

Szélalmok programértékelés (2016.04.30.)

Készítette: Oblath Márton (anBlok)

Bevezetés.....	2
Az értékelés módszertana.....	2
1. A beavatkozás megismerési céljainak értékelése.....	3
2. Az előadásokat létrehozó csoportok munkájának értékelése.....	5
2.1. A programmal szembeni várakozások, az intézmény bekapcsolódásának indokai.....	5
2.2. A résztvevők kiválasztása, a csoportok stabilizálódása, a drámás munka hatása a résztvevőkre.....	7
2.3. A behozott témák, a „tanya” tematika jelentősége, használhatósága.....	9
2.4. Az előadások hatása, a közönség összetétele.....	10
3. Az alkalmi drámaórákkal kapcsolatos tapasztalatok.....	12
4. A módszertani műhelyek értékelése.....	14
5. A közösségi színházi folyamat szakmai eredményeinek értékelése.....	18
6. Javaslatok.....	20

Bevezetés

A programról két típusú elemzés készült: A folyamatelemzések a drámatanárok által vezetett strukturált műhelynaplók alapján mutatják be a közösségi színházak létrehozásának eljárását. Az értékelés ezzel szemben azt vizsgálta, hogy mi jellemzi a Szélmalmok projekt általános fogadtatását a bevont célcsoportokban, milyen elvárásokat támasztottak vele szemben, milyen eredményeket ért el összességében, esetleg módosítások lettek volna indokoltak valamely programelemben.

A drámafoglalkozások ún. folyamatelemzése a jelen értékelésétől eltérő szempontokat vizsgál; eltérő társadalmi folyamatokat és kulturális jelenségeket tart meghatározónak az egész éves folyamat szempontjából. A jelen záró értékelés tehát a folyamat során, a kutatók által készített interjúk, kiküldött online kérdőívek, valamint csoportos értékelő-beszélgetések adatai alapján összegzi a performatív beavatkozás eredményeit. A helyi drámaalapú beavatkozást követő időszakban (a budapesti bemutatók idején) a drámatanárokat már szembesíthettük a korábbi önértékelésükkel, valamint a helyi visszajelzésekkel is.

Az értékelés módszertana

A program első értékelési szakaszában a Káva drámatanára vizsgálták az első terepszemle alapján a beavatkozás kitűzött céljait és a kutatók által javasolt megismerési tematikát. Az értékeléshez kifejtős kérdésekkel operáló (kb 40 perces) online kérdőívet kaptak, amit 10 fő töltött ki.

Az időközi értékelés során négyszemközti interjúk készültek minden bevont intézményben a helyi pedagógusokkal, csoportos értékelő beszélgetések készültek a teljes társulattal, továbbá kiscsoportos interjúk készültek az egy éves folyamat egészéről a három településen dolgozó drámapedagógus teamekkel. A háromnegyed-egy órás, négyszemközti, félig strukturált pedagógusinterjúkon minden iskolából a programban szerepet vállaló helyi kapcsolattartó tanár értékelte a programot, továbbá az egyik iskolából egy olyan pedagógussal is készült beszélgetés, aki részt vett a módszertani képzésen, valamint az osztályában is volt már drámaóra a program keretében.

Míg az időközi értékelés elsősorban lehetőséget kívánt teremteni a felnőtt résztvevőknek arra, hogy jelezzék a program kapcsán megfogalmazódó benyomásaikat, esetleges kritikáikat, a záró-értékelés a program eredményeire és a hasonló programok számára

hasznos tanácsok megfogalmazására koncentrált. A záró társulati értékelések két, illetve másfél órás strukturált kvalitatív visszajelzések, a drámatanári szakmai értékelések átlagosan két órás folyamatértékelő mélyinterjúk voltak. A helyi kapcsolattartó tanárok visszajelzései és a drámatanárok szakpedagógusi értékelései a résztvevő diákok tapasztatait is összegző proxy-interjúként értelmezhetők.

A kvalitatív adatgyűjtéseket online kérdőívek egészítették ki a drámaórák és a módszertani műhelyek tapasztalatairól. Mindhárom résztvevő iskola tanári kara, valamint a módszertani műhelyeken résztvevő civilszervezetek munkatársai megkapták a kérdőívet. A pedagógusok közül 14 fő, a civilek közül 6 fő töltötte ki a kérdőívet. A visszajelző pedagógusok közül összesen 8 fő a módszertani műhelyben, 11 fő az osztálya drámaórán való részvétele alapján töltötte ki az űrlapot. A civileknek szervezett módszertani műhely résztvevői közül 6 fő töltötte ki a kérdőívet. A pedagógusok és a civilek számára megfogalmazott kérdőív kis mértékben eltért egymástól, ugyanakkor a pedagógusok esetében – kerülendő a felesleges terhelésüket – összevontuk a két eseményhez kapcsolódó kérdőívet, hiszen a legtöbben mindkét programelemben érintettek voltak. A kitöltő pedagógusok között végül 5 fő volt érintett mindkét programelemben, közülük azonban csak ketten voltak jelen az osztályuk drámaóráján. Vagyis a minden programelemet külön-külön vizsgáló dupla kérdőívvel 25 lett volna a teljes esetszám (a jelenleg 20 helyett), azonban a módszertani műhelyek szempontjából értékelhető esetek száma csak 14 (8 pedagógus, 6 civil), az osztálytermi drámaórák szempontjából hasznosítható esetek száma pedig 3 lett volna.

A kérdőívek esetében tehát hangsúlyozandó, hogy az alacsony teljes elemszám (N=30) és a válaszadási arány (a megkeresettek kevesebb, mint fele) együttesen nem teszi lehetővé számszerű következtetések levonását. A nyitott kérdésekre adott válaszokat azonban elemezzük, az adatokat a kvalitatív interjúkkal összevontan értékelhetjük.

1. A beavatkozás megismerési céljainak értékelése

A Szélmalmok c. művészet alapú társadalmi beavatkozást nem csak közösségi művészeti folyamatként, hanem egyúttal részvételi megismerési (közösségkutatási) programként is definiáltuk, amelyben drámatanárok és helyi fiatalok (a fiatalok környezetében élő felnőttek bevonásával) közösen keresik a társadalmi önzonosság érvényes elbeszéléseit, bemutatásának lehetőségeit. A javasolt „tanya” tematika kiindulóponttá tételét két megfontolás indokolta. Egyfelől feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetű területek társadalmi

fenntarthatósága szempontjából meghatározó, hogy a jelenleg ott élő fiatalok milyen mértékben képesek bekapcsolódni a településük jövőképek formálásába. Amilyen mértékben hallathatják a hangjukat, érthetővé tehetik akaratukat, olyan mértékben válhatnak résztvevőivé leendő életfeltételeik alakításának (maradnak felnőttként a településen). Ugyanakkor azt is feltételeztük, hogy a dél-magyarországi tanyavilágban a nyilvánosan vállalható, személyes elköteleződéssel társuló jövőkép megfogalmazása a fiatalok részéről nem lehetséges a tágabb társadalom ambivalens „tanyaképe” miatt. A puszta-romantika elemeiből és a pauperizmus populáris reprezentációiból építkező társadalmi imaginációkkal a fiatalok és a környezetükben élő felnőttek nem tudnak azonosulni. A helyi történetek e két kép keveredésén, abszurd-ironikus stílusú előadásán alapulnak, ezért megismerési célként azt ajánlottuk a drámatanárok számára, hogy vizsgálják meg: miféle mások számára is érdekes és helyben érvényes „tanyaképek” vannak jelen a helyi társadalomban, majd ezek artikulálására, újrakomponálására vállalkozzanak a művészet alapú beavatkozás során.

