

Cadı Olmak Üzerine: Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme¹

Sharan B. Merriam, Bradley Courtenay & Lisa Baumgartner

Çeviri: Ayşe Cansu Özdemir & Ali Tansu Balcı

Özet

Yetişkinlik dönemindeki öğrenmelerin büyük bir bölümü enformeldir, sosyal bir nitelik taşır ve öğrenenin yaşam bağlamına güçlü biçimde gömülüdür. Bu öğrenmeler, ortak bir uygulamaya dâhil olan sosyal gruplar içinde gerçekleşir. Sosyal gruplarda meydana gelen öğrenmeyi ele alan modellerden biri, Wenger'in uygulama toplulukları yaklaşımıdır. Bir uygulama topluluğunda öğrenme, uygulama ve kimlik gelişimi iç içe geçmiş durumdadır. Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş bir uygulama topluluğu olarak cadılar topluluğunda gerçekleşen öğrenmeyi incelemektir. Farklı cadı topluluklarına, yani uygulama topluluklarına, mensup yirmi cadı ile görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi sonucunda (a) grubun çevresinden merkezine doğru ilerlemeyi ifade eden bir katılım yörüngesi; (b) deneyimsel nitelik taşıyan, formel ve sezgisel bilgiyi bir araya getiren ve grup geneline yayılmış bir uygulama içinde öğrenme biçimi; ve (c) cadı olma sürecinde tanımlanabilir bir kimlik gelişimi süreci ortaya konmuştur. Topluluğun marjinal konumu, belli ölçülerde grubun öğrenme ve uygulama pratiklerini şekillendirmiştir.

Anahtar kelimeler: uygulama toplulukları; meşru çevresel katılım; sosyal öğrenme teorisi; yetişkin öğrenmesi ve gelişimi; öğrenme ve kimlik; Vikan

^{1 1} Merriam, S. B., Courtenay, B., & Baumgartner, L. (2003). On Becoming a Witch: Learning in a Marginalized Community of Practice. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 170-188.

<https://doi.org/10.1177/0741713603053003003>

* Yazarlardan çeviri için izin alınmıştır.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yetişkinlik dönemindeki öğrenmelerin büyük bir bölümü enformeldir, sosyal bir nitelik taşır ve öğrenenin yaşam bağlamına güçlü biçimde gömülüdür. Gündelik yaşamın sunduğu deneyimlerin yanı sıra, aile, iş, toplumsal, sivil ve mesleki örgütlenmeler temelinde oluşan sosyal gruplara üyelikten kaynaklanan etkinlikler de öğrenme süreçlerini mümkün kılmaktadır. Sosyal gruplar içinde gerçekleşen öğrenme, uygulama toplulukları olarak adlandırılan sosyal öğrenme kuramının ayırt edici bir özelliğidir. İlk kez Lave ve Wenger (1991) tarafından ortaya konulan ve daha sonra Wenger (1998) tarafından geliştirilen uygulama topluluğu, ortak bir etkinlik içinde yer alan bireylerden oluşan bir grubu ifade eder. Bu topluluk, yeni katılımcıların grubun inançlarını, değerlerini ve uygulamalarını öğrenmesiyle birlikte sürekli olarak evrilir. Bir uygulama topluluğunda “öğrenme, uygulamanın itici gücüdür ve uygulama da bu öğrenmenin tarihidir” (s. 96).

Öğrenme, bir uygulama topluluğunun merkezinde yer aldığından, bu tür toplulukların incelenmesi öğrenmenin toplumsal olarak gömülü doğasına ilişkin önemli fikirler verebilir. Bu fikirler de, formel eğitim ortamları dâhil olmak üzere, çeşitli toplumsal bağlamlarda yetişkin öğrenmesini geliştirmek amacıyla sistematik biçimde kullanılabilir. Bununla birlikte, bu öğrenmeye ilişkin bilimizin büyük bir bölümü, uygulama topluluklarının özellikle örgütsel yeniden yapılanmayı desteklemek ve bilgi temelli bir ekonomiye geçişi teşvik etmek amacıyla düzenlendiği iş dünyasından ve sanayi alanından gelmektedir (Galagan, 1993). Sivil ve mesleki gruplar gibi kendiliğinden ve enformel biçimde gelişen uygulama toplulukları, bu olgunun incelenmesi açısından daha özgün araştırma alanları olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, görece bir yalıtılmışlık içinde pratiklerini sürdüren marjinalleştirilmiş bir topluluk, bir uygulama topluluğunda katılım ve öğrenmenin anlaşılması için daha da elverişli bir laboratuvar niteliği taşıyabilir.

Aşırı, sapkın ya da sakıncalı olarak etiketlenen marjinalleştirilmiş bir topluluğa bir bireyin nasıl katıldığı, bu topluluk içinde nasıl öğrendiği ya da pratiklerini nasıl sürdürdüğü hiç de açık değildir. Örneğin, bir kişi milis grubunun, Komünist Partinin ya

da Vika²'nin bir parçası olmayı nasıl öğrenir? Bu tür grupların var olduğunu; yeni üyelerin gruba uygun normları, değerleri, tutumları ve davranışları öğrenmek zorunda kaldıklarını; ayrıca bu grupların belirli pratikler içinde yer aldıklarını biliyoruz. Ancak kimi zaman bu öğrenmenin gerçekleştiği resmî olarak onaylanmış dersler ya da halka açık materyaller bulunmamaktadır. Peki, bu tür alışılmadık gruplardan birine üye olmak isteyen yetişkinler, bilmeleri gerekenleri nasıl öğrenmekte ve grubun bir üyesi olarak nasıl pratik geliştirmektedir? Bu marjinalleştirilmiş topluluklar, özellikle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bakımından, anaakım topluluklarla aynı biçimde mi işlemektedir? Üyeliğin gizli tutulduğu marjinalleştirilmiş bir toplulukta, gruba dâhil olmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan kimlik değişimleri, uygulama topluluğunun dışına nasıl yansıtılmaktadır?

Bu soruları ele almak için, bu çalışma, sosyal öğrenme teorisinin temel bileşenleri olan katılım, öğrenme ve kimlik açısından, cadılar gibi marjinal bir uygulama topluluğunun nasıl işlediğini incelemektedir. Toplumumuzda marjinal bir konuma sahip oldukları için Vikanları incelemeyi seçtik. Bireylerin bir topluluk bulma süreçlerini, yeni üye statüsünden tam üyeliğe geçiş süreçlerini, topluluk içinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve katılımlarının kimliklerini nasıl etkilediğini irdeledik.

Uygulama Toplulukları

Uygulama toplulukları, uzmanlıklarını paylaşmak, öğrenmek ve uygulamak için enformel olarak bir araya gelen gruplardır. Wenger (1998), bu tür grupların zorunlu tutulamayacağını, aksine bunların “öğrenmelerinin sosyal enerjisi” etrafında bir araya geldiğini belirtmiştir. “Bu nedenle, daha resmi organizasyon yapılarının aksine, bu grupların nerede başladığı ve bittiği çok net değildir. Bu grupların başlangıç ve bitiş tarihleri yoktur” (s. 96).

Uygulama topluluklarının ayırt edici özellikleri; üyelerin ortak bir amaç etrafında karşılıklı etkileşim içinde olmaları ve topluluğun varlığı boyunca ürettiği ya da benimsediği ve uygulamasının bir parçası hâline gelen “rutinler, sözcükler, araçlar, iş

² Ç.n. Vika (Wicca), mensuplarının kendilerini “cadı” (witch) olarak tanımladıkları, doğa temelli ritüel pratiklere dayanan modern bir pagan inanç geleneğidir. Bu geleneği benimseyen bireyler Vikan (Wiccan) olarak adlandırılmaktadır.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

yapma biçimleri, öyküler, jestler, semboller, türler, eylemler ya da kavramları” içeren paylaşılan bir ortak kaynaklar birikimini kapsayan ortak bir girişim etrafında örgütlenmeleridir (Wenger, 1998, s. 83). Topluluk, açık ve örtük bilginin müzakere edildiği, başka bir deyişle anlamın topluluğun fiilen ne yaptığı üzerinden inşa edildiği uygulamaları tanımlanır. Bu uygulamanın kendisi ise başlı başına bir öğrenme sürecidir.

Öğrenme, topluluğun faaliyetine içkin bir anlam yaratma faaliyetidir: “Müfredat, uygulama topluluğunun kendisidir” (Wenger, 1998, s. 100). Grup pratiği içinde öğrenmenin anlamın müzakere edilmesi süreci olmasının yanı sıra, Wenger’e göre “kimlik ile uygulama arasında derin bir bağ bulunmaktadır” (s. 149); zira “bir kimlik inşa etmek, sosyal topluluklara üyelik deneyimlerimize yüklediğimiz anlamların müzakere edilmesinden oluşur” (s. 145). Kimlik zamanla değişen bir şeydir, “nesne değil, sürekli bir oluşumdur.... Kimliğimiz, yaşamımız boyunca sürekli yeniden müzakere ettiğimiz bir şeydir” (s. 153).

