

ELTE BÁRCZI GUSZTÁV
GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR

MERJÜNK VÁLTOZTATNI!

FÓRUMSZÍNHÁZ-ALAPÚ RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS

NOVÁK GÉZA MÁTÉ – KUNT ZSUZSANNA
HORVÁTH ZSUZSANNA

Novák Géza Máté – Kunt Zsuzsanna – Horváth Zsuzsanna

MERJÜNK VÁLTOZTATNI!
Fórumszínház-alapú részvételi akciókutatás

MERJÜNK VÁLTOZTATNI!

Fórumszínház-alapú részvételi akciókutatás

Novák Géza Máté – Kunt Zsuzsanna – Horváth Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
Budapest, 2022

Készült a 2018-1.2.1-NKP – Nemzeti Kiválóság Program *Szorongás helyett én-hatékonyság – Iskolai konfliktuskezelés és bullying intervenciók lehetőségei művészet-alapú módszerekkel* című alprogramjának keretében.

Lektorálta:

Deszpot Gabriella

A borító ifj. Kunt Ernő *Kő és víz I.* című képének felhasználásával készült a képet tulajdonló Herman Ottó Múzeum engedélyével.

© Novák Géza Máté, Kunt Zsuzsanna, Horváth Zsuzsanna, 2022

ISBN 978 615 6410 00 9

ISBN 978 615 6410 01 6 (pdf)



ELTE | BGGYK
BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR



Kiadja az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 1097 Budapest, Ecséri út 3.
www.barczy.elte.hu

Felelős kiadó: dr. habil. Papp Gabriella, az ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Projektvezető: Csanádi-Egresi Nóra

Tipográfia: Farkas Milán

Borítóterv: Csele-Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó helyett	9
Ninni, a láthatatlan kislány	10
Köszönetnyilvánítás	13
1. Bevezető gondolatok	15
2. Művészetalapú kutatás és az alkalmazott színház	19
2.1. Művészet alapon	19
2.2. Az alkotó figyelem, az <i>itt és most</i> a modern színházművészetben	21
2.3. A fórumszínház mint pedagógia és kutatási színtér	23
3. A kutatás keretei	29
3.1. A kutatás résztvevői	29
3.2. Kutatási célok	31
3.3. A fórumszínház-alapú intervenciók lépései	32
3.3.1. Terepszemle a kutatási helyszínen	32
3.3.2. A fórumszínház első napja	34
3.3.3. A fórumszínház alapjelenetsora	35
3.3.4. A fórumszínház második napja	37
4. A kutatás módszertana	39
4.1. Kutatási módszerek és kutatásetikai megfontolások	40
4.2. Akciók és részvételi formák a kutatásban	42
5. Az intézmény pedagógusaival megvalósított workshop	47
5.1. A pedagógusworkshop fórumszínházias jeleneinek rövid összefoglalása ...	49
5.2. Kiscsoportos munka	50
6. A kutatás eredményei	53
6.1. <i>Kontextus</i>	53
6.2. <i>Dinamika</i>	62
6.2.1. A kapcsolatok dinamikai elemzése	63
6.2.2. A kapcsolatok dinamikai elemzése a fórumszínházias történések mentén	68
6.3. <i>Részvétel</i>	74
6.3.1. <i>Belépés</i>	75
6.3.2. <i>Ellenállás</i>	78
6.3.3. <i>Szerepek</i>	80
6.3.4. <i>Bevonódottság</i>	84

6.3.4.1. <i>Aktívan</i> alkód	85
6.3.4.2. <i>Passzívan</i> alkód	86
6.3.5. <i>Önreflexió</i>	88
6.3.6. <i>Énhatékonyságot</i> növelő stratégiák	93
6.4. <i>Alkotás és gondolkodás a drámában</i>	98
6.5. <i>Részvétel és Dinamika</i>	100
7. <i>Összegzés</i>	107
8. <i>Irodalom</i>	111
9. <i>Ábrák jegyzéke</i>	123
10. <i>Táblázatok jegyzéke</i>	123
11. <i>Mellékletek</i>	125

Ulla-Maija Koivula emlékének

ELŐSZÓ HELYETT

Engedtessek meg, hogy *Ulla-Maija Koivula* történetével hívjuk be az Olvasót kutatásunk kontextusába. A felidézett történet egy szorongó kislányról, Ninniről szól, aki a külvilág és családja értő figyelmére és szeretetére vágyott, s mivel ezt nem kapta meg, védekezésül láthatatlanná vált.

Ulla-Maija Koivula a finn Tampere University oktatója, kollégánk és barátunk volt. Tragikus hirtelenséggel távozott közülünk 2020 őszén. Számos projekt, köztük öt éven keresztül az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karával és még hét európai egyetemmel közös rendezésű Erasmus Intenzív Programok koordinátorként vezetett be bennünket a művészetalapú kreatív technikákba. Művészetalapú projektjeink láthatóvá vált eredménye a 2015-ben megjelent *SEE ME! Multicultural Encounters with Creative Methods* című tanulmánykötet (Koivula and Kuikka 2015), melynek szerkesztését Ulla-Maija vezette. A tanulmányok elé írt – hisszük, ma még inkább aktuálisabb soraiból –, most magyarra fordított részlet Ninni és Ulla-Maija története. És persze a miénk is, mert ennek a történetnek számunkra – kutatótársak, fiatal résztvevők, pedagógusok, alkotók számára – van egy olyan olvasata, amely szerint a színház és a nyomába eredő diskurzus megmutathatja nekünk, hogy miként lehet a hangokat hallhatóvá, a gesztusokat érzékelhetővé, a jeleket láthatóvá tenni. Szorongás helyett merünk-e változni, tudunk-e változtatni?

Budapest, 2021. október 23.

A Szerzők nevében:
Novák Géza Máté

NINNI, A LÁTHATATLAN KISLÁNY

(Részlet Ulla-Maija Koivula írásából¹)

Tove Jansson, finn író nő világhírnévre tett szert Mumin-karakterével és a róluk szóló könyvekkel, képregényekkel és rajzfilmekkel. Jansson egy olyan tündérvilágot alkotott meg, amely különösebbnél különösebb dolgok és nagyszerű kalandok helyszíne. Mumin-völgy egyúttal a földkerekség legbiztonságosabb és legszívmelengetőbb helye, tele barátsággal, szeretettel és elfogadással.

Számomra a legjelentősebb karakter a mesékben Ninni, a láthatatlan kislány. Ninni azért vált láthatatlanná, mert sosem olyanak látták, amilyen. Nagynénje egy hűvös, szigorú hölgy, akit a legkevésbé sem érdekelnek Ninni érzései és igényei. A kislány olyannyira tökélyre fejleszti rejtőzködő képességét, hogy a végére teljesen láthatatlanná válik. Tuutikki, a Mumin család barátja mutatja be Ninnit a családnak. Adnak a kislánynak egy ezüstcsengettyűs nyakláncot, hogy elkerüljék az ütközéseket és egyéb baleseteket. Idővel, a család kedvességét és törődését tapasztalva, Ninni újra láthatóvá változtatja magát.

Ez a történet mélyen megérintett. Én magam is félénk, rejtőzködő gyerek voltam. Édesanyám gyakran szólalt fel a nevemben, illetve helyettem. Évekig tartott, mire megtaláltam a saját hangom, sőt, még most is dolgozom rajta. Láthatónak és hallhatónak lenni minden ember elemi igénye. Mások szemén keresztül látni magad kiváló módja az identitáskeresésnek. A láthatatlan kislány története remekül mutatja be nemcsak a bántó és elhanyagoló szülői viselkedést, hanem azt is, hogy a felnőttek nem kívánnak időt és energiát fordítani a gyerekek valódi személyiségének megismerésére. [...]

Az utóbbi húsz évben a művészetorientált, kreatív módszerek használata egyre inkább elterjedté vált. Beszélhetünk itt művészetorientált programokról, közösségi alkotásról, önbizalom-növelő foglalkozásokról, kreatív módszerekről vagy éppen szociokulturális mozgósításról. Számos kutatásalapú bizonyíték gyűlt össze, alátámasztva, hogy ezek a módszerek meglehetősen hatékonyak főleg a kisgyermekkel és fiatalokúakkal való foglalkozásokon. A művészetalapú módszerek nem az alkotás végeredményéről szólnak. Sokkal inkább arról, hogyan fejezzük ki magunkat a művészet segítségével, hogyan kommunikáljunk és épülünk általa. A kapcsolat a szakértő és a kliens között nem hierarchikus. Nem arról szól, hogy van, „aki tudja”, és van, „aki nem tudja”. A felek itt egyenlők, együtt tapasztalnak és alkotnak. Ahogy Paolo Freire írta:

¹ Koivula 2015: 4–5.

„Amikor valakik együttműködnek, senki sem tudatlan és senki sem bölcs. Csak emberek, akik együtt akarnak tanulni, és többet megtudni, mint amennyit előtte tudtak.”

A „láthatatlan gyermeknek” a művészetalapú módszerek védőpajzsként szolgálnak, szimbolikus távolságot és metaforikus biztonságot nyújtva. Festéssel, táncolással, fotózással ezek a fiatalok kifejezhetnek olyan érzéseket, gondolatokat, amiket nehezen tudnának szavakba önteni. Ráadásul a vizualizáció, a festés, önkifejezés és egyéb művészi formák által az egyén önmaga előtt is láthatóvá válik. A közösségi alkotás összehozza az embereket, kapcsolatokat teremt. Valahová tartozást, társaságot és megújuló szociális kapcsolatokat alkot. Képes kiváltani a magányt és közösséget építeni. Sok „egy történet”-ből képes egy „A Mi történetünk”-et alkotni. Egy közös, kollektív teret.

A művészetalapú tanulás hasonló vonalat képvisel, mint a tapasztalat útján szert tett tudás. A megértés és az új élmények feldolgozása a tanulás és a fejlődés alapvető forrása. Freire elmélete a szociális és kulturális tevékenységről, csakúgy, mint a szociokulturális mozgósításról, kiterjeszti a cselekvés és a részvétel jelentésmezéjét. A művészetalapú módszereket nem lehet elsajátítani anélkül, hogy ki ne próbálnánk és bele ne vetnénk magunkat a nemtudás folyamatába.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönjük:

Deszpot Gabriellának a kötet szakmai lektorálása során nyújtott nélkülözhetetlen segítségét.

Vass Dorottea kutatótársunknak az intervenciók kutató- és alkotócsoportjában való részvételét és a kötet létrehozásában nyújtott segítségét.

Az alkotócsoport (a pécsi Nemzsákutca Csoport) tagjainak, különösképp *Kovács László Richárdnak*, *Madácsy Beának*, *Németh Tamásnak* és *Schmidt Antalnak* a fórumszínház jelenetek létrehozásában és a kutatásban való részvételét.

A fogadó intézmény vezetőségének, pedagógusainak és kollégiumi nevelőinek a kutatás Covid19-járvány által befolyásolt kereteit, valamint e keretek újragondolását mindvégig támogató, nyitott és rugalmas hozzáállását, folyamatos segítségét.

Az INDIT Közalapítványnak a fórumszínház intervenciók megvalósításában nyújtott segítségét.

Dr. Papp Gabriellának, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar dékánjának és *Dr. Perlusz Andrea* kiadásért felelős dékánhelyettesnek a pályázat megvalósításához nyújtott támogatását.

Szerencsés Hajnalkának olvasószerkesztői és kiadványszervezői munkáját.

Bani-Akoto Angelina kutatási asszisztensnek a rögzített képanyag leírását.

Juhász Tímea kutatási asszisztensnek a kutatásban és a kutatás adminisztrációjában való közreműködését.

Torontáli Nóra kutatási asszisztensnek a kutatás adminisztrációjában való közreműködését.

Cserti-Szauer Csillának a kutatás adminisztrációjában való közreműködését.

Cseh Róza intézeti demonstrátornak a kötet formai véglegesítéséhez nyújtott segítségét.

A *Herman Ottó Múzeumnak* a borítófotó közlési jogának biztosítását.

1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

*Mert olyan, mintha a saját világunkat szerettük volna ezzel változtatni.
(tanuló, egyéni interjú)*

A jelen kötetben a *Szorongás helyett én-hatékonyság – Iskolai konfliktuskezelés és bullying intervenciók lehetőségei művészet-alapú módszerekkel* (2018-1.2.1-NKP – Nemzeti Kiválósági Program) című kutatásban, hátrányos helyzetű fiatalok együttműködésével készült fórumszínházas program bemutatására és tanulságainak megfogalmazására vállalkozunk. A Covid19-világjárvány addig még soha nem tapasztalt változások szorongásával fonja körül e vállalkozás minden résztvevőjét. A fejezetek ennek a szorongásnak és a körülöttünk zajló változásra adott tudatos változtatási kísérleteknek a lenyomatai, és egyben közös tanulási folyamatunk bemutatása saját magunk és környezetünk énhatékonyságával kapcsolatban. Mindez összefonódik kutatásunk fő fókuszával, amely a fórumszínházas intervenciót mint a sűrű jelenlét tapasztalatát, a változtatási lehetőségek kipróbálásának és megélésének (szín)terét kínálja – az énhatékonyság erőforrásaként az önfelhatalmazást állítva a szorongás helyébe, ennek érvényes alternatívájaként.

Hátrányos helyzetű fiatalnak kutatásunkban Danis és Kalmár (2011) alapján azt a fiatalot tekintjük, akinek az induló helyzete a szokásosnál, átlagosnál nehezebb életkörülményeket idéz elő, amely kihat a személyiségfejlődésére, tanulására és életminőségére. Miközben a „hátrányos helyzetű” címke hatására a hátrányos helyzet a fiatalok identitásának is részévé válhat (vö. Horváth és Oblath, 2015).

Ennek következtében egy hátrányos helyzetű fiatal és családja fokozottabb szociális szolidaritást, odafigyelést és támogatást igényel. Az életminőség komplex fogalomrendszere – amely önmagában is interdiszciplinárisan értelmezendő – objektív és szubjektív elemeket egyaránt tartalmaz, hiszen ugyanúgy komponensei az alapvető emberi jogok, mint az interperszonális kapcsolatok vagy a személyes fejlődés lehetőségei (Wehmeyer és Schalock 2001). Az étellel való elégedettség – szubjektív jóllét (Hajdu 2014) – érzetének részét képezi az énhatékonyság élménye és a hatásgyakorlás, a személyes hatóerő (ágencia) átélésének lehetősége is. „Az énhatékonyság az egyén saját képességeiről alkotott véleménye, döntése, ítélete, saját képességeibe vetett hite, arra vonatkozóan, hogy egy adott cselekedetet meg tud-e szervezni, végre tud-e hajtani, egy meghatározott célt el tud-e érni.” (Nagyné Hegedűs 2017: 15).

Az, hogy egy egyén észlelt énhatékonysága milyen mértékű, egyszerre függ a mindenkor tapasztalt sikereitől és kudarcaitól, a társas meggyőzés minőségétől (vagyis társas kapcsolatainak stabilitásától) és a környezetétől is, amely mintegy megfigyelési

alapként, modellként szolgál a fiatal számára. A környezet, ami jelenti a családot, a családi tőkét, a szülői mintákat és a szocializációs színtereket, a társas kapcsolatok és a kortársak szerepét egyaránt (Nagyné Hegedűs 2017), szoros összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel, és így a fiatalok értékorientációjával és jövőképével is (Nagyné Hegedűs 2017; Szabó 2018). Az iskolában tehát, mint másodlagos szocializációs közegben, a tanulás mellett egyaránt jelentős szerep jut a társakkal és a tanárokkal történő kapcsolatok kialakításának. A fiatalok az iskolához mint közeghez és helyhez érzelmi szálakkal is kapcsolódnak. Így az iskola többek között – a kulturálisan meghatározott – erkölcsi fejlődésükre, szociális készségeik alakulására is hatással van (Kuperminc, Leadbeater és Blatt 2001; Egri 2016).

A fórumszínház jelen(et)be hívása felhasználja a fiatalok azon erőforrását, amelyet Varga (2008: 159) *pillanatperspektívának* nevez. A *jelen pillanat* (Stern 2004) inter- és intraszubjektív találkozásának megélése önmagában szorongáscsökkentő hatású lehet, hiszen elhagyja a múlt és a jövő esetlegesen szorongató dimenzióinak beemelését az aktuális megélésbe. A halmozottan hátrányos helyzetű, kiemelkedően tehetséges fiatalok jártassága az *itt és most* stratégiájában (Hanák 1983) előnyt jelent számukra a fórumszínházas intervenció során. A fiatalok ezen otthonossága az *itt és most* fókuszában azonban a jövőképük fejlődésével kapcsolatos demotivációs folyamatoknak is lehet az egyik jelensége (Szabó 2018). Hiszen ha egy serdülőkorú fiatal azt tapasztalja, hogy erőfeszítése valós és kívánt változásokat ér el a környezetben, akkor erőteljesebb énhatékonyság-érzés alakul ki benne. Ezért fontos, hogy a fiatalok, akikkel együttműködünk, az önálló, autonóm életérzéshez hasonló döntéshozatal lehetőségét lássák meg az egyes tevékenységeikben (Bandura 1994; Schunk 1989; Vass 2021; Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya 2015; Jámbori, Kőrössy és Szabó 2019). Ezáltal motiváltabbak lesznek saját felelősségük felismerésében és jövőjük alakításában (Nagy 2010). Az attitűdök, az attribúciók, a sztereotípiák, az önbecsülés és a szociokulturális háttér mind hatással vannak a tanulással, a munkával és karrierrel, illetve az interperszonális kapcsolatokkal (párkapcsolattal) és a családdal mint intézménnyel kapcsolatos jövőképre (Seginer 2009), ezzel együtt pedig a személyes fejlődésre és a felnőtté válás átmenetére (Stoddard, Zimmerman és Bauermeister 2011).

Az önfelhatalmazás és pozitív jövőképpalkotás esélyegyenlőségét – többek között – a „különféle progresszív, személyre szabott pedagógiai módszerek kiemelt támogatásával és a közoktatásban való elterjesztésével lehet(ne) kezelni” (Deszpot 2008: 39). Ilyen módszer a fórumszínházas intervenció is, amely megerősítheti az összeköttetést az *itt és most* megélése – amelyben kiemelten jártasak a fiatalok, és amelyet erőforrásként kezel a drámás foglalkozás – és a jövőképük markánsabb kontúrozása között. Az intervenció során megteremthetik saját mikrovilágukat, amelyben kimunkálhatják, gyakorolhatják, adaptívabbá tehetik tudásukat, és kibonthatják, megvizsgálhatják a jelen pillanat megéléseinek jövőformáló következményeit (Takács 2009).

Az a körülmény, hogy a drámába való belépést követő egyéni, kis- és nagycsoportos munkaformák, beszélgetések, viták az *itt és most* interszubjektív reflektálását célozzák (Horváth 2019), már átvezeti a résztvevőket a potenciális következmények kidolgozásához, amely felismerhetővé és megfogalmazhatóvá teszi jövőformáló hatékonyságuk építőköveit.

A fórumszínház egyfajta provokáció a pedagógiai időbeliség jól ismert kronológiájában, megteremtheti a kairoszt, „a lehetőség pillanatát, [amely] kedvez a tetteknek” (Stern 2004: 19). Itt *másként telik az idő* (Heathcote 2020) – közelebb lehet hajolni a sűrű jelenhez. Az intervenció azzal kísérletezik, hogy az *itt és most* gyakorlott fókusza hogyan fordítható kairosszá, páratlan pillanattá, amikor egy találkozás vagy fontos tapasztalatszerzés megtörténhet (Stern 2004; Simoni 2019; Németh 2014).

Ha megtörténik ez a tapasztalatszerzés, az megerősítheti az értékválasztást, amely megalapozza a jövőképet. Így a fiataloknak lehetőségük nyílik arra, hogy kimunkálhassák magukban az „időperspektívát mint cselekvésszabályozó kognitív és motivációs struktúrát”, gyakorolva az önfelhatalmazás-önszabályozás egyensúlyának megélését (Szabó 2018: 70). Mindezzel erősödhet rezilienciájuk, védőfaktorra válhatnak számukra a fórumszínház folyamán megélt tapasztalatok (Szabó 2018). Mivel az énhatékonyság megtapasztalása mindig helyzet- és feladatspecifikus (Nagyné Hegedűs 2017), olyan helyzetet állíthatnak elő a fórumszínház keretein belül, amelyben megélhetik hatás-gyakorlásukat mint az énhatékonyság központi elemét (Bandura 1986).

A fórumszínház – az együttjátás „színházi rítusához visszatérő élő részvételen” (Grotowski 2009: 62) keresztül – cselekvésre készítésen alapuló együttlét, amely lehetőséget teremt a tapasztalaton keresztüli tanulás reflektálására, a közösségi gondolkodás feltételeinek kialakítására (Takács 2009; Trencsényi, 2016). Mindebben a partnerség, a kölcsönösség, a párbeszédet igénylő nyitott kérdésfeltevések játékerében felszabadult és hiteles reakciók szülehetnek mindannyiunk számára (Grotowski 2009; Lendvai és mtsai 2018).

A kötet következő, második fejezete kutatásunk értelmezési kontextusának és elméleti alapjainak bemutatásaként ismerteti a művészetalapú kutatásnak és az alkalmazott színháznak – a munkánkban kiemelkedő szerepet játszó – dimenzióit. A harmadik fejezet a kutatás résztvevőit és céljait sorolja fel, illetve a kutatásunk fókuszában lévő intervenciók elemeibe nyújt betekintést. A kutatás eredményeinek áttekintése előtt részletesen bemutatjuk munkánk kutatásmódszertani, illetve kutatásetikai kontextusát. Megosztjuk a kutatás során, az intézmény pedagógusainak bevonásával megvalósult workshop tartalmait és menetét. Az eredmények bemutatását a kutatási anyagok elemzése során formálódó három főfogalom köré fűztük fel, amelyek egyben munkánk fókódjai is, így a kutatási együttműködésünk kontextusát, dinamikáját és a benne való részvétel szintjeit, lehetőségeit és működését vizsgálják.

2. MŰVÉSZETALAPÚ KUTATÁS ÉS AZ ALKALMAZOTT SZÍNHÁZ

*De tényleg nagyon nagy felelőssége van az embernek,
hogy az lesz-e, ami ő szeretne lenni.
(tanuló, egyéni interjú)*

2.1. Művészet alapon

Művészetalapú intervenciónak tekintünk minden olyan tevékenységet, amely legalább egy művészeti modalitás (vizualitás, zene, színház, dráma, tánc/mozgás, irodalom) használatával dolgozik, egyéni vagy csoportos formában történik, és célja a résztvevői élmény- és tapasztalatszerzés. Művészetpedagógusok és művészetterapeuták érvelése szerint a művészeti tevékenység hatékony módszere lehet a világ megismerésének és a jóllét (*well-being*) elérésére tett erőfeszítésnek (Illés 2009; Kiss 2014), emellett eszköze lehet kompetenciák, konkrét ismeretek átadásának, képességek fejlesztésének is. A különböző művészeti modalításokról, művészetalapú intervenciókról, azok transzferhatásáról pedagógiai, terápiás és szociális szintéren is egyre több kutatás zajlik és tanulmány készül (Kiss 2017; Deszpot 2018; Horváth és Novák 2017; Horváth 2019).

A művészetalapú intervenciók lehetnek egy-egy modalitáshoz kötöttek vagy inter- és multimodális jellegűek. Az inter- és multimodalitással tervezett művészetterápiás programok átjárást biztosítanak a résztvevők számára az adott modalitásra jellemző speciális művészeti technikák között, a jobb illeszkedést, a biztonságérzetet és a saját hang megtalálását támogatva. Itt a különböző művészeti modalitások az adott tevékenység során egy időben vannak jelen és a tevékenységen belül szorosan összekapcsolódhatnak. A művészetalapú eljárások, a tánc, a dráma és színház, a mozgás, a vizuális technikák és a fotózás² több lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén a csoport számára is láthatóvá váljon (Koivula 2015).

A színház és dráma pedagógiai, terápiás és közösségi célú alkalmazásai rendkívül gazdagok, melyek egymástól jól elhatárolható célokkal, résztvevői és klienscsoportokkal, módszertani jellemzőkkel jelennek meg az egyes műfajokban. A széles spektrumról csak néhány példát említve: az osztálytermi dráma, tanítási dráma (*Drama in Education*); színházi nevelési programok (*Theatre in Education*);

² A Finnországban Miina Savolainen által kidolgozott és kutatott és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar művészeti kurzusain is alkalmazott empowering photography. Lásd pl. Lapos 2013.

pszichodráma, szociodráma, színház- és drámaterápia; Elnyomottak színháza (*Theatre of the Oppressed*), fórumszínház, Play Back, etnodráma és etnoszínház, börtönszínház, verbatim színház, bibliodráma (Saxton és Prendergast 2009; Prentki és Preston 2009; Novák 2017a).

A dráma és a színház pedagógiájával – kutatásokkal igazolhatóan – olyan pozitív változást érhetünk el a tanulási folyamatban és a tanulói attitűdben, amely hatékonyabbá teszi az iskola értékorientáló funkcióit, megkönnyíti a társas kapcsolatokban való eligazodást, kiemelkedően segíti az ön- és társismereti kompetenciák vagy a figyelem, az emlékezet és a spontaneitás fejlesztését, és ösztönzi az önálló és kollektív-kooperatív alkotómunkát egyaránt (Novák 2012).

A gondolkodás fejlesztésével, a fiktív világban szerzett tapasztalatok megélésén keresztül a dramatikus eljárások lehetőséget adnak a tanulók számára saját sztereotípiáik megváltoztatására (Gallagher 2001), és előidézik a *korrektív emocionális tapasztalatot* (Szitó 2005: 13). Kutatás bizonyítja a dráma kiemelt szerepét a lisszaboni kulcskompetenciák fejlesztésében, például a „tanulás tanulása” és sok más készség, képesség fejlesztése kapcsán: „Intuíció, szókinccs, logikus gondolkodás, figyelem, önfegyelem, kritikus gondolkodás, társadalmi gondolkodás, segítőkészség, bátorság, önkifejezés, odafigyelés egymásra, képzelőerő, realitásérzék” (DICE 2010: 43). Lehetőséget teremt a résztvevők számára a foglalkozásokon érintett problematikák, jelenségek megfigyelésére, s ezen keresztül az egyéni és kollektív értelmezésre. Releváns eszköztárával képes tovább gazdagítani a tanulók indirekt tapasztalatszerzéseit úgy, hogy a rendelkezésükre álló perspektívák ki tudjanak szélesedni (Novák 2017b).

Az igen változatos munkaformákban alkalmazható dramatikus eljárások segítenek az osztályközösség csoportdinamikájának feltérképezésében, a konfliktushelyzetek feltárásában és azok eredményes kezelésében; a tanulóknak az elnyomó és szociálisan kirekesztő nagyobb rendszerekhez való viszonyuk tisztázásában. Segít megértetni, hogy mi az, ami veszélyt rejt önmagukra és másokra nézve az osztálybeli kapcsolataik szempontjából:

A dráma világának a kontextusán belül a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy kritikusan megvizsgálják aktuális osztálybeli kapcsolataikat. A dráma egy alternatív út/gondolkodás lehet a számukra, hogy jobban megértsék az iskolai és iskolán kívüli konfliktusokat, és segítséget kapjanak abban, hogy a mindennapjaik fontos tapasztalatait bevigyék a drámamunkába. (Gallagher 2004: 29)

A problémaközpontú tanulás kollektív jelentésteremtő formája tehát a dráma és színház, amely a tanár által a tanulók elé tárt modellek mentén alakul. A játékot orientáló s a tanulási helyzetet megszervező drámatanár figyelme a dramatikus/színházi tapasztalatot szerző tanulóra irányul, miközben az előadói szerepben való

létezés másodlagos, a dráma szükségszerű, de járulékos eleme lesz (Heathcote 1984, 1994; Neelands 2009).

Napjainkban egyre több írás lát napvilágot a fórumszínház módszerével dolgozó alkotócsoportok munkáiról, fogyatékossgal élő, peremhelyzetben lévő személyek és közösségek hatalommal való felruházásáról, a dráma-, színház- és performanszalapú beavatkozások lehetséges társadalomaktivizáló szerepéről, a társadalmi színház erejéről (Fernezelyi és Váradi 2010; Cziboly és Bethlenfalvy 2013; Di Blasio 2014; Kiss 2015; Takács 2015; Róbert 2017; Golden 2017; Horváth 2009, 2018; Horváth és Oblath 2015; Novák 2017a, 2019).

2.2. Az alkotó figyelem, az *itt és most* a modern színházművészetben

Több mint egy évszázada született, de máig ható művében, a 20. századi modern színház meghatározó, a színházművészet új útjait kereső alakja, K. Sz. Sztanyiszlavszkij színészek számára kidolgozott gyakorlatában az *érzelmi emlékezet mozgósítására* tett kísérletet (Sztanyiszlavszkij 1988). A közönséggel való interakciókban szerepformálás közben a színész bizonyos *figyelmi köröket, fókuszokat* megteremtve éri el a magasabb szintű bevonódottságot (jelenlétet) és egyúttal a nézői bevonódás maximumát. A Sztanyiszlavszkij-féle *érzelmi emlékezet* és a *színészi figyelem három köre* (*Three Circles of Attention*) reputációjában e fogalmak értelmezésével a színháztörténet és teoretikusai sokat foglalkoztak, például Milford elemzéséből kiindulva:

- (1) *Intrapersonális szinten*: mintha egy képzeletbeli buborékban lenne, az őt személyes terétől megfosztó, nyüzsgő külvilágot figyelmen kívül hagyva koncentrálna saját legbensőbb énjére, gondolatait és energiáit önmagára összpontosítva. – *Beszélgj önmagadhoz!*
- (2) *Interperszonális szinten*: képesnek lenni az interakcióba vont társa(ka)t teljes odafordulással hallgatni, éreztetve velük a különlegességüket és az irántuk való tiszteletet. – *Társalgó.*
- (3) *Kontextuális és spirituális szinten*: minden gondolattal és kimondott szóval kapcsolódni tudni az egész világhoz, a mindenséghez, Istenhez. Ez a legerőteljesebb, legenergiaigényesebb figyelmi kör. – *Az egész világ* (Milford 2020).

Ez az értelmezés – a kontextusból kiindulva az interperszonálison át az intrapersonális szintig – lehetséges elméleti bázisként adódik kutatásunk számára, és a módszertani fejezetekben visszaköszön az általunk kódokkal ellátott elemzési kategóriákban.³

³ A vizsgálódás során született szövegtestekben (interjúszövegek, megfigyelési jegyzőkönyvek, dokumentumok) kvalitatív tartalomelemzésének eredményeképp három fő kategóriát találtunk: a *Kontextus*, a *Dinamika* és a *Részvétel* kategóriáit (lásd a 2. ábrát a 31. oldalon).

Sztanyiszlavszkij iskolájának alapelve, hogy a színész érzelmek átélése helyett *fizikailag* cselekedjen: a kellő figyelemmel analizált *emberi test élete* megmutatja az utat *az emberi lélek életéhez*. Sztanyiszlavszkij szerint a *fizikai cselekvés* szüli az érzelmeket, míg tanítványa, a biomechanikai gyakorlatok programjának megalkotója, Mejerhold szerint, a *természetesség és célszerűség* jegyében, a *mozgás* szüli az érzelmet (Peterdi Nagy 1981: 113–117). Másként szólva, Mejerhold a színház- és mozgásművészet megújítására törekedve téri-vizuális munkamemóriát és gátló kontrollfunkciókat vizsgált színházi laboratóriumában, az idegrendszer és a mozgás összehangolódását, az egyensúly, a súlypont és a test koordinációját figyelte a térben.

A figyelem, a jelenlét, a *hic et nunc* fogalmait a színházelmélet teoretikusai munkáikban jól körülírták, az alkotói (táncos, színész, mozdulatművész) jelenléttel kapcsolatos testhez kötött tapasztalatokból sarjadó elgondolások végigvonulnak a színház és a mozgásművészet történetén.

A színészi jelenlét módozatait, a csend és a jelenlét kereszteződéseit kutatva Rosner Krisztina doktori dolgozatában arra világít rá, hogy a színpadon, a nézők figyelmi terében kibontakozó és koncentrálnó jelenlét munkál. Vagy ahogyan Eugenio Barba használja, a színész kifejezés előtti, *pre-expresszív* szintje, *biosa*, amely a néző figyelmét megragadni képes energiaként érzékelhető (Rosner 2010: 58).⁴

A színész fizikai és lelki terhelés alatt edzett kifejezésvágyát lecsendesíti a tréningtapasztalattal megszerzett belső nyugalom, önuralom, koncentrációs képesség és kitartás (Adamovich 2018: 25), s például a fehér, érzelmeket nem ábrázoló, neutrális maszokban dolgozó *Lecoq-tréning* színésze a cselekvés előtti semleges állapotot megteremtve olyanná válik, mint *az üres lap* (Adamovich 2018: 25).

A színész munkájában a Sztanyiszlavszkij testemlékezetének antitézise Grotowski színháza. *Az adott körülmények* és a *mintha* birodalma helyett Grotowskit a *test-élet* foglalkoztatja. A fizikai cselekvést megelőző figyelmi állapot itt nem más, mint az impulzus.

A színház találkozás. A színész partitúrája emberi kapcsolatok elemeiből áll: impulzusokból és reakciókból, amelyek fegyelmezettek, ténylegesek. A kapcsolatokban mindig benne van a „felfogni” és a „reagálni”, azaz a másoktól jövő impulzusok és a mások felé irányuló impulzusok. (Grotowski 2009: 58)

Múltbeli tapasztalatokat és képességeket mozgósít az alkotó, de mégiscsak az lesz fontos, ami *itt és most* történik az interszjektív térben. Ebben a figyelmi

⁴ „Az egyik leglényegesebb ezek közül, hogy a színész színpadi ottlétében megkülönbözteti a *pre-expresszív (kifejezés előtti) szintet*, amelynek során »a színész jelenléte, színpadi *biosa* képes már azelőtt megragadni a néző figyelmét, hogy bármilyen üzenetet közvetítene. Az 'előtt' szó itt logikai és nem kronológiai értelemben értendő.«” (Barba 2001: 20, idézi Rosner 2010: 58)

kontextusban a művészi (s egy másik kontextusban: színházterápiás) hatóerő az üres teret betöltő mozdulat, a partnerek felé mozduló test (Grotowski 2009).

Mindebből az is következik, hogy nemcsak a 20. századi modern színház elméletét és gyakorlatát, hanem az 1970-es évektől máig formálódó színházterápiás gyakorlatot is nagyban segítették meghatározó mesterek (Sztanyiszlavszkij, Mejerhold, Grotowski, Brook, Artaud, Vahtangov, Barba és mások) intenciói; s teoretikus síkon leginkább természetesen Arisztotelész, Hegel, Marx, Freire és Brecht (Freire 1970/1996; Babbage 2004) elméletei inspirálhatták Augusto Boalt az *Elnyomottak színháza* műfajainak megalkotásában, a szerepbelépés, a jelenlét, a figyelem, a bevonódás, az akció és a feszültség fogalmainak (újra)értelmezésében.

2.3. A fórumszínház mint pedagógia és kutatási színtér

A színészi alkotó figyelem köreinek működtetéséhez nagyon hasonló annak a fórumszínházas játékmesternek és színésznek a munkája, aki a drámával és színházzal támogatott tanulási folyamatban a színpadon szerepbe lép. A drámában a „tanári szerepbe” lépés (*Teacher in Role, TIR*), a drámatanár szerepben végzett tevékenysége a dráma előrehaladása vagy a vizsgált problémák mélyebb feltárásának az érdekében (Szauder 2004: 78). A játékmester a szerepet mint keretet vagy nézőpontot használhatja, s ezáltal a tanulókkal együtt alakított alapjelenetre, vagyis a történet legfontosabb, vizsgálni érdemes jelenségeire irányítja a játékosok figyelmét. Miként Dorothy Heathcote is rámutat:

Azzal a céllal adjuk le a jelzéseinket, hogy a válaszadókat az esemény aktív résztvevőivé tegyük. Ebből következik, hogyha tanárként olyan jeleket adunk, amelyek bevonnak az eseménybe, de ugyanakkor arra kérjük a tanulókat, hogy más, ugyancsak jelen lévő jelzésektől tekintsenek el, akkor összezavarjuk őket. A tanulókat megzavarhatja, hogy mit is kell figyelmen kívül hagyni, és mire kell koncentrálni. (Heathcote 2020: 9–10)

Az alkalmazott színház fontos kritériuma, hogy az alkotók nem várják meg, hogy a közönség belépjen az alkotói térbe, hanem a potenciális közönség életterébe helyezik azt.⁵ Konvencionális színházi keretek helyett a legkülönbözőbb közösségi terekben jönnek létre az alkotások, események, például utcán, börtönökben, hajléktalanszállón, bentlakásos intézményekben, rehabilitációs és egészségügyi központokban, használaton kívüli gyárépületekben, lakásokban vagy éppen falvakban, kinyitva ezzel a helyzetet találkozásra, interaktivitásra és átváltozásra. Ettől a pillanattól

⁵ A fejezet egyes bekezdései Novák Géza Máté *Alkalmazott színház Magyarországon* című tanulmánya alapján készültek (Novák 2017a).

beszélhetünk arról, hogy a közönség tagjai résztvevőkké válhatnak (Boal szójátékával élve: spektátorokból „spektactor”-ok), s az érintettség jogán az eseménybe bevonhatóak lesznek (Novák 2017a: 24).

A *nézői* bevonódás tehát lehetőséget ad a *részvételi* perspektívának, így szabályok által keretezett interakciókon keresztül az alkotók és résztvevők teret adnak a nyilvánosságnak. A színházi alkalmak rezonálnak a résztvevői csoportok tagjainak problémáira, sok esetben konkrét életeseményeire, őket különböző mértékben bevonva akár az *alkotói* folyamatba is (Novák 2017a: 25).

Az *epikus színház* fogalmát Bertold Brecht munkássága alapján ismertük meg, aki leírta az 1920-as évek német avantgárd színházi tendenciáit. Majd később ezek alapján saját gyakorlatában – Erwin Piscator nyomán – pontosította az *epikus* terminust. Recepcióelméletében az érzellemmel szemben az értelmet, a színpadi akcióban a spontaneitással szemben az előzetes tudást helyezte előtérbe.

Ez a brechti gondolat, valamint a brazil színházterapeuta, Paulo Freire pedagógia-kritikai alapműve, az 1970-ben megjelent *Elnyomottak pedagógiája (Pedagogy of the Oppressed)* mutatta meg Augusto Boal számára az irányt terápiás alkalmazásainak elméleti kidolgozásához (Freire 1970/1996; Boal 1979/2000; Babbage 2004).