Első lépésben a dél-magyarországi tanyavilágra vonatkozó falu-szociológiai irodalom alapján jelöltünk ki öt vizsgálható témakört. Második lépésben egy „terepszemle” feldolgozásának keretében – a helyi iskolák tanulóival, tanáraikkal, és családjukkal való találkozás alapján – a drámatanárok fogalmazták meg a kérdéseiket.

A Mindszenti terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján érdekesnek és a program egésze szempontjából relevánsnak bizonyult a téma, ugyanakkor a csoport érdeklődése alapján három kérdést értékeltek érdekesnek, dramaturgikus eszközökkel feldolgozhatónak: 1. Mit jelent egy sikeres és egy sikertelen tanyáról iskolába járni? Miféleképpen a helyi civilek és alkotók imaginációi a tanyáról, melyek az ő és a tanyán élő fiatalok olvasatai közötti különbségek? 2. Mely közösségi befogadási technikák sikeresek az intézményes kirekesztés kompenzálásában? Miféleképpen a települési fiatalok ezzel kapcsolatba hozható közösségre, iskolára, alkotásra vonatkozó imaginációi? 3. Miféleképpen progresszív, demokratikus közösség-szervező és érdekérvényesítő hagyományokra támaszkodhatnak ma a tanyán élő fiatalok?

A Hódmezővásárhelyi terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján a Hódmezővásárhelyi csoport érdeklődése a következő két kérdés felé fordult: 1. Melyek az általánosítható (makro és mikro szinten is érvényes, megosztható) helyi

identitástörténetek? Ezen belül: Melyek a generációk közötti különbségeket feldolgozó (és áthidaló) helyi identitástörténetek? 2. Milyen módon, milyen eszközök segítségével erősíthető fel a fiatalok hangja a helyi közösségben?

A székkutasi terepszemle és az ott dolgozó drámapedagógusok tapasztalatai alapján érdekesnek és a program egésze szempontjából két téma bizonyult relevánsnak, amelyek elsősorban a helyben élő fiatalok társadalmi izolációjának megértését, feldolgozását helyezték a középpontba: 1. Mi a diákok-fiatalok szerepe egy közösség helyi identitásának megfogalmazásában? 2. Mi a színház (tágabban: a művészet alapú beavatkozás) szerepe a helyi közösségi identitás alakításában?

E tematikus hangsúlyok kijelölésével a tereptapasztalatok alapján újraértékeltek, specifikálták a drámapedagógusok a program célkitűzéseit. A drámapedagógiai folyamatok eredményeként létrejövő színházi produkciók tehát elsősorban az alapján értékelhetők, hogy milyen módon adnak válaszokat ezekre a kérdésekre.

2. Az előadásokat létrehozó csoportok munkájának értékelése

2.1. A programmal szembeni várakozások, az intézmény bekapcsolódásának indokai

[Korábbi beágyazottság] Hódmezővásárhelyen és Mindszenten a korábbi években több alkalommal dolgoztak a drámatanárok, míg Székkutason a helyi drámatanárral tartottak fenn régóta szakmai kapcsolatot. A társulat helyi beágyazottságával összefüggnek a Szélmalmok programmal szembeni várakozások is. Mindszenten elsősorban a korábbi programok továbbvitelét, Székkutason a drámapedagógia erősebb bevezetését az iskolai kultúrába (jelenlétének erősítését), míg Hódmezővásárhelyen jellegzetes iskolai kihívások kezelését várták a programtól. Az általános várakozásokat számos intézmény-specifikus tanári, oktatásszervezési, pedagógiai-módszertani igény egészítette ki.

[Tanulói igények] A félidei értékeléskor mindhárom iskolában leírták a pedagógusok a tanulóknak azokat a jellegzetes helyi nehézségeit, amelyre a drámafoglalkozást megoldásnak tartottak. Az egyik iskolában már a kezdeti várakozásokat is meghatározta, hogy a programba beajánlott évfolyamokon a tantestület jelentősebbnek érzékelte a magatartási problémákat, mint akár a korábbi években, akár a többi évfolyamon. Az osztályokon belüli státuszküzdelem, a verbális és fizikai agresszió kezelése a tantestület többsége szerint „*valamilyen drámás megoldást*” igényelt. A második iskolában a tanulók önkifejezési nehézsége két problémakörre is vonatkozott: Egyfelől cél volt, hogy a „*szociális és érzelmi*

hátrányokkal érkező gyerekeket sikerüljön a kis bezárt világból kimozdítani”. E tekintetben jelentős előrelépést érzékelnek a tanárok „közlékenyebbek, kerek mondatokban beszélnek már többen”, ami annak köszönhető a drámatanárok a verbális kifejezőkészségre és a spontán beszédre helyezték a hangsúlyt a kezdeti játékokkal. Másfelől úgy látták ebben az iskolában, hogy a hagyományos tanórai keretben nem kompenzálhatók a tanulók verbális nehézségei, mert „a gyerekek nem beszélhetnek a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseikről.” A harmadik iskolában a résztvevő diákok között „alig van, aki nem szerzett súlyos sérüléseket már tizenévesen”. Az ő esetükben a helyi pedagógus fő célja az volt, „hogy játékokon keresztül feldolgozzuk velük azokat a helyzeteket, amiket meg kell élniük.” Emellett jelentősége volt annak is, hogy az idegen drámatanárok jelenléte „ebben a társaságban azért is fontos, mert [a diákok] azt képzelhették, hogy csak az én személyemhez kapcsolódnak a rugalmas tanórák, de most észreveszik, hogy pedig ez a normális”; továbbá annak, hogy „tavaly, hetedik osztályban előfordultak súrlódások, amit a drámaóra elrendez, erősíti a közösségüket”, amit most már maguk is igényelnek, ugyanis „a sok szerencsétlenség összekovácsolta a társaságot, és [most nyolcadikban már] pizokul félnek, hogy mi lesz szeptemberben. Egymás elvesztésének lehetősége ijesztő a számukra. Meg kell élniük az összetartozásukat”

[Módszertani újítás lehetősége] Két intézményben meghatározó, hogy a fiatal drámapedagógus új módszertani eszközök elsajátítását remélte a drámatanárokkal való közös munkától. Egyikük drámapedagógusi végzettség nélkül vette át a helyi iskolai drámacsoport vezetését. A Káva drámatanárai óravázlatot adnak számára a közbülső kétheti foglalkozásokra. A másik drámapedagógus rendelkezik végzettséggel, óravázlatot sem igényelt a közbeeső alkalmakra, azonban az alapfokú művészetoktatási iskola tanárként eltérő munkamenethez szokott: Általában produktum-orientált, feszebb, „szövegtanulósabb” munkaformákat alkalmaz, hiszen „a szülők felé teljesíteni kell”. A drámatanároktól most látott nyitottabb munkaformákat igyekszik elsajátítani „Számomra ez tanulási szakasz, próbálom megjegyezni a játékokat. Amiket hoznak, abban nekem sok-sok új van. Majd próbálom hasznosítani. Meg beállok a játékokba, mert nagyon szeretnék én is játszani a darabban.”

