



Bartha Éva
Győrik Edit
Hegedűs Judit
Horváth H. Attila
Molnár Gábor



A tanórákon túl – de hogyan?



Bartha Éva
Győrik Edit
Hegedűs Judit
Horváth H. Attila
Molnár Gábor

A tanórákon túl – de hogyan?

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány
Budapest, 2011



Bartha Éva

Győrik Edit

Hegedűs Judit

Horváth H. Attila

Molnár Gábor

A tanórákon túl – de hogyan?

A program a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészt központi keretéből, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával valósul meg.

Az egyes fejezetek szerzői

Bartha Éva: *Személyiségfejlesztés videóval, Csoportélet, Közösségfejlesztés-közösségépítés, Kalandra fel! Dióhéjban az élménypedagógiáról*

Győrik Edit: *A segítő beszélgetés*

Hegedűs Judit: *Mi iránt érdeklődik a fiatal?, Kalandra fel! Dióhéjban az élménypedagógiáról*

Horváth H. Attila: *Iskolai terek*

Molnár Gábor: *A segítő beszélgetés, Az alkotás és a művészet öröme az iskolában..., Sport, mozgás mint szabadidős tevékenység az iskolában*

A program szakmai vezetője

Bognár Mária

Szerkesztő

Győrik Edit

Olvasószerkesztő

Szerencsés Hajnalka

© Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011

ISBN 978-615-5043-76-5

Kiadja: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány,
Dobbantó Projektiroda
Felelős kiadó: Kovács Gábor, a Kuratórium elnöke
Grafikai terv: Rubik Anna

Nyomdai előkészítés: Király és Társai Kkt.
Nyomda: Reactor Kft.

Tartalom

9	Mi iránt érdeklődik a fiatal?
10	Hogyan alapozzunk a fiatalok érdeklődésére?
10	Mit tegyünk akkor, amikor a fiatal érdeklődési területe veszélyes?
10	Mindig más érdekli?
10	Hogyan biztosítsunk a fiatal érdeklődésének megfelelő tevékenységet?
11	Mennyire szolgáljuk ki a diák érdeklődését?
11	A fiatalok mint önkéntesek
13	Irodalom
15	A segítő beszélgetés
16	1. egyéni beszélgetés
25	2. egyéni beszélgetés
42	3. egyéni beszélgetés
51	Beszélgessünk?!
51	Mitől segítő egy beszélgetés?
52	Hogyan építsünk bizalmat?
52	Hogyan kezdjük el a kapcsolatépítést a diákokkal?
52	Mikor beszélgessünk?
52	Miről beszélgessünk?
53	Hol beszélgessünk?
53	Meddig tartson egy beszélgetés?
53	Hogyan zárjuk le a beszélgetést?
53	Kell-e tanácsot adni?
54	Mi a szerepe a tanárnak, segítőnek a beszélgetésben?

- 54 Elég, ha meghallgatom?
- 54 Beszélhetek-e magamról?
- 54 Vannak-e tabutémák?
- 54 Van-e módszer?
- 55 Kell-e tudnom a választ a diák minden kérdésére?
- 55 Mit tegyek, ha hallgat?
- 55 Kinek mondhatom el, amiről a diákkal beszélgetek?
- 55 Tanulható-e a beszélgetés?
- 56 Hogyan vezessem a beszélgetést?
- 56 Baj-e, ha sír?
- 56 Mit tegyek, ha olyan témáról beszél, ami engem mélyen megérint és kiborulok?
- 57 Mit tegyek, ha szándékosan az érzékeny pontomat provokálja a diák?
- 57 Mit tegyek, ha beszélgetés közben megharagszom rá, felbosszant?
- 57 Mit tegyek, ha észreveszem, hogy már nem én vezetem a beszélgetést?
- 57 Mindig rá kell szólnom, ha beszélgetés közben káromkodik?
- 57 Mondhatom-e mindig azt, amiben valójában hiszek?

59 Személyiségfejlesztés videóval

- 60 Bevezető
- 60 A valóságot mutatja-e a felvétel?
- 60 Mire használható a videó és mire nem?
- 61 Mire figyeljen a tanár?
- 62 Mit ne tegyünk a videóval?
- 62 Hogyan használjuk?
- 62 A megbeszélendő rész kiválasztása
- 63 Felkészülés a megbeszélésre, a beszélgetés vezetése
- 64 Mit érhetünk el?
- 65 Szembesülés a „saját látványommal”
- 66 További praktikák – három gyakorlat videóval

72	Hogyan vegyük rá a diákokat a filmek visszanézésére?
72	Amikor a diák készíti a filmet...
73	Amire még használhatjuk a videót...
75	Az alkotás és a művészet öröme az iskolában (zene, képzőművészet, videokamera, filmklub, irodalom)
77	Zene
79	Képzőművészet (rajz, festés, szobrászkodás)
81	Videokamera
83	A filmklub
85	Irodalom – a tanórán túl
89	Sport, mozgás mint szabadidős tevékenység az iskolában
97	Csoportélet
98	A hiteles csoport és csoportvezető – személyes emlék
98	Mit értünk csoport alatt? Miben más egy csoport, mint egy osztályközösség?
99	A csoportok vezetésének lehetséges szinterei
102	Milyen a hatékony, a diákok által is kedvelt csoportvezető?
107	A csoport környezete
110	Felhasznált irodalom
111	Közösségfejlesztés-közösségépítés
112	Az osztálytalálkozók esete
112	A közösségfejlesztés célja
113	A közösségépítés, -fejlesztés spontán folyamat vagy tudatosan tervezett tevékenység?
115	A tanár szerepe a folyamatokban. Mert nélküle nem megy...
116	A feltáró beszélgetések szabályai
118	Az iskolai közösségfejlesztés fázisai
120	Felhasznált és ajánlott irodalom

121 Kalandra fel! Dióhéjban az élménypedagógiáról

- 122 Mi okozhat élményt a pedagógusnak és a diáknak?
- 122 Mi is az élménypedagógia?
- 123 Miért jó az élménypedagógia?
- 124 Az élménypedagógia megvalósulása
- 125 Mire figyeljünk, ha élménypedagógiai foglalkozást szeretnénk?
- 127 Kimozdulunk!
- 128 Vetélkedjünk!
- 129 Felhasznált irodalom

132 Iskolai terek

- 132 Iskolai terek
- 133 Milyen fizikai, infrastrukturális terek adódnak az iskolában?
- 134 Milyen tevékenység formálta terek vannak/lehetnek az iskolában?
- 135 Milyen személyes terek alakíthatók ki az iskolában?
- 135 Milyen az iskola klímája, hogyan változtatható?
- 136 Milyen (a szabadsáv szempontjából hasznosítható) terek lakhatók be az iskola közelében?
- 136 Milyen virtuális terek alakíthatók ki?
- 136 Hogyan használhatjuk az osztálytermet személyiségfejlesztésre?

Mi iránt érdeklődik a fiatal?

- **Hogyan alapozzunk a fiatalok érdeklődésére?**
- **Mit tegyünk akkor, amikor a fiatal érdeklődési területe veszélyes?**
- **Mindig más érdekli?**
- **Hogyan biztosítsunk a fiatal érdeklődésének megfelelő tevékenységet?**
- **Mennyire szolgáljuk ki a diák érdeklődését?**
- **A fiatalok mint önkéntesek**

Hogyan alapozzunk a fiatalok érdeklődésére?

Amikor szabadidős tevékenységet szervezünk, alapvető kiindulási pontnak a fiatal érdeklődését kell tekintetünk. Ez az alapvetés akár evidenciának is tűnhet, ugyanakkor érdemes átgondolnunk, hogy miként is lehet a fiatal érdeklődésére alapozni. A legfontosabb, hogy ismerjük, mi iránt is érdeklődik a fiatal. A diák megismerése akkor lesz árnyalt, valós, hogyha tudjuk, mit csinál a szabadidejében, van-e olyan hobbi, amire építhetünk, ami bevonható a nevelési, segítő folyamatba. Akár az egyéni fejlődési terv kitöltésekor is fókuszálhatnak erre a területre.

Mit tegyünk akkor, amikor a fiatal érdeklődési területe veszélyes?

Fontos kérdés, hogyan viszonyuljunk ahhoz, ha a fiatal érdeklődési területe valamilyen szempontból veszélyes vagy a társadalom/jog által nem elfogadható tevékenység. Például szeret graffitizni, ugyanakkor ez a jelenlegi jogszabály szerint nem szabálysértésnek, hanem bűncselekménynek számít, komoly retorziója lehet. Mit tehetünk ekkor? Talán az egyik legfontosabb feladatunk, hogy tájékoztassuk arról a fiatalt, hogy milyen következményei lehetnek tettének, ugyanakkor próbáljunk meg pl. segíteni neki olyan helyet, falfelületet találni, ahol engedéllyel graffitizhet.

Mindig más érdekli?

A fiatalok érdeklődésének egyik fő jellemzője, hogy nem minden esetben tartós, sokszor csapongó, s ennek fontos pedagógiai üzenete van: mindent ki szeretne próbálni, meg akar tudni. Támogassuk ebben a törekvésében, ugyanakkor a kitartásra való ösztönzésről sem szabad elfeledkezni: a kötelező jelleggel adott feladat nem biztos, hogy motiváló jellegű, így óvakodjunk attól, hogy az érdeklődéshez kapcsolódóan kötelező feladatokat adjunk – a serdülő lehet, hogy már dacból is nem fogja megcsinálni.

Hogyan biztosítsunk a fiatal érdeklődésének megfelelő tevékenységet?

Az érdeklődés kielégítésénél teret kell hagyni a fiatalnak, nekünk csupán csak az a szerepünk, hogy segítsük őt, hogy megtalálja a számára megfelelőt. Törekedjünk arra, hogy minél többféle tevékenységgel megismertessük. Előfordulhat, hogy az a család, ahonnan a fiatal jött, igen szűk érdeklődési körrel rendelkezik, ebből adódóan igazán választási lehetősége sem volt diákunknak, hogy hobbit válasszon magának. Másrészt a sokféleség mellett arra is érdemes odafigyelni, hogy a fiatalok aktivitására alapozó tevékenységeket javasoljunk. A serdülőkorból adódóan nem igazán szerencsés, ha nagyon didaktikus módon próbáljuk meg irányítani érdeklődésüket.

Erre is felhívja a figyelmet Gábor története:

„10. osztályos voltam, amikor az osztályfőnököm meglegelte, hogy szerintem nem érdeklődünk semmi iránt sem – meg is lett a szent cél: keltsük fel az érdeklődésüket a diákoknak. Ennek következtében mindenféle embereket hívott be az osztályba, hogy

beszéljenek hobbijukról – rém unalmas volt. Pedig lehet, hogy elég lett volna annyi, hogyha figyel ránk egy kicsit. Mert volt hobbink, csak nem ismerte el azt hobbinak.”

S valóban: ha átgondoljuk, sokszor felnőttként nem értékeljük a diákok szabadidős tevékenységét, mert nem látjuk értelmét, rosszul kódoljuk az adott tevékenységet. Nem szerencsés úgy gondolkodni, hogyha a diáknak nincs általunk preferált hobija, akkor egyáltalán nem érdeklődik semmi iránt – lehet, hogy csak az általunk képviselteket nem fogadja el. Mindez pedig joggal magyarázható az életkori sajátosságaival.

Mennyire szolgáljuk ki a diák érdeklődését?

Fontos kérdés, hogyha a diákunk érdeklődik, akkor mennyire „szolgáljuk” ki érdeklődését. Alapelveként talán érdemes megjegyezni, hogyha készen kapja meg az információt a fiatal, nagyon sokszor a felfedezés, kutatás vágyát csökkentjük. Hagyjuk, hadd érvényesüljön a felfedező tanulás öröme, nekünk csupán annyi a feladatunk, hogy lehetőségeket teremtsünk az információ beszerzésére, segítsük abban, hogy ő merjen és akarjon érdeklődni. Támogassuk abban, hogy akár a tanórai keretekben is érintsünk olyan kérdéseket, amelyek aktuálisak, fontosak lehetnek a serdülő korosztály számára.

Sokszor panaszként fogalmazódik meg a pedagógusok körében, hogy nehéz követni a fiatalok érdeklődését. Erről beszélt egy középiskolai pedagógus is:

„Mindig úgy érzem, mintha elmenne mellettem egy gyorsvonat, amikor a fiatalok érdeklődését, hobbijait nézem. Nehéz elfogadnom azt, hogy mennyire másképpen kapcsolódnak ki, mint mi. De meg kellett értenem, hogy más világban élünk: itt az a természetes, hogy sokszínűség van, nekem talán az a feladatom, hogy a sokszínűségben segítsem tájékozódni a fiatalot. Ezt azonban csak akkor tudom, hogy megpróbálok lépést tartani velük. Hogyan is teszem ezt? Három alapszabályom van:

Ne minősítsd a fiatal érdeklődését!

Érdeklődj a hobija iránt, nem tilos nekem sem kérdezni a diáktól!

Engedd, hogy érdeklődjön! Segítsd, hogy még többet érdeklődjön!”

A fiatalok mint önkéntesek

Nemcsak a jól meghatározható szabadidős és hobbi-, hanem akár az önkéntes tevékenységekben is megnyilvánulhat a diák érdeklődése. Az önkéntes munka mélyen bennük lévő érdeklődés, ezért is fontos figyelni erre, kiaknázni a benne rejlő lehetőségeket. Néhány gondolat erejéig nézzük meg az önkénteskedést mint az érdeklődés felkeltésének, kielégítésének egyik kiváló színterét! A szabad sávot nemcsak alkotásra, játékra használhatjuk fel, hanem más, segítő feladatra is. Tapasztalataink szerint a serdülők szeretnek segíteni másokon, az elesetteken, csak nagyon gyakran nincs rá lehetőségük, holott tudjuk, hogy mennyi értékkel gazdagodik ez által az egyén. Az önkéntes elsősorban nem a családjának segít, hanem akár kortársainak, de igen gyakori az idősek, elesettek, betegek támogatása is.

Pedagógusként gyakran tapasztalhatjuk, hogy a gyerekek és még inkább a serdülők könnyebben mondják el saját kortársaiknak problémáikat, mint a szakembereknek, a felnőtteknek. Éppen ezért

kiemelkedő szerepet tölthetnek be a kortárssegítők mind a problémák megelőzésében, mind a kezelésében. A kortárssegítők Földes Petra meghatározása szerint olyan fiatalok, akik

„az egykorú partnerek között eredendően meglévő azonosulási képességet mozgósítva, mellérendelt szerepből igyekeznek segítséget nyújtani társaiknak. Sokszor a híd szerepét töltik be a fiatalok és a kompetens szakemberek között. Ez a híd valódi tereken és időközönként át: az iskola vagy az utca világát köti össze a segítő intézményekkel, az éjszakai életet a nappal igénybe vehető segítséggel.” (Földes, 2001.)

A kortárssegítők önkéntes munkaként végzik feladataikat, nem kapnak érte pénzt, viszont komoly felkészítésen kell részt venniük.

A kortárssegítővé váláshoz szükséges egy 100-200 órás tanfolyam elvégzése, melynek során a személyiségfejlesztésen, az önismeret megerősítésén kívül a segítői munka eszköztárával (kapcsolatfelvétel, segítő beszélgetés) is megismertetik a vállalkozókat. A képzés során kiemelt figyelmet szentelnek a kommunikációs készségek fejlesztésére, a konfliktuskezelésre. A kortárssegítő természetesen kap segítséget, képzett szakemberek segítik mind a képzés, mind a segítségnyújtás folyamatában.

A kortárssegítés hasznáról érdemes néhány gondolatot megfogalmazni, hiszen mind a kortárssegítő, mind pedig a „kliens” rengeteget profitálhat ebből a folyamatból. A kortárssegítést végző tapasztalatokat szerezhet az emberekkel való kommunikációról, a segítő intézményrendszer működéséről, valamint fejlődik önállósága, felelősségtudata. A segített gyakran jóval nagyobb biztonságot érez, hogy kortársához fordul gondjával, könnyebben tudja sok esetben megfogalmazni problémáját. A kortárssegítés pedagógiai jelentősége sem megvetendő, hiszen megtaníthatja a fiatalokat arra, hogy figyeljenek egymásra, és alternatív és hasznos szabadidős tevékenységet is jelenthet.

A kortárssegítés felé is irányíthatjuk a fiatalokat, hiszen mind a közösség, mind pedig az egyén gazdagodhat általa, ugyanakkor az is kiváló lehetőséget adhat a tolerancia, az empátia fejlesztésére, ha akár a környezetvédelem, akár a segítségre szoruló személyes megsegítésére irányul a fiatal tevékenysége.

Hol is végezhető önkéntes munka? A kortárssegítésen túl érdemes tájékozódni akár a gyermekotthonok, az idősellátás, sőt a hajléktalan-ellátás területén, hiszen itt igen sok önkéntes programba való bekapcsolódásra van lehetőség. Azonban néhány dologra érdemes odafigyelni, mint például:

- ha a fiatalnak magának is problémája van, nem biztos, hogy képes lesz az önkéntes munkára, nem fog tudni fókuszálni másnak a problémájára, előbb neki kell segíteni, és utána válhat igazán jó segítővé;
- tisztázzuk az önkénteskedés célját: nem igazán szerencsés bármilyen előnyökhöz juttatni az önkéntes fiatalot, hiszen ezáltal a feltételek nélküli segítségnyújtás eszméje veszhet el;
- az önkéntes segítő munka pszichésen akár megterhelő is lehet, folyamatos támogatást kell nyújtani a fiatalnak, szinte szupervízióhoz hasonló beszélgetésekre mindenféleképpen kerítsünk sort;
- nem szerencsés, hogyha kampányszerűen zajlik az önkénteskedés: természetesen szép dolog karácsonykor, ünnepekkor fókuszálni az elesettekre, de talán jobban fejlesztjük a diákjaink szociális kompetenciáit, hogyha a mindennapok problémáinak kezelését helyezzük előtérbe;

- fontosnak tartjuk, hogy ne keverjék össze a helyreállító igazságszolgáltatás során végzett „önkéntes” tevékenységgel.

Érdemes e témakörnél megemlíteni azt, hogy akár osztályközösség is végezhet az adott településhez, kerülethez kapcsolódó önkéntes feladatot. Kiváló gyakorlat volt az például, hogy egy osztályközösség vállalkozott a város szélén lévő erdő megtisztítására, szemétgyűjtésre, de tudunk olyanról is, amikor játékdélutánokat szerveztek egy gyermekotthoni csoportnak havi rendszerességgel. Ezek a vállalkozások nemcsak az önkéntesség szempontjából értékes kezdeményezések, hanem a dobbantós csoport beilleszkedését is segíthetik az adott helyi közösségbe.

Nézzünk egy példát az önkéntes munka és az érdeklődés összekapcsolására!

„Laci 16,5 éves, többször bukott, nagyon sok fegyelmi tárgyalása volt, nem találta a hangot a szülőkkel, a pedagógusokkal. Ugyanakkor nagy környezetvédő volt, ezt használta ki az egyik kolléga, aki felhívta a figyelmét a helyi környezetvédő egyesületre, s Laci bekapcsolódott munkájukba. Olyan sikeres volt ez a kapcsolatfelvétel, hogy az iskolán belül Laci vezetésével megalakult a helyi környezetvédők csoportja.”

Mit is mutat ez a rövid eset? – egyrészt a pedagógus érzékenységét. Bár a diák rosszul teljesített, de mégis felfigyelt arra, hogy vannak erősségei, erre építve adott neki lehetőséget arra, hogy sikerélményekhez jusson. Másrészt ebben a csoportban a diáknak olyan képességei kerültek felszínre, amelyek egy tanórai környezetben elveszhetnek – talán már ez is arra utal, hogy milyen nagy jelentősége van az önkéntes munkának egy pedagógiai folyamatban. Ugyanakkor arra is érdemes odafigyelni, hogy mindehhez a tanár indirekt irányítása is szükséges volt.

Irodalom

Czike Klára – Bartal Anna Mária: Önkéntesek és nonprofit szervezetek – az önkéntes tevékenységet végzők motivációi és szervezeti típusok az önkéntesek foglalkoztatásában, *Acta Civitalis*, 2005.

Czike Klára – Kuti Éva: *Lakossági adományok és önkéntes tevékenységek*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest, 2005.

Földes Petra: Segítő kortársak – kortárssegítők. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 10. szám [on-line:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-10-mh-Foldes-Segito>} Letöltve: 2010. december 18.

A segítő beszélgetés

A fejezet első részében magnóra rögzített egyéni, segítő beszélgetéseket írunk le, melyekben a tanár kérdéseit, megnyilvánulásait kommentálva igyekszünk érzékelteni hogyan, mitől lehet egy beszélgetés segítő jellegű. Hogyan valósulnak meg a gyakorlatban a bizalomépítés, a nyitottság, az empátia, a pozitív kommunikáció, a jó kérdezés, az értő figyelem, a partnerség, a nem tanácsadás stb., mindaz, amiről már oly sokat hallottunk, olvastunk, tanultunk.

A második részben az alábbi kérdésekben kínálunk rövid útmutatást:

- **Beszélgessünk?!**
- **Mitől segítő egy beszélgetés?**
- **Hogyan építsünk bizalmat?**
- **Hogyan kezdjük el a kapcsolatépítést a diákokkal?**
- **Mikor beszélgessünk?**
- **Miről beszélgessünk?**
- **Hol beszélgessünk?**
- **Meddig tartson egy beszélgetés?**
- **Hogyan zárjuk le a beszélgetést?**
- **Kell-e tanácsot adni?**
- **Mi a szerepe a tanárnak, segítőnek a beszélgetésben?**
- **Elég, ha meghallgatom?**
- **Beszélhetek-e magamról?**
- **Vannak-e tabutémák?**
- **Van-e módszer?**
- **Kell-e tudnom a választ a diák minden kérdésére?**
- **Mit tegyek, ha hallgat?**
- **Kinek mondhatom el, amiről a diákkal beszélgetek?**
- **Tanulható-e a beszélgetés?**
- **Hogyan vezessem a beszélgetést?**
- **Baj-e, ha sír?**
- **Mit tegyek, ha olyan témáról beszél, ami engem mélyen megérint és kiborulok?**
- **Mit tegyek, ha szándékosan az érzékeny pontomat provokálja a diák?**
- **Mit tegyek, ha beszélgetés közben megharagszom rá, felbosszant?**
- **Mit tegyek, ha észreveszem, hogy már nem én vezetem a beszélgetést?**
- **Mindig rá kell szólnom, ha beszélgetés közben káromkodik?**
- **Mondhatom-e mindig azt, amiben valójában hiszek?**

1. egyéni beszélgetés

A beszélgetés körülményei: a vizsgáztató tanár elkésett, a diák pontos volt és most dühös. A beszélgetés valós időtartama kb. 20 perc

Tanár: Helló. Hogy telt ma a napod?

Diák: Hát... szar volt.

Tanár: Szar volt?

Diák: Ühüm.

Tanár: Úgy is kezdődött, vagy valami elszarta?

Diák: Hát... nem emlékszem, hogy kezdődött.

Tanár: Mikor keltél?

Diák: Nem emlékszem.

Tanár: Arra se?

Diák: Mondom, hogy nem emlékszem, hogy kezdődött.

Tanár: És reggel jöttél vizsgázni?

Diák: Persze... mindig veszekedtek velünk, hogy pontosan kell jönni vizsgázni. Gondoltam, jól van, akkor most pontosan jövök.

Tanár: És?

Diák: Mit és? Pontosán, ÉN pontosan jöttem! Ez így jó?

Tanár: Mert valaki más nem?

Diák: Most... hát ez hihetetlen, komolyan.

Tanár: Mi?

Diák: Hogy ezt pont Te kérdezed! Állandóan arról beszéltek nekünk, meg Te is nyomod nekem ezt, hogy ne késsek, meg ne aludjak el.

Tanár: Ez szerintem nagyon fontos dolog.

Nem a diák indulatára reagál, hiszen az csak még jobban fokozná a dühöt és dacot. Kihangsúlyozza, megerősíti, amit fontosnak vél, határozottan, de indulatmentesen képviseli az álláspontját, egyszerűen tényként közli, amiben hisz. Annak ellenére, hogy Ő késett, ezt még nem mondja ki, arra törekszik, hogy a diák mondja ki, mi bántja, miért ilyen dühös.

Diák: Hát persze, ja, csak, ez tök jó, hogy ezt dumálsz, csak akkor lehet, hogy Neked is be kéne tartani.

Tanár: Be szoktam tartani.

Diák: Hát, de ma nem sikerült.

Tanár: Ma tényleg nem sikerült. Ma, konkrétan, tényleg elaludtam.

Őszintén, egyszerűen, indulatmentesen vállalja, hogy hibázott.

Diák: De én meg bejöttem és itt vártam egy órát tök fölöslegesen...

Tanár: Ühüm. Tudom, hogy...

Diák: És persze, hogy elszaródott a napom.

Tanár: Emiatt romlott el?

Segíti a diákot, hogy bátran kimondja a saját hibáját, és azt is, hogy neki ez rossz. Ez megkönnyebbülés a diáknak, és erősíti a köztük lévő bizalmat.

Diák: Ühüm!

Tanár: Hogy várni kellett rám reggel?

Diák: Háttt perszeeee... mer' tudod, hogy utálok vizsgázni és tudod, hogy, hogy szorongok, már hányszor beszélgettünk erről.

Tanár: Tudom, tudom.

Diák: És akkor nem elég, hogy beszenvedem magam, szétparázom az agyam, és akkor beérek és akkor semmmmmmi. Ráadásul senki nem mondott semmit. Csak itt ültem.

Tanár: Ühüm. De Te mindig pontosan bejössz?

Miután a diák kibeszélhette a haragját, csak ez után kezd el róla kérdezni, beszélni.

Diák: Ez most, hogy jön ide? Tudod, hogy nem.

Tanár: Csak azért kérdeztem, mert hibázunk, és én is ember vagyok, és hibáztam ma. Elaludtam, mert tegnap sokáig voltam ébren, rosszul állítottam be az órát és, hát igen, egy ilyen dolog előfordul. Bárkivel előfordul az, hogy késik.

Magáról beszél, megerősíti még egyszer, hogy tudja, hogy hibázott, még az okát is elmondja. Személyes információt is megoszt, építi a partnerségi, egyenrangú viszonyt.

És a Te késéseiddel kapcsolatban, szerintem, azzal nem az volt a... tehát én nem azt mondtam Neked, amikor a késéseidről beszélgettünk, hogy ez, hogy az a gáz, hogy Te késel, hanem én arról beszéltem inkább, hogy az a gáz, hogy ez nálad mindennapos és e miatt szerintem egy csomó mindenről lemaradsz.

Nem ragad le a késésnél, nem bántja miatta, nem szidja, nem akarja ezt rögtön megoldani, de elmond egy fontos érvet a rendszeres késéssel kapcsolatban, ami túlmutat a késés tényén. Egy olyan aspektust vet fel, melyben a diák lehetséges veszteségei kerülnek szóba.

[Hosszan tartó csönd.]

Tanár: Érted, hogy mit mondok?

Türelemmel engedi a csöndet, a diák gondolkodását, csak annyit tesz, hogy ráerősít arra, hogy tovább gondolkozzon a hallottakon, azt engedi meg, hogy a diák dolgozzon a saját problémáján.

Diák: De hát ezt már réges-rég megértettem.

Tanár: Ühüm.

Diák: Mer', ezt már negyvenezredszer mondod ezt, és ezt megértettem réges-régen. Csak azt kérdezted, hogy milyen napom volt és csak elmondtam, hogy miért baszódott el. Nem haragszom, szóval nem vagyok mérges Rád, mer' jó, tényleg ilyen van, de az én napom elbaszódott. Mert kurvára félttem, és rossz volt így szorongva egyedül ülni.

Az indulat lejött a diákról azzal kapcsolatban, hogy a tanár késett. Elkezd magáról, a saját szorongásairól beszélni! Használ csúnya szavakat, de ebbe nem köt bele a tanár. Ebben a helyzetben nem ez a fontos! Nem ilyenkor van helye, terepe az erre

való visszajelzésnek, mert most éppen egy másik problémán dolgoznak, és ebben a pillanatban éppen egy fontos fordulóponthoz értek: ha a tanár itt a csúnya szavakra reagálna, elvinné a beszélgetés fonalát abba az irányba, és a diák nem tudná kimondani a saját problémáját, a félelmet és szorongást, és a bizalmi kapcsolat is meginogna.

[Csönd.]

Meg haragudtam is.

Tanár: Na! Rám?

Segíti még azt is kimondani, hogy a diák konkrétan a tanárra haragudott. Fontos megmutatni, hogy van ilyen, lehet ilyet, és ki is lehet mondani. Így lesz képes a diák az összes szorongását megfogalmazni és megosztani.

Diák: Hát, Rád is, meg arra is, hogy senki nem mondta, hogy most mi van. Nem tudtam, hogy most itt üljek vagy ne üljek, vagy most mi van. Tudod, milyen vagyok, már abban is elkezdtem kételkedni, hogy jó napom jöttem-e. Nem mondott senki semmit.

Tanár: Ühüm. Hát igen, mert gondolom, hogy ők is várták egy ideig, hogy biztosan csak kések, és amikor rájöttek arra, hogy nem, akkor felhívtak és én meg arra ébredtem, erre a telefonra.

Nem megy bele abba a játszmába, hogy a kollégáit kezdje el okolni a problémáért. A beszélgetést továbbra is kettőjük párbeszédéként tartja meg, abban a keretben, hogy kettőjükről tudnak beszélni. Ez fontos minta arra, hogy ne hivatkozzunk külső okokra, tényezőkre.

Diák: Ühüm. Hát jó, de attól még lehetne mondani valamit.

Tanár: Hogy érted ezt?

Itt is folytatódik a „magunkról beszéljünk” erősítése. Arra tereli a diákot, hogy maga próbálja megfogalmazni, mi lenne számára ebben a helyzetben segítség. Hiszen csak az lehet adekvát segítség, amiben közreműködik. Nem tudhatjuk, mi egy másik embernek a segítség, de tudunk olyan helyzetet teremteni, amiben Ő ezt képes megfogalmazni.

Diák: Hát, hogy lehetne legalább azt mondani, hogy mi se tudjuk, hogy mi van.

Tanár: De megkérdezted ezt esetleg valakitől?

Nem hagyja, hogy a diák az egész problémát a környezetére hárítsa.

Diák: Neeemm.

Tanár: Lehet, hogy mások nem tudták, hogy Te rám, az én vizsgámra vársz, és ezért nem mondták. De hogyha megkérdezted volna, lehet, hogy mondták volna Neked, hogy nem tudom, hogy a L. (tanár) még nem jött, nem tudjuk, mi van vele, de mindjárt felhívjuk.

Megmutatja a diáknak a másik oldal, a kollégák aspektusát. Tudatosítja, hogy egy helyzet nem csak az ÉN, a diák nézőpontjából érdekes.

Diák: Hát jó, csak annyira szorongtam, hogy nem is jutott eszembe, tudod?

Tanár: Tudom. Igen, értelek Téged!

Diák: Tudod, hogy nem nagyon tudok senkivel dumálni.

Tanár: Ühüm. De bevallom egyébként, hogy én is nagyon sokszor haragudtam rád eleinte, amikor elkéstem. És szóval tudom, hogy ez milyen érzés. Főleg azért, mert emlékszem rá, hogy aztán Te, amikor megérkeztél, akkor utána még az is volt, hogy itt üldögtél kint a folyosón, és hiába tudtál volna bejönni órára, mindig azt mondtad, hogy már nem akartam bemenni, mert én már elkéstem ennyi meg ennyi időt, és már inkább be se megyek, és inkább itt ültél egyedül a folyosón és akkor én is haragudtam Rád. Most már nem haragszom, mert értem, hogy miért van ez.

Túl vannak az indulatokon, kialakul egy partnerség: a tanár bevallja, hogy ő is haragudott, amikor a diák elkéstem, azaz fontos dolgot oszt meg az érzéseiről. Mostanra mindketten kifejezték egymásnak a helyzettel kapcsolatos érzéseiket, és ezzel megteremtődött az a nyugalmi légkör, amiben már indulatok nélkül lehet beszélgetni a késésről mint problémáról.

Diák: Tök gáz bemenni késve, nem?

Tanár: Szerintem nem.

Diák: Nem?

Tanár: Hát pont azért nem, mert én azt gondolom, hogy most már én sem haragszom Rád e miatt, mert megértettem, hogy ezek miért vannak.

Diák: Hát mer' félek.

Tanár: Pontosan ez az, és én most miért haragudjak egy emberre, aki fél?

Még egyszer kimondják a kulcsérzéseket, és elérkeznek a probléma lényegéhez, ami nem a késés, hanem a szorongás és félelem. A tanár kifejezi az együttérzését, és a félelem terhétől próbál mentesíteni olyan értelemben, hogy ebben a kapcsolatban tárgyatlanává válik a félelem. Ezért a diák egyre inkább meg tud nyílni.

Diák: Jó az egy dolog, hogy Te nem haragszol, de a többiek meg lehet, hogy haragszanak, meg szoktak is, le szoktak szúrni.

A diák bevállalt még egy problémát, egyre bizalmasabban tud beszélgetni, egyre több minden derül ki a helyzetéről, a szorongásairól.

Tanár: Hát, mert még a többiek nem ismernek annyira, hogy értsék ezt a dolgot.

Továbbra sem kapható arra, hogy a kollégáit hibáztassa, nem kapható arra sem, hogy olyanokról beszéljen, akik nincsenek itt jelen, ebben a beszélgetésben.

De azért köszönöm, hogy elmondtad, mert én sem szeretek elkésni, és azért nem szokott ez mindennapos lenni nekem. De ez is egy nagyon jó visszajelzés nekem, hogy mondjuk belőled ilyesmit váltott ki az, hogy én elkéstem. Mert, jó, hogy megosztottad ezt velem.

A diák korábbi indulatát visszajelzésként fogja fel, és ennek megköszönésével tovább erősíti a bizalmat, mélyíti a partneri viszonyt. Jelzi, hogy a hibázás egyszerű emberi dolog, mindenkivel előfordulhat, és ismét megoszt magáról is egy információt. Érezteti, hogy a késés neki személyesen is probléma, tehát neki is fontos, hogy ezen dolgozzanak.

Diák: Jó, és azt nem lehetne, hogy ilyenkor... szerintem mindenki tudja, nektek van ilyen izé... ott leültök, ott beszéltek rólunk, fene tudja mit, hetente egyszer, azt nem lehetne... biztos tudják a többiek, hogy én félek megkérdezni, hogy tudod, nem vagyok jóban másokkal, meg, hogy én nem vagyok képes odamenni, megkérdezni, hogy mi van, ezt biztos tudják, nem? Vagy nem?

Tanár: De szerintem beszéltünk már erről.

Diák: Jó, de hogy akkor nem lehetne arra figyelni, hogy ha már látják, hogy ott vagyok, ott ülök, hogy szóljanak, hogy ők se tudják, hogy Veled mi van, hogy csak ennyi.

Tanár: Jó.

A diák elkezdett a megoldáson gondolkodni, kezdi megfogalmazni, mi lenne neki segítség. A tanár ezt bármiféle megjegyzés, minősítés nélkül elfogadja.

Diák: Ezt lehet?

Tanár: Ühüm.

Diák: Mer', lehet, hogy ha valaki odajön, meg szól és akkor mondja, akkor megnyugszom vagy akkor tudom, hogy mi van. Hm???

Tanár: Jó. Ez járható út.

A tanár türelmes és végig engedi, hogy a diák maga dolgozza ki a megoldást. Nem ötletel, nem ad tanácsot!

[Csönd.]

Tanár: Úgyhogy akkor ezt elmondhatom, ugye?

Tisztázni igyekszik a diákkal, hogy a tanári stábbal megoszthatja-e a diák szorongását, félelmeit. Tudatosítja, hogy ettől kezdve ez nem marad kettőjük között. Fontos, hogy ezt a diák értse, ezért a kérdéssel még egy kicsit tovább gördíti ennek a témának a megbeszélését, hogy világos és egyértelmű legyen a diáknak, hogy mi is fog történni.

Diák: Mit?

Tanár: Hát, hogyha legközelebb lesz stáb, mondjuk beszélhetek arról is, hogy – mert az előbb ugye azt is mondtad, hogy lehet – mások, amikor Te pl. így elkésel és nem mersz bejönni, akkor haragszanak rád.

Diák: Most a diákokra gondoltam, tudod, bemegyek későn egy órára és akkor, ott, most a diákokra gondoltam, hogy ők ott haragszanak. Meg szoktak így beszólogatni.

A diák újabb problémát oszt meg.

Tanár: Ühüm. De hát azt mindenkinek mindenért. Szerintem ez csak egy olyan...

Diák: Hát, de az kit érdekel, az érdekel, hogy nekem miért? Ezt én nem tudom, ezt csak Te látod, de nekem mindig beszólnak. Haragszanak.

A diák azonnal lecsap az általánosításra, hogy most nem róla van szó. Visszatereli magára a szót.

Tanár: Azért, mert elkésel?

Diák: Ühüm. Igen. Na, nem mintha ők nem késnének!

Tanár: Ők is késnek?

Nem mintha nem tudná, hogy a többiek késnek, de nem ez a fontos! A kérdéssel a diák nézőpontját igyekszik kimondatni ebben a témában, hogy később lehessen azon dolgozni, hogy mindenkinek a maga problémájával kell foglalkoznia. Még egyszer megerősíti: ebben a beszélgetésben ŐK KETTEN vannak jelen, magukról lehet beszélniük!

Diák: Ühüm. Nem én vagyok az egyetlen, aki késett. Sőt ebben az iskolában mindenki késik.

Most a diák próbál általánosítani...

Tanár: Hát, de valamiért mégis az van, hogy bejössz és akkor nem, tehát, hogyha azt gondolod, hogy már nem fogsz beülni az órára, akkor miért jössz ide a folyosóra? Mert akkor meg megcsinálhatnád azt, hogy jó, hát akkor már elaludtam, akkor megyek a következő blokkra. Érted? És akkor nem jössz be, csak pont úgy szünetre, hogy akkor utána majd be tudjál menni. De van olyan, hogy Te megérkezel óra húszkor és akkor még 30-35 percet itt ülsz...

A tanár visszaviszi személyes síkra a beszélgetést, és felvet egy újabb nehézséget, veszteséget, ami a diákot éri a késéssel kapcsolatosan.

Diák: Igen, mert tudom, hogy órám van, miközben kések és akkor az is, attól is félek, hogy érted, hát akkor, szóval akkor igyekszem gyorsan elindulni, hogy minél előbb beérjek. Mer' azért is lebasznak.

Tanár: Hogyha?

Segíti abban a diákot, hogy a lehető legpontosabban verbalizálja a gondját, a félelmét.

Diák: Hát, hogyha még, még később érek be. És akkor, amikor megérkezem, jó, akkor már benn vagyok az iskolában, de akkor meg az órára meg nem merek bemenni, mer' akkor mindenki néz, meg elkezd velem foglalkozni.

Tanár: És akkor szerinted, mi lenne a jó? Mi lenne a jó, ha mondjuk, tegyük fel, van egy ilyen eset, hogy ami ugye sokszor van, hogy te beérsz, mondjuk óra húszra, tegyük fel, még van 35 perc az órából, de Te nem mersz bejönni. Akkor van esetleg arra ötleted, hogy hogyan lehetne ezt áthidalni? Hogyan tudok, mondjuk én Neked abban segíteni, hogy mégis begyere akkor az órára? És ne félj attól, hogy be fognak szólni? Vagy hát nyilván a félelmedet nem tudom én leküzdeni, csak hogy valahogy tudok-e én Neked abban segíteni, hogy ez valahogy megoldódjon, hogy ne üljél itt még 20 percet a folyosón fölöslegesen?

Megfogalmazza a problémát, átadja a lehetőséget, hogy a diák ötletet fogalmazzon meg a megoldásra, és aztán ezt még konkrétabbá teszi: „Én mit tudok segíteni”. Személyhez kötve könnyebb válaszolni, mint általános megoldást keresni. A tanár ezen kívül jelzi, partner abban, hajlandó tenni azért, hogy a diák előbbre jusson.

Diák: Hát nem tudom, mer' végül is ha ott vagy, ha nem tartasz éppen órát, és akkor bejövök és találkozunk, akkor biztos megkérdezhetném, hogy van-e órám, meg izé, és akkor se-

gíthetnél bemenni, de ha nem vagy ott, mer' órát tartasz, akkor nem tudom, akkor nem tudom, mit kéne csinálni.

A diák a személyes részre reagál, és megint csak megoldja magának. A többi még kérdés marad, abban tanácstalan.

Tanár: És hogyha én ezt elmondom stábon? Tudod, van nálunk mindig ügyeletes, akinek pont ez a dolga, hogy itt járkáljon és nézegesse, hogy diákok ülnek ott, ahol ülnek, és miért ülnek ott, miközben óra van, és hogyha én beszélek egy kicsit rólad a stábon, és akkor majd mindig aki ügyeletes lesz, az akkor tudni fogja, hogy neked jól esik, hogyha odamegy hozzád és megkérdezi, hogy te mér ülsz itt, és akkor Te elmondod, hogy hát elkéstem, és akkor mondjuk ő bekísér vagy bejön veled, akkor az neked jobb?

Most a tanár gördíti tovább a megoldáson való gondolkodást egy ötlet felvetéssel. DE kérdésként fogalmazza meg, nem eldöntött tényként! Továbbra is a diák dönthet arról, mi a segítség neki.

Diák: Hát az attól függ, hogy ki az! Mer' azért... nem biztos, hogy szükségem van arra, hogy valaki olyan bunkón szóljon hozzám, mint ahogy itt egyes tanárok szoktak.

Tanár: Ühüm. Deee... megpróbáljuk egy körben, és akkor majd utána, jövő héten visszatérünk rá, ha lesz ilyen eset, hogy jó volt-e vagy nem, vagy ez bevált-e vagy nem?

Újból kikerüli a kollégák bevonását a beszélgetésbe. Olyan ötletet dob be, ami rövid időre szól, nem végleges, csak kipróbálható, és fenntartja kettőjük további segítő kapcsolatát, biztosítja a diákot hosszabb távú támogatásáról. Megengedi azt is, hogy nem biztos, hogy beválik az ötlet, és felkínálja, hogy együtt tovább lehet ezen dolgozni, gondolkodni.

Diák: Úgy, hogy bárki, szóval elmondod, és akkor bárki...

Tanár: Úgy, hogy holnap is lesz stáb, és én holnap elmondom, és akkor addig el fog telni egy pár nap. Hát nem biztos, hogy lesz ilyen, hogy elkéssel, de ha lesz ilyen, hogy elkéssel és ilyen helyzetbe kerülsz, akkor ők tudni fogják, hogy oda kell hozzád menni, és meg kell kérdezni, hogy te mire vársz itt, vagy milyen órára vársz, és akkor megnézzük, hogy ez hogy fog működni, és akkor jövő héten mikor újra leülünk, akkor meg fogom tőled kérdezni, hogy milyen volt. És lehet, hogy azt fogod mondani, hogy tök jó volt és bevált, ha meg nem, akkor meg azt mondod, hogy ez így nem jó. És akkor kitalálunk valami mást.

Pontosan elmagyarázza, hogyan fog történni a megoldáskísérlet, kiket fognak bevonni.

Diák: Hát jó, próbáljuk ezt meg. De mondd nekik azt is el, hogy nem kell feltétlenül bunkón beszélni a diákokkal. Szóval hogy így megértem én.

Tanár: Ühüm. Jó, akkor ezt is elmondom.

Diák: Sőt, tudod még úgy pluszba megijedek, hogyha valaki olyan, olyan...

Tanár: Tudom, ismerem, hogy milyen vagy. Jó. Erre figyelni fogok, majd amikor beszélek erről, jó?

A diák szorongó világának érzékeny kezelése, nem hagy figyelmen kívül semmilyen közlést, fél szót, ismételt megnyugtató, megerősítő a diákot abban, hogy érti őt.

Diák: Hát csak mondd el ezt is, aztán meglátjuk. És... és azt nem lehet, hogyha Te késel, akkor Te szólsz?

Tanár: Ha kések, akkor szól... amikor én késni szoktam, akkor mindig szoktam szólani. Előfordult olyan, hogy jöttem biciklivel és feltúrták ott az utat, ahol jöttem volna át, és láttam már előre, hogy 5 vagy 10 perccel később fogok beérni, és akkor mindig szoktam szólani. Ma azért nem tudtam szólani, mert ma én konkrétan teljes mértékben elaludtam. Tehát ma nem tudtam szólani, mert éppen alvó állapotban feküdtem, és ezért így ez nem ment. Tehát ez fizikailag lehetetlen volt, úgyhogy ez tényleg nem szokott velem gyakran előfordulni, szerencsére, úgyhogy szerintem ezzel így nem lesz probléma, mert nem fogok elaludni minden nap, meg minden héten, ezt így nem szoktam csinálni, viszont az biztos, hogy ha legközelebb előfordul, hogy kések, mert olyan előfordulhat, akkor én mindig fogok szólani.