Boal pedagógiai nézeteinek kialakulására Paulo Freire nevelésfilozófiája, a tranzitív tanulás elve hatott, melyben a tanuló nem passzív befogadója az elsajátítandó ismereteknek, hanem a tanulási folyamat aktív résztvevője, alakítója. A tanuló a tanárral együtt felelős a tanulás eredményességéért, és cselekvően vesz részt a tervezésben és az értékelésben is. Ebben a pedagógiai rendszerben a tanár nem a tudás egyedüli birtokosa és forrása, hanem segítőtárs, aki közös megegyezés alapján irányítja a munkát. (Sz. Pallai 2002a: 21)

A dramatikus tevékenységek tervezésénél így válik nélkülözhetlenné egy konstruktív pedagógiai tér létrehozása.

Boal sokat idézett mondása: „Állampolgárnak lenni azt jelenti, hogy meg is változtatjuk a társadalmunkat, nemcsak élünk benne.” A *fórumszínház (Forum Theatre)* az *Elnyomottak színháza (Teatro Oppromado* vagy *Theatre of the Oppressed, TO)* metodikájában Boal által kidolgozott technika. A színészek által bemutatott színházi jelenet egy olyan szituációt dolgoz fel, amelyben elnyomott helyzetbe kerül az egyik szereplő. A nézők (tanulók, résztvevők) közül valaki belép a játék terébe, és saját elgondolásai szerint alakítja a főhőst (protagonistát). A fórumszínházás szereplők „hozzászólásokkal, szavazással, szerepbélépéssel, jelenetek újrajátszásával és újrendezésével – döntéshelyzetekbe kerülnek, döntenek, majd létrehozzák a döntéshelyzetek és döntések értelmezéseit” (Oblath 2017: 137). Augusto Boal tablók/képek és improvizációs technikák segítségével addig fejleszti az alapjelenetet (*Images to Forum*), amíg a résztvevők (színészek és a játékba belépők) el nem jutnak a válságos

helyzet színházi eszközökkel felnagyított pillanatához, természetesen a kiút és a megoldás ígérete nélkül.

Boal egy interjúban így beszél az Elnyomottak színháza (TO) működéséről:

Soha nem cserélgetjük a módszertan elemeit. Magyarázunk, dialógust kezdeményezünk, beszélgetünk, aztán kezdjük a gyakorlatokat, a játékokat, a ‘Képektől a Fórumig’ technikáit, majd előkészítjük az igazi Fórumot. [...] Nem alkotunk az emberek különböző kategóriái számára különböző Elnyomottak színháza variánsokat. Van egy módszerünk, de a módszer az az emberekért van, hogy használják, és nem miértünk, hogy rájuk erőszakoljuk. Az Elnyomottak színházában az elnyomott lesz a fontos. A színház az Elnyomottak színháza és nem a színház elnyomottja. Így aztán vigyáznunk kell azokra az emberi lényekre, akikkel dolgozunk. [...] Amikor fiatalokkal dolgozunk, gyakran egyáltalán nem használjuk az ‘elnyomás’ kifejezést. Sokszor ők maguk nem is tudják, mit jelent az elnyomás. Haszontalan lesz számukra, ha azt mondd, hogy ‘Határozd meg, mi az elnyomás!’ vagy azt, hogy ‘Az az elnyomás, amikor a dialógusok monológokká válnak’. Ha túl sokat beszélsz, talán meg sem fogják érteni, mit akarsz nekik mondani [...]. (Duffy 2010: 256–257)

A fórumszínház (amely egyszerre program, módszer, színházi előadás) alkalmazása során a játékmester (vagyis a „Joker”,⁶ a mi esetünkben foglalkozásvezető) irányításának segítségével tehát kettős pedagógiai célt érhetünk el: a *néző-résztvevők*, a sorozatos visszajátzások, szerepbélések alkalmazásával utat találnak a szorongató helyzet leküzdésére. Másrészt a módszer alkalmazásával megteremtjük alkotó részvételüket és bevonódásuk maximumát (Novák 2017a: 58). Miként *Katona Réka* is írja Augusto Boal emlékére közölt tanulmányában:

Boal azt mondja, minden kapcsolat az életben mintázatok sora, és ezek a mintázatok a maszkjaink, ahogy a karakterek maszkjai is. A fórumszínház alkalmas arra, hogy társadalmi és belső elnyomásokat szemléltessünk, „tegyünk ki” a színpadra, társadalmi szerepeket tegyünk reflektálttá. A fórumszínház célja a ráeszmélésen, fellépésen keresztüli társadalmi változás elérése. (Katona 2015: 7)

A történettől való távolító hatás (*kerettörténet* a dráma vagy *elidegenítő effektus* a színház alkalmazásában) egy olyan látószöveget nyithat meg a számunkra, ahol önmagunk és mások hatósugarán kívül helyezkedve képesek leszünk modellezni,

⁶ „A Joker összeköti az előadás két szintjét. A színészekhez tartozik, de nem vesz részt a darabban (általában), hanem a nézőkkel beszélget a darab által felvetett problémáról, ő kíséri a színpadra a nézőt, ha be kíván avatkozni a darabba és ő kíséri le is.” (Sági 2009: 137)

leírni és reflektálni az eseményeket (Somers 2009; Wager, 2014). Miként erre a hatásmechanizmusra Nagy Dominika, a Nem Privát Színház társulat egyik alapítója is rámutat:

A fórumszínház arra van kitalálva, hogy a kisközösség a saját problémáit meg tudja vitatni. Mi is ezt csináljuk, csak kicsit másként. De amikor hátrányos helyzetű fiatalokkal csináltam darabot Malajziában, akkor ők is nagyon szépen meg tudták fogalmazni a drámán keresztül azt, ami őket foglalkoztatja. A hajléktalanság kapcsán is nagyon fontos, hogy a saját kérdéseiket tegyék fel, és arra keressenek választ. Ez a forma az elnyomottaké, tehát azé, aki tapasztalja a problémát, és azokból próbál meg építkezni, hogy mit tehet elnyomottként másként, hogy jobb legyen a helyzete. Ez minden helyzetben, ahol strukturális egyenlőtlenség áll fenn, hasznos lehet. (Novák 2017a: 59)

A részvételi színház – Oblath Márton szerint – *első modern dramaturgiája* az Elnyomottak színháza. Az Elnyomottak színházának célja az *alávetett társadalmi csoportok emancipációja* (Oblath 2017: 137), vagyis az *empowerment*: az elnyomásnak, marginális élethelyzeteknek és a hatalom által megvalósított rituális erőszaknak kitett csoportok és személyek erővel, cselekvőképességgel és a társadalmi részvétel lehetőségével való megtámogatása, röviden: hatalommal való felruházása (Novák 2017a: 59; Gallagher, Wessels és Ntelioglou, 2017; Boehm és Boehm 2003; Romankovics 2010).

Ez a fajta folyton vizsgálódó, kutató, résztvevői szerep alkalmazása az Elnyomottak színházában előhívja mind a reflexióra való képességet, mind a játékba való aktív beavatkozás lehetőségét (Babbage 2004: 144; Boal 1979/2000; Wager 2014).⁷

A jelenetekben saját élménnyel, autentikus tapasztalatokkal dolgoznak a szerepbe lépő, tehát a játékba aktívan beavatkozó nem színész résztvevők (kliensek vagy diákok és pedagógusok), miközben jelenlétükkel képlékenyen formálják a színészek képzeletét és karaktereinek átalakulását (Dennis 2009).

A fórumszínház a társadalmi változások és peremhelyzetben lévő (élő) közösségek kulturális fejlesztése érdekében kidolgozott eszköztár (Boal 1979/2000). A fórumszínház mint kutatás és módszer egyúttal lehetőség a nehéz helyzetbe került egyének vagy csoportok életének színházi keretek között való vizsgálatára. A fenti gondolatot Oblath Márton egy 2017-es interjújában ezt így világította meg:

⁷ Fontos hivatkozási alap Oblath Márton (2017) *Fórumszínház* (Takács Gábor és Pados Eszter közreműködésével) és Sz. Pallai Ágnes *BOLERÓ – Egy dráma-projekt műhelytitkai* című tanulmánya e témában (vö. Sz. Pallai 2002b: 92–97). A Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikájának, a *Drámapedagógiai Magazin*nak több számában is jelent meg tanulmány, hivatkozás a hazai és nemzetközi fórumszínházas gyakorlatra és Boal munkásságára vonatkozóan, említhetjük például a Szauder–Sz. Pallai-vitát, vagy Katona Réka munkáit.

[...] a részvételi formákkal dolgozó alkalmazott színházaknál [...] az az élmény, hogy a részvételi színház tud nyilvánosságot teremteni, abban az értelemben, hogy kíváncsi leszek arra, hogy a mellettem ülő mit mond, és ez egy nagyon direkt szociális hatás, minőt mutat arra, hogy hogyan működik a nyilvánosság. Amit lehet akár iskolában, akár börtönben is reprodukálni. (Novák 2017a: 59)

Az *Arts-based Research* iskola jeles képviselője, Joe Norris *színházi performanszokhoz* illeszt kutatási tervet. Problémaközpontú kutatási gyakorlatának résztvevői a színészek (dráma- és színházpedagógusok), a kutatók és a pedagógusok alkotóközössége. Minden, magas szinten bevonódott résztvevő érintett lesz a kutatásban mint a folyamatban együttműködő partner, alkotótárs és végül mint szerzőtárs a kutatási disszeminációkban (Norris 2000; Leavy 2015: 191).

A dramatikus és mozgásos technikák lehetnek egyszerre performatív, vizuális, zenei, autobiográfiai és narratív formák. Itt a művészetalapú, közelebbről fórumszínház-alapú kutatás fő megjelenési és megnyilvánulási területei: a) habitus és lencse a valóság megfigyeléséhez, b) kutatási módszer és eszköz az adatgyűjtéshez, és/vagy c) alternatív mód az adatok megosztására (Pentassuglia 2017). S tegyük hozzá, a tradicionális adatelemzési formákkal szemben a művészetalapú részvételi akciókutatásban a résztvevők *aktívan elkötelezettek* a kutatásban (Conrad 2009; Dennis 2009).

A sajátélményhez kapcsolódó reflexióknak, megfigyeléseknek, figyelmi fókuszok leírásának a fórumszínház-alapú programok kutatása során tehát kitüntetett szerepe van.

A játzó/részvevő esélyt kap arra, hogy saját életének kontextusába helyezze át mindazt, amit a dramatikus keretek között látott és megélt. Ezzel a csoportban megtapasztalt dramatikus tudásból kimozdulva a résztvevő megindítja az újabb, de immár egyszemélyes reflexiók sorozatát, s például egy kutatási interjúhelyzetben utat talál a szituációk, történések, jelenségek differenciáltabb megértéséhez. (Horváth és Novák 2014: 70)

Horváth Kata és *Oblath Márton* a fórumszínházra mint művészetalapú részvételi kutatási eljárásra is tekint, módszertani keretezésű könyvükben részletesen leírják és elemeznek (*Takács Gábor* és *Pados Eszter* közreműködésével) egy olyan fórumszínházon alapuló műhelyt, amelyben az Elnyomottak színházát fiatal fogvatartottak részvételével valósították meg.

Úgy véltük, ha a fejlesztési folyamat alapján igazolható, hogy néhány bevett drámapedagógiai technikával gyorsan felkészíthető egy csoport a közös jelenetalkotásra, azzal

bátorítást nyújtunk a hazai társadalomkutatóknak, hogy az elnyomottak színházában kevésbé tapasztalt drámatanárokkal kollaborálva részvételi kutatási eljárásként alkalmazzák a fórumszínházat. (Oblath 2017: 143, idézi Novák 2017a: 58–60)

Összefoglalva: a *művészeti modalitásokat* az intervenciók létrejöttében módszerként is definiálhatjuk, ebben az esetben művészetalapú eljárásokról beszélünk (Kiss 2014, 2017).⁸ Ezek minél pontosabb megismeréséhez a művészetalapú kutatások (*Arts-based Research*, későbbiekben ABR) segítenek. A művészetalapú, s itt közelebbről a fórumszínház-alapú kutatás (*Forum Theatre-based Research*) mára egyre elfogadottabbá váló tudományos módszer. Ebben a fórumszínházas gyakorlat a megismerés eszköze, és a közösen létrehozott zárójelenet lehet a megismerési módszer és a vizsgálati tapasztalat elsődleges formája (Novák, Szári és Katona 2014). „A művészetalapú gyakorlatok főként azoknak a kutatási projekteknek lehetnek hasznosak, amelyek leíróak, feltáróak, felfedezőek” (Leavy 2015: 21). Az ABR-típusú vizsgálatok – a részvételi paradigmához kapcsolhatóan – építenek a résztvevői élményekre és visszajelzésekre, illetve külön figyelmet fordítanak a művészet segítségével elérhető egyedi világképek megismerésére. Szemléleti kiindulási pontjuk, hogy a művészet nem csupán termék, hanem ismeretelméleti folyamat is (Norris 2000). A *performatív módszerek* kutatói megegyeznek abban, hogy a *kutatási eredmény* nem az adatelemzési folyamat végső kinyilatkozása, hanem egy szélesebb és inkluzív közönség bevonását igénylő dialógusnak a kezdete (Denzin 2003; Dennis 2009).

A művészetalapú kutatásban a társadalmi-színházi performansz így akár a kvalitatív kutatási paradigma egyik lehetséges módszertanává is válhat (Conrad 2009; Horváth és Oblath 2015). Segítségével a résztvevők megtapasztalják, kifejezik és reflektálják a folyamatba ágyazott cselekvésekhez kapcsolódó és ily módon tanulmányozható figyelmi fókuszokat, viselkedési mintákat és a hozzájuk tapadó érzelmeket.

⁸ A résztvevők számára, akik önálló döntéseikkel megélhetik saját autonóm működésüket, a szakmailag optimálisan lehatárolt, keretezett művészeti térben gazdag kreatív és szenzoros tapasztalatokat nyithat meg az intermodalitás, vagyis több művészeti ág komplex alkalmazása.

3. A KUTATÁS KERETEI

3.1. A kutatás résztvevői

A kutatás összesen 47 szereplővel dolgozott. A kutatás résztvevői: középiskolás fiatalok 33 fős csoportja és öt, hozzájuk tartozó pedagógus, továbbá ötfős fórumszínház alkotói csoport, valamint az empirikus elemeket feldolgozó négyfős kutatócsoport. A továbbiakban így fogunk rájuk hivatkozni: fiatalok/tanulók – pedagógusok – alkotók/alkotócsoport – kutatók/kutatócsoport. A fiatalok és a pedagógusok ugyanazon középfokú képzést biztosító pedagógiai intézmény tanulói, illetve dolgozói.

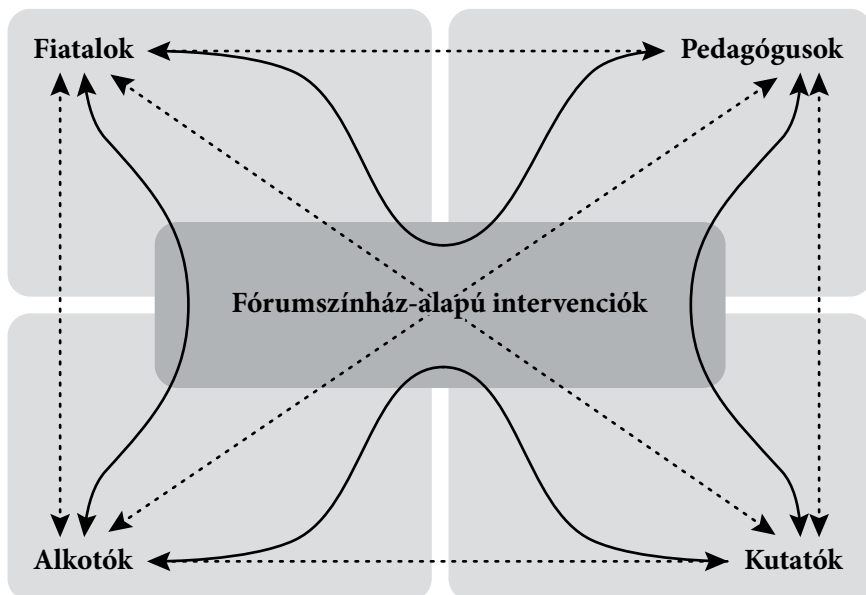
A fórumszínház jeleneteket létrehozó *alkotók* csoportját felépülőben lévő szenvedélybeteg, pszichodrámacsoport-vezető, színházterapeuta-csoportvezető, amatőr színész és színházi nevelési szakember-rendező együttese alkotta.

Az intervenciókat megszervező *kutatók* csoportjának tagjai kompetenciáik és végzettségeik mentén szintén nagyon sokfélék voltak: egyetemi oktató, kutató, kulturális antropológus, interkulturális pszichológia szakon végzett gyógypedagógus szakember, mozgás- és táncterapeuta, pedagógiakutató, fogyatékoságtudomány-kutató, drámapedagógus, művészetterapeuta.

A projekt keretezésénél azt gondoltuk, hogy az alkotói és a kutatói csoport tagjainak különböző tudása, képességei, kompetenciái hozzáadott értéként segítik majd mind a fórumszínház-alapú intervenciók, mind pedig a kutatás hatékonyságát. Az eredményekből az látszik, hogy ez a sokszínűség a fórumszínház foglalkozások terében/idejében és azon kívül is gyümölcsöző lett az alkotó- és kutatócsoportok tagjainak együttgondolkodásában, alkotásában, együttes működésében. A kutatás reflektív paradigmájához híven kutatói és alkotói szerepek között bizonyos, tervezett és külső-belső megfigyeléssel kísért átjárást biztosítottunk. A két csoport végül a közös munkában egybeforrott: nemcsak az attitűdöt, a feladatvállalást, az aktivitást és a munkamorált, hanem a szerepek (alkotók, kutatók) közötti nyitottságot illetően is. A szerepek összefonódásának köszönhetően a kutatás komplex tudáslétrehozási folyamatában a különböző szerepekben megtapasztalt integrált tudástartalmak egymást megtermékenyítő és pontosító tényezőkké váltak.

A kutatókból alkotók lettek, mert például a fórumszínház alapjelenetet építő egyik jelenet szereplőivé váltak. Az alkotók kutatókká váltak, amikor például az intervenciók második napján, az alkotófolyamatot reflektáló interjút készítettek egymással. Az alkotók és a kutatók egyaránt folyamatosan reflektált részvétellel voltak jelen a projektben. Az alkotó- és kutatócsoportra egyaránt jellemző volt az események folyamatában megvalósuló önreflexió és önfigyelés, valamint

a fiatalok által is képviselt partnerség, közvetlenség, hitelesség, s a különbözőséggel kapcsolatos saját tapasztalatok megosztása és megoszthatósága (1. ábra).

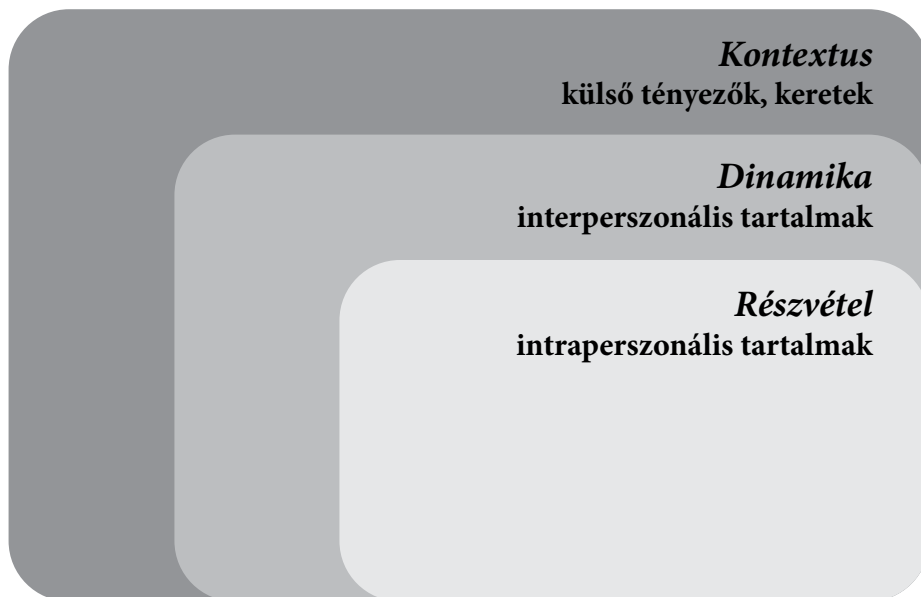


1. ábra. A program résztvevőinek kapcsolódási lehetőségei a fórumszínház-alapú intervenciók terében és idejében

Ábránk több szempontból is vizsgálható. Egyrészt megtalálható rajta a négy résztvevői csoport (fiatalok, pedagógusok, alkotók, kutatók) és a közöttük lévő kapcsolódási lehetőségek, tehát dinamikai mátrixnak tekinthető. Másrészt a fórumszínház-alapú kutatás, vagyis maga a projekt befolyásolja a dinamikai mátrixot, így a kapcsolódási lehetőségeket, ezáltal pedig a kutatás elemzési fókuszpontjait is. A résztvevők közötti kapcsolódás létrejöhet tehát a projekt keretei között (annak valós terében és idejében), illetve azon kívül. Ez utóbbi magában foglal egyfelől a projekten kívül, de azonos időben létrejött kapcsolódási és viszonyulási helyzeteket, másfelől a résztvevők közötti, múltban jellemző kapcsolódási aspektusokat. Ily módon tehát a projekten (annak valós terén és idején) belül és kívül, a négy résztvevői csoport közötti találkozási és kapcsolódási lehetőségeket ábrázoljuk, amely elemzésünk bázisaként is értelmezhető.

A vizsgálódás során született szövegtetek (interjúszövegek, megfigyelési jegyzőkönyvek, dokumentumok) kvalitatív tartomelemzésének eredményeképp három fő kategóriát találtunk: a *Kontextus*, a *Dinamika* és a *Részvétel* kategóriáit (2. ábra).⁹

⁹ Vö. a Sztanyiszlavszkij figyelmi köreihez alkotott struktúra mint elméleti bázis – 2.2. *Az alkotó figyelem, az itt és most a modern színházművészetben* című alfejezetben.



2. ábra. Elemzési kategóriák: *Kontextus* – *Dinamika* – *Részvétel*

A programra ható külső tényezőket a *Kontextus*, a résztvevők közötti kapcsolódási lehetőségeket a *Dinamika*, végül a résztvevői jelenlét módozatait, intraperszonális reflexióit, a program résztvevőkre gyakorolt motívumait a *Részvétel* kategóriája alatt vizsgáljuk.

3.2. Kutatási célok

Szorongás helyett én-hatékonyság – Iskolai konfliktuskezelés és bullying intervenciók lehetőségei művészet-alapú módszerekkel (2018-1.2.1-NKP – Nemzeti Kiválósági Program) című kutatással kísért művészet-alapú programban konfliktuskezelési alternatívákat, prevenciók és intervenciók lehetőségeit dolgoztunk ki halmozottan hátrányos helyzetű és *különlegesen különböző* (Deszpot 2008), tehetséggondozó programban is részt vevő tanulócsoporthoz és nevelőik aktív részvételével. A foglalkozásokon a dráma és színház eszköztárával az iskolai konfliktusok kezelésével és az énhatékonysággal kapcsolatos problémákat vizsgáltuk, teret adva résztvevői szinten a sokszínű csoportos és egyéni perspektívák megmutatásának. Kutatási módszerünk fő eljárása a művészet-alapú kutatási paradigmán belül a részvételi dráma- és színház-alapú akciókutatás (*Participatory Action Research*) (Gutberlet, Oliveira és Tremblay 2017). A kutatás-területi keretek részletes kifejtésére a kötet 4. fejezetében kerül sor.

Kutatásunk célja, hogy a fórumszínház működéséről, intra- és interszubjektív szintű dinamizáló folyamairól tudjunk meg többet egy kvalitatív, művészetalapú részvételi akciókutatás keretein belül. A kutatás alapvető célja az volt, hogy feltérképezzük a diákok fórumszínházzal kapcsolatos tapasztalatait, különös tekintettel az elnyomó, az elnyomott és az e helyzetet támogatók/szemlélők viszonyára, s mindebből fakadóan a peremhelyzetű egyének alacsony fokú énhatékonyságára. A kutatás lényeges tartalmi eleme és további célja a jelenségről való diskurzus vizsgálata a módszeren keresztül: résztvevői szinten a fiatalok jövőkép-orientációja, az életben való boldogulás és az egyéni és csoportos felelősségvállalás lehetőségeinek a felismerése.

3.3. A fórumszínház-alapú intervenciók lépései

A projekt gyakorlati megvalósításának elemei voltak:

- a terepszemle,
- a kétnapos fórumszínház-alapú foglalkozás a tanulókkal, pedagógusokkal és alkotókkal,
- valamint egy háromórás pedagógus-, kollégiumi nevelői workshop. (Lásd a 3.3. és az 5. fejezetekben, az 1–3. és a 8. táblázatokban.)

3.3.1. Terepszemle a kutatási helyszínen

A terepszemle napjának elsődleges fókuszában a kutatócsoport, a fiatalok és az intézmény dolgozóinak ismerkedése állt, a terepszemle relevanciáját praktikus és szakmai okok egyaránt adták.

1. táblázat. Terepszemle – 2020. március 2.

IDŐ	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEVŐK
11:00	Érkezés a helyszínre	Kutatócsoport
11:30–12:00	Bemutatkozás a kutatásban részt vevő pedagógusoknak Ismerkedés, beszélgetés Témái: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Az intézmény múltja, jelene és jövője ▪ A pedagógusok benyomásai a diákokról ▪ Az intézmény (iskola és kollégium) működése 	Kutatócsoport Kollégiumigazgató Pedagógusok
12:00–13:00	Bemutatkozás a kutatásban részt vevő fiataloknak	Kutatócsoport Fiatalok Pedagógusok

Idő	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEŐK
13:00–13:30	A kutatócsoport egyeztetése a tervezett játékokról, gyakorlatokról a benyomások alapján	Kutatócsoport
13:30–14:00	Bemutatkozás az intézmény vezetőjének	Kutatócsoport Intézményvezető
14:00–14:30	Felkészülés a fiatalokkal való játékra (gyakorlatok, dramatikus technikák)	Kutatócsoport
14:55–15:50	Játékok a két osztály együttes részvételével	Kutatócsoport Fiatalok Pedagógusok
16:00–16:30	A terepszemle zárása	Kutatócsoport

A kutatócsoport számára – amelynek vezetője egyben a fórumszínház-alapú intervenció egyik alkotója és vezetője – az ismerkedés aspektusa mellett lényeges volt az is, hogy benyomást szerezzen a fiatalok alkotta közegről, annak összhangjáról és dinamikájáról, a fiatalok dramatikus technikákhoz kapcsolódó motivációiról vagy akár a fiatalok és pedagógusok közötti (látható) viszonyról. Praktikusan mindez azt is jelentette, hogy a kutatócsoport az intervenció idejét nem kívánta terhelni az ismerkedés idejével és tematikájával.

Megérkezéskor a várakozás jó hangulatban telt, de a két osztály szeparáltan foglalt helyet – utána a gyakorlatok közben nem érződött különösebb különbség közöttük... a fiatalok egymáshoz közel foglaltak helyet, a kutatócsoport tagjaitól inkább távolabb, a saját nevelőik, osztályfőnökeik azonban a csoport részeként tudtak jelen lenni és a csoport is közel kezelte őket. *(kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A kutatócsoport a fórumszínház-alapú intervenciót eredetileg 2020 áprilisára tervezte, így a márciusi találkozás szakmailag indokolt volt. A terepszemle hozzásegítette az alkotókat a fiatalok visszajelzéseinek, reakcióinak függvényében a fórumszínházas jelenetsor témájának és fő ívének megalkotásához, hogy az minél inkább illeszkedhessen a fiatalok problémavilágához és elvárásaihoz.

[...] összességében a gyakorlatokkal kapcsolatban az a benyomásunk, hogy a szemkontaktus a fiatalok számára komfortos – hosszan és bátran tartják; továbbá a testi kontaktus is komfortos számukra és nagyszámú példát (ölbévétel, ölelés) láttunk rá. *(kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A világvárvány miatt hozott intézkedések következtében az intervenció időpontja szeptemberre tolódott. Mindez némiképp áthangolta a fórumszínház jelenetsorának ívét, elsősorban a közelség és távolság fókuszpontjának, tematikájának bekerülésével.

3.3.2. A fórumszínház első napja

Az első nap fókuszában a fórumszínház-alapú intervenció, annak létrejötte és működtetése, valamint a fiatalok érdeklődésének felkeltése, programba való bevonása, bevonódása volt (2. táblázat).

2. táblázat. A fórumszínház első napja – 2020. szeptember 2.

IDŐ	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEVŐK
9:00	Indulás a helyszínre	Kutatócsoport
13:15	Érkezés	Kutatócsoport Alkotócsoport
13:30–15:00	Próba <ul style="list-style-type: none"> ▪ A jelenetsor elpróbálása ▪ Az alapjelenet kidolgozása 	Alkotócsoport Kutatócsoport
14:30–15:00	A fiatalok megérkezése a színházi térbe	Fiatalok Kutatócsoport
15:00–17:30	Fórumszínház-alapú intervenció <ul style="list-style-type: none"> ▪ A jelenetsor előadása ▪ Az alapjelenet többrendbeli újrajátszása ▪ Résztvevők szerepbelépése 	Kutatócsoport Alkotócsoport Fiatalok Pedagógusok
17:30–18:30	Szünet/Vacsora	
17:30–19:00	Csoportos interjú az alkotókkal és kutatókkal	Alkotócsoport Kutatócsoport
19:00–22:00	Intervenció folytatásának előkészítése <ul style="list-style-type: none"> ▪ A második nap ütemtervének elkészítése ▪ A kiscsoportos munka megtervezése ▪ Felkészülés a másnapi interjúkra, a kutatásra 	Kutatócsoport Alkotócsoport

Megnyílnak a tanulók..., akik késtek, ők is bekapcsolódtak, és kérdéseket is feltettek, határozottan bevonódtak. Nagyon sok tanulón lehetett látni, hogy párhuzamot találtak a saját példájuk és az előadás között. *(alkotói-kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A fórumszínház lényege, hogy védett csoportkeretben az alkotók által bemutatott színházi jeleneteket a fiatalokkal közösen értelmezve döntéshelyzeteket generáljunk, kinyitva ezzel a reflexiók és a részvétel lehetőségét. A kutatás lehetővé teszi, hogy

a fórumszínház jelenetsorához illeszkedve, a történeteszázat és az alapjelenetet folyamatosan újraírva és átrendezve a résztvevők a kiemelt kérdéskörök és az elképzelt lehetőségek mentén meg tudják fogalmazni saját véleményüket, tapasztalataikat és válaszaikat (Boal 1979/2000; Novák, Szári és Katona 2014; Oblath 2017; Katona 2015; Sz. Pallai 2002a).

3.3.3. A fórumszínház alapjelenetsora

Annak érdekében, hogy az olvasó pontosabb képet kapjon az első intervenció nap tartalmáról, az alábbiakban közreadjuk a fórumszínház jelenetsor és alapjelenet színházi tartalmait.

Szereplők:

- Apa (János) – 45 év körüli, szobafestő-mázoló
- Anya (Mária) – 40 év körüli, háztartásbeli
- Csabi (fiuk) – középiskolás, hobbi a fényképezés
- Csillag (Csabi barátnője), középiskolás, Dublinban tanul
- Joe bácsi (Csabi nagybátyja), vendéglátásban dolgozik felszolgálóként
- Barátnő (Csillag dublini barátnője)

Jelenetek (értelmezés nélkül)

Bevezető mozgásos gyakorlat: A szereplők a tér egyik hosszanti falánál állnak egymás mellett, arcukon egészségügyi maszk, tekintetük előre néz. A közönség oldalról látja őket. Elindul egy dallam, néhány másodperc múltán a szereplők együtt, közösen elindulnak egyenesen, a másik felé. Faltól falig haladnak. A haladás közben bárki megállhat, felvesz egy pozíciót, és szoborrá válik. Ha valaki más is felveszi a szobor pozícióját, akkor közösen újra elindulhatnak. Főszereplőnk (Csabi) hamar szoborrá válik, de a gyakorlat végéig senki sem olvasztja fel. Egy lány (Csillag) odaül mellé. A gyakorlat a zene elhalkulásával ér véget.

Kezdőkép: Az öt szereplő megjelenik a színpadon. Az apa a kép bal oldalán profiltól látszik, a család felé fordul, egyik kezét felemeli. A fiú a kép központi figurája, a családkép közepén áll kissé görnyedt testtartásban. A fiú mellett látható az anya, akinek a vállára teszi a kezét a nagybácsi (az anya bátyja) – megtörténik a szereplők bemutatása.

Első jelenet: Az édesanya felhívja Csabit, miközben a fiú hazafelé tart. A beszélgetés arról szól, hogy hol van a fiú és mi lesz a vacsora. Ezután a fiú felhívja a barátnőjét,

aki Dublinban tanul. A lány megfogalmazza kívánságát, hogy mielőbb látni szeretné a fiút élőben. A fiú beszél a családjáról, apja és anyja hozzáállásáról, végül ígéretet tesz arra, hogy aznap este beszél velük.

Második jelenet: Otthoni környezet, az édesanya főz, a nagybácsi és az apa beszélget. Az apa értékrendjéről, munkához való hozzáállásáról kap képet a néző. A fiával kapcsolatban nemtetszését fejezi ki annak hobbijával kapcsolatban. A nagybácsi által szerzett munka megköszönése, beszélgetés a fiú munkahelyi viselkedéséről. Egyetértenek a családtagok abban, hogy most már jó irányba halad a fiú. Hazaér a fiú, vegyes fogadtatásban részesül: az anya szeretetteljesen üdvözli, az apa szigorúan emlékezteti feladataira. A fiú megpróbálja elmondani költözési szándékát, de a családtagok nem figyelnek rá, így feladja a próbálkozást.

Harmadik jelenet: A lány találkozik egy barátnőjével Dublinban. Kiderül, hogy a fiatalok kapcsolata egy hónapja tart. Csillag büszke a fiú munkájára, tehetségére, de a családjáról keveset tud. „Rózsaszín köd”, szerelmes állapot nyilvánul meg.

Negyedik jelenet: A fiú kettesben van az anyjával. Képeket nézegetnek. Az anya látszólag figyel a fiúra, de mégsem hallgatja meg igazán. Megdicséri, hogy milyen szépen fotózza a köveket és a vizeket, de mintha nem is hozzá beszélne, nincs igazán jelen. A fiú bizonytalanul vág bele a mondandójába, nem is ér el odáig, hogy a lényegét megfogalmazza.

Ötödik jelenet: A szülők házassági évfordulója, vacsora abban az étteremben, ahol a fiú dolgozik. Az apa ideges, mert lassú a kiszolgálás, nem akar lekésni a meccsről. Az anya nosztalgiazik. A fiúra tereli a szót. Az apa mintha csalódottságát fejezné ki (olyan, mintha nem is az ő gyereke lenne). Az anya kifejezi az örömét, hogy a fiú dolgozik és barátnője van. Utal a múltra, hogy az iskolában nem voltak barátai, bántották a fiút. Az apa meglepődik, indulatos lesz ettől az információtól. Zárkózott, csendes gyerekként írja le az anya a fiút.

Hatodik jelenet: A fiú a nagybácsival beszél. Előre elkéri a fizetését, biztosítja, hogy semmi rosszra nem kell. Megkéri Joe bácsit, hogy ne szóljon a szülőknek. Utalás a külföldön lévő barátnőre, jövőbeli tervre, hogy külföldre utazzon, de nagyon fogadkozik, hogy még nem most. Nem hangzik el a konkrét terv.

Hetedik jelenet: Tetőpont, konfliktushelyzet robbanása. A fiú elmondja a tervét, ezzel nagy ellenállást vált ki az összes családtagból. A nagybácsi csalódott, hogy erre kellett a pénz, és hogy nem mondta el a fiú, észszerűtlennek tartja a tervet.

Emlékezteti a kötelességeire. Az apa indulatos a háta mögött lebonyolított kölcsön miatt, a bizalom hiánya miatt. Kimondja, hogy nem képes arra a fiú, hogy eltartsa magát. Az anya kétségbeesik, ultimátumot ad.

Az első nap kérdésfeltevései, döntéshelyzetei – a tervekhez híven – nem záródtak egyértelmű válaszokkal, megoldásokkal. A lezárás nem született meg, az egyéni válaszok kiérlelése, továbbdolgozása a második intervenció nap feladata volt.

3.3.4. A fórumszínház második napja

Az intervenció második napjának fókuszában két elem állt: az egyik egy kiscsoportos együttműködés megvalósítása a fiatalok, az alkotók és kutatók részvételével, a másik az interjúk elkészítése (3. táblázat).

3. táblázat. A fórumszínház második napja – 2020. szeptember 3.

IDŐ	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEVŐK
7:00–10:00	Előkészületek	Kutatócsoport
12:00–12:30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervenció – Kiscsoportos munka ▪ Négy csoport alakítása (fiatalok, egy-egy alkotó és egy-egy kutató) ▪ Beszélgetés a jelenetsor és megismert karakterek alapján ▪ A beszélgetés eredményeinek megjelenítése a nagycsoport számára dramatikus technikák segítségével 	Kutatócsoport Alkotócsoport Fiatalok Pedagógusok
12:30–14:00	Ebéd	
14:00–17:00	Kutatás Interjúk készítése: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 egyéni interjú fiatalokkal ▪ 2 csoportos interjú fiatalokkal ▪ 1 fókuszcsoportos interjú ▪ 3 egyéni interjú pedagógusokkal ▪ 1 interjú alkotói párossal 	Kutatócsoport Fiatalok Pedagógusok Alkotók

A délelőtt során a kiscsoportos munkáknak a középpontját a fiatalok – előző napi fórumszínház jelenetekhez kapcsolódó – témáinak beemelése és megjelenítése adta. Négy kiscsoporttal dolgoztunk együtt, minden csoportban egy-egy alkotó (és egy-egy szerep), illetve egy-egy kutató – némelyik csoportban egy-egy pedagógus – volt jelen. A résztvevők az előző napi fórumszínház jelenetsor szereplői közül választhattak, így alkották meg a csoportjaikat. Az egyik csoport munkájába egy pedagógus (osztályfőnök) is bekapcsolódott, majd a fiatalok bátorítására szerepbelépéssel is hozzájárult a kiscsoportos munka alakulásához.

Az [apa] karaktert hét vagy nyolc fiú választotta, és egyetlen lány (később a diákok csoportos interjúján kiderül, hogy az évfolyamon ő az egyik legkiközösítettebb lány). *(alkotói-kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A második nap másik fókuszpontja az intervenciók követése, az interjúk elkészítése volt.