96

Literatürde bireylerin belirli uygulama topluluklarına nasıl ulaştıklarına ilişkin yazın sınırlı olmakla birlikte, bu tür topluluklarla karşılaşıldığında meşru çevresel katılım (MÇK/legitimate peripheral participation – LPP) kavramı, acemilerin nasıl tam topluluk üyelerine dönüştüğünü açıklamaktadır. Bireysel usta-çırak ikilisini aşacak biçimde çıraklık kavramını genişleten MÇK, yeni katılımcıların bir uygulama topluluğunun tam üyeleri hâline gelme sürecini ifade eder. MÇK, katılımın ve kimliğin eş zamanlı olarak dönüşümünü içeren bir süreçtir. Başlangıçta topluluğun çevresinde yer alsalar da meşru biçimde gruba dâhil edilen öğrenenler, katılım yoluyla merkeze doğru ilerlerler; ancak grup akışkan ve sürekli değişen bir yapıya sahip olduğundan, burada sözü edilen merkez ya da çekirdek, fiziksel ya da sabit bir nokta değildir. Bu nedenle çevreden merkeze doğru gerçekleşen bu hareket, topluluğun uygulamalarına giderek daha fazla dâhil olmayı ve daha etkin biçimde katılmayı ifade eder. Wenger ve Snyder (2000), bir uygulama topluluğunun genellikle konuya duydukları tutku ile topluluğa canlılık kazandıran; entelektüel ve toplumsal liderlik sağlayan bir katılımcı çekirdeğine sahip olduğunu belirtmektedir (s. 3). Burada çekirdeğin, - her ne kadar uzmanlık ve ustalık da

bu çekirdeğin bileşenleri arasında yer alsa da- uzmanlık ya da ustalıktan ziyade katılım ve adanmışlık temelinde tanımlandığı unutulmamalıdır. Lave ve Wenger (1991) ise “ustalığın ustada değil, ustanın da bir parçası olduğu uygulama topluluğunun örgütlenişinde var olduğunu” ileri sürmektedir (s. 95). MÇK, yeni katılımcıların zamanla ‘eski üyeler’ hâline gelmesini sağlayan süreçtir.

Bu marjinalleşmiş uygulama topluluğu çalışmasıyla özellikle ilgili olduğu düşünülen birkaç kaynak tespit edildi. Bunlardan biri Lagache'nin (1993) dalış topluluğu üzerine yaptığı çalışmadır. Marjinalleşmiş bir grup olmasa da, dalgıçlar scuba dalışı uygulaması etrafında bir araya gelen, resmi olmayan bir grubu oluşturur. Bu uygulama topluluğunun, sıradan turistlerden uzman dalgıçlara ve eski dalgıçlara kadar uzanan kendi müfredatı ve katılım modelleri vardır. Lagache, bazı dalış bilgilerinin bağlam içinde öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir:

Bir dalış kitabı ne kadar iyi yazılmış olursa olsun, “dalış nasıldı?” sorusuna uygun bir cevap içermez ve içeremez de, çünkü bu sorunun cevabı Monterey California'da, Jupiter Florida'da veya Cannes Fransa'da sorulmasına göre farklılık gösterir. Kısacası, bu bir bağlam meselesidir ve kurumsallaşmış eğitimin verimli bir biçimde işleyemediği sınırdır. (s. 19)

Eisenhart'ın (1994) çalışması, kâr amacı gütmeyen bir çevre koruma kuruluşunu bir uygulama topluluğu olarak ele alarak, bu toplulukta gerçekleşen öğrenmeyi incelemiştir. Araştırmacı, kısa süre önce işe alınmış beş bilim insanının uygulama topluluğu içindeki öğrenme yörüngelerini izleyerek, öğrenmenin toplumsal sorumluluk sahibi ‘olgun bilim insanı’ imgesi etrafında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Kıdemli üyeler ise yeni katılımcıların, olgun bilim insanları olarak gelişmekte olan kimliklerini öğrenmeleri ve sergilemeleri için fırsatlar yaratmışlardır.

Bir başka pencereden, Billett (1998) uygulama toplulukları aracılığıyla öğrenme ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Billett'e göre bilişsel değişimin düzeyi ve niteliği; katılımın ne ölçüde rutin dışı olduğu, bireyin sahip olduğu ön bilgi birikimi, uygulama topluluğu içindeki erişim olanakları ve konumu, katılım süresinin uzunluğu ile topluluğun amaç yönelimli etkinlikleri kapsamında bireyin ne ölçüde rehberlik aldığı gibi etkenlerin bir işlevi olarak ortaya çıkmaktadır.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Son olarak Heaney (1995), uygulama topluluklarını ve bunların yetişkin eğitimi açısından taşıdığı önemi ele almıştır. Heaney'e göre öğrenmenin, "bireyin uygulama topluluklarıyla sürmekte olan müzakeresi ve bu müzakerenin nihayetinde hem benliğe hem de söz konusu uygulamaya anlam kazandırması" biçiminde tanımlanması, yetişkin öğrenmesini farklı toplumsal gruplar ve bağlamlar içinde açıklamaktadır (s. 2). Ayrıca, meşru çevresel katılım (MÇK) kavramı, öğrenmenin nasıl güçlendirici olabileceğini açıklayan bir metafor olarak da işlev görebilir—bu, özellikle "dönüştürücü öğrenmenin yoğun biçimde ortaya çıkmasının daha olası olduğu, 'sınırdaki' deneyimlenen dinamik ve zaman zaman kaotik bir enerji"ye işaret etmektedir (s. 3). Bununla birlikte MÇK, farklı topluluklar arasında ya da toplulukların kendi içlerinde, "çeşitli grupların eşitsiz bir güç alanı içinde rekabet ettiği" durumlarda, öğrenmenin "güçsüzleştirici, merkezlesizleştirici ve insanlıktan uzaklaştırıcı" biçimler alabileceğini de göstermektedir (s. 3). Dolayısıyla sınır alanlarına dikkat etmek, yalnızca gerçekleşen öğrenmeyi değil, aynı zamanda yetişkin eğitimi uygulamalarına içkin olan bazı etik ve normatif sorunları da görünür kılmaktadır.

98

Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş bir yetişkin öğrenen grubunu, sosyal öğrenme teorisi ve özellikle uygulama toplulukları teorik perspektifinden incelemektir.

Yöntem

Nitel araştırma süreçle ilgilendiği ve süreci anlamak sonuç aramaktan daha önemli olduğu için bu çalışmada nitel desen seçilmiştir (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 1998). Ayrıca, nitel araştırma esnekliklidir (Patton, 1990). Araştırma süreci sürekli olarak değişir ve gelişir. Dinamik, sürekli gelişen bir süreci anlamaya çalıştığımız için bu paradigma tercih edilmiştir.

Görüşmeler için rastlantısal olmayan, amaçlı bir Vika mensupları örnekleme seçilmiştir. Vikanların tercih edilmesinin nedeni, gönüllülük esasına dayanan ve marjinalleştirilmiş bir sosyal grupta öğrenme sürecini incelemek istememizdir. Vika, hukuken tanınan bir din olmasına ve "Amerika'daki en hızlı büyüyen din olarak görünmesine" rağmen (Allen, 2001, s. 1), üyeleri taciz ve/veya ayrımcılığa uğrama korkusuyla inançlarını açıklamakta

hâlen isteksiz davranmaktadır. Warwick (1995), aile üyelerinin onaylamamasının, Vika mensubu bireyi ya kimliğini gizlemeye ya da kimliğini açıklayıp yıpratıcı sonuçlarla yüzleşmeye zorladığını belirterek, Vika gruplarının maruz kaldığı damgalamayı temellendirmektedir. Vika'nın "Satanizm'in bir biçimi olup olmadığına dair kafa karışıklığı" nedeniyle bazı Vika mensupları, iş kaybı yaşadıklarını ve velayet davalarıyla karşı karşıya kaldıklarını bildirmektedir (s. 131). Milwaukee Journal Sentinel'da yer alan haberler (Blumner, 2000) ile Columbus Dispatch'te yayımlanan haberler (Blundo, 2001), Vika ile ilişkilendirilen bireylere yönelik yakın dönemde gerçekleşen taciz vakalarını ortaya koymaktadır. İlk haberde, bir devlet okulunda öğrenim gören bir ergen öğrencinin, diğer bazı davranışlarının yanı sıra Vika üzerine bir kitap okuması ve saçını siyaha boyaması nedeniyle 'cadı' olarak damgalandığı; bu gerekçeyle 15 gün süreyle okuldan uzaklaştırıldığı, ancak söz konusu cezanın daha sonra Amerikan Sivil Özgürlükler Birliği'nin açtığı dava sonucunda geri alındığı belirtilmektedir. İkinci haberde ise Ohio eyaletinin Dayton kentinde yaşayan Vika mensuplarının, "takı, tütsü, değerli taşlar, kristaller, kitaplar ve tarot falı hizmetleri" sunmayı amaçlayan bir işletme kurmak isteyen bir kişiye verilen işyeri ruhsatı ret kararını protesto ettikleri ve bu kararı başarıyla tersine çevirdikleri anlatılmaktadır (s. 1).

Katılımcıları bulmak için, cadılar veya Vikanlar ile ilgili web siteleri üzerinde ön araştırma yapıldı. Arama sonucunda, birkaç kişiye ait e-posta adresleri ve Vikan listeleri elde edildi. Araştırmanın amacını açıklayan ve görüşme için gönüllülere çağrıda bulunan bir e-posta gönderildi. Kendimizi, Vikan grubuna üye olmanın öğrenme ve grup süreci yönlerini anlamak isteyen yetişkin eğitimcileri olarak tanıttık. Gönüllü katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki büyük bir metropol bölgesinin 90 mil yarıçapındaki cadı topluluklarından arandı. Bir durumda, bir cadı topluluğunun baş rahibi diğer topluluk üyelerinden görüşmeye katılmalarını rica etti. Katılımcılara 25 dolar ödendi ve bu para genellikle cadı topluluklarının projelerine bağışlandı.