Nehéz helyzet! Minden diáknak szólni külön? DE nem kezdi el magyarázni racionális érvekkel, hogy ebben mi a nehézség, hanem megosztja saját történetét, helyzetét a konkrét aznapi esetről sok-sok én-közléssel, beavatja saját világába: „én hogy működöm”, saját nézeteibe. Nem ígér lehetetlent, újra megerősíti, hogy a késés előfordulhat (problémaközösség), annyit ígér, amennyit biztos vállalni tud. Személyes szinten tartja a beszélgetést.

Diák: NEKEM!???

Tanár: Hát, Neked, ööö, ha éppen együtt van óránk és Te ezt kéred tőlem, akkor megpróbálom megjegyezni, hogy ne felejtsem el. Zs. néni mindenestre mindig fel szoktam hívni, és ha Te éppen akkor itt vagy, akkor Zs. néni a rám váró diákoknak mindig szokta mondani. Azért szoktam Zs. néni hívni, mert ugye mindig itt ültök a környéken, és Zs. néni meg itt van, és akkor mindenkinek szokta tudni mondani, hogy most a L. (tanár) elesett a biciklivel, még éppen a sebét törölgeti, meg éppen a nadrágját varrja össze és akkor óra 10-re itt lesz.

A tanár folytatja az önmegmutatást, önfeltárást, némi humorról fűszerezve, ami mindig jó feszültségoldó. Így lehet viszonzni a diák önfeltárást, ismét erősödik a partneri viszony.

Diák: Jó.

Itt még érződik, hogy a diáknak ez így nem elég, még nem azonosult a megoldással.

Tanár: Vagy én szerinted neked szóljak ilyenkor? Külön telefonon?

A tanár visszatér a rizikós témához, mert el kell érni, hogy a diák elégedett legyen a megállapodással, hogy mindkettőjük számára megnyugtató, elfogadható és vállalható helyzet alakuljon ki. Ezért rákérdez arra, amit a diák valóban szeretne.

[Csend.]

Diák: Nem tudom, hogy... hát

Tanár: Mert nem biztos, hogy egy ilyen helyzetben még jó egy ilyennel időt tölteni, hogy tudod, akkor én felhívom a Zs. néni meg felhívlak Téged, meg még lehet, hogy 2 másik embert

és akkor viszont annál később fogok beérni. De hogyha neked elég az, hogy a Zs. néni mondja el, hogy elkéstem, akkor az úgy jó?

Érveket hoz arra, hogy miért nem működik a személyes megoldás, és felajánlj egy köztes megoldást – ismét kérdés formában. Nem tényként, ami inkább a lázadozást váltaná ki.

Diák: Jó, hát ha a Zs. néni szól nekem, akkor jó.

Tanár: Biztos, hogy szól, mert én őt erre meg fogom kérni.

Másik megoldásban, de biztosítja a személyes figyelmet.

Diák: Akkor jó.

Tanár: És mondj egy jó dolgot is a napodból! Biztos történt Veled olyan is, ami jó volt.

A beszélgetés lezárása tudatosan elszakad a tárgyalta problémától, jelezve azt is, hogy az egyelőre megoldódott, illetve törekedve arra, hogy felmerüljön valami pozitív esemény, beszélgetéstéma.

Diák: Hát nem tudom, nem, mer' akkor már annyira, annyira megviselt, tudod, akkor így már nem tudtam...

Tanár: Ühüm.

Diák: Akkor már úgy elment a kedvem és akkor így be, elment a kedvem, meg akkor már úgy nem, utána már, már nem is tudom utána mi történt.

Tanár: És hogy érzed, hogy a vizsga hogy sikerült? Rányomta a dolgozatodra is a bélyegét ez a dolog? Vagy azért, amit tudtál azt leírtad?

Diák: Hát... nem tudom, mer' rossz kedvem volt. Kicsit mérges is voltam, meg rossz kedvem volt, és akkor nem tudom pontosan, hogy... nem tudom pontosan... nem tudom, hogy, hogy sikerült. Hát valamit írtam.

Tanár: Ühüm. Jó, hát majd megnézem, mert úgyis én fogom javítani. És hogyha lesz olyan, hogy megmondom a százalékot, és hogyha Te azt gondolod, hogy nem jó, és mondjuk azt gondolod, hogy főleg e miatt is, mert neked reggel rossz kedved volt, akkor fogunk tudni találni másik időpontot, amikor javíthatsz. Ha tényleg ezen múlt a dolog. Mert én abban biztos vagyok, hogy te nem buktál meg, mert én tudom, hogy te órán jól szerepeltél, csak mondjuk nem olyan százalék lett, amilyenre te gondoltál, akkor jövő héten megírhatod még egyszer.

A segítő beszélgetésben nem mindig tudunk szépen és szabatosan fogalmazni, nem is ez fontos, hiszen közben párhuzamosan dolgozunk azon, hogy mit mondjunk, hogyan zárjuk le a beszélgetést. A lényeg, hogy az üzenet, a mondandó átmenjen.

Diák: Hát jó, majd megbeszéljük, most ezt nem tudom, hogy akarom-e.

Tanár: Jó!

Diák: Majd megnézed, és akkor esetleg mondjuk, majd megmondod, hogy szerinted én tudnék-e jobbat és akkor megdumáljuk, jó?

Erős bizalmat mutat, hogy elhiszi a tanárnak, hogy ő tudja, tudna-e jobbat írni, fontos a véleménye.

Tanár: Ok... [csend] ...most viszont megyek, mert amennyivel később jöttem be, annyival korábban megyek haza, jó?

Megoldottak egy nehéz, daczból induló helyzetet, és nevetve válnak el, ráadásul azon a problémán nevetnek, amiből kiindult az egész.

Diák: Hahaha. Szia!

2. egyéni beszélgetés

A beszélgetés körülménye: verekedő diákot beküldik a tanárhoz. A beszélgetés valós időtartama kb. 40 perc.

Diák: Hello.

Tanár: Szia, Zs.! Hát te?

Diák: Hát bejöttem, mert mondták, hogy jöjjen be. R. néni mondta.

Tanár: Mert?

Diák: Hát miit tudom én. Hát mér'?

Tanár: De most órád van, nem?

Diák: Igen, de mondta, hogy jöjjen be.

Tanár: Na. De miért?

Diák: Miért? Hát biztos tudod!

Tanár: Honnan tudnám, én nem voltam ott.

Diák: Hool?

Tanár: Hát az órán, R. nénivel van órád.

Diák: Hát, de már biztos tudod, az egész iskola tudja, biztos tudod.

Tanár: Honnan tudnám, amikor én itt ülök. Látod, itt.

Diák: Jó, de mindent meg szoktatok egymással beszélni. Most nyilván már te is tudod.

Tanár: De még megy az óra.

Diák: De ez nem órán volt.

Tanár: Mi?

Diák: Ez szünetben volt még.

Tanár: Szünetben?

Diák: Igen!

Tanár: De mi? Mi az, ami miatt a R. néni ide küldött?

Diák: Most tényleg, most komolyan? Most nem mondod, hogy nem tudod!

Tanár: Fogalmam sincs. Úgy volt, hogy majd holnapután dumálunk.

Diák: Hát igen, de beküldött a R. néni. Ideges volt.

Tanár: Mi volt?

Diák: Hát ideges volt.

Tanár: R. néni?

Diák: Láttam rajta, hogy sík ideg, azt hittem simán, már el is mondta mindenkinek.

Tanár: Nem, hát nem tudom, nekem nem mondta el. Miért küldött be?

Diák: Hát, nem tudom most. Mindegy, legalább nem vagyok órán. Ez legalább egy, mondjuk kicsit jobb.

Tanár: Nem volt jó az óra?

Diák: Nem az, hogy nem volt jó, hanem ott volt az a féreg. Érted?

Tanár: Jaaa. Kicsoda?

Diák: Hát most tényleg, na, most jó, akkor most elmondom. Szünetben, semmi, nekimentem a F.-nek. Köcsög. Pfuuuu... felhúzott a F. Ennyi.

Tanár: Hogyan?

Kedvesen és nyugodtan kérdez.

Diák: Mindegy ez régi történet. Érted? Ma már betelt a pohár, megmondtam neki, hogy kurva anyját, érted? Most már velem ne szórakozzon, érted? Mert nem lehet csak úgy ezt csinálni velem!

Tanár: Mit?

Diák: Hát semmi, még neki állt feljebb. Érted? Múlt héten volt egy kis balhénk. Nem itt a suliban. Érted? Nem adta vissza az mp3 lejátszót, és akkor mondtam, hogy figyelj, add vissza öcsém, mert véged van. És akkor semmi, akkor jött a bandájával, és akkor ott elkezdtek szívatni, meg minden. És akkor én meg felhúztam magam, mondtam, hogy jól van oké, nem fogom felvenni a kesztyűt, érted, okosabb vagyok annál.

Tanár: Ez volt múlt héten?

A tanár még beszéltetni akarja a diákot, aki nagyon ideges.

Diák: Ez volt múlt héten, és akkor mondtam neki, hogy jól van érted, oké, jövő héten hétfőn jövünk suliba, itt legyen az mp3 lejátszó, és akkor persze nem hozta el, megmondtam neki órán, hogy vége van, megmutattam neki, hogy el lesz...

Tanár: Órán?

Diák: Persze, hogy órán, még az első órán. Ő csak röhögött rajta, meg visszapofázott, meg kurva anyám, azt mondta, meg ilyenek, nahát nekem ennyi, ennyi, betelt a pohár, szünetben kimentünk, azonnal leütöttem, ennyi. Azé' csodálkozom, hogy nem tudsz róla, mer' kinn voltak a zsaruk is.

Tanár: Tényleg nem tudok róla.

A tanár tudatosan nem reagál egyelőre magára a történetre, mert még mindig beszéltetni akarja a diákot.

Diák: Vértett a pofája a gyerekeknek. De meg is érdemelte amúgy.

Tanár: R. néni ott volt?

Diák: Hát mit tudom én, valahonnan előkerült. Hát nem láttam, hát nem láttam semmit. Ideges voltam.

Tanár: Ühüm. Na, ideges voltál. Megütötted.

Egyszerű, nyugodt ténymegerősítés, visszatükrözés. Bizalomépítés. Nem szid, nem idegeskedik, nem elemezget, főleg nem mond véleményt, ítéletet, nem minősít. A cél még jobban megnyitni a diákot.

Diák: Meg!

Tanár: Igen?

Diák: Hát aztán szétválasztott minket a mit tudom én má' kicsoda, a G. bá', meg a nem tudom kik jöttek oda felnőttek, azt is majdnem megütöttem, phuuuu...

Tanár: Igen? Meséld még tovább, lehetőleg minden feszültséget beszélj ki magadból.

Diák: Mindegy, valahogy széthúztak minket, de még biztos, hogy befejezem, egyébként ennyivel nem fogja megúszni ez a köcsög.

Tanár: Oké. Szétválasztottak benneteket?

A hangnem végig nagyon nyugodt. Nem veszi át a diák feszültségét, ingerültségét, zaklatottságát.

Diák: Szétválasztottak, igen. És akkor ott elkezdtek mondani, hogy izé, ez egy iskola, meg ilyenek, hát ki a faszt érdekel, hogy ez egy iskola, hát kit érdekel, érted, hát itt van a F. meg én, most vagyok rá dühös, érted nem fogok várni rá végig, mert csak röhög érted, mert csak röhög a pofámba, mert nem veszi komolyan... há' majd mosmá' majd megtanulja majd.

Tanár: És?

Nincs reagálás sem a trágár szavakra, sem magára a verekedésre. A cél, hogy a diák beszélje ki magából, és elérjen egy nyugodt állapotot. Ez kétféle módon valósul meg: nyugodt mondatok, amivel a tanár visszajelzi az állapotát, vagy kérdések, amelyek abban adnak segítséget, hogy tovább tudja mondani a sztoriját.

Diák: És, hát semmi, hát mondom, hogy leütöttem, szétválasztottak.

Tanár: Nem, nem, nem, aztán mi történt?

Diák: Mi után?

Tanár: Ezt mondtad azoknak, akik ott voltak, a tanároknak?

Diák: Semmi széthúztak minket, meg nem tudom, aztán ott akkor a... nem tudom, én nem, én még ütni akartam még rajta, mer' láttam, hogy ez kevés, mondjuk, jó nagyot kapott!

Tanár: Ühüm.

Diák: Hát semmi, és akkor ott elvitték, mit tudom én, elhúzták onnan, és akkor engem meg a G. bácsi bevezetett ide az izébe, folyosóra, azt mondta hogy, akkor már a szünet vége volt, azt mondta, hogy azonnal menjek órára, nem marad ez ennyiben, majd erről még izé, és akkor a F. az nem jött be még most az elején, aztán má' bejött és akkor én elkezdtem újra ahogy...

Tanár: Visszajött F.?

Diák: Visszajött, mer' leápolták a fejét, meg nem tudom mi, és akkor én meg nem bírtam érted, ott még majdnem ráborítottam az asztalt, na, akkor mondták, hogy azonnal jöjjenek hozzád. Azért mondom, hogy azt hittem, tudsz róla.

Tanár: Nem, most tudtam meg tőled. Oké. És?

Még mindig nincs reakció a verekedésre, még mindig nagy a feszültség, nincs itt az ideje, beszélnie kell a diáknak. Nem a tanár akarja kimondani, hogy vajon milyen céllal küldték ide be a diákat.

Diák: Hát és akkor most gondolom, majd elmondod, hogy izé, mekkora gáz vagyok, meg nem tudom. Nem érdekel, mer' most érted, addig én nem fogom ezt, komolyan, tehát, hogy,

nem is tudom, komolyan lehet, hogy jobb, ha hazamegyek, mer' ha visszamegyek, biztos, hogy még ütök rajta. Pfhuuuuuuu!

[Csend hosszan.]

A tanár engedi a hosszú, kínos csendet, mert fontosnak érzi, hogy végképp levezetődjön a feszültség, és a diák megérkezzen igazán a jelen helyzetbe. Még akkor is, ha legszívesebben közölné a diákkal, hogy tényleg nincs rendben az, hogy valakit leütünk. Azt akarja, hogy a diák magától billenjen át, nem erősíti meg sem abban, amit magáról mond, hogy „gáz vagyok”, de nem is próbál túlszerezni azzal, hogy ebben megcáfolná a diákot. A diák végre észre is vesz valami mást, ami már nem F.-ről és a verekedésről szól.

Megehetem ezt a jeget? Olyan jól néz ki!

Tanár: Szomjas vagy?

Kísérlet elvinni őt egy másik irányba.

Diák: Nem tudom, csinálnom kell valamit, amivel kicsit lehiggadok.

Tanár: Mit? Mitől szoktál tudni lehiggadni?

Diák: Hát, hogy valamivel lefoglalom magam.

Tanár: De volt már ilyen, hogy ilyen ideges voltál?

A tanár megpróbálja kideríteni, hogy egyszeri eset ez, vagy alapvetően jellemzi a diákot.

Diák: Hát, hogyne!

Tanár: Na és akkor hogy szoktad magad lenyugtatni?

Van-e saját megoldása?

Diák: Hát nem tudom. Általában mindig valamivel lefoglalom magam. Kimegyek apám műhelyébe, kalapálok valamit, vagy nem tudom, mer', hát hogyha balhé van, akkor persze balhé van, akkor az lenyugtat, hogyha izé... csak most ez félbe maradt, mer' szétválasztottak minket, azért nincs ez még lejátszva, azt gondolom.

Tanár: Hogy lenne lejátszva?

A beszélgetés egy szinttel mélyebbre lép. Még jobban feltárjuk, milyen is Zs. Minél alaposabban megismerjük, annál hatékonyabb lesz a beszélgetés és a segítő kapcsolat a későbbiekben.

Diák: Hát úgy, hogyha befejezem, érted. Hát ez a köcsög egy hétig szívát, meg nem hozza vissza az mp3 lejátszót, meg pofámba röhög, meg még hát izé, az én kurva anyámat, hát tudod mikor, most azt hiszi, hogy egy ütéssel megúszta, most visszahozták, be van kötözve, még beverni, még kettőt kellett volna, csak annyi, hogy elvigye legalább a mentő, mer' akkor érzi, hogy akkor érted, akkor komolyan vesz.

Tanár: Gondolod?

A kételkedés jelzése. Árnyalatnyi utalás arra, hogy talán nincs igaza a diáknak. A tanár a saját értékrendjét nem közli direkt módon, de itt elkezdí bevezetni.

Diák: Há perszeel!

Tanár: Miért gondolod ezt?

Diák: Hát mer' gondolta volna rólam érted, hogy megütöm? Azt hitte, hogy csak úgy izé, szopathat itt össze-vissza.

Tanár: Hogy szopat?

Elkezdí megnézni a diák oldalát, benne mi váltotta ki konkrétan ezt a feszültséget, dühöt és végül a verekedést. Melyek a diák gyenge pontjai?

Diák: Hát hogy így tudod, izé, visszaröhög, meg visszapofázik, meg izé, pedig egyébként meg hát tudja, hogy ő a hunyó, hát ő kérte kölcsön, hát tök jó fej voltam, odaadtam neki, és akkor így izéli, hát hogy mondom akkor oké, de akkor hétfőn hozd, és akkor nem hozza.

Tanár: És Te mit gondolsz, hogy miért szopat téged így a Feri. Te vajon mennyiben tehetsz arról, hogy „szopatnak”?

Diák: Hát mer' egy köcsög, hát mér' szopatna? Hát mit tudom én?

Tanár: Miért pont téged?

Kísérlet arra, hátha kiderül, hogy a diák az oka az egész konfliktusnak, mert provokáló magatartású.

Diák: Hát, mert fél tőlem vagy valami.

Tanár: Miből gondolod, hogy fél tőled?

Diák: Hát hogy lehet, hogy pont ezt akarta így kijátszani, hogy balhéba keveredjek, és akkor majd engem jól izé. Lesz velem valami, vagy kapok egy igazgatóit vagy valami, és akkor...

Tanár: Mert szerinted F. azt akarja, hogy te ne legyél itt?

Diák: Hát biztos valamiért ki akar velem tolni. Hát érted, az izéjét is, elveszi az mp3 lejátszót, aztán nem hozza vissza, érted?

Tanár: Azt mondtad, nem elvette, hanem te adtad neki kölcsön.

Fontos a fokozott figyelem, a diák már arról kezd beszélni, hogy elvették az mp3 lejátszóját, a tanár nem engedi bele ebbe a csúsztatásba. A tanár pontosít, és egyben jelzi: észnél vagyok, figyelek rád. Itt nem tudsz össze-vissza beszélni.

Diák: Hát jó akkor még én adtam neki kölcsön. Nem voltunk mi mindig rosszban.

Tanár: Jóban voltatok?

Átfogalmazza a diák mondatát: miért nem mondja ki, hogy ha nem voltak rosszban, akkor tulajdonképpen jóban is lehettek.

Diák: Hát így spanok voltunk, érted, most az, hogy mennyire voltunk jóban, azt így nem lehet elmondani, azt nem tudom. Csomó spanom van, de hát azokat így nem lehet így kiszámítani, mikor melyik spanom. Nem a barátom a F., érted? A barátom, azok olyanok érted, azokra lehet számítani.

Tanár: Van barátod?

Feltáró kérdés, mert elképzelhető, hogy a diák túloz, esetleg éppen az ellenkezője igaz, hogy magányos.

Diák: Hát persze.

Tanár: Itt?

Ráérzés arra, hogy itt még nincsenek barátai, csak szeretné, hogy legyenek.

Diák: Hát azoknak fogok is szólni amúgy. Hát itt a suliban, itt még nem nagyon ismerek senkit. Még inkább csak spanjaim vannak. De azok is jó srácok lesznek majd. Jó kis bandám lesz.

Tanár: De hogy mért van így rád kattánva a F.?

Ismét felteszi a kérdést, mert ez még nem tisztázódott. Ezt a kapcsolatot érdemes mélyebben megfigyegetni.

Diák: Hát nem tudom.

Tanár: Biztos gondolkodtál rajta.

Ki akarja kerülni a választ, de a tanár nem engedi, mert azt érzékeli, hogy ez a diáknak sem egyszerű helyzet, gondolkodik ezen. Azt akarja jelezni, hogy tisztában van azzal, hogy erről a diáknak több gondolata van, mint amit kimond. Hogy van ehhez elég intelligenciája. Túl ideges volt ahhoz, hogy elhiggyük: őt nem érintette meg egyáltalán ez az eset.

Diák: Hát gondolkodtam, hogy mért szopat ezzel az egésszel. Lehet, hogy csak izé, nem tudom, azt gondolja, hogy majd ezzel így bebizonyítja, hogy ő a királyabb gyerek, vagy valami.

Tanár: De miért pont téged?

Annak hangsúlyozása, hogy nem F.-ről, hanem önmagáról kellene beszélnie, ami láthatóan komoly nehézséget okoz a diáknak.

Diák: Hát mondom, szerintem ezér', mert bennem ellenfelet lát, vagy valami ilyesmi.

Tanár: Ellenfele vagy?

Megismétli, pontosítja, amit mond. És újra átfordítja a kérdést, vagyis a hangsúlyt Zs.-re helyezi, hogy róla legyen szó.

Diák: Hát nem az, csak ő is ilyen nagypofájú gyerek, meg én is, és akkor izé, tudod így kakaskodunk egymással, van ilyen.

Fontos dolgot mond el a diák.

Tanár: Te nagypofájú vagy?

A tanár visszatereli a diákot, hogy megint önmagáról beszéljen. A labdákat mindig a diák adja fel: a tanár arra kérdez rá, amit a diák először a társáról és nem magáról állít.

Diák: Aszongyák!

Tanár: De én azt kérdelem, hogy te nagypofájú vagy-e? Te mit gondolsz magadról, hogyan látod magad?

Diák: Hát én csak megmondom, ami a szívemen, az a számon, én ilyen ember vagyok. Ha kell, meg a tettek mezejére lépek.

Tanár: Mindig megmondod a frankót? Tényleg ilyen vagy?

Diák: Mindig. G. bácnak is megmondtam, ha nem enged el, érted, őt is megütöm. El is engedett amúgy egyből.

Tanár: Ez a frankó?

Diák: Hát nem?

Tanár: Hát nem tudom.

Szándékos bizonytalanságával kétséget ébreszt a diákban a saját viselkedésével kapcsolatban.

Diák: Hát ne rángasson engem egy tanár, érted? Mit rángat engem? Hát érted, idősebb meg minden, én nem akartam megütni, de ha tovább ráncigál, megütöm. Phhuuuu!

Tanár: És most mi legyen? Mit szeretnél?

Kizökkentő, nagyon váratlan kérdés. Semmi reakció nincs a verekedésre, a G. bácsival történetekre, nincs értéktétel. Teljesen világossá vált, hogy a diáknak sok rossz érzése van ezzel az egésszel kapcsolatban, sürgősen neki elmondani, hogy rossz dolog, amit csinált (nincs ítélkezés és kioktatás). A tanár átadja neki a terepet: gondolkodjon ő saját tetteiről. A „mit szeretnél” szándékosan túlzó megfogalmazás, egy szívbe menő kérdés, amire biztosan nem számít a diák. Egyáltalán kérdezte-e ezt valaki valaha ettől a diaktól. Hosszú csend is követi ezt a kérdést.

[Csönd]

Diák: Hát a F.-fel ezt le kell játszani, az biztos!

Mivel nem tud rá válaszolni, vissza is zökkenti magát F.-hez és a konfliktushoz.

Tanár: Mit?

Szándékos értetlenség: mondja ki a diák, mit is akar pontosan játszani.

Diák: Hát ezt a meccset, ami most itt kialakult közöttünk.

Tanár: Ez egy meccs?

Diák: Hát nem?!

Tanár: Hát, nem tudom.

Diák: Szerinted nem meccs?

Tanár: Kérdelem.

Diák: Hogy így húzza az agyam ezzel, hogy így nem adja vissza az mp3 lejátszómat, hát hogyan lenne meccs, meg beszólogat, meg röhög.

Tanár: Miről szól ez a meccs?

Hagyja, hogy mindent a diák mondjon ki.

Diák: Hát arról, hogy ki lesz a legény a gáton, érted?

Tanár: Itt?

Diák: Persze.

Tanár: Az osztályban?

Diák: Hát gondolom, az osztályban is, meg úgy buliba' hétvégén, tudod, ahova szoktunk járni együtt.

Tanár: Te akarsz lenni?

Diák: Mi?

Tanár: Hát a főnök, vagy mi?

A „főnök” szó bevezetése láthatólag elbizonytalanítja a diákot, úgy tűnik, ezzel a szereppel még sincs teljesen rendben.

Diák: Hát jó, hogy. Megvan bennem a vezéregyéniség, érted?

Tanár: De nem ezt kérdeztem, hanem, hogy akarsz-e lenni?

Diák: Hát persze.

Tanár: Miért?

Diák: Hát mer' érted, akkor egy csomó minden, akkor tudom, hogy ki hol van. Érted, a rangsorban, tudom, hogy ki van velem, ki van mellettem, ki van ellenem, tisztábban látom a dolgokat.

Tanár: Ha főnök vagy, akkor ez van?

Diák: Persze. Akkor rálátok.

Tanár: Mire?

Diák: Hát az egészre. Hogy ki mit csinál. Akkor nem lehet engem átkúrni, érted, akkor védve vagyok.

Kiderül, hogy a diák fél.

Tanár: Hogyan?

Diák: Lesz egy csomó spanom, érted, ilyenek, mint a F. is lehetett volna, csak hát szembeszállt, leütöttem, érted? Ennyi.

Tanár: Szóval főnök akarsz lenni?

Újra zavarba hozza a „főnök” szóval.

Diák: Hát így is lehet fogalmazni.

Tanár: És akkor az miért lesz jó neked?

Diák: Miért, most szerinted nem jó egy főnöknek?

Egyre világosabban látszik, hogy nincs rendben a „főnök” szereppel, itt már ő kérdez vissza.

Tanár: Hát én nem tudom, sosem voltam főnök.

A tanár nem vállalja, hogy azonosuljon a diák értékrendjével, hogy abban erősítse, hogy csak az lehet a jó, ha valaki főnök. Azt üzeni, hogy e nélkül is lehet élni, sőt rendben lenni magunkkal.

Diák: Jó, akkor te nem tudod, de én tudom, én már voltam. Figyelj, a főnököt tisztelik, felnéznek rá, érted, hallgatnak rá.

Tanár: Hol voltál főnök?

Diák: Az előző suliban, volt egy jó kis banda, érted, és amit megmondtunk, úgy volt.

Tanár: Mondj példát!

A tanár szándékosan példát kér, hiszen a diák valójában nem mond semmi konkrétumot.

Diák: Milyen példát?

Tanár: Hát, hogy amit mondtatok, az úgy volt.

Diák: Jaj, de most ne szívass már, el tudod képzelni, milyen egy főnök!

Tanár: Nem. Honnan tudnám elképzelni?

Diák: Látsz itt annyi gyereket a suliban, sok málészájú itt szaladgál, érted?

A diák folyamatosan kerüli ki azt, hogy példát mondjon, a tanár nem hagyja. A diák láthatóan zavarban van.

Tanár: Jó, de az nem te vagy.

Nem engedi, hogy másokról beszéljen.

Diák: Hogy akkor most mit kérdezel?

Tanár: Hogy mondj egy példát arra, hogy amikor főnök voltál, akkor mi volt az például, amire azt mondtad, hogy így legyen, és úgy lett.

Diák: Fuuuuu, hát rengeteg minden.

Tanár: Egyet mondj.

Nem engedi, hogy kibújjon a válasz alól.

Diák: Rengeteg minden. Hát például, hogy izé, mikor elindulunk bulizni, akkor telefonon elmondom a Pistinek, hogy te hozod a Hubertust érted, te hozod az izét, nálam lesz a parti, én biztosítom a izét, ledumáljuk, lerendezzük, minden ott van a helyén, érted, tudom, hogy kiben bízhatok, ki nem fog átvágni, meg érted, ha valaki meg átvág, akkor tudom, hogy kire tudok számítani, ha baj van.

Tanár: És ez, de azt mondtad, hogy ez a suliban volt. Mondj egy olyan példát, ami a suliban történt.

Diák: Melyikben?

Tanár: Azt mondtad, hogy a suliban volt ez a banda.

Diák: Azt mondtam a suliban is volt, meg úgy egyébként is.

Tanár: Akkor mondj egyet a suliban.

Diák: A régiben?

Tanár: Hogy egy sulis dologban azt mondtad, hogy így legyen, azt mondtátok, és akkor az úgy lett.

Diák: Hát például volt ilyen érted, hogy izé, hogy volt ez a mi kis társaságunk, ez a brancs, és akkor jött egy srác, mi jól elvöltünk, és a srác így hogyhívjákolt, és akkor megmondtam a srácoknak, hogy mit kell csinálni vele, érted, satöbbi, és akkor egy idő után így szépen elhallgatott, és nem kekeckedett.

Végre mond egy példát, de érezhetően zavaros, még mindig nem válaszolt igazán a kérdésre.

Tanár: Jött egy új srác és kekeckedett?

Diák: Hát az elején egy kicsit kekeckedett, így leosztottam a srácoknak, hogy mit kell csinálni kinek, hogy kell reagálni, most érted, nem tudom ezt így példában elmondani, mert akkor

holnap is itt ülnénk, de hogy érted, mindenkinek frankón meg volt a feladata, szépen, és akkor izé...

Tanár: Nem baj, ráérek.

Még mindig nem hagyja, hogy elmenjen a konkrét válasz mellett.

Diák: Rá lehet itt gyűjtani amúgy?

Itt végképp feladja a diák, egy olyan fontos kérdésre nem tudott választ adni, ami miatt az egész konfliktus kialakult: főnök akar lenni, de valójában nem főnök. Teljesen témát vált.

Tanár: Ühüm.

Nehéz erre a kérésre igent mondani, de a diák az elmúlt pár percben teljesen elgyengül, önmagával került diszharmóniába, a tanár úgy érzi, hogy most meg kell kicsit támogatnia, kis komfortot adni neki ebben a helyzetben.

Diák: Jó.

Tanár: Itt igen. Ideadnád az öngyűjtót?

Diák: Hát persze.

Tanár: Köszönöm. Szóval nem mondtál sulis példát.

Visszatérés a nehéz témához, amit pontosan azért nem hagy elveszni, mert nehéz. A diák zavarodottsága arra utal, hogy itt valami fontos, érzékeny ponthoz értünk.

Diák: Hát most mondtam el.

Tanár: Nem értem.

Diák: Nem érted?

Tanár: Nem, nem. Jött egy új gyerek, ez furcsa nekem, hogy ti ott vagytok, egy nagy erős csapat, és jön egy új gyerek, és rögtön elkezd kekeckedni?

Diák: Mér', hát nem láttál még ilyet? Bejön, érted keresi a helyét, és azt hiszi, rögtön ő lett a kiskirály.

Tanár: És te most itt pont ezt csinálod?

A tanár a kérdésben kimondja a konfliktus lényegét, önmaga viselkedésével szembe-síti a diákot.

Diák: Ezt most hogy érted?

Tanár: Hát két hete vagy itt. Új gyerek vagy itt.

Diák: Jó de hát a F. is új.

A diák láthatólag nem tud és nem is akar válaszolni a fentebb felvetett kérdésre, mert az túlságosan is célba talál.

Tanár: Ühüm.

Diák: Még most ki kell alakítani ezeket a helyzeteket, mert később csak bonyodalom lesz belőle.

Tanár: Milyen bonyodalom?

Diák: Hát ilyen konfliktusok, érted, ezt az elején kell lerendezni, mert akkor utána már tiszta sor, érted? Jó, nem akarom rögtön kirúgatni magam ennyi idő után, érted, de ezt a f.-es

ügyet, ezt végig kell csinálni, különben nem lesz jó. Nehogymá' majd a F. mondja meg, hogy én mit csináljak!

Fontos, hogy nem a tanár mondja ki először azt, hogy az ügynek milyen következményei lehetnek.

Kiderül, hogy a diák tart a kirúgástól.

Tanár: De hát azt nem mondta meg Neked.

Diák: Na de azé' azzal megmondtam, hogy sakokban tart egy ilyen helyzettel, érted, hogy visszaél a jóindulatommal, hogy kölcsönadom neki azt a cuccot, s akkor utána meg izé, nem hozza má' kétszer, és akkor hétfőre se hozza, és akkor utána meg még neki áll feljebb? Meg arcomba röhög, érted!

Tanár: Ühüm.

Diák: Kicsit le is nyugodtam most ettől a cigitől.

Tanár: Jóóó. És amikor kérdezted, hogy miért nem hozza vissza, akkor mit mondott, hogy miért nem?

Diák: Hát először azt mondta, hogy most elfelejtette, mondom oké, lehet ilyen, de mondom hétfőre baszdmeg itt legyen!

Tanár: És ő mit mondott?

Diák: Semmit. Mondtam, hogy hol van az mp3 lejátszó, azt mondta, hogy jaj, hát nincs itt, vagy elfelejtette, ah nem tudom, mit mondott, mer' akkor már kurva ideges voltam, valamit ott hebegett-habogott, hogy mér' nem hozta. Akkor volt az, hogy leültetett minket a tanár, és akkor izé, csendben kellett lenni, de akkor én már mondtam neki, hogy kivégzem, érted. Mer' akkor láttam is, hogy fél, érted, mondom jó' van, akkor ezt már végigcsinálom. És akkor szünetben elkaptam.

Tanár: Szóval akkor nem emlékszel, hogy mit mondott?

Diák: Nekem az mindegy, érted!? Az a lényeg, hogy nem hozta. Ez a gesztus, nem?

Tanár: Hát nem tudom. Én például sokszor van, hogy egyszerűen tényleg elfelejtetek ilyeneket.

Énközlés arról, hogy előfordul, hogy az ember elfelejt valamit, nem biztos, hogy ez szándékosan történik.

Diák: Hát ez többről szól szerintem.

Tanár: És akkor ráadásul tök zavarban vagyok, hogy már megint elfelejtettem, aztán hülyeségeket beszélek.

Diák: Jó, de most véded itt a F.-t. Hát nem tudod, hogy hogy röhögött rám.

Tanár: Nem védem a F.-t, csak azt mondom, hogy egyszerűen előfordul ilyesmi. Nem lehet?

Annak megmutatása, hogy lehet egy jelenségről másképp is gondolkodni. Rajtunk múlik, mit, hogyan értelmezünk.

Diák: Jó, de most nem kezdem el kérdezgetni, mer' akkor milyen má'?

Tanár: Hát, hogy hogy milyen?

Diák: Akkor belemegyek az ő hülye provokációjába, érted!

Tanár: Az mi...

Diák: Meg különben is egyébként tényleg, egyszer és mindenkorra tanulja meg állni a szavát, érted? Nincs ilyen, hogy nem hozom. Ha megígéri, hogy hozza hétfőre, akkor hozza hétfőre.

Tanár: Nem is fontos az az mp3, mi?

Azt sugallja, hogy beszéljünk a lényegről.

Diák: De fontos is, de jó persze, de nem ezen van amúgy persze a hangsúly. Hanem azon van, hogy valamit megígérek, akkor azt megcsinálom. Mer' én is, ha valamit megígérek, akkor azt úgy csinálom.

Tanár: Mindig?

Felhívja a figyelmet arra, hogy legyen őszinte önmagával, ne próbáljon magának hazudni, ha nem is tudatosan, hiszen hamis képe van magáról. Folytonosan próbálja a tanár önmagával szembesíteni.

Diák: Persze. De ha véletlenül nem, akkor meg megérem. Meg kell tanítani ezt az embereknek.

Tanár: Hogy?

Diák: Hát hogy állják a szavukat. Érted, ez figyelj, ez így megy. Különben nincsenek, így lehetnek barátok meg minden, meg banda, ha tartja az ember a szavát.

Tanár: És akkor úgy gondolod, hogyha jól megvered, akkor majd ő ebből azt tanulja meg, hogy tartani kell a szavát?

Itt már tudatosan felveti a kérdést, hogy az agresszió megoldás lehet-e ilyen problémákra.

Diák: Hát nem?

Tanár: Kérem.

Diák: Hát figyelj legalábbis ezt most megtanulta, hogy velem nem kekeckedik. Érted?

Tanár: Ebben miért vagy Te ilyen biztos?

Diák: Hát mer' érted, mer most szerintem Ő nem hitte el, érted, hogy meg merem csinálni vagy valami. Azt hitte, hogy még húzhatja az agyamat egy kicsit.

Tanár: Ühüm. Igazából nem értem, hogy miért olyan fontos Neked, hogy te legyél a főnök? Vagy, hogy mondod te?

A tanár visszatér arra a problémára, amiben a diák láthatólag bizonytalan volt, túlságosan is érinti, valami nincs rendben ezen a téren, ahol a gyengesége tetten érhető.

Diák: Hát érted, ez lehet, hogy ha Te még nem voltál, akkor lehet, hogy nem érted. Hát érted, ezt le kell sakkozni. Új helyre kerül az ember, akkor tudni kell, hogy ki hol van. Mindennek meglegyen a helye.

Tanár: Minek?

Meg kellett várni, hogy a diák maga fogalmazza meg a valódi problémát, a valódi szándékot a látványos események mögött. Úgy irányítja a tanár a beszélgetést, hogy közben a diák mondja ki a számára lényeges gondolatokat, a valódi tartalmakat.

Diák: Hát az embereknek. Hogy ki, hogy az osztályba, ki, mit, kivel mit csinál, ezt fontos látni.

Tanár: Neked hol a helyed most?

Nézzük meg az „itt és most” helyzetet, ahogyan a diák maga látja.

- Diák: Há most egész jó helyem van. Ez a F. volt még egy ilyen probléma, két hét alatt kialakult szerintem, hogy...
- Tanár: Hogy?
- Diák: Hogy velem, hogy kell hozzám állni érted, senki nem mert beszólni, minden rendben ment. Csak ez a F.-vel volt, még az elején a F.-vel is rendben volt amúgy, azér' is adtam neki kölcsön az mp3 lejátszót...
- Tanár: Ühüm.
- Diák: ...mer amúgy én jószívú gyerek vagyok, hát oda adtam neki, meg minden.
- Tanár: Jajaja, aha.
- Diák: Elkérte, mer' szeretne ezeket a zenéket, még dumáltunk is az elején, azt hittem, hogy frankó lesz vele a kapcsolat.
- Tanár: Szóval te akkor vagy a helyeden, mikor neked senki nem szól be?
- Diák: Ühüm.
- Tanár: Az azt jelenti, hogy tisztelnék?
- Diák: Igen!
- Tanár: És te hogy éred el ezt a tiszteletet? Mert azt mondtad, hogy a többiek azok oké, csak a F. kekeckedik?
- Diák: Hogy érem el a tiszteletet?
- Tanár: Aha.
- Diák: Hát úgy viselkedek, hogy lehessen tisztelni.
- Tanár: Mit tisztelnék benned?
- Diák: Hát azt, hogy megmondom, hogy ami a szívemen, az a számon. Megmondom, meg erős is vagyok, érted, és akkor rendben vannak a dolgok. Meg vannak kapcsolataim, ha valakinek kell, akkor megszerzek dolgokat.
- Tanár: És azt honnan tudják, hogy te erős vagy?
- Diák: Hát mondjuk például a mostani esetből. Mer' látják a többiek is. Zs.-val nem lehet szórakozni érted, mer' ha valaki... barátkozni lehet vele, de ha valaki átkúrja, vagy nem úgy van, akkor nem az van ám, hogy csak így simán megússza az ember.
- Tanár: Ühüm. Ja, hogy az az erős, aki egy pillanat alatt elveszti a fejét?

Újra szembesíti azzal, hogy az agresszív válasz nem megoldás. Ismét kérdésben képvisel egy másfajta értékrendet.

- Diák: Nem, hanem az, aki megmutatja, érted, hogyha nem úgy vannak a dolgok, ahogy megbeszéltük, ahogy megegyeztünk, akkor érted, annak vannak következményei, nem csak úgy van, hogy na, majd akkor érted, gondold bele, hogy milyen már az, hogy ma se hoztad, érted, meg holnap se, és akkor mi lesz ebből, és akkor szívat végig.
- Tanár: És akkor annak mi a következménye, hogy Te megversz egy másik embert?

A diák maga hozza be a beszélgetésbe, hogy a dolgoknak következményei vannak. A tanár átfordítja ezt az aktuális szituációra, azaz, hogy annak is vannak következményei, ha valaki bántja a másikat.

Diák: Hát az, hogy most már tudja, hol a helye. Most majd nem meri ezt legközelebb, mert tudja, érted, hogy lesz következménye. Tudja, hogy úgylis elkapom, nem fogja megvédeni G. bácsi meg akárki.

Tanár: De számodra mi a következménye?

Újra arra kényszeríti, hogy ne másokról, hanem magáról beszéljen.

Diák: Számomra?

Tanár: Ühüm.

Diák: Hát egyrészt nyilván az, hogy vissza fogom kapni az mp3 lejátszómat rövidesen, mer' most már tudja, hogy mi lesz, ha nem, érted, hosszú távon meg érted, akkor a F. meg fogja tanulni, hogy velem hogyan kell beszélni, jószívű vagyok addig, amíg nem basznak ki velem.

Tanár: Azt értem. De most másra gondoltam. Hogy mi a következménye számodra az itteni léteddel kapcsolatban? Emlékszel, mikor jelentkezted ide, meg amikor beszélgettünk először, mikor még nem ismertük egymást egyáltalán, de beszélgettünk az iskolának a szabályairól.

Diák: Ühüm.

Tanár: Meg többek között, azt át is dumáltuk, meg alá is írtad, és abban van egy ilyen, hogy semmilyen értelemben nem vagyunk a társainkkal agresszívok. És akkor erről beszélgettünk és úgy tűnt, hogy érted.

Itt már elérkezett a beszélgetésben az a pillanat, amikor a tanár úgy érzi – mert a diák megnyugodott, s mert kialakult a bizalom –, hogy már szóba lehet hozni a szabályokat, illetve, hogy valamit kell kezdeni a verekedéssel.

Diák: Jó hát értem is, most tényleg nem itt akartam ezt csinálni. Csak annyira felhergelt, hogy muszáj volt, érted.

Tanár: Oké. Csak most azt kérdelem, hogy akkor ezt te érted is, meg én gondolom is, hogy te érted, mert okos srác vagy...

Megerősítő reakció, hogy a diák tud mással is operálni, nem csak a testi erejével.

...hogya akkor most ennek mi legyen a következménye? Hogyan legyen ez? Érted, azért ez nem biztos, hogy jó, hogya bármikor rád jön az ideg, akkor valakit leütsz. Meg azt gondolom, hogy ezt te sem annyira szeretnéd.

Közlések, amelyek összefoglalják az eddigi beszélgetésben a diákról megtudott dolgokat. A „figyelek rád és értelek” üzenetei, melyek tovább növelik a bizalmat.

Diák: Jó hát én tudom, hogy persze, hogy nem a suliban kéne csinálni, jó hát izé, legközelebb ha ilyen lesz, de remélem, nem lesz ilyen, de ha lesz, akkor sulin kívül intézem ezt el.

Tanár: Aha. Hát ez is egy lehetőség. De esetleg gondolkozhatnánk máson is.

Felhívja a diák figyelmét arra, hogy nem csak az iskolán belül, hanem azon kívül sem megoldás az agresszív viselkedés.

Diák: Min?

Tanár: Hát, hogy valahogy másképp oldani meg ezeket az ügyeket.

Egyetlen ítélet sem hangzik el a beszélgetés során a verekedéssel kapcsolatban, mégis képes közölni, hogy más megoldás is van, sőt azt kellene keresni, s egy olyan pillanatban, amikor a diák már képes is meghallani ezt!

Diák: Másképp megoldani?

Tanár: Ühüm. Hát nem azért beszéltünk arról, hogy ne legyen agresszió, mert az csak itt nem jó. Az az érzésem, hogy azért Téged is bánt egy kicsit, hogy egy másik embert megütöttél, és tudod, így megsérült, meg minden.

A diák legbelső, rejtegetett érzéseinek kihangsúlyozása – beleérzés közlése.

Diák: Na jó, de hát érted, az ilyen dolog, hogyha megütünk valakit, az sérüléssel jár. Ezt én már megtanultam.