Ebéd után még visszahívtuk őket az interjúk beosztására – elég lelkesen jelentkeztek (volt, aki nem vállalta), volt kedvük megosztani velünk az élményeket, de kellett némi noszogatás; egymást segítették (húzták a helyzetbe). *(alkotói-kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

Az egyéni tanulói interjúk jól zajlottak. A tanulók azért meg voltak kissé ijedve, valódi interjúnak élték meg, bennünket pedig nagyon dicsértek. A tekintetük arról árulkodott, hogy felnéznek ránk. *(alkotói-kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

Az interjúkra önként jelentkezők névsora megerősítette bennünk azt a kutatói tapasztalatunkat, hogy a részvétel mélysége „látszatra”, kívülről – nem megítélhető. Több olyan fiatal is jelentkezett arra, hogy interjú keretében megossza a tapasztalatait, akik nem léptek be a jelenetbe, illetve nem szóltak hozzá a jelenetalkotáshoz. Figyelmük és belső jelenlétük azonban – ahogy az interjúkból kiderült – vitathatatlanul erős volt.

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Ahogy a tanulmány első fejezetében írtuk, a kutatásunk célja, hogy a fórumszínház működéséről, intra- és interszjektív szintű dinamizáló folyamatairól tudjunk meg többet egy kvalitatív, művészetalapú részvételi akciókutatás keretein belül. A fórumszínház beavatkozás tervezési, véghezviteli és értékelési menetéről egyaránt információkat gyűjtöttünk annak érdekében, hogy visszajelzést kapjunk a fórumszínház felhatalmazó és énhatékonyságot növelő, illetve csökkentő eszközeiről, továbbá tudatosabb rálátást nyerjünk a fórumszínház alkotásban történő részvétel biztosításának technikáiról.

Munkánkban művészetalapú (fórumszínház) beavatkozásokat kísértünk kutatással. Ezeket a beavatkozásokat *akcióknak* tekintjük, amelyek során az együttes cselekvéseket eszközül használtunk arra, hogy jobban megismerhessük a fórumszínház működését, tudatosítsuk és reflektáljuk tervezési és kivitelezési jellemzőit, illetve reflexiókat, cselekvéseket indítsunk el az énhatékonyság növelését illetően. Mivel az akciókban részt vevő minden szereplőre tudást létrehozó aktorként, illetve a kutatás befolyásolójaként tekintünk, munkánk művészetalapú részvételi kutatás (*arts based participative research*).

A 20. század második felében megerősödő azon kritikai társadalomtudományi (Reason 2006) és kritikai pedagógiai (Freire 1970/1996) alapvetés szerint terveztük és valósítottuk meg a kutatást, miszerint a kutatásban szereplő minden résztvevőnek joga van alakítani a vele kapcsolatos kutatások tervezetét. Ezáltal sűrűbb részvételt nyernek a kutatásban, s így a különböző tudásformák (hétköznapi – tudományos, elméleti – tapasztalati) dichotómiája feloldódik és integrálódik (Kunt 2019; Csillag 2016; Burawoy 2006; Finger-Stich és Finger 2003). A részvételi paradigmához híven a kutatási tevékenységet a közösségi élet és az egyéni boldogulás szerves részének tekintjük, amelynek elengedhetetlen része a „felhatalmazás dinamikájának központi fókuszsa, a résztvevők edukációja és tudatosságának növelése” (Cancian 2000: 2038). Mivel a részvételiség fogalma „tendenciózusan laza és homályos” (Király 2017: 81), annak transzparenssé tétele a szakirodalom egyik legfőbb javaslata. Ennek a megosztása, vagyis a folyamat transzparenssé tétele nem történhet anélkül, hogy a kutatók ne végeznének folyamatos megfigyeléseket saját és a kontextus működésével kapcsolatban. Továbbá anélkül, hogy különböző fórumokat biztosítanának ezek megosztására.

A résztvevők részvételének eltérő szintjeit (bevonódás, rezonancia, azonosulás, ellenállás, szerepvállalás stb.), különböző tudásszerzési folyamataik különböző expliciten (kommunikációban, cselekvésben megnyilvánuló) és impliciten (a környezet számára nem látható, hallható) megnyilvánuló kimozdulásait a létező struktúráikból tanulási, s így tudás-újjászervező folyamatnak tekintjük. Ezek lehetnek a résztvevő saját magára vonatkozó tanulságai, és lehetnek a foglalkozás történéseire – illetve

a kettő összekapcsolódására vonatkozó tanulságok. Tehát a tanulási folyamatokat mindig egyszerre értelmezzük a résztvevők önmagukra vonatkoztatott (intraszjektív tanulságok) felismerésekként és változásokként, és a körülöttük lévő történésekre vonatkoztatott tanulságokként, illetve a kettő összekapcsolódásaként. Ezekben a tanulási helyzetekben a kutatóknak és magának az intervenciónak az erőforrássá válásával (Kecskés 2018) felerősödhet a folyamatban részt vevő többi szereplő, illetve az egyén erőforrásainak kihasználása is, amely rádöbbenő erejű folyamat, és újabb kérdések, tanulási helyzetek generálását idézheti elő.

A kutatásban részt vevő személyeket két-két csoportra oszthatjuk a fórumszínházas intervencióban betöltött szerepük szerint (alkotók és kutatók), illetve az intervenciónak helyet adó iskolában betöltött szerepük szerint (fiatalok és pedagógusok). A kutatás reflektív paradigmájához híven a kutatói és az alkotói szerepek között bizonyos, tervezett és külső-belső megfigyeléssel kísért átjárást biztosítottunk. A kutatás vezetője egyben az intervenció vezetője is volt, illetve két másik kutató is bizonyos pontokon belépett a fórumszínházas jelenetek megalkotásába. Az alkotók kutatói szerepeit a jelen fejezet későbbi bekezdései, illetve az 5–8. táblázatok mutatják be. A szerepek összefonódását a kutatás komplex tudáslétrehozási folyamatának az alapjaként kezeljük, amelyben a különböző szerepekben megtapasztalt integrált tudástartalmak egymást megtermékenyítő és pontosító tényezők.

4.1. Kutatási módszerek és kutatásetikai megfontolások

A kutatásban öt alkotó, négy kutató, öt pedagógus és összesen 33 fiatal (tanuló) vett részt. A fórumszínházzal kapcsolatos saját tapasztalatokat (intraszjektív élmények) egyéni, csoportos, illetve fókuszcsoportos interjúk alkalmazásával, a kutatás résztvevőinek egymásra vonatkozó – az intervencióhoz köthető – megéléseit (interszjektív tapasztalatok) pedig kutatói megfigyeléssel, videófelvétel készítésével, illetve interjúk készítésével céloztuk feltérképezni. A 4. táblázat a kutatás során alkalmazott kutatási eszközöket mutatja be.

4. táblázat. Alkalmazott kutatási eszközök

Megfigyelési jegyzőkönyv		
Videófelvétel a fórumszínházas foglalkozásokon		
Fókuszcsoportos interjú		
Csoportos tanulói interjú (2 alkalommal, 6-6 fő részvételével)	Egyéni pedagógusinterjú (3 fő részvételével)	Csoportos alkotói és kutatói interjú (2 alkalommal, 8 fő részvételével)
Egyéni tanulói interjú (6 fő részvételével)		Alkotói páros interjú (2 fő részvételével)

A megfigyelési jegyzőkönyv szempontjai kiterjedtek a résztvevők (tanulók, pedagógusok, alkotók és kutatók) viszonyaira, bevonódottságuk formáira, részvételük szintjeire. A terepszemle megfigyelései pontosították a később megtartott foglalkozások megfigyelési szempontjait és az interjúkérdéseket (Lengyelne Molnár és Tóvári 2001; Dobay, Novák és Horváth 2019).¹⁰ Egy kutató a terepszemle és az intervenciók folyamata alatt végig megfigyelési jegyzőkönyvet vezetett. Az egyéb megfigyeléseket a beavatkozások után írták le, illetve akkor, amikor éppen nem voltak játékvezetői vagy alkotói szerepben. A megfigyelések elősegítik a valós reflexiót.

Az alkotók és a kutatók a saját tapasztalataikra csoportos interjú keretében reflektáltak a foglalkozásokkal töltött két nap végén. Az interjúk lehetőséget kínáltak a szisztematikus reflexióra (Griffiths és Tann 1992), lehetővé téve a jelenlét önértékelését és még tudatosabb szintre emelését. Ebben a párbeszédre alapuló kutatási módszerben több, az interjú témájával kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkező résztvevő előre meghatározott keretek között, meghatározott fókuszokkal interjút készített egymással (Thomas és Sham 2014). A résztvevők megosztották egymással élményeiket és meglátásaikat a foglalkozás tervezésével és lebonyolításával kapcsolatban (Brown 2013; Latz és Murray 2012). A vizsgálatot befolyásoló szubjektív tényezők, hatások vállaltan és reflektíven részét képezték a kutatásnak (Norris és Sawyer 2012). Ezt a reflektivitást segítette elő az interjú utolsó szakasza, amikor a tagok visszatekintettek saját szerepváltozásuk (kérdező/válaszoló) tapasztalataira és tanulságaira, folytonos, kölcsönös valakivé válásuk folyamatára (Deleuze és Guattari 2009).

Az alkotók és a kutatók részvételével felvett félig strukturált interjúkban, a reflexiók tartalmára vonatkozóan megjelentek a térrel, a tárgyakkal, az inter- és intraperszonális viszonyokkal kapcsolatos dimenziók (Szivák 2010; Verderber 2019), amelyek az elemzés során befolyásolták az elemzési kódok kialakítását.

A kutatás során összesen tizenöt félig strukturált interjú készült (5. táblázat). Az interjúk elemzését a kvalitatív kutatásokban használt progresszív fókuszálás módszerével végeztük (Szokolszky 2004).

5. táblázat. A kutatásban készített interjúk típusai és résztvevői

Egyéni interjú	6 tanulói 3 pedagógusi
Csoportos interjú	2 tanulói 2 alkotói és kutatói
Páros interjú	1 alkotói
Fókuszcsoportos interjú	1 alkotók, tanulók és pedagógusok részvételével

¹⁰ A megfigyelési jegyzőkönyv szempontjai és a félig strukturált interjúk kérdéstervei a *Melléletekben* találhatóak (11.2. és 11.3–11.7. fejezetekben).

A legépelt interjúkból és megfigyelési jegyzőkönyvekből „átfogó benyomást” (Kvale 2005: 201) szereztünk, amely segítette, hogy először egyénileg, majd az egyéni eredményeket egyeztetve, csoportosan kódokat és alkódokat alkossunk. A többkörös kódalkotási folyamat során többször újraolvastuk a begépelt szövegeket, és pontosítottuk a kódokat, illetve azok definícióit. A kódfa véglegesítése után minden nyersanyagot kódoltunk, és a kódok mentén elemeztük a szövegeket.

Kutatásetikai megfontolásokból a kutatók munkájuk alapkövének tekintik, elismerik és vállalják a gyógypedagógia és a fogyatékoságtudomány kutatásetikai kódexeit.¹¹ Az empirikus kutatás megkezdése előtt az alkotók, a pedagógusok, a diákok, illetve a 18. életévüket be nem töltött diákok szülei is kaptak egy felkérő levelet, amelyben tájékoztattuk őket a kutatás céljairól és módszereiről. A kutatásban való részvétel önkéntesen és előzetes írásos beleegyezéssel történt.

Az interjúk során hangfelvétel készült, majd a szövegeket a személyazonosság titkosításával (anonimizálással) gépeltük le. A kutatók elismerik, hogy a kutatási folyamat hatással van a kutatásban részt vevő minden személyre. Mindegyik résztvevő felé irányuló hatás figyelemmel kísérése fontos, erre szolgálnak a reflexiós interjúk, illetve a megfigyelési jegyzőkönyvek. A kutatásban résztvevőknek lehetőségük volt bármikor kilépniük a kutatási folyamatból, illetve annak bármelyik részében visszautasíthatták a részvételt, illetve az interjú közben bármelyik kérdésre a válaszadást. Minden résztvevő számára elérhető volt a kutatásvezető, illetve a kutatásvezető anyaintézményének elérhetőségét is közzétettük, ahová a résztvevőknek lehetőségük volt visszajelzéseiket és kérdéseiket eljuttatni.

A kutatócsoport biztosította a résztvevőket, hogy a személyes adataik bizalmas kezelése és a személyiségi jogok tiszteletben tartása mellett a kutatási beszámoló elkészítéséhez anonim módon használja fel a vizsgálat során birtokába jutó információkat. Tájékoztatta továbbá a résztvevőket, hogy az eredményeket hazai és nemzetközi szakfolyóiratokban, konferenciákon is publikálni fogja.

4.2. Akciók és részvételi formák a kutatásban

Az akciók által konstruált és reflektált tudásoknak egy részét a jelen kötet eredményei közé soroljuk – elismerve ezzel a tudáslétrehozás különböző szintjeit, és azt, hogy a „hétköznapi” tudás és az „akadémiai” tudás kiegészítik egymást, ezért kutatási eredményekként mindkettőnek értéke és helye van. Tisztában vagyunk azzal, hogy kiterjedtebb tematikájú tudáskörök jöttek létre az akciók folyamán, mint amelyeket kutatásunk összegyűjteni és megmutatni tud. Ez a másik része az

¹¹ A kutatás kutatásetikai engedélyének száma: ELTE – PPK KEB 2021/130-2.

akciók során konstruált tudásoknak, amelyekre nem terjed ki a kutatási beszámoló, de értékességét ismerjük és elismerjük.

Ezekben az akciókban a kutatásban részt vevő emberek különböző szerepekben vettek részt, és így különböző területen gyűjthettek tudást a fórumszínházzal kapcsolatos tevékenységeik és azok reflektálása révén. A kutatás részvételisége egy részből tehát abban áll, hogy nem kizárólag a kutatókra, hanem a foglalkozás minden résztvevőjére tudáslétrehozóként tekintünk (Bodorkós 2010).

A kutatásban részt vevő személyek akcióit, valamint a kétirányú tudásszerzési lehetőségeit foglalja össze a következő oldalon található *6. táblázat*. Hangsúlyozzuk, hogy az itt megjelölt akciók és részvételi dimenziók nem teljeskörűen mutatják be azokat a tevékenységeket és tudáslétrehozó folyamatokat, amelyeknek a kutatás résztvevői részesei voltak. A kutatócsoportnak a kutatási folyamat során ezen kiragadott elemekre nyílt rálátása – ezek bemutatására és elemzésére vállalkozunk a tanulmány további fejezeteiben.

A táblázatban megjelenített tudásszerzési folyamatokra vonatkozó tartalmakat kérdés formában osztjuk meg – hiszen így tudjuk leginkább érzékeltetni azokat a tudáskonstruálásra irányuló területeket, amelyek e kérdésekre való válaszokként fogalmazódtak meg a kutatás résztvevőiben (lásd *6. táblázat*).

6. táblázat. A kutatás akciói és tudáskonstruáló folyamatai

AKCIÓK	KÉRDÉSEK A TUDÁSSZERZÉSI ÉS -LÉTREHOZÁSI FOLYAMATBAN VALÓ RÉSZVÉTEL MEGÉRTÉSÉHEZ
<p>Tanulók</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A foglalkozás tevékenységeiben való részvétel. ▪ Fórumszínházis jelenetek cselekményének/szóhasználatának alakítása. ▪ Fórumszínházis jelenetekbe való belépés/azonosulás/kilépés. ▪ Fórumszínházis jelenetek kiscsoportos feldolgozása/tervezése. ▪ Interjúkon való részvétel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A részvételemet hogyan fejezem ki, annak mi a következménye? ▪ Mire van szükségem ahhoz, hogy különböző módokon részt tudjak venni a foglalkozáson? ▪ Hogyan lehet bevonni a részvételbe? ▪ Hogyan lehet kirekeszteni a részvételből? ▪ Melyik szereplővel tudok azonosulni? ▪ Mi működteti/mi gátolja a fórumszínházis foglalkozás alatt az iskolatársakkal, pedagógusokkal, alkotókkal és kutatókkal való kapcsolódásomat? ▪ Milyen énhatékonyt növelő/csökkenítő stratégiámat ismerem, melyeket szeretném elsajátítani/levetni? ▪ Mi a fórumszínház, és hogyan működik ebben az iskolában? ▪ Milyen eszközeim vannak a konfliktusok kezelésében? ▪ Mit tanulok magamról, a tanulókról a módszer segítségével? Min és hogyan változtat ez a módszer?
<p>Pedagógusok</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Az intervenció szervezésében és lebonyolításában való együttműködés. ▪ Fórumszínházis jelenetek cselekményének/szóhasználatának alakítása, kommentálása. ▪ Fórumszínházis jelenetekbe való belépés/azonosulás/kilépés. ▪ Interjúkon és pedagógusworkshopon való részvétel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit ad számomra a fórumszínházis közösség és tevékenység? ▪ Mit tudok adni a fórumszínházis munkámon keresztül az alkotótársaimnak és a fiataloknak?
<p>Alkotók</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fórumszínházis jelenetek tervezése, előadása, módosítása. ▪ Fórumszínházis jeleneteket feldolgozó kiscsoportos munka irányítása a többi résztvevővel. ▪ Interjúkon való részvétel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hogyan módosítja a Covid19-járvány egy részvételi kutatás terveit és lebonyolításának lehetőségeit? ▪ Hogyan lehetünk egyszerre alkotók és kutatók? ▪ Mi és hogyan működött a kutatási és intervenciói szándékainkból, és mi nem?
<p>Kutatók</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A kutatási és intervenciói folyamat előkészítése, megtervezése, újratervezése. ▪ A fórumszínházis foglalkozások megszervezése. ▪ Az intervenciók és a kutatási folyamat lebonyolítása. ▪ Megfigyelések végzése, videófelvétel készítése, interjúk készítése, illetve interjúkon való részvétel. 	

A részvételiség másik aspektusa, hogy a kutatási dizájn kialakításában sem csupán a kutatók vettek részt, hanem bizonyos elemeinek véglegesítésében a kutatás többi szereplőjének is komoly befolyása volt.

A kutatás kezdetén a kutatási terveink elsődlegesen az iskolai konfliktuskezelés és bullying tematikus témakörére irányultak. Ezzel a fókusszal kapcsolatban szándékoztunk tanulási felületet biztosítani a résztvevők számára, amelynek során saját énhatékonyságuk eszközeit reflektívebben ismerhetik meg. Az intervenció során azonban egyértelművé vált, hogy a fórumszínházias jelenetsorban a diákok érdeklődése a családi konfliktushoz kapcsolódik, és részvételüket nem az iskolai erőszak hívja be. Mivel a részvételi akciókutatás paradigmája lehetővé teszi, hogy rugalmasan irányítsuk kutatói fókuszunkat, s a tervezést, akciót, megfigyelést, reflexiót újratervezés (Lewin 1946) kövesse, a kutatás résztvevőire és kontextusára hangolódva, a kutatás tartalmi fókuszálása az intervenció folyamán módosult. Így például a Covid19-járvány is hozzájárulhatott ahhoz, hogy az otthon, karanténban töltött hónapok után a fiatalokat nem az iskolai erőszak, hanem a családon belüli konfliktus mozgatta meg elsősorban.

Az intervenciók során készült összes interjúban az interjúkérdésekre válaszoló félnek is volt lehetősége, hogy a feltett kérdéseken túl is kifejezze számára fontos élményeit, vagy kérdéseket tehessen fel az interjú többi résztvevőjének vagy az interjú készítőjének.

A pedagógusok a kutatási folyamat kialakításában, a kutatás előkészítő szakaszában is részt vettek, hiszen velük egyeztetve formálódott ki a kutatás hosszának, helyszínének, időpontjának kijelölése, és ők választották ki azokat a tanulócsoportokat, akikkel együtt dolgoztunk. Az alábbi táblázat összegzi azokat a területeket, amelyeket a kutatási dizájnt illetően a kutatás résztvevői formáltak (lásd 7. táblázat).

7. táblázat. A részvétel területei a kutatási dizájn kialakításában

RÉSZTVEVŐK	RÉSZVÉTELI TERÜLET
Tanulók	A kutatás tartalmi fókuszálása.
	Interjúkérdések fókuszálása, kiegészítése.
	A kutatással kapcsolatos kérdések/vélemény kifejezése.
Pedagógusok	A kutatás időpontjának, hosszának, helyszínének meghatározása.
	A kutatásban részt vevő diákcsoportok körének meghatározása.
	Interjúkérdések fókuszálása, kiegészítése.
	A kutatással kapcsolatos kérdések/vélemény kifejezése.
	Intézményi keretek biztosítása.
Alkotók	Páros alkotói interjú lebonyolítása.
	Interjúkérdések fókuszálása, kiegészítése.

RÉSZTVEVŐK	RÉSZVÉTELI TERÜLET
Kutatók	A kutatás megtervezése, kutatási módszerek kialakítása.
	Szakirodalmi és kutatómódszertani felkészülés.
	A kutatás időpontjának, hosszának, helyszínének egyeztetése.
	Megfigyelési szempontok, interjútervek elkészítése.
	Megfigyelések, interjúk lebonyolítása, kutatási tanulmány írása.

Fontos kiemelnünk, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy az interjú, illetve a megfigyelési és reflexiós jegyzőkönyvek szövegrészletei egy horizontális pillanatképet tükröznek az aktuális viszonyrendszerekről, a fórumszínház kontextusában. Ezek nem személyiségvonások vagy általános értelemben vett viszonyok leírásai.

A részvételi kutatásoknál célként tételeződik az egyéni és közösségi transzformáció, a résztvevők gyakorlati képességeiben és attitűdjeiben való változás elérése (Heron 1996; Balázs és mtsai 2015; Csillag 2016). Ezen cselekvések egyik csoportjának bizonyosan azokat a visszajelzéseket (fiatalok, pedagógusok, alkotók) tekintjük, amelyek több ízben kifejezték a folytatás iránti igényt. S ebben a folytatásban rejthető az a társadalmi változás – az iskolai klíma, az énhatékonyság-növelő technikák, a konfliktuskezelés, felnőtt-fiatal dinamika, a reflexiós gyakorlatok változása –, amelyet ez az akció elindított.

5. AZ INTÉZMÉNY PEDAGÓGUSAIVAL MEGVALÓSÍTOTT WORKSHOP

A fórumszínház intervenció után néhány héttel megtartott, az intézmény pedagógusait (kollégiumi nevelők és osztályfőnökök) célzó workshopon két kutató és egy alkotó vett részt facilitátorként, és hozzájuk 13 fő pedagógus csatlakozott. A pedagógusworkshop elsődleges célja a pedagógusok tapasztalatszerzése volt arról, hogy a workshop előtt néhány héttel milyen módszerrel (fórumszínház) és milyen területekkel (szorongás, konfliktus) dolgoztunk a fiatalokkal. Ezen a napon nem a fiataloknak tartott jelenetsor, hanem egy új, de a korábbihoz kapcsolódó tematika jelent meg.

A három facilitátor részvételével tartott előkészületek fő elemeit a másnapi workshop vázának kialakítása, a prezentáció elkészítése és a fórumszínház alapjelenet megalkotása jelentette (8. táblázat).

A fórumszínház jelenetet két és fél órán keresztül próbáltuk, mindenféle verzióban... Ám a próbák után minden alkalommal megtaláltuk, hogy miért nem alkalmas a jelenet a másnapra. Viszont ami végül megvalósult (Móni és Matyi jelenete és a „forró szék” munkaforma), visszaigazolta, hogy a legjobb döntés volt a diákok kontextusába helyezni a fórumszínházat. *(facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

8. táblázat. Pedagógusworkshop – 2020. szeptember 18.

IDŐ	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEVŐK
9:00–9:20	Bemutakozás <ul style="list-style-type: none"> ▪ A facilitátorok szakmai bemutatkozása ▪ A résztvevők bemutatkozása – a nevük és egy, általuk megszathatónak vélt információ saját magukról Keretek <ul style="list-style-type: none"> ▪ Időkeretek ▪ A workshop ütemtervének megosztása a résztvevőkkel ▪ A workshop céljainak megosztása a résztvevőkkel 	Facilitátorok Pedagógusok
9:20–9:30	Névtanulós játékok	Facilitátorok Pedagógusok
9:30–9:50	Prezentáció a fórumszínházról <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alapfogalmak ▪ Munkaformák 	Facilitátorok
9:50–10:40	Fórumszínház gyakorlat <ul style="list-style-type: none"> ▪ A jelenetsor előadása ▪ Az alapjelenet újrajátszása ▪ Résztvevők szerepbelépése 	Facilitátorok Pedagógusok

Idő	ESEMÉNY/TEVÉKENYSÉG	RÉSZTVEVŐK
10:40–10:50	Szünet	Facilitátorok Pedagógusok
10:50–11:45	Kiscsoportos munka <ul style="list-style-type: none"> ▪ Három csoport kialakítása (minden csoportban egy-egy facilitátor jelenlétével) ▪ Beszélgetés a fórumszínházak gyakorlat mentén ▪ Gondolattérkép készítése 	Facilitátorok Pedagógusok
11:45–12:00	Zárás <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visszajelzési lehetőség 	Facilitátorok Pedagógusok

Szakmai megfontolásokból a workshop tervezőinek két célja volt: az egyik, hogy a workshopon jelenlévő pedagógusoknak lehetősége nyíljon nemcsak (csoport)vezetői, hanem résztvevői nézőpontból és résztvevői jelenlétből is tapasztalatot szerezni a módszerről, a másik cél pedig a kommunikációs lehetőség megteremtése volt az iskolai agresszió és szorongás témájában.

A pedagógusok a (workshop) végén kiemelték: szükségük volna rendszeres stáb-értekezletre, esetmegbeszélésre, szupervízióra. Vagyis arra, hogy rendszeresen ránézzenek saját szakmai fejlődésükre, elakadásaira. *(facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A pedagógusworkshop tapasztalatait a facilitátorok az introspekció technikájával rögzítették.

Mind a workshop vezetői, mind a résztvevők bemutatkozása némi kezdési csúszást követően kollegiális formában, de feszültebb hangulatban zajlott. Érzékelhető volt a résztvevőkben a workshopkal szemben érzett ellenállás, erre utaltak a tér-elrendezésre adott reakcióik, továbbá az egy-egy megosztható információ közötti nagy különbség.

[...] a körforma láthatóan nem tetszett a csapatnak, meg persze az sem, hogy itt kell lenniük. Elmondták, hogy tegnap is volt valamilyen tréning az intézményben..., elhangzott néhány pozitív mondat mellett az is, hogy „fáradt vagyok”, de az is, hogy „nem akarok itt lenni”. *(facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A bemelegítés és névtanulást célzó játék jó döntésnek bizonyult, hiszen ebben a gyakorlatban „volt tere és helye a nyílt ellenállásnak (nekem ez nem megy, nekem az ilyenek sosem mennek, én nem akarom)”. Mivel a workshop elején a facilitátorok teret biztosítottak a résztvevői reakcióknak és ellenállásnak, így a prezentáció idejére már közös figyelmi fókusz tudott kialakulni, amelyet a fórumszínházak jelenet és a résztvevői bevonódás követhetett.

A prezentáció során kiemelt figyelmet fordítottunk azon dramatikus technikák és fogalmak megjelenítésére, amelyekkel a fiataloknak lehetősége volt találkozni, és a workshop során a résztvevő pedagógusok számára is betekintést nyújthattunk e technikákba. Így a fórumszínház fogalma és munkaformái kerültek a figyelem középpontjába.

5.1. A pedagógusworkshop fórumszínház jeleneteinek rövid összefoglalása

A fórumszínház jelenet szereplői Móni és Matyi, középiskolás diákok. A jelenet fókuszában a bullying jelensége áll. Jelenetünkben Móni a támadó, Matyi az áldozat. Móni pénzt kér Matyitól „kölcson”, mert éhes, és mert megteheti, ám Matyi szendvicset elutasítja. A jelenet abban a pillanatban ér véget, amikor Matyi éppen pénzt ad Móni kezébe.

A pedagógusok a fórumszínház jelenetben egy klasszikus bullying szituációt láthattak. Bevonódásuk hamar megtörtént, a „forró szék” munkaformája során sok kérdés érkezett a szerepben lévő facilitátorok/színészek felé.

„Forró szék” munkaforma:¹²

- a Mónihoz intézett kérdések egy része az anyagiakra és diákmunkára vonatkozott (vissza akarta-e adni valaha a pénzt; gondolt-e arra, hogy dolgozzon), a nagyobb része a lány családi helyzetét, szüleivel és testvérével való viszonyát, barátságait érintette;
- a résztvevők Matyihoz intézett kérdései kapcsolódtak az előző „forró székhez”: így a fókuszában a családi helyzete, viszonyrendszere, a család anyagi helyzete állt, a kérdések továbbá kitértek Matyi éhhatékonyaságára, különböző stratégiákra (szokott-e segítséget kérni felnőttektől; szokott-e kiállni magáért).

A közös munka során a résztvevők két csoportban gondolkoztak az alapjelenet módosítási lehetőségein. A két csoport két különböző új szereplő beemelésével próbálkozott.

Az első csoportban, miután Móni Matyi pénzét már megkapta, Móni édesapjának karaktere jelent meg a színpadon. A szituációban nem lett feloldás – megjelenik egy új tematika, Móni édesanyjának a halála, amivel Móni haragját validálja az apa

¹² „Forró szék” munkaforma: a színész kiemelt térben ül egy székben, a nézők és résztvevők bármit kérdezhetnek tőle, ő mindvégig szerepben marad, a saját szerepéből válaszol. Ezzel a hatékony dramatikus munkaformával a résztvevők a kérdéseiken keresztül megismerhetik a karakterek motivációit, és egymás kérdéseire is reagálhatnak. Ez a munkaforma a foglalkozás dinamikai szempontból is nagyon lényeges eleme. A drámát építő munkaformákról, konvenciokról lásd Neelands (1994).

karaktere, de maga a bullying szituáció nem oldódik fel. Egyrészt Móni már megkapta a pénzt, másrészt a jelenet során Móni a Matyival való barátságára hivatkozik, amelynek Matyi nem mond ellent, jelezve a megfélemlítettség állapotát.

A második csoportban az iskola egyik pedagógusának karaktere jelenik meg a színpadon, mielőtt Móni megkapná Matyitól a pénzt. A pedagógus az aktuális bullying szituációt megszünteti, egy „acting out” jellegű stratégiát választ – Matyit hazaviszi autóval. Matyi arcán azonban a nyugalomnak nyoma sem látható, sokkal erősebben megjelenik a félelem (Móni búcsúmondata: „Este látjuk egymást!”), hiszen ez a megoldás csak egy ideig jelent megnyugvást Matyi számára.

A két jelenetet követően a résztvevők és a facilitátorok a választott stratégiákról beszélgetnek tovább, amely során fontos gyakorlati szemlélet és pedagógusi hozzáállás körvonalazódik. Matyi karakterével egyre kevesebbet foglalkoznak, míg Móni karakterével többet: a támadó tapasztalatainak megváltoztatása képes-e felülni az agresszív viselkedés mintázatait.

Matyi karakterét hamarabb „lesöpörték” – tanuló pénz, jó ember, jót akar, segítőkész (hiszen Móni éhes). De nem alakul ki teljes konszenzus, többen Móni karakteréhez szerettek volna hozzányúlni – kulcsmozzanata Matyi szenvedésének az ő szenvedése. (*facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

5.2. Kiscsoportos munka

A szünetet követően a résztvevők három kiscsoportot alkottak, a három facilitátor egy-egy kiscsoport munkájának moderátoraként volt jelen. A fórumszínház jelenetét és az azt követő közös munkát figyelembe véve minden csoport talált egy kapcsolódó hívószót, amely mentén egy gondolattérképet készítettek. Ezt követően a csoportok megnézhették egymás gondolattérképeit és meghallgathatták egymás beszámolóit a kialakult hívószóval és a térképpel kapcsolatban.

Három főfogalom született a kiscsoportos munka során: a *Zaklatás*, az *Éhség* és a *Felelősség*.

A facilitátorok vezetésével a pedagógusok egyik kiscsoportja a bullying motivációit kutatva a hiányélmények mentén indult el, és az *Éhséget* választotta főfogalmának.

[...] hatékony brainstorming, a kollégium igazgatója hagyta kibontakozni a fiatalabb kollégákat; megbeszéltük, hogy többféle éhség létezik: szeretet-, figyelem-, hatalom-, de van ún. „minőségi” éhezés is (vagyis: a minőségi élelmiszerek nélkülözése); teljes a konszenzus a kialakult gondolattérkép struktúráját illetően. (*facilitátori reflexió, Éhség csoport, megfigyelési jegyzőkönyv*)

A második csoport a *Zaklatás* célján, okán, fajtáin, következményein elgondolkodva, magát a zaklatást választotta főfogalmának.

[...] jó és hatékony munkavégzés jellemezte a csoportot; egy fő talán nem érezte komfortosan magát, így a teljes konszenzust nem érzem megvalósultnak, de a csapat alapvetően összedolgozott és hatékonyan, együttgondolkodva működött; egy közös struktúrát raktunk össze; egy helyen kellett belenyúlnom – a bullying szereplőinél (agresszor, áldozat és néző, ez utóbbit nekem kellett jelezniem). *(facilitátori reflexió, Zaklatás csoport, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A felelősöket és felelősségi köröket kereste a harmadik csoport – feltérképezve a tanárok, szülők és diákok *Felelősségeit*, kiemelve a szakmai közösség támogatásának fontosságát.

[...] sok mindent megosztottak magukból, megjelent a szupervízió iránti igény (fáradtság, kiégettség) a kiscsoportban: mindenkinek ugyanígy megvannak a maga beszorításai, keretezései; ebből a kiszakadásra az egyetlen mód, ha néha tudunk kendőzetlenül a munkánkkal kapcsolatos nehézségekről beszélni. És ez mondjuk nem állítja meg a kiégetést, de lassítja. Ad új támpontokat, már egyáltalán annak a megélése, hogy ezeket nem kell takargatni, nem kell egyedül imbolyognunk velük a világban, hanem meg lehet osztani másokkal. *(facilitátori reflexió, Felelősség csoport, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A workshopon tehát a kiscsoportok munkáját az említett három főfogalom határozta meg, ezek segítségével minden csoport foglalkozott a bullying jelenségével, okaival és a résztvevők felelősségével (3. ábra).



3. ábra. A kiscsoportos munkák során megfogalmazott főfogalmak

[...] felismerték, hogy az elnyomó és az elnyomott ugyanolyan sérült ebben a fórumban. Azt hozták, hogy úgy nyúlunk bele, hogy meg kell segíteni azt is, aki éppen agresszor, mert ő is segítségre és figyelemre szorul, és innen jött az éhség a mi csoportunkban: figyeleméhség, szeretetéhség, hataloméhség – ez a három szó jött be, s utána a fizikai éhség. (*facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

A kezdéshez képest a zárás a hatékony közös munka után oldott hangulatban és a workshop előnyeit kiemelve zajlott. Nem mindenki jelzett vissza, de a legtöbben vállalták a visszajelzést, azt is, hogy szükségük lenne még ilyen jellegű együttlétre, tanulási és tapasztalási lehetőségre, arra, hogy rendszeresen módjuk legyen a saját szakmai fejlődésüket figyelemmel kísérni.

[...] volt olyan résztvevő, aki úgy érkezett, hogy módszertani továbbképzésre jön, de kiderült, hogy nagyon nem – hiszen először a saját működésüket kell tisztázni –, és erre ez nagyon jó élmény volt; kiemelték: szükségük volna rendszeres stábtervezetlethez, esetmegbeszélésre. (*facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

Úgy gondoljuk, hogy a fórumszínház *pedagógiai* koncepciójának is megfelelően (Powers és B. Duffy, 2016), a workshopon résztvevő pedagógusok egymással párbeszédben, közösen gondolkodtak a facilitátorok által felvetett jelenségekről, a workshop tapasztalatait és előzetes pedagógiai tapasztalataikat egyaránt beépítve.

[...] annyira beindult bennük ez az egész, annyira eleven lett, annyira rátapintottak a saját nevelői szerepükből erre az egész helyzetre..., és megfelelő volt pont a szereptávolság is, adott egy ilyen rálátást, és beindultak. (*facilitátori reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

Az intézmény pedagógusaival megvalósított workshopról összességében úgy véljük, hogy a résztvevők meg tudtak érkezni a facilitátorok által felkínált közös munkába és közös gondolkodásba is. Így valóban megismerhették a fórumszínház módszerét, megtapasztalhatták a bevonódás lehetőségét a módszeren keresztül, továbbá lehetőségük és idejük nyílt szakmai diskurzust folytatni a bullying jelenségéről.

6. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

6.1. Kontextus

Kontextus kategória alatt azokat a szövegrészleteket elemezzük, amelyekben strukturális, természeti és materiális dimenziók kapcsolódnak össze (Feely 2016). A kategória főbb kódjait és alkódjait a 9. táblázat teszi áttekinthetővé. Az intraperszonális horizontokat bemutató *részvételről* és az interperszonális tapasztalatokat elemző *dinamikáról* szóló további fejezetek előtt ismertetjük a fórumszínházis intervenciót keretező vagy azt tematizáló ágenseket, amelyek intézményi, tárgyi (például okostelefon), természeti (például Covid19-járvány), vagy strukturális (például intézményi/személyi elvárások, idő, tér) létezőkként jelennek meg, és jelentésalkotó és helyzetformáló erővel rendelkeznek (Csordas 1994).

9. táblázat. A *Kontextus* kategória három kódja és alkódjai

KATEGÓRIA	KÓD	ALKÓD
Kontextus	Intézmény	Emberek
		Helyszín
	Covid19-járvány	
Projekt	Projekt	Elvárások
		Tudás rólunk
		Keretezés, keretek felülírása

Az intervenció megszervezésének fázisában egyértelművé vált számunkra, hogy szeptember első napjai kifejezetten sűrű, programokkal teli időszak az iskola és a diákok életében.

Hát az idővel volt tegnap problémám, mert nyolc órám volt, két tesifaktom volt ugye az órák után, aztán visszaértem, és egyből kellett jönni. Tehát hogy ebédelni, utána meg rögtön menni. De attól függetlenül tetszett, tehát nem bántam meg. Nem arról van szó, csak... (tanuló, egyéni interjú)

[...] néhányan késve érkeznek, mert nem tudtak a programról, és még elmentek ebédelni. (kutató, megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

A feszített időrend a fórumszínházis foglalkozás során egyrészt előidézte azt, hogy néhány diák késve csatlakozott a foglalkozáshoz. Őket az alkotók és a diákcsoport is bevonták az intervencióba. Másrészt a nap sűrűségének üteme hangsúlyosabb

fókuszteremtő munkát igényelt a játékvezetők részéről, ami az ismerkedő, bevezető gyakorlatok idejének megnövelését eredményezte. Az idő sűrűsödése feszültséget keltett az alkotókban és a kutatókban egyaránt.

Jó volt velük dolgozni. Ott is az idő. Idő, idő, idő. Ez volt a keret, úgyhogy... ebbe a bőrdobba kell berakni mindent, amit csak be lehetett rakni. Ami meg kimaradt, az meg már nem azon múlt, hogy nem értettünk volna hozzá, vagy nem [...], hanem egyszerűen az idő. [...] Hogyha elég időnk lett volna. (csoportos interjú, alkotó)

[...] merthogy én ezzel nagyon nem vagyok kibékülve. Ez nekem olyan, hogy egy több hónapos tetszhalottat felébresztettünk két napra, hogy aztán agyonverjük. Szóval ez nekem nagyon nem tetszik. (csoportos interjú, alkotó)

Az ütemezésnek ez a feszítő megtapasztalása a jövőbeli hasonló programok átütemezésére sarkallta az alkotókat.