Nihai örneklem, yaşları 26 ile 59 arasında değişen 8'i erkek ve 12'si kadın olmak üzere 20 Beyaz yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcılardan biri 20'li yaşlarda, 10'u 30'lu yaşlarda, 5'i 40-49 yaş aralığında ve 4'ü 50-59 yaş aralığındadır. Katılımcıların kendilerini Vikan olarak tanımladıkları süre 2 ile 25 yıl arasında değişmektedir. Mevcut

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

cadı topluluklarının bir üyesi olarak geçirdikleri süre ise 1 ile 21 yıl arasında değişmektedir. İki katılımcı, şimdilerde bireysel ibadet etseler de, geçmişte bir gruba üye olduklarını belirtmiştir. Eğitim düzeyleri lise mezuniyetinden doktora derecesine kadar uzanmaktadır. Yirmi katılımcıdan on dokuzu üniversite ya da daha ileri düzeyde eğitim almıştır. Katılımcıların meslekleri arasında öğretmen, avukat, bilgisayar danışmanı, gazeteci, danışman, yönetici, marangoz ve ev hanımı yer almaktadır (bkz. Tablo 1). Beyaz, iyi eğitilmiş ve büyük ölçüde profesyonel mesleklerden oluşan bu örneklem, genel olarak Vika üyeliğinin demografik yapısını yansıtmaktadır (Berger, 1999).

Yarı yapılandırılmış bir görüşme formatı kullanıldı. Araştırılan alanlar arasında kişinin nasıl Vikan olduğu ve Vikan olma sürecinde öğrendikleri yer aldı.

Veriler, sabit karşılaştırma yöntemi kullanılarak tümevarımsal olarak analiz edildi (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Görüşmeler gerçekleştirilip transkripsiyonu yapıldıktan sonra, ekip üyelerinin her biri transkriptleri okudu, tekrar okumalar yaptı ve katılım, kimlik gelişimi ve öğrenme süreciyle ilgili anahtar noktalar ve temalar doğrultusunda kodlamalar yaptı. Araştırma ekibi, kendi analizlerini tartışmak üzere birçok kez bir araya geldi. Aynı transkript içinde ve farklı transkriptler arasında veriler ve yorumlar arasında sürekli gidip gelinerek temalar ortaya çıkarıldı. İlgili temalar, bu marjinalleşmiş uygulama topluluğunda katılım, öğrenme ve kimlik gelişimi ile ilgili sorularımızı ele alan kategoriler halinde düzenlendi.

BULGULAR

Veri analizi, bu çalışmanın uygulama toplulukları kuramsal perspektifi doğrultusunda gerçekleştirilmiş ve (a) katılım yörüngesi, (b) uygulama içinde öğrenme ve (c) kimlik gelişimi olmak üzere üç temel tema etrafında bulgular elde edilmiştir.

Katılım Yörüngesi

Marjinal bir gruba katılmak için öncelikle böyle bir grubun varlığının farkında olmak ve ardından bu gruba nasıl girilebileceğini bilmek gerekir. Tüm katılımcılarımız ana akım dini gruplardan bir miktar memnuniyetsizlik duyduklarını ve manevi bir yuva aradıklarını belirtmiştir. Örneğin Raven, “her zaman bir şey aradığını” ve “hayatına

anlam katan bir şey aradığını” ifade etmiştir. Bazıları bir süre Doğu felsefesi veya dinini benimsemiş; sonunda hepsi Wicca ile tanışmıştır.

Tablo 1 *Vikan Demografisi*

İsim	Yaş	Meslek	Eğitim	Cinsiyet	Vikan Süresi (yıl)
Ariell	39	Dükkân sahibi	Lisansüstü	Kadın	10
Arwen	39	Bilgisayar danışmanı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	21
Arora Twilight	46	Web yöneticisi/tasarımcısı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	13
Cerulia	37	Gazeteci	Lisans	Kadın	4
Choice	41	Avukat	Lisansüstü (Hukuk)	Erkek	3
Daryl	39	Marangoz	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Erkek	25
Lord Hermes	41	Müfettiş/Su kontrol tesisi	Yüksek lisans	Erkek	6
Lady Kyairthwen	36	Tam zamanlı rahibe	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	14
Kyle	26	Denetçi	BA	Erkek	8
Lady Devayana	52	Öğretmen	Doktora	Kadın	13
Lady Ramona	49	Teknik destek	Lisans	Kadın	19
Little Bear	56	Eğitmen	Doktora	Erkek	10
Maira Luna	30	Baskı endüstrisi	Yüksek lisans	Kadın	6
Minerva	45	İdari asistan	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	7
Moonshadow	39	Servis temsilcisi	Ön lisans	Kadın	7
Nunnely Ar'mu	50	Öğretmen	Lisansüstü	Kadın	2
Raphael	33	Ruh sağlığı çalışanı	Lisansüstü	Erkek	4
Raven	33	Hukuk asistanı	Üniversite öğrenimi (tamamlanmamış)	Kadın	6
Sam	39	Avukat	Lisansüstü (Hukuk)	Erkek	24
Lord Ziggy	59	Yönetici	Lise	Erkek	26

Daha geleneksel dinlerin aksine, Vika yeni üyeler kazanmak amacıyla örgütlü bir biçimde faaliyet göstermemekte; yerel cadı topluluklarının ötesinde ulusal bir merkez ya da bürokratik bir yapı bulunmamakta ve gruplar nadiren (hatta neredeyse hiçbir zaman) etkinliklerini kamuoyuna duyurmamaktadır. Buna ek olarak, 'cadı' olmaya

ilişkin olumsuz stereotipler ve mitler nedeniyle, Vika dinine mensup bireyler inançlarını başkalarına açıklama konusunda son derece seçici davranmaktadır. Bu nedenle Vika ile karşılaşmak, öğrenilecek kişilerle ve birlikte pratik yapılabilecek bir grupta bağlantı kurmak çoğu zaman rastlantısal biçimde gerçekleşmektedir. Nitekim bazı katılımcıların ifade ettiği gibi, kişi Vika'ya giden yolu 'bulmak' zorundadır. Örneğin Lady Kyairthwen, "bir gün bir kitabevine girdim... ve The Witches' Way adlı bir kitapla adeta yüz yüze geldim... kitabı alıp eve götürdüm" şeklinde deneyimini aktarmaktadır. Daha sonra internet üzerindeki bir elektronik ilan panosu aracılığıyla başka Vikanlarla iletişime geçmiş; nihayetinde bir arkadaşının arkadaşı tarafından bir grupta tanıştırılmıştır. Bazı katılımcılar Vika ile arkadaşları ya da tanıdıkları aracılığıyla tanıştıklarını belirtirken, iki katılımcı yerel bir gazetede yayımlanan "Mahalledeki Cadılar" başlıklı bir yazıyı gördüklerini, üç katılımcı ise alternatif bir gazetede yer alan ve bir posta kutusu numarasına başvuru mektubu gönderilmesini isteyen bir ilanla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Moonshadow ise yazarlar grubunun aylık toplantısına katıldığı sırada, görece daha sıra dışı bir karşılaşma deneyimi yaşamıştır:

102

Cadılar Bayramı için gerçek bir cadı (tırnak içinde) olan bir konuşmacı davet etmişlerdi, ben de gittim ve evet, tabii ki bu çok saçma olmalıydı [kahkahalar]. Ve bu kişi, [kilisenin adı]'nın eski başrahibi Lord Merlin'di. Ve bu gerçek cadı... Hollywood tarzı birçok şeyi ortadan kaldırdı ve temel olarak sihrin ilkelerinden, doğaya karşı değil, doğayla birlikte çalışmaktan bahsetti... Temel olarak, benim inançlarımı özetledi.

Moonshadow ona bir grupta nasıl iletişime geçebileceğini sormuş; onun gizemli cevabı da şu olmuştur: "[kilisenin adı]'nın Leydisi'ni ara." Sonunda bir karşı kültür kaynağında bir ilan görmüş ve kiliseyle iletişime geçmiştir.

Çevredeyken. Katılımcıların büyük bir bölümü için bir grupta temas kurulduktan sonra, yetkili bir kişi (başrahip ya da başrahibe), başvuruda bulunan kişinin gruba kabul edilecek ölçüde ciddi olup olmadığına karar vermiştir. Bir eğitim programına³ sahip olan bir kilise, temel görüşlerin açıklandığı ve katılımcıların daha fazla bilgi edinmek istemeleri hâlinde isimlerini bir listeye yazdırabildikleri açık günler düzenlemiştir.

³ Ç.n. ("seminary") – Geleneksel olarak kiliseye bağlı "ilahiyat okulu" veya "ruhban okulu" anlamına gelmekle birlikte Vika'nın yapısı düşünüldüğünde "eğitim programı" olarak ele almak daha doğru olur.

Bununla birlikte, bu açık günler sırasında kıdemli üyeler katılımcıları gayri resmî biçimde değerlendirmiş ve Moonshadow'ın aktardığına göre, "bir kişi hakkında edindiğiniz hisse bağlı olarak", katılımcılar yeniden davet edilmiş ya da edilmemiştir.

Bir topluluğa katılmadan önce Vika hakkında sahip olunan bilgi düzeyinden bağımsız olarak, her grubun ritüelleri ve uygulamaları kendi geleneğine göre farklılık göstermektedir; bu nedenle yeni katılımcıların topluluğa bütünüyle dâhil olabilmeleri belirli bir zaman almaktadır. Arwen, "her geleneğin kendine özgü yanları vardır" diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. Ardından, "bizim cadı topluluğumuza özgü olan şeylerden biri, birinci dereceden ikinci dereceye geçebilmek için Kelt düşüncesine dayalı bir zaman çizelgesi tarih çalışması yazmam gerekmesiydi" şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bazı ritüellerin uygulanma biçimleri de farklılık gösterebilmektedir; örneğin 'açık çember' uygulaması buna örnektir. Arwen bu durumu, "ben çemberimi farklı şekilde kuruyorum... Temelde sözcükleri değiştiriyorum ve bazı şeyleri yapma zamanımı değiştiriyorum. Bundan fazlası değil. Benim geleneğimde önemli olan biçim ve onu ifade ediş şeklimizdir" sözleriyle açıklamıştır. 'Eklektik, Kelt ve şamanistik bir cadı topluluğu'na mensup olan Little Bear ise, herkesin başlangıçta yeni katılımcı konumunda olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Her topluluğun kendine özgü bir geleneği vardır ve örneğin taşınıp yeni bir gruba ilişki kursaydım, bu grubun zanaata⁴ (craft) nasıl yaklaştığını anlamak için mutlaka bir öğrenme sürecinden geçmem gerekirdi."

