenntarthatóság előmozdítására, egy kvalitatív kutatás keretében tártuk fel a Budapesten működő, fenntarthatósággal foglalkozó szervezetek működését. A feltáró kutatásunkban arra kerestük a választ, milyen tanulási módok jellemzik ezeket a közösségeket és ezek a tanulási módszerek hogyan segítik elő a tagok fenntartható életmód felé való elmozdulását. A kutatásban tehát egyértelműen a közösségek belső működésére fókuszáltunk és azt próbáltuk megérteni, hogy az egyén életmódját a közösségen belüli interakciók hogyan határozzák meg, és milyen tanulási folyamatok zajlanak ezekben a közösségekben. A feltáró kutatásunkat 2020 májusa és októbere között összesen 23 félig strukturált interjú elkészítésével folytattuk le.

Az empirikus kutatás módszertana

Az empirikus kutatás kvalitatív kutatómódszertanra, azon belül mélyinterjúkra támaszkodik, amelyeket két egymást követő hullámban bonyolítottunk le. Az első szakaszban (2020. május) szakértői interjúk készültek azzal a céllal, hogy a fenntarthatósághoz kapcsolódóan a közösségek szervezésében nagy tapasztalattal rendelkező alanyok véleményét megismerjük. Ebben a fázisban három interjúalanyt választottunk ki, akik többéves tapasztalattal rendelkeznek olyan közösségek irányításában, amelyek tevékenysége az ökológiai fenntarthatósághoz kapcsoló-

dik és akik széles képpel rendelkeznek a hazai, témával foglalkozó szervezetekről. A kutatás második fázisában (2020. júniustól októberig) további 20 interjúra került sor aktív, szervezői szerepet vállaló közösségi tagokkal, akik olyan budapesti szervezetekben dolgoznak, amelyek tevékenysége kapcsolódik az ökológiai vagy társadalmi fenntarthatósághoz.

Tekintettel arra, hogy a fenntarthatósághoz kapcsolódó szervezetek lehetőleg legátfogóbb megértése volt a cél, így a minta meghatározása során a maximális variáció elvét követtük (Miles & Huberman, 1994; Horváth & Mitev, 2015).

Először az általunk ismert szervezeteket kerestük meg, majd hólabdamódszerrel haladtunk tovább a megkérdezettek ajánlásait követve úgy, hogy minél többféle tevékenységi körrel és szervezeti típussal bíró közösséghez jussunk el. Eszerint összesen tizenegy működési területhez kapcsolódóan választottunk interjúalanyokat, akik hat különböző szervezeti típusba tartozó közösséget képviseltek. A tevékenységi területeket a következők szerint határoztuk meg: (1) energia, (2) mobilitás, közlekedés, (3) élelmiszer, (4) hulladék, (5) vegyi anyagok, (6) társadalmi egyenlőség, (7) pénzügy, (8) állatvédelem, (9) divat, (10) ökoszisztéma-szolgáltatás, (11) egyéb, amelyben megtalálhatók az előbbi kategóriákba nem sorolható, elsősorban szervező tevékenységet végző közösségek, továbbá a rendszerkritikus hálózatok és mozgalmak. A szervezeti típusokat az alábbiak szerint értelmeztük:

1. nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet szemléletformálási céllal: ezek a szervezetek a kilencvenes évek közepe vagy a kétezres évek eleje óta végzik munkájukat, meghatározó a tevékenységük a civil fenntarthatósági területen,
2. for profit, fenntarthatósághoz kötődő formális szervezet: olyan vállalkozások, amelyek tevékenysége a fenntarthatósághoz kötődik és tevékenységüket üzleti céllal (is) végzik,
3. globális mozgalmak: olyan mozgalmak, amelyek aktivizmusra épülnek és nemzetközi mozgalmi háttérrel, kapcsolatrendszerrel rendelkeznek,
4. „Do It Together” közösségek: olyan közösségek, amelyek valamilyen önfenntartó, önálló tevékenység végzésében segítik a tagjaikat,
5. egyetlen ügyre koncentráló, kis szervezet: ezek a szervezetek egyetlen fenntarthatósághoz kapcsolódó ügyet képviselnek, a tevékenységük csak erre irányul,
6. think tank szervezet/hálózat: erős intellektuális, ideológiai alapokkal bíró szervezet/hálózat, amely alternatív gazdasági modellek megvalósulását támogatja.

A kutatásban részt vevő szervezetek működési terület, szervezet típusa és célja szerinti besorolását az 1. számú online melléklet részletezi, az itt megadott szervezeti kódokat az elemzésben szereplő idézetek megjelöléséhez is felhasználtuk.

A kutatás elemzése során tematikus elemzést használtunk a kvalitatív adatok feldolgozásához, amely módszer

„nem összességében adja az adatok gazdag bemutatását, hanem az adatok bizonyos aspektusaihoz ad részletes elemzést” (Braun & Clarke, 2006, p. 12). A tematikus elemzéshez kialakított adatrendszerzés során egyszerre használtunk deduktív (elmélethez kapcsolódó) és induktív (az adatokból kiinduló) kódolást. Az interjúk elemzését a kutatócsoport tagjai előre meghatározott közös szempontrendszer szerint végezték, az egyes interjúkból összefoglalókat készítették és a tanulással összefüggő legfontosabb idézeteket ezekben az összefoglalókban rögzítették a hangfelvételek alapján. Az elemzési szempontokat a szakirodalom alapján a kutatók közösen állították össze és ezek egészültek ki az elemzés során a szövegből kiemelkedő újabb kódokkal.