[...] az időt másképp strukturálnám. Azon gondolkodom, hogy talán három, hogy egy ideális program az olyan három napig tartana. Megérkezés, első találkozás, játékok, keretek fölállítás. És akkor egyik nap lennének a jelenetek, és aztán a másik napokon meg a közös munka. (csoportos interjú, alkotó)

Az idő szűkösségét azonban nem csupán az alkotók, hanem a diákok is megélték és hangsúlyozták az interjúkban.

Több idő [kellett volna]! Tehát ez egy olyan dolog, ami szerintem, ami megérne egy tábor is akár. (fókuszcsoportos interjú, tanuló)

Az iskola bővelkedik együttműködni kívánó külsős kutató- és képzőcsoportok ajánlataiban, így többféle hasonló, dramatikus technikákat is felhasználó intervenciót tapasztaltak meg korábban a diákok. Ez megteremtette velünk kapcsolatban az óvatosság kontextusát.

Hát mit mondjak? Mindig vannak kétségeim, ha most őszintén meg kell mondani [...] rengeteg gagyi dologba futunk bele úgy, hogy azt hisszük, hogy jó a gyerekeknek. Jól bele is kényszerítjük őket, mert ugye másképp nem lehet. És akkor rengetegszer belefutunk abba, hogy utólag az ember azt mondja, hogy hát szegény gyerekek, hát ez nem az volt, amire gondoltunk. De nem rossz szándékból tesszük, csak egyszerűen nem lehet leválogatni. (fókuszcsoportos interjú, pedagógus)

Nagyon sok olyan ilyen társulat jött az iskolába eddig, amióta itt vagyunk. Hogy amíg voltak nagyon jó fellépők, meg nagyon jó színházak, meg minden, de voltak olyanok, akik egyáltalán nem tetszettek. És nem csak nekem, hanem szinte senkinek. Szóval itt ültünk már, ájultunk, minden bajunk volt már, azt se tudtuk, milyen rendezvényen vagyunk. (fókuszcsoporthoz tartozó interjú, tanuló)

A végén elégedett velünk a kollégium vezetője, érezni rajta is, hogy bevonódott. Örül. Örömet a vacsora és a másnapi ebéd felajánlásával és a vacsora közben megosztott nevelési-szervezési gondjainak megosztásával mutatja ki. Elnyertük a bizalmát. (kutató, megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

[...] az igazgató úr bejön, kifejezi, hogy örül, hogy itt vagyunk, hallotta a kollégáktól, hogy jól megy a folyamat, és jelzi, hogy „fent” kaphatunk kávé. (kutató, megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap)

Az, hogy az iskola kollégiumának épületében (és nem abban az iskolai térben, ahol a tanítás zajlik) tarthattuk meg a fórumszínházas foglalkozásokat, kihelyezte a résztvevőket a pedagógiai tér iskolai tanulási terének (Hercz és Sánta 2009) strukturális, szigorúbb szabályainak imperatívuszai alól. A kollégium terének választása az intervenció számára megteremtette a nyitottabb, felszabadultabb, otthonosabb légkört, ami a fórumszínház működésének és működtetésének lényeges eleme:

Tehát egy kicsit más a kollégium terepe, és egy picit más az iskola terepe. Itt a kollégiumban sokkal nyitottabbak. Az iskolában azért megvannak azok a keretek, amit nekik be kellene tartani, és próbáljuk arra sarkallni őket, hogy a hivatalos kereteknek tegyenek eleget. Itt pedig egy picit lazább az egész rendszer. (fókuszcsoporthoz tartozó interjú, pedagógus)

A terem, ahol együtt dolgoztunk a fiatalokkal a kiscsoportos munka során, kicsinek bizonyult, hiszen nem lehetett nyugodtan elkülönülni a többiektől, ami a folyamat során feszültséget is generált.

A kiscsoportos munka során azt változtatnám meg legközelebb magamnál, vagy tartanám figyelem előtt, hogy előre jelöljem ki a helyet, hova megyek. Azzal a tudattal, hogy a többi csoport hol helyezkedik el, mert a mi csoportunk túl közel volt két [másik] csoporthoz. És akik háttal voltak [egy másik csoportnak], ők folyamatosan megfordultak, mert azt hallották jobban, és hozzájuk voltak közel. És engem is zavart az, hogy hátulról hallottam a beszélgetést, és nem tudtam a tőlem távolabb ülő fiatalra megfelelően figyelni. De nem

találtam egy olyan helyet, ahová el tudtam volna menni azonnal az elején, és ez engem egy kicsit megzavart. (csoportos interjú, kutató)

A tanulók megjegyezték továbbá, hogy a közösségük erősítése érdekében a kollégiumi közös tér nem kínál elegendő lehetőséget, azonban a „közös program”, mint amilyen a fórumszínház részvételük, létrehozhatja azt a kapcsolódási mezőt, amelyet a tanórák nem tesznek lehetővé. Ez a céltételezés az alkotói reflexiókban is megjelent.

Sokkal több közös program kell, hogy tényleg igazi barátságok szövődjenek, és így jobban kibontakozik az ember. Jobban elmélyül. (egyéni interjú, tanuló)

Szeretek abban hinni, hogy van hatása az iskolai környezetre. Hogy kicsit közelebb hozza egymáshoz a diákokat, hogy egy kicsit segít egymás között is a kommunikációban, meg véleményfelvállalásban. Lesz közös tapasztalásuk, emlékükről. Fokozni csak a gyakorisággal, vagy az idő hosszával lehetne. (csoportos interjú, alkotó)

A résztvevők által együttesen tematizált fórumszínház fókuszpontjainak reflektív feldolgozása mellett a közösség – az alkotói, pedagógusi, tanulói és kutatói egyaránt – megerősítése mindenképpen a fórumszínház működés sajátja. Azonban énhatékonyságuk forrásaként, felületeként vagy médiumaként nem kizárólag az iskolát vagy magát a fórumszínház intervenciót, hanem saját felelősségüket és kezdeményező szerepüket is látják.

Hanem hogy így mi diákoknak is kéne e felé nyitni, hogyha úgy van. Közösen kimenni kávézni, tehát hogy ehhez mi kellünk igazság szerint, nem az iskola. (fókuszcsoportos interjú, tanuló)

[...] beszélünk még kicsit az A, B osztályról, hogy milyen szépen együtt tudtak most működni, de régebben nem így volt. *(kutató, megfigyelési jegyzőkönyv)*

A fórumszínház által – kilépve az iskola és a kollégium kereteiből – a közösség formálásának lehetőségét a diákok kiterjesztették a lokális kisközösségeikre. Eszükbe jutott „úgy használni a színházat, mint élő és aktuális nyelvet, és nem úgy, mint a múlt képeire reflektáló, befejezett terméket” (Sági 2009: 131).

Mintha egy rendes színházba elmenne az ember, csak sokkal több beleszólása van a darabba. (egyéni interjú, tanuló)

A fiatalok megtapasztalták a fórumszínház „beszippantó hatását”, amely részvételre, szerepvállalásra sarkallta őket. Mentalizálva a fórumszínház szervezőinek, illetve potenciális szemtanúinak, „járókelőinek” szerepeit, túlléptek saját önfelhatalmazást célzó részvételükön, meglátták a bevonás, mások cselekvésre sarkallásának, felhatalmazásának lehetőségeit is.

[...] ezt akár kint is lehetne csinálni igazából, valamilyen kis köztér környéke, ahol akár még külsőst is be lehet vonni, szóval, hogy minél több ember van, annál [...]. Akár tanulói csoportot, de akár csak egy felnőtt embert, akár. Mert ahogy ugyanúgy élvezzi egy tanuló, ugyanannyira élvezheti egy felnőtt is, ha nem jobban. Mert van, akihez például van, aki nem tud elmenni színházba, meg hasonló dolgok. (egyéni interjú, tanuló)

Ebéd után még visszahívtuk őket az interjúk beosztására – elég lelkesen jelentkeztek, volt kedvük megosztani velünk az élményeket, de kellett némi noszogatás –, egymást segítették (húzták a helyzetbe). *(kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv)*

Az interjúkból kiderül, hogy egy-egy írott tanmenet lehetőséget kínál a fórumszínház alapvető elemeinek (test- és mozgástudat, kommunikáció, önkifejezés, vitakultúra) gyakorlására, fejlesztésére – azonban előfordul, hogy a mindenkori *valós* pedagógiai kontextus már nem teszi lehetővé ezek megjelenítését a tanórákon.

Van is ám ilyen, hogy drámapedagógia [...] meg tánc és dráma meg mit tudom én, csak mindig magyaróra van helyette, meg nyelvtanóra, meg irodalomóra. (fókuszcsoportos interjú, pedagógus)

A pedagógiai tér és a tanterv kontextusán túl elkerülhetetlen, hogy a technikai, illetve a virológiai kontextus megjelenéséhez is közelebb hajoljunk kutatásunkban. Az iskola rendelkezésünkre bocsátotta a fórumszínházhoz szükséges hangosítási és világítási apparátusát, amely segített a fórumszínház kiemelt terének megalkotásában, illetve a bevezető, mozgásos, testtudati gyakorlatok eredményes kivitelezéséhez. Az intervenció első napján a keretek meghatározásakor csoportszabályként jelöltük meg, hogy az okostelefonokat csak a foglalkozásokon kívül lehet használni, ezzel együtt a fórumszínház jelenetei alatt több ízben elővették a tanulók. A kutatók és alkotók reflexióiban előkerült a kérdés, hogy van-e, és ha igen, milyen feladatunk van ezzel, s hogy *valóban* milyen hatása van az okostelefonok használatának, s milyen eszközeink vannak még az optimális együttműködés kialakításához ezen a téren.

Azt gondolom, hogy nagyon fontos, hogyha legközelebb hasonló közegben játszunk, a bemutatkozás után mindenféleképpen jól láthatóan le kell fektetni a kereteket. Kell

beszélni időről, kell beszélni egymás felé való tiszteletről [...]. Telefonról, kütyükről [...]. És a korosztályra való tekintettel ezt a 2. napon emlékeztetőként vissza kell hozni. Akkor már úgy, hogy piktogramok vannak. (csoporthoz tartozó interjú, alkotó)

A csoport önszabályozó funkcióit és az önfigyelem-önfegyelem gyakorlását támogató, a második napon nem erősítettük meg a telefonokkal kapcsolatos kérésünket, a diákok döntésére bíztuk, hogy milyen gyakran használják telefonjaikat, gyanítva a hosszabb távú együttműködés erősebb csoport- és önszabályozó megjelenését.

[...] s valószínűleg, ha ez hosszabb távon lenne, akkor egy idő után ők azonnal eltennék, és önszántukból tennék félre a telefont, és figyelnének. De most ez még ez az átmeneti szituáció volt, hogy itt akkor lehet, próbáljuk ki, mert úgysem büntetnek meg, nem szidnak le bennünket, stb., stb., mint ami az iskolában van. (csoporthoz tartozó interjú, kutató)

Másrészt pedig szerintem élvezték azt a szituációt, hogy végre nincs tiltva. Például a telefonhasználat. Nem tiltottuk meg, csak megkértük őket, hogy ne használják. (csoporthoz tartozó interjú, kutató)

Az a mindenki számára ismeretlen helyzet, amit a Covid19-világjárvány idézett elő a mindennapokban, elsősorban a tanulók egymáshoz és az iskolai közösséghez való kapcsolataiban volt nyomon követhető. Kutatásunk terepszemléje a járvány első hulláma előtt, az intervenció pedig a második hullám előtt történt meg.

És nem tudok a Covid19-től függetleníteni, mert március 5-én voltunk ezekkel a srácokkal első alkalommal találkozni, és akkor játszottunk és beszélgettünk velük. És hogy következő héten bezárták az iskolákat Magyarországon, és most gyakorlatilag egy második hullám előtt szerintem így becsúszunk a küszöb alatt szeptember 2-án és 3-án. [...] Tehát ez bennem kihívásként fogalmazódott meg. Ahogy beszélgettünk erről, hogy lehetséges a kapcsolat. Távolságtartás és a kapcsolódás, az hogy tud egyszerre megtörténni. Hogy létezik-e a távolságtartásban a kapcsolódás? Itt igazi kérdések születtek meg így a Covid19 kapcsán. És hogy tényleg, ma ezt így mondtam is az autóban idejövet, hogy volt egy pillanat, amikor így iszonyatosan jó volt a dinamika, a hangulat. A fiatalok száz százalékig be voltak vonódva a jelenetekbe, és egyszer csak így elkezdtem kívülről nézni ezt a képet. És mondtam, hogy tehát itt most nem leszünk maszkban a színpadon, mert színházi jeleneteket nem lehet maszkban játszani. És hogy akkor így ezzel a felelősséggel vagy ezzel a tudattal jelen vagyunk, és hogy mégis működik a dolog. Akár nem is működhetett, vagy lehetett volna olyan helyzet, hogy... de ehhez kellett egy ilyen befogadó közeg. (csoporthoz tartozó interjú, kutató)

Nagyon sokan vannak, nevelők maszkban, fiatalok (többnyire) maszk nélkül.
(*kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

Megérkeztünk a kollégiumba, mindenki izgatott volt. Egy másik kutatóval a tanulókat figyeltük, és örültünk, hogy többen felismertek bennünket. Feszélyezett bennünket kissé a maszk viselete. (*kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv*)

Az intervenció folyamán az iskolai folyosókon mindannyian maszkot hordtunk, a foglalkozás elején pedig felhívtuk a figyelmet a kézfertőtlenítés és a távolságtartás fontosságára. Mindezek nem kerültek tematizálásra a diákok által a foglalkozás során, sem az interjúk alatt. A karantén folyamán megélt pozitív és negatív tapasztalatok azonban markáns részét képezték a diákokkal készített interjúknak.

Hát nekem nem tetszett ez a koronavírusos dolog. Egyáltalán nem. Maximum az ösztöndíj terén. Az sokkal jobb volt. De azon kívül nagyon hiányoztak az osztálytársaim, mert hát velük vagyok úgy, hogy szeretek velük lenni. Szeretek velük beszélgetni, máskülönben meg csak otthon egyedül vagyok. És ez így nekem nem tetszik. (csoporthos interjú, tanuló)

Hát igazából én annyira rosszul nem éltem meg ezt az egészet. Talán pozitív dologként azt tudom mondani, hogy volt ugye a tanterem, ugyanúgy tanultunk, nem kellett ugye azt, hogy szabadabbak voltunk. Nem kellett mondjuk 6 órakor felmenni. Felmenni? Felkelni. Ugye nem volt ez a köztötség, ugye hogy a szabályok, meg minden [...]. Talán a negatív meg az, hogy ugye a haverok ugye szintén ismerősök kicsit ugye messzebben vannak. Azokkal így próbáltuk tartani a kapcsolatot, de ez ritkán volt. Hát igen, az, hogy ugye találkoztunk annyit, amennyit. Mindennap igazából szinte együtt vagyunk, és úgy hiányoztak. Annyira rosszul nem éltem meg ezt az egészet. (csoporthos interjú, tanuló)

A diákok beszámolóit szerint a közösség és az egymáshoz kapcsolódás hiánya az újbóli találkozás során felerősítette az egymáshoz fűződő kapcsolati szálak intenzitását. A különböző élethelyzetek a vírus alatt (munkavállalás, kisebb testvérekre való vigyázás) elvette a lehetőséget és a figyelmet az osztályközösség interperszonális kapcsolatainak rendszeres ápolásától, azonban a karantén lezárultával a kapcsolódás fontossága fokozottan jelent meg a személyes találkozások során. A diákok elbeszéléseiben az iskola mint vágyott közösségi tér jelent meg, amelyet a fórumszínházas foglalkozások alatt az alkotók és kutatók leginkább a feljűk, illetve a diákok egymás felé irányuló nyitott együttműködésében tapasztalhattak.

Hát nem igazán volt arra idő [karantén alatt kapcsolatot tartani]. Valaki dolgozott. Tanulás meg ugye, volt az a netes tanulás interneten. Annyi, hogy megbeszéltük az adott leckét, és mentünk tovább, mert mindenkinek meg volt a kis maga gondja. Nem volt egymásra időnk. Viszont így, hogy visszajöttünk, érzem, hogy sokkal közelebb vagyunk egymáshoz. (csoportos interjú, tanuló)

Szerintem a legrosszabb tanuló is várta már az iskolát, mert ez a félév kihagyás szerintem nagyon sok volt. Úgy vettem észre. Tanárok, diákok egyaránt várták már nagyon. Mi reméljük, minél tovább kitart, és nem lesz újra valami krach. (csoportos interjú, tanuló)

A közösségi kapcsolódások hiánya mellett megjelentek az egyéni veszteségek, amelyek feldolgozása előtt áll az iskola közössége. Ezek mentális átdolgozásában a fórumszínház mint lehetséges eszköz is felmerült, amelyben a diákok megfogalmazhatják a saját válaszaikat ezekre a helyzetekre, közelebb léphetnek saját világukhoz és annak lehetőségéhez, hogy változtassanak rajta (Boal, 1979/2000).

Állítólag most a Covid alatt eltűnt nekik egy leány, aki kiment külföldre a szerelme után úgy, hogy 9-dikes vagy 10-dikes volt. És hogy ez egy annyira olyan téma volt, ami mindenkit érintett. És mondta, hogy elmondta ezt itt valaki a fiatalok közül, de hogy ez egy valós történet az ő szempontjukból. Illetve az egyik csoporton belül hallotta, hogy valaki most mondta el a társainak, hogy meghalt az egyik legközelebbi nem tudom milyen rokona. És eddig nem beszélt erről a lány. Ő sem tudott, más sem tudott arról, hogy ezzel a fiatal lánnyal ez megtörtént. (fókuszcsoportos interjú, kutató)

Tehát abszolút pozitívum volt [az intervenció], de én egy picit jobban fókuszálnék arra is, hogy mi van, hogyha valami negatív dolog történik. Tehát az önmegvalósítás az nagyon szép dolog, csak hogyha végignézek a körülöttem élőkön is, nem feltétlenül úgy fognak ezek a tervek alakulni, ahogy az ember eltervezte. (egyéni interjú, pedagógus)

A résztvevőkben felmerülő váratlan helyzeteket, vágyakat és elvárásokat is az intervenció kontextusának tekintjük. Iskolavezetői és pedagógusi célként tételeződött két, az előző tanév végéig külön osztályokban tanuló csoport összevonása, és a közösségek egymáshoz történő közelebb hozásának egyik eszköze a fórumszínházas intervenció volt a közös tapasztalás és cselekvés által.

Tegnap még éjjel sok levélváltásom volt, hogy engedjék el őket a mai napra a másik osztályllyal, mert különben kútba esett volna nekem az egész. [...] És azért mondom, hogy rugalmasak voltatok, mert amikor láttátok, hogy sokkal több a gyerek, akkor mégiscsak rájöttetek,

hogy bírni fogtok velük, és nekem ez pedig így nagyon-nagyon jó volt. Hogy ezt lehet ilyenre is használni, hogy a két osztályt egy kicsit ilyen, ennek a segítségével összerakni. (fókusz-csoportos interjú, pedagógus)

A váratlan helyzetre adott optimális válasz és gyakorlatok kialakítása, illetve a tervek módosítása kihívást jelentett a kutatói csoportnak, amelyet a reflexióikban is megfogalmaztak.

[A második nap] elején káosz volt. Túl sokan voltak. Többen lettünk ma reggelre, és ez a gyakorlatnak nem tett jót. És aki igazán szeretett volna benne lenni, és benne akart lenni, annak azt kellett így megfogalmaznia, hogy a többiek nem hagyták, hogy ő úgy legyen benne, ahogy. Túl sok volt ez nekik. De ezt lehetett így kicsit érzékelni, hogy ez így van. De aztán kiscsoportra meg megérkeztek, aztán elfáradtak szünet előtt. Nagyon kellett a szünet. Kimentek, szüneteltek, visszajöttek, és megint összekapták magukat. És akkor így már le lehetett zárni. (csoportos interjú, kutató)

[...] elmesélik, hogy tegnap verekedés volt a koliban, egy pillanat alatt kirobbant, a többiek azt hitték, hogy csak szórakoznak, az egyik kiscsoport egy fiúját hívták fel telefonon, aki lement és kibékítette a feleket. (kutató, megfigyelési jegyzőkönyv)

A fiatalok elvárásaiból egyértelművé vált számunkra, hogy az előzetes informálásukhoz és felkészítésükhöz nem elégséges a tájékoztató levél és a felkérő nyilatkozat, illetve a terepszemlén történt szóbeli informálás. Az interjúkból kiderült, hogy a diákok elvárásai igen különböztek a később megvalósult programtól.

Nem volt elvárás. Én azt hittem, hogy csak egy műsort fogunk látni, de így sokkal jobb, hogy két napot együtt voltunk. (egyéni interjú, tanuló)

Én azt hittem, hogy el fogják nekünk mondani, hogy hogy működik a színészet, mi kell hozzá. Én legelsőszorban erre gondoltam, hogy így ilyen pályaorientációs foglalkozás lesz ez. (egyéni interjú, tanuló)

A kutatók elvárásai pedig megadták a kutatás primer irányát és keretét, amely a tervezést, az intervenciót és az elemzést, disszeminációit is markánsan meghatározta.

Mit várunk előzetesen, mi az elvárásunk a kutatástól? Hát az, hogy jelenjenek meg a tanulói hangok, és hogy a változás jelenjen meg az egyik alkalomról a másikra. És ezt mondják ki. És hát mi történt? Megjelentek a tanulói hangok, megjelent a változás, és kimondták. (csoportos interjú, kutató)

A fórumszínházas intervenció kontextusának bizonyos elemeit kiemelve egyértelművé vált számunkra az intézmény téri jellemzőinek, az iskola technika felszerelésének, illetve a tanulók digitális tárgyi kultúrájának a foglalkozást befolyásoló szerepe. Az is nyilvánvalóvá vált továbbá mindannyiunk számára, hogy 2020-as a koronavírus-világjárvány egyénre és közösségekre gyakorolt kihívásai a beavatkozás diskurzusának keretét képezték. Az alkotók, kutatók, diákok és pedagógusok elvárásai pedig az intervenció folyamat alatt erősen tematizálták a munkát.

6.2. Dinamika

*[...] tegnap megvolt egészen estig az a kettőségem, hogy vagytok ti, meg vagyunk mi.
[...] És így elmúlt mára ez a kettőség, és hogy tők jó, hogy jöttetek onnan, mi innen,
te ezt hoztad, és lehet belőle ez [...], hogy igenis, hogy kell ez a színház.*
(csoportos interjú, alkotó)

Dinamika alatt értjük azt a kódolási kategóriát, amely a csoporttagok, a projekt résztvevői közötti interakciók és viszonyok feltérképezését jelenti a kollektív cselekvési mezőben.

Ha csoportvezető vagyok, hogyan hat rám a csoport? Hogyan hatnak rám a vezetőtársaim? Hogyan hatnak rám a teremben ülő pedagógusok/nevelők? Ha részt vevő fiatal vagy nevelő vagyok, hogyan hatnak rám a kutató/színész/foglalkozásvezetők? Hogyan hatnak rám a társaim? Hogyan hat rám a foglalkozás? Hogyan vagyok/vagyunk benne a dráma-, színház- és foglalkozásbeli s azon kívüli szituációkban, cselekvésekben, megosztásokban és a reflexiós helyzetekben?

A *Dinamika* kategória alá azokat a szövegrészeket soroltuk, amelyek a résztvevők kapcsolódásairól szólnak. Ezen belül három kódot különböztettünk meg: azokat a verbális (és fizikai) megnyilvánulásokat, cselekvéseket, a résztvevők közötti társas interakciókat soroljuk ide, amelyek a résztvevőknek az adott helyzetben az egymás közötti *kooperációt*, a helyzetben vagy az interperszonális kapcsolatban jelentkező *feszültséget*, valamint a *partnerséget*, *partneri viszonyokat* tükrözik (lásd 10. és 11. táblázat).

10. táblázat. A Dinamika kategória három kódja és alkódjai

KATEGÓRIA	KÓD	ALKÓD
Dinamika	Együttműködés	tanuló – tanuló pedagógus – tanuló pedagógus – alkotó/kutató tanuló – alkotó pedagógus – tanuló – alkotó alkotó – kutató alkotó – alkotó kutató – kutató
	Feszültség	Helyzetben Interperszonális kapcsolatokban
	Partnerség, partneri viszonyok	Csoport vs. egyén

6.2.1. A kapcsolatok dinamikai elemzése

Együttműködés alatt értjük azt a kódot, mely a különböző résztvevők (fiatalok, pedagógusok, kutatók, alkotók) közötti tevékenységben, cselekvésben, véleménynyilvánításban, illetve verbálisan vagy viselkedésben megnyilvánul, és egy irányba ható, közös szándékot mutat. *Kooperációként* definiáljuk továbbá a résztvevők között megjelenő megerősítést, illetve támogatást is. Megfigyelhető benne a kics csoportos munkák során a közös vélemény, a közös célok formálására való erőfeszítés. Jellemző aspektusa az egész csoportos munka (például a jelenetek újrajátszása) során a kollektív, a csoport által elfogadható célok, irányok megtalálása; a kics csoportos munkák eredményeinek bemutatása alatt egymás támogatása vagy egyéb, a résztvevői visszajelzésekben megjelenő módzatai.

[...] nekem így ez a csapatmunka tetszett a legjobban. (fókusz csoportos interjú, tanuló)

Számunkra az teszi jelentőssé ezt a kijelentést, hogy vállaltan egy kiemelt helyzetben, az alkotó, a kutatók és a pedagógusok jelenlétében hangzott el.

Tanuló és tanuló között létrejött számos kooperáló interakciót leíró narratíva közül egy olyan szövegrészletet választottunk, amely éppen a nem előrevivő, rivalizáló versengést tematizálja két csoport (osztály) között. Úgy tűnik, a fórumszínház alkalmak lecsendesítették az „odakint” nagyon is létező ellentétet, az alkalmak végére a felek verbális és nonverbális kommunikációs hidat építettek, együtt is működő kapcsolattá alakították mindazt, amiben jelenleg léteznek.

[...] mi amúgy mindig ellenségnek néztük egymást. Mert ugye mi vagyunk a „B”-sek, ők az „A”-sok. És akkor mi még versenyeztünk, hogy ki a jobb. De most szerintem ez jobban

összehozott minket, meg amúgy se nagyon beszéltünk velük, nem voltunk olyan beszélő viszonyba[n], és így összehozott minket ez, hogy így szinte majdnem az egész napot együtt töltöttük, és többet beszélgettünk, nevetgettünk, ilyenek. (egyéni interjú, tanuló)

[...] megérkezéskor a várakozás jó hangulatban telt, de a két osztály szeparáltan foglalt helyet – utána a gyakorlatok közben nem érződött különösebb különbség közöttük. Egymáshoz közel foglaltak helyet, a kutatócsoport tagjaitól inkább távolabb, a saját nevelőik, osztályfőnökeik azonban a csoport részeként tudtak jelen lenni, és a csoport is közel kezelte őket. *(kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, terepszemle)*

A tanulók, a pedagógusok (nevelők és osztályfőnökök) és az alkotók-kutatók csoportja között előrevivő, egymás munkáját támogató s az alkotó-kutatócsoport által hozott kereteket elfogadó együttműködés alakult. A program szakmai színvonalára utaló, az alkotó-kutató csapat felkészültségét dicsérő szavaknak nagyon tudunk örülni, de még inkább annak, hogy a pedagógusok kiemelték a hangolódás, ráhangolódás motívumát. Ők a fiatalok irányában fogalmazták meg a ráhangolódni tudás, a rugalmasság és a tartalmazó figyelem fontosságát, de meg kell jegyezni, hogy a pedagógusok és alkotók-kutatók együttműködése és a fiatalok befogadó, nyitott és impulzív jelenléte adta a foglalkozásnak azt az eleven, de egyben biztonságos atmoszféráját, amelyben ez a hangolódás a csoportok között létrejöhetett.

[...] ezt ilyen színvonalon szabad csak csinálni, ahogy ti csináljátok, mert ennek van értelme. Mert látszik, hogy felkészültek vagytok, meg vannak tervezve a dolgok. Tudtok rugalmasak lenni, nem az a merev... (fókuszcsoporthoz tartozó interjú, pedagógus)

Úgyhogy nagyon jól improvizáltok, hamar ráhangolódtatok a gyerekekre. Szerintem ezt nem tudják ők megfogalmazni [szerintünk meg tudták fogalmazni, csak nem ezekkel a szavakkal – a szerzők kiemelése]. Mert nem is annyira a tegeződés a fontos, hanem állati hamar rájuk tudtok hangolódni. És ezt ők megérik, hogy oda van rájuk figyelve. Nincsenek letorkolva a hülyeségekért vagy hülyeségnek tűnő dolgokért, amik aztán később kiderülnek. Olyan is adódhat. Úgyhogy tők profi csapat vagytok szerintem, tetszik nekem. És jó a téma is szerintem, jó volt ez a téma is most. Nagyon-nagyon jó volt. (fókuszcsoporthoz tartozó interjú, pedagógus)

Pedagógus és tanuló együttműködése a felépített bizalom terében, az egymás iránti tiszteleten és elköteleződésen múlik – a pedagógusnarratívákból kiolvasható, hogy a kulcsszereplő mindig az, aki ezt a bizalmi teret megteremti.

[...] nem tudom szebben mondani, hogy a gyerekek normálisak lesznek-e, hallgatnak-e, rendesen viselkednek-e. És akkor mindig meglepődök, hogy mi a francnak izgultam, mert

hát nincsen semmi baj. Úgyhogy ez mindig tanulság nekem, hogy még mindig nem bízok bennük rendesen, pedig már... (fókuszcsoportos interjú, pedagógus)

Az egyik pedagógus is megszólalt a zárókörben – megerősítve az „óvatos” hangokat (fiatalság; munka és tapasztalat fontossága; korai kapcsolat; felnőttek (szülők) jót akarnak – csak nem mindig találják a módját. *(kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, terepszemle)*

Az alkotó–kutató, alkotó–alkotó, s a kutató–kutató között, vagyis az alkotói és akutatói csoport tagjai között a magas szintű, improvizációs készségeket és megküzdési stratégiákat is felvonultatni tudó kooperáció egyrészt a tréningek és a tervezési folyamat gyümölcse, másrészt a programot három éve együtt vivő szakemberek egyéni kvalitásain, személyes kompetenciáin nyugvó kreatív bázis. Harmadrészt pedig, egy kutatással követett színházi nevelési program létrehozóitól egymás felé is elvárás, vagyis ezen a szinten a sikeres és hatékony kooperáció egyfajta szakmai minimum.

Tényleg lenyűgözött az az elképesztő komoly elkötelezettség meg energiaszint, amivel az alkotócsoport tagjai ma dolgoztak. Úgyhogy akkor ezt így köszönöm is nektek. És így végig olyan biztonságos terep volt a kutatótársakkal kiegészítve, hogy néha csak így odapillantottam, hogy most Zs. jegyzetel, S. valamit susstorog, hogy mi lesz a következő lépés. Tehát, amikor tényleg a kutatás meg az alkotás így össze tud érní. Volt egy ilyen élményem ma, ami korábban nem sűrűn volt. (csoportos interjú, alkotó)

Feszültség alatt értjük azt a kódot, amely a résztvevők (fiatalok, pedagógusok, kutatók, alkotók) közötti tevékenységben és cselekvésben, verbális véleménynyilvánításban vagy viselkedésben megnyilvánuló feloldható (vagy nem feloldható) konfrontációt előjelző helyzetet, a résztvevők számára kihívást támastzó, nehezen kezelhető dramatikusan történést, vagy megnövekedett energiaszintű, erős, intenzív jelenléttel járó töltöttséget mutat. A *Feszültség* kód alatt a jelen kutatásban természetesen nem a drámai feszültség aspektusait vizsgáljuk. A drámai feszültség a szereplők cselekedeteit döntően akadályozó, meggátló tényező, amely lehet térbeli, időbeli, státuszbeli vagy kulturális (Szauder 2004). A drámai feszültségnek van azonban egy olyan aspektusa, forrása is, amely a nézőben a főhőssel való azonosulás során keletkezik, akkor különösen, amikor önmaga szándékait és vágyait a realitással ütközteti, és saját céljait a főszereplő elérendő céljaival azonosítja (Bécsy 2001). És ez az aspektus már kiemelendő kutatási eredményeinkben (lásd a *Részvétel* kategória *rezonancia, azonosulás* alkódját).

A fórumszínház alapjelenet újrajátzásainak egyikében (lásd a *11. táblázatot* a 69–73. oldalon) – a szerepre való felkészítés után – a szerepbe lépő fiatal olyan stratégiát választ, amely meglepi az elnyomott helyzetből improvizálni készülő színészt.

Ez a termékeny feszültség új lendületet ad az improvizációnak, s a jelenet folytatásával esély nyílik a helyzet pozitív irányba való elmozdítására:

[...] például mondjuk az egyik srác, akkor, hogy meglepődtem, mert ugye az én szerepem az az, hogy ez az elnyomott, hogy nem engedik szóhoz jutni. És ő pont az ellenkezőjét csinálta, hogy ő meg engedett volna, hogy: Na, monddad, monddad akkor, mi a baj? És így hirtelen leblokkoltam, hogy..., és már utána kapcsoltam, hogy tényleg, akkor menjünk tovább. (csoportos interjú, alkotó)

[...] egy tanuló tesz egy javaslatot a jelenetre, a mellette ülő fiú: „ez hülyeség”. Az egyik alkotó megállítja: „itt mindenki elmondhatja, amit gondol, mivel nem tudjuk, hogy mi történt Csabiékkel, nem tudjuk, hogy mi a hülyeség”. (kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap)

A Feszültség kód alatt jó néhány olyan narratívát is azonosíthatunk, amely az idővel (foglalkozás időtartama, alkalmak sűrűsége) kapcsolatos.

Engem igazából, megmondom az őszintét, hogy idegesít, hogy nem lett vége, pedig még folytatnám. (egyéni interjú, tanuló)

Több idő [kellett volna]! Tehát ez egy olyan dolog, ami szerintem, ami megérne egy tábor is akár. (egyéni interjú, tanuló)

A programmal kapcsolatos alkotói felelősség, az esetleges be nem válástól, sikertelenségtől való félelem, szorongás is megjelent az alkotókkal felvett csoportos interjúban:

És hát igazából felétek kapcsolódva ilyenkor mindig egy ilyen felelősségérzet, hogy nem akartam, hogy ilyen rossz élménnyel menjünk el, hogy ilyen kudarc legyen, vagy egy ilyen félelmem, hogy megjelentem. Nem, ami egyébként a hároméves projekt alatt több ízben mindig bekapcsolt. És aztán ez igazából, most már valamivel több ilyen tapasztalatom, egészen addig tartott, amíg be nem jöttek a fiatalok. (csoportos interjú, alkotó)

A színházi jelenetek ívére, improvizációs technikáira, ritmikai problémáira, a feszültség fokozására vonatkozó rendezői intenciók és reflexiók jelennek meg az alábbi szövegrészben:

[...] mert nekem nagyon fontos volt a fórumszínház alapjelenet utolsó öt mondata, amit külön nagyon hangsúlyoztunk már anno a próbán, hogy ez pont úgy hangozzon el, azok a mondatok, ritmusosan így jöjjenek egymásra, és legyen egy íve, és legyen ereje. És hát persze nem úgy volt. De hogy itt összefacsarodott bennem valami. Hogy úristen, most

a B.-t nem hagyják fölnézni a sírásból. És jön a végszó, és nem tudja fölemelni a fejét, és nem fogja tudni a Csabinak megmondani, hogy: Most azonnal fölhívod a kislányt, [...] ha szeretsz! És ha ez nem hangzik el, akkor így ki lehet dobni a kétnapos próbát! És hagyták, és visszataláltak, [...] drukoltam, hogy akkor ott a B. vesz egy levegőt, fölemeli a fejét, ők meg csöndben maradnak addig, amíg ő fölemeli a fejét, és elmondja azt a két mondatot. Elmondta. És utána visszataláltak a végszóhoz. Nem tudom, hogy hogy hozták össze. [...] Nem tudom, hogy ki csinálta, de rendben volt. (csoportos interjú, alkotó-kutató)

Partnerség, partneri viszonyok alá olyan a szövegrészeket soroltunk, amelyekben a résztvevők azokat a tapasztalataikat osztották meg, amikor hatalmi szinten kiegyenlített módon, nyitottságot és elfogadást tapasztaltak meg az egymással való interakciók során. Vagyis az alkotó tevékenységben megvalósuló szimmetrikus, jól hangolódó, egyenlő státuszokból építkező, nyíltan kommunikáló, a másik probléma-világába behelyezkedni képes jelenléte.

[...] tökre jó érzés volt az, hogy nem ilyen elérhetetlen érzést keltettek bennem a színészek, ha fogalmazhatok így, a színészek. Tehát nem volt olyan elérhetetlen, hanem bevontak minket is, szerintem az volt a csúcspontja. (egyéni interjú, tanuló)

Alkotói részről a szerepformálás, a partner karakterekkel való rezonancia és a szerep saját családi viszonyokhoz való rögzítése lett fontos ebben a színésztársakkal jól összehangolt jelenléteben.

Nagyon jó volt T.-vel játszani együtt. Talán ővele volt a legjobb, egy ilyen [...] markáns apát játszott, olyan volt, mint az én apám. Olyan idegesítő személy volt [...]. B. az az anya, gondoskodó, az is. Az meg anyám volt régen, talán ilyen néha. (csoportos interjú, alkotó)

Közvetlenség, elfogadás, humor és szimpátia jelenik meg a fiatalok kapcsolódásaiban. Ezek a partnerségen alapuló közös alkotás motívumai.

R.-rel. Végig úgymond vele voltunk, szétröhögtünk az agyunkat, meg hát így igazából mind-egyikőtök szimpatikus, tehát hogy [...] közvetlenek vagytok nagyon. [...] Nem vesztek mindent nagyon komolyan, meg nekiálltok poénkodni ugyanúgy, mint mi, és ez így tök jó. (egyéni interjú, tanuló)

Meg hát nagyon kedvesek vagytok. És így ez tökre tetszett, hogy így... Vannak olyan emberek, akik így tök flegmák, vagy nem úgy viselkednek. Például ugye mi ilyen cigány származásúak vagyunk, és nem úgy állnának hozzánk. De viszont ti tök normálisan álltatok hozzánk, mint hogyha már régóta ismernétek, és ez tökre tetszik. (egyéni interjú, tanuló)

Végül az alábbi, e fejezet mottójául is választott idézet jól szemlélteti alkotók és kutatók tapasztalat- és tudásbővítő attitűdjét, a hozzáadott értékeket alakító kooperációját, egy csoporttá váló összeforrását:

[...] tegnap megvolt egészen estig az a kettőségem, hogy vagytok ti, meg vagyunk mi. [...] És így elmúlt mára ez a kettőség, és hogy tők jó, hogy jöttetek onnan, mi innen, te ezt hoztad, és lehet belőle ez [...], hogy igenis, hogy kell ez a színház. (alkotói/kutatói záró csoportos interjú)

6.2.2. A kapcsolatok dinamikai elemzése a fórumszínház történések mentén

A csoporttörténések eredményes elemzéséhez elengedhetetlen a csoportot mint társas mezőt értelmezni, mivel a társas mezőben lehet meghatározni azokat az egységeket, amelyek kölcsönhatásai az adott, elemezhető helyzethez vezetnek. Ilyen egységek lehetnek az alcsoportok, a tagok/személyek, az érzelmi és mentális motívumok, a rendelkezésre álló tér vagy a kommunikációs csatornák. A társas mezőben megfigyelhető egységek viszonyai, pozíciói és összefüggései adják elemzésünk bázisát (Horváth 2019: 71).