Tanár: Ezt értem.

Szándékosan nem engedi a diákot az áldozat szerepbe, nem kérdezi meg, hogy hol tanulta meg az agresszív viselkedést, de elraktározza, mert egy későbbi beszélgetésben fontos lehet. Fontos, hogy ne akarjunk egy beszélgetés alatt mindenre kitérni, mindent megfejtetni, ragaszkodjunk a reális, elérhető célokhoz.

Diák: Nem azt mondom, énnekem sem első eszközöm az agresszió, már mondtam is neki, meg próbáltam előtte dumálni a gyerekekkel, hogy vigyázzon, én figyelmeztettem. Nem olyan vagyok, hogy én egyből ütök, aztán kérdezek.

Tanár: Igen. Ezt érzem, hogy ez neked se jó. Mert, ha jó lenne, akkor nem lennél te ilyen ideges. Nyugodtabb lennél egy kicsit.

Fontos közlés, mert a tanár kimondja, hogy érzi a diák feszültségét, jól látja őt, azt is látja, amit a diák esetleg nem tud kimondani. A tanár ki meri mondani, amit a diák nem mer. Ez fontos momentum a kapcsolatuk építésében.

Diák: Mi, akkor szerinted ezt hogyan lehetne ezt lerendezni másképp?

A diák egyre nagyobb bizalommal fordul a tanár felé, látszólagos magabiztosságát meghazudtolva a tanártól kér tanácsot.

Hát, hogyha nem lehet csak úgy engedni, hogy a nyakamra nőjön valaki.

Tanár: Nem is gondolom, hogy azt kéne engedni.

Diák: Na, ugye!

Tanár: Csak arról próbálj gondolkodni, hogy esetleg másképp is el lehet érni, más módon, nem egy ütéssel.

Diák: [Mély sóhaj.] Mi, most üljek le vele tárgyalni, vagy mi?

Kimondja a megoldást.

Tanár: Hát az sem elképzelhetetlen.

A tanár nem mutat érzelmi reakciót, nem ujjong, hogy megvan a megoldás, azt akarja, hogy ez az elképzelés a diák ötlete maradjon.

Diák: De akkor is csak érzem, hogy kekeckedik, és ő nyeri meg ezt a játszmát, ha leülünk tárgyalni.
Tanár: Ilyen gyenge vagy?

Szándékos provokáció, szembesíti a diákot a saját gyengeségével, de közben facilitálja, hogy akár daczból is kitartson az alternatív megoldás mellett.

Diák: Mér'?

Tanár: Hát azt gondolod, hogyha leülsz tárgyalni, akkor abban nem nyersz?

Diák: Nem, mert úgy azt hiszi, hogy megússza ilyenekkel. Most leül tárgyalni, mit tudom én, érted, dumálunk valamit, akkor ott megint elkezd ígéretetni, megint nem csinálja, és akkor érted, az mehet a végtelenségig.

Tanár: Ennyire nem bízol magadban?

Megint tetten éri, hogy a diák nem magáról beszél, és egy provokatív kérdésben jelzi ezt.

Diák: Hogyhogy magamban? A F.-ben nem bízom!

Tanár: Hát magadban nem bízol.

Diák: Miért?

Tanár: Mert most azt mondod, hogy te nem vagy ahhoz elég ügyes és okos, hogy egy ilyen tárgyalásban, beszélgetésben elérd, hogy visszahozza neked ezt az mp3-at.

Megpiszkálgatja a hiúságát, tovább provokálva a diákot.

Diák: Jó, de azért közben még anyázott is, tehát azt tegyük hozzá! Most azt hogy tárgyaljam le vele, hogy ne anyázzál?

Tanár: Hát én úgy képzem, hogy a tárgyalás az az, hogy mindent, ami zavar téged, azt elmondod. Mindent. Nem csak az mp3-at, hanem az anyázást, meg nyilván volt még egy csomó minden, gondolom. Biztos nem keveset kellett tenni azért, hogy így felidegesítsen.

Diák: Hát igen!

Tanár: Na hát a tárgyalás az az, amikor az ilyeneket nem egy ütésben mondod neki vissza, mert ugye nem biztos, hogy azt megérti, hanem egy ilyen tárgyalásban.

A tanár szinte észrevétlenül tanítja tárgyalni a diákot.

Diák: Na jó, csak hogyha érted, kezdünk ketten tárgyalni, és beszól valamit, akkor lehet, hogy eldurran az agyam.

Tanár: És szerinted mikor vagy te erős és okos srác, hogyha elkattan az agyad egy ilyentől vagy...

Megint az a cél, hogy a diák mondja ki a megoldást, ő találja ki, mi legyen.

Diák: Nyilván, hogyha nem. Na, jó, akkor most kitaláltam valamit, mer most már egész jól elbeszélgettünk. Hogy akkor, mit tudom én, következő szünetben valamikor, mondjuk, nem tudom, milyen állapotban van ez a hülye gyerek, de hogyha hajlandó, akkor bejövünk ide ketten. Mit szólsz ehhez? És akkor legalább te is látod, hogy ő milyen.

Tanár: Ühüm. És akkor úgy képzeld, hogy beszéltek egymással, és én csak itt vagyok, nem szólok bele?

Diák: Hát, hogy vigyázol arra, hogy ne durranjon el az agyam.

Itt már megmutatkozik a bizalom a diák részéről, hiszen a tanárra bízta az indulatai kordában tartását.

Tanár: Arra vigyázzak, hogy a te agyad ne durranjon el?

A tanár visszajelzi ennek abszurditását: hogyan vigyázhatna ő más indulataira?

Diák: Hát vagy legalábbis szóljál, ha azt látod, hogy mindjárt eldurran, hogy nyugi vagy valami. Mert ismerem magam, tudom, hogy ilyenkor az van, hogy izé.

Ez már egy igazi kitárulkozás, a diák elmondja, hogy ő milyen, megosztja gyengeségeit.

Tanár: Jó, énnekem ez tetszik, megpróbálhatjuk, és én megpróbálok erre figyelni, de tudod, még nem régóta ismerjük egymást, tehát én nem tudom teljesen megígérni, hogy te figyelni fogsz rám minden pillanatban, amikor én látom, és akarok szólni. Úgyhogy azért kell egy kicsit az is, hogy te ebben együttműködj. Hogy egy picit...

Diák: Na jó, hát érted, veled tudok dumálni, te jó fej vagy, nem úgymint a G. bácsi, érted, úgyhogy most rád hallgatni fogok, ha te azt mondod, hogy nyugi.

Tanár: Jó, akkor te viszont abban segíts nekem egy picit, hogy amikor én szólok, akkor próbáld meg meghallgatni, amit mondok. Én ezt úgy tudom elképzelni, hogyha mi kölcsönösen segítünk egymásnak ebben, tehát hogy így picit te abban segítesz, hogy amikor én szólok, akkor te oda figyelsz.

A tanár itt egy kicsit túlbeszéli a már régen tisztázott és megértett szituációt. Azért is fölösleges ez, mert már érezhetően megvan az összhang, és látható a beszélgetésben, hogy a diák már nagyon is figyel a tanárra, és már minden mondatára reagál. Elég okos ahhoz, hogy rövid mondatokból és közlésekből is értse a helyzetet, mert érzelmileg már involvált. Egy ponton már maga is kimondta, hogy jó neki ez a helyzet.

Diák: Jó, de érted, hogyha valamit beszól a F., akkor én azt nem mondom, hogy nem fogok vele kiabálni vagy valami. Nem akarom bántani, végül is ma már megkaptam, oké, bár tényleg azt terveztem, hogy szétverem iskola után.

Tanár: Ühüm. Nem, én nem arról beszélek, hogy ne kiabálj...

Diák: De végül is jó a tárgyalás oké, hát meg lehet ezt oldani, ja, fasza, ilyen intelligens módon próbáljuk megoldani, oké, akkor leülök tárgyalni, de az nem azt jelenti, hogy én engedni fogok abból, hogy ne hozza vissza az mp3 lejátszót, meg hogy a tudtára adjam, hogy az ígéret az ígéret, és ha azt mondja, akkor az úgy legyen.

Tanár: Jó, értem. Most csak annyi, hogyha ez az ötleted, hogy bejöttök ketten, ti tárgyaltok, én csak itt vagyok, én csak arra figyelek, hogy szóljak, ha te ideges vagy, hogy én csak annyit kérek, hogy te meg akkor figyelj arra, amikor én megszólalok. Hm?

Diák: Jó, de amúgy mondhatnál is valamit.

Már ott tartunk, hogy a diáknak fontos a tanár véleménye, kifejezetten arra kéri, hogy a beszélgetés alatt mondjon véleményt.

Tanár: Mire gondolsz?

Diák: Hát, hogy amikor mondjuk, meghallgatod a mi izénket, hogy mit tudom én, mit gondolsz róla vagy valami.

Tanár: Jó, hát ha megkértek, akkor mondok.

Diák: Meg mondjuk nem én fogok szólni a F.-nek most erről.

Tanár: Miről?

Diák: Hát, hogy jöjjünk ide be.

Tanár: Hanem?

Diák: Hát, hogy akkor valaki szóljon neki. Hát most érted, most ütöttem le, most odamegyek hozzá, hogy gyere má', F. vagy valami.

Tanár: Hát persze, ne viccelj!

Diák: És mi van, ha azt mondja, hogy nem?

Tanár: Mi van, ha azt mondja, hogy nem?

Diák: Hát mer' mondjuk, mit tudom én, most el tudom képzelni, hogy haragszik, mint az állat, és akkor majd azt fogja mondani, hogy mi, te aztán most engem ne hívjál sehova.

Tanár: Nyilván haragszik. De így kezdődik egy tárgyalás, hogy akkor meggyőződ, hiszen te ügyes gyerek vagy.

Diák: [Sóhaj.]

Tanár: Hmm, megpróbálsz? Figyelj, legyen az, hogy mondjuk, a következő szünet utáni szünetben bejöttök, addig van idő, hogy meggyőződ, mindenképp próbáld meg oké?

Diák: Jó, hát már tudom, hogy mit fogok neki mondani.

Tanár: Jó, próbáld meg, ez rád van bízva, én azért azt javaslom, hogy próbáld meg ne ideges lenni, meg ne, most nem az, hogy ne kiabálni, csak hogy ne idegesen menni oda hozzá.

Diák: Jó de azért, hát bocsánatot, azt nem fogok tőle kérni.

A tanár nem kezd bele abba, hogy kellene bocsánatot kérni, ebben a helyzetben elég, hogy eljutottunk addig, hogy elkezdődjön a tárgyalás, a bocsánatkérés egy későbbi lépés.

Tanár: Jó, hát ez szóba sem került eddig. Most csak arról beszélünk, hogy próbáljunk meg tárgyalni, és hogy ne idegesen hívd erre a beszélgetésre. Oké? És rád van bízva, hogy te ezt hogyan éred el. Ha nem sikerül, akkor te gyere vissza két szünet múlva. Akkor gyere egyedül, és akkor meglátjuk, hogy hogyan tovább.

Fontos, hogy a tanár nem hagyja akkor sem lezárni az ügyet, ha a diáknak nem sikerül F.-t meggyőznie, akkor akár egyedül is jöjjön vissza, hogy tovább tudjanak lépni.

Diák: Jó.

Tanár: Oké, akkor várlak benneteket!

Diák: Hello!

3. egyéni beszélgetés

A beszélgetés körülménye: az órán a diák teljesen passzív, úgy tűnik, nem figyel, rajzolgat a füzetébe. A diák alig hallhatóan beszél, motyog, látszólag nagyon fél. A beszélgetés időtartama: kb. 30 perc

Vége az órának.

Tanár: N.! Megmutatnád, amit írtál?

Diák: Füzetemet?

Tanár: Hát láttam, hogy valamit írtál.

Diák: Azt már elpakoltam.

Tanár: Megnézhetem?

Diák: Jó.

Tanár: Megmutatod, hogy melyik az, amit ezalatt az óra alatt írtál?

Diák: Ez.

Tanár: Szép. Szeretsz rajzolni?

[Csend.]

Tanár: Máskor is szoktál rajzolni? Vannak még rajzaid nálad?

Diák: Most nincsenek.

Tanár: Ez jutott eszedbe az óra alatt?

Diák: Így eszembe jutott.

Tanár: Ühüm. Emlékszel rá, hogy miről jutott eszedbe?

Diák: Csak így néztem.

Tanár: Mit néztél?

Diák: Csak néztem ki az ablakon.

Tanár: Mit láttál?

Diák: Hát... falat.

Tanár: És ezt rajzoltad utána?

Diák: Ühüm.

Tanár: Szép ez a rajz.

[Csend.]

Tanár: És emlékszel, hogy miről beszélgettünk az órán?

Diák: Hát... őőő... zsírsavakról.

Tanár: És hallottál olyat, ami új volt neked?

Diák: Az órán?

Tanár: Aha.

Diák: Hát az ilyen láncok kötése.

Tanár: Micsoda?

Diák: A láncok kötése a zsírsavakban. Erről eddig még nem tudtam, nem tanultunk.

Tanár: És érdekes volt?

A tanár hosszasan próbál tapogatózni, témát keresni, valami olyasmit, amitől érdemi kommunikáció kezdődik kettőjük között.

Diák: Érdekes volt, csak nem tudtam nagyon figyelni.

Tanár: Miért?

Diák: Nagyon sokan voltak bent.

Tanár: Ez zavart téged? Amikor végre érkezik egy érdemi közlés, a tanár belekapaszkodik.

Diák: Hát így... nem tudom... így félek.

Tanár: Azoktól, akik itt bent vannak?

Diák: Hát azoktól is.

Tanár: És még kitől?

Diák: Így az emberektől.

Tanár: Most is félsz?

A tanár nem hagyja, hogy a diák általában beszéljen, konkretizálja a helyzetet, az „itt és most”-ba helyezi, mert nem érdemes általában a félelemről beszélni.

Diák: Hát most olyan rossz egy kicsit.

Tanár: Most mi rossz?

Diák: Hát hogy azt hittem, hogy valamit rosszul csináltam vagy valami, ezért kell beszélgetnünk.

Tanár: Nem. Nem csináltál semmit rosszul. [Csend.] Mit érzel, amikor félsz?

Próbálja konkretizálni a félelmet, valahogy megragadni, hogy beszélgetni lehessen róla.

Diák: Hát hogy valami konfliktusba keveredek. Megvernek vagy beszólnak nekem vagy valami. Hogy bolond vagyok, vagy nem tudom.

Tanár: Itt történt már veled ilyen?

Diák: Hát itt még annyira nem. De hát bármikor előfordulhat. Máshol is mindig előfordult.

Tanár: Elmesélsz egyet?

Fontos a saját élmény előhívása, illetve annak verbalizálása. És egyben a diák megismerését is célozza a kérdés.

Diák: Semmi, csak... hogy mondták, hogy ez egy bolond.

Tanár: Hol?

Diák: Az előző iskolámban.

Tanár: Ki mondta?

Diák: Hát ilyen srácok. Jöttek ilyen nagyhangú srácok.

Tanár: Osztálytársak?

Diák: Ühüm.

Tanár: Elhitted?

A tanár azt próbálja tapogatni, hogy a diák is ezt gondolja-e magáról.

Diák: Nem, csak félttem tőlük.

Tanár: Azért, mert azt mondták, hogy bolond vagy?

Diák: Hát ilyen agresszívek voltak. Meg nagyon nagy hangon mondták.

Tanár: Hangosan?

Diák: Igen. És félttem, hogy valami konfliktus lesz.

Tanár: Például?

Diák: Hát hogy mindenki kiröhög vagy esetleg verekszünk.

Tanár: Verekedtél már valaha?

Diák: Hát még általános iskolában. De nem szeretek verekedni.

Tanár: Te verekedtél?
 Diák: Hát akkor is így kicsúfoltak, bökdöstek...
 Tanár: Mit mondtak?
 Diák: Hát hogy bamba gyerek, meg ilyenek.
 Tanár: És akkor? Hogy lett belőle verekedés?
 Diák: Ahogy így bökdöstek, egy idő után nem tudtam türtőztetni magam és visszalökdöstem.
 Tanár: És mi lett?
 Diák: Mind a ketten kaptunk egy figyelmeztetőt.
 Tanár: S az rossz volt neked?
 Diák: Hát csak ilyen... Gondoltam, hogy most már a tanárok is elkönyvelnek... vagy most már még figyelmeztetőm is van.
 Tanár: És azt gondoltad, hogy elkönyvelnek?
 Diák: Hát akkor még jobban féltem. Hogy megbosszulják.
 Tanár: A srácok?
 Diák: Igen.
 Tanár: És így történt?
 Diák: Hát aztán nem.
 Tanár: És itt mitől félsz?

Nem sikerült mélyebbre jutni, váltani kell. A tanár újra a jelen helyzettel, az itteni állapottal próbál foglalkozni.

Diák: Hát hogy ilyen konfliktus lesz.
 Tanár: És volt már? Már két hete itt vagy.
 Diák: Hát még nem. De hát ott sem rögtön jött, a másik helyen. Nem tudom ezt így kikapcsolni, hogy ne erre gondoljak. Koncentrálnom kell rá nagyon erősen.
 Tanár: Mire?
 Diák: Hogy kikerüljem ezeket a helyzeteket.
 Tanár: És akkor erre koncentrálsz folyton? De közben hallottad, hogy miről szól az óra.
 Diák: Hát attól tudok figyelni.
 Tanár: Aha meg rajzolni is.
 Diák: Csakhogy, amikor rajzolok, egy kicsit nem szorongok annyira.
 Tanár: Aha. Szeretsz ide járni?
 Diák: Hát még nem tudom.
 Tanár: De mindennap itt vagy rendszeren.
 Diák: Minden iskolába jártam rendszeren. Még nem tudom, hogy milyen lesz. Nehezen tudok feloldódni egy helyen. Itt is.
 Tanár: Aha.
 Diák: Tudom, hogy ez hosszú ideig fog tartani.
 Tanár: És mi kell ahhoz, hogy feloldódj?

Mielőtt még bármilyen út szóba kerülne, megpróbálja kideríteni, van-e a diáknak elképzelése.

Diák: Hát nem tudom. De hát nekem kellene megváltozni, csak én nem tudok. Hogy valahogy ne szorongjak, ne idegeskedjek mindig ezen.

Tanár: Hogy konfliktus lesz?

Diák: Igen.

Tanár: Ühüm.

Diák: De nem tudom kikapcsolni.

Tanár: Ühüm. Szünetben mit szoktál csinálni? Még nem láttalak, csak az órán találkoztunk.

Ha kifulladás egy-egy téma, a tanár mindig újjal próbálkozik. Továbbra is keresgélés és puhatolózás folyik.

Diák: Hát hogy valahol megállok.

Tanár: Itt az épületben?

Diák: Ühüm.

Tanár: És?

Diák: Hát vagy bemegyek, ha szabad a gépteremben az utolsó gép, és nem ül ott senki, akkor inkább ott leülök.

Tanár: Megismertél már valakit itt? Beszélgettél már valakivel?

Diák: Egy sráccal kicsit már beszélgettem.

Tanár: De?

A kérdés a diák hanghordozásán alapul, ami azt sugallta, valahogy nem volt elégedett a diák.

Diák: Az a baj, hogy ő is kicsit hasonló, mint én.

Tanár: Miért baj az?

Diák: Hát mert akkor mindig ilyen maradok.

Tanár: Más szeretnél lenni?

A tanár érzi, hogy ez egy fontos mondat volt, érzi, hogy a diák nincs rendben önmagával, fontos, hogy ezen a szálon folyjon tovább a beszélgetés. Ez az első olyan téma, ami leginkább érinti a diákot.

Diák: Ühüm.

Tanár: Milyen szeretnél lenni?

Diák: Ugyanolyan, mint a többi nagyhangú srác. Nem szoronganak sosem.

Tanár: Tetszenek neked a nagyhangú srácok?

Diák: Hát, nem az, hogy tetszenek, csak olyan könnyű minden.

Tanár: Gondolod?

Diák: Hogy jönnek, csúfolódnak, erősek, nem félnek senkitől.

Tanár: Ez biztos?

Kiderül, hogy milyen a vágyott én, a kérdés azt célozza meg, hogy vajon tényleg olyan-e minden, amilyennek elsőre látszik.

Diák: Nem tudom. Nekem olyan.

Ha neki olyan, nem érdemes feszegetni, belekötöni. Mindenkinek olyan a világ, amilyennek ő látja, érzékeli.

Tanár: Szeretnél barátkozni egy ilyen sráccal?

A tanár továbblép a kérdésben.

Diák: Hát, hogyha nem félnék, akkor ühüm, szeretnék.

Tanár: És van már itt olyan, aki különösen szimpatikus, és szívesen barátkoznál vele?

Diák: Hát de azoktól félek a legjobban.

Tanár: Akikkel szívesen barátkoznál?

Diák: Ühüm.

Tanár: És próbálkoztál már?

Diák: Nem. Hát úgyse merek. Úgyis olyan szerencsétlennek néznek.

Tanár: Szerencsétlen vagy?

Egy pontosított visszajelzés: nem mindegy, hogy olyannak néznek-e minket, vagy olyanok vagyunk, illetve olyannak gondoljuk magunkat – ezt jelzi vissza a diáknak.

Diák: Hát... kicsit igen.

Tanár: Miért?

Diák: Hát azért, mert olyan erős ez a félelmem, hogy nem tudom leküzdeni. És így próbáltam már küzdősportra járni, járok pszichológushoz is, meg jógára, amit tanácsoltak, de nem tudom kikapcsolni.

Tanár: Ezekre mindegyikre jársz?

A tanár számára figyelemfelkeltő, hogy a diák ennyi mindenre jár. Gyanús, hogy valamilyen túlkezelésről lehet szó. Ambivalensnek tűnik az, hogy a diák ilyen sok szakemberhez jár, és mégis ilyen rosszul érzi magát.

Diák: Most éppen járok. Jógázni meg egy pszichológushoz.

Tanár: Küzdősport? Azt már abbahagyta?

Diák: Nem.

Tanár: Oda is jársz?

Diák: Hát most éppen nem, de nem hagytam abba. Most, hogy elindult a sulis, még nem kezdtem el oda járni.

Tanár: Szeretsz ezekre járni?

A tanár ezzel a kérdéssel arra is szeretne választ kapni, hogy a diák saját akaratából jár-e ezekre vagy külső kényszerből. A beszélgetés egyre mélyül, a diák egyre többet kezd beszélni magáról.

Diák: Szeretek, de küzdősportra csak akkor szeretek járni, hogy ha csak nagyon kevesen vannak ott lent, vagy nincsenek ott ezek a nagyhangú srácok.

Tanár: És miért szeretsz ezekre járni?

Diák: Hát a jógán például ott, ott meg tudok egy kicsit nyugodni, mert olyan légzésgyakorlatokat csinálunk, hogy úgy ki tudok kapcsolni, tudom, hogy nem fognak bántani, csak tudom, hogy ez is olyan, hogy visszamegyek, utána kilépek az életbe, és nem javít semmin. Utána minden ugyanolyan marad.

Tanár: Folyton félsz? Szorongsz?

A tanár konkrétá teszi a diák „minden ugyanolyan marad” mondatát.

[Csend.]

Tanár: És a pszichológushoz is szeretsz járni?

Diák: Ühüm. Beszélgetünk úgy, mint most, ilyesmiket, de hát... így nem érzem, hogy sokat változtatna valamin is.

Tanár: Most félsz?

A tanár pontosan érzékeli, hogy a diák már nem fél annyira, mint a beszélgetés elején. Éppen azért teszi fel ezt a kérdést, hogy esetleg kiderüljön mitől történt meg ez a változás.

Diák: Most nem annyira, mint szoktam. Mert most így nincs bent senki.

Tanár: Ha kettesben vagy valakivel, akkor nem félsz?

Diák: Hát... Hogyha ismerem, meg így beszélgetünk és tudom, hogy nem fog bántani, akkor annyira nem félek. [Csend.] De megszólalni se, például órán nem merek megszólalni, mert akkor attól félek, hogy kiröhögnek vagy rosszul fogom elmondani, előre látom, hogy megszólalok, és nem fogom tudni elmondani úgy ahogy akarom, vagy nem azt mondom, amit akarok és akkor kiröhögnek. Egyből.

Tanár: De lenne mondanivalód?

A diák szorong, a félelméről beszél, a tanár próbál ezen túllépni, olyan dolgokat keresni, ami majd a megoldás felé mutathat.

Diák: Lenne olyan, amikor mondanék valamit, csak, a tanár feltesz egy kérdést, és úgy érzem, hogy tudom a választ, akkor sose merek megszólalni, mert olyankor még jobban érzem, hogy a torkomban dobog a szívem, és akkor attól félek, hogy vagy nem bírnék megszólalni, vagy mondanék valamit, de így elcsuklana a hangom vagy valami, és akkor azonnal kiröhögnének, és csak fokoznám azt, hogy én amúgy is olyan szerencsétlen vagyok.

Tanár: Te szerencsétlen vagy?

Diák: Mindig ezt kapom vissza, úgy érzem.

Tanár: Kitől?

[Csend.]

Diák: Akik csúfolnak.

Tanár: De mondtad, hogy itt még nem történt ilyen.

Diák: De bármikor megtörténhet. Itt is vannak nagyhangú fiúk.

Tanár: Már két hete itt vagy minden nap, és még nem történt ilyen.

Pontos és felhívó jellegű visszajelzés arról, hogy talán sok esetben alaptalan lehet ez a félelem.

Diák: Jó, de hát ez nem megy olyan könnyen.

Tanár: Ahhoz mit szólnál, ha mondjuk a következő óránkon, mert mondtad, hogy ezek a kötések, hogy érdekes volt neked, mert még nem tudtad...

Mivel érzékelhető, hogy a diák nem fog kilépni a szorongásból, a tanár bedob egy ötletet.

Diák: Igen.

Tanár: ...ezeket a kötések, és például szerintem a nagyhangú fiúk közül egy csomóan nem figyeltek és nem értették, és egyébként valóban egy új információ volt, ezt még nem tanulhatta senki, mondjuk, ahhoz mit szólnál, ha most megbeszelnénk, hogy ennek egy résztermájából adok neked anyagot, felkészülsz, és azt nem én fogom elmondani, hanem te. Következő órán.

Nem csak egyszerűen egy klasszikus megoldásról van szó (adjunk a diáknak feladatot), hanem igen provokatív kérdés érkezik a diák felé: olyan feladatot kell megoldania, ami biztosan nehézséget okoz neki, abban biztos a tanár, hogy intellektuálisan képes megbirkózni vele, de lelki értelemben szándékosan sokkoló.

Diák: Ééééé?

Tanár: Ühüm, te.

Diák: Így az osztály előtt meg mindenki előtt?

Tanár: Tudod, aki idejár erre az órára. Nem vagyunk olyan sokan. Hatan vagyunk összesen. Nem sok.

Diák: Hát ezt én nem szeretném.

Tanár: Mert?

Diák: Tudom előre, hogy mennyire fogok szorongani. Nagyon-nagyon. Nagyon fogok félni.

Tanár: És ha ketten csináljuk?

Van, amikor a támogatásnak konkrét cselekvésben kell megnyilvánulnia.

Diák: Hogy én csak így elmondom? Elmondom, mikor felkészültem belőle. Ketten?

Tanár: Hát felkészülsz belőle, adok egy kis olvasnivalót, aztán leülünk, megbeszéljük, de ketten fogjuk elmondani ezt az új infót. Kitaláljuk, hogy melyikünk mit.

Diák: De az órán vagy itt csak ketten?

Tanár: Ja, bocsánat. Az órán.

Diák: De azt nem lehetne, hogy én megtanulnám, és csak ketten lennénk és úgy mondanám el?

A diák mindenképpen kapaszkodik abba a megoldásba, hogy csak ketten legyenek a tanárral. A tanár utat enged ennek, de nem hagyja, hogy erre redukálódjon az eredeti feladat. Inkább annak egy lépésévé teszi a diák javaslatát.

Tanár: Azt is lehet, mondjuk úgy, hogy megtanulod, elmondod, megnézzük, hogy az rendben van-e, elmondod nekem, hogy ha van vele valami, akkor még azt megdumáljuk, lehet, és akkor utána meg elmondjuk a többieknek is. Ezen az órán. Ezen a hatfős órán, ami most is volt. Tudod.

Diák: Hát ez nekem úgyse menne.

Tanár: Én azt hiszem, hogy menne.

Provokatív biztatás. A „hiszek benned” üzenetének közvetítése.

Diák: Hát felkészülök, de... lehet, hogy azt fogom mondani akkor, hogy nem.

Tanár: Jó, de ha ketten készülünk, akkor én is fogom tudni, hogy miről van szó, és akkor minden lehet. Azt is lehet, hogy bemegyünk, és azt mondod, hogy nem. Azt is lehet, hogy elkezded, és ha megakadsz, akkor én be tudok szállni, tudok segíteni. Azért mondom, hogy ketten

csináljuk, tehát azt is ki tudjuk találni, hogy úgy csinálunk forgatókönyvet, hogy bizonyos részét te mondod, bizonyos részét én. Vagy hangosan. Olyat is lehet, hogy egyszerűen beszélgetünk erről.

A tanár nagyon sok lehetőséget nyitva hagy a diák előtt anélkül, hogy az eredeti cél megváltozna. Talán kissé túl homályosan fogalmaz, a diák válaszában nem is reagál ezekre a lehetőségekre.

Diák: Ezt mikorra kell megcsinálni?

Tanár: Hát mondjuk egy hét múlva lesz egy óra megint, addigra felkészülhetnél úgy, hogy közben mi legalább egyszer, mondjuk, most, elmondom, hogy mit kéne hozzá elolvasni, utána egyszer átbeszelnénk, amit elolvastál, és akkor mondjuk még az óra előtt még...

Diák: Uh, hát az nagyon rossz lesz.

Tanár: Biztos vagy benne, hogy rossz lesz? Mi lesz rossz?

Diák: Hát hogy úgy fogok félni, és még jobban nevetséges leszek. A többiek előtt.

Tanár: Én is szoktam félni minden óra előtt.

Közösségvállalás a diák problémájában egy énközlés formájában. A tanár hitelesen mondja el a diáknak, hogy ismeri ezt a problémát, a félelmet, a szorongást, hogy másnak is van ilyen problémája bizonyos helyzetekben.

Diák: Hát, azt nem hinném.

Tanár: De, mert nagyon kiszámíthatatlan, hogy mi történik egy órán, és hiába készülök fel, azt nem tudom kitalálni, hogy ki milyen állapotban lesz, mik lesznek a kérdések, mi hogy lesz, ki mit fog mondani, mindig félek. De belemegyek.

Diák: Jó. Hát próbáljuk meg.

Tanár: Próbáljuk meg, készüljünk rá fel. Ezt ketten fogjuk csinálni, oké, felkészülünk, és amikor lesz az óra, az óra előtt még lesz 5-10 percünk, akkor még kicsit felkészülünk, és akkor még mindig mondhatod azt, hogy nem, oké? De remélem, hogy nem azt fogod mondani, megpróbálsz megcsinálni, de hogyha elkezdjük csinálni, és elakadsz, mivel együtt készültünk, én pontosan tudom, hogy mit kellene elmondani, akkor majd átveszem, és akkor nem lesz semmi... Hm? Megpróbáljuk?

Diák: Jó.

Tanár: Jó?

Diák: Próbáljuk.

Tanár: Próbáljuk meg! Akkor én ki fogok nyomtatni valami olvasnivalót...

A tanár többszörösen megerősíti a diákot a tervben.

Diák: Itt maradjak addig?

Tanár: ...nem, majd szerintem együtt kinyomtatjuk, jó? Segítesz nekem. És akkor mondjuk holnapután, holnaputánig el tudod olvasni szerinted?

Diák: Hát ha nem hosszú.

Tanár: Öt oldal.

Diák: El.

Tanár: Öt oldal, és akkor csak annyi, hogy elolvasod, és holnap után egy szünetben leülünk, és elmondod a lényegét annak, amit olvastál, jó? És akkor utána így folytatjuk. Hm?

Diák: Jó.
Tanár: Jó így?
Diák: Ühüm.
Tanár: Jó.
Diák: Akkor most mehetek?
Tanár: Hát most átmegyünk oda a hatos terembe, kinyomtatjuk.
Diák: Jó.
Tanár: Kinyomtatjuk, és akkor még el tudod tenni a táskádba, jó?
Diák: Jó.
Tanár: Gyere!

Beszélgessünk?!

Végül is végigbeszélgetjük az életünket. Így fejezzük ki szükségleteinket, így mutatjuk meg magunkat, így építünk kapcsolatokat, így ismerjük meg embertársainkat, így kapunk és adunk visszajelzést. Így tanulunk és tanítunk. Így támogatjuk egymást. Nem kérdés, hogy beszélgessünk-e. Mégis, pedagógiai gyakorlatunkból szinte kiveszett a beszélgetés, a legegyszerűbb, ám lehet leghatékonyabb fejlődési-fejlesztési módszer.

Különösen fontos a beszélgetés a kamaszkori identitáskeresés idején, még akkor is, ha éppen úgy tűnik, hogy a kamaszokkal képtelenség beszélgetni. Ezért is fontos, hogy folyton keressük és tanuljuk a kamaszokkal való segítő beszélgetés megvalósításának útjait, módjait. A beszélgetés révén fogunk bizalmukba kerülni, megismerni őket és ez által megtudni, hogyan tudunk nekik segíteni, hogyan tudunk velük jobban és hatékonyabban tanulni. Abban, hogy beszélgetni tudjunk velük, a legfontosabb, amit tehetünk:

- a személye iránt érdeklődünk, ne az iránt, hogy ő egy diák;
- emberként, ne tanárként közeledjünk;
- ne azt keressük, értünk-e mi ehhez, kérdezzük, ami érdekel, és közöljük, amiben hiszünk.

Ebben az esetben megközelíthetők, emberiek leszünk számukra. Ha érzik, hogy érdeklődünk személyük iránt, lassan meg fognak nyílni.

Mitől segítő egy beszélgetés?

Ebben a beszélgetésben egy segítő (tanár) és egy „kliens” (diák) vesz részt. Részvételük csak annyiban különbözik, hogy a tanár tudatosan van jelen a kommunikációban. Az a célja, hogy a diák biztonságban érezze magát érzelmileg, ki tudja fejezni magát, bármiről tudjon beszélni, és válaszokat találjon a felmerülő kérdéseire. A segítő beszélgetés nem tanácsadás, hanem egy olyan kommunikációs helyzet megteremtése, melyben a diák hangosan képes gondolkodni önmagáról, és a számára nehézségként megfogalmazott problémákban szabadon ötletelhet a megoldási lehetőségekről. A tanár segít tisztán megfogalmazni a valódi problémát, kérdésekkel támogat a megoldáskeresésben, és együttműködését

ajánlja fel a megoldáshoz vezető úton. Nem kérdés, hogy ennek megvalósításához a bizalom megteremtése az első lépés.

Hogyan építsünk bizalmat?

A bizalom építésének alapja: előbb adok, aztán kapok. Először türelmet adok a diáknak és magunknak is. Mert hosszú idő a bizalomépítés, de amíg ez nincs meg, addig nem érdemes a problémákról beszélni. A bizalomépítés egy kölcsönös, lassú ismerkedés, egy „megszelídítési folyamat” (Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg), melyet a tanár kezdeményez és irányít, oly módon, hogy feltétel nélküli elfogadással kezdeményezi a kapcsolatot. Bízunk és hisz diákjában, mert erre a diák sokkal kevésbé képes eddigi sérülésekkel terhelt életútja miatt. Ez a feltétel nélküli elfogadás csak annyit jelent, hogy a diákot elfogadjuk olyannak, amilyen éppen. Nem akarjuk sem megítélni, sem megváltoztatni, valójában egyelőre segíteni sem, csak megismerni, érteni és érezni, hogy miért olyan, amilyen. Ezért eleinte kérdezzünk sokat, ne tartson vissza, ha nem válaszol, kísérletezzünk, próbálkozzunk, tartsuk fenn a kapcsolatot. Meg kell találnunk azokat a kérdéseket, témákat, amire meg tud nyílni, amire képes válaszolni. Beszélgessünk az ő hozott témáiról, és ebben ne korlátozzuk. Érezhesse, és hihesse el, hogy ő az érdekes, a fontos. Amikor ezt megérzi, megteremtődik a bizalom, amit aztán természetesen folyamatosan gondozni, építgetni kell.

Hogyan kezdjük el a kapcsolatépítést a diákokkal?

Társuljunk a diákok által kedvelt és végzett tevékenységekhez, és közben beszéljünk és beszélgetssünk. Legyünk együtt közös térben, ne legyenek elkülönített csak diák-/csak tanárterek, evvel is jelezvén a partnerséget és érdeklődésünket irántuk. Legyünk kommunikatívak, kezdeményezők, jelezzük érdeklődésünket kitartóan, kérdezősködjünk, akkor is, ha nincs válasz. Beszélgetések esetén – főleg eleinte – alkalmazkodjunk a számukra kényelmes helyszínekhez.

Mikor beszélgessünk?

Amíg nem alakult ki a bizalom, a kapcsolat, addig minden olyan térben, helyzetben és tevékenységben kezdeményezzünk beszélgetést, ahol a diákok vannak. A tanórákat is megszakíthatjuk eleinte akár egy-egy érdekes téma felmerülésekor. Ha már kialakult a segítő kapcsolat, akkor felépíthetünk egy rendszert, melyben előre megállapodott időpontokban beszélgetünk.

Miről beszélgessünk?

Semmit ne vessünk el, amit a diák kezdeményez. Az ő témái, történetei, problémái, kérdései – bármik is azok – fontosak. Nem kell, hogy értsünk az általa hozott témákhoz. Sőt! Nagyszerű kapcsolatépítő lehetőség, amikor a diák ismertethet meg bennünket egy témával, területtel.

Ugyanakkor mi kezdeményezzünk visszajelzéseket, közös gondolkodás formájában az ő teljes működésére: tanulás, viselkedés, helyzetek stb.

Osszuk meg saját problémáinkat, kétségeinket, érzéseinket közös működésünk területéről. Ne titkoljuk azt sem, ha valami kedvünkre való, de azt sem, ha valami számunkra zavaró, bosszantó, nem elfogadható. És természetesen a diákot is hallgassuk meg mindezekről.

Hol beszélgessünk?

Bárhol lehet, csak a helyzethez optimális, azaz mindkét fél számára elfogadható helyet válasszunk. Valójában, ha kialakult a bizalom, azt fogjuk tapasztalni, hogy bárhol tudunk beszélgetni. Nem feltétlenül szükséges külön szoba, alkalmassá válik a folyosó, az udvar, az osztály egy sarka. A beszélgetés fontosabb, mint a helyszín. Természetesen jó, ha rendelkezésünkre áll külön szoba vagy kényelmes bútorzat a mélyebb beszélgetésekhez, de ha ez nincs, akkor sem érdemes elhagyni a beszélgetést.

Meddig tartson egy beszélgetés?

Helyzetfüggő, és valójában nem az időtartam számít. Fontos, hogy a beszélgetés ne legyen parttalan. Ehhez az szükséges, hogy a tanár a beszélgetés teljes ideje alatt legyen tisztában annak reális céljával és azzal, hova akar ebben a beszélgetésben eljutni. Ez a cél a beszélgetés alatt folyamatosan módosul, hiszen a reakciók, válaszok meghatározzák, meddig juthatunk el, és fontos, hogy ne akarjunk mindent megoldani egy beszélgetés alatt. Van, amikor érdemes kereteket adni, megállapodni, de a spontán beszélgetések is fontosak. Ebben az esetben, ha nincs elég időnk, állapodjunk meg egy időpontban, amikor folytatni tudjuk, és ez ne legyen túl távoli.

Hogyan zárjuk le a beszélgetést?

Érdemes összegezni, mi volt az aznapi beszélgetésen. Esetleg eltervezhetjük közösen – ha szükséges –, hogyan kezdjük a következőt. Köthetünk megállapodást, kitűzhetünk feladatot, átgondolnivalót a következő beszélgetésig. Jó, ha érzelmileg összhangban és pozitív kicsengésben, esetleg közös nevetéssel zárul pl. egy nehéz témájú beszélgetés.

Kell-e tanácsot adni?

Konkrét krízishelyzetben vagy információhiány esetén kapaszkodót érdemes adni. Életvezetési, viselkedési kérdésekben még akkor sem, ha kéri. A mi tanácsunk rólunk szól, a mi képességeinkre és élethelyzetünkre épül. A segítő beszélgetésben arra érdemes törekednünk, hogy kérdéssel, ötleteléssel a diák maga találja meg saját megoldásait.

Mi a szerepe a tanárnak, segítőnek a beszélgetésben?

Meghallgat, figyel, visszajelez, kérdez, provokál, rendszerez, összegez. Rendszeres beszélgetés esetén: átgondol, tervez. Tudatos résztvevő.

Elég, ha meghallgatom?

Fontos része a beszélgetésnek, de önmagában ritkán elég, mert nem történik haladás, előrelépés. Vannak persze helyzetek, amikor időt kell adni hallgatásnak, hogy elérjük azt a nyugalmi, indulat- és feszültségmentes állapotot, amelyben a segítő beszélgetés megvalósulhat. Attól is függ, egyszeri beszélgetésről van-e szó, mert ez esetben kifejezetten tanácsos a meghallgatásnál maradni, ha pl. tudjuk, hogy a beszélgetést nem tudjuk majd folytatni az érintett diákkal. Ha azonban egy tudatosan építkező segítő kapcsolat, folyamat részeként történik, nem elég a meghallgatás.

Beszélhetek-e magamról?

A bizalomépítés és partnerségkialakítás egyik legjobb eszköze. Hogy mik a határai, az, mindenkinek saját döntése kell, legyen. Fontos azonban, hogy nem feltétlenül a megosztott témák jelentik a magamról beszélést, hanem elsősorban az, hogy mennyire osztom meg érzéseimet a diákkal. Az „én-közlésnek” épp az a lényege, hogy érzéseimet fejezem ki a helyzettel, témával vagy akár a diák személyével, viselkedésével kapcsolatban. Érzéseimet, melyek rólam szólnak, engem jellemeznek. Ez meghittséget ad a kapcsolatnak, és jól tudjuk, hogy érzésekkel nem lehet vitatkozni.

Vannak-e tabutémák?

Jó, ha nincsenek. Természetesen mindannyiunk számára létezhetnek témák, melyekről nem szívesen beszélgetünk, de mégis, a segítő kapcsolatba épített tabuk akadályozzák munkánkat, csökkentik a bizalmat. Érdemes dolgoznunk azon, hogy ezek feloldódjanak.

Van-e módszer?

Vannak beszélgetésvezetési módszerek, érdemes is ismerni, tanulmányozni őket, de semmiképpen ne ragaszkodjunk egyhez sem kizárólagosan, és a beszélgetés során ne akarjunk módszert alkalmazni. A módszertani tudás egy háttérrepertoár, ami arra való, hogy minden helyzetben előhívjuk az éppen leghatékonyabbat. A legjobb tanulási folyamat a minél több beszélgetés. Nincs igazából nagy tét. Egy nem jól sikerült beszélgetés is jobb, mintha nem beszélgetünk. Tapasztalat az is, hogy sokszor a legjobb reagálás az ösztönös. Azért is, mert az biztos, hogy őszinte. Az intuíció legalább olyan fontos, mint a módszer.

Kell-e tudnom a választ a diák minden kérdésére?

Nem tudunk többet, mint a diákok, csak másként. Azt kell tudatosítani a diákban, hogy a saját életére csak ő maga tudja a választ. Mi, tanárok abban tudunk segíteni, hogy ő hogyan találja meg a válaszait. Fontos vállalni, hogy nem tudok mindenre válaszolni! Ez hitelességünket növeli.

Mit tegyek, ha hallgat?

Amikor még nem ismerjük jól a diákot, a bizalom- és kapcsolatépítés szakaszában vagyunk fontos, hogy hallgatása miatt ne adjuk fel a próbálkozást. Két stratégiát próbálhatunk meg.

Hallgatok vele – tán nehezen hihető, de az együtthallgatás is kommunikáció. Kitartó türelmünk meglepő eredményeket hozhat. Ekkor nem szavakkal, hanem jelenlétünk és érzéseink teljes intenzitásával vagyunk együtt a diákkal. Azonosulunk félelmeivel, visszahúzódásával, bizalommal, társként vagyunk jelen az ő állapotában. A közös állapot nyitogatja a köztünk lévő falakat.