A fenntartható gyakorlatközösségek jellemzői a társas tanulás tükrében

Az interjúalanyaink szerint a fenntartható fogyasztás felé való elmozdulás egyik mozgatórugója a támogató közösségek jelenléte. *„Olyan korszakba értünk, ami egy átmeneti korszak és ennek az átmeneti korszaknak sokkal nagyobbak lesznek az ingadozásai és sokkal reziliensebbé válik az ember, ha egy erős, egészséges közösségben, minél diverzebb, a különbözőségeket kezelni tudó közösségekben tud létezni” (11. interjú).* Ahogyan az interjúk során többen is utaltak rá, a változáshoz önmagukat kevésnek érző egyének a közösség által kellő magabiztosságot nyernek a szükséges új tudás, képességek és gyakorlatok elsajátításához. *„A legtöbb embernek szüksége van arra, hogy érezze azt, hogy nincs egyedül abban, amit csinál és itt jön be a közösség mozgósító ereje” (11. interjú).*

A gyakorlatközösségek működésének egyik feltétele, hogy képes legyen jelentésének meghatározására. A közös érdeklődési terület pontos megfogalmazása és az e mentén való együttes cselekvés körülírása minden vizsgált közösségben jól megragadható. Ahogyan az interjúalanyaink ki is emelték, *„kell egy közös világmagyarázat vagy ideológia, ... anélkül egyszerűen nem tud ez az egész létezni” (6. interjú),* valamint *„...fontos, hogy főleg az elején a közösségnek legyen valamilyen célja, amit együtt el szeretnének érni” (3. interjú).* Az interjúkban megemlített főbb célok egyben kijelölik a vizsgált közösségek tevékenységi területeit, amelyeket az 1. számú online mellékletben részletezünk. Több interjúalany arra is rávilágított, hogy a gyakorlatközösségben való részvétel az egyén szempontjából jóval több lehet az adott területhez és közösséghez fűződő aktivitásánál, tekintve, hogy az egyén az adott közösség gyakorlatának aktív résztvevője, így idővel identitásának részévé válik a közösségi tagsága, ahogyan azt a következő idézet is illusztrálja: *„nagyon fontos szerepet tölt be az életemben, mert tulajdonképpen én tanulok és ilyen ötven, de lehet hogy már kicsit több százalékban is ez a szervezet tölti be az életemet és már lassan többet is foglalkozok, mint az iskolai dolgokkal. És egyszerűen azt érzem, hogy mindig egyre többet és többet szeretnék csinálni. És hiába érzem azt, hogy már nem lenne rá időm, még akkor is csinálnám” (5. interjú).*

A jelentés és az identitás meghatározásán túl vizsgáltuk a közösség gyakorlatát, amelyet a közös vállalkozás, a kölcsönös elköteleződés és a megosztott repertoár mentén elemzünk. A gyakorlatközösségek alapját az a közös vállalkozás adja, amely eredményeként kialakul a fenntartható fogyasztással kapcsolatos közös ismeret és tudás, valamint megosztódnak a témával kapcsolatos új ismeretek és jó gyakorlatok. A vizsgált közösségekben ez a közös vállalkozás mindenütt jól defináltan, egyértelműen rajzolódik ki. Megfigyelhető továbbá, hogy az idő előrehaladtával a közösségek megvalósítandó céljai között a tudásmegosztás egyre hangsúlyosabbá válik. Az ilyen közösségek gyakorlata dinamikusan, azaz a tagok formális és informális aktivitásaikon keresztül, valamint a közösségen belüli és kívüli források által folyamatosan együtt és egymásról tanulnak, tudásmegosztásra vonatkozó gyakorlataik tükrözik az informáciomesosztáson és tapasztalatcserén. Ez a folyamatosság fejlődés a közösség fennmaradása szempontjából is meghatározó, a megújulás képessége és kihívások állandó keresése erős mozgatórugója a közösség tartós fennmaradásának – emelték ki többen is.

A fenntartható gyakorlatközösségek további szükséges eleme az egymás iránti kölcsönös elköteleződés, amely eltérő mintázatokat követve, a közösségeken belüli kapcsolatok létrejötte és ápolása, a közösség fenntartására tett törekvések és a közös cselekvés mentén bontakozik ki. A kialakulás során kiemelt jelentőségük van a közösség motorját adó tagoknak, akik *„tesznek be időt, tesznek be munkát, tesznek be lelkesedést, hogy mozgassák a közösséget”* (3. interjú).

Az interjúalanyok elmondása szerint szerepük nem csak a közös cél és gyakorlat előmozdítása mentén fogható meg, de az új vagy kevésbé aktív tagok bevonásában, ösztönzésében is kulcsszerepet játszanak. Ehhez kapcsolódóan említették meg a közös vállalkozás tevékenységein túlmutató, informális találkozásokra fordított idő jelentőségét, ahol a tagok jobban megismerhetik egymást, mélyebb kötődések alakulhatnak ki, illetve lehetőség nyílik arra, hogy az eltérő múlttal, aktivitással jellemezhető tagok is közelebb kerülhessenek egymáshoz, támogatva ezzel a közösségi lét elsajátítását, így a közösségi értékek, normák átvételét, mintakövetést.

A vizsgált közösségek és kapcsolatainak kialakulása, támogatása sokszínű gyakorlatot követ. Egyik jól megragadható eleme az új tagok közösséghez való csatlakozásának folyamata. A gyakorlatközösségek bizalmon alapuló, önszerveződő közösségek, amelyek gyengébb vagy erősebb belépési korlátot támasztva tagjaikat maguk választják ki. A kiválasztás az általunk vizsgált közösségekben jellemzően egy vagy több beszélgetés alapján valósul meg, ahol a felek kölcsönösen megoszthatják motivációikat, várákozásait. Amennyiben az újonnan csatlakozni kívánó egyén a belépés feltételeit elfogadja és teljesíteni tudja, a közösség belső tagjává válhat. Ennek az útnak egy speciálisabb, többnyire a nagymúltú és/vagy formális szervezetek által követett formája az önkénteseket bevonó gyakorlat, amely során az érdeklődők a közösséghez alkalomszerűen vagy egy meghatározott feladatra jelentkezve csatlakozhatnak, majd tartósabb együttműködést

követően a közösség belső tagjává is válhatnak. Ehhez kapcsolódóan kiemelik annak fontosságát, hogy az önkéntesként csatlakozó új tagok megfelelő támogatást kapjanak beilleszkedésük során, ami sok esetben kihívást jelentett egy-egy közösség életében annak függvényében, mennyire megalapozott a közösségszervezési gyakorlatuk, illetve rendelkeznek-e erre allokált erőforrással. Az önkéntesekkel foglalkozni és tartani velük a kapcsolatot sokszor tükrözi a közösség lehetőségein, ami egyben akadályt is képezhet a közösség fejlődése, megújulni tudása kapcsán. A közösség tartós fenntartása során tehát előnyt jelent, ha tudatosan és egy eszközrendszer vagy egy módszer birtokában épülnek ki a közösségszervezési folyamatok. Mindez a kölcsönös elköteleződés megőrzésében is szerepet játszik azáltal, *„hogy ezek az energiák megújulóak maradjanak, ne zsákmányolják ki az emberek saját magukat. Jusson mindenkinek idő arra, hogy újra tudjon töltekezni, hogy feltöltődjön, hogy ne menjen el a kedve ezektől, ne égjen ki ezekben a dolgokban”* (11. interjú).