[Oktatásszervezési motívumok] Az egyik iskola nehezen döntött a program befogadása mellett. Ebben az esetben a döntő szempont az volt, hogy ebbe a programba nem csak hátrányos helyzetű gyerekek jelentkezhetnek (mint a megelőző évek HEFOP és TÁMOP

programjaiba), így bekerülhettek olyan „nagyon félénk, de jó anyagi helyzetű diákok” is, akik a korábbi években kimaradtak a támogatott iskolai szakkörökből. Fontos szempont volt az is, hogy a résztvevő 5. és 6. évfolyamon az idén nem tudtak utazást, nagyobb táborot biztosítani (mint a hetedikeseeknek).

[Dráma mint a tanuló-megismerés eszköze] Mindhárom iskolában felmerült, hogy a drámás munka alkalmas arra, hogy a résztvevő diákok a saját tanáraik felé *„egy másik arcukat mutassák”*. Egy helyen megfogalmazódott, hogy az állandó drámacsoport esetében a helyi pedagógus kimondottan azt remélte, hogy *„ha a Káva drámatanárai vezetik a foglalkozást, akkor én is ki tudok lépni és meg tudom nézni őket.”*

[Hozzáférés] Nem elhanyagolható, hogy mindhárom iskolában a helyi pedagógusok úgy látják, minden osztályban és csoportban sikere lenne, lett volna a drámaóráknak, vagy drámás folyamatnak a művészetten és játékon alapuló pedagógiai forma miatt. Valamilyen formában mindegyik helyszínen megfogalmazódott, hogy a diákok szívesebben jönnek a drámafoglalkozásokra, mint más szakkörökre. *„A diákokat nehéz motiválni bármilyen szakkörön való részvételre. Erre a programra pedig maguktól jönnek, nem kell őket nyaggatni. Állandóan a nyakamba vannak a gyerekek, hogy most jönnek-e ezen a héten A-ék, vagy a következő héten jönnek.”*

2.2. A résztvevők kiválasztása, a csoportok stabilizálódása, a drámás munka hatása a résztvevőkre

[Csoportok stabilitása] Hódmezővásárhelyen hozzávetőleg kétszeres volt a túljelentkezés a programba. Ebben fontos ösztönző szerepe volt a megelőző év végén tartott drámaórának. Itt menet közben csupán egy lemorzsolódás volt (személyes egyedi okokból), a csapat erősen összekovácsolódott. A helyi pedagógus megítélése szerint az együttöltött idő összefogja az amúgy több szempontból is elkülönülő szembenálló gyerekekből álló heterogén csoportot. Székkutason a résztvevők közül 11 fő a drámakörnek is tagja, az ő számukra a játékok már ismerősek voltak. Hozzájuk csatlakozott az osztály további nyolc tagja. A tanulók közötti erős képességkülönbségek és drámás formákban szerzett különböző mértékű tapasztalataik ellenére már eleve erős osztályközösségként kapcsolódtak be a programba. Lemorzsolódás annak ellenére nem volt év közben, hogy a legtöbben tanyákról bejáró gyerekek, akiket - különösen a lányokat - a tanároknak kell hazavinniük a foglalkozás után. Mindszenten, ahol több évfolyamból, továbbá részben színjátszósokból, részben nem színjátszósokból

rekrutálódtak a résztvevők, decemberig nem stabilizálódott a csoport: változó összetételben 12-14 fő körül ingadozott a csoportlétszám. Ebben a heterogén összetétel mellett szerepet játszhatott, hogy többen többször betegek voltak, hogy a halkabb lányokat nehezen engedték kibontakozni a domináns fiúk, akik ugyanakkor maguk is bizonytalanok voltak abban, hogy mit kezdjenek a kívülről érkező drámatanárokkal, illetve a részvétel lehetőségével. A helyi pedagógus mindazonáltal nagyobb fokú lemorzsolódásra számított. Értékelése szerint rendkívüli eredmény, hogy a hetedik-nyolcadik évfolyamos fiúk elfogadták a drámatanárok által ajánlott partnerséget, és ragaszkodnak a programhoz – még akkor is, ha délelőtt épp nem voltak iskolában és ezért a tanáraik megpróbálják hazaküldeni őket a délutáni drámafoglalkozásról.

[A drámás munka hatásai] A hódmezővásárhelyi csoport eredménye egyfelől a tanár-diák és a diák-diák viszonyok elmélyülése, békésebbé és közvetlenebbé válása. A helyi pedagógus megítélése szerint ez részben a drámatanárok rutinjának, csoportvezetési stílusának, és barátságosabb atmoszférának köszönhető (*„Először furcsa volt nekik, hogy mindannyian tegeződünk”, amit „azzal egészítettem ki, hogy én is részt veszek a játékban”, és „engem is másként látnak, amikor például gyerekként viselkednek, sokkal közvetlenebbé válik a viszonyunk”).* Részben pedig azoknak a játékformáknak tudhatók be, amelyek hatására a résztvevők megismerik egymást, hiszen minden alaklommal erős, személyes tartalmakat megfogalmazását segítik a gyerekeknek: *„Nagyon hasznosak azok a feladatok, amelyek egy-egy iskola konfliktus bemutatását kéri. Van, aki azt mutatta meg hogyan piszkálódik a szünetben, van, aki azt, hogyan unatkoznak, vagy, hogy miként jelentkeznek észrevétlenül az órán. Ezek erős visszajelzések nekem is, pedig sokat vagyok velük.”* *„Mindig őszinték, és néha nagyon megdöbbenő dolgokat mutatnak meg az otthonukból. Kiderül, hogy kit hogyan fogadnak otthon, hogy ki miféle szóbeli ajándékkal tud kedveskedni a másikkal.”*

Székkutatason kezdetben inkább a lányok voltak erőteljesek a játékban, később a fiúk is felzárkóztak hozzájuk, a játszás bátorsága februárra kiegyenlítődött. A helyi pedagógus három jelentős hatást tudott azonosítani: Valamennyi résztvevő esetében érzékelhető, hogy a konkrét élettörténeti tartalmak közvetlen megjelenítése terápiás hatással van több résztvevőre (még akkor is, ha a vendég drámatanárok a sok esetben kíméletlen történeteket szimbolikus szinten értelmezik a gyerekek élettörténeti tapasztatait): *„Azt mondja nekem, hogy kiordíthattam magamból a fájdalmat. Tanárnő olyan jó volt.”* A csoport egy részénél a pszichés megerősödés nem csupán bátrabb játékkal, hanem – a helyi pedagógus által amúgy

évek óta gondozott - színjátszó készségeik robbanásszerűen tűnő fejlődésével is társult: „Rutinosak lettek, szakszavakat használnak, hogy például <<pillanatképeket>> csinálnak, és rendezőként is fellépnek.” Mások esetében érdekes módon a proszociális fantáziák erősödtek meg ezzel egyidejűleg: egy társaság „Hétköznapiok kis hősei” elnevezéssel közös alapítvány létrehozását tervezi, aminek promotálásába már bevonták a KÁVA drámatanárait is.