Intenzíven kommunikálok – ha nem válaszol, akkor is kérdezek, de soha nem arról, miért hallgat. Próbálkozom olyan témát, kérdést találni, melyre megszólal, s ha ezt megteszi ezen a területen folytatom a kommunikációt. Nem az én érdeklődésemet vagy kérdéseimet erőszakolom rá, azt keresem, miben érdekelt, miről tud könnyen beszélni, mi az a pont, ahol megnyílik. Csak ez után lehet felvetni az én témáimat, már egy következő beszélgetésben.

Kinek mondhatom el, amiről a diákkal beszélgetek?

Amennyiben a tanárok egy adott diákcsoporttal teamben dolgoznak, és a diák számára is egyértelmű, hogy az egyéni beszélgetésekben elhangzottakat a team megbeszéli, akkor a team tagjainak. Elmondhatunk-e mindent, amiről beszélgetünk a teamnek? Evvel kapcsolatban az az irányadó, amit a diák kér. Adódhatnak helyzetek, melyben a diák kérése ellenére mégis úgy döntünk, megosztjuk a hallottakat – mert veszélyes, mert magunk nem tudunk boldogulni vele, túl nagy teher, tanácstalanok vagyunk stb. – ez egyéni, személyes döntés, nem szabályozható. Bármit döntünk is, nekünk kell a helyzet következményeivel törődnünk és dolgoznunk. Megoszthatók még a hallottak esetmegbeszélésen, szupervízióban szintén a diák beleegyezésével. Mindezen fórumok tagjait titoktartási kötelezettség terheli bármely más külső személy irányába. Ha úgy véljük, hogy be kell vonnunk a szülőt, olyan beszélgetést szervezzünk, melyen az érintett diák is jelen van és készülünk fel vele együtt erre a beszélgetésre. A mi dolgunk, hogy elérjük, segítségünkkel ugyan, de ő ossza meg a kényes témát szüleivel.

Tanulható-e a beszélgetés?

Ha önmagunk számára nem érdekes, nem okoz örömet vagy nem érdekel a diák személye, akkor nem, mert érdeklődésünk nélkül tudásunk hiteltelen marad. A segítő beszélgetésnek vannak fortélyai és érdemes is ezeket tanulni. A legjobb tanulás mégis a gyakorlás, azaz a minél több beszélgetés a diákkal.

Nyilván eleinte kudarok is érnek minket, de ezek átgondolása, elemzése a legintenzívebb tanulás. Mindig gondoljuk végig, mi tűnt hasznosnak, sikeresnek, és hol adódtak nehézségek, sikertelenségek és vajon miért egy beszélgetés során.

Hogyan vezessem a beszélgetést?

Teljes személyünkkel legyünk jelen. A teljes ráhangolódás, a diákra hangolódás állapotában vegyünk részt a beszélgetésben. Verbális és non-verbális figyelmet biztosítsunk, koncentráljunk rá, és a beszélgetés idejére minden mást zárjunk ki agyunkból és érzéseinkből. Nyugodt légkört teremtsünk, amely saját belső nyugalomunk elérését jelenti, mely átsugárzik a diákra is.

Támogassuk hangos gondolkodását sok kérdéssel. A kérdezés lényege nem a válaszokban rejlik, hanem abban, hogy képes legyen a hangos, fontolgató, ötletelgető önmagán gondolkodásra, megoldási utak vázolására. A beszélgetés célja, hogy a továbblépést az ő ötletei határozzák meg. Ehhez persze felvethetünk mi is ötleteket, de ezekhez ne ragaszkodjunk.

Mindenképpen törekedjünk arra, hogy a diák beszéljen többet. A reflexiók mellett az önreflexióra is figyeljünk. Ettől leszünk mi a segítők: nemcsak arra figyelünk, mit mond a diák és arra, hol tart, hanem önmagunkra is. Sok kérdést kell folyamatosan tisztáznunk magunkban a beszélgetés vezetése során.

Baj-e, ha sír?

Valami fontos történt, az, biztos! Várjunk és engedjük a könnyeket. Engedjük, hogy átérezze a fájdalmat vagy örömet. Nagy dolog, ha ennyire meg tud nyílni előttünk. Nem hasznos a sírás tényével foglalkozni, avval, ami kiváltotta, azonban igen. Ezt a témát ne engedjük el. Azt, hogy mikor visszük tovább, pedig éreznünk kell, erre nincs recept. Abban, hogy a sírás lecsengése után azonnal rátérünk az azt kiváltó témára vagy a következő beszélgetésen tesszük ezt, hagyatkozzunk megérzéseinkre. Ahogy érzünk, úgy lesz jó!

Mit tegyek, ha olyan témáról beszél, ami engem mélyen megérint és kiborulok?

Mivel hitelességünk kulcskérdés kapcsolatunkban, leghasznosabb, ha vállaljuk, amit érzünk. Közöljük, ha nehézségünk adódik. Nem feltétlenül a témát, hanem az érzést. Ennek megosztása megértőbbé teszi diákunkat. Az is előfordulhat, hogy éppen ez az érintettség lendíti tovább a beszélgetést vagy akár önmagunkat egy számunkra érzékeny kérdésben. Van úgy, hogy a segített segít, nem baj, ha néha ez a szerep megcserélődik.

Mit tegyek, ha szándékosan az érzékeny pontomat provokálja a diák?

Közljük, hogy azt érezzük, hogy tudatosan provokál. Vállaljuk el, hogy ez kellemetlen nekünk, és kérjük együttműködését. Akár kössünk megállapodást arról, hogy tudatosan egyikünk sem provokálja a másikat, hiszen beszélgetéseink másra valók. A provokációkból nem lehet épülni, fejlődni. Vállaljuk bátran, ami fáj vagy bántó, ez nem a gyengeség jele, sőt.

Mit tegyek, ha beszélgetés közben megharagszom rá, felbosszant?

Bosszúságunkat is érdemes megosztani, persze, nem mindegy, hogyan. Nyugodt, egyértelmű közlésekkel érjük csak el a megértést. Idegeskedve, kioktatva vagy büntetve kizárólag a harag fokozódik. Saját energiánkat ne a harag fokozására, hanem a kölcsönös megértésre és emberi tisztelet építésére fordítsuk.

Próbáljuk elfogadni, hogy a diák világa, világképe más. Nem kell azonosulnunk vele, csak értenünk és elhinnünk, hogy mindannyian másképp viszonyulunk az élet jelenségeihez. Így elérhetjük, hogy ő is képes legyen elfogadni, ha valamiről mi másképp gondolkodunk.

Mit tegyek, ha észreveszem, hogy már nem én vezetem a beszélgetést?

A beszélgetés vezetését nem érdemes kiengedni a kezünkől. Főleg azért, mert ilyen esetben gyakorta elkezdődik a parttalan ventilálás. Hagyjuk beszélni a diákot, amíg magunkban megtaláljuk azt a kérdést, mellyel visszavehetjük a beszélgetésvezetést. Ez gyakran egy olyan kérdés, ami az éppen tárgyalt témához képest meglepően más, új. Olyan, amiről hirtelen nem is lehet tudni, hogy hogyan is jön ide. Egy ilyen meglepetés kizökkentheti beszélgető partnerünket, s az már a mi dolgunk, hogy innen visszajussunk az eredeti, megbeszélni szánt témához.

Mindig rá kell szólnom, ha beszélgetés közben káromkodik?

A segítő beszélgetésben nem a szóhasználat a legfontosabb. A fontos az, hogy mindig tisztán kommunikáljunk, vagyis kölcsönösen értsük egymást. A káromkodáshoz való viszonyulás egyéni tűrőképesség kérdése. Ha valakit ez nem zavar, semmi gond, ha zavar, mondjuk el, és értetessük meg, hogy ezt mi nem kedveljük, és kérjük, mellőze a csúnya beszédet.

Mondhatom-e mindig azt, amiben valójában hiszek?

Inkább úgy közelítenénk meg, ne mondjak olyat, amiben nem hiszek. Az értékrendünk és gondolkodásmódunk – mely egyedi! – vállalása és kifejezése fontos. Ez persze mindkét félre vonatkozik: tanárra és diákra egyaránt! A nehézség ebben az, hogy tisztában legyünk avval, hogy a másik emberé lehet más. Diákjainkat nem olyanná kell változtatnunk, amiről mi azt gondoljuk, hogy kellene lenniük, hanem

olyanná, amilyenek ők akarnak lenni. Amire képesek, amiben hisznek. Önálló útjuk, önismeretük, egyéniségük, személyiségük megtalálásában támogatjuk őket a segítő beszélgetések során. Nem erőltethetjük rájuk sem saját értékrendünket, sem saját gondolatainkat. Nem mondhatjuk meg a jó utat, vagy jó megoldást egy-egy kérdésben, mert ilyen nincs. Álláspontok és személyek, személyes hitek vannak. Álláspontjainkat megvitathatjuk, kereshetünk kompromisszumokat az együttélés érdekében, de célunk az kell legyen, hogy diákjaink önálló egyénisége, személyisége és értékrendje bontakozzon ki. Ez a segítő beszélgetések folyamatainak végső célja.

Személyiségfejlesztés videóval

- Bevezető
- A valóságot mutatja-e a felvétel?
- Mire használható a videó és mire nem?
- Mire figyeljen a tanár?
- Mit ne tegyünk a videóval?
- Hogyan használjuk?
- Mit érhetünk el?
- További praktikák – három gyakorlat videóval
- Nem kívánt pillanatok a felvételen? A négy (hat-) szemközti konfrontálás technikái
- Amikor a diák készíti a filmet...
- Amire még használhatjuk a videót...

Bevezető

A videokamera sokrétű alkalmazásra lehetőséget adó eszköz. Mivel a kamera használata viszonylag egyszerű, a felvételeket pedig minden diák szereti nézegetni, visszanézni, arra biztatjuk a kollégákat, hogy – ha még nem tették – kezdjék el használni! Miért is? Mert egyrészt a diákok számára nagy élmény viszontlátni magukat, társaikat, másrészt számos hasznos dologra használható az osztályokban. Ennek érdekében érdemes tudatossá, professzionálisabbá tenni a használatát.

A valóságot mutatja-e a felvétel?

Ezt a kérdést a kollégák gyakran szokták feltenni. Az a félelmük, hogy videó hatására másként viselkednek a diákok, hogy éppen nem tudnak majd „konfliktushelyzetet” megnézni. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy videóval folytatott munkának nem a „rajtacsípés”, a konfliktusok rögzítése a célja, hanem éppen ellenkezőleg: a működőképes helyzetek filmezése. Mert ebből látja majd meg a diák, mi minden működik körülötte és mennyi történésre van hatása. Természetesen viselkedhet másképp a videó hatására. Sok apró dolog ugyanakkor éppen úgy megtörténik, mintha a kamera nem is lenne jelen, hiszen a kommunikációs helyzetek egy jelentős részében nem is vagyunk tudatában annak, milyen apró cselekedetünk hat éppen a másokra. Ezek a pillanatok épp elég anyagot adnak az elemzéshez! Másrészt paradox módon éppen arra is lehet használni, hogy megnézzük, mi minden kezdett el másként működni körülöttünk attól, hogy valamit a szokásostól eltérően csináltunk – és ebből a szempontból lényegtelen, hogy a kamera vagy más hatására. Ez is azt erősíti a diákban, hogy képes maga is pozitív változást előidézni a körülötte zajló folyamatokban. A videofelvételekkel ezt meg lehet neki mutatni, ami énjét és kompetenciaérzését erősíti.

Mielőtt azonban belemélyednénk az alkalmazás lehetőségeibe, szabályaiba, nézzük meg részletesebben a videó használatának szempontjait!

Mire használható a videó és mire nem?

60

E szempontból két csoportot különíthetünk el.

Az egyik csoportba azok a felvételek tartoznak, melyekkel nincs különösebb célunk azon túl, hogy a szereplőkkel közösen megnézzük őket. Jókat derülünk magunkon, az élményeken, a filmet visszajátszva újra és újra átélhetjük a pozitív eseményeket. Nevetünk egymás elcsípett grimaszán, beszólásainkon, nem várt mozdulatainkon. Tehát nincs más cél, mint strukturálatlanul újraélni az élményeket. Persze – éppen a közösen megélt élmények következtében – ez is lehet közösséget erősítő hatású, bár ez esetben nem kifejezetten a film nézése adja az élményt, hanem maga a történés, amit a filmen nézünk.

A másik csoportba azok a felvételek tartoznak, ahol a felvételek készítésének és visszanézésének célja van. Vagyis, amikor bizonyos helyzetben zajló eseményeket, gyakorlatokat, reagálásokat figyelünk meg és a résztvevőkkel együtt dolgozunk magunkon, kapcsolatainkon. A feldolgozásnak ez a módja érzékelhetően többletet ad a benne szereplőknek. A mi esetünkben ez a cél. Többletet adni az élményszerű tanulás lehetőségével.

Ez a munkamód azért is hatékonyabb, mert sok-sok saját élményű helyzetet vesz fel a diákokról, rólunk, tanárokról, kapcsolataikról, kapcsolatainkról, együttműködésünkről. Tehát saját magunk „termeljük ki” azt a történetet, ami a későbbi tanulásunk alapja lehet. A diákokból a róluk szóló történetek váltanak ki gazdag érzelmi reakciókat, hisz ők maguk a történetek főszereplői, esetleg modelljei is. A videó ilyen módon történő használata hatékonyan ösztönözheti a diákot tanulásra, változásra, motiválhatja önellátásra, de sarkallhatja őket egymás támogatására is. Vagyis a videó a tanulási lehetőség élményszerű befogadásának támogató eszköze lehet.

Hangsúlyozzuk, hogy mindez csak akkor lehetséges, ha a filmek elemzéséhez szükséges minimális ismereteket elsajátítjuk. Természetesen ennek az írásnak a keretei nem teszik lehetővé a filmek professzionális elemzéséhez szükséges ismeretek átadását¹, de ez nem jelenti azt, hogy le kellene mondanunk azokról a lehetőségekről, elsajátítható eszközökről, melyek segítenek racionális belátásig eljuttatni az érzelmileg megérintődött szereplőket, vagyis diákjainkat. Ha jól dolgozunk a videóval, a diák saját motivációja fogja előrevinni az elemző munkát.

Mire figyeljen a tanár?

Az egyik legfontosabb, amiről nem szabad elfeledkeznünk: a képek gyakran „behívnak” bennünket, tanárokat is. Gondolatokat, érzéseket indítanak el bennünk. Már megvan a megoldás a fejünkben arról, hogy a képek alapján mit kellene a diáknak/diákoknak másként tenniük, hogy jobb legyen köztük a kapcsolat, esetleg hatékonyabban tudjon működni egy helyzetben. De parancsoljunk „állj”-t magunknak! Nem nekünk kell a megoldásokat felkínálni a diákoknak. Inkább segítsük kérdésekkel, képekkel őket ahhoz, hogy maguk találják meg saját megoldásukat. Azt, amelyiktől ők is jobban érzik majd magukat. Különösen igaz ez konfliktushelyzet esetén. A diákok igenis képesek arra, hogy jó irányítással maguk fedezzék fel a lehetőségeiket. Ehhez azonban az kell, hogy ne „kompenzáljunk”, amikor csend van, ne kezdjünk el kényszeresen beszélni a diák helyett, ne osztogassunk tanácsot, ne akarjuk a „tutit” megmondani. A csend alatt ugyanis sok minden történik bennük. Adjunk teret és időt, hogy kérdéseinket végiggondolhassák, hogy a lelassított kép látványa hatni tudjon. Persze előadódhat olyan helyzet, hogy éppen nem tudnak megoldásokat hozni a látottakra még a képek bemutatásán keresztül sem. Ekkor javasolhatunk új módokat. Alapszabály azonban, hogy ilyen esetben kérdezzük meg a diákokat: „Mit szóltok ahhoz, amit javasoltam? Mi a véleményetek arról, hogy...?” Vagyis a végső döntés mégis az övék kell, hogy legyen. De nyugodtan ötletelhetünk is, ha nem tudnak megoldásokat hozni, de azt együtt tegyük. Velük. És még valami: ha videóval készítünk felvételeket, mindig két kolléga legyen jelen. Az egyik, aki dolgozik vagy szimplán csak „jól” együtt van a diákokkal. A másik kolléga tud kamerázni, lényeges interakciókra, szép pillanatokra fókuszálni, esetleg a filmezés előtt egyeztetett részekre koncentrálni. Élmény lehet mindkét pedagógus számára, különösen, amikor a filmet visszanezésre előkészítik. A jó hangulatú közös munka mindig meghozza kapcsolati szinten is a gyümölcsét.

¹ Ilyen típusú képzést a Magyar Videotrénings Egyesületen nyújt. Bővebb információ: <http://videotraining.civil.co.hu/>

Mit ne tegyünk a videóval?

- Ne készítsünk túl hosszú felvételeket! 15 percnél nem ajánlunk többet, bármilyen eseményről van is szó.
- Ne nézzünk filmet az egész csoporttal, ha azon csak a csoport egy része szerepel!
- Soha ne készítsünk filmet úgy, hogy nem egyeztetünk a rajta szereplőkkel!
- Mindig mondjuk el a diákoknak, a film kinek a tulajdona, mit fogunk vele csinálni és mit nem! (A film általában azok tulajdona, akik szerepelnek rajta. Együtt dönthetnek a filmek felhasználásának módjáról.) Ha filmeket bemutatóra szeretnénk használni, akkor a szereplők, illetve szüleik hozzájáruló nyilatkozatát be kell szereznünk. (Más a helyzet pl. akkor, ha egy nagy létszámú osztályban a módszertani munka fejlesztésére rendszeresen használjuk a videót az iskolában. Ez esetben a házirend tartalmazza az ide vonatkozó részeket, de az ellenőrzőbe a szülők tájékoztatására beírt szövegtől sem tekinthetünk el.)
- Soha ne adjuk ki harmadik személynek a filmet a diákok viselkedésének értelmezése céljából!
- Ha lehet, minél kevesebbet értelmezzünk, magyarázzunk a filmbéli eseményekről, diákok viselkedéséről! Ez esetben ugyanis fennáll annak a veszélye, hogy saját értékeink szerint ítéljük meg a diákot. Ezzel mintegy kondicionáljuk arra, hogy milyen rejtett elvárásunknak tegyen eleget. Ezzel elveszünk a közös munka örömét!
- Soha ne készítsünk túl közeli, képernyőt kitöltő arcképet a szereplőkről, mert ez nagyon frusztráló hatású.

Hogyan használjuk?

Filmnézéskor érdemes a sikeres megoldásokból kiindulni, direkt vagy indirekt módon a pozitív kommunikálás lehetőségeire rámutatni. Az elemzés alapja legyen mindig valami sikeres történés, mozzanat, gesztus, akár egyetlen pillanat is, sőt!

Nézzünk erre egy példát!

A megbeszélendő rész kiválasztása

Kata gyakran panaszkodott Dalmára, hogy Dalmával nem lehet „normálisan” beszélni. „Csak a magáét fújja, meg sem hallja, amit mondok neki” – mondja Kata. Amikor figyeltem Dalma és Kata „beszélgetését”, akkor azt vettem észre, hogy Kata nem néz Dalma szemébe, amikor beszél hozzá vagy kér tőle valamit. Dalma pedig nem reagált Kata mondandójára, végezte tovább a maga tevékenységét, közben valamit félvállról visszaszólt Katának. Aztán a képen találtam egy pillanatot, amikor Kata úgy szól Dalmához, hogy megállt, abbahagyta azt a tevékenységet, amit éppen csinált. Odafordult Dalmához, szemébe nézett és azt mondta neki kissé ingerülten: „Figyelnél rám? Neked beszélek!”

És láss csodát, Dalma letette, ami éppen a kezében volt, visszanézett Katára és meglepetésében meg sem tudott szólalni. Vagyis Kata elérte azt, amit eddig nem tudott elérni Dalmával. Nevezetesen, hogy Dalma ránézett és figyelt, amikor ő beszélt. Hogyan tudta meg Kata mi az, amit most másképpen csinált, és ami hatott Dalmára? Ennek bemutatására kellett a megfelelő képeket kiválasztani.

A filmből ezt, az egypercesnek sem mondható jelenetet választottam ki, amikor Kata végre Dalma szemébe nézett, és úgy mondta neki mondandóját. Odafordult, ránézett, és nem végzett mellesleg más tevékenységet is. Teljesen mindegy, hogy korábban rendszeresen nem így tett. De most igen. Ebből a pillanatból azonnal megmutatható, mitől lett hatékony a kommunikáció, hogyan érte el Kata, hogy Dalma végre ráfigyelt, hogy annak, hogy valamit most másképpen csinált, milyen ereje és hatása van. És a részlettel a diák rávezethető, hogy a másik viselkedése összefügg az övével.

Felkészülés a megbeszélésre, a beszélgetés vezetése

Amiről beszélni akarunk a film kapcsán, annak mindig nagyon konkrétan kell lennie. Vagyis nagyon pontosan érdemes azt a filmrészletet kiválasztani, amit a visszanézéskor kis „elemzésre” felhasználunk. Nézzük ezt meg Kata és Dalma példáján!

Azt a pillanatot választottam, amikor Kata leteszi az éppen keze ügyében lévő dolgot, odafordul teljes testével Dalmához, szünetet tart és ránéz.

A jelenet megnézése előtt a következőket mondtam Katának:

„Kata! Emlékszem, hogy az elmúlt alkalommal említetted, milyen nehézséget okoz neked, hogy szót érts Dalmával. Nos, megnéztem ezt a filmet, és találtam benne nagyon érdekes pillanatokot, amelyeket szeretnék megosztani veled. Érdekelne, te hogyan látod ezt. Van hozzá kedved?”

És mindig van hozzá kedvük. Sőt, izgalommal várják. Mért ne lenne kedve igen mondani, amikor a véleményére vagyunk kíváncsiak? A pozitív választ követően elkezdjük a munkát.

A következő megfigyelési szempontot adtam Katának:

„Kata, most elindítom a képet. Kérlek, próbáld megfigyelni, mivel érted el, hogy Dalma rád figyelt! Nagyon konkrétan próbáld megfogalmazni, mit csináltál!” (Először normál sebességgel néztük meg a jelenetet. Ennek oka és célja van. Lásd lentebb a „Szembesülés saját látványommal” c. részt.)

Majd ismét megnéztük, de lassítva. Ekkor lassítva léptettem egyet a képen, az első pozitív minta megjelenéséig, vagyis addig, amikor Kata éppen letette a keze ügyében lévő dolgot, és Dalma felé fordult. (A lassított léptetés felerősítette a kommunikációs jelenetet, és érzékelhetővé tette a másodperc töredéke alatt bekövetkező változást.)

Ennél a pillanathoz kellett megfogalmaztatni Katával, hogy mit is csinált ő itt tulajdonképpen. (Ki kell mondatni vele! Fontos, hogy ne mi tegyük, segítsük hozzá, hogy ő tudja elmondani. Ha nehezen tudja megfogalmazni – mert végül is nincs hozzászokva az ilyen aprólékos önelemzéshez –, akkor mindig visszavihetjük a képhez, és újrалéptethetjük a jelenetet, esetleg még kisebb egységekre bontva.)

Amikor Kata megfogalmazta a látottakat, akkor továbbléptettem a képet, és ismét megkértem, hogy figyeljen arra, amit most csinál. (A lassított képen jól láthatóvá válik, ahogy Dalmára néz, szemkontaktust tart vele. Vagyis apró részletekből összerakjuk a viselkedés láncolatát.)

Ezután Kata ismét megfogalmazta, mit látott, mit tett, majd ezt mondtam neki: „Nagyon jól kimazsoláztad a képekből a lényegét! Most azt kérem, nézd meg, attól, hogy te ezt csináltad, arra hogyan reagált Dalma!” (Vagyis Katát a viselkedésének – pozitív – következményeivel szembesítem.)

Lassítva megmutatom, amint Dalma megfordul felé, és ránéz. Ekkor megkérdezem tőle: „Most Dalma másként viselkedett az eddigiekhez képest?” (Kimondatom Katával. Meg kell fogalmaznia, amit ő lát. Természetesen igennel válaszolt.)

És itt szintén egy fontos pillanat következik. Meg kell fogalmaztatni, össze kell foglaltatni, hogy mivel érte el, hogy Dalma figyeljen rá.

Végül: feltétlenül meg kell kérdezni tőle: „Mit gondol most magáról? Képes volt irányítani ezt a kommunikációs helyzetet? Mit gondol, megvoltak ehhez az eszközei?” (Vagyis kell reflektáltatni őt magát a saját felismert tudásáról, a saját pozitívumairól. Az új felismerése kompetenssé és magabiztosabbá tette Katát. És ami a legfontosabb: új működőképes mintát sajátított el, saját magától. Vagyis saját maga volt a maga modellje.)

Mit érhetünk el?

A kívánt magatartásminta erősítése

Tudatosítani tudjuk a jól működő mintákat. Ez sokkal alkalmasabb eszköz a kívánt magatartásminta megerősítésére, mint a nem kívánt viselkedés állandó korrigálása. Az első motivál a változásra, a második ellenállást vált ki a diákból. Tehát szelektíven erősítjük meg a diákokat, ha a jól sikerült dolgokra figyelünk.

Korrigálás

64

A megerősítésen túl a korrigálást is fontosnak gondoljuk. Mert végül is a filmek nézésével és elemzésével változást akarunk előidézni. Ehhez azonban időnként nélkülözhetetlen a konfrontálás is, de csakis bizonyos alapszabályok betartásával. Ha nem ezt tesszük, sokat ártunk a diáknak, kapcsolatunknak, a közösségnek². A videó veszélyes eszköz is lehet, ha nem szakszerűen használják. Hangsúlyozzuk tehát a diákoknak a jó megoldásaikat, erősítsük énképüket, önbizalmukat. Gyakori jelenség ugyanis ebben a korban, hogy a diák belső bizonytalanságát, szorongását, önbizalomhiányát túlzott magabiztosság látszatával palástolja. Tehát paradox módon a megerősítés éppen az, ami kimozdíthatja ebből a szorongásból. Ennek a korosztálynak az egyik legfőbb szükséglete a folyamatos visszacsatolás, visszajelzés, melynek kielégítésére remek eszköz és lehetőség a videó. Mert a diákok isszák a róluk szóló visszajelzéseket.

2 A konfrontálás technikáiról l. a 69–70. oldalon lévő részt.

A megbeszélendő rész kiválasztása akkor a leghatékonyabb, ha kapcsolatba hozható a diák valamely kérdésével, dilemmájával. Pl. szeretne kapcsolódni társaihoz, de ebben kevésbé sikeres. Ilyen esetben olyan pillanatot érdemes választanunk, amikor ezt sikerült elérnie. Beszéljük meg, mi volt a siker titka, sőt a közvetlen hatást vissza is kell mutatnunk, amiből számára meggyőző, hogy igen is tud kompetens pillanat is lenni, még ha azt nem is érzékeli.

Ha a diák nem tud ilyen dilemmát megfogalmazni, akkor a pedagógus is választhat képet, és azt illeszti az általa tudott, ismert „problémához”. Ebben az esetben azonban a filmnézés felajánlásának módja más lesz. Erről bővebben a *Hogyan vegyük rá a diákot a filmnézésére?* c. részben szólunk.

Rejtett képességek felszínre hozása

Kata története jól kifejezi az olvasó számára, mit értünk felszínre hozott rejtett képességek alatt. Érdemes azt a nézetet magunkévá tenni, hogy minden diáknak, embernek vannak valamilyen képességei, lehetőségei. És ez akkor is igaz, ha azt egy diáknál tanárként esetleg nem is látom vagy nem hiszek benne. Ha a rejtett képességek nem kerülnek felszínre, az nem a diákon múlik, hanem a környezetén, amely nem tette lehetővé számára, hogy lehetőségeivel tisztában legyen. A videó kiváló eszköz arra, hogy az ilyen képességeit, lehetőségeit megmutassuk a diákoknak. (Nem egyszer arra is, hogy mi magunk is fókuszot tudjunk váltani adott diákkal kapcsolatban. Ez nem könnyű különösen egy konfliktusokkal terhelt kapcsolat esetén. Számunkra, tanárok számára is nagy segítség lehet a pozitívumok keresésére való fókuszálás videón keresztül. Gondoljuk végig ilyen szempontok alapján is Kata és Dalma történetét!)

Szembesülés a „saját látványommal”

Mindig adjunk időt a felvételek lejátszása közben arra, hogy az éppen szereplő ember reflektálhasson saját látványára. Pl. megmondhassa, milyennek látja magát a felvételeken (milyen a hangja, beszéde, frizurája stb.)

Amikor Katával leültem a filmet megnézni, az első normál sebességben lejátszott jelenetnél Kata még nem volt képes a megfigyelési szempontokra figyelni, mert csak magára tudott koncentrálni. „Jesszusom! Hogy nézek ki? – kiáltott fel. „Meg a hangom milyen béna! Nem is így beszélek.”

Nos, a fentihez hasonló majdnem mindig megtörténik. Leköti a figyelmüket önmaguk látványa. Ezt azért nagyon fontos tudnunk, mert ha nem hagyunk időt, hogy a diákok megszokják a saját maguk képét, és kivenetlálják az újszerű élmény okozta feszültséget, akkor nem tudjuk majd figyelmüket az önmagukkal kapcsolatos megfigyelendő részekre irányítani. Érdemes arra is felkészülnünk, hogy a diákra negatívan hathat a saját látványával való „szembesülés”, hiszen más képpel rendelkezik önmagáról. Ilyenkor segíteni kell őt pl. oly módon, hogy megkérdezzük a társakat arról, hogy ők is nagyon másnak látják-e a képeken társukat, avagy nem. Természetesen nem fogják másnak látni, ami megnyugtató hatású lehet.

A fenti példánál maradva: mivel ketten nézzük Katával a filmjét, ebben az esetben én fogalmaztam meg számára, hogy ugyanolyannak látom őt, mint a valóságban. Azért fontos az is, hogy ismerjük el annak az élményét, hogy másként látja a diák magát videón,

mint a valóságban. Kata esetében ez konkrétan így hangzott: „Látom meglepődtél magad látványán. Én ugyan olyannak látlak a képen, mint a valóságban. De el tudom fogadni, hogy ezt most nem így érzed. Valóban van egy belső hallásunk, ami kicsit más, mint ahogyan mások hallanak minket. Most kívülről hallottad magad, és ez nem azonos azzal, ahogy eddig ismerted, hallottad magad. Ennek az újszerűsége hatott most rád. Akarod még egyszer megnézni és meghallgatni magad?” Nem akarta. A lehetőség, hogy erről az újszerű élményről beszélhetett, elég volt ahhoz, hogy tovább tudjon lépni. Pici, de nagyon fontos mozzanatok ezek.

Az eddigiekben a spontán alakuló lehetőségekkel és filmekkel dolgoztunk. Álljon itt néhány példa arról, amikor tudatosan megtervezett tevékenységhez társítjuk a videót.

További praktikák – három gyakorlat videóval

1. gyakorlat: A közösségfejlesztés lehetőségei, az egyének és kapcsolataik megerősítése

Természetesen közösséget fejleszteni önmagában a videóval nem lehet. Meghatározóak azok a feladatok, avagy játékok, amelyekről a felvételek készülnek.

Az újonnan megalakult Dobbantó-osztály közösséggé szerveződését segíthetjük, gyorsíthatjuk a videóval társított feladatokkal. Ehhez érdemes „szociometrikusan” leképezni a diákok osztálybeli létét. Erre legalkalmasabb idő, amikor már van ismeretük, tapasztalatuk egymásról, de a csoporton belüli viszonyok még alakulóban vannak. De ha kialakultak – ez kb. egy-két hónap együtt töltött idő után szokott bekövetkezni, úgy november tájékán –, az sem baj, mert befolyásolásukra is jó eszköz a videó.

Fontos, hogy a felvételre előkészített gyakorlat szövege, a kérdések, az állítások jól megtervezettek legyenek, a gyakorlatok célját gondoljuk végig. Nem mindegy ugyanis, hogy pl. osztályközösség erősítésére, egymás közti viszonyok feltérképezésére, tudatosítására vagy éppen korrekciójára akarjuk használni a videót.

Nézzünk erre példának egy rövid feladatot!



A gyakorlat célja

Közösségfejlesztés, kapcsolatok minőségének fejlesztése, a jól működő minták tudatosítása csoportban a diákok erősségeinek kihangsúlyozásával.



Feladat

Felkérjük az osztályt, járkáljanak a térben. A tanár állításokat fogalmaz meg. Kérje meg a diákokat, hogy amelyik társukra illik az állítás, menjenek oda hozzá, és tegyék a vállára a kezüket. Hagyjunk rövid időt a diákoknak arra, hogy megnézhessék egymást ebben a helyzetben. (De ne sokáig tartsuk ezt a helyzetet, mert a testkontaktust sokan feszülten élik meg.) Persze érdemes elmondani, hogy több társukra is illő lehet az állítás, mivel azonban csak két kezük van, kettőre voksolhatnak.

Figyeljünk arra, hogy a sztárhelyzetű diákok vélhetően sok szavazatot fognak kapni, ezért olyan szempontból is tekintsük át a videós gyakorlatot, hogyan tudnánk segíteni – erősségeinek hangsúlyozásával – pl. egy peremhelyzetű diák elfogadtatását. Ezért olyan mondatokkal is kell készülni, amelyek csak az adott diák(ok)ra igazak. Ez persze igényli azt, hogy a tanár is ismerje a diákjait. Itt elhangozhatnak ilyen mondatok:

- „Ha egy kirándulást kellene megszervezni, kire bíznád azt?”
- „Ha segítséget kellene kérni leckében, kihez fordulnál bizalommal?”
- „Ki az, akinek van olyan tudása, amiről a többiek nem tudnak?” Stb.

Mire figyeljen a tanár?

A kialakult formációra érdemes a „zoom” gombbal lassan közelíteni. Ez fontos, mert a későbbi elemzéskor jól látható lesz együtt az adott, kis csoportosulás. Érdemes „vadászni” továbbá a jó kapcsolatot jelző metakommunikációs megnyilvánulásokat, pl. mosoly, szemkontaktus, kedves érintések, óvatos pillantások, mert ezek a feldolgozáskor nagyon kapcsolaterősítők lesznek. Javasoljuk továbbá, hogy ilyen helyzetben két pedagógus legyen jelen, az egyik instrukciókat ad, a másik a felvételeket készíti.



Segítő kérdések, mondatok a feldolgozáshoz

A feldolgozás és elemzés (amikor együtt nézzük vissza a résztvevőkkel a filmet) során ehhez a helyzethez rendelhető kérdések lehetnek:

- „Van-e valaki, akinél meglepett, hogy a kezét a válladra tette?”
- „Akarsz e tőle kérdezni valamit?”
- „Kinek az érintése esett különösen jól? Miért? Mondd meg neki!”

Mire figyeljen a tanár?

Természetesen, amikor ezekről a részletekről beszélünk, a kamera állóképpé van rögzítve, hogy folyamatosan nézni lehessen, hogy az élmények előjöhessenek. Mindig az a kép van kimerevítve, amelyik pillanatról éppen beszélünk. (Ne lepődjünk meg azon, ha a diákok zavarukban nevetgélnek, oda nem illő poénokat puffogatnak. Hagyjunk időt ezekre, legyünk picit cinkosaik ebben. „Vegyük a lapot”, és ne azon mérgelődjünk, hogy „tönkreteszik” a jól előkészített tervezetünket. Nem teszik tönkre, csak lassan tudnak alakulni ehhez a kommunikációs helyzethez. Ehhez időre van szükségük. Elvégre nagyon új élmény, hogy arról kell beszélni, netán a másik számára meg is fogalmazni, mi az, ami a másiktól jól esik! Pedig rendkívül fontos erre is megtanítani a diákokat.) Folytatva: ha egy szép kép láttán a diák nem tud a pozitív élményéről beszélni, akkor segíthetünk neki, ha pl. ezt mondjuk: „Látom, jól esett neked ez a sok kéz.” Ezzel megerősítjük a többiekét is, hogy jó érzéseket okoztak társuknak, de a diákban is tudatosítjuk, hogy jó dolog az, ami vele történt, még ha ettől most zavarban is van.

2. gyakorlat: Jól működő minták tudatosítása a diákok erősségeinek hangsúlyozásával



A gyakorlat célja

Az osztályközösség fejlesztése



Feladat

Ugyanaz, mint az 1. gyakorlatnál, csak más tartalmú állításokkal.

Lehet a videót a peremhelyzetű diákok helyzetének a tudatosítására használni, azzal a céllal, hogy elinduljon az osztályközösségbe való integrálása.

- Tedd annak a társadnak a vállára kezed, aki szerinted még kicsit kinn van az osztályból, és számodra fontos lenne, hogy ő is „benn” legyen.

Mire figyeljen a tanár?

Itt érdemes felkészülnünk arra a helyzetre, hogy nem minden diák fog a peremhelyzetű diákhöz odamenni és a vállára tenni a kezét. De nyugodtan bízhatunk abban, hogy mindig vannak páran, akiknek ő is fontos. Az is előfordulhat, hogy egyik másik diák hangos „pfujjogással” fejezi ki a peremhelyzetű diák iránt érzett ellenszenvét. E helyzetek kivédésére érdemes minden állításunk előtt kihangosítani, hogy csendben és szavak nélkül történjen minden mozdulat. Annak ellenére, hogy esetleg nem sok kéz lesz a diák vállán, akkor is érdemes majd a feldolgozáskor a képet is megállítani, majd esetleg egy két megjegyzéssel segíteni a feldolgozását.

Ehhez a helyzethez például a következő kérdések vagy állítások rendelkezhetők:

- „Látod, vannak körülötted, akiknek fontos a jelenléted a csoportban.”
- „Szeretnél-e kérdezni tőlük valamit?”
- „Ti, akik a vállára tettétek a kezeteket, mit üzennétek neki, mit lenne jó, ha ő megtenne ahhoz, hogy még jobban az osztályhoz tartozzon?”
- „Mi volt benned, amikor odamentek a társaid hozzád? Mire gondoltál? Mondd meg neki, ha akarod.”
- „Mit szólsz mindehhez, amit a társaid mondtak neked?” (peremhelyzetű diákhöz intézett kérdés)
- „Te mit tudsz tenni azért, hogy a téged választó társakkal még jobb legyen a kapcsolatod?”

Természetesen érdemes és kell is a képen szereplők mindegyikét megszólaltatni. Különösen figyeljünk arra, hogy a megszólalók után azonnal adjunk reflexióra lehetőséget annak, akinek éppen az üzenet szólt. Megkérdezhetjük pl. „Hogyan hatott rád az, amit hallottál? Jutott-e eszedbe valami arról, amit X. Y. mondott most neked?”

3. gyakorlat: Problémák megbeszélése, konfrontálás



A gyakorlat célja

Finom konfrontáltatás, illetve viselkedésváltozáshoz szükséges belátás elérése a közösség visszajelzései által

A gyakorlatban egy diák mások számára zavaró viselkedését vehetjük górcső alá. Itt is nagyon finom megfogalmazások szükségesek. Alapszabály: senki nem sérülhet. Érdemes itt is pozitívan fogalmazni.



Feladat

„Tedd annak a társadnak a vállára a kezed,

- ...akinél szeretnéd, hogy a viselkedése olyan irányban változzon, hogy a kapcsolatokat jobb legyen tőle.”

vagy

- ...akinél szeretnéd, ha tudna változtatni olyan irányba, hogy az a többség számára jó legyen. Esetleg szívesen segítenél is neki ebben.”

Mire figyeljen a tanár?

A feldolgozás során óvatosságnak kell lenni. De ebben a videó sokat segíthet. Ha megállítottuk a képet, amelyiken a diák vállán jó néhány társa keze van, akkor gondoljunk arra, ez egy erős és frusztráló élmény számára. Végül is a csoport elég egyértelműen jelzi, még ha finom eszközökkel is, hogy számukra zavaró a társuk viselkedése. Az érintett diák ettől feszültséget él meg, aminek jelét is adhatja. Nevetgélni fog, dühös lehet, zavarban lesz, eltakarja az arcát, hogy ne videózzuk. Legyünk résen!

A kép megállítása után azonnal fejezzük ki megértésünket. Mondhatjuk vagy kérdezhetjük:

- „Nem könnyű helyzet ez most neked.”
- „Biztosan nem könnyű ennyi kezet érezni a válladon.”
- „Mi jut eszedbe ennek a képnek a láttán? Mit érzel most?”

(Itt várható, hogy a diák bántani fogja magát, azokat a mondatokat fogja ismételni, amiket másoktól hallott: „Hülye vagyok, rossz vagyok,” „Tudom, de mit csináljak vele?” stb.) Fontos, hogy ennek üzenetét hangosítsuk ki. Mondhatjuk pl.:

- „Igen, számodra sem könnyű ez a helyzet.”

vagy

- „Változtatnál, de nem tudod, hogyan kell.” Stb.

Mire figyeljen a tanár?

Ebben a helyzetben érdemes arra készülni, hogy a csoport ugyan jelzi a tag magaviseletének változtatására való igényét, de amint emiatt feszült pillanatok lesznek, azonnal támogatásba megy át. Különösen igaz ez az osztály „bohócaira”. Gyakori megnyilvánulás lesz itt is a feszültség levezetéséhez a viccelődés, a humorosnak tűnő megjegyzések. Érdemes ebbe a helyzetben nem az adott megnyilvánulásokra reagálni, hanem a helyzetben a megnyilvánulások mögött rejlő zajló tartalomra. Pl. „Látom, megmozgatott mindenkit ez a téma.”

Nem kívánt pillanatok a felvételen? A négy (hat-) szemközti konfrontálás technikái

Ha olyan pillanatok jelennek meg a képen, amelyek destruktívak, azt soha ne a csoport előtt beszéljük meg az érintett(ek)el. (Pl. egyik diák sutttyomban megrúgta a másik diákot. Ha ezt filmkészítés közben vesszük észre, azonnal beavatkozunk, de előfordulhat, hogy a felvételek készítése közben nem vesszük észre az egy sarokkal odébb zajló eseményeket, és ez csak a visszánézés során derül ki...) Előfordul, hogy a csoport a film nézése közben kiszúrja azt a pillanatot, amit esetleg nem akarunk megmutatni. (Ilyenkor érdemes áttekerni a filmet, magyarázva, hogy egy fontos részt keresünk, amivel most dolgozni fogunk. És ez igaz is. Ezért is fontos a visszánézés előtt megnézni és megismerni a filmet.) Ha esetleg a csoport észreveszi a nem kívánat jelenetet, ne essünk kétségbe. Ez esetben semmiképpen ne sikkadjunk el mellette, mert akkor a be nem avatkozásra adunk mintát. Említsük meg, hogy ezzel fogunk még dolgozni, de csak azokkal, akiket ez a rész érint. Azonban jelezzük, hogy a csoport is tudhat majd a történetekről, amennyiben társaik ezt megosztják velük. Ők döntenek el ugyanis, hogy a külön megbeszélés tapasztalatairól akarnak-e a többiekkel beszélni, vagy nem. Esetleg néhány diplomatikus mondattal mi is tájékoztathatjuk a többieket, egyeztetve az érintett tanulókkal.

Mire figyeljen a tanár?

Ne használjuk másra ilyen esetben a felvételeket, mint az egymás iránti tolerancia, egymás megértésének fejlesztésére. Hisz ha nem így teszünk, éppen arra nem adunk mintát, hogyan kell a konfliktust rendezni! Nem használhatóak a képek sem magunk igazolására, sem a másik leleplezésére!

A feldolgozást segítő kérdések, mondatok – páros beszélgetésvezetés során

Itt csak néhány alapfogást tudunk most megmutatni, a professzionális elemző munka – mint említettük – arra jogosult szervezetek kompetenciája.

Mindenképpen kezdjük azzal, hogy mindkét fél megszakítás nélkül mondassa el, mi történt vele. Arra fókuszáljon, mi zajlott benne, milyen érzései voltak. Segítsük azokat beazonosítani! Ne arról beszéljen, mit csinált a másik rosszul. Ha ez történik, márpedig várhatóan ez fog, akkor érdemes tapintatosan visszahozni a fókuszot saját történeteikre.

1. Röviden foglaljuk össze, amit az egyik, majd amit a másik diák mondott. Ez ezért is fontos, mert egyrészt a diákok megélik, hogy minősítés nélkül megértették őket, másrészt az összefoglalást követően jobban tudnak ők is figyelni a következő folyamatra.
2. Kérdezzük meg, mi segítette volna egyik, majd másik felet abban a helyzetben.