A fórumszínház jelenetsor és a különböző, drámát építő munkaformák alkalmazásával dramatikus akciókat mozdítottunk be a foglalkozás résztvevőinek közreműködésével. Ezek a történések a csoportban a foglalkozás hatásmechanizmusa szempontjából különösképp meghatározóak és a dinamikai jellemzők mentén jól elemezhetőek és leírhatóak. A rögzített képi dokumentáció láthatóvá teszi az egyének egymás közötti és csoporthoz, vezetőkhöz fűződő aktuális viszonyát, fejlődését vagy elakadásait. A proxemika és gesztusnyelv részletezésével felnagyíthatók az egymásra adott reakciók. Megfigyelhető a csoport (benne a kiscsoportok és egyének) stratégiai gondolkodása a fórumszínház jelenet kapcsán, megjelennek a drámát és a közös alkotómunkát jellemző hatóerők, kompetenciák és érzelmek, például az érvényesülés, az asszertivitás, az énhatékonyság, a meggyőzőerő, s mindenekelőtt a magas szintű kooperáció jellemzői. A kutatók számára így detekálhatóak lesznek az érveléstechnika vagy a szerepbelépések kapcsán a váratlan helyzetekre való spontán reagálás, az improvizációk során tanúsított játékbátorság, vagy az esztétikai tapasztalattal is járó hiteles szerepformálás csoport-, egyén- és alkalomspecifikus eszközei.

A csoportvezetők számára a csoport dinamikai jellemzőinek jobb megértése saját szakmai fejlődésük és a művészetalapú intervenciók hatékony működésének a záloga. Fentiek érzékeltetésére, a fórumszínház intervenció első napja, a foglalkozás fő munkaszakaszának 35–40 perces filmanyagának dinamikai elemzése és az alkalom leírása alapján (lásd a *Melléletekben: 11. 1.*) állítottuk össze a *11. táblázatot*.

11. táblázat. Fórumszínházas alapjelenet újrajátszása, dramatikusan munkafarmák és dinamikai történések

MUNKAFORMA	TÖRTÉNÉS / DRAMATIKUS AKCIÓN	DINAMIKA (EGYÉN, CSOPORT, ALKOTÓK/KUTATÓK, TANULÓK, PEDAGÓGUSOK)
Fórumszínházas alapjelenet	Az alkotók (itt most a továbbiakban: színészek) instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátszást).	Első javaslat (egyéni): <i>Csabi karaktere legyen határozottabb. Csoport felől egyértelmű. Kiegészítő instrukció (egyéni): Mondja el, mit akar tenni, ossza meg a céljait. Csoport: többen helyeselnék.</i>
Újrajátszás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátszást).	Javaslat (egyéni): <i>Hagyják Csabit szóhoz jutni. Anyja fogja meg a kezét. (Nevetés a csoportból, egy közbeszólás [lány]): Mi a baj ezzel? Nem lesz nője, ha sokat tutujájták? (Derült-ség, humor és termékeny feszültség a széksorok között, maximális a fiktiiv világba való bevonódottság, de még nincs elég motiváció és bátorság a csoport előtti szerepbelépésre a kiemelt térben [színpadon]).</i>
Újrajátszás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Játékmeister megállítja az újrajátszást).	Most lenne vége a jelenetnek, a végkifejlet tetszene is a csoportnak, de a Játékmeister állítja a jelenetet) emlékeztet: az Apa karakterét nem lehet rendezni, közvetlenül instruálni. Együtt felbolydul a csoport, derültség támad, a fiatalok megérik a jelenet drámai feszültségét. Tudatosabb szintre léptünk, s beindult a gondolkodási folyamat, annak érdekében, hogy távolabb lépjünk trivialitástól, sztereotíp megoldásoktól.
Újrajátszás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátszást).	Javaslat (egyéni): <i>Joe bácsi ne szóljon bele – indoklás is elhangzik. Az érvelés hatékony és meggyőző a csoportot.</i>
Újrajátszás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátszást).	Javaslat (egyéni): <i>Anyuka, állj ki a fiad mellett az apukával szemben! – reakció többiekől: nem egyértelmű, nem teljes az egyértelmű, az ajánlás plusz termékeny feszültséget hoz, határozott ez az utasítás, segíti az Anya karakterének hatalommal felruházását (egyéni reakciók: jól megmondta a lány – egyik fiú a tenyerébe csap).</i>
Újrajátszás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátszást).	Játékmeister: <i>Túl nagy a kontraszt a verziók között, próbáljuk megtalálni az átmeneteket a hitelesség érdekében, az Anya viselkedését hangoljuk a természetesebb reakciók mentén. Miközben ezen dolgozik, ötleteket fogalmaz meg a csoport, egy fiú közelebb jön/beül és csatlakozik a csoporthoz (eddig is figyelt, a viszonyok alakításánál is hozzászólt, de távolabb, a terem végében volt még egy lány és fiú társaságában).</i>

MUNKAFORMA	TÖRTÉNÉS / DRAMATIKUS AKCIÓN	DINAMIKA (EGYÉN, CSOPORT, ALKOTÓK/KUTATÓK, TANULÓK, PEDAGÓGUSOK)
Újrajátzás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Stop! vagy taps megállítja az újrajátzást).	Javaslatok (egyéni): <i>Gondolja át ezt jobban a Csabi, mivel még csak két hetet dolgozott...; A Csabit kell támogatnunk – a csoport számára egyértelmű, hogy kívül kell azonosulni nézőként, közben ellenvéleményt fejeznek ki, s a leginkább hangadó lánnyal értenek egyet. Vita bontakozik ki arról, hogy Csabi megfontolja-e a szülők véleményét. Az értelmezések szétartóak (pon-tosan ezt szerettük volna alkotóként felfáltalni): egyesek szerint behódolás, engedelmeskedés a szülők, elsősorban az apa akaratának, mások szerint nem. – <i>Hatalmas kontraszt!</i> – mondja az egyik fiú, s utal arra, hogy még az imént Csabi határozottan kiállt elhatározása mellett, most pedig meginogni látszik. Eddig határozott volt, most meg behódol. Feloldható-e ez a konfliktus, fel kell-e oldanunk egyáltalán? (Játékemester moderálja a vitát, majd értelmezési lehetőséget ad a javaslatához, ezzel már nem vitatkoznak a fiatalok.) Érkezik egy új ötlet: Csabi közeledjen az apához, járjon a kedvében kicsit (legyen valami közös témájuk...).</i>
Újrajátzás (színészek)	A színészek instrukciókat kapnak a résztvevő fiataloktól (Játékemester megállítja az újrajátzást).	Intenzíven alakul a jelenet, a diákok egyévesen felzúdulnak az apa kemény ellenállásán (Apa: <i>Ha kimész, ide többet nem jössz!</i>) – nem a könnyebb ellenállás irányába alakult a helyzet, pedig azt remélték.
Fórumszínház alapjelenet vége	Játékemesteri összegzés.	Nem tűnik továbbra sem annyira egyértelműnek a helyzet.
Kiscsoportos egyeztetések	Csoportok alakulnak, hogy felkészítsenek egy-egy szereplőt a tanulók szerepbelépését előkészítendő. Megajánlott szerepek: Anya, Joe bácsi, Csabi	Az egyik pedagógus (osztályfőnök) kezdetben inkább megfigyelő lenne. A tanulók invitálják a kiscsoportba, így végül megosztja, hogy melyik szerepen gondolkodik. Eddig kívülről nézte a programot, de az előadás/történetek hatására már ő sem tud csak néző lenni, résztvevővé válik. Erzi, hogy van beleszólása és lehetősége az események alakításába, következmények nélkül, a játékelményt közösen átélve léphet partnerei viszonyba a csoporttagokkal.
Kiscsoportos egyeztetések	A fiúk csoportjában összehajolnak, rögtön kört alkotnak, viszonylag közel vannak egymáshoz (egy baráti társaságnak tűnnek).	Egyik csoportnál (csak fiúk) a pedagógusok elősegítik a tanulók szerepválasztását (<i>Ha jól sejttem, neked azért valamennyire szimpatikus volt az apa hozzáállása. Lehet, hogy te tudsz így érvelni a Csabiból, hogy egy kicsit megpuhuljon ez az apa.</i>) A fiatalok is bátorítják, motiválják egymást a szerepbelépésre. Instrukció hangzik: <i>leülsz, belenéz a szemébe és mondod!</i> készíti fel egyik fiú a kiválasztott (?) önként jelentkezett, vagy a társak nyomásának engedő (?) szereplőt.
Kiscsoportos egyeztetések	A lányok csoportjában egyésség van, kevesebben vannak, egyforma távolságra ülnek, központi helyen az a lány, aki majd szerepelni fog.	Közös gondolkodás jellemzi a munkát, együttműködés, mindenki megszólal, véleményyt mond, meghallgatják egymást.

MUNKAFORMA	TÖRTÉNÉS / DRAMATIKUS AKCIÓN	DINAMIKA (EGYÉN, CSOPORT, ALKOTÓK/KUTATÓK, TANULÓK, PEDAGÓGUSOK)
Kiscsoportos egyeztetések	Vegyes fiú-lány csoport: kicsit nyitottabb elrendezésű a kör	Annak a fiúnak, aki majd a szerepelépő lesz, kicsit kijebb van a széke a körből. Amikor magyarázni kezd, közelebb csúszik – még inkább a kör része lesz (sikertől megragadnia a társak figyelmét). Többben is megszólalnak, teljesen egyértelmű, hogy ki lesz a szereplő. Az egyik fiú mintha bent is lenne meg nem is – székek mögött, színpad előtt, hozzászól, aztán a telefonjára figyel.
Újrajátszás (tanulók szerepben)	Anya szerepében fiatal	<p>Keresztbe tett láb, ölében összekulcsolt kéz</p> <p>Provokatív kijelentések: <i>Hát, ha már te nem vagy az!</i> [értsd: szerelmes] közönség felhőrdül, derűtlenség kollektív taps; <i>Akkor ezért nem főzöl?</i> Apa és Joe bácsi meglepődik, visszakérdez – s ez újabb feszültségforrást teremt a szerepben lévő fiatal számára (Csabi vissza is jelez: <i>Mielőtt még összevesztetek, szeretnék valamit mondani!</i>).</p> <p>Miután Csabi ismerteti a tervét, az anya szerepébe lépő fiatal nyugodtan ül, egyelőre még nem szól semmit.</p> <p>Apának mondja: <i>Ne emeld fel a hangod, kérlek!</i> (Kézét is felemeli, kéro/tiltó gesztus, nyomatékos ad a szavainak.)</p> <p><i>Nem teljesen támogatom, viszont nem vagyok a fiunk ellen</i> – nyugodt hang, közelebb ül hozzá.</p> <p>Csabi, feszültség: nagybácsi és Apa felhőrdül, visszakérdeznak, hogy oké nem támogatják?</p> <p>A lány közelebb hajol, úgy kérdezi: <i>Láttad te mostanában a fényképeit?</i></p> <p>Egyre közelebb hajol az apához/bejebb a körbe; kicsit felemeli a hangját: <i>Nézd meg a családot, te is művész vagy, ő is a művészi vénát örökölte. Te is támogasd!</i> Megpróbál a nagybácsira hatni, kiáll a fiú mellett.</p> <p>Titkos pénzkérésre nem reagál.</p> <p>Apa: <i>Szóval ti ketten most összefogtok ellenem... mikor én teszem a kenyeret az asztalra...</i> fiatal: <i>szó sincs róla...</i></p> <p>A fiatal egyre közelebb hajol, ahogy magyaráz/győzködi: <i>Más világban éliünk. Te nem voltál szerelmes? ...Mert ő is szerelmes. De hagyjuk, hadd fejezze be a mondanóját.</i></p> <p>Csaba tiszteletre, szeretetre hivatkozik. Apa a „tisztelet” szónál hevesen reagál, erre Joe bácsi: <i>Hagyd már, hadd mondja végig!</i> (Fiatal játéka hatására változik Joe karakterének viselkedése.)</p> <p>Érdeklődő kérdés: <i>Mivel foglalkoznál?</i></p> <p>Pénzkölcönzés: <i>Nem, nem tudtam erről.</i> Csaba indulatosabb lesz, apa is. <i>Fiatal: Soha nem figyelsz rá!</i></p> <p>Az Anyát játszó fiatalal mindenki nagyon elégedett. taps.</p>

MUNKAFORMA	TÖRTÉNÉS / DRAMATIKUS AKCIÓN	DINAMIKA (EGYÉN, CSOPORT, ALKOTÓK/KUTATÓK, TANULÓK, PEDAGÓGUSOK)
Újrajátszás (tanulók szerepben)	Joe bácsi szerepében fiatal	<p>Először közel hajol, kör közepe felé, később hátra dől, keresztbe teszi a lábát. Csabát kicsit számonkérően kérdezi, felemeli a hangját, amikor Csaba elkezd bevezetni a mondandóját, közbevetés is hangosan (igen).</p> <p>Többiek: derűlttség, nevetés – eljátszott viselkedés, szigorúság miatt?</p> <p>Hátradől a széken, karját is keresztbe teszi.</p> <p>Apa: <i>Nem jutok szóhoz – fiatal: Na, látod!</i> – apa szerepe, szigorúsága nagybácsi megszólalásaiban? vagy a határozott fellépése elhallgattatja az apát?</p> <p><i>Talán azért, mert a pénzemmel elűnt, mint a kámfor...</i> provokatív kijelentés – indulatosan reagál az apa.</p> <p><i>Na, kezdjük el!</i> – biztatja Csabát.</p> <p>Csaba bezzeg, kicsit nyegle – erre a fiatal igyekszik letéríteni erről a vágányról, kinyújtja felé a kezét, felemeli tenyerét (nyugtató, csitító gesztus).</p> <p>Mintha Csabi az ő hatására kicsit nemtörődöm módon beszélne.</p> <p>Fiatal: <i>De igen</i> (válaszolva az anya felvetésére: <i>A bátyám erre nem adott volna pénzt.</i>) Oda-súgja anyának: <i>Nem.</i> – cinkosság szülőökkel?</p> <p>Érzékeli a helyzet feszültségét: <i>Szerintem mondd el nyugodtan az egészet, és akkor talán tisztá lesz a helyzet, mert így csak...</i> Csaba összeszedett, sorolja tervét.</p> <p><i>Bűszke vagyok rád</i> – mondja a fiatal – apa hevesen reagál (<i>Ide nem kell jönni...</i>), kérdőre vonja a fiatalt. Fiatal: <i>Te mit csináltál ennyi idősen? Vannak lehetőségei</i> (Csabának), dicséri a képeket.</p> <p>Anya nyugodtabb, de kifejezi aggodalmait.</p> <p>Fiatal utal a visszafizetendő pénzre.</p> <p>Megtapsolják a társai – elégedettek vele.</p>

MUNKAFORMA	TÖRTÉNÉS / DRAMATIKUS AKCIÓN	DINAMIKA (EGYÉN, CSOPORT, ALKOTÓK/KUTATÓK, TANULÓK, PEDAGÓGUSOK)
Újrajátzás (tanulók szerepben)	Csaba szerepében fiatal	<p>Provokatív kezdés: pálinka – nem kedvező a szülői fogadtatás. Nagyon gondolkodik, terpeszben van a lába, kezét állára támasztja, mielőtt megszólal, a megszólalás kissé halk.</p> <p>Hátradől, kihúzza magát, ahogy beszélni kezd, kezét combján támasztja.</p> <p>Elmondja terveit, nem igazán indokol.</p> <p>Pénzről azt mondja: nem kell arról tudni, hogy mire kell neki – nem magyarázkodik.</p> <p>Ellenállást vált ki a nagybácsiból, az apából (nagybácsi is ellenzi a tervét).</p> <p>Újabb provokatív megjegyzés.</p> <p>Az anya mellé áll, ez a szembekerülés nem tetszik az apának; anya apát is győzködi.</p> <p>Indulatok, feszültség nő – fiatal is felemeli a hangját, anyához fordul.</p> <p>Anyja is felemeli a hangját, kérdőre vonja az apát.</p>
Újrajátzás (tanulók szerepben)	Mindenki szerepében egy-egy fiatal a jelenetben (mindhárom színész helyére lépve a fiatalok. Apát játszó színész marad)	<p>Nagybácsit játszó: támogató megszólalások: <i>Hangosabban!</i> Nem akad fenn azon, hogy mire adott pénzt, nyugtatja az apát.</p> <p>Anyát játszó: provokatív mondatok is, végighallgatja a fiút, apával szembe helyezkedik: <i>Voltál már szerelmes, te 19 évesen mit kezdteél magaddal, az volt az álmod, hogy festő-mázoló legyél?</i></p> <p>Csabát játszó: kicsit halk szavúan, de előadja tervét, a pénzről bátran nyilatkozik, újabb kölcsönt kér, megmagyarázza a tervét.</p> <p>Apá: indulatos, de nem kiabál, fegyelmezetten, lassan magyaráz fiúnak, indulatosan válaszol anyát játszó fiatalnak, a nagybácsit játszó fiatal nyugtatási kísérletét elhárítja.</p>
Újabb kiscsoportos egyeztetés	Játékmeister ajánlása: segítő instrukciók kérése a szerepre felkészítő csoporttagoktól a jelenet folytatásához.	Gyors egyeztetés a kiscsoportokban. Nagyon aktív együttműködéssel, gyorsan konszenzusra jut mind a három kiscsoport.
Újrajátzás (tanulók szerepben) Lezárás	Minden fiatal egy jelenetben. Játékmeister lezárja a színpadon zajló részt.	<p>Csabát játszó fiatal: felemeli a hangját, indulatosan magyaráz az apának.</p> <p>Anyát játszó fiatal: fiának szóló érzelmi támogatását egyértelműen kinyilvánítja, határozottan kiáll magáért (elhallgattatja a nagybácsit), ultimátumot ad, felemeli a hangját és számonkéri az apát.</p> <p>Nagybácsit játszó fiatal: próbálja nyugtatni az apát, az anya szavába vág.</p> <p>Apá: továbbra is indulatos, nem érti az anya álláspontját.</p> <p>Feszültség nem csökken a jelenet végére (de ez nem is volt cél), ezzel a termékeny feszültséggel tudunk tovább dolgozni a narratív, lezáró és a további kutatási etapokban.</p>

6.3. Részvétel

*És amikor ott vagyok a színpadon,
akkor azt érzem, hogy ez a jelen.
Én vagyok.
Itt vagyok.
(egyéni interjú, tanuló)*

A *Részvétel* kategóriája alá soroltunk minden olyan szövegrészletet a megfigyelési jegyzőkönyvekből, reflexiókból és interjúkból, amelyben a résztvevők egymásra vagy saját magukra vonatkozóan az intervencióban, illetve az alkotási és kutatási folyamatban a jelenlétük formáiról, minőségéről és milyenségéről beszélnek. Mindenképpen az introspekción alapuló szubjektív reflexióinkkal kutatásban résztvevő önmagunkat is kutattuk.¹³

Ebben a fejezetben az alkotó/kutatók, fiatalok és pedagógusok fórumszínházas intervenciókban való részvételét és bevonódásuk folyamatát vizsgáljuk meg az énhatékonysággal kapcsolatos narratívákra is fókuszálva.

Kutatási szempontjaink mentén a részvétel kategóriájának hat kódját és 13 alkódját különböztettük meg. Az „*Alkotás és gondolkodás a drámában (a dramatikusan tapasztalatok által kimozdított témák, történetek)*” a *Részvétel* kategória szövegelemzéssel kapott hetedik kódja. Mivel a kód tartalmai a részvétel intraperszonális és dinamika interperszonális szintjein is reprezentálódnak, ezért ezt a kódot az elemzés során megalkotott struktúrában a kódokon horizontálisan áthúzódozó *metakódként* értelmezzük (12. táblázat).

¹³ Lásd ehhez még: „*a részvételi folyamat mint kollaboratív gyakorlat*” Horváth Kata a PAR szemléletéről, Horváth és mtsai (2017).

12. táblázat. A *Részvétel* kategória alatti kódok és alkódok

KATEGÓRIA	METAKÓD	KÓD	ALKÓD
Részvétel	Alkotás és gondolkodás a drámában A dramatikuss tapasztalatok által kimozdított témák, történetek	Belépés	Motiváció Felülírás, késleltetett bevonódás
		Ellenállás	Térkezelés Verbális/cselekvéses véleménynyilvánítás
		Szerepek	Szerepek a dráma fiktív valóságában Szerepek az intervenció valós terében
		Bevonódottság	Aktívan (verbális, nonverbális, cselekvéses) Passzívan (szemlélő-figyelő, belül rezonáló, folyamatot követő)
		Önreflexió	Rezonancia és azonosulás Én és a foglalkozás témái
		Énhatékonytágra növelő stratégiák	Önfelelősség Hatékonytágra növelő Jövőkép

6.3.1. Belépés

A *Belépés* kód alatt Morgan és Saxton (1996) a személyes bevonódás taxonómiáját bemutató tételeit vettük alapul, amely az *itt és mostba* kerülést, a drámán, színházon keresztül megvalósuló tanulás kereteibe való bevonódás fizikai és verbális szintjeit különbözteti meg (Gallagher 2001).

Kutatásunk eredményeként a narratívákból kiolvashatóak a résztvevőnek az intervenció alkalmakra való megérkezésének fázisai, a készenlét a történet és a szerepek fogadására, a hangolódás (*itt-lét*) a dráma (fiktív) világára. A bevonódás (belépés) mozzanataként értelmezzük a résztvevő cselekvésen alapuló „átbillenését” a fórumszínházas intervenció folyamatába:

Amikor bemegyünk a színházba, általában ugye megvesszük a jegyeket, lecsekkolják, és akkor szépen leülünk egy kijelölt helyre. És így, amikor nézzük azt a darabot, nyilván magunkat is csak olyan szintig vonjuk bele, hogy a saját gondolataink... Tehát reagálunk, de saját magunkban. Viszont ez az interaktív dolog szerintem ez volt az, ami átbillentette ezt olyan megközelíthetővé. (egyéni interjú, tanuló)

Akik késtek, ők is bekapcsolódtak, és kérdéseket is feltettek, határozottan bevonódtak. (kutatói reflexió, megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

Nemcsak bemutatták, hogy milyen ez a fórumszínház, hanem minket is belevontak, ez viszont egy elég jó szempont volt. (egyéni tanuló interjú)

Számomra az, mikor be lettünk vonva ebbe az egész játékba. Korábban már voltunk mi is egy színházban, ahol ugyanígy sikerült, és nekünk ez nagyon tetszett ott is, és most is tetszett. (egyéni interjú, tanuló)

[...] tényleg jó [volt], mert átadtátok azt az érzést meg mindent, amit ebben a történetben át kellett volna, hogy éljünk és ezt átéltük. Meg az volt a jó, hogy belevontatok minket is, és így még izgibb volt, viccesebb is volt, és tök jó volt. (egyéni interjú, tanuló)

A *Bevonódás* kód alatt a kutatás eredményeként három alkódot kaptunk: a *motivációt* és a *demotivációt*, valamint a *késleltetett bevonódást, felülírást*. A továbbiakban ezeket az alkódokat látthatjuk a narratívák elemzése során.

A *Bevonódás* kódjának résztvevői aspektusból tehát egyfajta készenlét, nyitottság az alkotócsoporthoz és egymásra, vagyis belépés, az *itt és mostba* kerülés a minőségi jellemzője.

Nekem sok cél jut eszembe a bevonódás kapcsán. Játsható helyzetig elvinni egy fórum-színházas jelenetsoron keresztül a fiatalokat, és ott olyan döntéshelyzetet teremteni, ami-ben valóban megjelenik az ő hangjuk. [...] Szóval, az egy nagyon erős, érvényes üzenet tud lenni egy ilyen programban, hogy ő lát egy színházi fiktív helyzetet, és azt elkezdni kötni a saját valóságához, és abból ő valamiféle véleményt, gondolatot meg tud fogalmazni, és azt ki tudja mondani. (csoportos interjú, alkotó)

A drámában a *motiváció* egyszersmind a játékkedv felkeltése, a bevonódás előszó-bája is. A játékkedv fenntartása a bevonódás egyik szükséges, bár nem elégséges feltétele.

Mitől marad fenn a játékkedv? A foglalkozás atmoszférájától, az optimális kerete-zéstől és az alkotócsoporthitelességtől. A ráhangolódás sikerességétől. A történetre és a szereplőkre való rezonanciától. A szerepben való munka erejétől, vagyis a dram-atikus valóságon belül a szerepnek mint keretnek, nézőpontnak a résztvevőkre gyakorolt hatásától. Miként Dorothy Heathcote is rámutat:

Tapasztalataim szerint általános törvényszerűség, hogy a nézők akkor fognak a lehető legnagyobb erőbedobással bevonódni, és a leggyorsabban aktív résztvevővé válni, hogyha az eseményhez fűződő viszonyuk kellően specifikus és jól körülhatárolt, mivel ez elkerülhetetlenül felelősséggel is jár, továbbá olyan sajátos nézőponttal, ami hatásosan vonja be őket az eseménybe. (Heathcote, 2020: 19)

Ez a sajátos nézőpont a *belépés-bevonódás* időszakában nem más, mint a szerep, de a szerepbelépésnek az a technikája, amit az alkotócsoporthoz a fórumszínházas jelenet-sor alatt használt, a résztvevőket ez alatt végig nézői pozícióban tartva.

[...] fontos volt, hogy olyan témákat vigyünk, amikhez ők tudnak kapcsolódni. Amiben mi olyan szerepet játszunk, hogy tudják a véleményüket formálni, mint a mai alkalommal. Hogy megmutatkozhassanak több oldalról, és majd egymás előtt is meg merjék tudni mutatni magukat, vagy a véleményüket el tudják mondani, merjék mondani. Hogy elinduljon egyfajta gondolkodás bennük a témák által. (csopartos interjú, alkotó)

Nincsen tapintható ellenállás, érdeklődve húzódnak előre a félkör alakú széksorokra, amikor elkezdjük a mozgásos etűdöt, már harmincan vannak. (megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

Eljátszottuk a jeleneteket, és utána így azonnal így be lehetett vonni a fiatalokat, és azonnal reagáltak, azonnal voltak kérdéseik. Számomra így az volt, hogy rögtön bevonódtak, és meg merték magukat mutatni. (páros interjú, alkotó)

Számomra ennek az egésznek a legizgalmasabb része az az, hogy meg tudjuk szólaltatni a fiatalokat, vagy nem. Tudunk teremteni olyan közeget, amiben ők először egy kicsit távolabbról tudnak véleményt alkotni rólunk vagy a szerepeinkről? Aztán esetleg meg tud történni az, hogy a szerepeken keresztül történik valami saját azonosulás és azt be tudják hozni, ami egyébként az interjúk alkalmain ma föl is bukkant. Nekem ez a legnagyobb vonzereje. (csopartos interjú, alkotó)

A felülírás, késleltetett bevonódás alkód alatt a fiatalok elsődleges semleges vagy elutasító hozzáállásának, esetleges demotiváltságának a programmal kapcsolatos tapasztalatok alapján történő átértékelését, újragondolását értjük. Fontos kiemelni, hogy a fórumszínházás jeleneteken belüli részvételi módok (a fiatalok szerepbélépései, véleménynyilvánításai) is a korábbi részvételi szándék és állapot éppen aktuális intraperszonális felülírásai lehetnek.

Meg eleinte úgy voltam vele, hogy én ebbe nem szeretnék részt venni, de aztán sikerült megjönnie a kedvemnek. Nagyon tetszett a tegnapi előadás is, mert tényleg érdekes volt, és sok mindent megfigyeltem, és észre is vettem. (egyéni interjú, tanuló)

Változott a véleményem a színjátszásról és a többről. Igazából az ilyen foglalkozásokról. Öröm volt megismerni titeket, úgy elég jó csapat vagytok, és örülök, hogy ezeket láttam. Mert azt magamtól biztos, hogy nem tettem volna meg. Először. (egyéni interjú, tanuló)

A színpad tere a fórumszínházás alkalmakon hangsúlyosan kiemelt tér. Nem magától értetődő, hogy a résztvevő fiatalok közül néhányan úgy döntenek, vállalva

a kihívást, hogy az alkotócsoport színészeivel együtt improvizálnak, és mindeközben társaik fókuszált figyelmi körében *látva látszanak*.

Az, hogy ugye ez tőlünk távol áll, személy szerint tőlem távol áll. És mégis, hogy közvetlenek voltatok, és olyan, mintha mi is ezzel foglalkoztunk volna. (egyéni interjú, tanuló)

Szerintem a szereplés az, ami mindenkit így kicsit megfélemlített. Mert ugye hát nem mindennap szerepelünk ilyen dolgokba', úgyhogy igen. Ez, hogy beállni egy szerepre, és akkor eljátszani azt, így furá volt az elején, de utána meg megszoktuk. Vagyis egy idő után mindenki úgy volt vele, hogy szerintem mindenki felment volna a színpadra, és úgy csináltuk. (egyéni interjú, tanuló)

[...] én is ugyanígy éreztem, hogy unatkozni fogok, de sokkal jobban tetszett, mint ahogy gondoltam. Én előtte playbackeztem, és ezért éreztem, hogy van köze egymásnak, egymáshoz a két dolognak. (csoportos interjú, tanuló)

A fórum alapjelenet előtt érkezik még három fiatal, akik az egyik pedagógus mögött foglalhatnak helyet (a pedagógus jelzésére). Végül én néhány perc múlva – miután érzékelttem a bevonódásukat – előre hívtam őket, megköszönték. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap*)

6.3.2. Ellenállás

Az *Ellenállás* kód alatt értjük azt a kódot, amelyet a részvétel egy sajátos megnyilvánulási formájaként értelmezünk. Az ellenállás csoportdinamikai alapfogalom, gátolhatja a csoport munkáját (Rudas 2016), de elindíthat proaktív viselkedési formákat is.

Az ellenállás fórumszínházalkalmakon is megjelenő és a kutatók által is tapasztalt formáit csoportmunkák folyamatában Rudas (2016) megközelítése alapján jelöltük:

- a *hallgatás* mint egyéni vagy kollektív ellenállás, amely különösen újonnan induló csoportoknál jellemző:

Eleinte bezárkózott voltam. Vagyis hát nem volt hozzá kedvem. [...] fáradt is voltam, meg tényleg semmi kedvem nem volt hozzá. Elutasító voltam. (egyéni interjú, tanuló)

- az *általánosító távolítás*, amikor a személyes és jelen idejű problémákat a csoport általános síkra tereli („az ember” az „én” helyett stb.):

Az eleje az nem nagyon tetszett, megmondom őszintén. Nem az, hogy nem tetszett, hanem untam. De lehet, hogy nem az volt a baj, hogy untam, hanem lehet, hogy már akartam volna fölmenni. (egyéni interjú, tanuló)

Kicsit a végére már sok volt, hogy mindig ugyanazt a témát feszegetni, igaz más-más feladatok keretein belül. De már megterhelő volt. Elfogytak az ember gondolatai. (csoportos interjú, tanuló)

Hát eleinte furcsának találtam ezt az egészet, ugye amikor először volt a találkozás. (egyéni interjú, tanuló)

- **komédiázás**, vagyis csoportos *hülyéskedés*, amely gátolja a csoport fejlődését és a munka előrehaladását, de feszültségoldó szerepe lehet a program bizonyos fókuszált pontjain:

Amikor valaki elsütött egy poént, de nem ilyen poén poént, hanem hogy mondjam? Amikor a B. mondott valamit, érted? És maguk is nevettek ugyanúgy, és ez tök jó volt. Mert más nem azt mondta volna, hogy: Jaj, de vicces! Hanem hogy: Úristen, milyen gáz. Hogy miket mond ez a gyerek. Értik. (csoportos interjú, tanuló)

A fiatalok és nevelők egyaránt bevonódtak a fórumszínház folyamatába, verbális és nonverbális jelek is erre mutattak. Kevés bohóckodás volt (utalás a jelenetben elhangzott „- Mi lesz az ebéd? – Rántott máj” szöveghelyre). Forró székes kérdéseknel a „rántott máj” poénszinten minden szereplőnél felmerült, amit nevetés kísért. (megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

A „térkitöltős” séta gyakorlatnál továbbra is sok a nevetés, többen beszélgetve, tömörülve járkálnak – nehéz elkülöníteni az instrukcióhangot a többi hangtól. (megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap)

- **technikai ellenállás**, amely a késés, hiányzás, kütyühasználat, időhúzás motívumaiban nyilvánult meg:

Az egyik alkotó később visszajelzi, hogy a mobilozással kapcsolatos kérés részünkről nem volt elég markáns, legalábbis nem sikerült betartatni a fiatalokkal már másnap... (megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap)

Az *Ellenállás* kódhoz a *térkezelés* és a *verbális/cselekvéses véleménynyilvánítás* alkódokat azonosítottuk.

A *térkezelés* alkód alatt azt értjük, amikor a csoporttag az őt érintő cselekvéses folyamatokban fizikailag jelen van, de vagy a térből való kivonulást vagy a téren belüli elvonulást használja a csoporttal, az adott gyakorlattal, az egész alkalommal vagy a vezetőikkel való szembenállás eszközeként.

Egy fiatal nem ül be sehová, végig mobilozik, valaki még odamegy hozzá (talán behívja valahová?), de nem megy be. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap*)

Bemutakozásnál a tanárok kint ülnek a térből. Ez a második nap reggelére megváltozott. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap*)

Helyet foglalnak az általunk berendezett tér mögött. Jó a hangulat, nyoma sincs a fáradtságának. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap*)

A „térkitöltős”, vonatos séta gyakorlatnál figyelnek, majdnem teljes csendben vannak az instrukció alatt, de a vonatok elvesznek, csak fel-alá járkálás lesz belőle – lehet, hogy nem értik a gyakorlatot? Sokan egyszerre kiülnek, amint lehetőségük van rá. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap*)

A *verbális/cselekvéses véleménynyilvánítás* alkód elemzése során azt találtuk, hogy az alkód alábbi jellemzői egyaránt megjelennek a verbális és a cselekvéses módozatokban:

- a „forró szék” munkaforma kérdéseinél megjelenő ellenállás (humor, vagyis a szerepbelépéstől való tartózkodás verbális és cselekvéses jellemzői);
- az alapjelenet újrajátszásakor a színpadra lépő résztvevő meggátolja a cselekmény előrehaladását, monopolizálja a jelenetet, mást jelenít meg, mint amit a csoportjával egyeztetett;
- szerepbelépve a résztvevő kísérletet tesz a másik figyelmének elvonására.

6.3.3. Szerepek

A szerepbelépés „a drámatanítás sajátos, meghatározó jelentőségű eszköze. Két, egymással szoros összefüggésben álló oldala a tanulói és a tanári szerepbelépés. A drámában a tanulók az egyes helyzeteket és problémákat többnyire úgy vizsgálják,

hogy időről időre az abban érintett (képzeletbeli) szereplők bőrébe bújnak” (Szauder 2004: 77–78).

Szerepek kód alatt azokat a szövegrészleteket értjük, amelyek elmesélik, hogy a résztvevők milyen formában vettek részt az együttműködésben. Ennek a kódnak jelen kutatási folyamatban két alkódját különböztettük meg.

Szerepek a dráma fiktív valóságában alkód alatt a résztvevőknek a fórumszínházas jelenetek alakításakor fölvetett szerepeit és azok jellemzőit értjük.

[Számomra legjobb élményként azt emelném ki,] *amikor belebújhattam bizonyos szerepekbe. Például én Joe bácsi szerepébe bújhattam be.* (egyéni interjú, tanuló)

Miként Dorothy Heathcote is rámutat:

Ha az ember szerepbe lép, akkor nemcsak új nézőpontot kínál fel a többiek számára, de egyúttal feltételezi, hogy a többiek fel is veszik ezt az új nézőpontot. Jól figyeljünk, azt írom: feltételezi. Adott nézőponttal járó elkötelezettséget senki sem adományozhat a másiknak, de azzal, hogy a másikat megszólítjuk, és ezzel a válaszadó szerepébe helyezzük, gyakran együtt jár, hogy a másik elfogadja a felkínált nézőpontot, mivel meglátja az abban rejlő hatalmat. (Heathcote 2020: 14)

A szerepnek Heathcote által megvilágított aspektusa, az új nézőpont felvétele és elfogadása, s az abban explicitté váló hatalom fórumszínházas alapjelenetünk egyik kulcsmotívuma, lényegi hozadéka volt. Az elnyomott karakter szerepébe lépő fiatal megérzi a jelenet újrajátszása során adódó helyzetben a lehetőséget, a szerep (mint új nézőpont) segítségével pedig megtalálja azt a hangot, amely a legadekvátabb módon provokálja ki az elnyomó karakterből a változást.

Tetszett, amikor ugye fent volt a B. a színpadon. Hát én szakadtam [meg] amúgy a B.-n, tényleg. Mikor ő játszotta a Csabit, és rákiabált a T.-ra, hogy „Hallgassatok már végig”! (egyéni interjú, tanuló)

Idézzünk újra Heathcote gondolatmenetéből:

[...] hogyha pusztán résztvevője vagy a történetnek, ha statisztasz a darabban, akkor azzal még nagyon keveset tettél azért, hogy az osztályt átvezesd a vonzalomtól az érdeklődés rétegein át a koncentrált figyelemhez és végül az aktív kapcsolódáshoz. A szerep egész megformálása a jeladás kifinomult nyelvi megoldásait követeli, pontos intonációt és regiszterválasztást, tudatos testnyelvet és térhasználatot. (Heathcote 2020: 20)

Nézzük meg mindezt az elnyomó karaktert játszó alkotói (színész) oldaláról.