Mindszerten „a kislányok még ma is zárkózottabbak, a fiúk pedig hajlamosak leuralni őket”. Valamennyien bizonytalanok még abban, hogy mi az, amit mutatniuk, hozniuk kellene egy-egy játékban. Ez a bizonytalanság felerősíti bennük a kíváncsiságot, hogy „miként fog kinézni a darab”. A helyi pedagógus szerint nehezen fogadják el, szokatlannak találják azt a gondolatot, hogy „az tőlük függ”. Ezzel is összefügg, hogy a helyi pedagógus szerint elsősorban azok a helyzetek a maradandóak, hatásosak pedagógiai tekintetben, amikor együtt hoz létre egy drámatanár egy jelentet egy gyerekkel. Ezekben a jelentekben „Sok apró gondolatot hoznak, ami engem meglepett. Két lányka például azt játszotta el, hogy a strandon vannak, és amikor úszni mennének, az egyik azt mondja, hogy ő nem is tud menni, mert múlába van. A megoldás ebben a helyzetben pedig az lett, hogy akkor maradnak mindketten a parton. Tehát behoztak egy testi problémát, amivel egyébként nem nagyon találkoznak.”

2.3. A behozott témák, a „tanya” tematika jelentősége, használhatósága

A program kiinduló felvetése volt, hogy a „tanya” és a „tanyavilág” kulturális reprezentációjának megújítása valamennyi településen és csoportban érdekes és fontos feladat lehet a résztvevők számára: a diákok saját élettörténetükbe, közös tapasztalataikba lehorgonyozva olyan új „tanyaképeket” hozhatnak létre a drámatanárok segítségével, amelyek egyaránt kikerülnek a túlzottan *romantikus*, másfelől a *pauperizált* tanyaképek csapdáit, elkerülve e domináns reprezentációkkal való egyéni azonosulás nehézségét. A drámás folyamatban azonban a tanya tematika két településen irrelevánsnak, vagy feldolgozhatatlannak bizonyult, így a drámatanárok által a szakasz kezdetén azonosított „kutatási témák” (jövőkép, közösség, kizárások) közös kereteként sem vált alkalmazhatóvá.

Az egyik iskolában az alapvető közös témának bizonyult annak tisztázása, hogy „*kinek hol van a helye az iskolában*”. Vagyis az, hogy „kik az áldozatok, kik a keményebbek, kik segítenek az gyengébbeknek”. Ez abból fakadt, hogy a diákok most léptek a kiskamasz korba, váltottak intézményt, és így „a gyerekek számára az volt a feldolgozni való téma, hogy ők

hányadán állnak egymással”. A tanya téma illetően törlését indokolta még az intézményvezető ódzkodása az "integráció" és a „tanyasi fiatalok” fogalmak nyilvános használatától, tovább az, hogy a helyi pedagógus megítélése szerint *„nincs ellentét a tanyáról jött és városi gyerekek között. Bár van, aki fél órát gyalogol a sárban hazafelé, vagy fél, hogy lekési a buszt, azért ők általában szegény, de teljes családokban élnek”*. Mindeközben van konfliktus a gyerek között, de jellemzően más szempontok alapján tesznek különbséget maguk között: *„beszédmód, anyagiak, szorgalom, s legfőképp személyiség: hogy ki áll ki magáért, ki húzza meg magát, és ez még csak nem is életkor függő”*.

A másik településen pedig a személyes élettörténetek és a családdal kapcsolatos tartalmak váltak dominánssá, háttérbe szorítva a tanya tematikát. Sőt, a család témakörben talán még „túl sok is a téma”: a szituációs játékokkal tudnak élni, és a behozott drámás formák újabb és újabb erős személyes történeteket hoznak, burjánoztatva a család témát. Bár a gyereket erősen foglalkoztatják politikai és helyi közéleti témák is (különösen három-négy fiú fogékony a történelmi témákra és a politikára), ugyanakkor „ezekről a témákról sajnos nem szabad ezen a környéken nyilvánosan beszélni. Engem is meghurcolnának érte.”

A harmadik településen azonban a helyi drámatanár megítélése szerint jó keretezést adhat a fantáziálásnak a tanya fogalma, ugyanis – bár a település nevében város – *„valójában egy kicsike falu, ahol a bent élő gyerekek ugyanazokat a problémákat panaszolják, mint a tanyán élők, hogy nincsenek boltok, nincs szórakozási lehetőség.”* Ezen kívül *„azért jó erről a problémáról játszani, mert megszülethet bennük a gondolat, hogy végül is itt akarnak élni, vagy sem. A nyolcadikosok ezt nyilván mélyebben fogják megélni, mert számukra ez az általános iskola elvégzése után alapvető kérdés lesz, hiszen itt nincs középiskola. Áprilisra ezzel kapcsolatban mindenkiben lesz valamilyen gondolata szerintem.”*

2.4. Az előadások hatása, a közönség összetétele

Az egyik település helyi pedagógusa elsősorban a fellépő gyerekek családtagjaira számított a közönség soraiban, akiknek a többsége eljön megnézni a gyereket, és várhatóan a tantestület tagjai is ott lesznek. Az előadás hatását inkább individuálisan képzelem: *„bizonyosan tükröt tart a közönségnek, de ennek a tanulságait személyesen vonják majd le a szülők”*. A legtöbb szülő *„valószínűleg nem tudja, hogy pontosan mivel töltik a gyerekek a mindennapjaikat”*, és várhatóan lesz, akinek az lesz a nagy öröm, hogy a gyereke mer kiállni mások elé. Ez a helyzet néhány diák életét akár közvetlenül is befolyásoltatja: *„Sok szülő*

visszafogja és egy irányba tereli a gyereket, de most észreveheti, hogy szélesebb érdeklődésű a csemete". Egy-egy esetben kimondottan más tervez a szülő, az osztályfőnök, valamint a gyerek: *„Van olyan diák, aki művészi pályára vágyik a szülei ellenére*". A közönség összetétele a várakozások szerint alakult, azzal a kiegészítéssel, hogy meglepően nagy számban jelentek meg a helyi civilszervezetek, iskolai pedagógusok, továbbá helyi döntéshozók. A feldolgozott történet mobilizálta a helytörténeti legendárium sokféle elemét, kiegészítve azt a résztvevő diákok kérdéseivel és helyekhez kötődő történeteivel, mítoszaival. Ugyanakkor a rendezés parabolyszerű értelmezést is megengedett: a város – ahonnan köztudomásúlag kerültek ki az utóbbi időben az országos politikát és közpolitikákat alakító közéleti szereplők – egy bűbájos boszorkája mentális fogságba ejti a főváros lakosságát. A közönség elsősorban a diákok bravúros performanszait emelte ki az utólagos méltatásokban, két esetben pedig azt erősítették meg a szülők az iskolai pedagógus felé, hogy a számukra is meghatározó volt a gyermekük tehetsége. Ezekben az esetekben a helyi pedagógus bízik a szülők nyitottabbá válásában a gyermekük alternatív, gimnáziumi karrierútjának támogatását illetően.