- Mire lett volna szüksége?
 - Mit vár a másiktól e tekintetben?
 - Mi az, amit ő tud tenni egy legközelebbi hasonló helyzetben?
3. Tudatosan készítsük fel őket arra, hogy legközelebb hasonló helyzetben mire érdemes figyelniük és milyen saját eszközhöz tudnak majd nyúlni. Legyünk facilitátorok! Segítsük őket ahhoz, hogy megértsék az egymásban zajló történéseket. Mi csak tükrözzük és fogalmazzuk át a diákok által mondottakat, hogy egy más szinten kezdjék egymást megérteni. Ezáltal el tudnak távolodni a problémahelyzettől, és kognitív szinten lesznek képesek az információkat feldolgozni.
4. És hogy ebben mi szerepe van a videónak? – kérdezheti az olvasó. Érdemes mindenképpen olyan képet is keresni (ez alapos otthoni előkészítő munkát igényel), ahol a két fél esetleg éppen jól megvan együtt. Lehet ez egy mosoly, egy interakció, egy apró pillantás, egy kis ideig tartó közös tevékenység stb. De a kép üzenete mindenképpen az, hogy van képességük egymással másként, pozitívan is kapcsolatban lenni. És itt érdemes kicsit elidőzni. Esetleg a szép pillanatot léptetni és ehhez megfigyelési szempontot adni. Pl. megkérdezni:
- „Mitől mosolyodott el X. Y.?”
 - „Te mit tettél ezért? Hogyan érted ezt el nála?”
 - „Hogyan viszonzta a válaszat?” (Esetleg egy szép érintésről szóló pillanatot találunk a képen.)

Minden egyes elhangzott kérdés vagy megfigyelési szempont után mutassuk meg a kérdéses pillanatot képen. Hagyjunk időt a kérdések megválaszolására, átélésére, újrhangolódásra. A fókusz a jól működő helyzetre tegyük, és ne a problémás helyzet miéértjét boncolgassuk! A képeken magukat látják, amint jól oldanak meg helyzeteket, jól kapcsolódnak egymáshoz, azaz ismét magukat látják modellként! Ez nagyon motiváló hatású és az elvárt minta megvalósítása felé mozdítja a diákokat. Nagyon erős hatása szokott lenni, amikor megélik, hogy képesek a konfliktus mellett jól is együtt lenni, és hogy a történések alakulására igenis van befolyásuk és képességük. Érdemes az „itt és mostban” való együttlétük pozitívumait is kihangsúlyozni. pl. „Bár vitatok volt egymással, de most nagyon tetszik nekem, amilyen fegyelmezetten tudtok mégis beszélni róla.” Vagyis a pozitívumok kiemelése, a helyzet erősségeinek megnevezése mindig feladata a tanárnak az adott pillanatban is! Így is tudja hatékonyan megerősíteni jól működő mintákat!

5. Előfordul, hogy amikor a „szép képet” mutatjuk a diáknak, meg van arról győződve, hogy ő ezt mindig így csinálja, és nem érti, miért mutatom ezt a képet most neki. Ilyenkor érdemes a konfrontálásnak azt a módját választani, hogy a két képet, a „jó” és a kritikus pillanatot egymás mellé tesszük – mindkettőnek ő volt a szereplője. Megkérjük, hogy hasonlítsa össze a két képet.
- Melyiken érzi jobban magát?
 - Mitől?
 - Mit csinált az egyik képen és mit a másikon az előzőhöz képest?
 - Melyik képet találja hatékonyabbnak és miért?

- Mi történik az egyik és mi a másik kép hatására? (Léptetve mutatjuk először az egyik, majd a másik jelenetet. Közben természetesen minden megállított pillanatban megkérdezzük tőle, mit lát.)

Mire figyeljen a tanár?

A két kép különbsége és annak üzenete erős hatású. Fontos, hogy a diákra most is vigyázzunk. Fogalmazzuk meg számára, hogy bár alkalmazott a képen kevésbé jól működő kommunikációs mintákat, de azért mutattuk meg mindkét képet, hogy lássa, képes sokkal hatékonyabb működésre is. De tudjon arról, hogy ettől eltérő mintákat is szokott alkalmazni. Azt reméljük a két jelenet összehasonlításától, hogy a későbbiekben már csak azt használja majd, amiben igen sikeresen működött.

Hogyan vegyük rá a diákokat a filmek visszanézésére?

Hogyan keltse fel a tanár a motivációt a film nézéséhez? Kezdhethük az alábbi mondatokkal:

„A filmet megnéztem otthon. Azt láttam, volt olyan helyzet, ahol nehézségeitek adódtak egymással. Viszont találtam olyan képeket is, nem is egyet, ahol remekül éreztétek egymást. Szívesen megmutatnám mindkét képet. Érdekelne, mit gondolnak egyikről és a másiktól. Melyik tetszik nekik jobban és miért? Érdekelne az is, tudjátok-e hogyan mit csináltak akkor, amikor jól voltak együtt?! Akarjátok-e megnézni?”

Adott esetben ugyanakkor azt is el kell fogadni, ha nemet mondanak a film megtekintésére a diákok. Általában nem szoktak, de az előfordulhat, hogy csak az egyik fél hajlandó a „közös” gondolkodásra. Ez is eredmény. Akkor vele dolgozunk.

Amikor a diák készíti a filmet...

Napjaink technikája már azt is lehetővé teszi, hogy mobiltelefonos felvételek készüljenek. Ennek használatát azonban több ok miatt sem javasoljuk. Egyrészt minőségben nem tud olyan élményt nyújtani, mint a videokamerával készültek, másrészt visszaélésre ad lehetőséget, mert nem tudjuk követni, hogy a készüléken tárolt felvétellel mi történik az iskolán kívül.

Ezzel együtt a diákokat is be lehet azonban vonni a filmkészítés örömeibe. Sőt, mielőtt őket filmezzük, engedjük meg nekik, hogy ők is használhassák a kamerát. Segíti a ráhangolódásukat, és könnyebben engedik majd, hogy őket filmezzük. Számítani kell rá azonban, hogy többen csak „vagdalkoznak” majd a videóval. Ettől sem kell megijedni, ami csak arra utal, hogy nem volt eddig tapasztalatuk videokamera használatáról.

Mire figyeljen a tanár?

Érdeemes lehet a video átadása előtt rövid „kameratréninget” tartani a diákoknak. Ez azt jelenti, hogy megmutatjuk a „zoom” funkciót, elmondjuk, miért érdemes azt lassan használni. (Ellenkező esetben „ideges-kapkodó” képek készülnek, ami rontja a film nézésének élvezetét.) Továbbá érdemes megmutatnunk, hogy a távlati képek csak eseményeket fognak mutatni, de élmények nem tudnak hozzá kapcsolódni. Ami igazán fontos, hogy olyan képek tudnak hatást kiváltani elemzés során is, amelyek

mellmagasságig készülnek. Ezt különösen akkor érdemes, ha interakció zajlik. Ha az események rögzítése vagy az a cél, hogy az éppen szereplők mindegyikét felvegyük, akkor lehet távoli képeket is készíteni. Mindezt nem érdemes elmagyaráznunk, hanem a diákok által készített filmet visszanézve, élményeket szerezve, az általuk készített képek kapcsán lehet utalni erre. Sokszor ők maguk fogalmazzák meg, hogy mire jó és mire nem az általuk készített film. Persze ezt a maguk sajátos szókincsével fogják tudtukra adni.

Amire még használhatjuk a videót...

Célzottan kommunikációs készségek fejlesztésére, ezen belül az interaktivitás fokozására, az ahhoz szükséges készségek elsajátítására – egy szóval: a kommunikációs kompetenciák fejlesztésére.

Ha ez a célunk, akkor mindenképpen olyan feladatban gondolkodjunk, aminek tapasztalatait a diákoknak meg kell osztani az osztállyal.



Feladat

Felkészülés egy témából, amit aztán az osztálynak elő kell adni. Előadásonként 3-4 percnél ne tartson tovább! Miközben a diák a témát előadja, mi – természetesen egyeztetve az érintettekkel – filmezzük őt, őket.

Amikor vége a diák kiselőadásának, a szokott módon megbeszéljük a kiselőadás tartalmi vonatkozásait, tanulságait. De... És itt tudjuk a videót bekapcsolni.

Érdemes annyi diáknak kiselőadást tartani, ahány csoportot utána létre akarunk hozni. Pl. ha három csoportban fognak dolgozni, akkor három diák adjon elő. Az előző alkalommal előadó diákok mindegyike másik csoportba ül be.

Egymás után együtt nézzük vissza a filmeket. Mielőtt ezt elkezdjük, megkérjük a csoportokat, hogy a film elemzéséhez szükséges megfigyelési szempontokat együtt még beszéljük át. Érdemes ezeket a csoportok megalakulása után kifüggeszteni.

Minden csoportnak az a feladata, hogy a hozzájuk tartozó „kiselőadó” előadás közbeni kommunikációs megnyilvánulásait a megadott szempontok szerint értelmezze. Természetesen ebben a munkában az érintett is részt vesz. A film mindig rendelkezésre áll, kérésre visszatekerhető, ha esetleg valamit jobban meg akarnak figyelni. Tanárként érdemes a csoportokba bedolgozni, a folyamatot jó irányban tartani. Ez ezért fontos, mert a megfigyelési szempontok ugyan a lehetőségekre fókuszálnak, de csintalankodásból is elindulhat egymás hiányosságait „froclizó” folyamat, mivel a diákok nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy arra fókuszáljanak, ami jó. Nehéz egymást „konszolidáltan” dicsérniük.

Mire figyeljen a tanár?

A kérdések konkrétak legyenek. Ne engedjük a diákokat elkalandozni vagy valamit túl tágra értelmezni. Pl. Nem jól az olyan kérdések. „Mit csinált jól? Ez ugyanis kinyitja a teret, és sokféle válasz érkezhethet attól függően, ki mire fog asszociálni „jóként” a kép kapcsán.



Segítő kérdések, mondatok a feldolgozáshoz

- Előadása közben tartott-e szemkontaktust veletek? Vagyis: rátok nézett-e néha?
- Körbetekintett-e, hogy lássa, mindenkit érdekel-e az előadása?
- Kérdezett-e közben a többiektől?
- Bekapcsolta-e őket a beszélgetésbe? Hogyan? Sikerült-e? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?
- Mit lehetett volna tenni? Szedjék össze a csoportban!
- Reagált-e az esetlegesen hozzá intézett kérdésekre? Hogyan?

Az osztály szintje és jártassága dönti el, hogy két megfigyelési szemponttal dolgozunk-e, vagy többel. Vagy minden csoport csak egy szempontot kap. Azt is, milyen mélységű kérdésekkel lehet haladni. Érdeemes arról is beszélni még a feldolgozás előtt, hogy miért fontosak szerintük ezek a szempontok. Mit jelent ezek megjelenése vagy elmaradása a viselkedésben? Hogyan hat ez a környezetre és rájuk?

Mielőtt azonban csoportok bemutatják megállapításaikat, ügyeljünk arra, hogy a főszereplők megszólalhassanak előtte. Fontos, hogy el tudják mondani, milyen érzés volt nekik a film visszajelzése. Szükséges, hogy a filmen éppen szereplők is adhassanak a csoportnak visszajelzéseket élményeikről.

- Hogy hatott rájuk, hogy a csoporttal együtt dolgoztak az ő filmjeiken?
- Volt-e valami, ami meglepte őket?
- Volt-e valami, ami különösen jól esett? Ami bántó volt számára?

Később, ha egyre többen használják ezt a módszert, egyre gyakorlottabbá válnak. Lehet bővíteni a szempontokat, sőt ők ajánlhatnak meg újabb megfigyelési szempontokat. Nagyon hatékonyan tudnak ezzel a módszerrel saját magukon dolgozni. S egyszersmind a vizualitása miatt roppant izgalmas és érdekes önfejlesztő folyamat indul el.

Mire figyeljen a tanár?

Amikor a felvételt készítjük az éppen „prezentáló” diákról, olyan szögben álljunk, hogy az osztály is benne legyen a képen. Ellenkező esetben nem tudjuk majd jól használni a felvételt, hisz, ha az előadó diák viselkedésének „következményeit”, azaz társai reakcióit és viselkedését nem tudjuk visszamutatni a képen, akkor nem tudunk igazi jó visszacsatolásokat adni. A visszacsatolás és az, amit diáktársaik mondanak, attól válik elfogadhatóvá, ha képpel is megtámogatható. Mindezt azonban csak megerősítésre használjuk, osztály előtt ne konfrontáljuk a diákot képekkel.

Végezetül sikeres és jó munkát kívánunk! Biztatjuk a kollégákat a videó alkalmazására. Ha az alapszabályokat betartjuk, akkor nagyon hatékony, a diákok által is kedvelt, élményszerű tanulásban lehet részünk – a tanórán, a „szabad sávban”, a Dobbantóban zajló események bármelyik pillanatában.

Az alkotás és a művészet öröme az iskolában (zene, képzőművészet, videokamera, filmklub, irodalom)

Zene

Miért jó együtt zenélni? A csoportos együttlét és az önkifejezés lehetőségei a zenén keresztül. A ritmus öröme – egy kis pszichológia az emberi ritmusokról

Hogyan alapítsunk zenekart az iskolában? Kit vegyünk be a zenekarba?

Milyen hangszereken játszunk?

Kell-e hangosítás?

Hogyan oktassuk a zenét a még hangszeren játszani nem tudó diákoknak? Egyénileg vagy csoportos foglalkozásban?

Kik tartsanak szabadidős zeneprogramokat?

Képzőművészet (rajz, festés, szobráskodás)

Hagyjuk-e, hogy a diák azt fessen, rajzoljon, amit akar?

Mit csináljunk, ha másokat sértő dolgokat akar rajzolni?

Milyen eszközöket érdemes beszerezniük?

Beszéltessük-e a diákokat a saját alkotásaikról?

Egyedül dolgozzanak-e vagy csoportban?

Mi az előnye az iskolai kiállításnak?

Csak kiállításon mutassuk-e meg az alkotásokat?

Hogyan beszéljünk az alkotói folyamatról?

Mit mondjon a tanár, ha olyan kérdést kap, amire nem tud válaszolni?

Legyen-e művészeti képzettsége a tevékenységet tartó tanárnak?

Videokamera

Hogyan lehet a videokamera az önkifejezés eszköze?

Engedjük-e, hogy a telefonjukon lévő videokamerát használják?

Hol és mikor mutassuk be a filmeket?

Szabjunk-e határt a film hosszúságának?

Hogyan szolgálhat a saját film önfeltárással és önismeretre?

Hogyan döntsük el, mi az, ami szalonképes és nem bántó egy saját filmben?

A filmklub

- Milyen hatása van a filmnek, a közös filmnézésnek?
- Hogyan csináljunk szabadidős filmklubot?
- Engedjük-e, hogy a diákok hozzák a kedvenc filmjeiket?
- Mivel lehet még színesíteni a filmklubot?
- Érdemes-e és hogyan érdemes beszélgetni a látott filmekről?
- Hogyan ismerhetem meg jobban a diákokat a filmklub alatt?

Irodalom – a tanórán túl

- Van-e az irodalomnak személyiségfejlesztő szerepe?
- Hogyan csinálhatok kedvet a szabadidős irodalmi foglalkozásokhoz?
- Miért érdemes foglalkozni a kortárs irodalommal?
- Hogyan jelezzek vissza a saját írás minőségéről?
- Hogyan csináljuk, hogy a foglalkozás ne ugyanolyan legyen, mint az irodalomóra?
- A könnyűzenei dalszöveg mint irodalmi alapanyag
- Hogyan használjunk egyéb eszközöket az irodalmi klubhoz?

Zene

„Ha mindenki elsőhegedűt akarna játszani, nem lenne zenekar. Becsülj meg minden zenészt a maga helyén.”

(Robert Schumann)

„Az emberben van egy ritmus, ami a vérben is kifejeződik, és ami hasonló a Hold-ritmushoz. Az ember az egész világhoz igazodik. Az is tény továbbá, hogy a vér belső mozgása valójában nem csak a tápláléktól függ. Amikor az ember teljesen egészséges – bizonyos módon, ugye, szabad lény – akkor függetleníti magát a külső természeti folyamatoktól, bizonyos értelemben az egész világtól.”

(Rudolf Steiner)

Miért jó együtt zenélni? A csoportos együttlét és az önkifejezés lehetőségei a zenén keresztül. A ritmus öröme – egy kis pszichológia az emberi ritmusokról

A zárt emberi csoportok egyik legfontosabb sajátossága a szinkronizáció. Ritmusban lenni egymással, érezni a másikat, ráhangolódni, vele együtt végezni a cselekvést – fontos igénye az embernek. Ha valaki tapsol, mi is tapsolni kezdünk, ha ásít, mi is ásítunk, ha nevet, vele nevetünk. A szinkronizáció tehát nem más, mint egymás ritmusára való ráhangolódás.

A zene az egyik legtokéletesebb lehetőség a ritmusok összehangolására. Egyszerre nyújt esztétikai élményt, fejleszti a hallást, az ügyességet és összekapcsolja az embereket. Ráadásul előadóművészet, tehát tökéletesen alkalmas önmagunk, ízlésünk, érzéseink megmutatására.

Hogyan alapítsunk zenekart az iskolában? Kit vegyünk be a zenekarba?

Az iskolai zenekar alapítása kényes dolog. Kényes, mert mindenkinek meg kell találnia benne a saját helyét, hangszerét, zenei tudásának megfelelő szerepét. A közös zenélésért való rajongás fontos szükséglet. Nem szerencsés bárkinek azt mondani, hogy „te ne gyere, mert nem tudsz énekelni vagy zenélni”. Ha tényleg abszolút tehetségtelen, ezt előbb-utóbb maga is megérezni a zenekarban, és akkor dönthet úgy, hogy elmegy vagy más szerepet talál magának (egyéb módon segíti a zenekart). A mi dolgunk, hogy bárkinek, akinek van kedve a zenéléshez, lehetőséget biztosítsunk. Szerepének megtalálása nehezebb feladat, mert lehet, hogy kevés a hangszer az iskolában, és ha például mindenki gitározni akar és csak egy gitár van, akkor ebből szülehetnek konfliktusok. Mégis próbáljunk ezen kreatív ötletekkel túllépni. Ha zenekar tagjai nagyon eltérő szinten vannak zenei tudásban, igyekezzünk a közös játékban mindenkinek a saját tudásszintjének megfelelő szerepet találni.

A zeneszámok választása is fontos dolog. Próbáljuk elősegíteni, hogy bárki behozza saját ötletét, kedvenc zenéit, és hagyjuk, hogy a csapat közösen eldöntse, mi az, amit el akar játszani, és mi az, amit nem. Ha valaki nagyon zokon veszi, hogy nem játsszák az ő számát vagy megsértik ízlésében, kezdeményezzünk beszélgetést arról, hogy kinek miért nem tetszik. Próbáljuk meg támogatni a diákokat abban, hogy vállalják a saját ízlésüket, és hozzanak konszenzusos döntés az ügyben: ha valakinek biztosítjuk a lehetőséget, hogy a zenekar eljátssza az ötletét, miért ne biztosítsuk ezt másnak is?

Milyen hangszereken játszunk?

Minél szélesebb a repertoár, annál jobb. A gitár nagyon népszerű hangszer, ésszerű belőle többet is tartani az iskolában. A ritmusalap biztosításához jó, ha van dobunk, de nem feltétlenül szükséges megvenni a drága, hagyományos dobfelszerelést, az általában amúgy is túl hangos az iskola termeinek méretéhez. Inkább válasszunk kisebb kézi dobokat (tam-tam, konga, kolomp, csörgők), amelyek tökéletesen szolgálhatják a ritmus alapját, kicsik, elférnek az ember ölében, és több diák is játszhat rajtuk.

A többi hangszer beszerzése csupán anyagi kérdés: a zongora, szintetizátor, hegedű, a fúvós hangszerek mind érdekesek, de talán túl specifikusak. Szerencsés esetben, ha valaki ilyen hangszeren játszik (a zongora kivételével), szívesen behozza magával az iskolába.

De egy pár gitárral, basszusgitárral, egyszerű kézi dobokkal és szép énekhanggal már tökéletesen működő zenekart lehet szervezni.

Sőt, ha ezekből semmi nem áll rendelkezésünkre, akkor első rendű csapatépítő munka saját hangszereket készíteni kartondobozokból, evőeszközökből, bármiből, ennek csak a fantáziánk szabhat határt.

Kell-e hangosítás?

Általában nem. Az iskolában igazi koncerteket ritkán tart egy zenekar. Alapvetően akusztikus hangszerekkel érdemes dolgozni, ha sok hangszer játszik, akkor esetleg az éneket vagy a vokálokat érdemes kihangosítani, erre tökéletesen elég egy kisebb teljesítményű erősítő és hozzá egy hangfal. Ha komolyabb zenei produkciókkal akarunk előállni, akkor meg lehet oldani a hangszerek hangosítását is, de általában ehhez szakértelem kell. A diákok között mindig van olyan, akit érdekel a hangtechnika, a hangosítás mestersége, ilyenkor nyugodtan rábízhatjuk a feladatot. Figyeljünk viszont a testi épségére, mert árammal működő szerkezetekről van szó (erősítő, keverő, fénytechnika).

Hogyan oktassuk a zenét a még hangszeren játszani nem tudó diákoknak? Egyénileg vagy csoportos foglalkozásban?

A zene oktatása nem könnyű feladat. Nagy türelmet, odafigyelést igényel, és nagyon fontos a tanár személyisége is, hiszen leginkább azzal tud kedvet csinálni a diákoknak egy hangszer megkedveléséhez. Zenében az egyéni oktatás előnyösebb, mert a tanulónak nagyon sok pontos és gyors visszajelzésre van szüksége, másrészt az eltérő tanulási tempó miatt csoportban nehézkes lenne az egyéni haladást biztosítani. Fontos lehet viszont kiaknázni olyan lehetőségeket, hogy ha egy diák jól tud zenélni, akkor ő maga is tudja diáktársait motiválni, tanítani.

Kik tartsanak szabadidős zeneprogramokat?

A zenekar vezetését mindenképpen zenélni vagy énekelni tudó pedagógus végezze. A zenekar összetartásához, csoportdinamikájának alakulásához fontos, hogy a tanár is része legyen a zenekarnak, hiszen így lesz rálátása az egyéni teljesítményekre, a belső konfliktusokra, így tud fontos információkhoz jutni a diákok habitusáról, személyiségéről, szükségleteiről.

Az előadás varázsa: érdemes-e fellépni és hogyan készítsük fel a diákokat egy zenekari fellépésre?

A fellépés a zenélés megkoronázása. Ugyanúgy, mint a képzőművészeti alkotások kiállítása, a saját filmek levetítése, a versek előadása az alkotói folyamat fontos, befejező része. Egy koncert a hallgatóknak és az előadóknak is páratlan élmény, a zenekari próbáknak az ad igazán értelemet, ha készülhetünk a számok a közönség előtt történő bemutatására. Ha van ilyen kitűzött alkalom, az erősebb motivációt jelent a diákoknak arra, hogy részt vegyenek a próbákon, lázasan segítsék a közös munkát. Mivel minden iskolában vannak különleges napok, iskolahét stb., érdemes ezekre az alkalmakra zenekari fellépést szervezni.

A koncert ráadásul hosszas előmunkálatokat igényel: kiválasztani az előadásra szánt számokat, rengeteget gyakorolni, színesíteni őket, megtervezni a színpadképet, az esetleges hangosítást: jó lehetőség ez egy szervezett közös munkára, sok-sok közös élményre a diákokkal. Ha valaki nagyon szorong az előadás miatt, megbeszélhetjük vele, hogy ez a szorongás a fellépés fontos velejárója, ha nem izgulna, akkor nem is sikerülne olyan jól, mindenki, a tanár is izgul egy ilyen alkalom előtt. Ha szükséges, válasszunk közösen olyan helyet neki a színpadon, ahol „elbújhat”, nem olyan feltűnő, de ha felszabadultabb lesz, hangsúlyossá teheti jelenlétét.

Képzőművészet (rajz, festés, szobrászkodás)

Hagyjuk-e, hogy a diák azt fessen, rajzoljon, amit akar?

Igen! Az önkifejezés egyik legjobb eszköze a képzőművészet. Ha van egy jól berendezett alkotóterem, a diákok olyan alkotásokat hoznak létre, amelyek róluk szólnak, a saját világukat, hovatartozásukat, gondolataikat fejezik ki, így kiváló alapul szolgálhatnak beszélgetések kezdeményezésére.

Mit csináljunk, ha másokat sértő dolgokat akar rajzolni?

A naturális ábrázolás ugyanúgy hozzátartozhat a diák világához. Ráadásul a művészetben nincsenek ilyen jellegű határok, sok elismert művész fejezi ki az erotikát, a pornót vagy akár a lecsupaszított, leplezetlen valóságot. Beszélgethetünk a diákkal arról, miért fontos neki, hogy ilyen alkotásokat készítsen, esetleg bevonhatjuk a többieket, hogy tőlük is visszajelzést kapjon. Kiváló alkalom arra is, hogy alkotását különböző művészeti irányzatokhoz kössük, így ismeretei is bővülnek a képzőművészet témakörében. Ha az alkotások kiállítására kerül sor, megkérdezhetjük a többi diákot, hozzájárulnak-e, hogy egy esetlegesen trágárnak tartott alkotást az ő műveik mellett bemutassunk.

Milyen eszközöket érdemes beszereznünk?

Minél több eszközünk van, annál több lehetőséget nyújthatunk a diákoknak arra, hogy megtalálják, ami nekik legjobban fekszik. Érdemes vízfestéket, olajfestéket, vásznat, nagyméretű rajzlapokat, zsírkrétát, szécercuzát, színes ceruzákat, agyagot, gyurmát, sok színes magazint, ragasztót, ollókat beszerezni.

Beszéltessük-e a diákokat a saját alkotásaikról?

Nagyon fontos beszélgetni az alkotásokról. Egyrészt azért, mert így a diák érezni fogja, hogy őszintén érdekel minket a műve, szívesen fog beszélni arról, mit és miért festett, rajzolt. Másrészt az alkotás minden esetben segít megmutatni az alkotó lelki világát, gondolatait, érzéseit, és a pedagógiai munkánkhoz nagyon fontos információkhoz juthatunk a diákról egy-egy ilyen beszélgetés kapcsán.

Egyedül dolgozzanak-e vagy csoportban?

Mindkettőnek megvan a maga előnye. Ha a diák egyedül alkot, sokkal több lehetőség nyílik az egyéni beszélgetésekre, a személyes, intim dolgok kibontakozására. A csoportban alkotás előnye viszont, hogy az „alkotói műhely” jobban bevonja a diákot, ha esetleg szégyellős. A többiek lelkesedése átragadhat rá, mentesíti az alól az érzés alól, hogy egyedül van egy tevékenységben, a tanár szeme csak rá szegeződik. Nyilván azt a tanárnak kell éreznie, hogy egy adott diákkal érdemes-e belekezdenie egyéni munkába.

Mi az előnye az iskolai kiállításnak?

A diákok általában szeretik magukat megmutatni, de erre gyakran kevés a lehetőségük az iskolai környezetben. A szorongó, perifériára szorult fiatalok nem jutnak szóhoz nagyhangú, vagány társaik mellett, az alkotás nyelve viszont felszabadítólag hathat rájuk. A kiállítások jó érzést keltenek az alkotóban, mert sokan láthatják műveiket, megmutathatják, kifejezhetik önmagukat, ráadásul egymás alkotásait is megnézhetik összehasonlításképpen, ihletet nyerhetnek belőlük. A kiállítás azoknak is hasznos, akik nem alkottak, mert találkozhatnak diáktársaik fantáziáival, egyéniségével, segíthet mások elfogadásában vagy párbeszédnek elindulásában. Ha a kiállításon díjazunk is, azzal megerősíthetjük a tehetséges alkotók alkotókedvét, esetleg a diák pályaválasztását, művészeti karrierjét.

Csak kiállításon mutassuk-e meg az alkotásokat?

Érdemes nemcsak konkrét kiállításokat szervezni, hanem folyamatosan fenntartani egy alkotói felületet is. Egyrészt otthonosabbá tehetjük vele a teret, és a diákok is jobban érzik magukat egy saját maguk által megalkotott, kitalált berendezett térben, iskolában, másrészt az önmaguk megmutatására való igényük is folyamatosan kielégül ezáltal.

Hogyan beszélgessünk az alkotói folyamatról?

- Ne kritizáljuk a diák alkotását, még akkor sem, ha nem tetszik. Ahhoz, hogy ezt megtehessek, egy bizalmi szint szükséges. Fontosabb az alkotói folyamat támogatása.
- Mindig kérdezzük meg, hogy mit miért csinál, hogy miért ezt vagy azt a színt, eszközt, képet stb. választotta.
- Próbáljunk érzékenynek lenni a diák bármilyen jellegű közlésére, mert ha beavat minket a gondolataiba, az egy bizalmi kapcsolat kezdete.
- Ne éljünk vissza a bizalmával, ha személyes dolgokról mesél.

Mit mondjon a tanár, ha olyan kérdést kap, amire nem tud válaszolni?

A legjobb, amit tehet, ha megmondja, hogy nem tud válaszolni. A tanár hitelessége, őszinte viselkedése nagyon fontos minta egy diáknak. A tanár, aki olyan képet próbál mutatni, hogy mindent tud, és inkább válaszol valamit, ami csak egy álválasz, kockázatos dolgot tesz. A diák sokkal inkább tud bízni, őszinte lenni egy hiteles, önmagát és önmaga korlátait is vállaló tanárral. És ha a kérdés fontos a diáknak, együtt utána lehet nézni, meg lehet keresni a választ, ami egy újabb közös tevékenységre ad lehetőséget.

Legyen-e művészeti képzettsége a tevékenységet tartó tanárnak?

Nem feltétlenül. A szakképzett művészettörténet-tanár nyilván előnyös helyzetben van, ha szakmai kérdések merülnek fel (pl. művészek, iskolák, stílusirányzatok, alkotói műhelytitkok kapcsán), de ha cél az egyéni munka a diákokkal, párbeszéd, kapcsolatok kezdeményezése, bármilyen végzettségű tanár tarthat alkotói szabadfoglalkozásokat.

Videokamera

„Kamerák felszerelve. Indulhat a megfigyelés. De ki figyel meg kicsodát?”
(Philip K. Dick)

Hogyan lehet a videokamera az önkifejezés eszköze?

Manapság már nagyon könnyű kamerához jutni. Viszonylag olcsón kaphatunk digitális videokamerát, de már a mobiltelefonok többsége is tud videofelvételt készíteni. A film népszerű műfaj, és a kamerák könnyű elérhetősége miatt pillanatok alatt az önkifejezés eszközévé válhat. A kérdés, hogy a „poénból felvesszük” cselekedetből hogyan válik valami filmmé. Az egyik nyilvánvaló válasz, hogy attól, ha tudatosan dramaturgiát viszünk bele. Tehát témát, címet, cselekményt adunk a felveendő anyagnak. Másrészt szerkesztjük a felvett anyagot, zenét vágunk hozzá, bizonyos részeket kiveszünk, más részeket benne hagyunk.

A film készítése érdekes feladat a diákoknak. Kellenek hozzá szereplők, operatőr, kellékes, díszletes, vágó stb. Tehát jó csapatmunkára ad lehetőséget, amelybe könnyen belevonhatók. A film témájáról a készítők mindenképpen kifejezik gondolataikat, szín- és képi világukat, kedvelt zenéiket vágják hozzá.

Engedjük-e, hogy a telefonjukon lévő videokamerát használják?

Persze. Azért is jó választás, mert nagyon egyszerű és könnyen hozzáférhető. Adhatunk villámfeladatot, például, ha magyarórán veszünk egy novellát vagy verset, kiadhatjuk, hogy a következő alkalommal, a telefonjukon lévő kamerával csapatokban készítsék el a mű rövidfilmváltozatát. A mobiltelefonra felvett filmek ráadásul olyan formátumban vannak, ami könnyen és gyorsan másolható számítógépre, laptopra, így pillanatok alatt levetíthetők.

Hogyan írjunk ki filmpályázatot és hogyan válasszunk témát?

Filmpályázat kiírása pluszmotivációt jelenthet a diákoknak, hogy filmet készítsenek. A pályázatra jelentkezni kell, egy adott témát kell feldolgozni, csapatoknak kell szerveződni, tehát egy hosszú távú, egymás jelenlétére és ötleteire épülő munka kezdődik. Ráadásul a pályázat díjjal, helyezésekkel jár, illetve iskolai közönség előtt bemutathatjuk az elkészült filmeket.

A témaválasztás fontos, mert keretet ad a munkának, összehasonlíthatók lesznek a beérkezett alkotások. Szerencsés olyan témát választani, ami feltehetőleg érdekli a diákokat (tehát ne legyen túl elvont vagy tudományos): aktualitások a világban, krimi, helyi témák. Nagyon érdekes például konkrétan az iskolával kapcsolatos filmtémát megadni, az iskolai élet mindennapjairól, fontosabb iskolai eseményekről.

Miben tudunk segíteni a film elkészítésében?

Nagyon sok mindenben. Ha az iskolának van kamerája, akkor érdemes a diákok rendelkezésére bocsátani, ha nem tudják, hogyan kell használni, megmutatni, megtanítani őket, közösen próba-felvételeket készíteni. Jó, ha tudunk biztosítani nekik egy külön számítógépet, laptopot egy külön helyiségben, ahol – egyeztetett időpontban – csak ők dolgoznak előre. A film vágása nem könnyű feladat. A legkézenfekvőbb lehetőség a Windows operációs rendszer egyik alapprogramja, a Windows Movie Maker. Ezt könnyen megtalálhatjuk a Start menü, Programok, Kellékek legördülő ablakban, használata viszonylag egyszerűen és gyorsan elsajátítható. Mindössze három sávval dolgozik (video, zene, cím/felirat), az effektuskínálat igen szerény. De ha az a célunk, hogy gyorsan és egyszerűen csináljunk filmet, arra kiválóan alkalmas.

Ha bonyolultabb, összetettebb képi világú, több kép- vagy hangsávval rendelkező filmet akarunk készíteni, akkor érdemes körülnézni az interneten. A legtöbb vágóprogram fizetős, de le lehet tölteni korlátozott működésű vagy épp csak pár napig-hétig elérhető próbaverziókat. Ezek közül a legjobbak az Adobe Premier Elements, a Movie Explorer vagy a Video Edit Master. Természetesen, ha anyagi erőforrások rendelkezésre állnak, ezeket meg is lehet vásárolni az iskola számára, 10-20 ezer forintért kiváló programokat lehet beszerezni.

Hol és mikor mutassuk be a filmeket?

A filmeket érdemes az iskolában bemutatni olyan külön időpontban, amikor minden diáknak és tanárnak lehetősége van megnézni. Ez nagyon fontos a készítőknél, akik minden visszajelzésre és kritikára éhesek. Ráadásul, ha a film az iskoláról szól, szerepelnek benne diákok, tanárok, akkor még több a bevonódott emberek száma, erősíti a csapatot, osztályt, iskolai közösséget. A film ráadásul megmarad, archiváló eszköz, lehetőséget nyújt arra, hogy később elővegyük, megnézzük, ki mennyit változott, milyen volt akkor.

Szabjunk-e határt a film hosszúságának?

Sok esetben hasznos lehet. Egyrészt a rövidfilmek elkészítése könnyebben tervezhető, előrelátható, időben ütemezhető munka. Ha egyáltalán nem szabunk időkorlátot, a diákok „túlállhatják” ma-

gukat a felvett nyersanyagban, nagyon sok időt vihet el a felvétel, az anyagok összevágása, esetleg abbahagyják, széthullik a csapat, elvesztik érdeklődésüket.

Másrészt a hosszú filmek (főleg, ha nem túl pörgősek, érdekesek) a közönség számára is unalmassá válhatnak, és senkinek nem jó visszajelzés, ha kimennek a vetítésről vagy elalszanak a filmjén.

Dolgozhatunk különböző időkeretekkel, lehet a film 2-3 perces, klipszerű, 8-10 perces, ami a klipnél már jóval több mindenre ad lehetőséget, de komplex történet kibontakoztatására még nem alkalmas (lehet ilyen hosszú mondjuk egy iskoláról szóló film), és lehet ennél hosszabb, de véleményem szerint a 30 percet semmiképp se haladja meg. Egy 30 perces film munkálatai akár hónapokat is igénybe vehetnek.

Hogyan szolgálhat a saját film önfeltárássra és önismeretre?

Az a film témájától függ. Minél személyesebb a téma, annál inkább segítheti a tanárt a diákok megismerésében. Már az is nagyon informatív, hogy a filmbe milyen zenét tesznek, milyen effekteket választanak, milyen hangulatú mozit készítenek. Fontos hogyan dolgozik együtt a csapat, kinek milyen feladatot, szerepkört adnak, hogy működik ebben a szerepkörben.

Még szerencsebb a helyzet, ha téma az iskola vagy maga a diák, a diák egy személyes története. Sokszor ilyen helyzetben nem is az a lényeg, hogy szépen kidolgozott, kiváló filmet lássunk, hanem hogy valamit kipróbálhassanak a gyerekek, amit az életben nem tudnak: a sajátos sűrítések és szerkesztések által rálátást kapjanak magukra, szimbolikus kifejezések által érzéseik, indulataik új formát nyerhessenek.

Ha a témaválasztást átadjuk a diáknak, már maga a választás nagyon informatív lehet. Például ha egy mese filmadaptációját készítjük el, a meseválasztás önmagában jelezheti a gyerek problémáit, lehetőségünk van arra, hogy sokat beszélgessünk vele erről, így erősíthetjük kinyílását, bizalmi kapcsolatunk fejlődését.

Hogyan döntsük el, mi az, ami szalonképes és nem bántó egy saját filmben?

Egy filmben megnyilvánuló szándékos, konkrét személy felé irányuló (pl. iskolatárs, osztálytárs) nyílt agresszió, pornográfia, valakit vallásában, személyiségében sértő motívumok nem megengedhetők. Ha ilyet próbálnak beletenni a filmbe a diákok, érdemes erről beszélgetni velük. Fontos, hogy megértsék: vannak dolgok, amik nem férnek bele az iskolai film műfajába, nem használhatjuk azt mások megsértésére vagy megbotrántoztatására.

A filmklub

Milyen hatása van a filmnek, a közös filmnézésnek?

A közös filmnézés sok szempontból hasznos tevékenység. A moziélményt a legtöbb ember szereti. Nagy képernyőn, megfelelő hangerővel, hanghatásokkal hagyni, hogy elvarázsoljon egy történet, a színészek, a látvány. Mivel ez társas tevékenység, meg lehet kérdezni, hogy a másik mit gondolt a filmről, fel lehet idézni vicces részeket, és a filmválasztásunkkal meg lehet magunkat mutatni.

Hogyan csináljunk szabadidős filmklubot?

A filmklub tervezésénél felmerülő legfontosabb kérdés az idővel és a választással kapcsolatos. Milyen hosszú legyen? Érdemes közepes filmidőre belőni a filmklubot, azaz ne rövidfilmeket, de ne is 2-3 órás filmeket nézzünk. A rövidfilm veszélye, hogy hiány marad a diákokban, készülnek a moziélményre, és épp hogy ráhangolódnának, véget is ér. A túl hosszú filmre viszont nehéz koncentrálni, a diákok kimennek a filmről, hazamennek közben, mert unatkoznak. A legideálisabb választás az 1-2 órás film.

Fontos arra is figyelni, hogy olyan időpontra tegyük a klubot, amikor sokan el tudnak jönni. A moziélmény része az is, hogy nem 1-2 ember nézi a filmet, hanem sokan vagyunk.

A filmválasztás is fontos szempont. Lehetséges, hogy a tanár választ, és a diákoknak nem enged ebbe beleszólást. A tanári filmválasztás előnye, hogy olyan filmcsokrot válogathat össze, amelyek a diákok problémáiról, világáról, szubkultúrájáról szólnak (Megáll az idő, Trainspotting, Amerikai pite, Cool-túra stb.) vagy éppen valami oktatási célt szolgálnak (tudományos, természetfilmek). A tematizálás természetesen történhet más szempontok alapján: országok, régiók filmjei, akciófilmek, művészfilmek, vígjátékok, sorozatok stb.

Engedjük-e, hogy a diákok hozzák a kedvenc filmjeiket?

A másik lehetőség, ha a diákok maguk hozzák a filmeket. Például a filmklub egyes alkalmaira mindig más hoz filmet. Ennek óriási előnye, hogy a diákok megmutathatják a maguk filmjét, beszélgethetünk arról velük, hogy miért ez a kedvencük, mi tetszik nekik benne, sokat megmutat ízlésükről, stílusukról. A diákok egyébként is nagyon szeretnek kedvenc filmjeikről beszélni, abból idézni, szívesen mutatják meg, mesélnek választásukról, így egymást is sokkal jobban megismerik. Ez segít megérteni másokat, és megtanulni tisztelni mások ízlését.

A saját filmválasztásnak ezzel kapcsolatos hátránya is. A sajátos ízlésű filmek mások számára unalmasak, idegesítők lehetnek, és ez érthető jelenség, nem tetszhet mindenkinek egyformán egy film. Aki hozza a filmet, annak rosszul eshet, ha kigúnyolják, kimennek a filmjéről. Ennek elkerülésére megtehetjük, hogy közös beszélgetést kezdeményezünk még a filmklub elején, és átbeszéljük, ki mit hozna be, esetleg szavazunk vagy konszenzusra jutunk egymás választásával kapcsolatban. Ha mindenkit bevonunk a döntésbe, később már kisebb eséllyel fogják felrúgni a helyzetet.

Mivel lehet még színesíteni a filmklubot?

Érdekes lehet a filmklubot feldobni, fűszerezni valami plusz ötlettel. A film gyakran mozgósítja az ember aktivitását. Ha olyan filmet látunk, amiben sok a mozgás (sportfilmek, táncos filmek), megpróbálhatunk a film után sportolni vagy táncolni a diákokkal, ha sokat esznek a filmben, akkor a film előtt vagy után közösen el lehet készíteni a filmben látott ételeket. A Bud Spencer–Terence Hill-filmek például nagyon szórakoztatóak, és rengeteget esznek bennük, el lehet tehát készíteni az adott filmben lévő ételeket, és akkor tálalni, amikor a filmben elérkezik az ominózus jelenet. Ha tematikus filmklubon bizonyos ország filmjeit vetítjük, akkor fel lehet díszíteni a termet az ország zászlajával, színeivel, szimbólumaival, készíthetünk olyan ételeket, melyek a kiválasztott nemzet konyhájára jellemzőek.

Érdeemes-e, és hogyan érdemes beszélgetni a látott filmekről?

A beszélgetés nagyon fontos. Ha film megérinti a diákokat témája, hangulata, akciói miatt, szívesen osztják meg véleményüket, nézőpontjukat erről. A gyerekek között amúgy is kedvelt beszédtéma a film, kedvenc filmjeiket nagy előszeretettel idézgetik, vagy éppen leszólnak számukra nem tetsző mozikat. Fontos, hogy a tanár előtte megnézze a filmet, és már eleve készüljön kérdésekkel, legyen egy forgatókönyv a fejében arról, hogy hogyan fogja levezetni a beszélgetést.

Hogyan ismerhetem meg jobban a diákokat a filmklub alatt?

Egy filmklub alkalma általában két részből áll: a film megtekintéséből és a beszélgetésből. Ha a tanár figyel a diákokra, mindkét helyzetet használhatja arra, hogy többet megtudjon a diákokról. A filmnézés alatt végig lehet kísérni a diákok reakcióit, hol és min nevetnek, mitől félnek, mi bosszantja fel őket, hogyan reagálnak bizonyos filmbeli helyzetekre. Érdekes információ az is, hogy ki az, akit nagyon leköt a film, ki az, aki unja és kimegy, ki az, aki unja, de valamiért mégis végigszenvedi.

A beszélgetés során a diákok véleményüket, érzéseiket mesélik el, osztják meg. Ha film témája telitalálat (pl. rátapint olyan problémára, ami megérintheti a diákat: drog, szex, szerelem, családi konfliktusok), akkor a diák nagyon sokat mesélhet magáról, saját életéről, tapasztalatairól, természetesen, ha megfelelő bizalmi légkört teremtünk ehhez (azaz nem engedjük, hogy a többiek érzésében, élményeivel kapcsolatban megsértsék, végighallgatjuk egymást, reagálunk egymásra).

Néhány ötlet a tematizáláshoz:

- országok, nemzetek, etnikumok filmjei,
- műfaji kategorizálás, pl. krimik, thrillerek, vígjátékok, akciófilmek, művészfilmek,
- téma szerinti kategorizálás: szülő-gyerek kapcsolat, szerelem-szexualitás, drog, vallás-hit, bűnözés stb. – ezek jó lehetőségek a témákról való beszélgetésre a filmek kapcsán,
- rendezők szerinti kategorizálás.