Nagy pillanat volt, amikor bejöttek [a fórumszínház jelenetbe] a fiatalok. És egyik legnagyobb pillanat az az volt, amikor a B. egyszer csak nem bírva azt a feszültséget, úgy fölcsettant. És olyan érdekes volt látni, hogy utána hirtelen úgy megszeppent. Utána odajött hozzám, és magázva elnézést kért. Mondtam neki, hogy figyelj, zseniális voltál, és tök jó, hogy a Csabi szerepéből megmutattad azt, hogy milyen egyéb kitörési lehetőségek vannak ebben a helyzetben. Jó. Jó élmény volt. (csoportos interjú, alkotó)

Majd nézzük meg a másik elnyomott karakter (Anya) narratívájában megjelenő új motívumot, a távolságtartást a szereppel való azonosulástól (mást játszani, mint ami én vagyok):

Kipróbáltam magam egy ilyen túlóvó, túlszerető anyaként, ami abszolút nem én vagyok. Meg aztán egy ilyen érzelmi zsaroló anyaként is, ami szintén nem teljesen én vagyok. [...] Egyébként tőlem így távol áll ez az anyatigris szerep. Abszolút nem anyatigris, hát ez az óvó, védő, tutujgató, babusgató, szóval nekem ezek a szerepek mindig egy kicsit ilyen szem-bemenni önmagammal, kicsit így többet kihozni magamból. És így erről is szólnak, hogy mást játszani, mint ami én vagyok. Ja. És aztán a hisztis anya, az meg aztán pláne távol áll tőlem. (páros interjú, alkotó)

Az újrajátszások során az alkotók egyaránt teret adnak a megoldási javaslatoknak és az ellenállás fentebb részletezett formáinak is, miközben a dramatikus feszültséggel dolgozva és a benne rejlő lehetőségeket használva, a szerepbelépő fiatalok akcióit megerősítik, kiemelik a szerepbelépés hitelességét.

És hát aztán meg utána igazából minden elindult, működött a színpadon. Onnantól kezdve az már nekem ott igazából majdnem az elejétől a végéig egy ilyen folyamatos flow élmény volt. Ezt a hangzatos szót [hogy] most már én is használom, minden nagyképűség nélkül. Megjegyzem. Nagy pillanataim voltak, az egyik, amikor éreztem, hogy most van a hangomban meg a gesztusaimban erő... Hát, [hogy] most elég frusztrált az életem, rengeteg minden van benne, és ezért az életemnek a nagy részéből az agressziót ki szoktam szorítani, és nem ez a lételemem. De azt mindig élvezem, amikor ilyen mesterséges közegbe ezt úgy ki lehet engedni. Hálás vagyok az elnyomó karakteremnek, hogy kicsit elnyomhattam... Mindenkinek letörhettem az álmait, szarvait. (csoportos interjú, alkotó)

A szerepekről, különösképp a fiatalok szerepbelépéseiről és a fórumszínház jelenlétéről, viselkedéséről a pedagógusoknak is voltak meglátásai. A program keretezése és a színházi formák használata felületet adhat a kreativitásnak, a feszültség

levezetésének és véleményalkotásnak. Alábbi narratívával érzékeltetjük ennek egy részletezően körülírt lenyomatát:

Ő a tanórákon is izgága, nem figyel oda, nem csinálja. Viszont itt egy más szerepbe került, és megengedhetett magának esetleg olyan dolgokat, amit mondjuk [a tanórán] nem. Kíélhette a saját frusztrációját, szerepelhetett, kimondhatta a véleményét. És az, ami más keretek között mondjuk negatívum, tehát hogyha az osztályban ő az ügyeletes „bohóc”, az a kollégáknál nem feltétlenül jól veszi ki magát. Viszont itt abszolút úgy gondolom, hogy ő volt az egyik ember, aki vitte a két délutánt. Nagyon jól tett neki. (egyéni interjú, pedagógus)

Szerepek az intervenció valós terében – így a résztvevők azon megnyilvánulásait kerektezzük, amelyek a résztvevőknek a programban betöltött egyes funkcióit, pozícióit határozzák meg (színész, kutató, foglalkozásvezető, protagonista, elnyomott karakter, interjúalany, részt vevő tanuló, aki kérdez a „forró szék” munkaformánál vagy fórumszínház karaktert épít fel stb.).

A jelenet az utolsó percekben áll össze: ketten jelentkeznek, hogy ők nem szerepelnek, rendezők lesznek; az egyik fiatal vállalja, hogy felkonferálja a jelenetet, bemutatja a szereplőket, és ő fogja a speciális hangeffekteket kiadni. *(megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap)*

És ugyanúgy a folyosón is odajöttek most hozzám többen beszélni, és akkor is úgy álltak velem, mint hogyha a rajongóim lennének. Nem mentek el, ott álltak és várták, hogy kérdezzek valamit. És amit kérdeztem, azonnal válaszoltak, de közben zavarban is voltak. De nem távoztak onnan, hanem várták a következő kérdést, hogy ők most beszélhessenek velem. És ez ilyen furcsán kellemes érzés volt. (csoportos interjú, alkotó)

A valós térben zajló interakciókban megfigyelhető számos szerep közül emeljük ki az alábbi szövegrészben a „forró szék” munkaformában kérdező fiatalok megnyilvánulásait.

Szerintem szintén egy fontos pillanat mindezek mellett az volt, amikor megadtad a lehetőséget a kérdéshez, és csend volt. És az egy ilyen három másodperces csend volt a teremben, és mindenki gondolkodott valószínűleg, de senki nem merte feltenni azt az első kérdést. [...] A forró széknél. Igen. És feltették az első kérdést, és utána így özönlöttek a kérdések. És volt, aki akkor sem mert felszólalni. A hátsó sorban így összesutyorogtak, összesúgtak, majd végül csak feltették ők is a kérdést. De bátorították egymást, és özönlöttek a kérdések. Az még egy ilyen meghatározó pillanat volt számomra. (csoportos interjú, kutató-alkotó)

Apa karakteréhez (T. Jani papa szerepében kiül a színpadra, résztvevő fiatalok nézői pozícióból kérdeznek – hol tegező, hol magázó formában):

- Miért ilyen stresszes?
- Mi a bajod a fiaddal? Miért vagy ilyen bunkó vele?
- Miért nem ülsz le a fiaddal, és beszélsz vele, hogy mik az álmai?
- Gondoltál arra, hogy meleg hajlama van a fiadnak? (nevetés)
- Bántotta már a feleségét vagy a fiát?
- Mit dolgozik?
- Hogy viszonyulsz a sógorodhoz?
- Nem gondolod, hogy ekkora szigorral csak az ellenkezőjét éred el a fiadnál?
- Miért akarod, hogy a te példádát kövesse?
- Szerinted Csaba tudja, hogy mi az, hogy család? (igazi család..., normális család...) (megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

6.3.4. Bevonódottság

A *Bevonódottság* a folyamatba való megérkezetség kódja. Ez alatt a jelenlétnak olyan, kontextushoz illeszkedő, aktív vagy passzív résztvevői beállítódottságát értjük, amely az intervenciók folyamán a résztvevőkben tapasztalatokat, cselekvéseket, verbális és nonverbális megnyilvánulásokat mozgósít. A bevonódottság tartalmi tartópillérei elemzésünkben a motiváció, a szerepbelépés és a résztvevői véleményalkotás (lásd a 4. ábrán a 106. oldalon).

A fenti kritériumok alapján a résztvevői jelenlét módzatai leírhatóak szerepben és szerepen kívül is, de a fórumszínház történet által mindvégig *bevonódottan* tartva a résztvevőt. Az általunk alkalmazott alkódokkal aktív (verbális, nonverbális, cselekvéses) és passzív (szemlélő, figyelő, belül rezonáló, folyamatot követő) bevonódottságot érzékelhettünk. Ebből a szempontból nem jelenlétértéküként értelmeztünk minden kontextuson kívüli cselekvést (mobilozás, külön állás/ülés, mással való foglalkozás). Az intervenció során nem volt jellemző a kilépés (*acting out*: erős jelenléttel, bevonódottan, a kontextuson belülről indul a résztvevő, de a helyzetből kilép).

Ellentéte az *acting in*: a résztvevő kontextusba érkezve, ha alacsonyabb szinten is, de bevonódik (elkési a közös kezdést és/vagy csak a második nap kapcsolódik be).

Erős volt a figyelem, a poénokat, ahogy a dramaturgiai szílat felvették, lereagálták mosolygással, nevetéssel, néha beszólással is (nem kizökkentően). (megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

6.3.4.1. Aktívan alkód

A bevonódottság a kutatási szövegtartalmakban verbális, nonverbális és cselekvéses aktivitásként jelent meg. A sok aktív cselekvéses jelenlét narratívából néhányat mutatunk be.

Bemelegítő vagy lezáró gyakorlat során a résztvevő reflexiójában a közös figyelmi helyzetbe érkezés, a társsal való szoborkompozíció megalkotása, az abból való kimozdulás, majd a saját mozdulat végpontjának rögzítése és egy újabb figyelmi helyzetbe érkezés és a figyelem intenzitásának a tapasztalata jelenik meg.

Tetszett egy feladat nagyon. Amikor egy közös tablóképet kellett csinálni, és mindenki úgy állt be, ahogy csak akart. És akkor ott voltunk sokan... Szobor, tablókép volt... Mégis egy egységként, de közben meg egyéni... Az tényleg jó volt. (csoportos interjú, tanuló)

Vagy amikor a bevonódottság minden egyéb külső hatást legátol, s „a külvilágot lebontja magáról a pillanat”. Itt a színpadon dramatikus tapasztalatot szerző fiatal a jelenlétben saját hatóerejét megérezve, láthatóvá váló, cselekvő önmagára ismer.

Hát én, amikor színpadon vagyok, az valahogy egy teljesen más érzés. Úgy érzem, hogy a külvilágot úgy lebontja magáról az a pillanat, és akkor vagyok én, és a közönség is, de mégse. És ez egy annyira szép dolog. [...] Hát valami eszméletlenül király érzés. Tehát hogy semmi nincs, csak én, csak a jelen. Beszélgetéseknél, amikor leülünk egy baráttal beszélgetni egy pofa sör mellett, vagy legyen az tök mindegy, egy girosz mellett, általában mindig ugye vagy a múlttól, vagy a jövőről beszélgetünk. A jelenről, arról szinte szó sem esik. És amikor ott vagyok a színpadon, akkor azt érzem, hogy ez a jelen. Én vagyok. Itt vagyok. (egyéni interjú, tanuló)

A játzó fiatal szerepben tapasztalt omnipotens érzése („Én vagyok. Itt vagyok.”) nem más, mint a *hatékony én* megélése, s ez az érzés úgy tűnik, a dramatikus helyzet irányításának szabadságából és a védett tér biztonságából is eredeztethető. „Semmi sincs, csak én, csak a jelen” – szól a fiatal intraperszonális szintű reflexiója a társak erősen kollaboráló, egymásra utalt, kollektív cselekvési mezejében.

Én ma is egész nap, meg tegnap este óta eléggé befordultam. De amikor ájtöttünk, akkor már rögtön kedvem lett. Mert tudtam azt, hogy jól elleszünk, meg hogy olyan dologban veszünk részt, amit szívesen csinál az ember. (egyéni interjú, tanuló)

[...] feljöhetnek a színpadra, kipróbálhatták magukat, nemcsak így szóban, hanem a jelenetben is. Szerintem így ez, hogy számítottunk az ő aktivitásukra. Aktivitás, igen. Aktivitásukra és a bevonódásukra. És számított az ő véleményük, meglátásuk. (páros interjú)

A jelenetek újrajátszásánál a játékmester azt ajánlotta a játszóknak, hogy a felkészített szereplők ne egyszerre, hanem fokozatosan lépjenek a család eredeti szereplőinek helyére (Joe bácsi, Anya, majd Csabi). Ennek hozadéka lett az egyre komplexebbé váló megoldási kísérletek (szerepbelépések) növekvő feszültsége. Eközben a megajánlott keret letisztultságot és szabálykövetést hozott a fent játszó és a lentről instruáló, véleményt alkotó fiatalok számára egyaránt. Az egyre kidolgozottabb, részletgazdagabb zárójelenet játékhelyzete a fiatalok és az alkotók játékbátorsága mellé komoly biztonságérzetet is adott, amely nélkül a játszóké kevésbé lettek volna magabiztosak.

Úgy éreztem, hogy a megszülető zárójelenet, szándékolt befejezetlenségével, magán viselte az „itt valaminek/valakinek változnia kell” fórumszínház ethosát.
(megfigyelési jegyzőkönyv, 1. nap)

Én az egészet nagyon flow-ban éltem meg. Nekem még a zárókör gördülékenysége is nagyon meghatározó volt. Hogy miközben nem tudtuk pontosan, hogy hogy fogjuk lezárni..., ott sutyorogtunk egy kicsit, hogy akkor most mi történjen. És akkor elkezdtek, és még abból is ugye elindult egy forró szék. Aztán jöttek az alkotók felé a kérdések, és önmaguk felé.
(csoportos interjú, alkotó-kutató)

Talpra állt szenvedélybetegként az alkotócsoport színészeinek minden alkalommal meg kell küzdeniük a „Most milyen vagyok? Ez az alakítás, karakter, gesztus így biztosan átjön?” kétségeivel, minden nap újra meg újra le kellett győzniük a bizonytalanságot. És a nap végén nyugtázni: ez sem volt zsákutca, valamit talán megint sikerült visszaadni a társadalomnak.

Amikor a jelenet során láttam az arcukon az érdeklődést, a kíváncsiságot, a nevetést. Amikor láttam a visszajelzéseiket, hogy ez így oké. Akkor úgy éreztem, hogy igen, hogy van létjogosultságunk ott abban a térben. És ez volt számomra igen, így a legpozitívabb érzés.
(csoportos interjú, alkotó-kutató)

6.3.4.2. Passzívan alkód

A *Bevonódottság* kód másik alkódjában a fórumszínház olyan aspektusát vizsgáltuk meg, amely az éppen cselekvés nélküli résztvevő belül rezonáló, a folyamatot intenzíven követő, aktív figyelmét monitorozza. Ez az aspektus a drámában és színházi nevelési programokban éppolyan hangsúlyos, még ha nem is nyilvánvaló, mint a látványos, akciókban megmutatkozó résztvevői jelenlét. A tartalomelemzéssel

megtalált passzív részvételi formák a következők voltak: szemlélő megfigyelő, belül rezonáló, folyamatot követő.

Alábbi táblázatban néhány narratívával érzékeltetjük ennek az alkódnak a reprezentációját (13. táblázat).

13. táblázat. A passzívan alkód által bemozdított motívumok (interjútipustól függetlenül)

NARRATÍVA	A PASSZÍV (MÉG/MÁR VAGY ÉPPEEN NEM CSELEKVŐ) BEVONÓDOTTSÁG MOTÍVUMAI
<p><i>Amikor fölmentek a színpadra, hát szanaszét röhögtem magam. Az nagyon jó volt. Meg ami ma volt, amikor csoportban voltunk. És az annyira tetszett, hogy a mi csoportunk nem volt kérdés, hogy kihez megyünk. Hanem: R., megyünk együtt? Szóval megvolt mindenkinek a kis helye. Szóval ebből lehetne több, ez sokkal jobb volt.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nevetés nézői pozícióból, tetszés ▪ csoportmunka kívülről ▪ az alkotócsoport színészét választani csoportvezetőnek ▪ rendszer, strukturált feladatokban részt venni
<p><i>Kicsit közelebb hozza egymáshoz a diákokat, hogy egy kicsit segít egymás között is a kommunikációban, meg véleményfórumokban. Lesz közös tapasztalásuk, emléküik erről.</i></p>	<p>prioritása van az olyan működésnek, amely</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ közösségépítő ▪ kommunikációt elősegítő ▪ véleményformáló
<p><i>A tegnap is nagyon jó volt, de az, amikor itt voltunk kis csapatban a G. vezetésével és volt, hogy képet kellett alkotnunk meg egy 10-15 másodperces szituációt, én annyira jól éreztem magam, annyira közénk valónak éreztem, hogy hát komolyan, nem találom a szavakat. Néztem, Úristen, most ez komoly? Tényleg, tök durva volt, mert nagyon lazán vette a poént, meg amikor az I.-nek beszóltál, az nagyon jó volt. Meg amikor itt ültünk, és akkor így az L. is elmondta a kis saját sztoriját, meg ugye jöttél te is... Szóval a mai nap az, hát az nagyon jó volt. Azt sokkal közelebbnek éreztem én.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ csoportmunka résztvevői megfigyelése ▪ flow ▪ „rólunk szól” érzése ▪ improvizáció ereje a színpadon – hatása a széksorok között ▪ saját történetben való gondolkodás ▪ megosztás öröme
<p><i>A kiscsoportos munkák után nézni a többiekét is nagyon jó – bevonódottan figyelik a társaikat; a csoportok együtt mozognak a térben (egymás mellett ülnek).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nézőként jelen lenni: figyelemmel kísérni a többi csoport bemutatóját (inkább tanú-, nem nézői pozícióból – másokat megtartó figyelem ez) ▪ proxemika: együtt mozognak a csoportok a térben

6.3.5. Önreflexió

Az *Önreflexió* kód alá azokat a szövegrészeket soroltuk, amelyeket a résztvevők az interjúk vagy a reflexiók folyamán, az intervenció témájához kapcsolódva és a szereplőkre rezonálva, velük azonosulva, saját élettörténetükből vagy személyes terveikből megosztottak valamit. Ezen a főkódon belül két alkódot találtunk: a *rezonancia*, *azonosulás*, illetve az *én és a foglalkozás témái* alkódokat.

Ennyit tudok, hogy nekem ez adott valamit. Tehát én ezt mással is meg tudom osztani, tehát igazából haza tudom vinni. (egyéni interjú, tanuló)

Énnekem nagyon tanulságos, hasznos és nagyon sokat tanultam tőletek. Énnekem nagyon jó volt, csak az a szomorú, hogy ennek most vége. (csoportos interjú, alkotó)

A *rezonancia és azonosulás* egyfajta kapcsolódás a fiktív, drámabeli valóság szereplőihöz a fórumszínházas intervenciók során (verbálisan és a szerepbelépéseket reflektálva).

Ha feltesszük azt a kérdést, hogy mire rezonálnak a fiatalok a színházi történetből, azt is látnunk kell, hogy nincs semmi olyan ebben a fiktív történetben, ami ne lenne meg valamilyen formában a fiatalok saját történeteiben, élethelyzeteiben. Amikor a program résztvevője (tanuló, pedagógus, alkotó vagy kutató) a drámabeli karakter szerepbeli attitűdjével, viselkedéses jellemzőivel intraperszonális szinten olyannyira rezonál, hogy vele teljesen egybeesik, akkor megtörténik a rá- és felismerés, és létrejön az azonosulás mozzanata.

A *14. táblázatban* néhány példával illusztráljuk ennek a kapcsolódásnak a motívumait, az azt követő *15. táblázatban* pedig azok a narratívák kerültek az *én és a foglalkozás témái* alkód alá, amelyekben a program résztvevői az intervenció kapcsán felmerült témákhoz, szerepekhez, történetekhez és dramatikus akciókhoz kapcsolódva a személyes élettörténetükből osztanak meg részleteket (*14. és 15. táblázat*).

14. táblázat. A rezonancia, azonosulás alkód motívumai interjútipusok szerinti bontásban

INTERJÚ-TÍPUS	REZONANCIA/AZONOSULÁS ALKÓD	MOTÍVUMOK
egyéni tanuló	<i>A Csabi karakterrel én nagyon tudtam azonosulni, ugyanis az én személyes helyzetem is hasonló.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a résztvevő élethelyzete
egyéni tanuló	<i>Az a Joe bácsi szerepe, az a laza, az a művészvilág. Hát igen, azt mindig is nagyon szerettem élni. Tehát én ugye nem vagyok elég idős ahhoz, hogy én mondjuk olyan laza legyek, olyan nyugodt. Mert nyilván fiatal vagyok, nekem még pörögnöm kell, rengeteg cél van előttem. Nem azt mondom, hogy egy 50 évesnek nem lehet annyi célja, de valahogy ő már valamit letett az asztalra. Az egy életstílus, amit ő csinál. És abba belebújni, az valami rohadt jó érzés volt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiatalok értékvilága vs. ötvenesek értékvilága ▪ életstílus ▪ megvalósított célok ▪ „valamit letenni az asztalra”
fókusz-csoportos	<i>Nekem a témája tetszett a legjobban, szóval, ja. A témája tetszett. Azért volt jó a témája, mert egykorú, korosztályú. A mi korosztályunkról szólt. Szóval nem egy 50 éves férfiről vagy egy 10 éves kisgyerekről, hanem a mi korosztályunkból való férfi, gyerekről szólt. És akkor bele tudtuk élni jobban magunkat, mert szinte mi is ugyanazt csináljuk.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kapcsolódás a történethez a témára és a kortárs főhősre rezonálva ▪ ismerős, hasonló élethelyzetek
egyéni pedagógus	<i>Szerintem mindenki volt már az életében egy kicsit elnyomott meg egy kicsit elnyomó is. Valahogy picit. És volt olyan pillanat, amikor velük tudtam. Csabival az, ahogy próbál kitörni a családi közezből. Ez a lázadás, ami megnyilvánul. Az apában meg már egy kicsit az aggodás, az úgy belelátásódott. Lehetett látni szerintem. Abban a feszült elzárkózásban nem tudta feldolgozni, azt, hogy most hogy lehetne kezelni ezt a helyzetet szerintem.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elnyomott és elnyomó karakterek a valóságban ▪ kitörési lehetőségek a fiatal számára ▪ „feszült elzárkózás”
csoportos alkotói	<i>[A]ztán az a srác, aki aztán később bejött és játszott a Joe-t. Ő egyértelműen azonosított téged is elnyomóként. És nagyon pontosan megfogalmazta és nagyon látta benned a saját anyját. És még azt is megemlítette és mondta is, hogy ez benne nem ellenérzést, nem is utálatot mondott [...] Nem tudja elfogadni, igen. [...] Igen, és azt fejezte ki ott több ember előtt, hogy a saját anyjának a viselkedését, de aztán utána vett egy levegőt, és azt mondta, hogy: Igen, nem tolerálok, nem fogadom el. Önzőségnek tartom.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elnyomó karakter ▪ személyes családi dinamika megosztása ▪ „Önzőségnek tartom.”

INTERJÚ-TÍPUS	REZONANCIA/AZONOSULÁS ALKÓD	MOTÍVUMOK
csoportos tanuló	<i>Meg szerintem az anya is, mert otthon is ilyen anyám. Mindenben igazat ad, de például nagyon sok helyre nem engednek el. Kicsit kiállok magamért, utána persze, hogy elengednek. Szóval így bele tudom magamat képzelni az egész szerepbe. De Csillagot meg nem értem, mert itt mások a lányok. Nem olyanok, mint Csillag. [...] Én a Csillaggal meg a Csabával tudtam azonosulni, az ő helyzetükkel, amibe' vannak. A távolság... azzal. [K: Merthogy van valami hasonló történet veled is?] Nálam is megvan a távolság. Nálam is van.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ önérvényesülés, kiállás, akarat ▪ távolság (lelki, fizikai) ▪ ismerős élethelyzet ▪ „Itt mások a lányok...”

15. táblázat. Az én és a foglalkozás témái alkód motívumai interjútípusok szerinti bontásban

INTERJÚ-TÍPUS	ÉN ÉS A FOGLALKOZÁS TÉMÁI ALKÓD	MOTÍVUMOK
egyéni tanuló	<i>Hál' istenek nekem a szüleim együtt vannak. Hát mondhatom azt, hogy így jó családból származom. Szóval, hogy megvan a figyelem, meg a törődés, meg minden. De ez a féltés dolog... Én vagyok az elsőszülött lány, szóval nagyon figyelnek úgymond rám. De én például három hónapot kint éltem külföldön. És hogy mikor erről beszélünk apával, mielőtt kimentem volna, nekem annyit mondott, hogy: Tudod, hogy mi az a bizalmi elv? És megkérdeztem tőle, hogy mi. És mondta, hogy ő nem azokban az emberekben bíz, akikkel körül vagyok véve, hanem bennem. Mert tudja, hogy én az ő lánya vagyok, hogy ő milyen elvek szerint nevelt föl engem, és hogy tudja azt, hogy felőlem csinálhat körülöttem bárki bármiféle rosszat, én nemcsak magam miatt, hanem a szüleim miatt sem, meg abszolút... nem fogok belemenni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ figyelem, törődés a családban ▪ bizalom a szülő-fiatal kapcsolatban ▪ külföldön élni ▪ nevelési elvek
egyéni tanuló	<i>Tehát érzelmileg manipulálva [...] és kicsit határozottabb vagy agresszívabb apuka, aki borzasztóan egyszerű, és ezzel gátolja az én lehetőségeimet. Ezzel [a szülők] megfosztanak bizonyos élményektől, lehetőségektől.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ érzelmi manipuláció ▪ félrehangolt szülői működés ▪ gátak ▪ meg nem élt lehetőségek, élmények

15. táblázat. Az én és a foglalkozás témái alkód motívumai interjútipusok szerinti bontásban

INTERJÚ-TÍPUS	ÉN ÉS A FOGLALKOZÁS TÉMÁI ALKÓD	MOTÍVUMOK
egyéni tanuló	<i>Tehát megpróbálom velük [szülőkkel] megbeszélni. Nagyon érdekes, de ők valahogy annyira földhözragadtak, annyira egyszerűek, hogy nem. Nem tudok velük dűlőre jutni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vágy az együttműködésre, partnerségre, megértésre ▪ a kapcsolat akadályozottsága
csoportos tanuló	<p><i>Nekem is volt. Mikor a szüleim és a szerelmem között kellett döntést hozzak. És igazából nem hoztam döntést, hanem idővel helyrejött minden. Csak ugye ez is egy nagyon nehéz dolog.</i></p> <p><i>Tehát ez egy konfliktus volt.</i></p> <p><i>Igen, míg a szülők marasztalnak, szívem meg máshoz húz, addig ez így egy nehéz dolog. Nyilván meg lehet érteni a szülőket is. Meg lehet érteni a párt is. És egy ilyen balanszot kell...</i></p> <p><i>És amikor a szülőkkel voltál így picit szembehelyezkedve, akkor hogy tudtad érvényesíteni a saját akarodat? Vitával, veszekedéssel. Próbáltam meggyőzni őket, ami akkor még forró fejjel nem sikerült, de utána idővel ők is enyhültek. Látták, hogy erről a témáról nem fogok leszállni egy darabig, Sikerült őket meggyőznöm.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ döntéskényszer ▪ önérvényesítés ▪ vágy az együttműködésre, partnerségre, megértésre ▪ a kapcsolat akadályozottsága
fókusz-csoportos	<p><i>Mert ez a lány számomra így az előadásban nem csak a lány volt, hogy szereti, hanem egy ilyen menedék is ezzel a külföldi úttal együtt. Mert ahogyan mondtam is ugye a csoportban, hogy megtalálta azt a személyt, azt, aki figyel rá, aki úgy tényleg ott lenne neki, és mindent megkapna tőle, amit a 19 év alatt a szüleitől nem tudott. Szóval, hogy ez szerintem tök korrekt, mármint így a R. szempontjából. [...]</i></p> <p><i>Csak amikor itt voltam, akkor nagyon gondolkoztam például azon, hogy tök durva, mert Csabinak ugye nem voltak barátai. És így mennyit tud tenni az, hogyha van egy barátod, akivel tudsz például beszélni. Mert amit mond a T., hogy én is szótlán voltam, de a barátaim így fel tudtak húzni, mondjuk ezt. Ez nagyon sokat számít.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vágy az együttműködésre, partnerségre, megértésre ▪ kapcsolat mint menedék ▪ barátság fontossága ▪ szótlán gyerekkor (szorongás?)
fókusz-csoportos	<i>Mert én például mindig ilyen, állandóan beszéltem, meg minden, és soha nem voltam ilyen helyzetbe', szóval az, hogy engem nem hallgatnak meg vagy ilyesmi. Szóval, erről szerintem azért ő is tehet. Meg ez a kis tutyimutyi vagyok, meg nem szólok anyunak, apunak, hogy bántottak az iskolába, erről nagyban tehet ő is. Szóval ez ilyen fifti-fifti volt számomra.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ az elnyomott karakter helyzete

INTERJÚ-TÍPUS	ÉN ÉS A FOGLALKOZÁS TÉMÁI ALKÓD	MOTÍVUMOK
csoportos tanulói	<i>A Csabi. Nekem is volt már egy konfliktusom így ilyen téren a családdal. Csak nem az, hogy épp el akartam költözni, csak valamiért nem akartak meghallgatni. Én viszont lázadtam ezért. De ugyanúgy rájöttem, hogy hiába lázadok, hiába akarom én nagyon elmondani azt, amit el akarok érni, ha nem hallgatnak végig, megcsinálom egyedül. Véghezviszem egyedül a tervemet. Akkor nem kérek a segítségükből. Viszont hogyha egy idő után ezzel megenyhülnek, és azt mondják, hogy jó, rendben, akkor most megbeszélhetjük, akkor majd az ő segítségükkel. De ameddig nem, addig csinálom egyedül, ahogy eddig is.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vágy az együttműködésre, partnerségre, megértésre ▪ figyeleméhség ▪ önérvényesítés ▪ mindenki a saját szerencséjének a kovácsa?
fókusz-csoportos	<i>Be kell vallanom valamit. [...] Egy picit még, a Csabi szerepe az elején egy kicsit irritált. De azért, mert kicsit magamat láttam benne még régebből. [...] nem volt jó nézni. [...] Egykori önmagam.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ráismerés a karakterben egykori önmagunkra
egyéni pedagógus	<i>Az őszinteség, amit az adott jelenet hozott ki a tanulókból, illetve saját magammal kapcsolatban én is el tudtam lazulni, amire bevallom, tényleg szükségem van, mert néha egy picit kemény vonalasabb vagyok, mint az átlag. Van, hogy szükség van rá, van, hogy egy picit engedhetnek.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ őszinteség ▪ belefeledkezés a történetbe ▪ ellazulás
csoportos tanulói	<i>Szerintem az volt a tanulsága ennek a történetnek, hogy ne nyomjunk el senkit. Merthogy nem biztos, hogy azért van ő csendben, meg azért nem beszélget, merthogy ő nem akar beszélgetni. Hanem azért, mert nem engedik a többiek, hogy beilleszkedjen. Engedjék, hogy illeszkedjen be az ember.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a beilleszkedés sikere vagy kirekesztés: min múlik? kin múlik? ▪ a történet tanulsága
egyéni tanulói	<i>Valamikor az ember észre sem veszi, ha manipulálja a másikat, és el is nyomja közben. De hogyha a másik azt érzi, hogy ez az ő értékrendjébe nem fér bele, és ő is nyilván érzi, hogyha elnyomják, akkor szerintem ezt meg kell említeni, és a kommunikációval mindent helyre lehet hozni. Majdnem mindent.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manipuláció ▪ elnyomó helyzet ▪ kommunikáció a helyzet kulcsa
egyéni tanulói	<i>Számomra az volt a tanulság, hogy merjünk változtatni. Merjük elmondani a véleményünket, akár karakánabban is. Ne féljünk a változástól. Ahogy levettem a történetet, nekem így ez volt a legfőbb motívuma.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a történet tanulsága ▪ véleményalkotás szabadsága ▪ Merjünk változtatni!

6.3.6. Énhatékonyt növelő stratégiák

Az *Énhatékonyt növelő stratégiák* kód alatt olyan szövegrészeket vizsgálhatók, amelyekben a résztvevők azokról a viselkedésekről, illetve olyan megfigyelésekről, reflexiókról, tevékenységekről számolnak be, amelyek által azt az élményt élték meg, hogy önmaguk számára kielégítőbben tudnak részt venni az intervenciók helyzetében vagy a saját életükben.

Az *Énhatékonyt* kódnak három alkódját kaptuk az elemzés során: az *önfelhatalmazó*, a *hatékonyt növelő*, valamint a *jövőkép* alkódokat.

Az *önfelhatalmazó* alkód alatt a résztvevői narratívában megmutatkozó autonómia törekvéseket értjük. A program résztvevője előremutatón, bizonyos értékek mentén megenged valamit magának, amitől várhatóan gazdagodik a cselekvésreperatórja (lásd 16. táblázat).

16. táblázat. Hatékonyt növelő értékek, önfelhatalmazás a résztvevői narratívákban

INTERJÚ-TÍPUS	NARRATÍVA	HATÉKONYSÁGOT NÖVELŐ ÉRTÉKEK, ÖNFELHATALMAZÁS
egyéni tanuló	<i>[...] én ugye nem vagyok egy ilyen nagyon beszédes típus, mert mindig zavarba jövök, és olyankor elkezdek dadogni. Viszont amikor így összeültünk, és meg kellett beszélni a történetet, így tök magától jött minden, és tök jó volt így. [...] szerintem egy kicsit elhatároztam magam, hogy most én is beszélek. Mert nem nagyon szoktam az ilyenekben inkább részt venni. És akkor most így megtetszett ez a történet, meg senki nem beszélt úgy, és akkor így azt mondtam, hogy elkezdem akkor én mesélni, hogy mi is történt.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eltérés a megszokott viselkedésmintázattól ▪ a megszólalás bátorsága ▪ lépés a minőségi, önfelhatalmazó részvétel felé
egyéni tanuló	<i>Saját hibáimból vonok le következtetést, és ehhez mérten teszem a dolgaimat. Nyilván az élet mindig tud újat hozni, és az eddig szerzett tapasztalataim, azt érzem, hogy a kukába mennek, de nyitottnak kell lenni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ önfogadás ▪ önismeret ▪ belátás ▪ nyitottság
egyéni tanuló	<i>Tök és szív [kell az élethez]. Kell hozzá bátorság is. Ez olyan, hogy van egy szuperhős, és akkor több képessége van. Most képzeljük el szuperment mondjuk lézerszemmel, de mondjuk ez kétszer lenne meg neki. Tehát hogy a bátorság kétszer, mondjuk. Valahogy így, hogy mindent szívvel és lélekkel, néha keményen, hadd szóljon!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bátorság ▪ szív és lélek ▪ rendkívüli képességek

INTERJÚ-TÍPUS	NARRATÍVA	HATÉKONYSÁGOT NÖVELŐ ÉRTÉKEK, ÖNFELHATALMAZÁS
egyéni tanulói	[A tanulság az volt], <i>hogy ne hagyd magad elnyomni. Hogy állj a talpadra.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a helyzetből való tanulás ▪ ránézés a saját cselekvési lehetőségekre ▪ problémamegoldás ▪ énerősítő attitűd ▪ önérvényesítés, akarat
egyéni tanulói	Nekünk kéne megpróbálni más szemszögből átlátni a dolgokat, illetve hát a másik szemszögéből is átlátni a dolgokat, és úgy megérteni valahogy egymást.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a helyzetből való tanulás ▪ tanulási lehetőségek színházon keresztül ▪ önreflexió ▪ nézőpontváltás (a dráma és színház egyik legfőbb tanítási célja)
egyéni tanulói	Kell keresni egy olyan személyiséget, akivel mindent meg tudunk beszélni. Hogyha például a szüleinkkel nem tudjuk megértetni magunkat, akkor segítséget kérjünk. Itt például vannak nevelők, bárki, barátok.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tudni segítséget kérni ▪ bizalom ▪ proaktív attitűd

A *hatékonyságnövelő* alkóddal jelöltük azokat a mintázatokat a résztvevői narratívában, amelyek az én (*self*) organizáltabb, fókuszáltabb, célorientáltabb működését építik és tudatosítják, miközben a résztvevő legkülönbözőbb, akár korábban rejtett vagy fel nem ismert készségei aktivizálódnak (*self-efficacy*). A 17. táblázatban (95–96. oldal) interjútípusok szerinti bontásban látjuk a narratívákban megjelenő főbb énhatékonyság-mozzanatokat.

17. táblázat. Hatékonyságot növelő értékek, énhatékonyság a résztvevői narratívákban

INTERJÚ-TÍPUS	NARRATÍVA	HATÉKONYSÁGOT NÖVELŐ ÉRTÉK, ÉNHATÉKONYSÁG
csoportos tanulói	<p>T1: <i>Hogy nyitottabb legyen. Hogy kinyissa a szemét, stílust is változtasson.</i></p> <p>T2: <i>Személyisége.</i></p> <p>T3: <i>De hát igen, ismerkedjen, barátkozzon, és kicsit éljen.</i></p> <p>T2: <i>Merjen megszólalni. Ennyi. Igen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stílusváltás ▪ bátorság ▪ nyitottság
csoportos tanulói	<p>T1: <i>Hát, hogy törődjön bele abba helyzetbe, amibe' most van. Tehát később változni fog, de ha úgy nézzük, ez neki új volt.</i></p> <p>T2 [vitatkozik T1-gyel]: <i>Szerintem meg nyíltan le kell ülni, meg kell beszélni a problémákat, hogyha úgy van.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elfogadás ▪ konszenzuskeresés
csoportos tanulói	<p><i>Én azt szeretném, hogyha a két osztály az sokkal komfortosabban mozogna együtt. Ennél is jobban, mint amit most. Sokkal több programot így együtt, ilyenfélé. Mert hát azért elég keveset leszünk így együtt ilyen csapatépítő dolgokon, mert nem lesz rá időnk. És azért elég jó lenne, hogyha mégiscsak lenne. [...] És hogyha kicsivel több időnk lenne, akkor több kapcsolatot tudnánk teremteni. Nyitottabbak tudnánk lenni a másik felé.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a foglalkozás közösségépítő szerepe ▪ mi fontos, mire kell idő? ▪ nyitottság ▪ kapcsolódás ▪ kooperáció
pedagógus egyéni	<p><i>Én azt látom, hogy hát önekik a családi helyzetük azért sok esetben mondjuk hasonló, mint egy-egy jelenet. És inkább szerintem inkább látták saját magukat vagy a saját helyzetüket kívülről. Ugye ők már azért egy kicsit idősebbek, és így nagyon sok mindent már feldolgoztak itt, ugye a nevelők segítettek nekik, vagy a tanáraik vagy bárki. De pluszt mindenképp szerintem kaptak. Egy szituációt kaptak, amiből lehet, hogy később tudnak táplálkozni, hogyha olyan helyzetbe kerülnek. Vagy úgy egyszerűen csak visszagondolnak erre, és valamilyen megoldásért esetleg. De nyilván a katarzist, azt mindegyik magának érzi szerintem.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tanulás a színházon keresztül ▪ ránézés a saját élethelyzetekre ▪ problémamegoldás

INTERJÚ-TÍPUS	NARRATÍVA	HATÉKONYSÁGOT NÖVELŐ ÉRTÉK, ÉNHATÉKONYSÁG
pedagógus egyéni	<p><i>Szerintem sok tanuló küszködhet ilyen problémával. Viszont nem biztos, hogy ez a megoldás, hogy akkor kimegyünk külföldre, amit egyébként sokan megerősítettek, hogy ők márpedig mennének. Hanem apró lépésekben kellene itt a saját kis életüket megtalálni. Tehát ezt lehet, hogy erről majd még osztályfőnöki órán beszélni fogunk. Valószínű, hogy azért ebben a szituációban szerintem voltak buktatók, amikről még lehetne beszélni nagyon sok mindent.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a helyzetből való tanulás ▪ ráismerés a főhős példáján keresztül saját elakadásokra ▪ tanulási és tanítási tartalmak a program után ▪ pedagógusszerepből támogatás
fókusz-csoportos tanulói	<p><i>És én nálam is úgy van, hogy ha én akarok mondani valamit, és tényleg nagyon fontos, akkor el is mondom. És ha kell, kajabálok.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ önérvényesítés, akarat ▪ üzenet a külvilágnak ▪ önfeltárás
alkotói páros	<p><i>Feljöttek a színpadra, beléptek a különböző szerepekbe, alakították, véleményt formáltak. És hogy így többfajta vélemény, lányok véleménye, fiúk véleménye, meglátásai, hogy igen, így ki merték mondani a dolgokat, amik így feljöttek bennük a jelenetsor kapcsán. Hogy lehetne kilépni ebből az elnyomott szerepből a Csabinak, és hogy miket lehetne. Például amikor volt a kiscsoportos foglalkozásunk így a mai nap során a D.-vel, ott egy csomó olyan tulajdonságot megfogalmaztak a fiatalok, amik így erősíthetnék a Csabit. Amit őneki érdemes lenne erősíteni magába, hogy kilépjen ebből az elnyomott szerepből.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ véleménynyilvánítás szerepből és szerepen kívül ▪ bátorság ▪ énerősítő jellemzők keresése
csoportos tanulói	<p><i>Hát mondjuk csak meghallgatni a másikat, hogyha észreveszem, hogy valakinek problémája van. És mondjuk ő úgy áll hozzám, hogy ő számomra egy fontos személy, akkor odamegyek és megpróbálok vele én megbeszélni, hogyha már a szüleivel, vagy épp a szerelmével, vagy épp bárki mással nem sikerül, akkor megpróbálok neki én segíteni. Ha nem mással, akkor csak azzal, hogy meghallgatom, hogy ki tudja magából adni... Akkor csak hadd mondja ki magából. És már ez egy enyhítés az ő lelkének.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kortárs segítő szerep értelmezése ▪ énerősítő jellemzők keresése

A *jövőkép* alkód alatt azokat a szövegrészeket vizsgáljuk, amelyekben az intervenció kapcsán felmerült témákhoz, szerepekhez, történetekhez és dramatikus akciókhoz kapcsolódva a résztvevők a személyes élettörténetekből megosztható terveikről beszélnek.