A második településen a helyi pedagógus elsősorban a szereplő gyerekek nagyszüleire, valamint helyi idősebbekre számított, várakozása volt, hogy a helyi tantestület tagjai nem szívesen jönnek el, *„de azért ott lesznek, mert muszáj*". Az ő közönségszervezéssel kapcsolatos feladata volt, hogy *„minél több szülő is eljöjjön*", akik közül azonban sokan több műszakban dolgoznak. *„Néhány szülő már most büszke a gyerekére, vagy büszkévé vált – a beszámolóim alapján–, de van néhány szülő, aki valószínűleg nagyon meg fog lepődni a saját gyermek teljesítményén.*" Miközben a helyi pedagógus a szülők körében toborzott, hangsúlyozta az előadásban rejlő alapvető kockázatokat is: *„A közös produkció veszélyessé válhat, ha a szülők könnyen magukra ismernek. Most a gyerekek nagyon bátrak. Ha nagyon megerősödnek, félő, hogy olyasmit is kimondanak, aminek a nyilvánosságával még nem tudnának megküzdeni.*" A helyi tanár feladata ezért az volt, hogy segítsen fikciótá stílizálni a konkrét történeteket, *„ritkítani a túl erős színházi anyagot*". Ennek megfelelően a projekthéten az - elsősorban életképek láncolataként értelmezhető – jelenetsort egyetlen álomtörténet pillanataivá stílizálta rendező, amelynek szuggesztív szövegei és sűrű képei a résztvevők szerint gazdag asszociációs kapcsolatba kerülhettek a település helyi tudásával. A helyi bemutató filmfelvétele – dermedt csend, kitörő taps -, valamint a szülők által a helyi pedagógus számára megfogalmazott visszajelzések azt támasztják alá, hogy sikerült

megtalálni személyes történetek kimondása és a felnőtt közösség botránymenetes provokációja között a kényes egyensúlyt.

A harmadik településen a helyi drámatanár arra készült, hogy erősen dolgoznia kell a közönségszervezésen. A szülők személyes elhívása – arra hivatkozva, hogy „az ő kisgyerekekük csodát tett, és jöjjenek el megnézni” – elsősorban a későbbi drámaórák számára ígért támogatókat, jelentkezőket. A résztvevők szülein azonban már februárban érződött, hogy „megbecsülik a helyzetet, vagyis lehetőségként fogják fel, hogy a Káva drámatanárai foglalkoznak a gyerekeikkel”. A toborzás arra is épített, hogy a színház „interaktivitása” szintén fontos hívó szó a településen, hiszen egy tanári és volt diákokból (ma már felnőttekből), sőt, döntéshozókból álló kör számára már ismerős volt a KÁVA résztvevő színháza a korábbi évekből. Akiknek azonban nincs ilyen emléküket, azokat a központi iskolába járó gyerekeik miatt kívánták behúzni a programba. (A gyerekek között ugyanis folyamatosan újratermelődik a „telepítés”, és a „cigányozás”.) A közönségszervezésben további szempont volt a helyi pedagógus szerint, hogy az un. „lenti” intézmény családias hangulata, a „burok” azt eredményezi, hogy összetartó a tantestület: „Azok a tanárok, akiknek van érdekeltségük vagy a színházi módszerben, vagy a gyerekekben, várhatóan eljönnek”. Végül a közönség megtöltötte a város művelődési házát, ahol jelen volt a polgármester és a képviselőtestület több tagja is. A helyi célokhoz igazodva itt egy egyszerű – már korán megtalált – történetre fűzte fel a rendező azokat a jelenteket, amelyek elsősorban a város jelentésgazdag helyszíneit idézték meg a résztvevők számára. A helyi pedagógusok értékelése szerint azonban elsősorban nem a cselekmény lokális relevanciája miatt volt itt is kitörően pozitív a fogadtatás, hanem annak köszönhetően, hogy egy helyi történetet az alacsony státuszú tagintézmény tanuló vittek színre nagy közönség előtt. A település a bemutatót követő hónapban elkezdte kiaknázni azt a lehetőséget, hogy az – eddig szinte láthatatlan tagintézménye – egy „több mint vállalható” produkciót hozott létre. Összesen három régióbeli felkérést fogadtak el falunapokra és iskolai rendezvényekre: még a beszámolási időszakban két olyan előadásra került sor, ahol – bár a KÁVA drámatanárai már jelen sem voltak – a település a tagiskola diákjai segítségével reprezentálta magát más települések közvéleménye előtt.

3. Az alkalmi drámaórákkal kapcsolatos tapasztalatok

Alkalmi drámaórákkal kapcsolatban – ahogyan azt már a módszertani bevezetőben jeleztük – mindössze öt pedagógustól kaptunk visszajelzést; akik valamennyien a Játszótér című drámaórán vettek részt.



Az értékelhető visszajelzések alacsony száma azzal függ össze, hogy a helyi tanárok, osztályfőnökök általában (két településen) nem mentek be a foglalkozásokra. Hódmezővásárhelyen a tanárok többsége benn volt, vagy lelkesen várja, hogy az ő osztályában sor kerüljön a foglalkozására – a három értékelés tőlük származik. Megítélésük szerint a foglalkozás témája találkozott a diákok érdeklődésével, hiszen...

...Kirekesztés náluk is előfordult.

...Sajnos sok a kiközösített gyerek, ebből az előadásból pedig sokat tanulhattak.

...A pedagógusok és a jelenlévő felnőttek is kerülhetnek helyzetbe

Vagyis az előadás a pedagógusok érdeklődésével is találkozott. Megjegyezték, hogy

... Osztályfőnöki óra témája is [volt]

Az alkalmi drámaórákhoz kapcsoló egyik meghatározó fejlesztési lehetőség abból fakad, hogy a kívülről érkező drámatanárok által létrehozott demokratikus játéktérben a tanulók másnak mutatkozhatnak, mint az iskolai mindennapokban. Épp ezért a drámaórák eredményességének jelét keresve a kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy miféle meglepetések érték a megfigyelő tanárokat saját diákjaik részéről. Két válaszoló pedagógus tudott ilyenről említeni, mindketten a diákok felszabadultságát hangsúlyozták:

Voltak, akik bátrabban és felszabadultabban mertek játszani.

Sokkal felszabadultabbak, nyitottabbak, bátrabbak voltak.