Irodalom – a tanórán túl

Van-e az irodalomnak személyiségfejlesztő szerepe?

Az irodalom hihetetlen kelléktára gondolkodásunk, érzelmi intelligenciánk, kreativitásunk, képzelőerőnk, műveltségünk, tájékozottságunk, önismeretünk fejlesztésének. Szinte végtelen mennyiségű mű áll rendelkezésünkre, kedvünkre válogathatunk műnemek, műfajok, témák és stílusok közül. Az irodalmi alkotásokat megnézhetjük színházban, filmen, sőt még mi magunk is eljátszhatjuk vagy készíthetünk filmet róla. Elolvashatjuk könyvből vagy az internetről (egyre több irodalmi mű elérhető) egyaránt.

Miért érdemes az irodalommal foglalkozni tanórán kívül is?

Az irodalomóra kereteket szab, ezáltal korlátoz is kicsit. Bár az irodalomórákat is lehet egészen más szellemben, szabadabban, a diákok igényeire nyitottabb módon tartani, valamelyest mégis korlátok közé szorít a tananyag.

Az irodalmi szakkör vagy szabadidős foglalkozás viszont minden szempontból kötetlen. A művek választása, elemzése, a beszélgetés menete csak a tanáron és a diákokon múlik.

Hogyan csinálhatok kedvet a szabadidős irodalmi foglalkozásokhoz?

Vitathatatlan tény az, hogy a diákok manapság egyre kevesebbet olvasnak. Az elektromos média ilyen széles elterjedtsége fárasztó plusztevékenységgé teszi az olvasást, szükségtelennek látszó energiabefektetést igényel, az olvasottakon gondolkodni kell, meg kell fejteni. Érthető, hogy nehezen veheti fel a versenyt az érdekes, látványos filmekkel (amelyeket már nem csak tévében, hanem interneten keresztül is könnyedén elérünk), az online chateléssel, a számítógépes játékokkal.

Ennek ellenére nem lehetetlen az olvasáshoz kedvet csinálni. Szerencsére egyrészt az irodalom olyan régi, hogy mondhatjuk azt is, egyidős az emberiséggel, ennek következtében bőven van miből válogatnunk. Másrészt a témakörök olyan színes palettájával rendelkezik, hogy nem is lehet nem találni olyan művet, ami érdekes lehet a fiatalok számára. Az első fontos szempont tehát a művek megfelelő kiválasztása. A tanár, diákjait ismerve elgondolkodhat rajta, hogy mi is érdekelheti őket leginkább. Milyen problémák, gondok, örömek, bánatok érik őket, és szerencsés ahhoz művet választani. A tanár vezérelve Horatius híres szólásában rejtőzik: „Mutato nomine de te fabula narratur”, azaz a „bár más néven, de rólad szól a mese”. Olyan történetet válasszunk, ami megszólíthatja a diákot, amelyben felismerheti saját magát, helyzetét, gondolatait, problémáit.

Másrészt az is fontos, hogy ezekkel a művekkel mit csinálunk. Az egyik legegyszerűbb lehetőség az olvasóklub, ahol egyszerűen közösen (a tanár vagy valamelyik diák hangosan olvas, mindenkinél van szöveg és követi) elolvasunk egy művet, ha hosszabb (pl. regény), akkor részletekben, és bizonyos pontoknál megállunk beszélgetni. Ez a közös aktus áttemeli a diákot azon az akadályon, hogy otthon egyedül nem tud belekezdeni az olvasásba, mert fárasztja, mert sok más intenzívebb inger éri. Ezzel a módszerrel szinte észrevétlenül adjuk meg az olvasás (hallgatás) élményét, a közös beszélgetésekkel azonnal reagálunk a mű fontos részeire, oldjuk az olvasás monotonitását. A megállások és beszélgetések azért is fontosak, mert arról nyújtanak mintát a diákoknak, hogy az irodalmi művek így működnek: hatnak az emberre, elgondolkodtatnak, saját emlékeket, tapasztalatokat hoznak a felszínre, a szöveg egy élő szövet, amellyel azonnal kapcsolatba lehet lépni.

Miért érdemes foglalkozni a kortárs irodalommal?

Tapasztalataim szerint a kortárs irodalom nagyon messze áll a diákoktól. Ez furcsán paradox helyzet, hiszen pontosan a kortárs irodalom az, ami leginkább szól kapcsolataikról, az őket körülvevő világról, mégis ez nekik a legnehezebben érthető, nem tartják komoly, színvonalas művészetnek, nem értik. Épp ezért a tanár fontos feladata, hogy úgy válogasson a kortárs irodalom kínálatából, hogy meg tudja érinteni ezzel a diákokat. Néhány ésszerű lehetőség például Varró Dániel (*Szívdezzert*), Parti Nagy Lajos (novellák, *A test angyala*), Háy János (novellák, pl. *Házasságon innen és túl*) közös olvasása és feldolgozása.

Hogyan jelezzek vissza a saját írás minőségéről?

Ha a diák maga is ír, mindenképpen biztassuk, olvassuk el az írást, kezdeményezzünk beszélgetést az írás témájáról. A szépirodalmi minőség nyilván nem lehet mérce a legtöbb esetben, ezt érdemes őszintén visszajelezni, de mindenképpen hangsúlyozzuk a mű erősségeit, már csak azért is, hogy pozitív visszajelzéssel fenntartsuk az íráshoz való kedvet, hiszen kiváló terápiás eszköz a feszültség levezetésére, ventilálásra.

Hogyan csináljuk, hogy a foglalkozás ne ugyanolyan legyen, mint az irodalomóra?

Csináljunk mást! Olvassunk úgy, hogy közben zenét hallgatunk, nézzünk sok-sok filmadaptációt, használjuk az internetet (például kiváló irodalmi kvízek vannak fent), játszunk el jeleneteket (dramatizálás), írassunk rövid verseket (pl. haiku), csináljunk versenyeket!

A könnyűzenei dalszöveg mint irodalmi alapanyag

A dalszöveg általában fontos a diákoknak. Sok esetben azért választják a nekik tetsző együtteseket vagy zenei stílust, mert annak szövegei kifejezik érzésvilágukat, hitüket, élethelyzetüket. Megkérhetjük őket, hogy egy-egy alkalomra hozzanak be nekik tetsző dalszöveget, közben hallgassuk is meg a számot, beszélgessünk róla. Hallgassuk meg, hogy mit jelent ez a diáknak, és biztassuk a többieket, hogy ők is szóljanak hozzá. A nemtetszés kifejezhető, de semmiképp sem sértő és durva formában. Igyekezzünk ilyen helyzetben úgy reagálni, hogy a diákok megértsék: mindenkinek más az ízlése, és ebben nem sérthetjük meg egymást.

Hogyan használjunk egyéb eszközöket az irodalmi klubhoz?

Nagyon sok irodalmi műnek készült filmes adaptációja. Használjuk ezeket! Az interneten is rengeteg érdekes dolgot találhatunk, játszhatunk velük kvízzjátékokat (www.kvizpart.hu, www.honfoglalo.hu), megtaníthatjuk nekik, hogyan készítsenek blogot, saját inernetes felületet (www.blogspot.com, www.freeblog.hu stb.).

Milyen műfajokat érdemes használni az irodalmi klubokon? Az egyes műfajok előnyei

Az ilyen alkalmakon tulajdonképpen bármilyen műfajt választhatunk. A mese, a novella vagy a lírai alkotások előnye, hogy gyorsan elolvashatók, azonnal tudunk róla beszélgetni, feladatokat végezni azzal kapcsolatban. A dráma előnye az eljátszhatóság, vagy hogy meg tudjuk nézni a színpadi változatát. Azt is megtehetjük, hogy az irodalmi klub elején mindenki elmondja pár kedvenc olvasmányát, és közösen megegyezünk egyben, ami mindenkinek tetszik. Nyugodtan kiléphetünk a szépirodalom területéről, és módjával nyithatunk a ponyva felé, hiszen a cél az olvasás megkedveltetése. Kiváló krimik, kalandregények, sci-fik léteznek, amiből tervezhetünk kurzust (pl. egy félévben csak krimiket olvasunk).



Két példagyakorlat

1. Egy kortárs szerző, Parti Nagy Lajos *Vadhuss* című műve, ami egyrészt a magyar vendéglátás görbe tükre, másrészt komoly társadalomkritika, mindezzel együtt nyelvezete és stílusa humoros, olvasmányos. A weben is megtalálható, például itt:

<http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/PARTI/partioo449a/partioo466/partioo466.html>

Elemző, gondolatébresztő kérdések a műhöz, amelyeket közösen meg lehet beszélni:

- Idézz fel olyan emléket, amikor „lehúztak” a vendéglátósok!
 - Mondd el a véleményed a magyar vendéglátásról!
 - Mi a novella sztorija?
 - Mi lehet a jelentősége annak, hogy az egész novella egy mondat?
 - Ki a beszélő a novellában? Hogyan nyilvánul meg?
 - Hogyan él a humor eszközeivel a szerző? Mi lehet ennek a jelentősége és az üzenete? Keress a novellából konkrét példákat!
 - Hogyan használja a szerző a nyelvet? Milyen új nyelvi formációkat alkot, és mi lehet ezzel a célja?
 - Rétegnyelv vagy irodalmi nyelv? Mit gondolsz, melyikhez közelít a novella nyelvi felépítése? Válaszodat indokold!
 - Felfedezhető-e a novellában társadalomkritika? Ha igen, hozz erre példát!
 - Milyen jelentősége van a címnek? Hogyan függ össze a szöveggel?
 - Képzeld el, hogy film készül a novellából! Készíts hozzá filmplakátot!
2. Klasszikus költőnk-írónk Kosztolányi Dezső *Boldog, szomorú dal* című művében az anyagi javak hajszolását, a pénz, a földi boldogság és a lelki boldogság ellentétének kérdését feszegeti. Lehetséges elemző-beszélgető kérdések:
- Írd le, hogy mire gondolsz akkor, mikor azt a szót hallod: kincs!
 - Milyen kapcsolat van véleményed szerint a tulajdon és a kincs között?
 - Neked milyen kincsed / kincseid vannak? Sorold fel!
 - Van-e különbség az anyagi természetű és a szellemi természetű kincs között? Többet ér-e valamelyik? Miért?

Sport, mozgás mint szabadidős tevékenység az iskolában

- **A mozgás pszichológiája: miért érdemes sokat mozogni az iskolában (is)?
A mozgás hatása a lélekre**
- **Szükségük van-e sportra a diákoknak?**
- **...és a tanároknak?**
- **Beszállhatnak-e a tanárok a diákok sporttevékenységeibe?**
- **Mire használható a sport az iskolában?**
- **Milyen sportágat/mozgástevékenységet válasszunk az iskolában?**
- **Néhány sportág, mozgásforma jellemzői, előnyei**
- **Mozgásterápia jellegű foglalkozások az iskolában**
- **Hogyan motiváljuk a diákokat, hogy sportoljanak velünk?**
- **Miről és hogyan beszéljünk a sporttevékenységek után?**
- **A mozgás öröme a tanórákon: áldozhatunk-e időt az órákból arra, hogy mozogjunk a diákokkal?**
- **Hogyan kezeljük a mozgástevékenységek alatt kialakult konfliktusokat?**
- **Az iskolai sportcsapat építése: versenyezzünk-e más iskolák csapataival, és milyen tanulságai lehetnek ennek?**
- **Hogyan támogassuk a diák saját, külső sporttevékenységét?**

Bent álltam a kapuban. Figyeltem M-et, ahogy vezeti a labdát. Látszott rajta, hogy mennyire fél a testi érintkezéstől, ahogy egy nagyobb fiú lendülettel közelített felé, egyből feladta a küzdelmet, szinte le sem kellett cselezni. Aztán látványosan kihúzódott a szélre, és szinte elbújt, nehogy valaki neki passzoljon. Nagyon kevés az önbizalma, ezt egyből láttam. K. viszont visszaszerezte a labdát, és ügyes cselekkel indult az ellenfél kapuja felé. Várható volt, hogy előnzőzi az egész akciót, F. kiabált is neki, hogy passzoljon, de K. rávezette és mellé rúgta. Dühöngeni kezdett, verte öklével a kapufélfát, eszembe jutott, hogy órán is mennyire impulzív, könnyen elveszíti a fejét. F. gúnyosan annyit mondott neki, hogy kösz a csapatjátékot, mire K. még dühösebb lett, és legalább 2 percig ordibáltak egymásra, már majdnem komoly balhé lett belőle, mondom, ezek még összeverekednek. Előre kiáltottam, hogy srácok, ne ezzel töltsük már a drága időt, jön az ellenfél. A következő akciónál P. vitte a labdát, jó mozgással verte magát keresztül a védőkön, lepasszolta, majd visszakarta és a jobb alsó sarokba lőtte. Jó volt látni a gólörömet, mindenkivel lepacsizott, többen megölelték. Emlékszem, milyen gátlásos fiú volt, mikor év elején elkezdett velünk járni focizni. Sokat változott, felszabadult lett, és ez nagyon sok önbizalmat, sikerélményt adott neki. Ezt a gólt is olyan természetességgel lőtte be, mintha profi futballista lenne. Fontos volt jelenléte a csapatban.

A mozgás pszichológiája: miért érdemes sokat mozogni az iskolában (is)? A mozgás hatása a lélekre

A civilizált körülmények között élő emberek mindennapos tevékenysége gyakran nem jár annyi fizikai megterheléssel, mint amennyire az egészségük megőrzése érdekében szükségük volna. Nem véletlen, hogy a 'motiváció' szavunk a latin 'movere' szóból ered, ami eredetileg 'mozgást', 'mozgató erőt' jelentett. Az önismereti csoportokban szerzett tapasztalataim is azt mutatják, hogy a bemelegítő-mozgásos játékok ráhangolják az embert a lelki munkára, oldottabbá tesznek, segítenek „megérkezni”. A mozgás ráadásul felfrissíti a vérkeringést, ezáltal segít a figyelem fenntartásában és fókuszálásában.

Szükségük van-e sportra a diákoknak?

Az iskolai mozgás azért is fontos, mert a diákok napjuk nagy részét azzal töltik, hogy egy helyben ülnek az órákon, szünetben pedig átülnek valami másik helyre és rendszerint esznek vagy dohányoznak. A mozgás örömet okoz nekik még akkor is, ha néha nehezen vagy nem szívesen kezdenek bele, mert olykor gyerekesnek érzik. Az örömen kívül javítja a figyelmi teljesítményüket, jót tesz az egészségüknek, és olyan társas elfoglaltságot kínál, amely során jobban megismerik egymást és önmaguk működését a csoportban.

...és a tanároknak?

Igen, a mozgás ugyanezen okokból jót tesz a tanároknak is, azoknak is, akik nem testnevelő tanárok. A tanárok javarészt hasonlóan passzívan töltik idejüket az iskolában: órát tartanak, majd a szünetben a tanárban üldögélnek, tízóraznak, ebédelnek, dohányoznak. Ez persze érthető is, hiszen fáradtak, túlhasználtak, megpróbálnak kicsit pihenni, amikor csak lehet. De kevesen gondolnak arra, hogy a mozgás ugyanúgy segíti a koncentráció fenntartását a nap során, felszabadít, energiával tölt fel.

Beszállhatnak-e a tanárok a diákok sporttevékenységeibe?

Igen, sőt! A közös mozgás a diákoknak azért élmény, mert partnerként látják benne a tanárt. Ott, amikor test-test elleni küzdelem, verseny folyik, a tanár kiléphet szerepéből, emberként van jelen, izzad, elesik, győzelemmámorban kiabál vagy éppen lehajtott fejjel tűri a vereséget. A tudatos vagy inkább félig tudatos viselkedés mintát nyújthat a diákoknak például abban, hogy örömeiket, bánataikat merjék megmutatni, kiélni, ne szégyelljék testiségüket, vállalják önmagukat.

Mire használható a sport az iskolában?

Hogy jobban megismerjük a diákokat...

A sporttevékenységek alatti viselkedést sokkal kevésbé szabályozza a tudatos kontroll. Pontosan emiatt a diákok jellege, személyisége szabadabban kibontakozik sport közben. Ha a tanár odafigyel a diákok viselkedésére, apró rezdüléseire, sok mindent megtudhat róluk. A csapatjátékok során például szépen megmutatkozik, hogy valaki mennyire versengő, domináns vagy éppen szubmisszív, mennyire tud jól együttműködni csapatban, mennyire önző vagy éppen túlsegitő, fontos-e neki a pontosság vagy az apró kis mozzanatok, mennyire céltudatos, mennyire energikus. Minél több diákot bevonunk a csapatjátékba, annál inkább kaphatunk a diákcsoportról szociometriához hasonló képet.

Idézzünk fel egy olyan sporteseményt, amelyben együtt vettünk részt a diákokkal! Gondoljuk végig, milyen volt, hogy éreztük benne magunkat, bele tudtuk-e magunkat engedni a játékba vagy tanári tartásunk túlságosan meggátolt minket? Megfigyeltük-e tudatosan a diákok játékát, egymással való interakciójukat? Ha nem, miért nem? Ha figyelmünket ezekre a látszólag apró mozzanatokra fordítjuk, nagyon sokat tanulhatunk belőle.

Hogy a diákok önismerete fejlődjön...

Mozgás közben a tudat felszabadul, a gátlások oldódnak, s mivel ez egyszerre mindenkiben megtörténik, az egymásnak való visszajelzések is sokkal intenzívebbek. Ugyanakkor a sportjátékok keretei, szabályrendszere óvja a diákokat egymás bántalmazásától vagy az indulatok elfajulásától. Természetesen nem ritkák a durva vagy agresszív visszajelzések, megnyilvánulások sem. Az esetek többségében azonban érdemes ezeknek teret engedni, hiszen ez egyrészt fontos visszajelzés a célpontnak, illetve szabadon gyakorolhatja, hogyan viselkedjen ilyen helyzetben, milyen kockázatainak vannak az ellenállásnak, vagy meddig lehet feszegetni a határokat egy diáktársával szemben. (A sport alatti agresszióról még később is szó lesz.) A gátlásoktól megszabadult egyén sokat tanulhat magáról, arról, hogy hogyan viselkedik különböző felfokozott helyzetekben, sokat tanulhat abból, hogyan reagálnak viselkedésére diáktársai, tanárai, és sokat tanulhat a többiekről, az egész csapat működéséről, hierarchiájáról, kapcsolatairól.

Hogy a tanár saját önismerete fejlődjön...

Tulajdonképpen minden helyzet használható arra, hogy az önismeretünk fejlődjön. Ez sokszor inkább tudatos odafigyelés és önreflexió kérdése. Ha a tanár a helyzetben meg tudja valósítani, hogy gátlásai oldottságával természetesen és hitelesen viselkedjen, de közben tudatosan reflektál önmagára és értelmezni tudja viselkedését, nagyon sokat tanulhat magáról, arról, hogy milyen kép él róla a diákokban, milyen szerepe van a csoportban, ő maga hogyan viszonyul az egyes diákokhoz. Megélheti dühét, kedvességét, együttérzését, preferenciáit, és mindezt tudatosíthatja is. Ami az önismereti

folyamaton túl azért is hasznos, mert mind a magáról, mind a diákokról szerzett tudást felhasználhatja oktatói-nevelői-segítő munkája során.

Milyen sportágat/mozgástevékenységet válasszunk az iskolában?

Ez függ az épület, a helyiségek adottságától, illetve a rendelkezésre álló felszereléstől. A legegyszerűbb mozgási forma, a torna minden helyzetben rendelkezésünkre áll. Akár órán csinálhatunk reggeli tornát, átmozgató gyakorlatokat, de hogy ezek érdekesebbek legyenek, teremthetünk ebben versenyhelyzetet vagy csapatok közötti játékot. Ha vannak eszközeink és nagyobb a tér, akkor pingpongozhatunk, játszhatunk focit vagy röplabdát kis puha gumilabdával (ami nem okoz kárt a terem berendezésében), játszhatunk kidobóst vagy floorballt.

Álljon itt néhány egyszerű játék, amely pár perc alatt nyújtja a mozgás élményét akár az óra egy részében.

Helycsere

A diákok körben ülnek vagy állnak, a játék elején mindenkinek osztunk egy-egy számot. A kör közepén egy bekötött szemű diák tartózkodik. A középső játékos mond két számot, erre a két szám tulajdonosának helyet kell cserélnie a körben úgy, hogy a középső ember ne foghassa meg őket. Akit megfog, az kerül be a kör közepére.

Újságpapír-szigetek

Elhelyezünk a földön eggyel kevesebb újságpapírt, mint ahány játékos van. Dallamos muzsika szól, mindenki mozog, táncol a papírok között. Ha leáll a zene, mindenki egy újságpapírra lép. Akinek nem sikerül, az kiesik a játékból (utána lehet megfigyelő, ellenőrizheti a szabályosságot). Továbbengedjük a zenét, majd ismét csend, és újra ugrás az újságpapírokra. Addig folyik a játék, amíg a legügyesebb meg nem nyeri.

Két labda

A diákok kört alkotnak. Két labda közül az egyik kézzől kézre jár, a másikat egymásnak dobálják a játékosok. A labdák közül egyiknek sem szabad leesni. Akinek a hibájából ez megtörténik, kiáll a körből.

Macska-egér

Kört alkotunk, középre beáll egy önként jelentkező egér, a körön kívülre pedig kérünk egy (létszámtól függően lehet több) macskát. A macska feladata, hogy érintéssel megfogja az egeret úgy, hogy a kör ezt megpróbálja mozgásával megakadályozni. Ha sikerül elkapni az áldozatot, új macskát és egeret kérünk.

Kakasviadal

Ketten egymással szemben fél lábra állnak, karjukat a mellükön keresztbe teszik és szökdécselve testükkel egymásra támadnak. Aki hamarabb leteszi a lábát, az veszít. Jelzésre lábat cserélhetnek.

Autómosó

A csoport két sorban áll egymással szemben. A sor elejéről valaki kiáll és elmondja, hogy ő milyen márkájú autó, milyen állapotban van és milyen „mosóprogramot” kér (erőteljesen dörzsölő, simogató, polírozó vagy akár csak szárító, rálehelő stb.), majd végigmegegy a soron. Ezután jön a következő.

Néhány sportág, mozgásforma jellemzői, előnyei

Csapat sportok (foci, kézilabda, kosárlabda stb.)

A csapat sportok közül a focit emelném ki. A foci igazi csapatjáték, de emellett egyéni sikerekre is lehetőséget nyújt. Előnye a népszerűsége, főleg fiúk között. Hátránya, hogy helyigényes, bár kis kreativitással majdnem bármiből csinálhatunk focipályát (pl. nagyobb teremben puha gumilabdával játszunk). A játék közben jól nyomon követhető a diákok egymás közötti kapcsolata: ki kinek passzol szívesen, kik azok, akik mindent „előnzőznek”, milyen a diákok verbális és non-verbális megnyilvánulása egymás felé. Fontos információ róluk, hogyan viselik a kudarcot, hogyan élik meg a sikert, esetleg vannak-e olyanok, akik próbálják magukat kihúzni a játék terhe alól („elbújnak” a pályán, inkább leállnak a szélen beszélgetni stb.). Játék közben sok agressziót levezetnek, a játék szabályait többé-kevésbé tisztelve és betartva. Közben végig mozognak, futnak, ami egészséges és fárasztó.

Érdekes lehet a foci esetében (és más fiús sportnál is), ha a klasszikusan férfias tevékenységbe lányokat is bevonunk. Ez átrendezi a hangsúlyokat, érdekes megfigyelni a diákokat, hogyan viselkednek egy ilyen „furcsa” helyzetben, hogyan rendeződnek át a szerepek, viselkedések. Egyben kiváló önismereti terep.

Páros sportok (asztalitenisz, sakk)

A páros sportok személyes interakciókra, az egymásra való gyors reagálásra adnak lehetőséget. Ping-pong közben jól megfigyelhetők a diák egyéni reakciói, hogyan éli meg és fejezi ki a sikert, a kudarcot, mennyire tud koncentrálni, mennyire érdekli a játék. Hangulatos időtöltés, sokan szeretik nézni is, hamar lesznek kihívók, így több diák is bevonható a játékba.

A sakk észjáték, fontos hozzá az erős koncentráció, logikus gondolkodás. Óriási előnye, hogy mivel szemben ülnek a felek, könnyű beszélgetést kezdeményezni, az interperszonális szorongásból könnyen „játék izgalma” lesz, teret engedve a személyes és felszabadult kommunikációnak.

Közös mozgás nem csapatban (torna, aerobik, biciklizés)

Sok sport közösségi mozgás, de nem csapatjáték. A közös torna, aerobik, zenére való mozgás egyébként is divatos manapság. Ha egy tanár ilyesmit vezet, jó lehetősége nyílik megfigyelni a diákok testképét, az izomtónusok feszültségéből következtethet szorongásaikra, egyéni tréningeket fejleszthet ki alkati és mozgásos jellemzők alapján.

A közös biciklizés szabadtéri sport, ha van rá lehetőség, megéri biciklitúrákat szervezni kétszer-háromszor egy évben. A résztvevők egész nap együtt vannak, és az intenzív mozgás mellett élvezhetik a természet szépségét, a közös étkezéseket, pihenőket, nagyon sok beszélgetésre, kapcsolatépítésre és -erősítésre ad lehetőséget.

Mozgásterápia jellegű foglalkozások az iskolában

Minél többféle mozgásforma van az iskolában, annál nagyobb az esélye, hogy növekszik az érdeklődés ezek iránt. Egyesek szeretnek táncolni, mások olyan mozgást keresnek, amely egészségügyi problémáikon (gerincferdülés, ízületi betegségek) segíthet, megint mások éppen csak nyugalmasabb mozgásra vágnak. Ezekhez a mozgástevékenységekhez érdemes külső szakembert hívni, aki például hetente tart az iskolában foglalkozást.

A *tánc* kiválóan fejleszti az együttműködést, az egymásra hangolódást, a közös finommozgásokat. De teremthetünk lehetőséget egyéni táncokra is, akár úgy, hogy üres időkből, kora reggel az órák előtt, szünetekben zenét hallgatunk, kedvet csinálunk arra, hogy a diákok táncoljanak, kimozogják örömeiket, bánataikat. Ez a fajta mozgás kikapcsol, fejleszti a testkoordinációt, a ritmusérzéklet, a diákok egyszerűen csak elengedik magukat, és mozognak a zenére úgy, ahogy ők akarnak (pl. zumba tánc).

A *gyógytorna* lehetőséget kínál a diákoknak arra, hogy ha mozgásszervi problémáik vannak, ne kelljen külső megoldást keresniük, sok pénzért másik helyre eljárniuk. Az ilyen jellegű mozgásfoglalkozást viszont csak megfelelő képzettséggel rendelkező szakember tarthatja.

A *jóga* kiváló mozgásforma azoknak, akik jobban szeretik a nyugodt tevékenységeket, a mozgás közbeni elmélyülést, meditációt. A jóga fejleszti a légzéstechnikát, a koncentrációt, nagyon jól tesz stresszes, szorongó diákok feszültségeinek oldásában.

Hogyan motiváljuk a diákokat, hogy sportoljanak velünk?

Az esetek nagy részében szerencsére a motiváció eleve adott: az emberek többsége szeret mozogni, vagy legalább is kedvel bizonyos mozgásformákat, hiszen a mozgás kibillent a hétköznapi egyhangúságából, rendkívül intenzív ingerkörnyezetet biztosít. Ha valaki nem vonható be, érdemes elérni, hogy kapjon valami feladatot (pl. figyelje a játék szabályosságát, legyen bíró, szedje össze a kipattanó labdákat), vagy akár csak legyen ott, ahol a mozgás zajlik. Ugyanis sok esetben a mozgás látványa is energizáló, és elképzelhető, hogy egy idő után az illető nem tud ellenállni és beszáll a játékba. Egyéb motiváló tényező lehet még versenyhelyzetek teremtése (a kamaszok általában szeretik az erejüket, ügyességüket összemérni), bajnokságok szervezése vagy egyszerűen csak az a minta, hogy akik sportolnak, jól érzik ettől magukat. Fontos a motiválásban maga a tanár személyisége is. Ha bizalmas, szoros kapcsolatot ápol a diákokkal vagy a diákok egy részével, azokat a tanár lendülete magával fogja ragadni, és bármilyen sporttevékenységet szívesen végeznek, csak hogy a közelében lehessenek.

Miről és hogyan beszéljünk a sporttevékenységek után?

A mozgás „beindítja” a lelket. A közös sporttevékenységek alatt olyan közös élményekkel lehetünk gazdagabbak, amelyek sok fontos beszélgetést elindíthatnak. A mozgás ellazít, nyitottabbá teszi az embert, hozzásegít az együttműködéshez. A testi kontaktus, az „együtt izzadás” olyan információhoz juttatja az embereket egymásról, amelyekhez verbálisan nagyon nehezen vagy egyáltalán nem férhetnének hozzá. Mozdulás után kézenfekvő lehet beszélgetést kezdeményezni magáról a mozgásról. Ki hogyan rúgott gólt, adott jó passzt, miért nem sikerült nyerni, ki volt a gyenge, kin múlt, kinek milyen szerepe volt a győzelemben stb. Az ilyen interakciók gyakran nyitottá teszik az embert arra, hogy elkezdjen saját magáról beszélni, megosztani sokkal személyesebb dolgokat. Az egyéni segítőmunka is beindulhat az ilyen közös sporttevékenységek által.

A mozgás öröme a tanórákon: áldozhatunk-e időt az órákból arra, hogy mozogjunk a diákokkal?

Nemcsak, hogy áldozhatunk, jó, ha ezt tesszük. A mozgás felfrissíti a vérkeringést, ezáltal javítja a figyelmi koncentrációt, a testi mozgás beindítja a pszichés mozgást is, nyitottabbá, érdeklődőbbé tesz, javítja a hangulatot.

Ha erre időt áldozunk, semmiképpen ne éljük meg veszteségnek, mert gyakran az ilyen mozgások után jobban tudunk haladni az anyaggal. Kamaszoknál esetleg nehézséget okozhat, hogy mozogjanak az órán, mert esetleg „cikinek” érzik egymás között, hogy ilyen „óvodás” játékokat játszanak. Ezért érdemes jól megválasztani a mozgásos játékot, olyan mozgásformát választani, ami nem csupán tornagyakorlat, hanem van benne akár versenyhelyzet, akár valami nehezen megoldható feladat, mert így nem a testgyakorlás lesz a hangsúly.

A fentebb említett mozgásos játékok jól alkalmazhatók az órákon is, érdemes néha rájuk szánni néhány percet!

Hogyan kezeljük a mozgástevékenységek alatt kialakult konfliktusokat?

A mozgás intenzív testi és lelki interakciókat kíván. Ez gyakran felerősíthet konfliktusokat vagy agresszív viselkedésformákat. A konfliktusok kiéleződése sporttevékenységek alatt hasznos folyamat. Sok olyan problémát old meg, ami egyéb esetben verekedésekhez vagy hosszan elhúzódó, lelkiileg gyötrelmes megálázáshoz, csúfolódáshoz vezet. A sporttevékenység során megnyilvánuló konfliktusokat hagyni kell kibontakozni és lejátszódni. Egyrészt a diákok jól ismerik a játéktevékenység szabályait, ez tartja őket, másrészt sokan vannak körülöttük, jó esetben tanárok is, akik már jelenlétükkel, egy-egy érintéssel vagy humorral csökkenthetik a durvaságot. Így az agresszió megfelelő formában levezetődik. Véleményem szerint csakis akkor kell tanárként nagyon konkrétan beavatkozni ilyesmibe, ha fennáll a testi sérülés veszélye, verekedés bontakozik ki. Ilyenkor természetesen határozottan közbe kell lépni, szét kell választani a feleket. Az esetek többségében azért ezek a konfliktusok megállnak a kakaskodásnál, beszólogatásnál, heccelésnél, kiabálásnál. Lehetőség nyílhat arra, hogy a sporttevékenység után akár egyénileg, akár többen beszéljünk a játék alatt kialakult agresszív helyzetről, de inkább csak olyan esetben tegyük ezt, ha a diák vagy diákok maguk kezdeményezik, ugyanis ez természetes dinamikája a csapat működésének, a konfliktusok adekvát kifejeződésének és feloldódásának.

Érdekes, hogy az előbbiekkal ellentétben a sport nemcsak fokozhatja, előhozhatja az agressziót, hanem éppen csökkentheti is azt. Az egyébként impulzív, agresszív diákok ezen energiáikat levezetik mozgás közben, elfáradnak, kiengednek, így utána erőszakosságuk enyhül, súlytalanná válik.

Az iskolai sportcsapat építése: versenyezzünk-e más iskolák csapataival, és milyen tanulságai lehetnek ennek?

Ha van lehetőségünk, érdemes bizonyos sportágakban iskolai csapatot szervezni. Előnyös, mert a csapatban részt vevők vagy akár a nekik szurkolók körében összetartás, szoros kapcsolatok alakulhatnak ki, a más iskolákkal való versenyek növelhetik a saját iskolához, iskolatársakhoz való kötődést, új ismeretségekkel, tapasztalatokkal gazdagítanak.

Hogyan támogassuk a diák saját, külső sporttevékenységét?

Ha a diák iskolán kívül sportol, eljár edzésekre, mindenképpen érdemes ebben támogatni. Ha lehetőségünk van, akkor pályázatok útján akár anyagilag is hozzájárulhatunk ehhez, de ha más nem, segítő munkánk során legyünk nagyon érdeklődők és elfogadóak, erősítsük meg, hogy érdeklődése fennmaradjon. A rendszeres sportolás ugyanis egészséges, segít az önismeret fejlődésében, az agresszió kontrollálásában, sikerélményekhez juttatja a diákokat, leköti idejüket.

Másrészt fontos szerepe lehet abban is, hogy az iskolán kívül sportoló diák esetleg másoknak is kedvet csináljon az adott sporthoz, akár közösen is elmehetünk neki szurkolni, megnézni az edzéseket, versenyeket. Aki pedig kedvet kap másoktól, maga is sportolóvá válhat.

Csoportélet

- A hiteles csoport és csoportvezető – személyes emlék
- Mit értünk a csoport alatt? Miben más egy csoport, mint egy osztályközösség?
- A csoportok vezetésének lehetséges szinterei
- Milyen a hatékony, a diákok által is kedvelt csoportvezető?
- A csoport környezete
- A csoportülések fázisai

A hiteles csoport és csoportvezető – személyes emlék

A fejezetet egy gyerekkori élményemmel szeretném kezdeni³, ami jól illusztrálja a hiteles csoportvezetői tudás fontosságát. Kedvenc napközis tanárom meghirdette az énekkar lehetőségét. És bár nem tudtam énekelni, de elsőik között kezdtem a „felvételi dalokat” megtanulni, hogy ahhoz a csoporthoz tartozhassam majd, amit Lajos bá’ fog vezetni. Mert volt tapasztalatom délutánonként a napköziben Lajos bá’ „csoportvezetői tudásáról”. Olyan ügyesen „kezelt” minket, hogy folyton az volt az érzésem, mintha soha sem történt volna semmi kézzelfogható, de mégis mindig tele voltunk élményekkel és mindig vártuk a délutáni együttléteket. A csoportlét magunkról szólt, megélhettük, hogy személy szerint mindenki fontos benne. Lehetett visszajelzéseket adni egymásnak, lehetett azokra ingerülten válaszolni, ha nem tetszettek, de Lajos bá’ valahogy olyan simán oldotta meg ezeket a helyzeteket, hogy minden alkalommal szégyen nélkül tudtunk továbblépni. Így minden diáknak, csoporttagnak egyformán lehetősége volt ezen keresztül a fejlődésre, mert megélte a bizalmat és elfogadást akkor is, amikor tudta, hogy rosszat tett. Itt találtunk utat új tapasztalatokhoz, élményekhez, itt „zsebeltünk be” érdekes információkat egymásról és magunkról, mindez erősítette egymáshoz való viszonyunkat, kapcsolatunkat. Tanultuk egymás jobb megértését, befolyásolta szemléletünket, és az együtt megélt élmények segítették tudatosabb működésünket. Még ma is emlékszem, hogy alig vártuk a délutánt, hogy a begipszelt lábú társunkat kiszolgálhassuk és Lajos bá’ dicséretét is elnyerhessük egyben.

Ma már tudom, amit akkor még nem: Lajos bá’ remek csoportvezető és egyben facilitátor volt. Ezek az élmények más „pszichés” térben születtek, mint amit ismertünk, és amit egy tanóra tudott biztosítani. (Mindazonáltal ezek egymásra ható folyamatok, hisz a csoportvezetési ismeretek elemeiből minél többet tudunk használni a tanórán, annál élményszerűbb tanulási környezetet teremtünk diákjainknak. És magunknak is.)

A fenti példából talán az is látszik, hogy Lajos bá’ is olyan tanár volt, aki több más pedagógushoz hasonlóan ösztönösen birtokában volt és van a csoportvezetési tudásnak/képességnek. Talán az is érzékelhető a fenti példából, hogy nem az a legfontosabb, hogy a diákok milyen igényére és szükségleteire szerveződik a csoport. A példa éppen azt mutatja, hogy a résztvevők a vezető személye miatt jártak a csoportra. Ez nem ellentmondás, gyakorta van így! Vagyis: a csoport szerveződhet személy – aki adott esetben lehet diák – , de téma köré is.

Mit értünk csoport alatt? Miben más egy csoport, mint egy osztályközösség?

Vajon csoportnak nevezhetünk-e automatikusan egy dobantós osztályt? Ha a hétköznapi értelemben a csoportnak az a kritériuma, hogy több ember együtt van és esetleg több időt eltöltenek egymással, akkor igen.

Milyen lehetőségekre gondolunk, amikor a dobantós csoportokról beszélünk? Miben többek ezek a csoportok?

3 Bartha Éva közlése.

Ez a csoport olyan pszichológiai térben együtt lévő, egymással kapcsolatban álló diákok szerveződése, ahol:

- a résztvevők megtanulnak figyelni egymásra,
- egymással kapcsolatba kerülnek,
- közös élmények születnek,
- a csoporttagok megtanulnak és később tudnak nyíltak és őszinték lenni,
- megszületik egymás iránt a nagyobb bizalom,
- a csoport tagjai megtanulják egymást támogatni és segíteni,
- megtanulják, majd tudják konfliktusaikat rendezni,
- ahova egyszerűen jó érzés tartozni.

Miért jó érzés ehhez a csoporthoz tartozni a diáknak?

Mert...

- ...növeli biztonságérzetét,
- ...itt barátságok kötődnek,
- ...itt szeretetet kap,
- ...itt lehetőséget kap önmaga megmutatására a minősítés veszélye nélkül,
- ...megvédik, elfogadják,
- ...itt kibontakozhat,
- ...alaposabban megismerheti önmagát és társait,
- ... védett környezetben foglalkozhat magával.

Vagyis létrejön egy pozitív pszichés állapot, amitől jobb lesz a munkakedv is.

Természetesen mindennek megvalósulásához kell egy csoportvezető, aki miatt szintén érdemes lesz a csoporthoz tartozni, aki miatt jó minden foglalkozásra bemenni, ott aktívnak lenni és hosszasan megmaradni csoporttagnak. Nem mindegy tehát, hogy a dobbantós pedagógus milyen tudással bír mint csoportvezető. A csoportot vezetni és tanórát tartani másfajta tudást igényel, még ha vannak is átfedések.

A csoportok vezetésének lehetséges szinterei

Egyik szintér – a mindennapokban rejlő lehetőségek

A csoport spontán módon alakul, ha tudunk erre érzékenyek lenni, ha felismerjük a pillanatot és a helyzetet, hogy itt most csoportként érdemes léteznünk és annak szabályai szerint kell működnünk.

Egy éppen kialakult helyzet vagy sürgőssé váló esemény megvitatása, megbeszélése is megkívánja a csoportvezetési technikák alkalmazását. Ezzel a tudással lehet „tanórai” helyzetből „csoporthelyzetre”

váltanunk, ha éppen az látszik egy helyzet megoldása szempontjából a leginkább célravezetőnek. Ezt nevezzük **alkalomszerű** csoportlétnek, ahol valójában indirekt fejlesztés-fejlődés folyik.

Nézzünk erre egy példát:

„Éppen kooperatív tanulásszervezési formával egy adott tananyagrészt feldolgozásán munkálkodtunk. Ekkor azt vettem észre, hogy a terem végén Z. és J. összeugrott egymással. Az indulatok a magasba csaptak. Az osztály kizökkent, a diákok nagyon sokféleképpen reagáltak a történetre. Volt, aki felugrott és odaszaladt szétszedni őket. Volt, aki csak kiabált, hogy hagyják már abba! Volt, aki nevetett, volt, aki közömbös tudott maradni, és voltak, akik egyik vagy másik fél oldalán bevonódtak a vitába. Ekkor úgy döntöttem, hogy felfüggesztem az óra további menetét. Értelmetlen lett volna próbálkozni a tananyag folytatásával. A két fiút szétszedtük, időt hagyva nekik a lenyugváshoz. Ekkor megfogalmaztam számukra, hogy látom, mennyire feldúlta őket ez a helyzet, és hogy mennyire megbolygatta ez az osztályt is. Ezért azt javasoltam, hogy toljuk ki a padokat, üljünk körbe, hogy megtudjuk és megértsük, mi zajlott Z.-ben és J.-ben, hogy ennyire nehéz volt türtőztetni magukat. Jó lenne megoldást találni az osztály bevonásával Z. és J. esetére. Szóval »csoporthelyezetre« váltottunk! A székeket körberaktuk, hogy mindenki lásson mindenkit!”

(Bartha Éva)

Másik szintér – a tudatosan szervezett, tervezett és rendszeres csoport

Ez olyan – akár valamilyen szabadidős tevékenységre szervezett csoport pl. kézműves-foglalkozások, alkotóműhelyek stb. –, amelynek egyik célja maga a tevékenység, ahol direkt fejlesztés-fejlődés történik. Van témája, rendszere és gyakorisága. Ezekre a csoportlehetőségekre számos példát találunk a kötet fejezeteiben.

Ilyen a beszélgetésalapú csoport, ahol valamely téma közös, mindenki álláspontját figyelembe vevő, de azt nem értékelő, kommentáló gondolat-, érzésmegosztás történik személyenként a csoporttal. Ilyen csoporthelyezetek pl. a napnyitó–napzáró (hétnyitó–hétzáró) csoport, önsegítő jellegű csoport.

Napnyitó–napzáró csoport

Ez a fajta csoport rituálét ad az együttlétnek, fejleszti az összetartást, a közösségi gondolkodást, erősíti a tagok együttműködését, egymásra figyelését, és megteremti a folyamatos visszajelzés, az egymásra és önmagunkra reflektálás lehetőségét. A rendszeresség önmagában hozzászoktatja a résztvevőket a csoport előtti önkifejezés nem könnyű helyzetéhez.

A napnyitó–napzáró csoport tulajdonképpen 10-15 perces beszélgetés a nap elején⁴, illetve végén. Témája a pillanatnyi állapot és az adott nap egyéni tevékenységeinek közös meghallgatása, megbeszélése. Reggelente minden résztvevő elmondja, hogyan érzi magát az adott pillanatban, ami nem csak arra jó, hogy lássuk, milyen lelkiállapotban indul közös napunk, hanem a megérkezést is szolgálja. Felmerülhetnek az előző naptól hozott rossz élmények, erre szánjunk időt, dolgozzuk fel. Így minden nap módunk adódik a diákok problémáinak feldolgozására, és a feldolgozás által egy nyugodtabb légkörben kezdhethetjük el a napot. Azt is tudni fogjuk így, melyik diákunkra kell esetleg aznap jobban figyelni, kivel szükséges a nap folyamán egyéni beszélgetést is betervezni.

⁴ Hasonló gyakorlat az ún. beszélgetőkör pl. a Waldorf-iskolákban.

A reggeli csoport másik témája lehet, hogy ki mit fog csinálni a mai napon. Mindenki röviden elmondja az arra a napra tervezett tevékenységeit. Itt lehet tisztázni, ha valakinek előbb kell elmennie, valamit intézni kell, meg lehet állapodni a közösségért végzett tevékenységekben – pl. ma ki takarít, mosogat, ki gondoskodik a foglalkozáshoz szükséges eszközökről, ki kinek segít valamiben stb. –, meg lehet állapodni a nap időbeosztásában, valamint egyéni feladatokban. Hasznos, ha mindenki tudja előre, hogyan zajlik ez a nap és kinek mi a dolga. Fontos, hogy az itt elhangzó tervekhez igyekezzünk ragaszkodni. Nagy haszna ennek a megosztásnak, hogy nemcsak a tanár tudja támogatni a diákot a tervezett napirend megvalósításában, hanem a diákcsoport is képes lesz egymásra figyelni.