2. táblázat

A budapesti fenntarthatósággal foglalkozó közösségek gyakorlatainak jellemzői

Közös vállalkozás	„a folyamatos fejlődés nagyon fontos igazából, ez segít, hogyha a közösségek fennmaradásáról beszélünk, akkor a közösségnek is segít fennmaradni, hogyha mindig megújul, mindig challenge-eli magát” (3. interjú)
Kölcsönös elköteleződés	„hogyha igazából nincs semmi gondja a biciklidnek, akkor is eljöhetsz és lehet bandázni, beszélgetni, eszmét cserélni.” (10. interjú) „van egy nagyon összezárt magja a szervezetnek, és próbálunk nyitni az emberek felé, hogy jobban be tudjanak vonódni” (5. interjú)
Megosztott repertoár	„nem minden termelődik annyi, amennyi éppen elég, van, amikor több van és akkor azt odaadja a másiknak” (21. interjú) „meghívást kínál a vitára, a sok hiedelem dekonstrukciójára, a gondolkodásmód megváltoztatására ...és természetesen ez egy gyakorlathoz kapcsolódik” (22. interjú)

Forrás: saját szerkesztés

A közösségek életében előfordulnak olyan szakaszok is, amikor tagjaik *„nem olyan nagy erőbedobással dolgoznak a célokért”* (3. interjú). Kiemelik, hogy a közösség rendelkezzen olyan *„összekötő erővel”*, amely egyben tartja a közösséget ezekben az időszakokban is. Ez az erő táplálkozhat a kölcsönös elköteleződésből, de megalapozódhat a közösség megosztott repertoárjában is, amely a közös erőforrásokra utal, azaz olyan kialakult rutinokra, cselekvési módokra, történetekre, gesztusokra, szóhasználatokra stb., amelyeket a közösség hozott létre vagy fogadott el tevékenységük során. Ez a megosztott repertoár számos formában jelent meg az interjúalanyok beszámolóiban, csak néhányat kiemelve egymás kiegészítésében, gesztusokban (pl. a többlet termést odaadják vagy elcserélik egy-

mást között a tagok), rutinok, cselekvések átgondolásában, normák megkérdőjelezésében, kritikus gondolkodás megteremtésében (pl. hiedelmek, rutinok, jó gyakorlatok kritikus és rendszerszemléletű újragondolására szervezett közösségi viták mentén), de akár olyan szavak vagy metaforák megszületésében is, amelyek az adott közösségre értelmezhetőek csak (pl. egy szervezet iránti elköteleződést leíró, a szervezet nevét is magába foglaló szó megalkotása). Ezek az építőkövek mind részét képezik annak az összetartó erőnek, amely a közösséget valóban erőssé, reziliensebbé és cselekvőképessé teszi a benne zajló tudásmegosztás révén. Ennek hatására „egy mély, ha nem is mérhető, de látható változás, hogy az emberek így lépésről lépésre közelednek a céljuk felé” (3. interjú).

Az elemzés során kirajzolódó legfontosabb jellemzőket és az alátámasztó idézeteket a 2. táblázatban foglaltuk össze.

Tudásmegosztás a budapesti fenntarthatósághoz kapcsolódó gyakorlatközösségekben

A gyakorlatközösségek jellemzőit a kutatásba bevont közösségek több fontos módon is alátámasztották. Amellett, hogy láthattuk, hogyan jelennek meg a gyakorlatközösségre jellemző elemek, azt is megvizsgáltuk, hogy a tudásmegosztás milyen formái jellemzők ezekben a közösségekben. Ehhez keretként Benghani és szerzőtársainak (2020) azon megállapítását használtuk fel, mely szerint a tudásmegosztás értelmezhető rendszerszinten annak mélysége, szélessége, iránya és orientációja szerint. Ezek alapján a kutatásba bevont közösségek működése során egyaránt azonosítottuk az egyhurkos, a kéthurkos és a háromhurkos tanulás eseteit mind individuális, mind kollektív szinten (lásd a 3. táblázatot).

A közösségekben használt tudásmegosztási mechanizmusok között az egyhurkos tanulás gyakori jelenségként azonosítható és elsősorban már használt megoldások hatékonyabb formában történő megvalósítását célozza. Ez a tanulás kapcsolódhat a szervezeti működéshez és érintheti a közösségszervezés hatékony módját (pl. vezetőképzés egy szervezeten belül, új tagok beavatása a közösség szokásaiba), de ugyanígy vonatkozhat valamilyen technikai tudás megosztására, úgymint a szemétszedés hatékony módja, a komposztálás rejtelmek és így tovább.

A kéthurkos tanulás – amely alapfeltevések, értékek és normák megkérdőjelezését jelenti – a fenntarthatóság iránti elköteleződés kialakulásában, a tudatosság növelésében, a korábbi egyéni gyakorlatok újragondolásában nyilvánul meg elsősorban a vizsgált budapesti, fenntarthatósághoz kapcsolódó gyakorlatközösségekben. Ez a tudásmegosztási mód gyakorinak tekinthető, hiszen a fenntartható életmóddal összefüggő tanulás sokszor együtt jár a megszokott keretek megkérdőjelezésével és új normák kialakításával. A közösségekben megnyilvánuló magatartásminták irányt és megerősítést adnak a tagoknak, ezzel támogatva a viselkedésük módosítását, a fogyasztói döntéseik tudatosabbá válását. A közösségnek ez a hatása megnyilvánulhat formális képzések során és csapattagok

példamutatásának köszönhetően is, amelyek segítik, hogy „az automatizmusok meg ezek a berögzült szokások egy kicsit így el tudnak tűnni” (20. interjú). Például amikor egy közösségben mindenki palackban hordja az italt, vászontáskával jár bevásárolni, a ruhavásárlását turkálókban vagy az adományboltokban kezdi, az egyértelműen hat a többiekre – erről szervezettípusú és működési területől függetlenül beszámoltak az interjúalanyok. A felismerést, az értékek újragondolását segíthetik a szervezeten belüli informális beszélgetések, amelyek stílusa és jellemzői nagyban összefüggnek a szervezeti kultúrával. Ezzel összefüggésben az informális befolyásolás jellege széles spektrumon mozog: a humor, egy odaszúrt megjegyzés (pl. „Gréta erről mit gondolna” 18. interjú) éppúgy része lehet, mint máshol a megértő, elfogadó hozzáállás biztosítása („ez egy olyan szervezet, ahol nem fognak akkor most ott így fujjogni, ha valaki megjelenik egy műanyagpalackkal” 20. interjú). A közösség, a többi tag hasonló értékrendje a vizsgált közösségekben megerősítést, támogató közösséget és ezzel folyamatos motivációt ad a többieknek a választott életmód folytatásához.