Merkeze hareket etme. Çevreden daha aktif katılım ve sorumluluklara doğru hareket, bazı gruplarda diğerlerine göre daha resmileştirilmiş bir formattadır. Araştırmamıza katılanların birçoğunun mensup olduğu kilisede, ilk eğitim bir yıl ve bir gün biçimindedir. Arora Twilight bunu şöyle açıklamıştır:

Bu yapı, kademeli bir sistem olarak düzenlenmiş durumda; öğrenim gören neofitlerden (aday üye) oluşan bir grup var, ardından ilk adımları atmaya ve inisiye olmaya (üyeliğinin başlatılmasına) karar vermiş kişiler geliyor ve bu kişilerin becerilerini öğrenip geliştirdikleri bir zaman dilimi bulunuyor... Sonrasında bir sonraki aşamaya geçiyorlar; bu da birinci derece. Bu aşamada, başlangıç düzeyindeki derslerin öğreticileri hâline geliyorlar.

⁴ Ç.n. Metinde geçen zanaat (craft) terimi, el sanatlarını değil; Vika geleneği içinde "cadılık zanaatı" olarak adlandırılan ritüel, sembolik ve uygulamaya dayalı pratikler bütününü ifade etmektedir.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yeni gelenler, ancak kendileri ve kıdemliler hazır olduklarını hissettiklerinde kabul edilmektedirler. Nunnely Ar'mu bu değerlendirme sürecini şöyle yorumlamıştır:

Sınava tabi tutulmadığını düşünüyorsun ama tüm bu gruplara katılıyorsun ve tüm bu insanlarla konuşuyorsun ve onlar bir süre sonra karar veriyorlar. Sana farklı şekillerde yöneltilen birçok küçük sözlü kompozisyon sorusu var ve bu süreç tamamlandığında [onlar] senin hazır olup olmadığını gayet iyi anlıyorlar.

Bir üye inisiye edildikten sonra resmî olarak rahip ya da rahibe statüsü kazanmaktadır. Bu özel kilisede, daha ileri düzeyde yapılan çalışmalar bireyin ikinci dereceye yükselmesini sağlayabilmekte; Kyle'ın ifadesiyle bu aşamada "fiilen ruhban olarak atanmış olursunuz. Yani nikâh kıyabilir, cenaze törenlerini yürütebilir ve benzeri ritüelleri gerçekleştirebilirsiniz". Üçüncü düzey ise son derece seçicidir. Bu düzeyde yer alanlar kilisenin ya da cadı topluluğunun kıdemli üyeleridir. Kendi cadı topluluğunu kurmuş olan Ariell, bu aşamadaki öğrenmesini "topluluk içindeki kıdemlilerle birlikte... özellikle büyük saygı duyduğu kişiler arasından seçilmiş olanlarla" sürdürdüğünü belirtmiştir. Ariell, bu kıdemlilerin "görevinin bir sonraki kıdemli grubunu yetiştirmek" olduğunu ve "yeni gelenleri değil, öğrencileri eğittiklerini; öğrenciler için değil, öğretmenler için var olduklarını" açıklamıştır.

Tüm katılımcılarımız, çevresel konumdan merkeze doğru ilerlemelerinde kendilerine yardımcı olan mentorlar ya da özel rol modellerinden söz etmiştir. Raphael, Lady Ramona ile birlikte kilisede garajı temizledikleri bir zamanı anlatmıştır. Belirli bir eşyayı işaret ederek Lady Ramona ona, "Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?" demiş, o ise "Hayır" demiş ve orada oturup dinlemiştir; aktardığına göre Lady Ramona da ona birkaç kısa sözle tütsü yapmayı öğretmiştir. Lady Kyairthwen ise, birkaç ay boyunca mentoru ile birlikte yaşaması nedeniyle, en yoğun mentorluk deneyimlerinden bazılarını yaşamıştır:

Sabahları kalkar, oturur ve konuşurduk. 15 yıllık deneyime sahip birine, sormak istediğim soruları sorma fırsatım oldu. Bunu haftanın her günü yapıyordum. Onunla dışarı çıkıyor, ellerimi toprağa sokuyor, bu bitkileri inceliyor ve onları gerçekten anlamaya başlıyordum. Sonra pazar öğleden sonraları onunla formel derslerim vardı. Kendimi [ona] adadım.

Uygulamada Öğrenme

Katılımcılarımızın büyük bir bölümü, anlamlı bir ruhsal aidiyet arayışı içinde yoğun biçimde okuduklarını ve kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirtmiş olsa da, Vika ile nihayet karşılaştıklarında öğrenmelerinin Vika'nın uygulamaları içinde çok daha derin biçimde gömülü hâle geldiği görülmektedir.

Uygulamalı öğrenme. Katılımcılarımız, görüşmeler boyunca Vika'ya ilişkin gerçek öğrenmenin - başka bir ifadeyle her şeyin bir araya geldiği noktanın—uygulamaya dayalı, deneyimsel etkinliklerde, yani bizzat pratiğin kendisinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Gözlem, yaparak öğrenme, deneme ve hata yapma, katılımcılar tarafından bir cadı olma sürecinde kritik unsurlar olarak dile getirilmiştir. Minerva, Vika'yı öğrenmeyi anneliği öğrenmeye benzetmiştir:

Gerçek öğrenme, tıpkı anne olmak ve çocuk yetiştirmek gibi, yaşayıp deneyimleme sürecinde gerçekleşir. Bezlenen, beslenen ve oyun oynanan bir çocuğa sahip olabilirsiniz; ancak çocuğun fiilî olarak yetiştirilmesi ve onun yaşamının bir parçası olma deneyimi... işte bu öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Bu durum da bundan farklı değildir. Asıl olan, deneyimin kendisidir.

105 Raven, Vika ritüellerinin tam olarak anlaşılması için gerçek deneyimin önemini vurgulamıştır:

Bir şey hakkında okumak başka bir şeydir; onu doğrudan deneyimlemek bambaşkadır. Bu, sözcüklerle kurulan bir deneyimle gerçek bir dünya deneyimi arasındaki fark gibidir; çemberin içinde yer almanız ve bütün olarak nasıl işlediğini gözlemlemeniz söz konusudur. Grup bir bütün olarak işler ve enerjiyi hissedersiniz; onu duyumsar ve görürsünüz—bu, bir kitaptan elde edilemeyecek bir şeydir.

Gözlem ve hata yapma özgürlüğü de öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Maira Luna, sınıfta ritüel yapmayı nasıl öğrendiğini ve bunun gerçek hayatta nasıl işlediğini şöyle anlatmıştır:

Geliyorsun ve izliyorsun. Evet, ilahi böyle yapıyor. Böyle duruyoruz. İçeri girdiğinde olanlar bunlar ve çemberin içinde her zaman belli bir yönde yürürsün. Sağa doğru girip yürüyemezsin; eğer öyle yapmaya kalkarsan biri seni mutlaka düzeltir... Bir ritüele ilk kez girdiğimde... sunağın yanından geçiyordum ve birinin ritüel gereçlerinden birine bu harika kurdeleleri bağladığını gördüm. Bazı cadılar... gereçlerimize dokunulması konusunda gerçekten aşırı hassastır, bilirsin. Gücün içinden çekilip gittiğine inanırlar... Ben geçerken ayak parmaklarım bu kurdelelere takıldı ve bir bıçağı aşağı çektim. Kendi kendime, 'Aman Tanrım,

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

gereçlerinden biri şimdi herkesin önünde yerde duruyor!’ dedim... Utançtan yerin dibine girmiştin ve şunu düşündüm: Buna dokunabilir miyim, eğilip alabilir miyim?... Daha inisiye bile edilmemiştin... Ama kıdemlilerden biri geldi, onu yerden alıp tekrar sunağın üzerine koydu. Ben de ‘Oh!’ dedim.

Formal ve sezgisel bilgi. Bu uygulama topluluğunda öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan bilgi, açık ve formel bilgi ile örtük, sezgisel kavrayışın bir bileşimidir. Bir avukat olan Gwydion Mordraig, Vika’yı keşfetmeden önceki halini aşırı derecede rasyonel ve entelektüel biri olarak tanımlamıştır. Vika’nın, onun “sezgi ve duygularla daha fazla temas kurmasını” sağladığını; artık “sezgisel bir gizem dinini benimsemiş biri” hâline geldiğini ifade etmiştir. Ariell ise, “birinin size yol gösterebileceğini ve kapıların nerede olduğunu gösterebileceğini,” ancak sezgisel olarak “ilahi olanla bağ kurma” noktasında “kapıyı sizin açmanız gerektiğini” belirtmiştir. Minerva, sezgisel bilgiye çocukluğundan beri sahip olduğunun farkında olduğunu dile getirmiştir. Ancak Vika’ya katılmadan önce, “içimde olduğunu bildiğim bu şeylerle ne yapacağını” bilmediğini ifade etmiştir. Vika içinde ise, “insanların zaten bildiklerini ve kendiyile ilgili zaten bildiği şeyleri başkalarında da gördüğünü” fark ettiğini söylemiştir. Ariell, sezgisel bilme hâlini bir “çekirdek indirme” (core download)⁵ sürecine benzetmiştir:

Bu öğrenmeyi en iyi şekilde şöyle tanımlayabilirim: yaşamımın çeşitli dönemlerinde bir tür ‘çekirdek indirme’ yaşadım. Evet, ve o yıllar süren düşünme süreci aslında dosyaları düzenlemek gibiydi; açıkçası bunu hâlâ yapıyorum. ‘Tamam, bu şu dosyaya ait.’ Evet, bunu anladım. Yani benim sürecim, aldığım bütün bu şeylerin ne anlama geldiğini çözmekten ibaretti... Aslında yanıtlar zaten sende var; ihtiyaç duyduğun şey, sorular.