A napzáró csoporton a „hogyan érzem magam most” után érdemes számba venni, kinek hogy sikerült valóra váltani napi terveit és mit tervez délutánra, estére az iskolán kívüli időben.

Ugyanezt a forgatókönyvet lehet végigjárni, ha nem napi csoportot, hanem **hétnyitó–hétfőzáró csoportot** szervezünk. Ez a rituális jellegű csoportbeszélgetés nagy segítség diákjaink életvezetésének alakításában és egy egymásra figyelő közösség létrehozásában.

Az önsegítő (beszélgető-) csoport

Eredményesen lehet alkalmazni ezt a még nem annyira ismert és elterjedt csoportmunkát, formát is. Az önsegítés lényege a sorstársi közösség támogató ereje – feltétlen kompetenciája és hitelessége révén. A csoportot nem szakember vezeti, hanem adott esetben a tanár vagy a problémában legtapasztaltabb érintett fiatal facilitálja. Az önsegítő csoportok alapvetően beszélgetésen alapulnak. A résztvevők magukról és egymásnak beszélnek, így nyílik mód a személyes és közösségi problémák, gondok, konfliktusok és eredmények, örömök feldolgozására. Fontos elérni, hogy mindig mindenki egyes szám első személyben beszéljen, és ne véleményezzen vagy tanácsot osztogasson, hanem saját élményt, érzést, történetet osszon meg. Ez a csoporton résztvevő facilitátor tanárra is vonatkozik. Ráadásul az ő feladata a kommunikáció fenti szabályának betartatása, tanítása. Ez a csoport a saját tapasztalatmegosztás terepe! A felmerülő témákat nem véleményezzük, hanem egyéni élményeket, érzéseket osztunk meg velük kapcsolatban. A személyiség fejlődése a sorstársakból szerveződő csoport visszajelzései útján valósul meg. A csoporttagokat sorsközösség, problémaazonosság köti össze – pl. a Dobbantóban a sérült életút, iskolából való kimaradás, életvezetési problémák, zűrös családi háttér stb. –, melynek révén könnyebb feltárni egymásnak az egyéni problémákat, gondolatokat, s azokat átbeszélve, több egyéni megközelítés szűrőjén átszűrve a résztvevők közösen dolgoznak ki megoldási stratégiákat. A problémamegoldás hosszabb-rövidebb folyamatát nyomon követik, szükség esetén újabb és újabb megoldási tervet dolgoznak ki. Az elkeseredett, magányos, kapkodó döntések helyébe a csoport ereje és bölcsessége léphet. Az önsegítő csoport csak akkor működik, ha az összejövetelek rendszeresek (minimum heti 2-3 alkalom).

A beszélgetőcsoportok szervezése, megvalósítása nagy türelempróba! A kamaszok, de a felnőttek számára sem könnyű ez a típusú megnyilatkozás. Ha rászánjuk magunkat a bevezetésére, ne adjuk fel! Hosszú ideig nem fog működni: az első időszakot nagy hallgatások, hárítások, viháncolás, felszínes csevegés, elbújás jellemzi. A tanár kitartása nagyon fontos. Ha eleinte működésképtelennek tűnik is a beszélgetés, minden alkalommal kitartóan kezdjük bele. A kiválasztott időpontokban mindig ülünk körbe, teremtsük meg a csoporthelyzetet és körülményeket, s kezdjük el a körkérdéseket, a beszélgetést. Idővel a tagok hozzászoknak a helyzethez, és lassan megérik varázsát. Hosszú távon nagyon sok haszna van ezeknek a beszélgetőcsoportoknak, nemcsak a személyiségfejlődés, de a diákok megismerése, valamint az egész napi munka, a közös tevékenységek és a tanulási folyamat szempontjából is. A közösségben és a csoportmunkában történő aktív részvétel a felelősségérzet

alakításának terepe, így fontos minél több csoport működtetése. A csoporttagok rövidebb-hosszabb időn belül érzik, hogy tartoznak valahová.

A tervezett és rendszeres csoport szervezése

Amikor a különböző témák és igények mentén kezdjük el szervezni a csoportot, már feltételezhetünk egyfajta bizalmat a diákok részéről a csoport vezetőjével szemben. Mondjuk úgy, hogy a diákok ismerik tanáraikat, akik csoportot fognak vezetni. Ezzel a bizalommal érdemes számolnunk. Mint ahogyan számolnunk kell a diákok szükségleteivel is a csoportok szervezésekor. Ha nem jönnek a jelentkezők, akkor a téma nem izgalmas, esetleg nem a diák szükségletre épít vagy éppen mi magunk tanárként vagyunk kevésbé népszerűek a diákok körében.

Mi köré szerveződjön a csoport?

A bevezető példában a pedagógus (Lajos bá') személye köré szerveződött a csoport. Most nézzük meg azokat a lehetőségeket, amikor a diákok szükségleteire és igényeire szervezünk csoportot.

Lehet, hogy a diákok nehezen tudják megfogalmazni, igazából mit is szeretnének, mert mindeddig nem volt alkalmuk azt megtapasztalni, hogy milyen tevékenység okoz nekik igazán örömet. Mielőtt csoportot szervezünk, előtte érdemes éber szemekkel figyelni, ki miben tehetséges, mihez van affinitása, mi az a tevékenység, amelybe belemerül, miről beszélget szívesen, mik azok a témák, amelyek izgalommal töltik el anélkül, hogy ő ezt észrevenné, tudatosodna benne. Mert ezek a témák fogják megszólítani a diákot. Ezekre az igényekre kell a csoportokat szervezni.

Milyen a hatékony, a diákok által is kedvelt csoportvezető?

Ha sikerül megszerveznünk a csoportot (vagy éppen ad hoc hoztunk létre csoportszituációt), a csoport sikere nagyban függ a csoportvezetőtől. Nem ő van a középpontban, hanem a csoport tagjai, vagyis a diákok szükségleteikkel együtt.

Nézzük meg, melyek a legfontosabb feladatai!

A csoportvezető kereteket ad a közös munkához

A csoportszabályok kialakítása, a célok meghatározása

A keretek közé tartozik az együttműködés néhány szabályának közös kialakítása.

Nézzünk erre egy példát!

- Ezt csoportvezetőként például így vezethetjük be a diákoknak: *„Alkossatok 3 fős csoportokat! Próbáljátok meg összeszedni, milyen szabályok lennének számotokra fontosak, amitől biztonságban tudnátok érezni magatokat.”*
- Ha minden kiscsoport elkészült, akkor nekiláthatunk egy egységes szabályrendszer elkészítésének. Javasolhatunk is, ha úgy látjuk, kimaradt egy-két fontos dolog, de kérdezzük meg a diákokat, mit gondolnak a javaslatról.
- Fontos lehet minden szabálypont után közösen értelmezni annak jelentését. Gyakori tapasztalat ugyanis, hogy gyakran nem egységesen értelmezzük azt, miközben éppen az a lényege, hogy mind egyet értsünk alatta.

Természetesen a keretek közé tartozik még az együttlét idejének, a találkozások gyakoriságának és rendszerességének meghatározása, a csoport-összejövetelek céljának megfogalmazása.

A csoporttagok igényeinek felmérése

A keretek kialakítását segíti az igények tisztázása is. Vagyis fontos összevetnünk a résztvevők személyes elvárásait a foglalkozásra vonatkozó saját terveinkkel, elképzeléseinkkel. Jó, ha a résztvevők igényei mentén alakítjuk a csoporttémákat. Természetesen azt is tisztázni kell, hogy milyen igényeket nem tudunk kielégíteni.

Az igények felmérése történhet pl. nyitott mondatok befejezésével szóban avagy írásban.

- „Elégedett leszek a foglalkozás végére, ha...”
- „Azt várom a mai foglalkozástól, hogy...”

A csoportmunkához szükséges magatartásformák tudatosítása

Ha még nem váltak belsővé a csoportszabályok, kissé még „fegyelmezetlen, a csoportszabályokra nem kondicionálódott” csoporttal van dolgunk, javasoljuk ez esetben a csoportmunkát nehezítő magatartásformák tudatosítását is. Ez azért fontos, mert gyakorta nem tudatos ez a viselkedés egyes diákok részéről. Ám ennek kimondása és nyíltá tétele után elég már csak utalni a megjelenő viselkedésre, és ettől megérti a diák, mi az, amit most nem helyesen csinál, és az hogyan hat a közös munkára.

Kérjük meg a diákokat, hogy fejezzék be pl. ezt a mondatot: *„Amit én tehetek, hogy a csoport ne legyen sikeres sem nekem, sem másoknak...”*

Amikor azt tapasztaljuk, megjelenik egy destruktív viselkedés pl. kiabálás, lökdösődés, a közös munkában nincs részvétel, a másik viselkedésének minősítése stb., akkor nagyon hatékony szokott lenni, ha csak emlékeztetem a diákat arra, mit írt a lapjára. *„Most azt csinálod, amiről azt írtad, hogy az ilyen viselkedés nehezíti a csoport munkáját. Elfeledd?”* Ennyi „figyelmeztetés” elég is szokott lenni ahhoz, hogy a viselkedés visszarendeződjön konstruktív irányba.

A csoportvezető mint facilitátor

Ez egy olyan új szerep, amit a diákat központba helyező tanárnak el kell sajátítania. A facilitátor elősegíti a folyamatok alakulását, megfelelő mederben tartását. Ez azt jelenti, hogy az „Itt és most”-ban mutatkozó eseményeket, jelzéseket tudatosítja. Ha tudatosítjuk, mi zajlik, még a destruktív konfliktusokat is megelőzhetjük. A facilitátor-csoportvezető segíti felismerni a diákoknak saját kommunikációs jelzéseiket. Nézzük meg egy példán!

Egyik diák ingerülten szól a többiekhez: *„Túl nagy a zaj és hallgasson el mindenki!”* A facilitátor tudatosítja, mi történik. Mondhatja például: *„Csendre van szükséged a munkához.”* Vagy: *„Csendes körülmények között tudsz alkotni.”* Vagy: *„Ingerült leszel, amikor nem adatik meg a csend.”* Stb.

Vagyis a szavak mögé néz, és azt hangosítja ki, ahogy a diák viselkedik, aki nem vagy nem jól tudja szavakban kifejezni az igényét. Esetleg nem is tudja, igazán mire lenne szüksége, mitől ingerült. A facilitátor tehát segíti a diákat saját igényeinek, érzéseinek kimondásában. A csoport és a diák számára is érthetővé teszi, mi történik. Ez segíti egymás és önmaguk megértését és elfogadását. A *facilitátor*

feltárja, mi történik, de nem ő keresi a megoldást. Azt a csoportra, a diákokra hagyja. Csak „tolmácsolja” a belső történéseiket, tudatosítja a bennük zajló folyamatokat. A facilitátor az, aki megteremti a tanulás optimális feltételeit minden egyes csoporttag számára. A facilitátor dolga nem az, hogy vezesse a csoportot a szó klasszikus értelmében vagy ötletekkel „segítse” a csoportot döntéshozó helyzetekben. Sőt, ha a helyzet úgy hozza, hagyja, hogy a csoporttagok döntsenek, és akár hibázzanak is. Mindeközben ügyel a biztonságra, figyeli a csoport és a tagok viselkedését. Bátorít, ha kell. Megállíthatja a csoportot egy-egy gyakorlat kritikus pontján termékeny megbeszélésre leültetve őket. Javasolhat szabályváltoztatást is. Pl. egy nagyon hangos, egymás szavába vágó csoport esetén javasolhatja, hogy próbálják meg nem verbális módon megérteni egymást, hogy gyakorolhassák az egymásra való odafigyelést! Vagy ha a csoport leragad egy-egy vitás helyzetnél, továbbgördíti a folyamatokat.

A jó csoportvezető további jellemzői:

- **Hiteles.** Azt adja, ami ő maga. Pl. elfogadja a diákok türelmetlenségét is, persze csak akkor, ha őt magát nem zavarja ez. Ha őt is zavarja a türelmetlenség, akkor nem fogadja azt el, és ezt jelzi is. Vagyis nem vár többet, mint amit ő maga is képes megtenni. *Nemcsak a diákok viselkedése mögött meghúzódó érzéseket, igényeket és történéseket hangosítja ki, hanem a sajátját is. Konfrontál, ha kell, de ezt felkészülten teszi.* Tiszteli a másik személyét, tiszteletet ad, s ezért ő is elvárhatja azt. És ezt szükség esetén képviseli is.

„Z! Most pont úgy viselkedsz, amiért haragszol, ha Gy. teszi!” De lehet a saját érzéseinek kifejezésével is konfrontálni a csoportot. Sőt a hitelessége éppen abban rejlik, hogy kimutatja és kimondja a valós érzéseit, még ha azok éppen nem pozitívak is. Ezzel is mintát ad a csoportnak arra, hogy lehet és kell is rossz érzéseket is kifejezni. pl.: „Nem szeretem, sőt dühös is leszek attól, amikor egy társatok segítséget kér, és ti kinevetitek.”

- Konfliktus esetén *kihangosítja*, miben egyeznek meg és miben térnek el a vélemények. Vagyis nem a tartalomra és a diákok szabályozására koncentrál vita esetén, hanem azokat mozgató háttértörténetekre. Esetleg meg is fogalmazhatja, hogy a különböző, a sajátjuktól eltérő vélemények tolerálása nehéz a csoport tagoknak. Ezzel nem minősít, csupán jelzi a történést. Ezzel segíti a csoporttagok saját viselkedésének megértését is. De érdemes a helyzet pozitívumait is kihangosítani.

Több diák vitája esetén megfogalmazza és kimondja a sokféle értéket egy nem könnyű helyzetben is: *„Sokféle elképzelés és vélemény jelenik itt most meg, ez nagyon jó. Sokszínű a csoport!”*

Az alábbi párbeszéd két diák között kialakult heves vita alakul ki arról, hogy miért nem fogadják be egy harmadik társukat a csapatukba.

1. Diák: *„Nem fogadom barátnak csak azért, mert nem tartozik sehová! Ez szánalom és hazugág felé.”*
2. Diák: *„Hát barát, nem barát, én befogadnám, nem hagynám egyedül, mint te. Elnéznéd, hogy kilóg az osztályból?”*

A facilitátor kihangosítja a vita mögött megértett ideológiát:

Te azt tartod fontosnak, hogy csak akkor fogadod be a csapatodba, ha valóban barátkozni akarsz vele. Ellenkező esetben becsapásnak érzed. Te pedig azt mondd, kötelességeitek

befogadni, nem lehet egyedül az osztályban, ha barát, ha nem az. Ebben különbözik az álláspontotok.”

Aztán a facilitátor kiemeli a helyzet pozitívumait: *„De mindkettőtöknek határozott álláspontja van a barátság és befogadás kérdéséről. És ez jó.”*

Mire figyeljen a tanár? – Néhány gyakorlati példa

Gyakorta a diákoknak nincsen élménye az igazi csoportlétről. Nehezen nyílnak meg, nehezen tudnak összefüggően beszélni magukról. Ez vonatkozhat egy egyszerű behozó, élménymegosztó körre ugyanúgy, mint a későbbi csoporttörténetekkel kapcsolatos megnyilvánulásokra. Ne ijedjünk meg ettől. Ez változni fog. Az idő, a türelem, az elfogadás, a csoportvezető hitelessége átsegíti őket ezen a szakaszon. Ha nem beszélnek, akkor se higgyük, hogy nem történik semmi. Ilyenkor érdemes megneveznünk a mögöttes történetet.

„Nehéz ismeretlenül beszélnünk ekkora nyilvánosság előtt.” Ezekben az esetekben érdemes páros gyakorlatokba vinni az ismerkedést vagy verbális megnyilvánulások helyett inkább ismerkedős játékokat játszani⁵. Ezekben a helyzetekben a diákok jobban megnyílnak. Mert beszélni különösen nehéz az új, alakuló csoport esetében.

Lesznek esetleg ellenálló diákok, akik nem restellik majd kifejezni a maguk módján, hogy minek ez az egész „beszélgetősdí”. Persze ez nem az önként választott csoportokra vonatkozik, hisz oda saját elhatározása alapján kerül a diák. Azokban a helyzetekben szokott ez megjelenni, ahol nincs mindig szabad választása az ottlétéről, például amikor egy éppen kirobbant konfliktus vagy valami mindenkit foglalkoztató esemény miatt a tanóra és „problémafeldolgozó” csoportta alakul. Van, aki éppen annak a feszültsége miatt válik ellenállóvá, hogy beszélni kell arról, amiről nehéz. Hisz inkább elkerülné ezt a helyzetet, mint dolgozzon vele. Én-védelve készíti erre. Érdemes ezt a helyzetet úgy kezelnünk, hogy olyan szempontot hozott be a csoportba, amely fontos és érinthet másokat is. Ismerjük el a bátorságát és az őszinteségét, majd néhány szóban mondjuk el neki, miért fontos az ő jelenléte és véleménye is a csoport megoldásához.

Az egyik diák mérgesen mondja a csoport vezetőjének, amikor egy társuk konfliktusát akarják megbeszélni a csoportban: *„Már megint el fog menni egy csomó idő ezzel! Ahelyett, hogy hagynánk, hogy ő oldja meg. Az ő dolga, nem a mienk! Amit csinált, annak viselje a következményeit!”*

Erre a facilitátor a következőképpen válaszolhat: *„Látom, aggódsz az időért! Jó hogy figyelmeztetsz minket ennek fontosságára! Illetve felvetted annak a kérdését, mekkora a csoporttag felelőssége saját problémái megoldásában. Nagyon fontos szempontot hoztál most be a csoportba.”*

Kockázatos helyzet lehet az is, ha valaki megérintődik és pl. sírni kezd. Mit tehetünk? Egyáltalán kell-e tenni valamit? Ha igen, mit? Többféle lehetőség kínálkozik a helyzet kezelésére. Először is segítsük őt ahhoz, hogy döntsön, akar-e beszélni a történéseiről.

⁵ Számos játékötletet találhatunk az alábbi kiadványban: Kádár Erika – Tóth Ibolya: *Játékgyűjtemény*. é. n.; Liddle, Matthew, D.: *Tanítani a taníthatatlant. Gyakorlatgyűjtemény*. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, é. n.

Ezt a következő módon tehetjük:

„Látom, valami nagyon megérintett: Megosztod velünk, mi történt?” Vagy: „Mi segítené most neked?” Lehet, erre a kérdésre sem tud válaszolni. Akkor megkínálhatjuk mi magunk is őt lehetőségekkel. Pl. *„Jobb lenne most kicsit kimenned, vagy inkább maradni szeretnél? Tudsz velünk tovább haladni, vagy inkább most kimaradnál kicsit a csoport munkájából?”* Ehhez azonban tegyük hozzá: *„Ha bármikor úgy érzed, be tudsz kapcsolódni, tedd meg! Várunk.”*

Azonban az is lehet, hogy olyan erős az érintődés, hogy nem lehet továbbhaladni a csoporttal. Ez esetben jó, ha páros vezetés van. Az egyik csoportvezető tud a csoporttal tovább dolgozni, akár elmondva azt, mi történik most a másik csoportvezető és társuk között a külön beszélgetésen. A másik csoportvezető kimehet ilyen esetben egyéni beszélgetésre a megérintődött csoporttaggal, segíthet feldolgozni a történéseket. Ha azonban egy csoportvezető van, és nagyon megérintődött a diák, akkor fel kell, hogy függesztük átmeneti időre a csoport további munkáját.

Mit mondhatunk egy ilyen helyzetben a csoportnak?

„XY-nak most segítségre van szüksége. Abban tudtok most segíteni nekem is, meg neki is, ha megvárjátok, és időt adtok, míg beszélek vele, és helyrebillennek a dolgok. Kérem ebben a segítségeteket.”

Aztán néhány gyors instrukciót adunk arra vonatkozóan, mit várunk a csoporttól, míg külön beszélgetünk a megérintődött diákkal. Csak annyit, amennyi ahhoz szükséges, hogy újra kapcsolódni tudjon, vagy arról dönteni, inkább kimarad-e most a csoportból.

Az is fontos, hogy a beszélgetésünk tartalmát – természetesen egyeztetve az érintett diákkal – valami módon kommunikáljuk a csoport felé. Hisz ők is aggódnak társukért, szeretnék tudni, mi történt, és nem szerencsés, ha szorongások maradnak vissza ebből a helyzetből. Számukra is megnyugtatóan kell kommunikálni a történéseket.

Olyan helyzet is adódhat, hogy valaki sírva kimegy a csoportból, és nem is jön vissza, elhagyja a csoportot. Ez esetben nem tehetünk mást, mint félbeszakítjuk a csoportmunkát, és megbeszéljük a csoporttal, ki hogyan élte meg ezt a váratlan helyzetet. Mit éreznek, mire gondolnak, mi lehet a történések hátterében? Ez azért fontos, mert ha nem dolgoznánk ezzel a helyzettel, akkor annak a feszültsége ott maradna, és úgy sem tudnánk teljes figyelemmel tovább haladni. Továbbá, ha nem teszünk semmit, csak legyintünk, akkor arra adunk példát, hogy nem fontos az adott történet, a csoport érzése és a csoporttag, aki elment. És hangsúlyozom, ne ijedjünk meg ezektől a helyzetektől! A csoporttagok, a diákok igen sokat tanulhatnak arról, hogyan érdemes kritikus és váratlan eseményekhez viszonyulniuk. Ezt a fontos tudást pedig a facilitátor közvetíti feléjük.

Amivel még érdemes számolnia a csoportvezetőnek: mindig vannak a csoportban olyan diákok, akik nehezen szólalnak meg, legszívesebben elbújnának. És vannak olyan diákok is, akik állandóan igényelnék a csoport figyelmét. Nos, az arányosság megtartása a megszólalók között fontos a csoport komfortérzése miatt is. Ellenkező esetben, a halk szavú csoporttagok hamar passzívvá válhatnak, majd elmaradhatnak a csoporttól. Finom kommunikációs technikákkal elkerülhetjük a direkt konfrontálást és megszólítást. És tegyük is ezt meg minden alkalommal.

Nézzünk néhány példát!

- A visszahúzódozóbb diákokat a következő módon vonhatjuk be: *„Érdekel a véleményed! Te hogy látod ezt a dolgot?” Mit gondolsz, arról, amit Z. mondott most?”*

- A sok figyelmet igénylő csoporttagot megpróbálhatjuk „mérésékelni”: *„Nagyon érdekes, amit mondasz, de engem érdekel, mit gondol K. arról, amit te mondtál.”*
- Indirekt módon elvehetjük a szót a sokat beszélő csoporttagtól: *„Arra kérlek, annyit beszélj, amennyit másoktól is szívesen el tudsz még fogadni!”*
- Játékos formában elejét vehetjük a „túltengéseknek”: *„Mivel tudjuk, hogy nehéz neked röviden megfogalmazni a sok élményedet, ezért abban segítünk most is, hogy ezt meg tudd tenni. Addig beszélhetsz, míg a gyufa leég/míg a mutató egyszer körbejár/ameddig az előtted lévő szólt.”* Az ehhez hasonló mondatokkal a beszéd elején tudjuk segíteni a diákot, emlékeztetve arra, amire nehezen tud figyelni. Vagyis az időre. Gyakran tényleg nem érzékelik a megnyilvánulásaik hosszúságát.

A csoport környezete

Most pedig tekintsük át röviden az állandó csoportok történéseit. Természetesen a fentebb leírtak is ugyanúgy jelen lehetnek az állandó csoportokban, mint az aktuálisan alakuló csoporthelyzetekben.

A csoportszoba előkészítése

Csoporton természetes, hogy körben ülnek a tagok, ahol mindenki lát mindenkit, és mindenki interakcióba kerülhet mindenkivel. Ennek gyakorta nem tulajdonítanak kellő jelentőséget iskolai keretek között, pedig roppant fontos üzenete van az elrendezésnek. Egyrészt egyenrangúságot hangsúlyoz. Másrészt a nem jól berendezett terem, a nem jól elhelyezett székek gátolják a kommunikációt. Gondoljunk csak a „lift effektusra”, amikor túl közel vannak a székek egymás mellett, akkor az egymás mellett ülők szemkontaktus nélkül fognak beszélni egymással, mert a túl közeli tér kínossá teszi a nyílt szembenézést. Ez pedig akaratlanul is befolyásolja azt, ki kivel fog kommunikálni és kivel nem. Vagy képzeljük el azt a helyzetet, amikor a kör végén van egy kis kitüremkedés, ahova el lehet bújni a „félősebb” tagoknak. Mivel így kiesnek a többség látóköréből, automatikusan nehezebb őket interakcióba vonni. Egy ponton túl pedig éppen azért, mert nem érzik értelmét ottlétüknek, bomlasztói is lehetnek a közös munkának.

A csoport fogadása

Jó, ha a csoportvezető várja a diákokat a kihirdetett időpont előtt. Mindig lesznek korábban érkezők. Tudjuk segíteni egymáshoz való kapcsolódásukat, oldani a kezdeti feszültségeket. A bizonytalanabbak bátorítása pozitívan hat a tagokra.

A csoportülések fázisai

Minden csoportülésnek és csoportfoglalkozásnak **3 fázisa** van:

1. nyitó fázis,
2. interaktív fázis,
3. záró fázis.

Nyitó fázis

Cél

- A „mi” tudat alakulása
- Egymásra hangolódás
- Kezdeti szorongások csökkentése
- Biztonságos, bizalmi légkör megteremtése, megéreztetése
- Aktuális történések kimondása, ventilálása

Mindez történhet szavakkal, mozgásos játékokkal, megkezdett mondatok befejezésével.

Szavakkal

- Igények megfogalmazása nyitott mondatokkal
- Alliterációs névgyakorló játékok
- Kérdésekre párban válaszok adása stb.
- Képek választása, melyek kifejezik hangulatukat. Lehet egymásét is kitalálni.

Mozgásos formában

- Térben mozogva párválasztás, majd adott kérdés megbeszélése a párral. Aztán új pár választása és új kérdések megbeszélése.
- A terem négy sarkában négy témát írunk fel. Mindenki ahhoz áll, amelyik leginkább foglalkoztatja.
- Témalistákat írunk cédulákra, amelyekből választani kell. Majd meg kell keresni azokat, akiknek szintén az adott téma fontos ma. A diákok csoportot alkotnak a témák szerint. Számszerűen láthatóvá válik a nap fókusza.
- A tagok tippeljék meg egy térbeli skálán a csoport hangulatát, álljanak oda. Ugyanígy a saját hangulatukat is jelenítsék meg térben.

Interaktív fázis

Cél

- A csoporttéma feldolgozása

Fontos szempontok

- A feldolgozás a csoporttagok aktivizálásával történjen
- A gyakorlat és elmélet aránya megfelelő legyen
- Változatos munkaformákkal dolgozzunk: kooperatív tanulásszervezés a csoporton belül, egyéni, páros, kiscsoportos feladatszervezés

Záró fázis

Cél

- Az átélt élmények tudatosítása
- Ismeret, tapasztalat, konklúziók megfogalmazása
- Visszajelzések adása egymásnak, tagoknak és a csoportvezetőnek
- Felkészülés a csoportból való kilépésre

Mindez történhet szavakkal, mozgásos játékokkal, megkezdett mondatok befejezésével.

Szavakkal

- Nyitott mondatok befejezése
- A résztvevők két sorba állnak fel. Aki középen halad, annak visszajelzéseket adnak, amikor eléjük ér a csoporttag.
- Meghatározott kérdésekre adott válaszok
- Visszacsatolás a nyitáskor megfogalmazott igényekre – válaszok megadása stb.

Mozgásos formában

- Térben 3 vonal kijelölése. Jelentésük: igen, közepesen, nem. Kérdéseket teszünk fel. A kérdésekre adandó válaszoknak megfelelően helyezkednek el a 3 vonal közül. Pl. „Fáradtan érkezted ma.” Aki igen, az az „igen” vonalra áll, aki nem, az a „nem” vonalra áll stb.
- Terem közepére kiborított tárgyakból lehet választani. Érkezőkor melyik tárgy volt, távozáskor melyik tárgy lett. Kombinációja a mozgásos és verbális módszerek együttes alkalmazásának. Ebben is legyünk bátran kreatívak.
- A diákok járkálnak a térben, és szavak nélkül köszönnek el egymástól. Ennek módja rájuk van bízva.

Felvetődik a kérdés, hogy ezeket a csoportos gondozási formákat vajon kötelező vagy szabadon választható módon érdemes-e alkalmazni.

A legszerencsésebb, ha minden esetben külön döntést hozunk. Sok tényező befolyásolja a jó döntést: mennyi ideje működik a program, vannak-e a fiataloknak már előző jó vagy rossz tapasztalatai, milyen csoportról van szó, mi a célja a csoportfoglalkozásnak stb. A dobantós osztályok esetében probléma a megelőző ingerszegény életvitel és az önbizalomhiányból fakadó ösztönszerű ellenállás minden újjal szemben. Gyakorta különösen rémisztőek a csoportos formák, hiszen ott mások előtt kell megmutatni magukat. Ezért indokolt – megfelelő légkörben – a csoportok legalábbis bizonyos részének kötelezővé tétele a segítő pedagógusok által történő folyamatos egyéni támogatás és motiválás mellett.

Fejezetünk természetesen nem a teljesség igényével készült. Megpróbáltuk azokat a helyzeteket, lehetőségeket, eszközöket, felvázolni, amelyek alkalmazása és megvalósítása megoldható az iskolákban. Ehhez nem kell más, mint ami amúgy is adott: nyitott, kreatív, vállalkozó kedvű tanárok.

A csoportokkal való munka új kihívás. Az önismeret és a személyiség fejlesztésének ezt a hatékony módját érdemes integrálni a mindennapok lehetőségeibe. Élünk ennek szabadságával, szépségével, kreativitásával! És nem utolsósorban, aki csoportvezetést vállal, egyszersmind vállalkozik önfejleszt-

tésre, kihívásra, élmények szerzésére és új tudás elsajátítására. És így meg tudjuk „tanítani” azt is, amit diákjaink esetleg eddig nem tudtak megtapasztalni szüleiktől, vagy az iskolarendszerből kisodródott fiatalok nem tudtak elsajátítani hagyományos iskolai keretek között. Mi viszont – a csoporton keresztül – tudunk ehhez az új interperszonális tudáshoz elfogadó közeget, megértést és hitelességet, türelmet és élményeket adni.

Felhasznált irodalom

Mindell, Arnold PhD: *Nyitott fórumon – Demokrácia minden szinten*. Pilis Print Kiadó, 2009.

Rudas János: *Delfi örökösei*. Dico Kiadó, Budapest, 2004.

Közösségfejlesztés-közösségépítés

- **Miért tart egyik osztály osztálytalálkozókat, a másik meg nem?**
- **Minek is kell közösséget fejleszteni, építeni? Mi a célja?**
- **A közösségek fejlesztése spontán folyamat, vagy tudatosan szervezett tevékenység?**
- **A tanár szerepe a folyamatokban. Mert nélküle nem megy...**
- **Kell-e szabályozni a beszélgetések folyamatát, avagy hagyjuk teljesen spontánul folyni?**

„A csoportba véletlenszerűen kerülünk, míg a közösséget tudatosan választjuk.”
Heller Ágnes

Miért is van szükség közösségfejlesztésre egy iskolában? Hiszen ahol a diákok ennyi időn keresztül együtt vannak, ott kialakul magától is egy közösség. És ez valóban így is van. De nagyon különböző minőségűek ezek a közösségi kapcsolatok.

Az osztálytalálkozók esete

Gondoljunk csak bele. Mindannyiunknak vannak élményei az iskoláról. Különösen meghatározóak azok az évek, amelyeket a középiskolában töltünk. (A Dobbantóba járó diákok éppen ebben az életkorban vannak, mikor nagyon is fogékonyak a közösség kínálta élményekre.) De melyek is a legmeghatározóbb közösség kínálta emlékek és élmények? Mitől van az, hogy egy középiskolás közösség egy életen át tartja az osztálytalálkozókat? Hogy többen közülük a köztes időkben is „összejárnak”? Mint ahogyan tudunk olyan osztályokról is, akik ezt nem teszik vagy rendszeresen kevesen képviseltetik magukat egy osztálytalálkozón.

Nos, ha össze kellene hasonlítani két ilyen osztályt, akkor vajon mi lenne a válasza a Kedves Olvasónak arra a kérdésre, hogy: „Mitől tudott élő közösség lenni és maradni az egyik csapat és mitől kevésbé a másik?”

Talán segít a kérdés megválaszolásában annak az összefüggésnek a végiggondolása is, hogy ahol jó volt az osztályközösség, ott jobb volt a kapcsolat az osztályt tanító tanárokkal, valamint egészen biztosan az osztályfőnökkel is. Ezekben az esetekben örömmel látják egy-egy osztálytalálkozón az „osztit” (osztályfőnököt) is. Vajon miért? Mitől lesz az egyik osztály összetartóbb közösség, míg a másik nem?

Nos, kérdések megválaszolását az olvasóra bízuk. Annyi következtetést a fentiek alapján levonhatunk, hogy mivel a Dobbantó program az említett középiskolai korosztállyal dolgozik, akár könnyű dolgunk is lehetne, hisz a társakhoz való kapcsolódás különösen fontos és kitüntetett időszaka ez, éppen ezért fogékonyak lesznek arra, amit kínálunk: a közösségfejlesztésre.

A közösségfejlesztés célja

A közösségépítés, -fejlesztés értelmezése az iskolában nem teljesen ugyanazokat a folyamatokat jelenti, mint pl. a települések közösségfejlesztése. Metodikájában kicsit más, résztvevői az iskola szereplői, ennek megfelelően módszerei is lehetnek másak. Célját tekintve azonban sok a közös vonás. Melyek is ezek?

- A résztvevők és érintettek aktív bevonása a folyamatba, a megvalósításba
- A résztvevők (esetünkben a diákok és tanárok, szülők, vagyis az iskola szereplői) kezdeményező- és cselekvőképességének fejlesztése
 - E folyamatnak vannak kulcsszereplői: esetünkben tanárok, akiknek a bátorító, ösztönző, motiváló, szervező, támogató munkája életre hívja az osztályközösség meglévő, de

esetleg szunnyadó erőforrásait. Célunk, pedig az, hogy később minél több diák váljon e folyamat kulcsszereplőjévé a tanár mellett.

- Ahhoz, hogy ez a folyamat elinduljon, új kapcsolódásokat, irányokat, mozgásokat kell beindítanunk.
- A változások kezeléséhez új eszköztárat kell létrehoznunk, magunknak, a tanároknak mint kulcsszereplőknek, illetve a diákközösségnek mint a folyamat megvalósítóinak.

A közösségépítés, -fejlesztés spontán folyamat vagy tudatosan tervezett tevékenység?

Varga szerint a fejlődésnek meghatározott lépései vannak, melyek egy mozgással teli közegben tudnak csak megvalósulni. Ennek fázisai vannak. A közösségfejlesztés 7 fázisát nagyvonalakban vázoló, majd ezek iskolára értelmezett változatairól is gondolkodunk. A felvázolással célt az, hogy ki-kí a maga számára tudja értelmezni az osztályában zajló szakaszokat, folyamatokat, nem feledve természetesen, hogy a tartalmi elemek változhatnak, mivel alapvetően diák célcsoportról van szó. Ez, pedig azt is jelenti egyben, hogy a diákok speciális szükségleteihez kell mindig igazítani a lehetőségeinket⁶. Vagyis nem érdemes mereven a Varga–Vercseg-féle fokozatokhoz ragaszkodnunk, de arra nagyon jó a tanulmányozásuk, hogy viszonyítási alapként szolgáljon a saját folyamatainkhoz.

Az első és a második fázis

- Új mozgásokat megteremtése, új szereplők bevonása
- A kommunikáció kereteinek kialakítása

Az iskolára vonatkoztatva

Új mozgások: megszervezzük a szurkolást egyik társunk, S. focimeccsére, vagyis kimozdulunk a négy fal közül.

Főbb szerepek ebben a fázisban: kezdeményező, ösztönző-bátorító, facilitáló, a folyamatot módszertanilag segítő szakember, katalizáló, koordináló.

Az iskolára vonatkoztatva

A felsorolt szerepek milyen módon „oszthatóak” ki a diákok között. Mert az új mozgások létrehozása azt is jelenti, hogy a diákok olyan feladatokat kapnak, amelyeken keresztül a saját szervezőkompetenciájuk is fejlődik, saját közösségüket is mozgatják egy nagyobb közösségi feladat megvalósításáért.

⁶ Varga–Vercseg, 1998

Harmadik fázis

A közösségi véleményének feltárása

Az iskolára vonatkoztatva

Milyen készítése(i) van(nak) az osztálynak?

A lényeg, hogy ezt a folyamatot maga a közösség (osztály) végezze. Ehhez természetesen szükséges az irányítás, kell a „szakértő”, aki a mi esetünkben a tanár. Vagyis a fenti példánál maradva feltérképezzük, ki hogyan viszonyul ahhoz az ötlethez, felvetéshez, hogy S.-nek biztosan jól esne, ha bátorítanánk őt a fociversenyen.

Negyedik fázis

- A feltároló feladatok közös rangsorolása
- A folyamat megtervezése

Főbb szerepek ebben a fázisban: elemző, tervező, fejlesztő.

Az iskolára vonatkoztatva

Megbeszéljük, mit csinálunk, hogyan fogjuk S.-t biztatni a meccsen. Kik készítik a plakátokat, kik írják a regélő szövegeket, kik csinálnak hangkeltő eszközöket stb.

Ötödik fázis

„Intézményépítés”, vagyis az új programok életre segítése, feladatok elosztása, a feladathoz szükséges attitűd kialakítása, „projektek” beindítása, információs rendszerek kiépítése, fórumok szervezése, a folyamatok életben tartása, támogatása.

Főbb szerepek ebben a fázisban: tanácsadó, szakértő, képző.

Az iskolára vonatkoztatva

A szerepek – mint tanácsadó, szakértő, képző – megoszthatóak a tanár és diákok között. Vagyis minden „munkacsoporttal” végigbeszéljük lehetőségeiket. Kit akarnak még bevonni a feladataik megvalósításába, ki lesz annak a felelőse, ki gyűjti össze a szükséges információkat, hogyan teszi azt.

Hatodik fázis

Külső-belső partnerek keresése, bekapcsolása a folyamatba

Főbb szerepek ebben a fázisban: ügynökök, agitátorok, konfliktuskezelők.

Az iskolára vonatkoztatva

Ebben a részfolyamatban fejlődik csak igazán diákjaink kommunikációs, szociális, együttműködési kompetenciája! Élünk ezzel a lehetőséggel! Ide kellenek a jó ügynökök, agitátorok, konfliktuskezelők. Jöhetnek a nagymamák, nyugdíjasklub képviselői, akik

fánkot sütnek a meccsre. Az előző szakasz kivitelezése elindul. Mondhatni, megnyomjuk a „start” gombot!

Hetedik fázis

A sokszereplős szerteágazó munka koordinálása, az esetleges elakadás továbblendítése, tervezés segítése. Itt kell koordinálni, facilitálni, érdekeket képviselni.

Az iskolára vonatkoztatva

Az előző folyamatrészben bekapcsolt résztvevők között – erősségeikre alapozva – osztódik meg a feladat. Érdemes pl. felnőtt–diák párokat létrehozni a komolyabb kivitelezést és koordinálást igénylő feladatokban.

A fentiek alapján is érzékelhető, hogy a közösségfejlesztésre szerveződők közössége maga is változásokon kell, hogy átvigye magát. Ezzel elérhetjük azt is, hogy cselekvőképes, saját lehetőségeit, tudását, képességét megtapasztaló folyamatok részesei legyenek diákjaink. Hagyjuk őket alkotni, hibázni, megvalósítani, de legyünk háttérben a folyamatokat kísérni.

Ezt úgy érhetjük el, ha a diákokat, esetleg környezetüket sikerül „megmoccantani”, vagyis kimozdítani őket egy aktívabb, együttműködőbb, saját lehetőségeiket megtapasztaló irányba. Az osztályközösségben megélt modellek, események, mint a vita, párbeszéd, megbeszélés, tervezés, kivitelezés stb. generalizálódnak. Vagyis más szinteken is megjelenő tudássá válhatnak. Ennek sok kerete és terepe lehet, pl. az ünnepek, szokások, hagyományok megtartása, megünneplése, esetleg új hagyományok létrehozása, az azokra való közös készülés, kirándulások. Ezek igazi közösségfejlesztő lehetőségek. Mert ezek olyan élményeket adnak, amiket újra és újra meg lehet és meg akarnak élni, erősítik az összetartozást, a valahova tartozás élményét.

Sokat elárul egy közösségről, szokott-e ünnepelni, vannak-e közös programok és azok milyenek. Ez vonatkozik egy osztályközösségre is. A közös programok szervezése alkalmat adhat arra, hogy a diákok találkozzanak, hogy megérintődjenek a közös cselekvés erejétől, hogy jobban megismerjék egymást.

A tanár szerepe a folyamatokban. Mert nélküle nem megy...

Tudnunk kell, hogy minden beavatkozás a csoport életébe, kockázatokkal jár. Ezért jó, ha kicsit ismerjük a változás természetét. Különösen akkor, ha eddig nem volt része tevékenységünknek a tudatos közösségfejlesztés. És ezt a változást kézben kell tartani. De kinek is? Természetesen a tanárnak.

„Az ételkészítésben lehet hibázni is. Ha nem túl nagy a hiba, megvan a feloldás, a javítás lehetősége. Ha a kész étel ehető, gyakorolhatjuk a megbocsátást, és sokat nevethetünk EGYÜTT a butaságunkon. A hibajavítás sok esetben jobb minta, könnyebben követhető, mint a tökéletesség, a biztos tudás. Nagy előnye a bakiknak, hogy közel hozza, szeretethetővé teszi a személyiséget.”⁷

7 Dudás Gabriella: *Terült terülj asztalkám!* Az írás a pécsi Budai Városkapu Iskola Dobbantó tagozatának egyik jó gyakorlatát mutatja be. A fejezetben a példákat innen idézzük.

Szóval a változás dinamikát hordoz magában. Eddig nem tapasztalt mozgásokat, új társulásokat vagy éppen a régiak felbomlását hordozhatnak új keletű konfliktusokat, de diákjaink régi lezáratlan ügyei is újra felelevenedhetnek. Mindezekre nem árt, ha felkészülünk. Jó azt végiggondolni, hogy szükség esetén kiket érdemes bevonnunk az adott helyzet megoldásához. Diákjainknak is egyszerre van szüksége stabilitásra és változékonyságra is. Nem kis kihívás tehát e keretek között új, egy tudatosabb közösséget létrehozni. Mivel azonban ez a folyamat sokszereplős, gyakran bukkanhatnak fel nem várt események, fordulatok. Ezek kezelésében nagy szerepe van a tanár kreativitásának, humorának, a rögtönzéseknek, az egyéni ötleteknek, megérzéseknek. Ami fontos, hogy éppen e sokrétű beavatkozás során figyeljük beavatkozásunk hatását, elemezzük azt, legyünk önreflektívek, mert csak így biztosítható a dinamika fenntartása, a folyamat előre mozdítása..

Lássunk itt szintén egy, a tanár kreativitására példát adó megoldást. Itt a főzés lehetőségeit használták a közösség építésére, fejlesztésére.

Az ételkészítés – idegen környezetben, gyerekekkel körülvéve – kihívásokat jelent egy nem szakács szakmájú tanár számára, de egyben sok közös élményt is nyújt.

A gofri az elektromos gofrisütővel kissé lassan sült, ezért egy adagot a konyhában lévő mini grillsütőben piskótaként süttünk meg.

A lángost a nagy elektromos serpenyőben szeretnénk volna megsütni, de ügyetlenkedtünk a hőfokbeállítással, nem lett elég forró az olaj, ezért a fritőzben folytattuk, bár abba meg csak két lángos fért egyszerre bele.

A fánkából kifelejtettük a cukrot, ezért lekvárral, utólag porcukrozva ettük meg.

A smarni jól sikerült, de azt sokan ismeretlen ételként, kicsit ellenállva fogadták.

A melegszendvics jó illatú és finom volt, de néhányan eltúlozták a fűszerezést és túl sós lett.

A tea mindig finom volt, de a jénai teáskannák nem bizonyultak nagyon tartósnak, ma már műanyag kannát használunk.

A konyhai rend helyreállítására időnként győzködni kellett a tanulókat.

Az apróbb bakik ellenére mégis a legjobb kommunikációs órák ezek voltak az idei évben. Jókat ettünk és még tanultunk is.