A háromhurkos tanulás ezzel szemben ritka és szervezeti szinten jól elkülöníthető jellemzőjű közösségekben található meg. Tipikusan ilyen közösségek a tudományosan megalapozott, rendszerkritikus hálózatok, amelyek diskurzusaiban kimondottan megjelenik a rendszerszintű változás igénye. Ezek a közösségek többnyire kritikuskak a kapitalizmussal és a fogyasztói társadalommal szemben és a közösségi gazdaság támogatásában vagy a nemnövekedés ideológiájának követésében látják a fenntartható ökológiai, társadalmi és gazdasági működést. A tudásmegosztás ezekben a közösségekben formális és informális módon egyaránt működik, azaz éppúgy képzések és közösségi beszélgetések, mint a projekteket kísérő gyakorlatalapú tanulás formájában. Tekintettel e közösségek rendszerkritikus gondolkodására a szervezethez való csatlakozásnak magas a belépési küszöbe, a csatlakozni kívánó új tagoktól nagyfokú intellektuális munkát igényel. Ahogy egy ilyen szervezet képviselője megfogalmazta „egy csomó dolgot el kell sajátítani ahhoz, hogy az ember tényleg úgy érezze, hogy érti mi történik és kompetens abban, ami történik” (6. interjú). A tudásmegosztás mélységét illusztráló idézeteket a 3. táblázat összegzi.

A táblázatban bemutatott tudásmegosztási mechanizmusok egymásra épülnek, tehát egy magasabb szintű tudásmegosztási formáig eljutó szervezet is jellemzően használ alacsonyabb szintű tudásmegosztási módokat is. Azaz egy rendszerkritikus, háromhurkos tanulást megvalósító közösségben ugyanúgy megtalálható az egyhurkos tanulás is, többnyire a szervezeti működés szabályaira és a projektek gyakorlatias tudáselemeire vonatkozóan. Ezzel szemben egy szervezet, amely a kéthurkos tudásmegosztást megvalósítja nem feltétlenül jut el a háromhurkos tudásmegosztásig. A vizsgált szervezetek esetében ez abban nyilvánult meg, hogy azok, akik a fogyasztásra vonatkozóan megkérdőjelezték eddigi normáikat és értékeit jellemzően ezt a fogyasztói társadalom kontextusában teszik és a vevő-eladó paradigmából nem lépnek ki vagy legfeljebb elméleti szinten kezelik ezt, miközben a szer-

A tudásmegosztás mélysége a budapesti fenntartható gyakorlatközösségekben

<p><i>Egyhurkos tanulás</i></p>	<p>„Amikor foglalkozásvezetők lesznek, akkor kapnak egy képzést.” (1. szervezettípus)</p> <p>„Az új tagokkal szoktunk olyan megbeszélést tartani, hogy amit a régi tagok tudnak, de az újak esetleg nem, hogy akkor ők is képben legyenek.” (21. interjú)</p> <p>„Ehhez a tevékenységhez meglepően sok fajta segédtudomány meg nem tudom mi kell, akkor őket is elhívjuk, egy-egy tanfolyamot tartunk.” (18. interjú)</p>
<p><i>Kéthurkos tanulás</i></p>	<p>„Közösségeknek nagyon fontos szerepe van ugye, hogy egyrészt megkérdőjelezzük a normákat, vagy egyáltalán felszínre hozzuk.” (3. interjú)</p> <p>„Az egyik barátnőm a közösség és az én személyes példám miatt, aki tonnaszámba hordta haza a palackos vizet elment egy nagyon durva zero waste irányba.” (18. interjú)</p> <p>„Jobban odafigyelnek a vásárlásra, elkezdene tudatosabban élni.” (4. interjú)</p>
<p><i>Háromhurkos tanulás</i></p>	<p>„Mindig megkérdőjelezzük, mi is valójában a fenntarthatóság, és összekapcsoljuk a fenntarthatóság kérdését, mint modellt, ami mögött áll.” (22. interjú)</p>

Forrás: saját szerkesztés

vezeti működésükben nem foglalkoznak ezzel. Nehezebb volt azonosítani olyan közösséget, akik a normák és értékek megkérdőjelezését nemcsak egyéni szinten, hanem ösztársadalmi szinten is megteszik és tevékenységüket is ennek megfelelően végzik. Ezekben a szervezetekben tudott a háromhurkos tanulás megjelenni.

A tudásmegosztás szélességét tekintve az individuális és kollektív tudásmegosztás egyaránt megfigyelhető a vizsgált budapesti gyakorlatközösségekben. Az individuális tanulási szint nagy hangsúlyt kap, a közösségek tagjai számos olyan mintát látnak maguk előtt a fenntarthatóbb életmódra vonatkozóan, amely egyéni szokásaikat befolyásolja. Igaz, a vizsgált, fenntarthatósághoz kapcsolódó szervezetek tagjai – a közösségek meghatározó tagjainak elmondása szerint – eleve magasabb tudatossággal rendelkeznek mint egy átlagfogyasztó, mégis elmondható, hogy „mindenkinél van egy belső transzformáció” (18. interjú) és még az alapos tudással és tudatos fogyasztással jellemezhető tagoknál is lehet változás: „nagyon radikális átalakulásokat szerintem nem láttam senki részéről... de talán így jobban tudnak disztigválni emberek az ilyen zöldre festés versus ténylegesen fenntartható dolgok között” (6. interjú).