Paylaşılan bilgi. Vika’ya ilişkin öğrenme ve bilgi, bir uygulama topluluğu olarak topluluk geneline yayılmış durumdadır ve Arwen’in ifadesiyle, “cadı toplulukları içinde farklı düzeylerde [uzmanlık] barındırmaktadır.” Bu süreç, acemilerin “bir araya gelip birinci dereceye doğru birlikte çalıştıkları” karşılıklı bir alışveriş sürecidir. Bunu, ikinci dereceye geçiş izler; bu aşamada, “birini birinci dereceye kadar eğitebilmiş olmanız gerekir. Yani bilginizi aktarılırsınız, karşılığını verirsiniz... Üçüncü derecede ise kendi topluluğunuza sahip olursunuz ve insanları üçüncü dereceye kadar inisiye edersiniz.”

⁵ Ç.n. Katılımcının “core download” ifadesi, sezgisel ve bütünsel bilginin ani bir farkındalık hâlinde deneyimlenmesini betimleyen metaforik bir anlatımdır. Bu ifade, bilginin dışarıdan aktarılmasından ziyade, bireyin içsel bilgisinin farkına varma ve sonradan anlamlandırma sürecine işaret etmektedir.

Cerulia, 13 kişiden oluşan cadı topluluğunda “herkesin birbirine öğretmenlik yaptığını” anlatmıştır. Birlikte çember oluşturdıklarında ritüelleri planladıklarını ve her seferinde kimin neyi yapacağına karar verdiklerini; “herkesin bir rol üstlendiğini, çünkü herkesin sürece katılmasının önemli olduğunu” belirtmiştir. Aurora Twilight ise öğrenme sürecinde şu duruma dikkat çekmiştir:

Vika grubunun içinde kendi yerinizi ve yeteneklerinizi tanımaya başladığınız bir dönem vardır; herkesin yetenekleri vardır ve herkesin farklı görevleri de bulunur. Hepimiz çok iyi ritüel rahipleri ya da rahibeleri değiliz. Bazılarımız kalabalık önünde iki cümleyi art arda kuramaz... Ama hepimizin gerçekten, gerçekten iyi olduğu şeyler vardır.

Her bir cadı topluluğu ya da her bir gelenek içinde öğrenilen bilginin paylaşılması amaçlanmakta ve bu paylaşım, daha geniş bir bilgi ve pratik birikimine katkıda bulunmaktadır. Gwydion Mordraig, “her inisiyenin soruları yanıtlayabileceğini ve çoğu zaman da bunu yaptığını; öğrendiğimiz bilgileri başkalarına aktarmanın kiliseye ve dine hizmet etmenin bir parçası olarak görüldüğünü” ifade etmiştir. İki geleneği bir arada sürdüren Daryl ise durumu şu şekilde açıklamıştır:

Onun geleneğini biliyorum ve [diğer] geleneği de biliyorum; ikisini birlikte kullanıyorum. Bu yüzden tanıyorum, çünkü her ikisinde de daha iyi işleyen şeyler var ve ben bunları bütünleştirmeyi seviyorum. Bu da işin bir parçası aslında. Birinin bunu yapmasını istersiniz, çünkü bu, yapılan bütün çalışmayı ileriye taşır.

Kimlik Geliştirme

Çalışmamızın üçüncü temel bulgusu, uygulama içinde gerçekleşen öğrenmeye ve çevreden merkeze doğru hareketliliğe eşlik eden açık bir kimlik gelişimi sürecinin varlığıdır. Araştırmamızda, katılımcılar daha fazla öğrendikçe, uygulamada yetkinlikleri arttıkça ve bağlı oldukları geleneğin kademeleri içinde ilerledikçe, “usta bir uygulayıcı olarak kimlik duygusunun giderek güçlenmesi”nin (Lave & Wenger, 1991, s. 111) ortaya çıktığı görülmüştür. Lady Devayana, kendi yolculuğunu ve devam eden öğrenme sürecini şu sözlerle anlatmıştır:

[İnisiye olmak] bu aslında sadece başlangıçtır. İnisiye olduğunuzda, bilirsiniz, ‘kendini bil’ dersi vardır—bu birinci derecedir... Yaklaşık beş yıl sonra ikinci dereceye geçtim ve bu, grubun bir tür öğretmeni hâline geldiğiniz noktadır...

Üçüncü derece ise her şeye yeniden başladığınız yerdir; çünkü üçüncü derece, hizmete tam ve eksiksiz bir adanmışlıktır... Kıdemlilik meselesi ise büyük olan, hani şu 'esas mesele' gibi görünür ama inanın öyle değildir. Bu, her şeye sıfırdan başladığınız ve tam anlamıyla bir hizmetkâr olduğunuzu bildiğiniz yerdir; gerçekten, gerçekten öğrenmeniz gereken yer de burasıdır.

Öğrenme ve kimlik gelişimi birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlıdır. Lady Ramona, cadı olarak gelişimlerinin farklı aşamalarında olan üç kadını tasvir eden bir resim hakkında yaptığı tartışmada bu bağlantıyı şöyle ifade etmiştir:

Hepimiz bakire⁶ olarak başlarız. Çok safızdır; kim olduğumuzu bilmeyiz. Sonra tanrıçayla ilişkilendirilen anne aşamasına geçeriz; burada ikili doğamızın farkına varılır. Ardından üçüncü derece olan 'yaşlı kadın' (crone) gelir; bu aşama, bakire ve anne evrelerinden geçmiş, bilge olandır. Bu noktada kişi gerçekten kim olduğunu bulur ve bilgeliği ile öğretilerini başkalarına aktarabilir.

Bir Vikan adı almak. Bu topluluğun bir üyesi olmanın içerdiği kimlik gelişiminin en görünür boyutlarından biri, bir zanaat (craft) adı edinmektir. Genellikle Kelt, Nordik, Kızılderili, Mısır, Yunan ve Roma mitolojilerinden seçilen bu adlar, kişinin dilerse kendi oluşturduğu bir ad da olabilir. Çoğunlukla bir cadı topluluğuna inisiye olunurken gerçekleştirilen bu adlandırma ritüeli son derece ciddiye alınmaktadır. Adlandırmanın güç taşıdığı kabul edildiğinden, bireyden seçtiği adın hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlarını bütünüyle kavraması beklenmektedir. Katılımcılarımızın bir kısmı, meditatif bir durumda iken kendilerine bir adın 'verildiğini' bildirmiştir.

Lord Hermes'in açıkladığı üzere, bu ad hem bireyin yaşamının o anki döneminde kim olduğunu doğrulamakta hem de kişiliğine katmayı arzuladığı özellikleri somutlaştırmaktadır. Lady Kyairthwen ise, adının Cerridwen⁷'in İskoç Galcesindeki karşılığı olduğunu ve bu adın yaşamını nasıl etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

Onun kutsal kazanından gelen o esinlenmeyi yaşamıma taşımak istedim. İlginçtir ki, kutsal bir mekânda bu adı aldıktan sonra yaratıcılığım adeta zirve yaptı. Gerçekten çok daha zanaat odaklı olmaya, ellerimle bir şeyler yapmaya başladım. Dikiş dikiyorum. Resim yapıyorum. Yazıyorum. Çiziyorum. Seramik üretiyorum... Vika'yı bulup bu adı seçene kadar sahip olduğum bütün çiçekleri öldürürdüm;

⁶ Ç.n. ("maiden–mother–crone") "bakire-anne-yaşlı kadın" üçlemesi Vika literatüründe yerleşik bir sembolik döngüdür.

⁷ Ç.n. Cerridwen, Kelt mitolojisinde bilgelik ve yaratıcı ilhamı simgeleyen bir tanrıça figürüdür.

şimdi ise bitkilerimi öldürmüyorum... Yaşamıma katmak istediğim başka yönler de vardı. O bir anne. Ben de çocuk sahibi olmayı çok istiyorum.

Raven, adının kökenini Kızılderili mitolojisine dayandırmış; bu adın şifa ve büyüyle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Bir zanaat adının kimliği nasıl etkilediğini ise şu sözlerle açıklamıştır:

Bir zanaat adı aldığınızda, yaşamınıza hangi enerjiyi dâhil ettiğiniz konusunda çok dikkatli olmanız gerekir; çünkü bunu yaşamınızda somutlaştırırsınız. Bu nedenle bana istediğim nitelikleri kazandıracak bir ad arıyordum: psişik farkındalık, büyüsel yetenek ve, şey, hem kendim hem de başkaları için şifayı kapsayan kişisel sorumluluk... Benim için adım, gerçekten olduğum kişinin bir parçasıdır. Onu içselleştirdim ve benimsedim; bu, bu kapılardan çıktığımda ortadan kaybolan bir şey değil.

Dolayısıyla bir Vika adı edinmek, bireyin hem ulaşmayı arzuladığı nitelikleri bilinçli biçimde içselleştirme çabasını hem de o anda kim olduğunu yansıtmayı amaçlayan bir süreçtir.