Úgyhogy még nyomozóriporterként is el tudom magamat képzelni. Sima riporternek úgy gondolom, hogy az nekem kevés, de műsorvezető akár, vagy filmeket is szeretnék csinálni. Nekem rengeteg ötletem van. Rendezőként is el tudom magamat képzelni. Ha a jövőbe' lesz lehetőségem, márpedig lesz, remélem, akkor filmeket szeretnék csinálni (egyéni interjú, tanuló)

Mert mindenki azt mondja, hogy itt vagy 20 éves, bírnod kell a munkát. Szóval, okés, hogy bírnom kéne a munkát, de én nem ezt az életet akarom, hogy 12 órázok gyárba'. Szóval, ergo nekem ezt nem kell bírnom. Ezt addig kell bírnom, ameddig nincs más. (egyéni interjú, tanuló)

Hát, én azért az előző években nem voltam egy társasági ember itt. Nekem itt volt a barátom, és hát én úgy érzem, hogy elhanyagoltam a többieket. És ugye most meg már elment, elballagott. És én így szeretnék így beilleszkedni, úgymond. Nem beilleszkedni, csak a többiekkel többet lenni, és új emberekkel beszélgetni. Meg nem szeretnék bajt. Én az a típus vagyok, aki tényleg ilyen nagyszájú lány, aki nem hagyja magát, és én szeretnék úgymond jó lenni. Nem azt mondom, hogy rossz vagyok, csak tanulásban is szeretnék javítani. (csoportos interjú, tanuló)

Kiscsoportos munka során az egyik tanuló megosztotta, hogy mennyire durván viselkedett az első két évben (mindenkit provokált), azóta megnyugodott. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap*)

Csillagot ábrándozó lányként jelenítik meg, aki a repülőben ülve Csabira és a közös problémájukra gondol, viszont megoldást nem nagyon keres, csupán töpreng a problémán. (*megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap*)

Osztálytársak, cigi + mobiltelefonok, terem vége egy nyitott ablaknál, G. nénit lebeszélük arról, hogy tanár szerepbe lépjen, így ő is egy lány lesz az osztályból, aki kiközösíti Csabit (vállalja). (*megfigyelési jegyzőkönyv, 2. nap*)

6.4. Alkotás és gondolkodás a drámában

De hát attól függ, hogy hogy lépünk oda.
(csoportos interjú, tanuló)

A kontextualitás elve áthatja a drámaalapú intervenciókat. A résztvevők számára a drámában nem jöhet létre semmi, ami a dráma fiktív/drámabeli valóságának kontextusán kívül esik. Egyezményesen elfogadott valóság a tér, az idő, a szereplők, a történések, vagyis a forgatókönyv által meghatározott keret. A keret az a nézőpont vagy szerep (résztvevő, megfigyelő, krónikás, kutató stb.), amelyből az adott témát vizsgáljuk (Neelands 1994).

A drámafoglalkozás keretének felvételekor (a központi tanítási területet is meghatározó ún. *kontextusépítő* szakaszban) alapelv, hogy a játékosok nem kaphatnak a vizsgált probléma és a közösen tovább építhető történet szempontjából *dekontextualizált* feladatsorokat (Bolton 1984; Szauder 2006). Viszont a kapott feladatok mindegyike erőteljes és világosan értelmezett szituációhoz kapcsolódik. Ilyen értelemben a dráma megtervezettsége, jól strukturáltsága nem manipuláció a tanár részéről, sokkal inkább a tanulási folyamatot előrevivő, a mélyebb megértést segítő metodika. Más szavakkal: a drámatanár leginkább *facilitálja*, új felfedezésekre ösztönzi tanítványait, a közös tapasztalatok továbbépítése és az új tudáskonstrukciók kibontakoztatása érdekében (Novák 2017b).

A foglalkozáson szerzett dramatikus tapasztalat (mint a sajátélmény egyik formája) leírható olyan korrekatív emocionális tapasztalatként (Szitó 2005), amely a korábbi tudások és attitűdök átrendeződését, újrakonstruálását, felülírását teszi lehetővé.

A fórumszínház jelenetekben való alkotó részvétel jellemző lenyomatai a fiatalokkal felvett interjúk narratíváiban a dramatikus tapasztalatok által bemozdított motívumok, témák és történetszálak kódokon átívelő kódjaként értelmezve, az *alkotás és gondolkodás a drámában* metakód alá rendezve jelentek meg.

A történetben való gondolkodás bemozdítja a résztvevőben a kortársak korai iskolaelhagyásával kapcsolatos múltban átélt, valós tapasztalatokat. A jelenetekben megvalósult alkotómunka előhívja a resztoratív gesztust, a hibákat és mások (szerintük) rossz döntéseit helyreállítani képes résztvevői nézőpontot is. A korrekció, a saját egyéni és közösségi pozitív szcénákból álló jövőkép megrendezése fontos résztvevői tapasztalat, s a színház után a fókuszcsoportos interjú heterogén társas helyzetében narratív és kognitív szinteken is meg tudott jelenni.

[...] ez [a külföldre utazás] így nagyon durván előjön a mindennapjainkban. Főleg itt a gimnáziumon belül. Mert rengeteg olyan barátnőm, ismerősöm, iskolástársam van, akik egy ilyen miatt hagyták itt. És nyilván nem 19, hanem 14-15 évesen. Szóval, hogy igazából ez. [...] Durva volt az, hogy ezt nem csak megéltük, mármint úgy, hogy egy társaságban voltunk, hanem hogy ezt mások is előadták. Például ti, és hogy hogyan szemléltettétek. (fókuszcsoportos interjú, tanuló)

Az intervenció első napjának végén, az akciókutatói szakasznak az alkotás dramatikus és narratív szakaszait követő újabb kognitív (meta-) szintjén az *iskolai konfliktuskezelés* tanulói értelmezésének néhány elaboráltabb reprezentációja szintén megfigyelhető volt. A csoportos interjúhelyzetben a kirekesztés és énhatékonyság motívumai jelentek meg a tanulók számára lényegi dramatikus tapasztalat diskurzusba emelése során. Ennek a bemutatására az alábbi, csoportos tanulói interjúból – ezúttal a gondolatmenetet és a szöveg dinamikáját is megtartva – választottuk az alábbi hosszabb beszélgetésrészletet:

K: *[...] és ha látjuk, hogy van egy ilyen probléma, akkor, és nem vagy benne, nem vagy a részese, egyik oldalon se vagy, nem vagy kirekesztve...*

T1: *Külső szemmel?*

K: *Nem vagy elnyomva, nem te vagy az elnyomó, nem te vagy a főcsaj vagy a főfickó, hanem csak így ezt végignézed, akkor hogy lehet ehhez viszonyulni?*

T1: *Hát én ebbe az esetben segítenék neki. Megkérdezném a problémát, ami nyomasztja, és akkor segítenék neki.*

K: *És akkor nem leszel számára is így részese egy iskolai konfliktusnak? Hogy így belépsz, odaállsz az egyik oldalra?*

T2: *Hát, ez egy jó kérdés.*

T3: *Ez egy elég kényes kérdés szerintem. Mármint, hogy reggel így beszéltünk, vagyis este beszéltünk róla. Még nem tudom. Igazából erre a tökéletes választ, hogy mondtad...*

K: *Hogy akkor nem állok oda az egyik oldalra, hogyha beelépek valakinek az oldalán?*

T3: *De hát attól függ, hogy hogy lépünk oda.*

K: *Akár. Vagy egy iskolában, egy ilyen iskolai konfliktusban, ha odaállok az egyik oldalra. Csak szemlélő vagyok, nem történik semmi. És akkor egyszer csak azt mondom, hogy: Hú, ezt nem tudom már tovább nézni.*

T3: *Igen. Hát akkor már részese leszel. Mert jó, ez is attól függ, hogy hogy állsz oda. Hogy csak odamész, mi a baj, vagy, hogy nem tudom. Meghívod valamire, és úgy beszélitek meg, és akkor jó barátok lesztek, akkor persze, hogy része vagy. De így nem, hogy megkérdezed, hogy mi a baj, és akkor elmondja. Nem biztos, hogy el fogja mondani.*

K: *Hogy tudna változni egy ilyen helyzet, hogy te hogy tudnál ebben változást előidézni?*

T2: *Megismerni először. Azon múlik, hogy utána hogy alakulnak a dolgok.*

T3: *De nem mer beszélni, tudod, és így nehéz.*

T2: *Hát barátságról van szó. Akkor csak megnyílik mások felé.*

T1: *Ehhez is két ember kell.*

T2: *És lehet, hogy az a legnagyobb segítség, hogy ha nem segítek. Ennyi.*

K: *Van egy olyan pillanat, amikor lehet segíteni, meg van olyan, amikor nem. És fölismered, hogy...?*

T2: *Nem. Hanem egyszerűen kimaradok belőle. Tehát elengedem. Mert olykor az is segítség, hogy ha nem állok mellé. Mert az további zűrzavart okozhat vagy neki, vagy külsőleg azt kaphatja, hogy ez is hozzád, melléd állt. Már azért is kaphat sérelmet, hogy ha valaki mellé áll. Szóval jobb ilyenkor lehet, hogy így kimaradni. Senki mellé nem állni, hanem megteremteni a külső, mondjuk így, hogy biztonságot.*

K: *Tehát biztonságot teremteni kívülről, de így direktbe semmit nem csinálni.*

T2: *Erre tudok egy jó példát mondani. Például van az, hogyha valaki sír. És akkor, vagyis nem sír, hanem azon van, hogy sírjon. És akkor odamegy valaki, és azt mondja neki, hogy: Mi a baj? Ne sírj! És elkezd sírni.*

T2: *Még jobban.*

T2: *Igen.*

K: *És mit lehet csinálni?*

T3: *Hát inkább nem mész oda, és akkor...*

K: *Vagy odamész, és nem mondasz semmit?*

T3: *Nem, hagyni kell.*

T1: *Teljesen hagyni.*

T2: *Kizárni, mintha ott sem lenne.*

K: *És akkor megnyugszik? És akkor utána?*

T3: *És akkor abban a tudatban van, gondolom én, hogy sokan vannak, nem kéne sírni. Odamész, hogy: Ne sírj!*

T2: *Meg utána el kell mondania, ha esetleg úgy érzi, hogy jobban felgyülemlik benne az indulat, hogyha valaki odamegy megkérdezni tőle, hogy mi a problémája. Szóval jobb olyankor nem segíteni. (csoportos interjú, tanuló)*

6.5. Részvétel és Dinamika

A kódolás folyamata közben releváns kutatói kérdésnek tűnt, hogy a kategóriák alá rendezett szövegek vajon milyen dinamikai szinten reprezentálódnak. Attól függően, hogy a narratívában intra- vagy interperszonális szinten jelennek meg ezek a tartalmak, értelmezhetőek számunkra a *Dinamika* vagy a *Részvétel* kategóriákon belüli kódokon. Megjegyzendő, hogy a középső elemzési egységnek választott a *Dinamika* kategóriájával (*együttműködés, feszültség, partnerség* kódokkal) interperszonális

szinten – tehát a személyközi interakciókkal – megnyilvánuló jelenségek egyszerűsmind „részvételek” is (például az együttműködő részvétel, a feszültséget keltő részvétel vagy a partneri viszonyt teremtő részvétel). Másképp fogalmazva, ily módon a *Részvétel* kategóriája alatt már intraperszonális szinten (tehát a személyen belül, vagyis a tapasztalatot szerző és azt tudássá szervező személy által újraalkotva) jelenik meg. Még egyszerűbben: nem *vele*, *velük* történik, ami a drámában történik, hanem *velünk*, sőt *velem* történik, s történés közben minden fiktív helyzetben megélt tapasztalat átalakul és így személyessé formálódik.

E reprezentációk szemléltetésére hozunk fel néhány példát az *alkotás és gondolkodás a drámában* metakódja alá rendezve (lásd 18. táblázat).

18. táblázat. Az alkotás és gondolkodás a drámában metakod reprezentációi a narratívákban

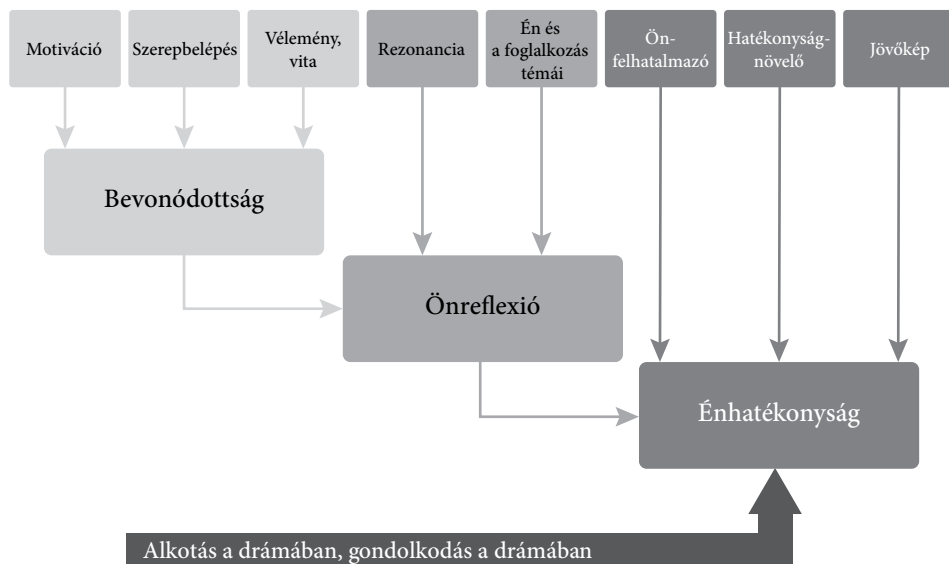
INTERJÚ-TÍPUS	MILYEN SZINTEN JELENIK MEG?	METAKÓD: ALKOTÁS ÉS GONDOLKODÁS A DRÁMÁBAN	A DRAMATIKUS TAPASZTALATOK ÁLTAL KIMOZDÍTOTT TÉMÁK, TÖRTÉNETEK
tanulói csoportos	intrapersonális szint	<p><i>Élsőnek tök furcsa volt. Utána jöttem rá, hogy akkor még a Csaba kicsi volt. És mert guggolt is. És akkor arra gondoltam, hogy kicsi. Esetleg azt hittem, hogy hajléktalan. És akkor, hogy nem segít neki senki, elmennek mellette az emberek. [K: És az a gyerekkora a Csabának.] Igen. És ugye utána jött a Csillag, és ő felségítette. [K: És ez így a végén állt neked össze?] Hát így a közepén, amikor az apa veszekedett, és például az anyja meg csak nem hagyott neki szót. Igen, fiam. Értelek, értelek. És utána esett le.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ gyermekkor ■ sérülékenység ■ esendőség ■ vágy a szülői figyelemre ■ vágy mások figyelmére
tanulói csoportos	interperszonális szint	<p><i>Mint például van az osztályunkba' egy lány. Hát nagyon ritkán szoktam vele beszélgetni. De ő pont egy olyan, hogy nem tud beilleszkedni. Nem tud beilleszkedni, és amikor be akar illeszkedni, és úgy akar beszélni, mint mondjuk mi fiúk egymással. És csak az a baj, hogy még nem illeszkedett úgy be, ahogy azt a szöveget eltűrjük tőle, hogy valami. És mindig piszkáljuk állandoan, meg ilyenek. És ő is nagyon sokszor van egyedül. Őrajta is szerintem észre lehet venni.</i></p> <p>[K: És egy ilyen program, amit mi most hoztunk, így őszintén, szerintetek így tud valamit lendíteni pont egy ilyen helyzeten, amit most itt megosztottatok?]</p> <p>T1: Szerintem igen.</p> <p>T2: Teljes mértékben.</p> <p>T1: Igen. Szerintem már most is segített rajtunk, azt figyeltem. Itt például körbe, ahol ült a fiúkkal, folyamatosan láttam, nem piszkálták, semmi. Nevetett.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ kirekesztés ■ elutasítás ■ vágy az illeszkedésre, hangolódásra ■ beilleszkedés ■ változás

INTERJÚ-TÍPUS	MILYEN SZINTEN JELENIK MEG?	METAKÓD: ALKOTÁS ÉS GONDOLKODÁS A DRÁMÁBAN	A DRAMATIKUS TAPASZTALATOK ÁLTAL KIMOZDÍTOTT TÉMÁK, TÖRTÉNETEK
tanulói csoportos	intrapersonális szint	<i>Amikor az apa a gyerekével veszekedett így a kimenetelről... Igen. Az a rész az így megmaradt. Az jobban, mint az összes többi. A többi is megmaradt, de az nagyon... Hát mert kicsit beleképzelttem magamat is, meg hát így sokakat a suliból.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ családi konfliktus ▪ veszekedés ▪ vágy az elfogadásra ▪ saját út a jövő alakításában
egyéni tanulói	intrapersonális szint	<i>Meg hogy mondjam, tehát ez így meg volt régebről az, hogy ha van valaki az osztályban, aki úgy mond így eltávolodik a többiekől, és akkor azt általában úgy kiszúrnák meg ilyenek. Tehát igazából voltam ilyen helyzetben kicsiként, kigyerekként, de úgy hamar kimáztam, hála az égnek.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kirekesztés ▪ azonosulás a központi karakterrel ▪ önreflexió ▪ ő (valaki az osztályban) ▪ én (igazából voltam ilyen helyzetben)
alkotói páros	interperszonális szint	<i>Elindít új témákat. És hogy így erről tudnak beszélgetni akár így a program után is. Hogy így elkezdenek gondolkodni igen azon, hogy most így három hét után el lehet-e köteleződni, vagy mennyire kell elköteleződni egy párkapcsolatban? Igen. Vagy igen, ezekről a belső tulajdonságokról, amiket így érdemes így fejleszteni. Vagy, hogy előkerült még nálunk az is, hogy a Csabinak, az elnyomott szereplőnek így nemcsak a ruházata, hanem maga a testtartása is kifejezi, hogy milyen szerepben van. És hogy erre, nem is tudom, tudatosítani, és hogy így ezekre a dolgokra figyelni. Szóval, sok minden előkerült. És hogy ezt itt, ja, tovább tudják gondolni. Akár külön-külön, önmagukban is, vagy akár elindíthat egy beszélgetést, igen. Úgyhogy mindenképpen van, úgy gondolom hosszabb távon is. Vagy akár, hogy tudják felvállalni így otthon a véleményüket, vagy a terveiket. Így ugye előkerült így az egyik fiúnál, hogy az édesanyja hasonlóan ilyen túlszerető, túlgondoskodó, és azzal ő így mit tud kezdeni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ párkapcsolatban elköteleződve lenni ▪ tudatosítás, figyelem ▪ saját vélemény felvállalása ▪ mit lehet kezdeni a félrehangolódással?

INTERJÚ-TÍPUS	MILYEN SZINTEN JELENIK MEG?	METAKÓD: ALKOTÁS ÉS GONDOLKODÁS A DRÁMÁBAN	A DRAMATIKUS TAPASZTALATOK ÁLTAL KIMOZDÍTOTT TÉMÁK, TÖRTÉNETEK
fókusz-csoportos interjú, pedagógus	interperszonális szint	<i>Benne volt egy gyerek, aki szereti a szüleit, de igazság szerint már nem szeretne otthon lenni. Szerintem ez a mai kamaszoknak a legnagyobb nehézség, hogy hogy tudnak úgy, hogy szeretik a szüleiket, és megfélemlenek nekik, és becsülik őket, de már szeretnének önállóak lenni. És azért ez is benne volt. [...] Meg hát benne voltak az otthoni családszerepek. Szóval több van ebben a témában, mint így ez az egész. Ez egy nagyon jó dolog.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ önállóság ▪ autonómia ▪ családban betöltött szerepek
egyéni tanuló	intraperszonális szint	<i>Valamilyen szinten mégiscsak meg kell felelni, ugye. De igen, ez is nagyon fontos, hogy kiáljünk magunkért, meg az, hogy céltudatosak legyünk úgy-ahogy. Meg legyen egy cél, és akkor én ez vagyok, ezt szeretem, ezt csinálom. Ugye, nála ez nem volt megtalálható, de mondjuk szerintem erről nem ő tehetett. Ugye, elmesélte a gyerekkorát meg azt, hogy hogy nőtt fel. Kismértékben ő is tehetett róla, de a szülei meg ugye, a környezete, elvitte szerintem.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ énhatékonyság ▪ megfelelés ▪ konformizmus ▪ céltudatosság ▪ mennyiben függ a család akaratától, hogyan jut el a döntésig, ki/mi befolyásolja?
egyéni tanuló	intraperszonális szint	<i>A szülőnek az a dolga, hogy támogassa a gyerekét, nem minden áron persze, de adni kell neki egy esélyt legalább. Hogy az próbálhassa meg, és mondjuk 19 évesen most kimenni egy másik országba, mondjuk, nem tudom, hogy nyelvtudása volt-e a Csinak vagy valami [...] Szóval megtapasztalták volna, hogy milyen alig beszélve kimenni egy másik országba. Nehezen boldogult volna, de lehet, hogy egy hét múlva haza kellett volna hozni.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ boldogulás ▪ szülői támogatás ▪ esélyt adni az önálló életvezetésnek ▪ felnőtté válás (felnőtt-gyerekek szerep) ▪ függetlenedés ▪ önálló élet ▪ döntés szabadsága

INTERJÚ-TÍPUS	MILYEN SZINTEN JELENIK MEG?	METAKÓD: ALKOTÁS ÉS GONDOLKODÁS A DRÁMÁBAN	A DRAMATIKUS TAPASZTALATOK ÁLTAL KIMOZDÍTOTT TÉMÁK, TÖRTÉNETEK
egyéni tanuló	intrapersonális szint	Hogya van egy ilyen ebéd, hogya egy olyan szerepnél tartunk, akkor hallgassa meg a gyerekét, ne pedig ordibáljon, veszekedjen, hanem így kérdezze meg, hogy tényleg az jó-e lesz neki, úgy gondolja-e. Én azt gondolom, hogy szerintem, hogy mikor a Csaba kiment volna, akkor még igazából bármi lehetett volna. Tehát hogy nem feltétlen fényképezni meg mit tudom én, hanem simán még lehetett volna akár még festő is. Tehát nem feltétlen mindenki abban a szakmában dolgozik a valóságban, mint ami a szakmája. Tehát simán lehetett volna belőle még festő is, vagy akár bármi. Tényleg bármi.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elfogadás ▪ szülői támogatás ▪ esélyt adni az önálló életvezetésnek ▪ munka, karrier, tehetség ▪ tervezés, bizalom, magabiztosság
egyéni tanuló	intrapersonális szint	<i>Hát, ha a [Csabi] saját álmait követi, akkor művész, de ha az apukájára hallgat, akkor festő-mázoló lesz. És mivel nagy nyomással van ugye ebben a történetben az apukája rá, így szerintem szobafestő lesz belőle.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ autonómia ▪ befolyásolás ▪ jövőkép ▪ munka, karrier, tehetség ▪ tervezés, bizalom, magabiztosság
egyéni tanuló	intrapersonális szint	De tényleg nagyon nagy felelőssége van az embernek, hogy az lesz-e, ami ő szeretne lenni.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ az egyén felelőssége ▪ jövőkép ▪ esély az önálló életvezetésre ▪ kompetenciaérzés

Összességül a *Részvétel* kategória főbb dimenzióit az alábbi folyamatábrával szemléltetjük:



4. ábra. A *Részvétel* kategória főbb dimenziói a kódolási folyamat és a narratívaelemzés alapján

7. ÖSSZEGRZÉS

Összekapcsolódásunk és tanulságaink megfogalmazásának lehetőségeit a fórum-színház-alapú intervenciók terében-idejében megsokszorozta és egyben keretezte az a kontextus, amelyben dolgoztunk: a Covid19-világjárvány jelenléte és fenyegetése, a résztvevők kutatással és szereplőivel kapcsolatos kölcsönös elvárásai és sztereotípiái, információk és félinformációk, strukturális, diszkurzív, materiális, időbeli és térbeli lehetőségeink és korlátaink.

A kollektív cselekvési és értelmezési terünk interperszonális dinamikája rámutatott a résztvevők közötti kölcsönös együttműködés lehetőségeire vagy egyirányú, együttműködést célzó erőfeszítéseire; a drámabeli helyzetek és személyes kapcsolatok feszültségére – ennek felerősödésére, feloldására vagy kiüresedésére; illetve csoportos, páros partneri viszonyok feszélyező, felszabadító vagy részvétellel hívó hatásaira.

Mindannyiunk részvétele képezte az alapját és folyamatosan formálódó sűrűségét ennek a dinamikának. Belépéseink, eltérő formát öltő ellenállásaink, az intervenció valós terében és a dráma fiktív terében betöltött változó szerepeink, aktív és passzív formában megélt bevonódottságaink, önreflexióink, éhhatékonyág-növelő és -akadályozó stratégiáink mind hozzájárultak ahhoz, hogy csoportosan és egyénileg is mindannyian egy tanulási folyamatban vegyünk részt, ami maga a kutatás lényege.

A fórumszínház-alapú térben, amelyben dolgoztunk, párhuzamosan változott *tudásunk, képességeink, attitűdjeink*, valamint autonómiánk és *felelősségvállalásunk* mértéke és formája. A tanulási eredményesség (Lukács és Derényi 2017) ezen négy alkategóriájának átgondolása és tartalmainak megfogalmazása elengedhetetlen abban a reflektív, részvételen alapuló konstruktív környezetben, amelyet igyekeztünk megteremteni. Az alábbi táblázatban azokat az egymásra épülő tanulási eredményeket fogalmazzuk meg, amelyek a kutatásunk tapasztalatai szerint megjelentek a kutatás résztvevőiben. Vagyis a részvételi akciókutatás (PAR) paradigmája mentén, a kutatási folyamatunkat egyben tanulási folyamatként értelmezve, tanulmánykötetünk zárásaként bemutatjuk, hogy a kutatás eredményei hogyan harmonizálnak a kutatási folyamat *tanulási eredményeivel*.

Mindezt a kutatás négy tartalmi pillérének, főkódjainak mentén vizsgáljuk meg, vagyis megfogalmazzuk a *kutatásmódszertannal*, illetve a kutatás *kontextusával, dinamikájával*, illetve a *részvétel szintjeivel* és minőségeivel kapcsolatos tanulási eredményeket (lásd 19. táblázat).

19. táblázat. A kutatás és intervenció résztvevőinek tanulásieredmény-mátrixa

	KONTEXTUS	DINAMIKA	RÉSZVÉTEL	
Tudás	<p>KUTATÁSMÓDSZERTAN</p> <ul style="list-style-type: none"> Részvételi kvalitatív kutatás folyamatairól, elveiről, szabályairól, ellentmondásairól 	<p>KONTEXTUS</p> <ul style="list-style-type: none"> A tárgyi, téri, technikai, virológiai környezet hatásairól – előnyeiről és kihívásairól 	<p>DINAMIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> Énhatékonyság-növelő és énhatékonyság-csökkentő módszerekről Konfliktuskezelési lehetőségekről, változatokról 	<p>RÉSZVÉTEL</p> <ul style="list-style-type: none"> A fórumszínház működéséről Az egyén fórumszínházban való működéséről
Képesség	<ul style="list-style-type: none"> Kutatással kapcsolatos szabályok, elvárások és lehetőségek értelmezéséről, kezeléséről Interjúkérdések és válaszok adekvát megfogalmazásáról és közléséről Tapasztalatok értelmezéséről és beépítéséről 	<ul style="list-style-type: none"> A tárgyi, téri, technikai, virológiai környezet észleléséről, működtetéséről, a kutatás, intervenció és saját szükségleteimre való formálásáról 	<ul style="list-style-type: none"> Az egyén szerepei közötti átjárásról Impovizációról, újratervezésről, rugalmasságról, stílusváltásról, önfeltárásról Saját élethelyzetre való ránézésről Problémaazonosításról 	
Attitűd	<ul style="list-style-type: none"> Az egyén szerepének megválasztásáról a kutatásban Új kapcsolatok építéséről, együttműködéséről Kutatási szabályokkal és gondolati szabadsággal kapcsolatos viszonyról 	<ul style="list-style-type: none"> Felhatalmazásról-elnyomásról Jövőorientáltságról-jelenorientáltságról 	<ul style="list-style-type: none"> Bátorságról Nyitottságról Elfogadásról Kudarckezelésről Konszenzuskészítésről 	
Felelősség	<ul style="list-style-type: none"> Az egyén feladatainak és részvételével kapcsolatos vállalásainak a teljesítéséről 	<ul style="list-style-type: none"> Arról, hogy az egyén mit ad és mit kap a kutatástól és az intervenciótól 	<ul style="list-style-type: none"> A részvételhez szükséges feltételek észleléséről és megteremtéséről Részvétel intenzitáshoz köthető okok detektálásáról, az abban való felelősségvállalásról Kortárs segítésről 	

Hangsúlyozzuk, hogy a kutatás kódolási mechanizmusai és egyéb dimenziói a pontosabb kutatói analízist és megértést, a tanulási eredmények felfejtését szolgálják – *valójában* elválaszthatatlanok egymástól. Mindezen kutatási folyamat során történt változásaink láthatóbbá tételén tovább dolgozunk.

A dráma- és színházalapú intervenció kvalitatív kutatásában mindannyian – fiatalok, pedagógusok, alkotók és kutatók – megtapasztalhattuk szorongásaink és énhatékonyságunk különböző megjelenését, szintjeit, formáit és hatásait.

Kutatásunkban – ahogy Ninni tette – mi is a jelenléttel és a láthatósággal kísérleteztünk az *itt és mostban*.

8. IRODALOM

- Adamovich F. (2018): Az affektív mozgáspedagógia alapjai. In Bolvári-Takács G. és mtsai (szerk.), *Táncművészet és intellektualitás* (23–28). Magyar Táncművészeti Egyetem, Budapest.
- Babbage, F. (2004): *Augusto Boal*. Routledge, London – New York.
- Balázs É., Csillag S., Kocsis M., Orosz A. és Udvarhelyi T. (2015): Akciókutatás az intézményfejlesztésért. *Tudásmenedzsment*, 16(2), 27–50.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (ed.), *Encyclopedia of human behavior* (71–81). Academic Press, New York, NY.
- Barba, E. (2001): *Papírkenu: Bevezetés a színházi antropológiába*. Fordította: Andó G., Demcsák K. Kijarat, Budapest.
- Bécsy T. (2001): *A drámamodellek és a mai dráma*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.
- Boal, A. (1979/2000): *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London.
- Bodorkós B. (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Szent István Egyetem Környezet-tudományi Doktori Iskola, Gödöllő.
- Boehm, A. és Boehm, E. (2003): *A közösségi színház, mint az empowerment eszköze a szociális munkában. Esettanulmány egy női közösségi színházról*. Fordította: Panker G. In Budai I., Nárαι M. (szerk.) (2012), *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában* (59–78). Széchenyi István Egyetem, Győr. [A tanulmány eredetije: Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work: A Case Study of Women’s Community Theatre. *Journal of Social Work*. 3(3), 283–300.] [https://szoc.sze.hu/images/e_kiadvanyok/egyuttmukodes_es_felelossegvallalas_tanulasa.pdf](https://szoc.sze.hu/images/e_kiadvanyok/egyuttmukodes_es_felelossegvallalas_tanulasa/egyuttmukodes_es_felelossegvallalas_tanulasa.pdf) (Letöltés ideje: 2017. július 27.)
- Bolton, G. (1984): *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*. Longman, Harlow.
- Brown, B. (2013): Thing Theory. *Critical Inquiry*, 28(1), 1–22.
- Burawoy, M. (2006): Közérdekű szociológiát! Fordította: Kiss Zs. *Replika*, 54–55, 35–66.
- Cancian F. (2000): Participatory Research. In Borgatta, E. F. and Montgomery, R. J. (eds), *Encyclopedia of Sociology* (2nd edition, 2038–2044). Macmillan, New York, NY.

- Conrad, D. (2009): Exploring Risky Youth Experiences. Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. In Leavy, P. (ed.), *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice* (162–178). The Guilford Press, New York – London.
- Cziboly Á. és Bethlenfalvy Á. (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- Csillag S. (2016): A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas*, 3(2), 36–62.
- Csordas, T. J. (1994): *Embodiment and experiment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Danis I. és Kalmár M. (2011): A fejlődés természete és modelljei. In Danis I., Farkas M., Herczog M. és Szilvási L. (szerk.), *Biztos Kezdet Kötetek I. A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei* (76–125). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Dennis, B. (2009): Acting Up: Theater of the Oppressed as Critical Ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2), 65–96. DOI: 10.1177/160940690900800208
- Denzin, N. K. (2003): Reading and Writing Performance. *Qualitative Research*, 3(2), 243–268. DOI: 10.1177/14687941030032006
- Deleuze, G. és Guattari, F. (2009): *Kafka. A kisebbségi irodalomért*. Fordította: Karácsonyi J. Qadnom Kiadó, Budapest.
- Deszpot G. (2008): A művészetpedagógia lehetőségei a „különlegesen különbözők” iskolai és társadalmi befogadásában egy kutatás továbbgondolása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 36(1), 38–50.
- Deszpot G. (2018): Kreativitási szintek, alkotói helyzetek és formái a gyermekeknél a Kokas-pedagógiában. In Bodnár G. (szerk.), *A művészet és a tudomány megújuló világképe a 21. század művészetpedagógiájában* (77–78). Konferenciakötet. 2. Művészetpedagógiai Konferencia. Budapest, 2018. május 24–25. http://mpk.elte.hu/download/2018_MMA_MPK_kotet_osszevont_VEGLEGES_.pdf (Letöltés ideje: 2021. január 29.)
- Di Blasio B. (2014): Egy performansz-alapú kutatás tudományos és gyakorlati haszna. In Tóth Z. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány* (79–87). http://onk2015.conf.uni-obuda.hu/wp-content/uploads/2015/01/ONK_kotet2015.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 4.)
- DICE Konzorcium (2010): *DICE – a kocka el van vetve: kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 2.)

- Dobay J., Novák G. M. és Horváth Zs. (2019): Performansz-alapú részvételi akciókutatás inkluzív középiskolai mozgás- és táncsoportban. In Novák G. M. (szerk.), *Részvétel és együttműködés a gyógypedagógiában. Konferenciakötet I.* (75–79). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Duffy, P. (2010): The Human Art: An Interview on Theatre of the Oppressed and Youth with Augusto Boal. In Duffy, P. and Vettrano E. (eds), *Youth and Theatre of the Oppressed* (251–262). Pallgrave Macmillan, New York, NY.
- Egri T. (2016): *Agresszió az iskolában. Bullying a fogyatékos tanulók körében.* Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. https://ppk.elte.hu/file/egri_timea_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2019. május 21.)
- Feely, M. (2016): Disability studies after the ontological turn: a return to the material world and material bodies without a return to essentialism. *Disability and Society*, 31(7), 863–883. DOI: 10.1080/09687599.2016.1208603
- Fernезelyi B. és Váradı L. (2010): *A Kerekasztal foglalkozásainak hatása a marginalizálódó fiatalokra.* In Lipták I. (szerk.), *Mindenkinek joga van megszólalni* (39–46). Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Szada. http://kerekasztalszinhez.hu/wp-content/uploads/2017/02/mindenkinek_joga_van_megszolalni.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 2.)
- Finger-Stich, A. and Finger, M. (2003): *State versus Participation. Natural Resources Management in Europe.* International Institute for Environment and Development (IIED), London; Institute for Development Studies (IDS), Brighton.
- Freire, P. (1970/1996): *Pedagogy of the Oppressed.* Penguin Books, London.
- Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls.* University of Toronto Press, Toronto.
- Gallagher, K. (2004): Bullying and its Compatriots: Racism, Sexism, and Homophobia. In Schwartz, L. (ed.): *The Bully Issue* (28–31). Orbit, OISE/UT’s Magazine for Schools. 34(2), University of Toronto Press, Toronto.
- Gallagher, K., Wessels, A. és Ntelioglou, B. Y. (2017): Verbatim színház és társadalomkutatás: odafordulni mások történeteıhez. Fordította: Seprődi A. In Horváth K. és Takács G. (szerk.), *Színház és pedagógia, 10. Kutatás alapú színház* (47–69). http://www.sajatszinhaz.org/wp-content/uploads/2017/04/SZP_10.pdf (Letöltés ideje: 2016. május 23.)
- Golden, D. (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In Cziboly Á. (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (76–111). InSite Drama, Budapest. https://www.szinhaszineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 24.)