A vizsgált szervezetekben kollektív szinten is megvalósul a tanulás a közös események, a szereplők közötti

kapcsolat és a közös megértés révén. Ezeknek a jelentősége és megnyilvánulása azonban nagyban függ a szervezet jellemzőitől. Azokban a közösségekben, ahol a fenntarthatóság problematikája expliciten jelen van, a kollektív tanulás is egyértelműbben nyilvánul. Másol a közös tevékenység adja a fenntarthatóbb életvitelt (közösségi kertek, Do-It-Together műhelyek), így a kollektív tudásmegosztás a fenntarthatóság tekintetében rejtetten valósul meg. Összességében elmondható, hogy a közös érdeklő-

4. táblázat

A tudásmegosztás szélessége a vizsgált gyakorlatközösségekben

Szélesség	
Individuális	„A fogyasztói társadalommal szemben egy olyan szemléletet is képviselünk, amivel az emberek képessé válnak arra, hogy a saját kezükbe vegyék a sorsukat és ne legyenek az ipari termelésnek a rabjai.” (10. interjú)
Kollektív	„Ez egy ilyen olvasóköri szerű dolog, ahol az alapjait átrágjuk annak, hogy pontosan milyen érték, meg elméleti háttérből jövünk.” (6. interjú)

Forrás: saját szerkesztés

dés megteremti a közösségi szinten megvalósuló tanulás lehetőségét, akár kifejezetten ebből a célból létrejött közös tanulási alkalmak (tanfolyam, előadás, workshop) révén, de a közösen végzett tevékenységeket és projekteket kísérve is, hiszen „*azon keresztül, hogy önkénteskedik valaki, egy csomó mindent tanulhat*” (13. interjú).

A tudásmegosztás szélességével kapcsolatos jellemzőket a 4. táblázatban foglaltuk össze, a legfontosabb alátámasztó idézetekkel együtt.

A közösségekben megvalósuló tudásmegosztás irányát vizsgálva egyaránt találtunk konvergens, illetve divergens eseteket. Konvergens esetről akkor beszélhetünk, ha a közösség véleménye, érdeklődési köre és érdeke, részben a szereplők között zajló pozitív interakciónak köszönhetően, egyre inkább közelít egymáshoz. Amennyiben azonban a tagok közötti párbeszéd fokozott konfliktusokat generál és növekvő nézeteltéréseket teremt, a tudásmegosztás divergens eredményhez vezet. Ilyen helyzetekre elsősorban forráshiányhoz kötődően utaltak a megkérdezettek, ahol többnyire a közös megértés, megegyezés megteremtéséhez szükséges alkalmak idő vagy pénzületi erőforrások hiányában elmaradtak, de történt utalás olyan esetre is, amely a COVID okozta csoporton belüli elidegenedésre vezethető

5. táblázat

A tudásmegosztás iránya a vizsgált gyakorlatközösségekben

Irány	
Konvergens	„Egy közösséghez való tartozás, mármint, hogy a közös célért való küzdés, tevés, tenni akarás, hasonló emberekkel való kommunikáció, szerintem az is nagyon fontos, meg az, hogy értse a másik azt, hogy miről beszélünk, meg hogy megismerjünk más nézőpontokat is.” (12. interjú)
	„A cél az, hogy a konfliktust egy olyan sávba hozzuk be, ahol kezelhető, megbeszélhető, ahol a konfliktus feldolgozásával a bizalmi szint is nő, hiszen tudjuk azt, hogy egy olyan biztonságos környezetet hozunk létre a közösségben, ahol ezeket a témákat meg lehet beszélni, ezáltal nincsenek egymás között valódi titkaink, meg tudunk bízni egymásban és ez minden közösségi tevékenységnek az alapja.” (11. interjú)
Divergens	„Szerintem a lényege az, hogy közösségeket kell létrehozni. A közösség építése az a legfontosabb, mert szerintem erre mindenütt van igény, a városban különösen, hiszen bármilyen tevékenységnek ez az alapja. Az, hogy hogyan néz ki a környezetünk például, ha nem törődünk a környezetünkkel akkor, hogyha nem érezzük a magunkénak, nem érezzük a sajátunknak, viszont az emberek egyedül nagyon nehezen tudnak elindulni bármiben.” (23. interjú)
	„Minden nyavalyának kell lenni ahhoz, hogy ez össze legyen hangolódva, hogy mindenkinek jó legyen. Így már voltak olyan fajta összezördülések a csapaton belül, vagy önkéntes csapaton belül, hogy valaki lelépett...” (4. interjú)

Forrás: saját szerkesztés

vissza. Ezzel párhuzamosan számos konvergens példát is megismerhettünk, amelyek a közösségi lét és együttműködés szabályainak és eszközeinek tudatosabb alkalmazását hangsúlyozták, valamint a közös cél kapcsán nemcsak egy jól körülírható tevékenységi területet emeltek ki, de magának a közösség megteremtésnek a fontosságát is. A kapcsolódó illusztráló idézeteket az 5. táblázatban összegeztük.

A közösségeken belüli tudásmegosztás orientációja szerint lehet konstruktív, semleges és destruktív jellegű. Amennyiben a közösségben zajló tanulás a rendszer javulásához vezet, konstruktív orientációról beszélhetünk, ha a változás bekövetkezik, de a közösség szempontjából romboló jelleggel, akkor ez a folyamat destruktív. Előfordulhat, hogy a közösségi rendszerben nem történik változás, ilyenkor a tanulás orientációja semleges. Az interjúkban ez a terület elsősorban a nehezebb vagy kritikus helyzetek kapcsán került előtérbe. Annak jelentősége, hogy mennyire érett és jólműködő közösségszervező gyakorlattal rendelkezik egy adott csoport, illetve a tudásmegosztás mechanizmusait mennyire jellemzi a két- vagy háromhurkos tanulás, nagyban megmutatkozik a válaszokban, hogyan tud a közösség a felmerülő kihívásokra reagálni, mennyire tud konstruktív megoldásokat beemelni a gyakorlatba, mennyire rendelkezik a közösség azzal a belső erővel, ami lehetővé teszi, hogy megbirkózzanak ezekkel a helyzetekkel és felülemelkedjenek rajta. Ahogyan az egyik interjúalany kiemelte „*főleg az elején vannak nehezebb időszakok, vagy visszatérő nehezebb időszakok, és fontos, hogy ezt, hogyha a közösség képi magát, akkor fontos, hogy ennek tudatában legyen, és ezzel meg tudjon küldeni, és ezek miatt ne bomoljon föl*” (3. interjú). Semleges orientációról való beszámoló nem jellemezte a válaszokat, ami abból is fakadhat, hogy a tanulást mint témát általánosan érintettük kérdéseink során, így annak orientációja elsősorban azokban a válaszokban került előtérbe, ahol valamilyen pozitív vagy negatív változás következett be a téma kapcsán. A 6. táblázat a további alátámasztó idézeteket mutatja be.