Kimlik değişimi. Çalışmamıza katılan her birey, Vika topluluğuna katılımının bir sonucu olarak benlik algısında meydana gelen değişimleri betimleyebilmiştir. Katılımcılar, kendilerini daha dengeli ve bütünleşmiş, daha düşünceli ve hoşgörülü, aynı zamanda daha güçlenmiş hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Denge, Vika'da önemli bir kavramdır ve şaşırtıcı olmayan bir biçimde katılımcılar, Vika'nın yaşamlarında onlara bir denge duygusu kazandırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin Gwydion Mordraig, geçmişte kendisini aşırı derecede rasyonel ve bilimsel bir bakış açısına sahip biri olarak gördüğünü belirtmiştir. Vika sayesinde "sezgi ve duygularla daha fazla temas kurabildiğini" dile getirmiştir. Zamanla, "gerçekliğin ve şeylerin doğasının sanıldığı kadar somut ve siyah-beyaz olmadığını... aydınlatılması gereken çok daha fazla sezgisel ve akıl-dışı boyut bulunduğunu" fark ettiğini ifade etmiştir. Artık "bilimin giderek daha büyüsel, büyüün ise daha bilimsel hâle geldiğini" ve "evrenin aslında ne kadar büyülü ve mistik bir yer olduğunu" gördüğünü söylemiştir. Bir avukat olarak ise, "insanlara yalnızca teknik bir bakış açısından yaklaşmadığı için sorunları olan kişilere karşı daha açık ve daha yardımcı olabildiğini" belirtmiştir.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Denge kavramıyla yakından ilişkili olan bir diğer husus, benliğin farklı yönlerini bir bütün hâlinde birleştirebilme ve bu yönler arasındaki dengeyi koruyabilme yetisidir. Cerulia, Vika'nın yaşamına "bir denge getirmesi" sayesinde kendisini daha özgüvenli, daha sakin, daha mutlu ve daha huzurlu hissettiğini ifade etmiştir. Artık kendisini "işteki biri, evdeki başka biri ya da aile toplantısındaki farklı bir kişi" olarak değil, "tek ve bütün bir kişi" olarak deneyimlediğini; bu bütünleşmenin ise yaşamına büyük ölçüde içsel bir rahatlık ve denge kattığını belirtmiştir.

Kyle, Vika'ya katılmadan önceki benlik algısını açıklamak için çatlama bir ayna metaforunu kullanmıştır:

Bir ayna çatladığında farklı parçalar görüldüğünü bilirsin; hani... kendini bir parçada burada, başka bir parçada şurada görürsün... O noktada hepsi aslında farklı aynalar gibidir. Yani farklı roller gibidirler... Ben iyi bir öğrenciydim, bir oğuldum, sadık bir torundum, bu tür şeylerdi hepsi. Ama aslında hiçbir zaman gerçek değildim; her şey parçalanmıştı.

Kyle'in Vikan olma sürecinde yaşadığı öğrenme ve çalışma, aynadaki yansımanın da değişmesiyle sonuçlanmıştır:

İçimdeki tüm meselelerle nihayet yüzleştikten sonra, ayna yeniden bir araya geliyor ve o roller bütünleşmiş bir kişiyi oluşturuyor. Artık 'bu ben miyim, bu mu benim, yoksa şu taraftaki parça mı gerçekten ben?' gibi sorularla uğraşmak zorunda kalmıyorum. Hepsi... hepsi yeniden birleşti ve tamam, işte bu benim. O roller benim. Beni ben yapan şeyler onlar.

Vikan olma süreci, katılımcıların dünyaya, diğer insanlara ve dünyadaki varoluşlarına ilişkin düşünme biçimleri üzerinde etkili olmuştur. Katılımcılar, daha düşünsel ve daha hoşgörülü hâle geldiklerinden söz etmişlerdir. Little Bear, kendisinin "çok daha içe dönük, derinlemesine düşünen biri" hâline geldiğini ifade etmiştir. Bu değişimi hem yetişkin olarak gelişimiyle hem de Vikan kimliğiyle ilişkilendirmiştir:

Yaş aldıkça, yaşamınıza dönüp bakma ve daha içe dönük olma yönünde doğal bir eğilim oluşur; ancak bu eğilim, Vikan olmam gerçeğiyle büyük ölçüde şekillenmektedir. Vikan olmayan birine kıyasla, yaşam akışı içindeki konumumu daha iyi yorumlamamı ve anlamamı sağlayan tekniklere ve bilgi birikimine sahibim.

Raphael, Vika'nın, "işlerin doğru ya da yanlış tek bir yapıma biçimi olduğu ve bunun tartışmaya kapalı olduğu" yönündeki dünya görüşünü sorgulamasına yol açtığını belirtmiştir. Artık "ufkunun büyük ölçüde genişlediğini... insanları kalıplara sokma eğilimine karşı çok daha fazla direnebildiğini" ifade etmiştir. Bir duruma "siyah ya da beyaz bir yanıt vermek yerine, gri tonlarını aramaya" çalıştığını söylemiştir. Bununla eş zamanlı olarak, "hoşgörü düzeyinin arttığını" ve "durumun tüm yönlerine bakabildiğini; dolayısıyla biraz daha hoşgörülü ve biraz daha anlayışlı hâle geldiğini" dile getirmiştir. Vika'dan önce Lord Ziggy, "farklı insanların fikirlerine tahammül edemediğini" belirtirken; şimdi ise, özellikle çeşitli azınlık gruplarıyla çalıştığı iş ortamında kendisine büyük ölçüde yardımcı olduğunu düşündüğü "açık bir zihne" sahip olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak, bazı katılımcılar Vikan olduktan sonra kendilerini daha güçlü ve daha yetkin hissettiklerine dikkat çekmiştir. Öğrenme sürecini "bir olma süreci" olarak tanımlayan ve bu süreçte "bir enerji toplanması" olduğunu ifade eden Ramona, artık daha güçlü hissettiğini ve "kararlar alıp sonrasında bunlar nedeniyle suçluluk duymadığını" belirtmiştir. Minerva ise, "öncesine kıyasla hayata karşı çok daha tutkulu olduğunu ve günlük yaşamında kendini daha yetkin hissettiğini" dile getirmiştir. Raven kendisini "daha özgüvenli... silik, sessiz biri olmaktan daha uzak" olarak tanımlamıştır.

Daryl ise Vikan olmanın, yaptığı işe, başka türlü sahip olamayacağı bir güç ve anlam kattığını ifade etmiştir. Marangoz olan Daryl, Vika'nın iş yaşamında nasıl bir fark yarattığını açıklarken, bir şantiyede insanlara nasıl liderlik edileceğini öğrenmekte olduğunu ve zamanla şunu fark ettiğini belirtmiştir:

İnsanlar benimle çalışmayı gerçekten seviyorlar çünkü benimle çalışırken sanat yaptıklarını hissediyorlar. Ben de yaptıkları işe ruhlarından bir parça katmalarını istiyorum. ... Bu yüzden adımı koyacağım ya da biriyle birlikte ortaya çıkaracağım iş mutlaka iyi oluyor; çünkü benim ruhum işin içinde, birlikte çalıştığım herkesin de ruhu işin içinde oluyor. Vika'nın bana kattığı şeylerden biri de bu. ... Vika bana, başkalarında pek olmayan bir çalışma saygısı (emeğe duyulan bir hürmet) kazandırdı.

Dolayısıyla, bu uygulama topluluğunun katılımcıları için kimlik gelişimi, pratik ile öğrenme arasındaki karşılıklı ilişkinin temel çıktılarında biridir. Katılımcılar çevreden

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

merkeze doğru ilerledikçe, giderek artan statü ve sorumluluğa sahip cadılar hâline gelmektedirler. Aynı zamanda, kim olduklarını ve kim olmak istediklerini yansıtan, zanaatla (craft) ilişkili bir kimliği de benimsemektedirler. Kimlik durağan değil, sürekli gelişen bir süreçtir. Cadı olma sürecinde bireylerin kimlikleri; daha dengeli ve bütünleşmiş, daha düşünceli ve hoşgörülü, aynı zamanda daha güçlü ve yetkin hisseden bireyler hâline gelmeleriyle çeşitli biçimlerde dönüşüme uğramıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, marjinalleştirilmiş ya da damgalanmış bir uygulama topluluğu olan cadılar topluluğunun, katılım, öğrenme ve kimlik açısından nasıl işlediğini incelemektir. Araştırma sonucunda bir katılım yörüngesi ortaya konmuş; bunun yanı sıra uygulamada öğrenmeye ilişkin bir model ve kimlik gelişimine dair bir süreç belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgular ve bunların yetişkin öğrenmesi açısından taşıdığı çıkarımlar tartışılmaktadır.