- Griffiths, M. and Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84.
- Grotowski, J. (2009): *Színház és rituálé. Szövegek 1965–1969*. Fordította: Pályi A. Kalligram, Pozsony.
- Gutberlet, J., de Oliveira, B. J. and Tremblay, C. (2017): Arts-Based and Participatory Action Research with Recycling Cooperatives. In Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. M. and Riel, M. M. (eds), *The Palgrave International Handbook of Action Research* (699–715). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-40523-4_41
- Hajdu G. (2014): *Tanulmányok a szubjektív jóllét és a társas környezet kapcsolatáról: az összehasonlítás, a kultúra és a normák szerepe*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- Hanák K. (1983): *Társadalom és gyermekvédelem*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heathcote, D. (1984): Drama and Education: Subject or System? In Johnson, L. and O’Neill, C. (eds), *Collected Writings on Education and Drama* (61–79). Northwestern University Press, Evanston, IL.
- Heathcote, D. (1994): Dráma és oktatás: Tantárgy vagy rendszer? Fordította: Szauder E. In Szauder E. (szerk.), *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához* (121–151). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Heathcote, D. (2020): Jel és előjel. Fordította: Kucserka Zs. In Takács G. (szerk.), *Jeladás és képzelet* (8–34). KÁVA Kulturális Műhely, Budapest. https://kavaszinhaz.hu/wp-content/uploads/2021/01/jeladas_kiadvany_jav3_isbn.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 4.)
- Hercz M. és Sántha K. (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 19(9), 78–94. http://real.mtak.hu/58058/1/5_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 24.)
- Heron, J. (1996): *Co-Operative Inquiry. Research Into the Human Condition*. Sage, London.
- Horváth K. (2009): Utószó. A színházi nevelés mint társadalmi performansz. In Horváth K. és Deme J. (szerk.), *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz* (70–76). Káva Kulturális Műhely – anBlok, Budapest.
- Horváth K. és Oblath M. (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet)*. Káva – AnBlok – Parforum, Budapest.
- Horváth K., Oblath M., Lanszki A., Teszáry J., Csoszó G. és Takács G. (2017): *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Parforum, Budapest.

- Horváth Zs. (2018): Mozgás és testtudat – egy módszer tükrében. *Fogyatékoság és társadalom*, 2, 5–13. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40489/01_FT_2018_2_HU.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letöltés ideje: 2021. március 20.)
- Horváth Zs. (2019): *Sajátos nevelési igényű fiatalokból álló csoportok komplex vizsgálata mozgás- és táncterápiás folyamatok tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Horváth Zs. és Novák G. M. (2014): Az épség és alternatívái. *Iskolakultúra*, 24(7–8), 69–79. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21548> (Letöltés ideje: 2021. február 1.)
- Horváth Zs. és Novák G. M. (2017): Két modalitás találkozása: dráma- és mozgásalapú tevékenységek. In Kárpáti Andrea (szerk.), *I. Művészetpedagógiai Konferencia: A világ új képe a művészetben és a tudományban. Fókuszban: a vizuális kultúra pedagógiája* (56–57). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 1.)
- Illés A. (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(5–6), 233–240. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_233-240.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 7.)
- Jámbori Sz., Kőrössy J. és Szabó É. (2019): A reziliencia, az én-hatékonyság és az iskolai kötődés serepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. DOI: 10.17670/MPed.2019.1.75
- Katona R. (2015): Hommage à Augusto Boal. *Drámapedagógiai Magazin*, 53(3), 2–14. http://epa.oszk.hu/03100/03124/00082/pdf/EPA03124_dpm_2015_3_002-014.pdf (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Kecskés N. (2018): A kritikai cselekvés új színterei. *Szociológiai Szemle*, 28(1), 138–145. http://real-j.mtak.hu/11905/1/Szociologia_2018_01_belivek.pdf#page=138 (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Király G. (2017): Részvétel mint kutatási szemlélet. Fogalmi áttekintés a részvételi kutatás témájában. *Kultúra és közösség*, 8(3), 79–94.
- Kiss G. (2015): „A színház csak ürügy”: a színházi nevelés szemünk előtt be-, át-, szét- és talán megrendezendő diszciplináris tere. In Balassa Zs., Görcsi P., Pandur P., P. Müller P., Rosner K. (szerk.), *Rendezett tér. Be-, át-, szét-, megrendezett terek a színházban és a drámában* (209–219). Kronosz, Pécs.

- Kiss V. (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2(1), 69–81. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_1_69-81.pdf (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Kiss V. (2017): Művészetalapú módszerek. In Nagy Á. (szerk.), *Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi 70.* (189–214). Iuvenis – Ifjúságszakmai műhely – ISZT Alapítvány, Budapest. <http://mek.oszk.hu/18600/18644/18644.pdf> (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Koivula, U-M. (2015): SEE ME! – About Becoming Visible. In Koivula, U-M. and Kuikka, S. (eds), *See Me! Multicultural Encounters with Creative Methods* (4–7). A kötetben szereplő részletet angolból fordította: Novák Fanni Anna. Series B. No 79. Tampere University of Applied Sciences, Tampere. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/79-See-Me.pdf> (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Koivula, U-M. and Kuikka, S. (eds) (2015): *See me! Multicultural Encounters with Creative Methods*, Tampere University of Applied Sciences, Tampere. <https://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/B/79-See-Me.pdf> (Letöltés ideje: 2021. július 5.)
- Kunt Zs. (2019): *KAPCSOLÓDÁSOK – Személyi segítség és együttműködés a fogyatékoságtudomány és a kulturális antropológia találkozásainak tükrében.* Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. and Blatt, S. J. (2001): School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159. DOI: 10.1016/S0022-4405(01)00059-0
- Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba.* Fordította: Kovács B., Sivadó Á. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Lapos R. (2013): *Énképerősítő fényképezés.* Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Latz, A., O. and Murray, J. L. (2012): A Duoethnography on Duoethnography: More than a Book Review. *The Qualitative Report*, 17(36), 1–8.
- Leavy, P. (2015): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice* (2nd ed.). The Guilford Press, New York – London.
- Lendvai L., Horváth L., Dóczi-Vámos G. és Jozifek Zs. (2018): *Benne vagy? A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére.* Nyitott Kör Egyesület, Budapest.
- Lengyelne Molnár T. és Tóvári J. (2001): *Kutatásmódszertan. Távoktatási tankönyv.* Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatica Intézet, Eger. <http://publikacio>.

- uni-eszterhazy.hu/147/1/kutatasmódszertan_lengyelne_tovari.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 24.)
- Lewin, K. (1946): Action Research and Minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lukács I. és Derényi A. (szerk.) (2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Milford, A. (2020): Drama Strategy: Stanislavski's Three Circles of Attention. *Drama and theatre*. <https://www.dramaandtheatre.co.uk/practical/article/drama-strategy-stanislavski-s-three-circles-of-attention> (Letöltés ideje: 2021. március 10.)
- Morgan, N. és Saxton, J. (1996): Gondolkodási modellek. Földes Gy. nyersfordítása alapján készítette Kaposi L. *Drámapedagógiai Magazin*, különszám. 13–16.
- Nagy D. (2010): A cigányság jelene és jövőképe – egy kutatás tükrében. *Pécsi Szociológiai Szemle*, 3(1), 121–132. DOI: 10.15170/AS.2010.3.1.10
- Nagyné Hegedűs A. (2017): *Az énhatékonyság vizsgálata tipikus fejlődésű és intellektuális képességzavart mutató tanulók körében*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Fordította: Szauder E. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Neelands, J. (2009): Acting together: ensemble is a democratic process in art and life. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189.
- Németh A. (2014): *Emberi idővilágok, pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Norris, J. (2000): Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 40–51.
- Norris, J. and Sawyer, R. (2012): *Duoethnography*. Oxford University Press, Oxford – New York.
- Novák G. M. (2012): Ifjúságszocializációs akkumulátorok: dráma és színház a nevelésben. In Németh A. (szerk.), *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények* (87–102). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Novák G. M. (2017a): Alkalmazott színház Magyarországon. In Cziboly Á. (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (22–75). InSite Drama, https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 24.)

- Novák G. M. (2017b): Egy inkluzív drámapedagógia felé. In Nagy Á. (szerk.), *Szolgálda, nem tündökölve – Trencsényi 70.* (334–343). Iuvenis – Ifjúságszakmai Műhely, Budapest.
- Novák G. M. (2019): Applied drama and forum theatre in the classroom: An arts-based research in social integration. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 569–573.
- Novák G. M., Szári L. és Katona V. (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékos-ságügyért.* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
- Oblath M. (Takács G. és Pados E. közreműködésével) (2017): Fórumszínház. Egy műhelymunka megtervezése: Elnyomottak színháza fiatal fogvatartottakkal. In Horváth K. és Oblath M. (szerk.), *A Színház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás* (137–161). L'Harmattan, Budapest.
- Pentassuglia, M. (2017): „The Art(ist) is present”: Arts-based research perspective in educational research. *Cogent Education*, 4(1), 12. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1301011
- Peterdi Nagy L. (1981): *Mejerhold műhelye.* Gondolat, Budapest.
- Prentki, T. and Preston, S. (2009): *The Applied Theatre Reader.* Routledge, London – New York.
- Powers, B. and B. Duffy, P. (2016): Making Invisible Intersectionality Visible Through Theater of the Oppressed in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 61–73. DOI: 10.1177/0022487115607621
- Reason, P. (2006): Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187–208.
- Romankovics E. (2010): *A Résztvevő Színháza.* Káva Kulturális Műhely, Budapest.
- Rosner K. (2010): *A színészi jelenlét és a csend dramatikusan-teátrális játéka.* Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14765/rosner-krisztina-phd-2011.pdf> (Letöltés ideje: 2021. március 10.)
- Róbert J. (2017): Közösségi és részvételi? Közösségi vagy részvételi? *Színház*, 2017 (febr.). <http://szinhaz.net/2017/03/28/robert-julia-kozossegi-es-reszveteli-kozossegi-vagy-reszveteli/> (Letöltés ideje: 2021. március 10.)
- Rudas J. (2016): *Csoportdinamika – kezdőknek, haladóknak, kívülállóknak.* Oriold és Társai Kft., Budapest.

- Sági Zs. (2009): Találkozásom a fórum-színházzal. *Iskolakultúra*, 19(9), 131–139. <http://epa.niif.hu/00000/00011/00140/pdf/2009-9.pdf#page=131> (Letöltés ideje: 2021. szeptember 3.)
- Saxton, J. and Prendergast, M. (eds) (2009): *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books, Bristol.
- Schunk, D. H. (1989): Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. DOI: 10.1007/bf01320134
- Seginer, R (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York, NY.
- Simoni, C. (2019): Wisdom and Care as the Two Faces of Educational Action. *Journal of Philosophy and Education*, 51(1), 95–106.
- Somers, J. (2009): Drama and well-being. Narrative theory and the use of interactive theatre in raising mental health awareness. In Jennings, S. (ed.), *Dramatherapy and Social Theatre – Necessary Dialogues* (193–202). Routledge, London.
- Stern, D. N. (2004): *A jelen pillanat. Mikroanalízis a pszichoterápiában*. Fordította: Büti E. Animula, Budapest.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. and Bauermeister, J. A. (2011): Thinking About the Future as a Way to Succeed in the Present: A Longitudinal Study of Future Orientation and Violent Behaviors Among African American Youth. *American Journal of Community Psychology*, 48(3–4), 238–246.
- Sz. Pallai Á. (2002a): A Fórum Színház dramaturgiája. *Iskolakultúra*, 12(12), 92–97.
- Sz. Pallai Á. (2002b): BOLERÓ – Egy dráma-projekt műhelytitkai. In *Projekt módszer III.* (48–54). Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Szabó B. (2018): *A halmozottan hátrányos helyzet „lennyomata” serdülők szociális attitűdjeiben – értékek és jövőkép eltérő szocializációs körülmények függvényében*. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/346/Szabo_Beata_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 1.)
- Szabó É., Zsadányi Zs. és Szabó Hangya L. (2015): Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.5
- Szauder E. (2004): „Drámaszótár”. In Kaposi L. (szerk.), *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában* (71–80). Országos Bűnmegelőzési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

- Szaunder E. (2006): *Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében*. Drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Inkluzív nevelés sorozat. SuliNova Kht., Budapest.
- Szitó I. (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív emocionális tapasztalat. In Kaposi L. (szerk.), *Drámapedagógiai Magazin*, 33(2), 9–14. http://epa.oszk.hu/03100/03124/00041/pdf/EPA03124_dpm_2005_2_009-014.pdf (Letöltés ideje: 2021. február 2.)
- Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (k. h. n.).
- Szokolszky Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sztanyiszlavszkij, K. Sz. (1988): *A színész munkája*. Fordította: Morcsányi G. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Takács G. (2009): „Konstruktív” dráma. In Deme J. (szerk.), *Színház és pedagógia* (26–46). Káva Kulturális Műhely, anBlok Egyesület, Budapest.
- Takács G. (2015): *10 pontban a Káváról*. (Interjú). https://7ora7.hu/2015/09/21/szobor_kava_ars_a_resztvevo_szinhaza (Letöltés ideje: 2021. február 2.)
- Thomas, A. and Sham, F. T. Y. (2014): „Hidden rules”: A duo-ethnographical approach to explore the impact of culture on clinical practice. *Australian Journal of Music Therapy*, 25, 81–91.
- Trencsényi L. (2016): Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínház felől. In Eck J., Kaposi J. és Trencsényi L. (szerk.), *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak* (44–62). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 1.)
- Varga A. (2008): *Gyermekvédelem és iskolázottság*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Vass D. (2021): 9–11. évfolyamos tanulók olvasási motivációjának mérési lehetőségei a Canvas digitális platform és a COVID–19 tükrében. In Molnár G. T. és Fejes R. (szerk.), *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban* (79–107). Prae Kiadó, Budapest. <https://online.fliphtml5.com/kplvg/jbns/#p=1> (Letöltés ideje: 2021. március 31.)
- Verderber É: (2019): *Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. https://www.ppk.elte.hu/dstore/document/225/Verderber_Eva_ertekezes_2019.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 24.)

Wager, A. C. (2014). *Applied drama as engaging pedagogy: critical multimodal literacies with street youth*. Thesis of PhD Dissertation. University of British Columbia Library, Vancouver. DOI: 10.14288/1.0166999

Wehmeyer, M. L. and Schalock, R. L. (2001): Self-determination and quality of life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1–16.

9. ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. <i>ábra.</i> A program résztvevőinek kapcsolódási lehetőségei a fórumszínház-alapú intervenciók terében és idejében	30
2. <i>ábra.</i> Elemzési kategóriák: <i>Kontextus – Dinamika – Részvétel</i>	31
3. <i>ábra.</i> A kiscsoportos munkák során megfogalmazott főfogalmak	51
4. <i>ábra.</i> A <i>Részvétel</i> kategória főbb dimenziói a kódolási folyamat és narratívaelemzés alapján	106

10. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. <i>táblázat.</i> Terepszemle – 2020. március 2.	32
2. <i>táblázat.</i> A fórumszínház első napja – 2020. szeptember 2.	34
3. <i>táblázat.</i> A fórumszínház második napja – 2020. szeptember 3.	37
4. <i>táblázat.</i> Alkalmazott kutatási eszközök	40
5. <i>táblázat.</i> A kutatásban készített interjúk típusai és résztvevői	41
6. <i>táblázat.</i> A kutatás akciói és tudáskonstruáló folyamatai	44
7. <i>táblázat.</i> A részvétel területei a kutatási dizájn kialakításában	45
8. <i>táblázat.</i> Pedagógusworkshop – 2020. szeptember 18.	47
9. <i>táblázat.</i> A <i>Kontextus</i> kategória három kódja és alkódjai	53
10. <i>táblázat.</i> A <i>Dinamika</i> kategória három kódja és alkódjai	63
11. <i>táblázat.</i> Fórumszínház-as alapjelenet újrajátszása, dramatikus munkaformák és dinamikai történések	69
12. <i>táblázat.</i> A <i>Részvétel</i> kategória alatti kódok és alkódok.....	75
13. <i>táblázat.</i> A <i>passzívan</i> alkód által bemozdított motívumok (interjútípustól függetlenül)	87
14. <i>táblázat.</i> A <i>rezonancia</i> , <i>azonosulás</i> alkód motívumai interjútípusok szerinti bontásban	89
15. <i>táblázat.</i> Az <i>én és a foglalkozás témái</i> alkód motívumai interjútípusok szerinti bontásban	91
16. <i>táblázat.</i> Hatékonyságot növelő értékek, önfelhatalmazás a résztvevői narratívákban	93

17. táblázat. Hatékonyságot növelő értékek, énhatékonyság a résztvevői narratívákban	95
18. táblázat. Az alkotás és gondolkodás a drámában metakód reprezentációi a narratívákban	102
19. táblázat. A kutatás és intervenció résztvevőinek tanulásieredmény-mátrixa ..	108

11. MELLÉKLETEK

11.1. Megszövegezett videóanyag

A foglalkozásról készült képanyag proxemikafókuszú elemzése, a külső megfigyelések, benyomások megfogalmazása kutatási asszisztensünk, *Bani-Akoto Angelina* munkája alapján készült.

Vajon miért volt a szereplők arcán maszk? Először úgy tűnt, mintha idegenek masíroztak volna egymás mellett, mintha a városban az utcán hömpölygő emberek lennének. Viszont már nagyon hamar feltűnt, hogy mennyire összehangolt a mozgásuk. Ahogy megjelentek a hirtelen kiállások, egyre inkább összetartozónak tűntek. A fiút játszó színész nagyon hamar a tér közepére, ezzel a figyelmem középpontjába került, de meglepett, hogy mindenki elsuhan mellette, mintha senki nem venné figyelembe a földön kuporgó alakját. A történet ismeretében a megadást, zárkózottságot, kisebbrendűséget, lemondást, az alárendelődést és az elkülönülést véltem felfedezni ebben a mozdulatban, testhelyzetben.

Nagyon érdekes volt aztán a szereplőkre rátekinteni, hogy milyen mozdulatokban álltak meg. A nagybácsi és az édesanya, ahogy egymással szemben térdelt, úgy tűnt mintha kifejezné, hogy egyenrangúak, egységfrontot alkotnak. Bizalmasnak tűnt, ahogy egymással szemben helyezkedtek el. Az édesapa kiállása, amikor kinyújtotta a karját és a távolba mutatott, határozott, erélyes, ijesztő volt. Mintha rákiáltott volna valakire, mintha már elhangzott volna a fenyegetés, hogy többé nem akarja látni a fiát, ha az a saját feje után megy. Erősnek, hatalmat kifejezőnek találtam ezt a gesztust. A mozdulat tükörképpel kiegészülve már kettős érzéseket keltett bennem. Továbbra is tekintélyt parancsoló volt, de azzal, hogy a másik szereplő szembehelyezkedett, mintha kiállt volna az édesapa ellen. Feszültnek tűnt a viszony ettől a testhelyzettől, de valahogy úgy éreztem, hogy jól esik látni, hogy valaki szembehelyezkedik, ugyanúgy fejezi ki magát. A válaszmozdulatban már nem annyira a fenyegetést, inkább a védekező elszántságot véltem felfedezni vagy valamiféle rettenthetetlenséget.

Különösen megragadta a figyelmemet, amikor a barátnő közelebb ment a fiúhoz. Érdekes volt, hogy nem tartotta meg a határokat, ők voltak az egyetlenek, akik érintéssel találkoztak. Nagyon beszédes volt, ahogy először körbejárta, megszemlélte a lány a kuporgó fiút, aztán leült vele szemben. Ahogy levette a sapkáját és a szemébe nézett, úgy tűnt, egy szintre érkeztek, egyenrangú viszonyban állnak. A közöttük lévő kapcsolat egyértelmű volt, a közös indulás mégis nehézségbe ütközött. Érdekes volt, hogy

mennyire figyelnek egymásra, beszédes volt a tekintetük. Végül, miután kísérták a képből, a többi szereplő ment tovább, mintha észre sem vették volna a fiú és a lány távozását.

A fiú, bár központi alak volt, a család mintha nem vett volna tudomást a mozdulatlan, magányosságot kifejező alakjáról. Ez a közömbösség a távozása után is fennmaradt.

A gesztusokat, a testhelyzeteket igazán az töltötte meg értelemmel, tartalommal, hogy megismertem a történetet és a szereplők viszonyait. Keretet adott a jeleneteknek, nyomatékossá tette a konfliktust és a szereplők helyzetét, érzéseit.

Az előadást elindító tabló (családi fotó) igazán beszédes, az apa hatalmi pozícióban, a fiú kissé összegörnyedve, az anya és a nagybácsi támogatóan. Határozott elkülönülés, mintha össze kellene fogni az apával szemben. Az apa mozdulata nem egyértelműen fenyegető, de mégis olyan, mintha a kérés gesztusa egyben parancsoló is lenne.

Első jelenet

Az édesanya felhívja Csabát, miközben a fiú hazafelé tart. A beszélgetés arról szól, hogy hol van a fiú, és mi lesz a vacsora. Gondoskodó anyai hang. Csaba felhívja a barátnőjét. Lelkes mindkét fél, a lány vágyakozik a fiú után, dicséri a munkáját/tehetségét. Megfogalmazza kívánságát, hogy mielőbb lássa a fiút élőben. Olyan, mintha nyomást gyakorolna rá, elvárás támasztana felé, aminek a fiú nem feltétlenül tud zökkenőmentesen megfelelni, teljesíteni. A fiú motivációja, jelenlegi munkája iránti érdektelensége egyértelművé válik. A családtagjaihoz fűződő viszonyairól, hogy állnak öhozzá, kapunk némi információt. Kicsit mintha a frusztrációt adná ki magából ezzel kapcsolatban, némi indulat érezhető. Magyarázatot akar adni arra, hogy miért nem egyszerű megszervezni az utazást. Kicsit mintha mentegetőzne. A lány ráhagyja, de mintha süket fülekre találnának a nehézségek. Túl rövid az idő ahhoz, hogy figyelmesen meghallgassa a fiút? A nehézségek helyett a célokra szeretne koncentrálni a lány? A megoldásban, a célhoz vezető út megtervezésében nem látszik, hogy részt szeretne venni a lány. Olyan, mintha a fiú hirtelen döntene, bizonytalanoknak tűnik. Kicsit lemondó, ahogy az apjára utal.

Második jelenet

Otthoni környezet, az édesanya főz, a nagybácsi és az apa beszélget. Az apa nemetszését fejezi ki a fiú hobbijával kapcsolatban. Udvariassági körök: a munka megköszönése. Az apa elégedetlennek tűnik a fiával. Vajon árt a büszkeségének, hogy nem követi a pályán? Olyan, mintha gyengének tartaná, szigorúan nyilatkozik róla. Amikor a nagybácsi a munkahelyi viselkedéséről, kedvetlenségéről beszél, rögtön

haragra gerjed. Indulatos, nagyon határozott a fellépése. Az anya védi a fiút. Mindenki azt bizonygatja, hogy most már jó helyen van a fiú, dolgozik, sínen van afelé, hogy ember legyen belőle. A fiút érkezésekor az anya szeretetteljesen üdvözlö. Az apa szinte azonnal leteremti, emlékezteti, hogy hálásnak kell lenni, és keményen kell dolgoznia, számonkérő, utasító, ellentmondást nem tűrő a hangneme. A fiú próbál valami fontosat mondani a családjának, de halk szavú, nem elég határozott. A családtagjai nem figyelnek rá igazán, így feladja a próbálkozást. Az apa hagyományos értékrendje, tekintélyelvű nevelési elve, elvárásai, csalódottsága, merevsége látványos.

Harmadik jelenet

A lány összetalálkozik egy ismerősével. Megtudjuk, hogy egy hónapja tart a kapcsolat. Lelkendezve mesél a fiúról. Megfogalmazza, hogy úgy tűnik, az apával vannak konfliktusok/nehézségek. Büszkén mesél a fiú fotóiról. Elmeséli, hogy most még pincérkedik, de majd utána jön Dublinba. A kétkedő kérdéseket elhessegeti. Mintha nem venne tudomást a lehetséges problémákról?

Negyedik jelenet

A fiú kettesben van az anyjával. Dicséret, képeket nézegetnek. Az anya látszólag figyel a fiúra, de mégsem hallgatja meg igazán. A fiú bizonytalanul vág bele a mondanójába, nem is ér el odáig, hogy a lényegét megfogalmazza.

Ötödik jelenet

Házassági évforduló, vacsora abban az étteremben, ahol a fiú dolgozik. Az apa ideges, mert lassú a kiszolgálás, nem akar lekésni a meccsről. Az anya nosztalgiázik. A fiúra tereli a szót. Az apa mintha csalódottságát fejezné ki (olyan, mintha nem is az ő gyereke lenne). Az anya kifejezi az örömét, hogy a fiú dolgozik, és barátnője van. Utal a múltra, hogy az iskolában nem voltak barátai, bántották a fiút. Az apa meglepődik, indulatos lesz ettől az információtól. Zárkózott, csendes gyerekként írja le az anya a fiút.

Hatodik jelenet

A fiú a nagybácsival beszél. Előre elkéri a fizetését, biztosítja, hogy semmi rosszra nem kell. Kérés, hogy ne szóljon a szülőknek. Utalás a külföldön lévő barátnőre, jövőbeli tervre, hogy külföldre utazzon, de nagyon fogadkozik, hogy még nem most. Nem hangzik el a konkrét terv. A nagybácsi vajon mit gondol a fiú igazi szándékáról?

Hetedik jelenet

Tetőpont, konfliktushelyzet robbanása. A fiú elmondja a tervét, ezzel nagy ellenállást vált ki az összes családtagból. A nagybácsi csalódott, hogy erre kell a pénz, és hogy nem mondta el a fiú, ésszerűtlennek tartja a tervet. Emlékezteti a kötelességeire. Az apa indulatos a háta mögött lebonyolított kölcsön miatt, a bizalom hiánya miatt. Kimondja, hogy nem képes arra a fiú, hogy elartsa magát. Az anya kétségbe esik, ultimátumot ad. Az utolsó jelenetben feszülten figyelnek a tanulók, nagymértékű a bevonódás (helyzet kimenetele izgalmas, ebből is látszik, hogy sikeres a forgatókönyv – fiatalok tudnak azonosulni a konfliktushelyzettel).

A folytatásról véleménykülönbség alakul ki.

(– Szerintem most már nem menne el. – Összeveszett. – Nagyon függ a családjától. – Kiállna magáért és elmenne. – Szerintem meg elküldik.)

11.2. A megfigyelési jegyzőkönyvek szempontjai

I. Megérkezés

- Milyen állapotban érkeznek a csoportvezetők?
- Ki mikor érkezik?
- Milyen az érkezés hangulata?
- A várakozási időben hol helyezkednek el hozzánk képest?

II. Fórumszínház

Bevonódás szintjei (fiatalok, pedagógusok)

- verbális és nonverbális szempontok (milyen módon vesz részt a jelenetben)
- beáll, ötletet ad, beletapsol stb.
- kialakul-e vita, érvelés
- komolytalan humor/bohóckodás
- háritás/ellenállás megjelenése
- kizökkenés a színházi kontextusból (jelenetben civil)

Figyelem a jelenetekre

- összenézések, nevetések
- mobilozás, beszélgetés
- helycsere, mozgolódás (*acting out*)

Viszony az alkotókkal

- szerep és az alkotó személyének összecsúsítása
- alkotócsoporthoz való viszonyuk egymásra
- foglalkozásvezető reagálása a váratlan helyzetekre

Jelenetek

- csúcspontok (visszakérdezhető az interjúkban)

III. Gyakorlatok

- Csoport – játékok/gyakorlatok
 - Milyen az együttműködés, csoportkohézió?
 - Javasolnak-e plusz játékot?
 - Milyen a hozzáállás az adott gyakorlathoz? (Van-e ellenállás?)
 - Milyenek a reakciók a gyakorlatokra?
 - Milyen a térkezelés a körben?
 - Bevonódás elemei és szintjei
 - Kivonul-e bárki a gyakorlatokból? Visszahívható-e? Bevonható-e?
 - Van-e olyan csoporttag, aki fizikailag jelen van, de a figyelmével nincs?
- Csoport – résztvevők (viselkedés, kommunikáció)
 - Van-e destruktív résztvevő? Mennyire domináns az adott résztvevő? A bomlasztásnak mi lehet az oka?
 - Van-e belső vezetője a csoportnak?
 - Milyen a csoport együttműködése a csoportvezetőkkel?
 - A páralkotás milyen módokon történik?
 - Megjelenik-e a csoport szabályozó funkciója? Miért?
 - Nem vezetett, nem instrukciókhoz kötött interakciók kapcsán:
 - Vannak-e ilyen interakciók?
 - Mennyi? Kik között?
 - Pozitív vagy negatív interakciók?
 - Megjelenik-e egymás sértegetése?
 - Megjelenik-e agresszív, autoagresszív viselkedés az alkalmak alatt?
 - Felfedezhetőek szorongásos jegyek?
- Egyéni és páros gyakorlatok
 - Mennyire tudnak egyedül és párban dolgozni?
 - Hogy alakulnak ki a párok? Kik kerülnek össze?
 - Hogy működnek együtt a párok?
- Térkezelés
 - Hol és hogy helyezkednek el a fiatalok hozzánk képest a térben?
 - Hol és hogy helyezkednek el a fiatalok egymáshoz képest a térben?
 - Nyílik-e figyelem a többiekre?

IV. Lezárás

- Milyen hangulatban zárjuk az alkalmat?
- Van-e kérdés a csoporttagok részéről?
- Milyen a csoportvezetők benyomása?

11.3. A csoportos reflexiós interjú kérdései – alkotócsoporthoz és kutatócsoporthoz tagjaival

Fókusz: fórumszínházas alkotófolyamat reflexiója az alkotó- és kutatócsoporthoz tagjai által

Ideje: első intervenció napján

- Bemutatkozás
- Hogy vagytok most?
 - Hogyan kerültetek a projektbe? Milyen kapcsolatban vagytok a drámával, színházzal?
 - Milyen szerepetek van ebben a projektben?
 - Mi a célotok vele?
- Meséljétek a felkészülési szakaszról!
 - Milyen meghatározó élményeitek voltak?
 - Miben alakult úgy, ahogy szeretted volna, miben nem?
- Milyen fő témákat vet fel ez az intervenció?
 - Mi számokra a legfontosabb ezek közül?
- Hogy éreztétek magatokat ma?
 - Hogy működött az intervenció szerintetek?
 - Mi volt a legemlékezetesebb része?
 - Mi gyakorolta a legnagyobb hatást?
 - Mi az, ami nehézséget okozott?
 - Mikor éreztétek magatokat a legjobban?
 - Hogyan hatott rátok/diákokra?
 - Min változtatnál utólag a foglalkozáson?
- Milyen terveid vannak holnapra? Hogy fog folytatódni a mai nap?

11.4. A csoportos interjú kérdései – fiatalokkal

Fókusz: az intervenció által megfogalmazható tapasztalatok

Ideje: fórumszínházas intervenciók után

- Mutatkozzatok be néhány mondatban!
- Hogy éreztétek magatokat a foglalkozásokon?
- Volt valamilyen elvárásotok a programmal kapcsolatban?

- Meséljétek, milyen jó élményeitek voltak?
- Meséljétek, milyen rossz élményeitek voltak?
- Mennyire egyezett meg az elvárásaitokkal?
- Mi volt a legemlékezetesebb része?
- Mi gyakorolta a legnagyobb hatást?
- Mi az, ami nehézséget okozott?
- Mikor éreztétek magatokat a legjobban?
- Hogyan éreztétek magatokat utána?
- Volt-e valamilyen fő tanulsága számokra a foglalkozásoknak?
- Változott a véleményed az érintett témákról?
- Miben kellene változnia szerinted az iskolai életnek az érintett témával (az iskolai konfliktusokkal) kapcsolatban?
- Egy ilyen programnak szerinted lehet hatása az iskolai környezetre?
- Neked, az iskola tanulójaként mire volna szükséged ebben a témában?
- Mi az, amin változtatnál a foglalkozásokkal kapcsolatban?

11.5. A fókuszcsoportos interjú kérdései

Résztevők: alkotók (2 fő), pedagógusok (2 fő), fiatalok (4 fő)

Fókusz: az intervenció által megfogalmazható tapasztalatok (közös tapasztalati szint, reflexiók)

Ideje: az intervenciók után

- Bemutatkozás
 - Hogy érzitek magatokat most?
 - Hogy éreztétek magatokat az előző két nap?
- Milyen volt részt venni számotokra ebben a programban?
 - Hogyan vettetek részt benne? (alkotó, résztvevő, megfigyelő)
- Meghatározó élményt/történetet ki tudsz említeni az elmúlt két napból?
 - Kivel/milyen helyzettel/megoldási kísérlettel tudtál azonosulni?
 - Mi/ki volt ismerős/szimpatikus?
- Volt-e valamilyen fő tanulsága számokra a foglalkozásoknak?
- Változott a véleményed valamiben a foglalkozáson érintett témákról?
- Van olyan szereplő, akinek a helyében valamit másként csinálnál?
- Mi az, amin változtatnál az érintett problémák kapcsán a társadalomban?
Hogyan?

- Mitől lehetünk/lehetnénk hatékonyabbak az életünkben/konfliktusainkban?
 - Adott új eszközt/ötletet a projekt?
- Neked mire volna szükséged, hogy hatékonyabbnak érezd magadat az életedben/konfliktusaidban?
- Segített nektek valamiben ez a program?

11.6. Az egyéni interjúk kérdései – fiatalokkal

Fókusz: az intervenció által megfogalmazható tapasztalatok (közös tapasztalati szint, reflexiók)

Ideje: az intervenciók után

- Bemutatkozás.
- Hogy érzed magadat most? Hogy éreztél magadat az elmúlt 2 napon?
- Hogyan vettél részt a programban? Mesélsz a részvételedről?
- Melyek voltak azok a (fórumszínházas) jelenetek, amelyek leginkább megragadtak benned? Mi volt a legemlékezetesebb része a programnak?
- Mikor éreztél magadat a legjobban?
- Okozott valami nehézséget?
- Hogyan látod, kinek, milyen felelőssége van a szereplők közül?
- Hogy érzed: inkább játzóként vagy inkább külső szemlélőként vagy ötletadóként tudtál bekapcsolódni a foglalkozásba?
- Volt-e olyan jelenet vagy szereplő, amivel/akivel úgy éreztél, hogy tudsz azonosulni? + Mi jutott eszedbe vele kapcsolatban?
- Változtatott benned valamit a foglalkozás?
- Tanultál valamit a foglalkozások során?
- A program tapasztalatai alapján mit gondolsz a saját felelősségedről ebben a témában?
- Mi az, amin változtatnál az érintett problémák kapcsán a társadalomban? Hogyan?
- Mi az, amin változtatnál a foglalkozásokkal kapcsolatban?
- Mit gondolsz, hogy ez a program, amit hoztunk a csoportodnak, ezekre a problémákra tud-e valamilyen megoldást adni?
- Szerinted ez a program, amit mi hoztunk, tud neked, vagy az osztályodnak segíteni abban, hogy jobban átlássátok, megértsétek az ilyen helyzeteket, hogyha adódnak ilyen helyzetek?

11.7. Az egyéni interjúk kérdései – pedagógusokkal

Fókusz: az intervenció által megfogalmazható tapasztalatok (közös tapasztalati szint, reflexiók)

Ideje: az intervenciók után

- Kérlek, mutakozz be röviden!
- Hogy érzed magadat most? Hogy érezted magadat az elmúlt 2 napon?
- Hogyan vettél részt a programban? Kérlek, mesélj a részvételedről!
- Melyek voltak azok a (fórumszínházas) jelenetek, amelyek leginkább megragadtak benned? Mi volt a legemlékezetesebb része a programnak?
- Mikor érezted magatokat a legjobban?
- Okozott valami nehézséget?
- Változtatott benned valamit a foglalkozás?
- Tanultál valamit a foglalkozások során?
- Volt-e olyan jelenet vagy szereplő, amivel/akivel úgy érezted, hogy tudsz azonosulni? + Mi jutott eszedbe vele kapcsolatban?
- A program tapasztalatai alapján mit gondolsz a saját felelősségedről ezekben a témában?
- Mi az, amin változtatnál az érintett problémák kapcsán a társadalomban? Hogyan?
- Mi az, amin változtatnál a foglalkozásokkal kapcsolatban?
- Mit gondolsz a program diákokra való hatásáról?

11.8. A csoportos reflexiós interjú kérdései – alkotókkal és kutatókkal

Fókusz: alkotók és kutatók reflexiója

Ideje: intervenciók után

- Hogyan érezzük magatokat a projekt lezárása után?
- Milyen pozitív tapasztalatokat gyűjtöttünk?
- Milyen negatív tapasztalatokat gyűjtöttünk?
- A projekt gyakorlati megvalósulása mennyire egyezett meg az elvárásainkkal?
- Milyen kihívások voltak?
- Mi volt a legmeghatározóbb élmény?
- Minek volt a legnagyobb hatása a diákokra? ... és ránk?
- Miben látjuk a projekt eredményességét, hatékonyságát?
- Értünk el valamilyen változást a tanulók attitűdjében/szemléletében?
- Módosultak valamiben a kezdeti céljaink?
- Módosítanánk valamiben a projektet? Ha igen, miben?
- Hogyan dolgozzunk tovább ezzel a célcsoporttal a jövőben?
- Hogyan dolgozzunk tovább ebben a témában a jövőben?

Mindig időszerű, fontos téma a felnőtté váló korosztály számára az iskolában, a családban keletkező, sokszor rejtetten agresszív, szorongató konfliktusok feloldása. Segítséget nyújthat a velük foglalkozó pedagógusok számára ez a módszertani szakkönyv, amely az iskolai klíma javításához, az asszertív énhatékonyság növeléséhez és a konfliktusok dialogikus kezelésének megtanulásához lát el hatékony intervenciók eszközökkel.

A könyv elsőként elméleti áttekintést nyújt a színháztörténet idevágó alaptémáiról. Ezenfelül a benne rejlő gazdag szöveganyag, az informatív jegyzőkönyv- és interjúrészletek, kérdéssorok, táblázatok, ábrák segítségével összefüggő képeket kapunk konkrét iskolai eseményekről és az azokat működtető kommunikációs, pedagógiai folyamatokról. Ugyanakkor a kötet fogalmilag is rendszerezi a kvalitatív tartalomelemzéssel kinyert működési kategóriákat, a megmutató intra- és interperszonális horizontok jellemzőit a kontextus, a dinamika és a részvétel tekintetében.

A szerzők az alkalmazott színház köréből nemcsak a fórumszínház jellegzetes, interaktív lehetőségeit mutatják be, hanem a terepmunka során mindezt részvételi akciókutatásként is kiaknázzák – az alapjelenet-alkotás utáni jelenetbe hívástól, a szerepformáláson át a reflektív folyamatelemzésig.

A kötet egészéből kiolvasható, hogy a fórumszínház-alapú programok hatékony segítséget nyújthatnak a konfliktuskezelés megtanulásában. Intenzív módjai ezek az énhatékonyság megélésének és egy pozitív közösségi jövőkép láthatóvá tételének. Így a könyvben leírtak mentén tovább folytatható a mindenkori szerepbe kerülők (diákok, tanárok, dramaturgok, kutatók) párbeszéde az *itt és most*ban arról, hogy min és hogyan kellene változtatnunk.

Deszpot Gabriella

ISBN 978 615 6410 00 9



9 786156 410009



ELTE | BGGYK