6. táblázat

A tudásmegosztás orientációja a vizsgált gyakorlatközösségekben

Irány	
Konstruktív	„összekapcsoljuk ezeket az embereket, mert ha már nem vagy egyedül, akkor a (közös) megértéssel ezek a félelmek és ez a frusztráció fog majd átalakulni ... Ezt a frusztrációt és káoszt konstruktív dolgokká alakíthatja.” (22. interjú)
Destruktív	„ akkor nagyobb volt a közösségépítés, mert ugye először találkozott mindenki a másikkal, kialakultak barátságok jelen pillanatban is tartanak még, vagy esetleg kiléptek az emberek, újabbak jöttek, akkor újabakkal inkább közösséget alkottak, mert akkor azoknak segíteni kellett, tehát annak idején sokkal nagyobb volt a közösség, mint most. Most már inkább el kell, hogy mondjam, klikkesedik az egész.” (21. interjú)

Forrás: saját szerkesztés

Összegzés

A bemutatott feltáró kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a budapesti fenntarthatósággal foglalkozó közösségek milyen módon segítik elő a fenntartható fogyasztás felé való átmenetet és ebben a közösségeken belül megvalósuló tanulás és tudásmegosztás milyen jellemzőket mutat. Ennek megfelelően a kutatásunkban a fókusz az egyénről a gyakorlatközösségekre helyeztük át, így vizsgálva a közösségek szerepét a fenntartható társadalom felé való átmenetben. Noha számos nemzetközi és hazai tanulmány rámutatott a közösségek szerepére a fenntartható fogyasztás felé való átmenet kapcsán, a nagyvárosi közösségekben zajló társas tanulás és a tudásátadás mechanizmusainak megismerése még alulkutatott a közép-kelet-európai régióban. Célunk ennek megfelelően a budapesti gyakorlatközösségekben zajló társas tanulás, tudásátadás eredményeinek mélyebb megértése volt. Kutatásunk során a fenntartható életmódhoz kapcsolódóan nem éltünk korlátozásokkal, minden olyan tudáselemet, készséget és gyakorlatot figyelembe vettünk és elfogadtunk, amely akár a gyenge, akár az erős fenntarthatóság irányába mutat. 23 interjúnk eredménye alapján elmondható, hogy a gyakorlatközösségekben zajló tanulás feltételei (közösség, jelentés, gyakorlat és identitás), valamint a közösségi gyakorlat meghatározó jellemzői (közös vállalkozás, kölcsönös elköteleződés és megosztott repertoár) egyöntetűen megtalálhatók a tagokkal folytatott beszélgetésekben. A közös gyakorlat kapcsán kiemeltük, hogy a közösség tartós fennmaradásának erős mozgatórugója a megújulás képessége és a kihívások állandó keresése, melynek feltétele a közösség állandó tanulása. Bradbury & Middlemiss (2015) eredményeihez hasonlóan láthattuk továbbá, hogy mind a közösség fennmaradása, mind pedig a közösségi gyakorlat meghatározása szempontjából fontos, hogy minél több olyan lehetőség teremtsen, ahol az új tagok a régi tagokkal való aktív együttműködés által könnyebben elköteleződhetnek, illetve kicserélhetik tapasztalataikat, tudásukat. Annak eredményeképpen, hogy összegyűjtöttük a fenntarthatósággal foglalkozó budapesti gyakorlatközösségek tanulási/tudásmegosztási jellemzőit láthattuk, hogy a kutatásba bevont közösségek működése során egyaránt megtalálhatók az egyhurkos, a kéthurkos és a háromhurkos tanulás esetei, valamint a tanulás mind individuális, mind kollektív szinten megvalósul. Az individuális tanulási szint nagy hangsúlyt kap, a közösségek tagjai számos olyan mintát látnak maguk előtt a fenntarthatóbb életmódra vonatkozóan, amely egyéni szokásaikat befolyásolja. Emellett a társas tanulás is teret kap, azonban főként azokban a közösségekben jelenik meg, ahol a fenntarthatóság problematikája expliciten jelen van, itt a kollektív tanulás is egyértelműbben megnyilvánul. A ki-rajzolódó tudásmegosztási jellemzők alapján elmondható, hogy azokban a közösségekben, ahol a háromhurkos tanulási modell alkalmazása lehetővé tette a mélyebb reflexiót, a közösségbe való belépés korlátja egy igen magas intellektuális küszöb elérése. A tudásmegosztás szélességét és orientációját vizsgálva továbbá azt találtuk, hogy nagyvárosi környezetben a közösségi tudat megteremté-

se és megerősítése, valamint a többhurkos tudásmegosztási mechanizmusok megléte hozzájárul a konvergencia és konstruktív társas tanulási eredményhez, amely több esetben megalapozta a közösség hosszú távú fennmaradását is. Itt kell megemlítenünk, hogy hagyományosan a társas tanulás szakirodalma azzal a feltételezéssel él, hogy a tanulás pozitív kimenetekhez vezet, azaz a társas tanulás alapvetően mindig pozitív társadalmi változásokat eredményez a közösség mentális modelljében, ahogyan a problémát megközelíti és ezzel együtt pozitív hatással van a teljes ökoszisztémára, ugyanakkor ahogyan Benhangi és társai (2020) is rámutattak kutatásukban, ez nem minden esetben mondható ki, előfordulhat, hogy a társas tanulás többhurkos formái is destruktív irányba viszik a közösség gyakorlatát a rendszer szempontjából. Mindez arra hívja fel a figyelmünket, hogy a többhurkos tanulási folyamatok kialakításán túl fontos a megfelelő döntést támogatni képes érintettek megtalálása és bevonása ahhoz, hogy a tanulási folyamat konstruktív legyen.