Másfelől azt kérdeztük a helyi pedagógusoktól, hogy a drámaóra megfigyelésével miféle módszertani inspirációhoz jutottak. Itt már jellemzően a módszertani repertoár bővülését emelték ki:

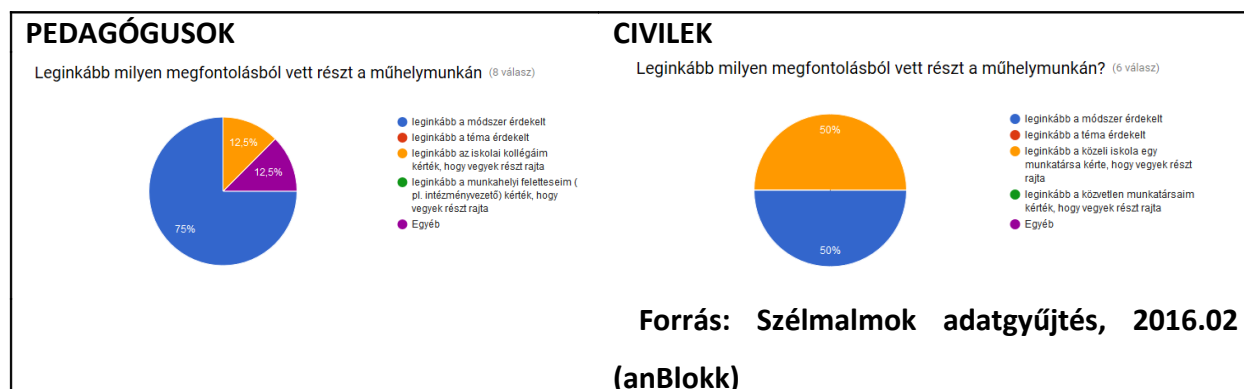
Újabb drámás eszközökkel ismerkedtem meg

A bemelegítő játékokat biztosan alkalmazni fogom.

Az egyik többször felidézett tapasztalatot a gyerekek – mindennapos - poénkodásának a komolyan vétele jelentette a drámatanárok részéről. Az interjúk során többek által felidézett élmény volt az egyik drámaórával kapcsolatban, hogy az egyik nyolcadikos csoportban a drámatanárok belementek a poénból bedobott fikciós helyzetbe, ami a helyi pedagógusok számára meglepő módon azt eredményezte, hogy a diákok elkezdtek komolyan venni a játékot.

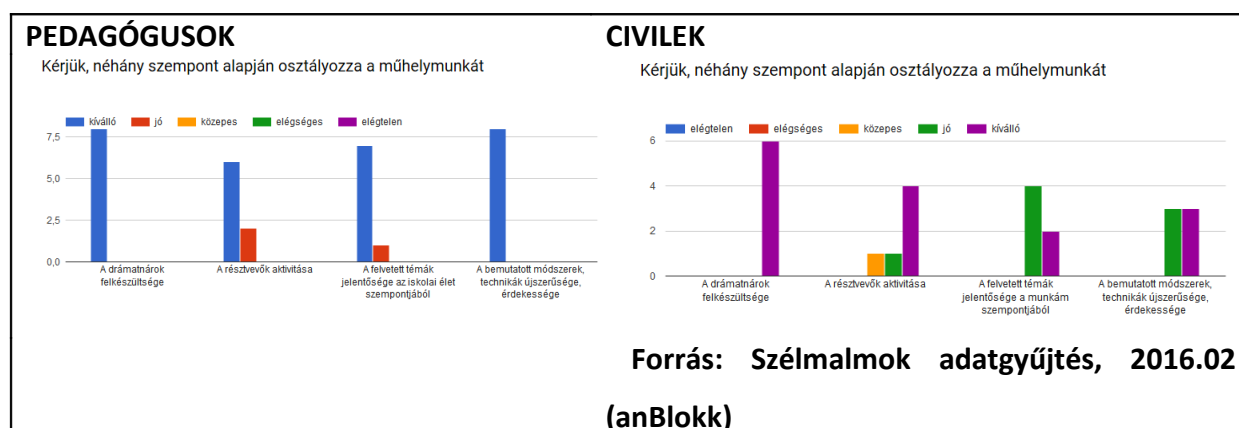
4. A módszertani műhelyek értékelése

A program feltételezése volt, hogy a helyi szereplők számára tartott érzékenyítő műhelymunkák – ha a módszerek átadására bizonyosan nem elegendőek is – alkalmasak arra, hogy az egy éven át zárt csoportokban folyó drámamunka lehetséges hozadékát érzékeljék, annak eredményét értékeljék a helyi pedagógusok és a civilek. Ez minden bizonnyal a résztvevő diákok teljesítményének méltánylásával együtt jár, illetve megkönnyíti a civilek bevonását az osztálytermi munkába. A pedagógusok körében jellemző volt, hogy egyéni pedagógiai-módszertani érdeklődésük miatt jöttek el a műhelyre. A civilek esetében azonban az volt a jellemzőbb, hogy egy-egy pedagógus (általában a helyi drámatanár) javasolta, hogy jöjjön el a képzésre.



Részvétel motivációja összefügghet a program értékelésével is. A két szegmens közötti eltérés csupán annyit, hogy a pedagógusokat elsősorban a téma és a módszer érdekelt, míg

a civileket árnyaltnyíval kevésbé érintették meg mind a behozott témák, mind a módszerek. A drámatanárok felkészültségét mindkét csoport kiválóan értékelte, és a többi szempont (a résztvevők aktivitása, a téma érdekessége, a módszerek újszerűsége) kapcsán sem fordult elő éles kritikai megjegyzés a válaszokban. Az, hogy a kérdőív szabadon kitölthető utolsó mezőjébe a pedagógusok kivétel nélkül, de a civil kitöltőknek a fele is hálálkodó üzeneteket hagyott a drámatanároknak, megerősíti, hogy a résztvevők erős élményekkel gazdagodtak a műhelyen.



Bár a legtöbb résztvevő mindkét szegmensben vett már részt drámaórán, esetleg képzésen is, az interjúk tanúsága szerint a hódmezővásárhelyi iskolában mégis felkavarta a tanárokat a műhelyfoglalkozás. Ennek két oka van. Egyrészt a Játszótér témája volt rendkívül aktuális az iskolában: az önmagamért való kiállítás nem csupán a gyerekek között, hanem a tantestületen és általában, a városban is sokakat foglalkoztató téma jelenleg. Van, akit szülőként is foglalkoztat a bántalmazás kérdése. Másrészt a forma - a szerepjátszás és szerepváltás – is erős benyomást tett a résztvevőkre. A pedagógusok meglepve tapasztalták a drámatanároktól, s olykor egymástól is a könnyed (könnyen szerepet váltó) színészi játékot. Utólagosan ehhez a mozzanathoz, vagyis a szerepalakítás könnyedségéhez kapcsolják a drámatanári munka sikerességét, amit többen nehezen tulajdonítanak önmaguknak.

Végül tekintsük át, hogy mit tanultak a résztvevők a műhelymunkán – az űrlapon megadott válaszaik szerint.