Çevreden merkeze doğru ilerleme süreci, diğer uygulama topluluklarında gözlenen süreçlere büyük ölçüde benzemekle birlikte, bu topluluğun marjinal bir konumda olması nedeniyle gruba katılmanın daha zor olduğu; gruba katıldıktan sonra ise bireylerin ilerleyişinin topluluk içindeki kıdemliler tarafından daha formel ve yakından denetlendiği söylenebilir. Tüm katılımcılar, rastlantısal bir karşılaşma sonucunda bir Vikan topluluğuna dâhil olmadan önce, kendilerine ait bir manevi aidiyet alanı arayışı içinde yıllar geçirdiklerini ve bu süreçte büyük ölçüde bireysel olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Vikanlar, inançlarının onlara ilişkin yeterli bilgisi olmayan gruplar tarafından çarpıtılmasından ya da sansasyonel biçimde sunulmasından çekindikleri için, katılımcılar topluluğa kabul edilmeden önce titizlikle değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. İlginç bir biçimde, araştırmacılar olarak bizlere de katılımcılara erişim izni verilmeden önce güvenilirliğimiz ve niyetlerimiz açısından kapsamlı bir değerlendirmeden geçirildiğimiz ifade edilmiştir. Oysa uygulama topluluklarının büyük çoğunluğu, iş yaşamında, aile içinde ya da sosyal ve yurttaşlık temelli ilgi alanları etrafında görece kendiliğinden oluşmaktadır (Wenger, 1998). Bu bağlamda, Vikan

gruplarında gözlenen güçlü seçici kabul mekanizmalarının, söz konusu topluluğun marjinal konumuyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Benzer biçimde, yeni katılımcıdan kıdemli konumuna geçiş de oldukça formalleşmiş olup, birden fazla bilgi düzeyini ve zanaat ustalığı derecesini içermektedir. Gerek büyük bir kiliseye bağlı bir eğitim programında gerekse küçük bir topluluk içinde olsun, çevreden merkeze doğru ilerlemenin temelini, ustalaşması yıllar alan yapılandırılmış bir müfredat oluşturmaktadır. Lave ve Wenger'in (1991) meşru çevresel katılım modeline göre, topluluğun çekirdeğini ya da merkezini tanımlayan unsur, artan düzeyde katılım ve etkinliktir. Billett (1998) ise bu ilerleyişin kısmen bireyin sahip olduğu ön bilgiye dayandığını ileri sürmektedir: "Bireylerin mevcut kavramları ve prosedürleri, belirli etkinliklere nasıl katılabileceklerini ve dolayısıyla bu etkinliklerden nasıl öğrenebileceklerini belirler. Bu bilgi temeli, tutumları ve tercihleri de kapsar" (s. 30).

Katılım düzeyi ve mevcut bilgi birikimi, bireyin çevreden merkeze doğru ilerleyişini etkileyen önemli etmenlerdir. Bu çalışmaya katılan bireyler özelinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek eğitilmiş profesyoneller olduğu ve manevi yolculuklarının bir parçası olarak yıllar süren bireysel öğrenme süreçlerinden geçtikleri görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamaya dayalı öğrenmenin yanı sıra, ustalaşılması gereken kayda değer bir bilgi birikimi de bulunmaktadır. Marjinal bir topluluk söz konusu olduğunda, bu bilginin ana akım kanallar aracılığıyla edinilmesi güç —hatta kimi durumlarda olanaksız— olduğundan, söz konusu bilgi doğrudan uygulama topluluğunun müfredatının bir parçası haline gelmektedir.

Wenger'e (1998) göre uygulama toplulukları yerel nitelikte olmakla birlikte, "dünyanın geri kalanından yalıtık biçimde ele alınamaz ya da diğer pratiklerden bağımsız olarak anlaşılabilir; zira farklı uğraş alanları birbirleriyle sıkı biçimde bağlantılıdır" (s. 103). Bunun temel nedenlerinden biri, her bir bireyin aynı anda birden fazla uygulama topluluğunun üyesi olmasıdır. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular, marjinal bir uygulama topluluğunun—benzer topluluklarla (bu örnekte diğer Vikan gruplarıyla) ilişki kurabilse bile—ana akım uygulama topluluklarıyla açık biçimde etkileşime girme olanağına sahip olmadığını göstermektedir. Damgalanma, dışlanma ya da tacize uğrama

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

korkusu (Blundo, 2001; Warwick, 1995) nedeniyle, çalışmamıza katılan bireylerin büyük çoğunluğu Vikan uygulama topluluğuna üyeliklerini gizli tutmuş; kimi durumlarda aile toplulukları dâhil olmak üzere, Vikan yaşamları ile diğer topluluklar arasında son derece sınırlı bir kesişim alanı oluşmuştur. Örneğin, inançlarının açığa çıkmasının ardından bir dönem bir havayolu şirketindeki görevinden uzaklaştırılan Lord Ziggy, bu deneyim sonucunda “bunun yapılmayacağını”, yani bir cadı olduğunu açık etmenin mümkün olmadığını öğrenmiştir. Benzer bir biçimde, kendi cadı topluluğunun başrahibesi olan Lady Devayana, lisede öğretmenlik yapmakta ve zaman zaman edebiyat ve tarih bağlamında cadı temasını ele alan dersler sunmaktadır; ancak öğrenciler “bilmedikleri” ve ilgisinin yalnızca akademik olduğunu düşündükleri için, onun bir “gerçek cadıyı” sınıfa davet edebileceğini söylemesi mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, katılımcılar yaşamlarının diğer alanlarında beyaz, iyi eğitilmiş ve profesyonel bireyler olarak görece ayrıcalıklı bir konuma sahip olsalar da, bu sosyal sermayenin marjinal bir gruba üyeliklerini görünür kılma konusunda sınırlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

114

Bu çalışma, marjinal bir uygulama topluluğunda katılımın ana akım örüntülerden nasıl farklılaşabileceğine ilişkin bazı içgörüler sunmanın yanı sıra, bu tür topluluklara özgü öğrenme ve kimlik oluşumu süreçlerine dair daha özgül bulgular da ortaya koymuştur. Öğrenme; dersler, bireysel çalışma ve mentorluk yoluyla gerçekleşen süreçlerle, enformel ve deneyimsel öğrenmenin iç içe geçtiği bir yapı sergilemektedir. Bu noktada, katılımcıların büyük çoğunluğunun, Vikan olma yolunda ilerlemeyi sağlayan ve aşamalı dersler sunan kendi eğitim programına sahip bir topluluğa mensup olduğunu belirtmek önemlidir. Dolayısıyla, bu örnekte formel öğrenme bileşeni daha görünür hale gelmiş olabilir; bununla birlikte, söz konusu topluluğa bağlı olmayan katılımcıların da daha düzensiz ve ihtiyaca göre şekillenen bir biçimde derslere ve atölye çalışmalarına katıldıkları görülmektedir.

Her ne kadar herhangi bir sosyal gruba katılım sürecinde dersler ve bireysel çalışmanın öğrenmenin bir parçası olması beklenebilir olsa da, bu çalışmada mentorluk uygulamalarının yaygınlığı özellikle dikkat çekicidir. Vika gibi marjinal grupların, ana akım kanallar aracılığıyla eğitim vermenin bütünüyle kabul edilebilir olduğu

topluluklara kıyasla, kişisel rehberliğe ve kendi üyelerini yetiştirmeye daha fazla bel bağlamak zorunda kaldıkları düşünülebilir. Mentorluğun bu denli yaygın olmasının bir diğer nedeni ise Vikan dininin doğasıyla ilişkili olabilir. Tüm Vikanlar tarafından paylaşılan bazı genel ilke ve uygulamalar bulunmakla birlikte, her bir cadı topluluğu kendine özgü geleneklere sahiptir ve bu gelenekler, yaşlı üyelerden yeni katılımcılara sözlü ve deneyimsel yollarla aktarılmaktadır.

Bu çalışmada mentorluk olarak adlandırdığımız süreç, aynı zamanda çıraklık, “kuşaklar arası karşılaşmalar” (Wenger, 1998, s. 99), model alma ya da rehberlik gibi, sosyal öğrenme kuramının merkezinde yer alan bileşenler çerçevesinde de değerlendirilebilir. Katılımcıların tümü, Vika uygulamasını öğrenme sürecinde kendilerine son derece doğrudan biçimlerde destek olan “önemli diğerlerinden” söz etmiştir. Wenger, bu süreci meşru çevresel katılım olarak adlandırmakta ve uygulamanın yeni katılımcılara bu yolla açıldığını belirtmektedir: “Uygulamanın açılabilmesi için, çevresel katılımın uygulamanın üç boyutuna da erişim sağlaması gerekir: diğer üyelerle karşılıklı etkileşime, onların eylemlerine ve girişimin müzakere edilme süreçlerine, ayrıca kullanımda olan birikime” (s. 100). Bu erişimi sağlayanlar ise topluluğun kıdemli üyeleridir. Wenger ayrıca, örgütlerin yeni gelenleri yetiştirme konusunda daha etkili olabilmeleri için, “yeni katılımcıları topluluklarının fiilî uygulamalarına dâhil etmek üzere emek harcayan” kıdemli üyelere daha resmî bir tanınırlık kazandırmalarının gerekli olduğunu ileri sürmektedir (s. 100).

Gözlem, deneme, yansıtıcı pratik ve hata yapma yoluyla gerçekleşen öğrenme de en az bunlar kadar önemli görülmektedir. Yaklaşık bir yüzyıl önce John Dewey (1917), öğrenme ile deneyim arasındaki bağı vurgulamış; ona göre “eğitim, deneyimin anlamını artıran ve sonraki deneyimlerin yönünü belirleme kapasitesini geliştiren bir yeniden yapılandırma ya da yeniden örgütlenme sürecidir” (ss. 89–90). Raven’ın da ifade ettiği gibi, “sözcüklerle aktarılan bir deneyim ile dünyada bizzat yaşanan bir deneyim arasında” belirgin bir fark bulunmaktadır. Katılımcıların tümü, Vikan olmanın ne anlama geldiğini gerçekten kavrayabilmeleri açısından bu tür bir öğrenmenin taşıdığı kritik önemin altını çizmiştir. Anlamın inşası ve buna bağlı olarak bir sahiplenme duygusunun ortaya çıkması, ancak ritüellerin bizzat uygulanması ve bu deneyimler üzerine

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

düşünülmesi yoluyla mümkün olmuştur. Vikan'a özgü normların, inançların ve uygulamaların benliğe bütünleşebilmesi için, formel öğrenmenin deneyimsel öğrenme ile birlikte işlemesi gerektiği görülmektedir.