Összességében elmondható, hogy a fenntartható fogyasztás egyéni mintázatainak előmozdításában az általunk megkérdezett budapesti közösségek nagyon sokszínű képet mutatnak, azonban egyértelműen látható, hogy a közösségekben megvalósuló tudás és gyakorlati tapasztalatok megosztása komoly hatással van az egyének életmódjára. Ez a hatás a közösség jellemzőitől függően eltérő lehet, de fontos szerepet játszhat a társadalmi szintű változások előmozdításában. Mindaddig, amíg az állami szerepvállalás és az oktatási rendszer nem nyújt irányadó mintákat és ad erős kereteket az egyén számára, addig ezeknek a közösségeknek a szerepe felértékelődik és meghatározóvá válhat az egyén számára. Ezt azért is tartjuk fontosnak, mert az egyén felelősségének túlzott hangsúlyozása a fenntarthatóság felé való átmenetben frusztrációt és nem kívánatos folyamatokat indíthat el. A közösségek azonban erős támaszt nyújthatnak az egyén számára ezen a területen is.

Felhasznált irodalom

- Andrew, N., Ferguson, D., Wilkie, G., Corcoran, T., & Simpson, L. (2009). Developing professional identity in nursing academics: the role of communities of practice. *Nurse Education Today*, 29(6), 607-611. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.01.012>
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Benhangi, S.M, Bagheri, A., Abolhassani, L., & Razi, H.H. (2020). Assessing the learning capacity of water users – Adoption a social learning framework. *Journal of Hydrology*, 590, 125496. <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2020.125496>
- Bos J.J., Brown, R.R., & Farrelly M.A. (2013). A design framework for creating social learning situations. *Global Environmental Change*, 23(2), 398-412. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2012.12.003>

- van den Bosch, S.J.M. (2010). *Transition Experiments: Exploring societal changes towards sustainability*. Erasmus University Rotterdam. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/20714>
- Bradbury, S., & Middlemiss, L. (2015). The role of learning in sustainable communities of practice. *Local Environment*, 20(7), 796-810. <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.872091>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briceno, T. & Stagl, S. (2006). The role of social processes for sustainable consumption. *Journal of Cleaner Production*, 14(17), 1541-1551. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2006.01.027>
- Cserti Csapó T. (2013). *A szociális tanulás és a társadalmi aktivitások helye a tanuló régió fogalomban nemzetközi modellek alapján*. Retrieved from: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/cserti-csapo-tibor-a-szocialis-tanulas-es-a-tarsadalmi-aktivitasok-helye-a-tanulo-regio-fogalomban-nemzetkozi-modellek-alapjan.pdf>
- Ensor, J. & Harvey, B. (2015). Social learning and climate change adaptation: evidence for international development practice. *WIREs Climate Change*, 6(5), 509-522. <https://doi.org/10.1002/wcc.348>
- Fogarassy Cs. (2016). *A tiszta fejlesztések inkubációjának legjobb gyakorlatai inkubátor szervezetek számára*. Budapest: L'Harmattan Kiadó
- Garmendia, E. & Stagl, S. (2010). Public participation for sustainability and social learning: concepts and lessons from three case studies in Europe. *Ecological Economics*, 69(8), 1712-1722. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.03.027>
- Glasbergen, P. (1996). Learning to manage the environment In W.M. Lafferty, J. Meadowcroft (Eds.), *Democracy and the environment: problems and prospects* (pp. 175-193). Cheltenham: Edward Elgar.
- Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2010). *Transitions to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*. New York: Routledge.
- Hofmeister-Tóth, Á., Kelemen, K., & Piskóti, M. (2011). A fenntartható fogyasztás trendjei és jellemzői Magyarországon és a régióban. In M. Csutora & Á. Hofmeister (Eds.), *Fenntartható fogyasztás?* (pp. 53-76). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem
- Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea.
- Johannessen, Á., Gerger Swartling, Á., Wamsler, C., Andersson, K., Arran, J.T., Indira, D., Vivas, H., & Stenström, T.A. (2019). Transforming urban water governance through social (triple-loop) learning. *Environmental Policy and Governance*, 29(2), 144-154. <https://doi.org/10.1002/eet.1843>
- Kaiser, F.G., & Fuhrer, U. (2003). Ecological behavior's dependency on different forms of knowledge. *Applied Psychology*, 52(4), 598-613. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00153>
- Kerekes, S., Marjainé Szerényi, Zs. & Kocsis, T. (2018). *Sustainability, Environmental Economics, Welfare*. Budapest: Corvinus University of Budapest. <https://doi.org/10.14267/cb.2018k05>
- Király, G., Kiss, G., Köves, A., & Pataki, Gy. (2013). *Nem növekedés-központú gazdaságpolitikai alternatívák: a fenntartható életmód felé való átmenet szakpolitikai lehetőségei*. Budapest: Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács Titkársága.
- Kiss, G., Pataki, Gy., Köves, A., & Király, G. (2018). Framing Sustainable Consumption in Different Ways: Policy Lessons from Two Participatory Systems Mapping Exercises in Hungary. *Journal of Consumer Policy*, 41(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10603-017-9363-y>
- Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markard, J., Raven, R., & Truffer, B. (2012). Sustainability transitions. An emerging field of research and its prospects. *Research Policy*, 41(6), 955-967. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.02.013>
- van Mierlo, B., Leeuwis, C., Smits, R., & Klein Woolthuis, R. (2010). Learning towards system innovation: Evaluating a systemic instrument. *Technological Forecasting and Social Change*, 77 (2), 318-334. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2009.08.004>
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications
- Moisander, J. (2007). Motivational complexity of green consumerism. *International Journal of Consumer Studies*, 31(4), 404-409. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2007.00586.x>
- Muro, M. & Jeffrey, P. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management processes. *Journal of Environmental Planning and Management*, 51(3), 325-344. <https://doi.org/10.1080/09640560801977190>
- Nádasy, K., Kerekes, S., & Luda, Sz. (2012). A termék-szolgáltatás rendszerek szerepe a fenntartható fogyasztásban. In S. Kerekes, V. Szirmai & M. Székely (Eds.), *A fenntartható fogyasztás környezeti dimenziói* (pp. 17-44). Budapest: Aula Kiadó.
- Pahl-Wostl, C. (2008). Requirements for adaptive management. In C. Pahl-Wostl, P. Kabat, & J. Moltgen (Eds.). *Adaptive and Integrated Water Management – Coping with Complexity and Uncertainty* (pp. 1-22). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Patterson, J. Schulz, K., Vervoort, J., van der Hel, S., Widerberg, O., Adler, C., Hurlbert, M., Anderton, K., Sethi, M., & Barau, A. (2017). Exploring the governance and politics of transformations towards sustainability. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2016.09.001>
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden C. (2017). Thinking together: what makes communities of practice work? *Human Relations*, 70(4), 389-409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>