<p>Kérjük, röviden foglalja össze, hogy a demonstrációs napon tanultakból mit fog Ön hasznosítani az iskolai munkájában! (8 válasz, PEDAGÓGUSOK)</p> <p>- <i>Osztályfőnöki és magyar óráimon próbálom az általam tanított gyerekeket olyan szituációs játékokkal</i></p>	<p>Kérjük, sorolja fel, hogy a demonstrációs napon látottak, tanultak közül mit fog Ön a legnagyobb valószínűséggel</p>
---	--

<p><i>megkínálni, amelyek segítségével saját problémáikat is feldolgozhatják, újraértelmezhetik, átértékelhetik.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Problémák feltárására és megoldási javaslatok keresésére</i> - <i>A ráhangoló játékok nagyon jók voltak, szerintem nagyon jó volt a drámajáték utáni beszélgetés, amikor kérdezni lehetett a szereplőktől. A gyerekek is biztosan élveznék.</i> - <i>A bemelegítő (ismerkedős) játékokat</i> - <i>Egy adott probléma alaposabb, több szemszögből történő körbejárását. Illetve tudatosabban beleélni magam mások helyzetébe. Talán egy-két fogást órán is alkalmazni fogok.</i> - <i>Amikor csak alkalom nyílik, osztályfőnöki órák, iskolai szereplésekre való készülés alkalmával alkalmazni fogom.</i> - <i>A Kulturális Központba továbbra is szervezünk KÁVA-dráma foglalkozásokat, ha a lehetőségeink engedik</i> - <i>A gyerekek valós problémáinak feltárásában nagy szerepe van a drámapedagógiának, másfajta megközelítést tanultam, mint a hagyományos szerepeinkben alkalmazottak.</i> 	<p>hasznosítani a munkájában! (6 válasz, CIVILEK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>situációs játékok</i> - <i>A játékokat.</i> - <i>Kommunikáció más megközelítésben</i> - <i>Ismerkedős csapatépítő játékok</i> - <i>játékokat, technikákat</i> - <i>Situációs feladatok</i>
--	---

A pedagógusok érzékelhetően összetettebb tanulással távoztak. Míg a civileket elsősorban azok az elnyomottak színházának konvencióin alapuló bemelegítő és situációs játékok fogták meg, amelyek ifjúsági csoportokkal is játszatnak, a pedagógusokra vagy a drámaóra kidolgozottsága, vagy a téma, vagy az előzetes felkészültségük miatt több drámapedagógiai mozzanat is megfogta: a játékok használhatósága mellett itt is feltűnik a szerepjátszáshoz, valamint a diákok megismeréséhez hasznos eszközök megismerésének szempontja.

A tanultakról legvégül az ad áttekintést, hogy miféle problémák megoldásában látják hasznát a résztvevők a megismert eljárás(ok)nak:

<p>Kérjük, gondolja végig, hogy melyek azok a problémák, aktuális kihívások az Ön iskolájában, amelyeknek a megoldásában szerepet kaphatnak drámapedagógiai</p>	<p>Kérjük, gondolja végig, hogy melyek azok a problémák, aktuális</p>
--	--

<p>eljárások (is)!(8 válasz, PEDAGÓGUSOK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Személyes konfliktusok megoldásában, a szociális kompetencia fejlesztésében, a magyar tantárgy tananyagának élményszerűbb feldolgozásában - magatartás zavarok, szegénység, feladattudat hiányának legyőzése, önbizalom erősítése - A gyerekek nehezen tudják kezelni a konfliktusaikat, sokan indulatból reagálnak. Jó lenne megtanulniuk, hogyan lehetne másképpen az adott helyzetekben viselkedniük. - Célom, hogy a szociális készségeket, az egymás iránti tiszteletet, az empátiát, az együttműködést, az akarati képességeket erősítsem, fejlesszem a gyerekeknél, ilyen drámapedagógia eljárások segítségével. - Kommunikáció, illetve pont ennek hiánya. Problémamegoldó képesség fejlesztése, önismeret, mások helyzetébe való beleélés képessége. - Hátrányos, nehéz sorsú, tanulásban akadályozott, az iskolai élet során folyamatosan frusztrált gyerekek kibontakoztatása, lelki problémáinak megoldása, pozitív élmények szerzésével aktivitásuk fokozása. - Az intézményünkben gyakran megfordulnak a gyermekek, fiatalok. Bármely erkölcsi téma, gondolat fontos - Gyerekek közötti agresszió, kiközösítés, megfélemlítés. 	<p>kihívások a saját munkájában, amelyeknek a megoldásában szerepet kaphatnak drámás eljárások (is)!(6 válasz, CIVILEK)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emberekkel való kapcsolatépítésben tudom használni - Beilleszkedés, ismerkedés és elfogadás, konfliktus kezelés. - "a nem érdekel válaszok, és ezek hozadékai.... - Hátrányos helyzetű gyermekek egészséges mentális fejlődésének elősegítése. - Önismeret, társismeret, készségfejlesztés - Kommunikációs képességek
--	---

5. A közösségi színházi folyamat szakmai eredményeinek értékelése

A drámás beavatkozás mindhárom településen azonosítható legfontosabb eredményei a következők voltak a folyamatot értékelő interjúk és csoportos beszélgetések alapján:

[A fiatal drámapedagógusok szakmai fejlődése] A program egy tervezett - bár nem központi – célja volt, hogy fiatal drámapedagógusok számára teremtsen lehetőséget az építkező jellegű drámás folyamat megértésére. *„A Kávás előadásokhoz képest itt a folyamat volt az erős: szakmailag láttam, hogyan kell/lehet felépíteni egy éves programot, amiből sokkal többet tanul az ember technikákról, csoportépítésről mint másból.”* Ez természetesen együtt járt a drámajáték vezetői stílus csiszolódásával, új technikák elsajátításával is (A DP mentorom azt mondta, hogy kicsit A-ra hasonlítok.) A folyamat reflexiója nyilvánvalóan hosszabb időt igényel - *Még feldolgozandó. Hogyan kell végigvinni, lezárni egy folyamatot, és „Sírtam délelőtt mint amikor lejössz a drogról, szóval egy tútelített állapot jött létre az év végére, amit nehéz elengedni.”* – ugyanakkor a technikai eszköztár bővülése együtt járt a magabiztosabb játékvezetéssel is: *A gyerekek és én sem tudtuk eldönteni, hogy inkább gyerek, vagy inkább tanár vagyok. Úgy indult, hogy interjúkat fogok készíteni, ehhez képest bemelegítő játékokat is tartottam, és így sokkal gyakorlottabb, magabiztosabb, nyitottabb voltam a projekt által.* Ennek elérésében fontos momentum, hogy a naplók vezetése segített tudatosítani a drámás eljárás elemeit: *„A naplózáson keresztül reflektáltan nyomon követtük a folyamatot, nem veszítettük el a fonalat és a projekthéten koncentráltan tudtuk felhasználni a gyereke által mondottakat.”*

[Az izoláció csökkentése, új barátságok] A program végén, a budapesti előadások idején derült ki, hogy a diákok nyitottá váltak a többi települése élő fiatalokkal való kapcsolatok, barátságok kialakítására: *„Azok a srácok, akik néhány hónapja azt mondták, hogy benti iskolába nem teszik be a lábukat, enni pláne nem fognak, mert azok parasztok, és most kiderült, hogy ezeket a távolság-tartásokat félre tudják tenni.”* A helyi érintkezéseket korlátozó előítéletek oldása mellett a résztvevők a csoportban való munkaformát, az összetartozás élményét is először tapasztalták meg; a végére színjátszócsapat tagjaként kezdtek gondolkodni: *„hogyan fogjuk a szotyizós jelentet megoldani [emelt színpad nélkül] kérdezte az egyik kislány, vagyis telepátia volt köztünk, vagy ő is a köz kérdésen gondolkodott”.*