Ritüeller, uygulama, deneme-yanılma ve benzeri biçimlerde ortaya çıkan informel öğrenmenin güçlü bir bileşen olarak öne çıkması, dinsel pratik ve inançları daha çok deneyimsel, sezgisel ve doğa temelli olan; entelektüel olarak yapılandırılmış yaklaşımlardan görece uzak duran Vikan toplulukları için özellikle ayırt edici olabilir. Bununla birlikte, Wenger'in (1998) uygulama toplulukları kuramı, özünde uygulama içinde öğrenmeye odaklanmaktadır; formel ve entelektüel bilgi bu uygulamayı besleyebilir, ancak öğrenmenin gerçekleştiği ve bireyin çevreden merkeze doğru ilerlediği asıl alan, bizzat yapma sürecinin kendisidir. Wenger'in de belirttiği üzere, bir uygulama topluluğunda öğrenme "bir kuşaktan diğerine aktarılacak bir nesne değildir" (s. 102). Öğrenme ve topluluğun evrilen kimliği, uygulamanın kendisi aracılığıyla ortaya çıkar:

116

Uygulama, süreklilik taşıyan, toplumsal ve etkileşimsel bir süreçtir; yeni katılımcıların bu sürece dâhil edilmesi ise, uygulamanın zaten ne olduğunun bir başka görünümünden ibarettir. Üyelerin etkileşimde bulunmaları, birlikte bir şeyler yapmaları, yeni anlamları müzakere etmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri, uygulamanın doğasında zaten vardır—uygulamaların evrimi bu yolla gerçekleşir. (s. 102)

Sosyal etkileşim, bu öğrenme sürecinin ve buna eşlik eden kimlik gelişiminin temel bir bileşeni olmuştur. Katılımcılar, bu yolculukta yalnız olmadıklarının farkına varmış; başkalarıyla kurulan topluluk içinde, akılcı söylemlere katılabilmiş ve grup içindeki yeni rollerine ilişkin güven geliştirebilmişlerdir. Grup desteği ve teşvik sayesinde, içinde buldukları duruma anlam yükleyebilmişler; bu anlamlandırma süreci ise, duygusal açıdan güvenli ve rahat bir ortamda pekişmiştir.

Bu çalışma, öğrenme ile kimlik gelişimi arasındaki ilişkiye dair önemli bazı içgörüler de sunmuştur. Wenger'e (1998) göre, "bir kimlik inşa etmek, sosyal topluluklara üyelik deneyimlerimize yüklediğimiz anlamların müzakere edilmesi sürecinden oluşur" (s. 145). Bulgularımız, yoğun öğrenmenin bu sürecin merkezinde yer aldığını

doğrulamaktadır. Öğrenme, kimlikte herhangi bir değişimin gerçekleşebilmesi için vazgeçilmez bir eşik, başka bir deyişle sürecin temel taşıdır. Gelişim ile öğrenmenin iç içe geçmişliği, kimlik oluşumuna ilişkin gelişimsel modellerde en azından örtük biçimde yer almaktadır. Nitekim Mezirow ve arkadaşları (2000), “yetişkinlikte gelişimin, genişleyen farkındalık, eleştirel yansıtma, doğrulayıcı söylem ve yansıtıcı eylem yoluyla anlamın giderek netleştiği, aşamalı ve çoğu zaman dönüştürücü bir öğrenme süreci olarak anlaşılabilirliğini” ifade etmektedir (s. 25). Bu öğrenme süreci toplumsal dünyanın içine yerleşiktir. “İnsanlar özünde ilişkisel varlıklardır. Kimliğimiz, paylaşılan bir yaşam dünyası içinde örülen aidiyet ağları aracılığıyla biçimlenir. ... Var olan ve değişen kültürel paradigmlar tarafından şekillenen bu ilişkiler bağlamında, olduğumuz kişiler haline geliriz” (s. 27). Nitekim bir cadı olmayı öğrenmek, uygulama topluluğu aracılığıyla gerçekleşmektedir. Cadı kimliği, inisiyasyon aşamasından kıdemli üye konumuna doğru evrilmektedir. Bu süreçteki önemli eşiklerden biri, bir zanaat isminin benimsenmesidir. Tüm katılımcılar için seçilen bu isimler, hem mevcut benliğin özelliklerini hem de bireyin benliğine dâhil etmeyi arzuladığı nitelikleri yansıtmaktadır.

Katılımcılarımız, bir Vikan grubunun üyesi olmanın kimlikleri üzerindeki etkilerini açık biçimde ifade edebilmişlerdir. Bu değişimler, katılımcıların benlik algısına güçlü biçimde içkin hale gelmiş; kendilerini daha dengeli, daha yansıtıcı ve daha güçlenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Gelecek araştırmalar, kimlik üzerindeki bu tür etkilerin ne ölçüde belirli bir sosyal gruba özgü olduğunu inceleyebilir. Örneğin iş yaşamındaki bir uygulama topluluğuna katılan bireyler, kimliklerinde farklı türde değişimler mi rapor etmektedir? Ayrıca, kimlik gelişiminin niteliği ne ölçüde topluluğun kendine özgü uygulamalarına bağlıdır?

Özetle, bu çalışma bir uygulama topluluğunu inceleyerek katılım, uygulama, öğrenme ve kimlik arasındaki karşılıklı ilişkiyi görünür kılmış; Lave ve Wenger (1991) ile Wenger (1998) tarafından ortaya konan sosyal öğrenme kuramını büyük ölçüde desteklemiştir. Özellikle marjinal bir uygulama topluluğuna odaklanması, çevreden merkeze geçişin daha denetimli gerçekleşmesi, formel bilginin enformel uygulamalarla bütünleşme düzeyi, diğer uygulama topluluklarıyla kurulan etkileşimin sınırlılığı ve “cadı” kimliğinin evrimi gibi açılardan ana akım topluluklardan olası bazı farklılaşmalara işaret etmiştir.

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

Yetişkin eğitimi alanıyla ilgilenen araştırmacılar açısından, bu çalışmada elde edilen öğrenme ve uygulama bulgularının; ırk, cinsel yönelim, etnisite, yaş gibi temeller üzerine kurulu diğer norm dışı uygulama topluluklarıyla karşılaştırılması son derece ilgi çekici olabilir.

Bu çalışma, anlamlı öğrenmeyi harekete geçirmek ve kolaylaştırmak isteyen uygulayıcılar için de önemli bazı içgörüler sunmaktadır—burada söz konusu olan öğrenme, “anlam müzakere etme kapasitemizle” ilişkili olan; “yalnızca anıların, alışkanlıkların ve becerilerin edinilmesi değil, aynı zamanda bir kimliğin oluşumunu” içeren bir öğrenmedir (Wenger, 1998, s. 96). Bulgularımız, öğrenmenin bütüncül ve bütünleştirici doğasını vurgulamakta ve çoklu öğrenme yaklaşımlarının kullanımını teyit etmektedir. Açıkça görülmektedir ki yaşamlarımızdaki en anlamlı öğrenme, toplumsal bağlamlar içine yerleşmiş biçimde, uygulama içinde gerçekleşmektedir. Dahası, en anlamlı öğrenme aynı zamanda dönüştürücüdür; kim olduğumuzu ve başkalarıyla kurduğumuz sonraki etkileşimleri değiştirmektedir. Yetişkin eğitimciler, uygulama topluluklarında öğrenmeye ilişkin sahip olduğumuz bu bilgidен yararlanarak, hem enformel hem de formel öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmeyi destekleyebilirler. Her ne kadar öğrenmenin bilişsel bir boyutu olduğu açık olsa da, bu çalışma öğrenmenin paylaşılan doğasına, uygulamaya duyulan gereksinime, hata yapma özgürlüğüne ve deneyimlerin tartışılması ile bu deneyimler üzerine yansıtma yapma olanaklarına dikkat çekmektedir. Sınıf ortamının kendisi de bilginin paylaşıldığı ve uzmanlığın yalnızca öğreticide değil, topluluğun tamamına yayıldığı bir uygulama topluluğu olarak değerlendirilebilir. Son olarak bu çalışma, marjinalleşme meselelerinin ele alındığı ya da marjinal gruplardan gelen öğrenenlerle çalışıldığı durumlarda, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının destekleyici, güvenli ve kapsayıcı olması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Allen, C. (2001). The scholars and the goddess. *Atlantic Monthly*, 287(1), 18-22.
- Berger, H. A. (1999). *A community of witches*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Billett, S. (1998). Ontogeny and participation in communities of practice: A socio-cognitive view of adult development. *Studies in the Education of Adults*, 30(1), 21-34.
- Blumner, R. (2000, December 19). Whose constitutional rights at risk of being trampled? *Milwaukee Journal Sentinel*, p. 19A.
- Blundo, J. (2001, February 8). Attempt to ban fortune telling brings witches out of closet. *Columbus Dispatch*, p. 1E.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Dewey, J. (1917). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Eisenhart, M. (1994, April). *Situated science learning at work: Social organization and identity in a non-profit conservation corporation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED377220)
- Galagan, P. A. (1993). The search for the poetry of work. *Training & Development*, 47(10), 33-37.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Heaney, T. (1995). *Learning to control democratically: Ethical questions in situated adult education*. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397238)
- Lagache, E. (1993, April). "Diving" into communities of practice: Examining learning as legitimate peripheral participation in an everyday setting. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED360387)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. Mezirow & Associates, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 7/Sayı: 13/Kasım 2024/Sayfa: 93-120

Journal of Adult Education/Volume: 7/Issue: 13/November 2024/Pages: 93-120

Marjinalleştirilmiş Bir Uygulama Topluluğunda Öğrenme

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Warwick, L. L. (1995). Feminist Wicca: Paths to empowerment. In J. Ochsorn & E. Cole (Eds.), *Women's spirituality, women's lives* (pp. 121-133). New York: Haworth.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.