- Reed, M.S., Evely, A.C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C., & Stringer, L.C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4). Retrieved from <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>
- Reid, L., Sutton, P., & Hunter, C. (2010). Theorizing the meso level: the household as a crucible of pro-environmental behaviour. *Progress in Human Geography*, 34(3), 309–327.
<https://doi.org/10.1177/0309132509346994>
- Scholz, G., & Methner, N. (2020). A social learning and transition perspective on a climate change project in South Africa. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 322-335.
<https://doi.org/10.1016/j.eist.2019.10.011>
- SLIM (2004). *SLIM (Social Learning for the Integrated Management and Sustainable Use of Water a Catchment Scale) Framework: Social Learning as a Policy Approach for Sustainable Use of Water*. Retrieved from <http://slim.open.ac.uk>
- Steins, N.A., Jeroen, A., Veraart, J., Klostermann, E.M., & Poelman, M. (2021). Combining offshore wind farms, nature conservation and seafood: Lessons from a Dutch community of practice. *Marine Policy*, 126, 104371.
<https://doi.org/10.1016/j.marpol.2020.104371>
- Töröcsik, M. & Csapó, J. (2021). A nemfogyasztás/nemvásárlás motivációi, értelmezése a turizmusban. *Vezetéstudomány*, 52(1), 42-55.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.1.04>
- Wals, A.E.J. (Ed.) (2007). *Social Learning Towards a Sustainable World: Principles, Perspectives and Praxis*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Wals, A.E.J., & Heymann, F.V. (2004). Learning on the edge: exploring the change potential of conflict in social learning for sustainable living. In A. Wenden (Eds.). *Working toward a Culture of Peace and Social Sustainability*. New York: SUNY Press.
- Wals, A.E.J., & Jickling, B. (2002). Sustainability in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3, 221-232.
[https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00003-X)
- Wals, A.E., & van der Leij, T. (2007). Introduction. In E., Arjen (Ed.). *Social Learning: Towards a Sustainable World*. Wageningen:Wageningen Academic Publisher.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University of Cambridge.
- Wulandhari, N.B.I., Mishra, N., Dora, M. & Samuel, F.W. (2021). Understanding rural Do-It-Yourself science through social learning in communities of practice, *Technological Forecasting and Social Change*, 163, 120411.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120411>
- Zsóka, Á., Marjainé Szerényi, Zs., Széchy, A. (2011). A környezeti nevelés szerepe a fenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In M. Csutora & Á. Hofmeister (Eds.). *Fenntartható fogyasztás?* (pp. 90-109). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem

Melléklet

Szervezet kódja	Alapítás éve	Működési terület	Szervezet célja	Szervezet típusa
1 (1. hullám)	1994	Közösség szintű felhatalmazás	Esernyő szervezetként a környezeti NGO-k támogatása	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
2 (1. hullám)	2002	Energia, mobilitás/ közlekedés, élelmiszer, hulladék, vegyi anyagok	Fenntartható életmód támogatása	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
3 (1. hullám)	2011	Energia	Fenntartható életmód támogatása	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
4 (2. hullám)	2017	Hulladék	Szemégyűjtés és eltakarítás	Egyetlen ügyre koncentráló, kis szervezet
5 (2. hullám)	2019	Makropolitika és mikrogyakorlatok	Erőszakmentes polgári engedetlenséget alkalmazó rendszerkritika	Glokális mozgalmak
6 (2. hullám)	2019	Energia, élelmiszer, társadalmi egyenlőtlenség	Rendszerkritikai kísérlet szolidaritási gazdaságmodellek kialakítására	Think tank szervezet/hálózat
7 (2. hullám)	2005	Pénzügy	Közösségi bank	For profit, fenntarthatósághoz kötődő formális szervezet
8 (2. hullám)	2018	Makropolitika és mikrogyakorlatok	Klímaaváltsággal szembeni rendszerkritika	Glokális mozgalmak
9 (2. hullám)	2002	Energia, mobilitás/ közlekedés, Élelmiszer, hulladék, vegyi anyagok	Globális környezetvédelmi egyesület helyi szervezete	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
10 (2. hullám)	2019	Mobilitás/ közlekedés	Közösségi kerékpáros workshop	Do It Together közösség
11 (2. hullám)	2017	Élelmiszer, ökoszisztéma szolgáltatás	Lokális klímaerdő	Do It Together közösség
12 (2. hullám)	2000	Élelmiszer	Öko-politikai nyilvános képviselő	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
13 (2. hullám)	1995	Hulladék	Hulladékcsökkentés	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
14 (2. hullám)	2018	Állatvédelem	Vegan aktivizmus	Glokális mozgalmak
15 (2. hullám)	2012	Élelmiszer	Bevásárló közösség	For profit, fenntarthatósághoz kötődő formális szervezet
16 (2. hullám)	2017	Divat	Közösségi divat workshop	Egyetlen ügyre koncentráló, kis szervezet
17 (2. hullám)	2002	Mobilitás/ közlekedés	Kerékpáros klub	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
18 (2. hullám)	2013	Állatvédelem, ökoszisztéma szolgáltatás	Erdő és vadvilág védelem	Egyetlen ügyre koncentráló, kis szervezet
19 (2. hullám)	2012	Ökológiai irányultságú spiritualitás	Öko-gyülekezet	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
20 (2. hullám)	2000	Mobilitás/ közlekedés, hulladék	Fenntartható városi életmód támogatása	Nagymúltú, szakmai alapú, formális civil szervezet
21 (2. hullám)	2015	Élelmiszer	Városi közösségi kert	Do It Together közösségek
22 (2. hullám)	2013	Makropolitika és mikrogyakorlatok	Nemnövekedés alapú rendszer kritika	Think tank szervezet/hálózat
23 (2. hullám)	2012	Élelmiszer	Városi közösségi kert	Do It Together közösségek