[A résztvevő diákok kompetenciáinak fejlődése] A drámapedagógusok folyamatértékelése szerint a résztvevő diákok körében elsősorban a szociális kompetenciákat, a motiváltságot, valamint az önbecsülést és az önismeretet erősítette a drámás folyamat. *„A projekthét előtt nem éreztem, hogy a diákok fejlődnek, most pedig fejlődtek, vagy legalábbis kiderült, hogy messzire jutottak”* – szól az általános megfogalmazás. A drámás munka egyszeri találkozásokra épül, itt pedig felismerhetővé vált, hogy *„mi az eredménye a folyamatnak. Őt-hat gyereket ki tudok emelni, akiken látható az elképesztő változás.”* A fejlődésben nem csak a drámás munkaformák, hanem alkotókkal kialakult személyes kapcsolat, kötődés hatása a meghatározó *„Személyesen sokat adott a helyi pedagógusokkal és a tanyán élő lányokkal létrejött barátság. Ami *-on az előadásban megszületett az ezt kifejezi. Láthattuk, hogy a folyamat részeként jött létre az egyesület, amit a fiatalok alapítottak, ami nagyon erős visszajelzés.”* Katartikus élmény a helyi művelődési ház munkatársainak és a szülőknek, de legnagyobb fejlődés a gyerekeken látható. Sokkal összeszedettebbek, mint az iskola többi diákja, nyilvános eseményeken ők az irányítók. Erős volt a civil vörksop, ahonnan szokatlanul pozitív visszajelzés jött.

[A helyi jelentések mobilizálása] A szakemberek részéről a legkevesebb szó az előadások cselekményéről, a színre vitt jelentésekről esett, ugyanakkor egyetértés volt abban, hogy létrejöttek közösségi színházi előadások, amelyekben a *„gyerekek megfogalmazták maguk számára, hogy mi az a közös világ, amiben élünk”*. Ez elsősorban annak köszönhető az értékelések szerint, hogy a *„csapatépítés után már lehetővé vált a helyi gondolatok fokozatos beépítése a darabba”*.

[Közösségi színházra egy szervezetileg működő, felsőoktatásban tanítható példa létrejötté] A program menedzserje elsősorban az előadásokon szembesült az egész éves folyamat mélységével, ugyanakkor azt folyamatosan érzékelték, hogy szakmai figyelem irányul a programra. A disszeminációs előadások (Pécs, Budapest) szintén megerősítették, hogy a Szélmalmokban egy érvényes, ráadásul jól tanítható közösségi színházi modellprogram jött létre: *„A projekt máris tananyaggá vált: a drámainstruktor szakon a Szélmalmokon keresztül tanítjuk a közösségi színházat.”* A „taníthatóság” elsősorban a részletes dokumentációnak, és a folyamatosan biztosított nyilvánosságnak köszönhető. *„Csak a háttér folyamatot láttam, ami az előadáson nyeri el az értelmét, de közben felhívott egy MOME-s barátom, hogy be fogja vinni az órára, mert az iparosok nem hajlandóak szociológusoktól megkérdezni, hogy hova menjenek, mit csináljanak”* illetve *„pénzügyesként kívülről néztem, de egyre inkább úgy*

éreztem, hogy de kár, hogy nem vagyok ott. Nagyon nagy eredménynek érzem, hogy ez a projekt ennyi emberrel nem esett szét, és ugyanúgy tananyagga vált mint az Új Néző” A sok szereplő és a dokumentáció részletessége szükséges feltételnek bizonyult a program sikeréhez, ez azonban jelentősen megterhel – még egy haza viszonylatban nagynak számító – drámapedagógiai társulatot. „Sok határhelyzet volt, dokumentáció, helyi kapcsolatok menedzselése, előadások tartalmilag eljutnak-e az elképzelt pontra, satöbbi. Mindez összejött, de két-három évente tudunk egy ilyet bevállalni. „

[A helyi pedagógus pozíciójának változása] Jelentős eredmény a helyi pedagógusok tanulási folyamatának támogatása mellett, hogy a sikeres előadásuk hatására megváltozik a pozíciójuk a helyi társadalomban (az iskolában és a településen): *„Én azt akarom kiemelni, hogy a kollegák mit szóltak a programhoz. Az előadás után ugye többen sírtak, és tényleg azt kérdezték, hogy Ezek a mi gyerekeink??? Tehát hogy tudtad velük ezt megcsinálni? Hát meglehet.”* A program folyamatának nyilvános reflexiója segített annak kialakításában is, hogy a helyi közvélemény értse, és nyitottan érdeklődjön a pedagógustól a programról: *„A sajtónak adott nyilatkozatokon keresztül kellett megfogalmazni, hogy miről szól a program, mi a helyzet nálunk, ami valamiképp megváltozott. Úgy éreztem eddig, hogy szélmalomharcot vívok, de itt most nem csak a gyerekek részéről láttunk robbanást, hanem érzem, hogy van eredménye a munkámnak, mert a település is elismeri.”*

6. Javaslatok

A szakai értékelés alapján a társulat a következő megfontolásokat és tervezési szempontokat emelte ki a több helyszínen megvalósuló közösségi színházi programokhoz:

1. Egy több települést összehozó program elején szükség van csapatépítő táborra, hogy a gyerekek azután folyamatosan érdeklődjenek egymás munkája iránt.
2. Meghatározó a közösségi színház sikeressége szempontjából a helyi pedagógusok és szakemberek körültekintő kiválasztása.
3. Az egész település bevonása szerencsés már a program elején: demonstráción keresztül érdemes megmutatni, hogy miről szól a program, mi várható a végére, hogyan lehet ment közben bekapcsolódni a folyamatba.
4. Sok időt kell szentelni a helyi viszonyok megismerésére.
5. Ha valaki ilyet csinál, az két, vagy inkább három évben gondolkodjon.

6. Fontos a próbák helyszínének a megfelelő kiválasztása annak érdekében, hogy a színtársulat beágyazódjon be az iskola, vagy a befogadó intézmény életébe.
7. Sok időt kell hagyni a helyi civilszervezetek közvetlen megszólítására, megismerésére, tartalmas bevonására
8. Csak sokelemű projekt érhet el eredményt. Az előre tervezett program azonban sérülékenyebb lehet a helyi viszony gyors változása miatt. Tehát készüljön apokalipszisre, tervezzen alaposan!
9. A kétheti-havi találkozások jó ritmust adnak a munkának, azonban szükség van a „bekompolásra”. Ezért egy-egy drámaszekció legalább három órás legyen.
10. Ne küzdjete az ellen, hogy bevonódjatok a terep és a gyerekek életébe, mert meg lesztek érintve!
11. Elengedhetetlen - a megfelelő helyi partnerek megtalálása után - a meglévő helyi intézmények (pl. színjátszócsoport) alapos és őszinte vizsgálata: mi van meg, mire lehet/nem lehet építeni, az egyes helyi szereplők milyen pozícióban vannak a település társadalmában.
12. A tervezés részeként legfontosabbnak tűnik a részvételi műfaj tisztázása, a szerepek és munkakörök tisztázása, a helyhez igazodó tervezés során. Belátható, hogy az optimális hossz, foglalkozás időtartam, időszak, a szakértelmekkel kapcsolatos szükségletek függnnek a helyi társadalmi viszonyoktól.