A változásokhoz való alkalmazkodás, azok követése azonban nemcsak a tanár feladata egy közösségfejlesztő munkában, hanem sokszor egy közösség fejlettségének mércéje is. Vagyis a változásokhoz szükséges új eszközök kidolgozása, a kidolgozás képessége és tudása, azok alkalmazása fontos célja is a közösségfejlesztő munkának.

A feltáró beszélgetések szabályai

Bármilyen tartalommal is akarjuk megvalósítani a közösségfejlesztést, néhány fontos szabálya van a közös döntéshozatalt megelőző beszélgetéseknek.

- Kérdezzük meg a diákokat a kedvelt és javasolt közös programokról vagy azokról a lehetőségekről, amelyek később a közösségfejlesztés tartalmát fogják adni. De csak akkor tegyük meg, ha tényleg érdekel minket, mit szeretnének valóban a diákok, és annak

teret is adunk. A diákok úgy is hamar átlátnak a szitán, vagyis hogy „csak úgy teszünk”, de igazából minden javaslatukat elvetjük, mert esetleg az sok munkával járna nekünk.

- Alapvető magatartásunk ebben a helyzetben inkább a facilitátoré⁸ legyen. Törekedjünk arra, hogy diákjaink beszélgetés közben is jól érezzék magukat, ezért ne óvakodjunk a pozitív visszacsatolásoktól. Ez önmagában is nagyon motiváló hatású lehet a közös programban való részvételre.
- A kommunikációs egyensúly megtartott legyen. Vagyis mindenki egyenlő arányban jusson szóhoz. Segítsük a nehezen megszólalókat is szólási lehetőséghez, illetve tapintatosan segítsük a sokat beszélőket háttérben is maradni. Mi magunk is nyugodtan lehetünk részesei a kommunikációnak, de ránk is vonatkozik az egyenlő arányú részvétel.
- A párbeszédet gyakoroltassuk a vita helyett.

Mert a vita...

- ...célja, hogy saját álláspontunk helyességét bizonyítsuk, szemben a másik álláspont helytelenségével,
- ...esetén arra törekszenek diákjaink is, hogy mindenkinek felett megnyerjék azt,
- ...a résztvevők álláspontjával foglalkozik, kizárva a többi létező lehetőséget,
- ...kiváltja az állásponttal kapcsolatos érzelmi elköteleződést, nehezebbé téve ezáltal a többi lehetőség számbavételét,
- ...polarizálhatja az abban résztvevőket, miközben éppen az ellenkezőjére törekszünk.

...ellenben a párbeszéd során...

- ...félretesszük a „helyes nem helyes” ítélezést,
- ...ki is mondjuk, hogy célunk a különböző vélemények meghallgatása, azok megértése és ezekből tanulni (itt fontos szerepe van a facilitátornak),
- ...a cél egymás meghallgatása és a közös elemek kihangosítása a különbözőségek megállapítása mellett,
- ...a megoldásokat mérlegelni is könnyebb, ha több lehetőség közül választhatunk.
- ...nincsenek vesztesek, közös nyereség a látókör és a lehetőségek bővülése,
- ...segítjük egymás megismerését, megértését, elfogadását, és növeli az önbecsülést is,
- ...kialakuló légkör felszabadító lehet egy feszült vita légköréhez képest,
- ...több oldalról közelítjük meg egy kérdést, ezáltal gátoljuk a polarizációt.

Folytassuk a feltáró beszélgetések vezetésének szabályait!

⁸ A facilitátori szerepről bővebben olvashatnak a *Csoportélet* című fejezetben a 97–110. oldalon.

- Beszélgetés közben célirányosan térképezzük fel a fiatalok erőforrásait, milyen képességét lehet majd jól aktivizálni a közösségfejlesztő munkában, milyen szerepet érdemes majd megajánlani neki.
- Alakítsunk ki pozitív érzelmi viszonyulást. A negatívát is alakítsuk pozitív viszonyulássá azáltal, hogy kiemeljük a mondanivaló erősségeit. Ha a csapat azt érzi a beszélgetés végén, hogy valamiért jó volt így együtt, jót beszélgettünk, akkor biztosak lehetünk benne, hogy jól végeztük dolgunkat.

Az iskolai közösségfejlesztés fázisai

Első fázis

De hogyan is néz ez ki egy osztálynyi diák esetében? Pl. a diákok érdeklődésnek felkeltésével, mert ebből születhet meg a megvalósítás motivációja. Ez történhet közös ötleteléssel a közös programokra vonatkozóan. Szülessen meg bennük a „minket is megkérdeznek és meghallgatnak” élménye. Attól is beindulhatnak mozgások, hogy ha sikerül rálátniuk arra, hogy saját lehetőségeikhez képest most még nem ott tartanak, ahol tarthatnának. Miért is ne lehetne minden hétfőn főzni az iskolában, avagy hétvégén elmenni sziklát mászni? De a „jövőműhely játékkal” remekül meglehet terveztetni a most még csak lehetőség valóságát. A „jövőműhely” segítségével elképzelhetünk egy projektet, ami önmagában is remek közösségépítő hatású, pl. havi receptajánlat a közös főzésekre.

Második fázis

Ha megvan, hogy milyen ételt készítünk a következő alkalommal, akkor szedjük össze az adott recept összes változatát, az azokkal kapcsolatos teendőket, pl. melyik összetevő mennyibe kerül, mi kapható és mi nem stb.

Harmadik fázis

Mérjük fel a csapat késztetéseit, cselekvési potenciálját, pl. ki mire ér rá, ki a kreatív, ki az alapos stb. Lássunk rá, a fentebb felsorolt szerepeket kinek érdemes megajánlani, mely szerep kihez illik legjobban (kezdeményező, ösztönző-bátorító, facilitáló, katalizáló, koordináló). Itt tegyünk minél több résztvevőt érdekeltté a részvételben és megvalósításban. Fontos visszacsatolásokat adni a diákoknak, miért rá gondoltunk, és mely feladat megvalósításában kérjük az együttműködését. És ne fukarkodjunk annak az elismerésével, miért éppen XY-t javasoljuk az adott feladatra.

Negyedik fázis

Közös cselekvési terv, majd azon belül a feladatok rangsorolása, szereposztása.

A „Most, Hamarosan, Később” táblázat segítségével rangsorolhatjuk a részfeladatokat, majd a részfeladatok köré szervezzük a csoportokat, felelősökkel. Jó, ha átlátják ezt a struktúrát a diákok. Nem csak a saját feladat pontos ismerete miatt, hanem a megvalósítási stratégiák egyik módszertani elemének elsajátítása szempontjából is. Lehet a táblázatnak egy „Hogyan” rovata, amibe betervezhetik

kiscsoportban a feladat köré tervezett lépéseket is. Mit kell először, mit másodszor, mit csak a harmadik lépésben megtenniük. Mielőtt a feladatok köré szerveződnek a csoportok előtte a csoportokat is többféle módon szervezhetjük össze. Gyakori, bevált módszer pl. a „tankatalógus” iskolai verziójának létrehozása. A tankatalógus egy erőforrásfeltáró és rendszerező módszer. A tankatalógus létrehozása előtt a következő kérdések mentén indulhatunk el az erőforrások összegyűjtésében.

- Mi az, amihez a legjobban értesz és amit ezek közül szívesen megtanítanál másoknak?

Ez történhet már a kiválasztott program kereteire vonatkozó célirányos kérdés is, abban az esetben, ha már kiválasztódott a projekt és abban a szerepeket a legmegfelelőbb emberre, diákra szeretnénk osztani. Így könnyebb lesz a közösségépítés különböző szakaszaiban eltérő hangsúlyú szerepek „kiosztása”.

- Mi az, amit szívesen megtanulnál másoktól?

A tanárnak célszerű a már feldolgozott és a diákok számára is látható formában bemutatható összesítést végeznie. Ennek alapján aztán megindulhat a csoportok szervezése, természetesen a nemet mondás lehetőségének akceptálásával. Ez esetben azonban jó lehetőség kínálkozik arra, hogy jót beszéljünk a közösen megoldandó feladatok és vállalkások fontos feltételeiről. Avagy pl. arról, hogy szimpátia kell-e a jó munkához, vagy egymást kiegészítő tudásokra van nagyobb szükség? Amikor a csapat megvitatta ezt a kérdést, ismét megkínálhatjuk őket a csoportok újraszervezésének lehetőségével. De javaslom, hogy az maradjon a végső kiscsoport-formáció, amiben a diákok jól érzik magukat. Mert akkor fognak jó kedvvel dolgozni benne.

Ötödik fázis

Közösséget kell alapítani.

Valójában ez már elkezdődött a korábbi szakaszokban, de itt kicsit tudatosabban dolgozunk ezzel. Akár azzal a folyamattal, amikor kiscsoportokban megtervezik saját munkájukat, majd azokat összehangoljuk a többi kiscsoport munkájával. Vagyis, amikor megélik a kiscsoportok azt, hogy egy nagy feladat fontos részévé válnak. Az is része ennek a szakasznak, hogy elkezdünk minél több embert bevonni a közvetlen környezetünkből, akik segítik a kiválasztott projekt megvalósítását.

Hatodik fázis

A külső és belső partnerekre fókuszálunk. Agitálunk mindenkit, aki szóba jöhet a terv megvalósításában, kivitelezésében. Megkeressük őket szóban, írásban. Vagyis érdemes agitációs tervet kidolgozni. Ezt igen szeretik a diákok! Pl. kinek a nagymamáját tudjuk bevonni a receptgyűjtésbe, kinek a papája ér rá elszállítani a vásárolt árut stb.

Hetedik fázis

Meg kell szervezni a munka koordinálását.

Ezt jó, ha kezdetben tanár biztosítja, fokozatosan bevonva ennek részfeladataiba a diákokat. Ennek a munkának az eleme az információk összekapcsolása, az elakadt munka továbblendítése, bátorítás, figyelemmel kísérés, kapcsolatok szervezése stb.

És fontos: nem kell nagy dolgokra gondolnunk a projektek során.

„Terülj-terülj asztalkám” Közös főzések és étkezések a Dobbantó programban

„1. terv:

Korábbi tapasztalataim azt mutatták, hogy létezik egy olyan tevékenység, mely a legvadabb, legnehezebb, legproblémásabb gyerekcsapatot is jó, együttműködő, a közös célért egyként dolgozó, aktív közösséggé kovácsolja: ez a közös ételkészítés és étkezés.

Sok más közös tevékenység is alkalmas lehet jó közösség formálására, a konfliktusok enyhítésére, az ellentétek elsimítására. Ilyen például a közös barkácsolás, alkotás, rajzolás, sport, zenélés, tánc, színjátszás, dekoráció-készítés, játék, munka, de a közös ételkészítésnél és étkezésnél biztosabb módszerrel eddig a gyakorlatban nem találkoztam.

Különösen hatásos ez a tevékenység, ha éhes társaságról van szó. A hátrányos helyzetű gyermekek és főképp a kamaszok pedig mindig éhesek.”

Ez az egyszerű, e mégis nagyon praktikus ötlet is mutatja, hogy a diákok szükséglete köré szerveződő „projekt” milyen erős közösségépítő hatással bír.

A fenti példák is igazolják, hogy az iskola igazi jó közösségfejlesztő „terep” lehet. Bátran biztatom a kollégákat, éljenek a tudatos közösségépítés lehetőségeivel, hisz igen építően hat diákjaink személyiségfejlődésére, kapcsolataira, kreativitására, önismeretére és nem utolsósorban mi magunk is átme gyünk hasonló „építő” folyamatokon!

Felhasznált és ajánlott irodalom

Biddle, W. W – Biddle, L. J.: *A közösségfejlesztési folyamat*. Országos Közművelődési Központ Közösségszolgálat, Budapest, 1988.

Közösségfejlesztők Egyesülete honlapján elérhető szakmai anyagok: <http://www.kka.hu>

Péterfi Ferenc: A helyi nyilvánosságot szervező módszerek. In: Varga A. Tamás – Vercseg Ilona: *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 1998.

Parola. A Közösségfejlesztők Egyesülete folyóirata. http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/PAROLAAR.NSF?OpenDatabase

Perlman, R. – Gurin, A.: *Közösségszervezés és társadalmi tervezés*. Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest, 1993.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona: *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 1998.

Kalandra fel! Dióhéjban az élménypedagógiáról

- **Mi okozhat élményt a pedagógusnak és a diáknak?**
- **Mi is az élménypedagógia?**
- **Miért jó az élménypedagógia?**
- **Az élménypedagógia megvalósulása**
- **Mire figyeljünk, ha élménypedagógiai foglalkozást szeretnénk?**
- **Kimozdulunk!**
- **Vetélkedjünk!**

Mi okozhat élményt a pedagógusnak és a diáknak?

Élmény és pedagógia – ideális esetben e kettőt bátran párba állíthatjuk: élményt okoz pedagógiai tevékenységünk diáknak és magunknak egyaránt. És legyünk azért önzőek: fontos, hogy a diák élvezze a tanulást, de ugyanolyan fontos, hogy mi is örömteli eseményként éljük meg a diákokkal való foglalatosságot, nekünk is élményt okozzon pedagógiai munkánk. Érdemes átgondolni, hogy mi is ad élményt a pedagógusnak, illetve a diáknak. Egy 2009-ben 230 fővel végzett kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy – pedagógusnak saját bevallásuk szerint – mi okoz örömet a diáknak, ebből szemezgetünk néhány példát:⁹

Pedagógusnak	Diáknak
Érdeklődnek a gyerekek, nem unatkoznak látványosan. Aktívan vesznek részt az órán.	Érdekes és változatos dolgot történnek az iskolában.
Figyelnek az órán, kérdeznek, utánaolvasnak az általam elmondottaknak.	Figyel ránk a tanár, arra, hogy mi is emberek vagyunk.
A konfliktusokat nem erőszakosan oldják meg.	Emberszámba vesznek, partnerként kezelnek bennünket.

Nagyon fontos egy pedagógiai folyamatban, hogy a fiatalokat meg kell tanítani, ösztönözni kell arra, hogy hogyan tudják jól érezni magukat. Sokszor tapasztaljuk, hogy olyan gátak vannak a bennük, amelyek miatt nem merik elengedni magukat. Az élménypedagógia ebben is segíthet.

Mi is az élménypedagógia?

Matthew D. Liddle szerint „Az élménypedagógia közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként a tanuláshoz”. A tanuláshoz az az aktív formája, melyben közvetlenül a diák saját élményeit használjuk fel a tanulásra, a tapasztalatok értelmezésére és tudássá formálására. Vagyis a megszerzett tudás saját élményen alapul.¹⁰ Ezek a diák tudástárába beépülve aktivizálják a kulcskompetenciák (szociális, kommunikációs, önismereti és kognitív kompetenciák) fejlődését, élményszerűen, szinte észrevétlenül, számítva a diákok biztos és önkéntes együttműködésére. Persze nem kell attól megijednünk, hogy kalandpedagógiai foglalkozásokat csak szabadban tarthatunk. Nem erről van szó. Sok elem adaptálható a mindennapi pedagógia helyzetekre. De központi szerveződési formája a csoport, melynek a vezetése sem elsősorban pedagógusszerepet, hanem facilitátorszerepet kíván meg, és igen inspiráló tanulási környezetet képes teremteni.

A kalandpedagógia strukturált gyakorlatokkal és tevékenységgel dolgozik, és mint ilyen, helyet és időt kíván a tervezésre. De a Dobbantó iskolákban meg van ennek a terepe, hiszen tervezhető a tanórákon kívüli „szabad” sávba is.

⁹ Hegedűs, 2009

¹⁰ Liddle, 2008. 7.

Az élménypedagógia alapvetően Spencer Kagan kooperatív tanulási koncepcióján¹¹ alapul, így:

- az építő egymásrautaltságon – már ez is arra utal, hogy az élménypedagógiai foglalkozásokon nem egyénekként, hanem csoportokkal dolgozunk;
- az egyéni felelősségen – a csoport mellett az egyénre is fókuszálni kell, hiszen az egyéntől is függ a csoport teljesítménye;
- az egyenlő részvételen – ügyelni kell a munkamegosztásra, ebben igen nagy felelőssége van a csoportot vezető személynek;
- a párhuzamos interakción – egy adott pillanatban igen sokféle interakció zajlik le, melyek folyamatos élményhez, tapasztaláshoz juttatják az egyént. Nagyon fontos azt elfogadni, hogy a folyamatos interakciók azzal is járnak, hogy többféle oldalról érkeznek tapasztalások.

Az élménypedagógia középpontjában a cselekvés általi tanulás, megtapasztalás áll, amely már kezdetől fogva az aktivitáson alapul. Alapvetően az a cél, hogy minél többféle érzékszervet próbáljunk bekapcsolni a tanulás, tapasztalás folyamatába. Arról azonban nem szabad elfeledkezni, hogy az élménypedagógia hatása a befogadótól is függ. Azt, hogy az adott jelenségek, tapasztalatok mennyire élményszerűek az egyén számára, nagyon sok tényező befolyásolja, például az egyén korábbi tapasztalatai, érzékenysége.

A cselekvésekből adódó élmény az egyik legfontosabb mozgatórugója e pedagógiai koncepciónak, de nem elegendő: ha az élményekre nem történik tudatos reflektálás, akkor nem igazán érhetünk el hatást. Ha elviszünk egy osztályt erőpróbát igénylő kirándulásra, akkor nem szerencsés megelégedni azzal, hogy estére jól elfáradtak a diákok. Érdemes szembesíteni is őket azzal, hogy mi volt a hajtóerő, hogy végiggyalogolták a túrát, hogyan támogatták ebben egymást, milyen pillanatokban gondoltak arra, hogy feladják. Így lesz igazán teljes ez a tevékenység. Összességében véve „Az élménypedagógia módszerként átfog minden olyan aktivitást, mely a természetben és a környezetben keresztül magatartás-befolyásoló, nevelő és személyiségfejlesztő célokkal rendelkezik, és eközben az élményeket teljes értelemben használja. A résztvevők számára megvilágítjuk az egyéni cselekvést és magatartást, valamint a környezetre történő reagálást.” (Kispéter–Sövényházi, 2009. 58.) Az élménypedagógia cselekvésorientált, példa jellegű tanulási folyamatokkal teli módszer, amelyben a fiatalok fizikai, pszichés, és szociális kihívásokkal találkoznak.

123

Miért jó az élménypedagógia?

Többek között azért, mert segítségével a fiatalok alábbi kompetenciái fejleszthetők¹²:

- Csoportban való működés készségei: együttműködés, kölcsönös megértés és elfogadás, segítőkészség, közös gondolkodás, csapatszellem
- Kommunikációs készségek

¹¹ Kagan, 2004.

¹² <http://www.mobilitas.hu/eariszi/tudasesmodszertar/modszertar/outdoor>

- Az önbizalom és a másokba vetett bizalom
- Személyes, társak iránti, társadalmi és környezeti felelősségtudat
- Vállalkozókészség és bátorság
- Vezetői készségek
- Egyéni és csoportos problémamegoldó, helyzetfelismerő és döntési képességek
- Konfliktusmegoldó képességek
- Önismeret, saját korlátok megismerése, személyes értékek felismerése
- Kreativitás, gyors alkalmazkodóképesség, improvizációs képesség

Lehetőség ad arra, hogy a fiatal önmaga fedezze fel képességeit és megtapasztalja mind a vereség, mind a győzelem és a siker érzését, alkalmas a fantázia gyakorlására és a csendes elmélkedésre, valamint összekapcsolja az élményeket, a vidám, hasznos foglalkozásokat és a játékot.

Hatalmas előnye, hogy mindezt élményszerűen, kalandokban gazdagon teszi, alapozva diákok aktuális fejlődési stádiumára és azok jellemzőire. Másik nagy érdeme, hogy azokat a jelenségeket, dolgokat, tudásokat tanítja meg, amelyek tanórai keretek között kevésbé átadhatóak. Feltételük ugyanis, hogy az élmények megtapasztaláshoz kötődjenek. Mire gondolunk itt? El tudjuk képzelni például, hogy meg lehet tanórai keretek között tanítani, hogyan kell a másik emberben megbízni? Vagy hogy milyen a hibázás lehetőségét átélni. Vagy hogyan lehet a közösség fejlesztését élmények nélkül megvalósítani? Ha nem tapasztaltatjuk mindezt meg, hogyan fogjuk az értelmezést és feldolgozást megoldani iskolai, tanórai keretek között? Pontosan ezt az élményt adja meg az élmény- és kalandpedagógia, amire alapozható később a tapasztalatok feldolgozása, beépítése.

Az élménypedagógia megvalósulása

Nézzük meg azt az öt megvalósulási formát, melyek közül néhányat akár mi is kipróbálhatunk gyakorlatunkban:

- A magáért való élmény: ilyenek például a kajakozás, a rafting, a túlélőtúrák stb.
- Előre meghatározott élmények: a trénerek előre meghatározzák az elérendő célt, alapvetően meghatározzák azt, hogy mit is kell megtapasztalni – gondoljunk itt például a rég elfeledett akadályversenyekre.
- Reflexión keresztüli tapasztalat: itt nemcsak az történik, hogy megtapasztalják az adott eseményt a fiatalok, hanem a tréner, vezető által strukturált vitával reflektálnak rá – mindenféleképpen az önismeretet, önértékelést fejleszti.
- Anticipált tapasztalatok: a résztvevőket előre felkészítik a feladatokra, jól megtervezett az adott tevékenység minden szakasza – ilyen lehet például egy jól megtervezett kirándulás.
- Metaforikus élménypedagógia: a tevékenységet a résztvevők élethelyzetéhez és személyes céljaihoz hangoljuk, ehhez rendeljük az aktivitáson alapuló feladatokat – itt nem egy kívülről hozott szerepjátékról van szó, hanem a saját tapasztalatok feldolgozásáról.

Ezeket a formákat akár már ismerhettük, de joggal merülhet fel a kérdés, hogy mitől lesznek ezek élménypedagógiai módszerek? A fiatalok megtapasztalhatják felügyelet mellett, megszokott „játéktérük” határait, azaz kilépnek a megszokott keretei közül egy olyan helyzetbe, ahol nem feltétlenül működnek az eddigi túlélési stratégiái, újakat kell keresni, szembesülnie kell azzal, hogy akár segítségre szorulhat – ezt nagyon fontos szakemberként kezelni, reflektálni, hiszen veszélyes is lehet, hogyha bizonytalanságban, feldolgozatlanul hagyjuk ezeket az élményeket. Ahhoz, hogy a csoport a helyzeteket kezelni tudja, meg kell tapasztalnia az összetartozás, az elfogadás, a felelősség és a biztonság élményét, ehhez pedig, az egyén is szükséges. Érdemes megnézni, hogy ki hogyan reagál egy-egy feszültebb – és nem csak és kizárólag tanulási – helyzetben, hiszen ez sok mindent elárul az ő problémamegoldó képességéről is. Itt fontos felhívni a figyelmet arra, hogy minél közelebb jut valaki a saját határaihoz, annál nagyobb a bizonytalansága és félelme¹³ – ezt a helyzetet kell észrevennünk és a reflektálás folyamatában feldolgozni. Ehhez az ilyen típusú kérdéseket használhatjuk, mint például:

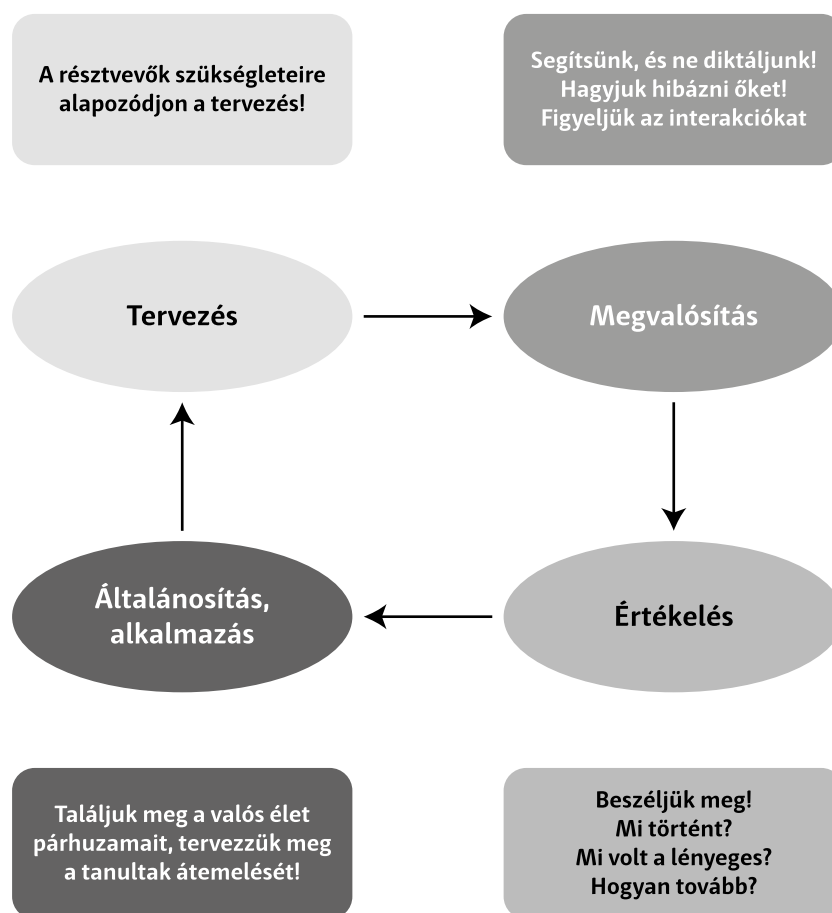
- Miben érezték, hogy másként viselkednek, mint egy hétköznapi helyzetben?
- Mi miatt bizonytalanodtak el?
- Miért merte megtenni azt, hogy átlépje saját határait?
- Milyen segítséget vett volna igénybe? Kitől? Miért nem kért?

Az élménypedagógiában az a siker, hogyha a résztvevők elkezdenek bízni magukban, elkezdenek dolgozni a közös célért, új megoldási, kezelési javaslatokat fogalmaznak meg.

Mire figyeljünk, ha élménypedagógiai foglalkozást szeretnénk?

Alapvetően arra, hogy ez egy nagyon tudatosan megtervezett folyamat, melyben a csoportvezetőnek folyamatosan figyelnie kell az előkészítésre. A helyszínt jól kell megválasztani, ügyelni kell arra, hogy a baleset-megelőzés feltételei biztosítottak legyenek. Az is fontos ugyanakkor, hogy a csoporttal közösen egyezzünk meg a célról, ennek rögzítésére érdemes tanulmányi szerződést kötni. A szerződés fontos elemei a biztonság, a célok, a viselkedési szabályok meghatározása, a nyílt visszajelzések adása. Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás rendszeresen ismétlődő ciklusával dolgozik.

A következő ábra a tapasztalati tanulás folyamatát mutatja be:



1. ábra. A tapasztalati tanulás folyamatábrája¹⁴

Nagyon sokszor a kalandpedagógia (outdoor módszerek) kifejezést is hozzá szokták kapcsolni az élménypedagógiához. A kalandpedagógia valóban az élménypedagógia egyik különleges ága, ahol a kalandok megrendezett tevékenységek, melyek rizikói megtervezettek, előzetesen felmértek, a résztvevők a kalandokat a trénerrel közösen élik meg. Az outdoor módszer integrálja a tapasztalati tanulás módszerét, és a szabadban, természetes környezetben végzett fizikai jellegű gyakorlatokban alkalmazza azt. S hogy mindez mennyire veszélyes? Alapvetően, ha átgondolt, tudatosan szervezett és élménypedagógia módszerét ismerő szakemberrel közösen vezetjük, nagyon sok pozitív hozadéka lehet. Érdekes azonban tisztában lenni, hogy nem minden fiatal fog lelkesedni érte, ezért komoly előzetes átgondolást igényel, hogy kiket vonunk be ilyen típusú foglalkozásokba.

Azt gondoljuk, hogy azok a jelmondatok, melyek az élménypedagógiához köthetőek, jól mutatják, hogy milyen célok elérése fontos e pedagógiai tevékenységben:

- Fedezd fel, egészítsd ki és érd el teljes kapacitásodat!
- Hagyd a múltat, éld meg a jelent és készülj fel a jövőre!

¹⁴ Forrás: Liddle, M., 2008.

- Fogadd el és oldd meg az ismeretlen, kihívó feladatokat is!
- Szélesítsd ki határaidat!
- Tanuld meg, hogy sokkal többet el tudsz érni, mint amire valaha is gondoltál!

Kimozdulunk!

A közös kimozdulásoknak, kirándulásoknak, táborozásoknak, bár kicsit más a szerepük, mint az élménypedagógia áttekintett eszközeinek, de szintén nagyon fontosak a pedagógiai munkában.

Talán mi magunk sem vagyunk azzal tisztában, hogy milyen sok buktatója lehet egy kirándulásnak. Mire is lehet itt gondolni?

- Mindenáron tanulmányi kirándulást szeretnénk szervezni.
- Már az elején olyan szabályokat fogalmazunk meg, amelyek teljesíthetetlenek és felülről diktáltak – ki is érezné jól magát ilyenkor?
- Előre szorongunk az esti program, a diákokkal való konfliktusok miatt – vajon hány részeg diákkal lesz dolgunk?
- A diákok nem hajlandóak aktívan részt venni az általunk kitalált programokon – lehet, hogy nem a szükségleteikből indultunk ki?

Természetesen kész recepteket nem nyújthatunk, de talán néhány ötlettel hozzájárulhatunk ahhoz, hogy mind a két fél számára élvezetes legyen a kirándulás.

- Az első, amit fontos elfogadni, hogy a diákoknak az érdeklődése és a mi érdeklődésünk nem biztos, hogy összhangban van egymással. A kirándulás színterének közös meghatározása nemcsak abban segíthet, hogy ötletet kapjunk, hanem abban is, hogy már magában a tervezés és szervezés folyamatába is bevonhatjuk a diákokat. Számunkra jól bevált gyakorlat volt, hogy a diákok tettek javaslatokat szállásra, étkezési lehetőségre, programlehetőségekre előzetes tájékoztatás alapján, s amikor többféle javaslat összegyűlt, ezeket versenytárgyaláson értékelték, majd az is a feladatuk volt, hogy a szülőkkel egyeztessenek. Érdekes volt az a momentum, amikor maguk a diákok gondolták át, hogy mire kell odafigyelni a kirándulás során, az alábbi szempontokat gondolták át egy konkrét példa kapcsán:

Kockázatok	Minősítés	Megelőzés a tervezés és szervezés során	Megoldása
Túlzott alkoholfogyasztás	Közepes	Közös szabályok megalkotása és szerződés megfogalmazása és aláírása ezzel kapcsolatban	Amennyiben valaki túlzott mértékű alkoholt fogyaszt, nem szabad egyedül hagyni, azonnal szóljunk a pedagógusnak.

- Érdemes az időbeosztást is együtt átgondolni: a túlzott, folyamatos programkínálat (főleg, ha azokat nem is egyeztettük) ugyanolyan káros lehet, mint hogyha a kötelező kipipálandó múzeumlátogatást követően szabadjára engedjük a diákokat. Érdemes kihasználni az időt játékra, ezekről a Dobbantós Füzetek sorozatban megjelent Játékgyűjtemény is segíthet. Azonban erre a pedagógusnak fel kell készülnie, akárcsak arra is, hogy mit is tervezhet a

diákokkal: ha nagy túrát tervezünk, érdemes tisztában lenni azzal, hogy mennyire edzetek a fiatalok – komoly problémát okozhat, ha nincsenek tisztában azzal, hogy mekkora gyalogtúrára számíthatnak, és nem készülnek fel erre.

- Mindig dilemmaként merül fel a kirándulások során, vajon mi legyen a múzeumlátogatással. Többen arra szocializálódtunk, hogy a kiránduláshoz hozzátartozik a múzeumlátogatás, de ha egy kevésbé interaktív, témáját tekintve nem annyira izgalmas múzeumba megyünk, lehet, hogy ellenállást váltunk ki a diákokból. Érdemes arra odafigyelni, hogy a tárlatvezetés helyett, amennyiben van arra lehetőség, múzeumpedagógiai foglalkozásokat látogassunk. Módszertanilag, tartalmilag sokoldalú, a gyermek aktivitására és kreativitására építő foglalkozásokat a középiskolai korosztály számára is szerveznek: hangsúlyos szerepet kap a tárgyalgatás, a szerep-, a helyzet- és a dramatikus játék. Mielőtt múzeumba vinnénk a fiatalokat, érdemes utánanézni, hogy megszervezhető-e egy ilyen program.
- A kirándulások fénypontja a jól megszervezett esti program lehet, természetesen számos lehetőség van ezek kellemes eltöltésére: ha túrázunk, akkor akár közös főzéssel, tábor-tűzzel, zenéléssel is zárhatjuk a napot; de szervezhetünk vetélkedőt is. Erre mutatunk példákat alább.

Vetélkedjünk!

Talán némi nosztalgiával gondolkodunk vissza azokra a vetélkedőkre, akadályversenyekre, amelyeken diákkorunkban részt vettünk. Ezek megszervezése nem kis feladat, de a közösen átélt tevékenység öröme kárpótolhat a sok munkáért. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy ne tanulmányi versenyekre gondoljunk, hanem a hobbitevékenységre, ügyességi feladatokra, sőt az ifjúsági kultúrával kapcsolatos kérdéseket is feltehetünk, de akár kvízkérdések is előjöhhetnek. Érdemes aktivitásra, szerepjátékokra alapuló helyzetgyakorlatokat adni, de a humoros feladatoknak is helyet adhatunk. Alapelvként tartsuk szem előtt, hogy a sokféle játék több személyt is megérinthet. A csoportalkotásnál bátran próbálkozunk azzal, hogy a klikkeket megpróbáljuk indirekten szétszedni.

Mi az, amit nem szerencsés tenni? Ne legyünk nagyon szigorúak a pontozással, örüljünk annak, hogy a diákok végre játszanak, kikapcsolódnak. Másrészt a pedagógusok is részesei lehetnek a vetélkedőknek, egyáltalán nem baj, hogyha például az ifjúsági szubkultúrával kapcsolatos részeknél a diákok segítik ki a „bajból” a kollégákat. A klikkesedés gyakran előfordulhat, a vetélkedőknél is kettészakad az osztály, erre nagyon fontos odafigyelni.

A vetélkedők szervezésénél meghatározó a forgatókönyv készítése, ahol minden fontos részletet rögzíteni kell: a kérdések mellett az időintervallumok, a segítők, az értékelés szempontjainak rögzítése is elengedhetetlenek ahhoz, hogy jól sikerült vetélkedők szülessenek!

Felhasznált irodalom

- Bányai Sándor – Besnyi Szabolcs: „Sárról nem volt szó...!” – Túratervezés a kockázatelemzés és kockázatkezelés módszerével. In: Muskovits I. (szerk.): *Szabadidő-kalauz*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, 2005.
- Hegedűs Judit: *Élmény és pedagógia*. Kutatási beszámoló. Budapest, 2009.
- Dr. Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2004. Új kiadás: Dr. Kagan, Spencer – Kagan, Miguel: *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest, 2010.
- Liddle, Matthew D.: *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, 2008.
- Szabó Gábor: *Kurt Hahn – a kalandpedagógia atyja*. Elérhető a Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány honlapján.{on-line:}<http://www.kette.siteset.hu/index.php?m=2012> Letöltve: 2010. december 18.

Iskolai terek

- Mit tehet az iskola a szabadsáv kialakításáért?
- Hatékonyabb működésért?
- Mit tehet ezeken keresztül:
- Diákjai motiváltabb és felelősségteljesebb jelenléteért az intézményben és azon kívül?
- A kooperáció és a kreativitás előtérbe helyezéséért?
- Egymás jobb elfogadásáért és általában a tanulási kompetenciák fejlesztéséért?
- Hogy lehet az osztályterem olyan informális tér (is), ahol tananyag nélküli fejlesztés is folyik?

Iskolai terek

Az iskoláról való gondolkodásban – általában – elsőként az osztályterem jut az eszünkbe, mint az a hely, ahol a diákok és a tanárok jellemzően az idejüket töltik. A tanulásról való hagyományos gondolkodás mentén az iskola oktató-nevelő intézmény, amelyben funkcióját tekintve a legfontosabb szintér az osztályterem. Nyilván az intézménynek sokkal több és többféle helyisége van, amelyek lehetnek az említett funkciót támogató terek, mint például a könyvtár vagy a szaktantermek (kémia, fizika, testnevelés, számítógép stb.), és lehetnek kiszolgáló egységek, ilyen például a folyosó, az ebédlő, a WC vagy az udvar. Ez utóbbiak is szerepet játszanak a tanulók mindennapjaiban, sokszor sokkal fontosabbat, mint esetleg gondoljuk. Egyfelől azért, mert a jelzett helyeken többnyire a kortársaikkal együtt és a tanárok nélkül vannak, és az itt eltöltött idő – bár sokkal kevesebb az osztálytermihez képest – hangsúlyosabb lesz számukra, éppen a társak miatt. Fontos megemlíteni, hogy európai összehasonlításban a magyar diákok szívesebben járnak iskolába, mint más országokban, de nem az iskola miatt, hanem a társaikkal találkozni szívesen.¹⁵

Másfelől azért is kaphatnak kiemelt jelentőséget az ún. kiszolgáló egységek, mert a diákok más funkcióval látják el, például az udvaron óráközi szünetekben nagyot lehet focizni, vagy a WC-ben cigizés közben folynak a beszélgetések. Tehát az, hogy a fiatalok hogyan lakják be az iskola tereit, illetve ezek használatát hogyan szabályozza az intézmény, és mindezekhez miként viszonyulnak a tanárok, sokat elárul a hely szelleméről, vagy másként fogalmazva: az intézményi klímát nagymértékben befolyásolja az, hogyan használják belső tereit a tanárok és a diákok.

Ha az iskolai teret – fő és kiszolgáló egységeivel együtt – úgy vizsgáljuk, mint ami a diákok életműködésének, informális megnyilvánulásainak is tere, amelyben nemcsak a deklarált tanterv, a kanonizált tananyag elsajátítása folyik, hanem szociális tanulás is: barátságokkal és szerelmekkel, agresszióval és versengéssel, humorral és diszkriminációval (és még hosszan folytathatnánk a sort), akkor más, gazdagabb értelmezést nyer a tanulás. Az az említett példák közül is jól látszik, hogy az iskolában jelen van egy olyan tanulási folyamat, amelyre a tanárok kevésbé figyelnek, miközben a fiatalok számára gyakran fontosabb, mint az iskola által célba vett irányok. A szociális tanulás gyakran a rejtett tanterv értelmében, vagyis pedagógiaiilag nem tudatos és nem tervezett hatásként történik. Nem hagyható figyelmen kívül ez a helyzet azért sem, mert a társas tér, a csoporton belüli viszonyok, a csoportnak más csoportokhoz, illetve a tanárokhöz való viszonya, az elfogadott értékei nagymértékben befolyásolják a tananyaghoz és iskolához kötődő formális tanulást.

Kézenfekvőnek tűnik, hogy az intézmény támaszkodjon arra a felismerésre – elég, ha a korábban már említett összehasonlító vizsgálat eredményére gondolunk –, hogy a kortárscsoport hangsúlyosabb szerepet tölt be a diákok gondolkodásában, mint az iskola, ezért próbálja ennek a motivációs lehetőségeit kiaknázni, és adott esetben értékként tekinteni, hogy a fiatal bejön az iskolába. A Dobbantó program célcsoportját tekintve ennek a megközelítésnek külön jelentősége van. (Többnyire nem visznek előre azok a viták, amelyeket arról nyit a tanár, hogy a diáknak az a dolga, az a kötelessége, hogy bejárjon az iskolába, miközben a tanárnak jogilag teljes mértékben igaza van.) Tehát érdemes az intézmény vezetésének, a tanároknak arról minél pontosabb képet alkotni, hogy milyen kapcsolati háló köti össze a diákjaikat, és a társas viszonyokat mennyire támogatják az iskola belső terei mint

¹⁵ Szekszárdi Júlia – Golnhofer Erzsébet: Az iskola belső világa. 6.3. táblázat. In.: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2003.

épített, és a közösség írott és íratlan normái, szokásai mint szociális környezet. Konkrétan: Van-e olyan hely a folyósón, ahova félre lehet húzódni beszélgetni? Vannak-e helyek (és eszközök) a mozgáshoz (pl. pingpong)? Figyelembe veszik-e a tanárok a diákok közötti kapcsolati hálót a tanulásszervezésben, és bevonják-e az osztálytermen kívüli tereket? Elvontan: Vannak-e olyan falak a fejekben, amelyek megakadályozzák a fizikai és társas terek jobb, szabadabb kihasználását?

Ha a tanulást az élethosszig tartó tanulás paradigmájában értelmezzük, aminek a természete, hogy nemcsak az élet egészét kíséri végig, hanem kiterjed annak minden területére, akkor világosan kijelölhető az iskolai tanulás helye és szerepe. Látható, hogy az iskolában a formális keretek között, illetve mellett informális tanulás is folyik, és működik az ösztönös mintakövetés. A csoporthatások kedvező és nem kívánatos irányba egyaránt terelhetik a tagokat. Pedagógiai szempontból korántsem mindegy, hogy melyik irány, melyik értékrend követése kerül előtérbe, ezért a társas folyamatok alakulására érdemes kiemelt figyelmet fordítani a nevelőknek és ehhez időkeretet is biztosítani. A szabad sáv lehet egy ilyen időkeret, amelyben jóval nagyobb döntési, választási szabadsággal rendelkeznek a fiatalok, mint a tanórák tekintetében, ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy itt is történik tanulás, és ezek a tevékenységek semmivel sem kisebb értékűek, mint a tanórák, és a rájuk fordított idő nem a „komolyabb” tanulásból vesz el.

A szabadsávós tevékenység alatt többféle dolgot érthetünk, amelyeknek rendezési szempontja lehet az időkeret és az iskolai napban való helye. Így beszélhetünk

- tanórán kívüli szabadon választott tevékenységről (pl. szakkör),
- tanórák közötti szabadon választott tevékenységről (pl. szünetben pingpong az udvaron),
- a tanrendbe illesztett szabad tevékenységről (pl. önálló kutatás az interneten vagy trendi sminkkészítés gyakorlása).

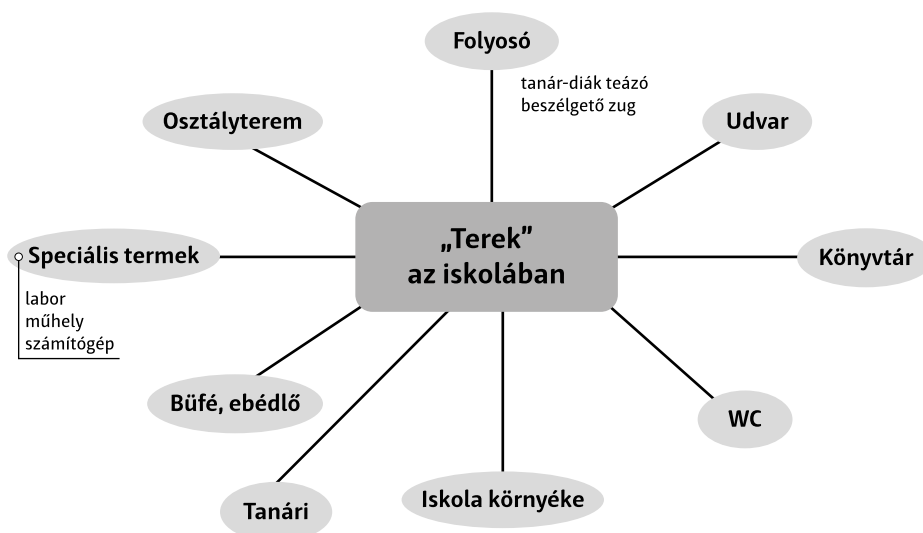
A szabadsávós tevékenység mindhárom formájával számolva – hiszen mindegyik lehet fontos a diák életében, s mindegyikben történik tanulás – érdemes végiggondolni az iskolának, hogy mit tehet ilyen sáv kialakításáért, hatékonyabb működésért, és ezen keresztül diákjai motiváltabb és felelősségteljesebb jelenléteért az intézményben és azon kívül; a kooperáció és a kreativitás előtérbe helyezéséért, egymás jobb elfogadásáért és általában a tanulási kompetenciák fejlesztéséért. A következő szempontok figyelembevételét javasoljuk.

Milyen fizikai, infrastrukturális terek adódnak az iskolában?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy:

- milyen szabadsávós tevékenységek folynak, vagy folyhatnának ezekben a terekben,
- hogyan lakhatók be még jobban ezek a terek (esztétikai, stb. átalakítással),
- a tanárit használhatják-e a diákok.

A szempont végiggondolását segíti az alábbi fogalomtérkép.



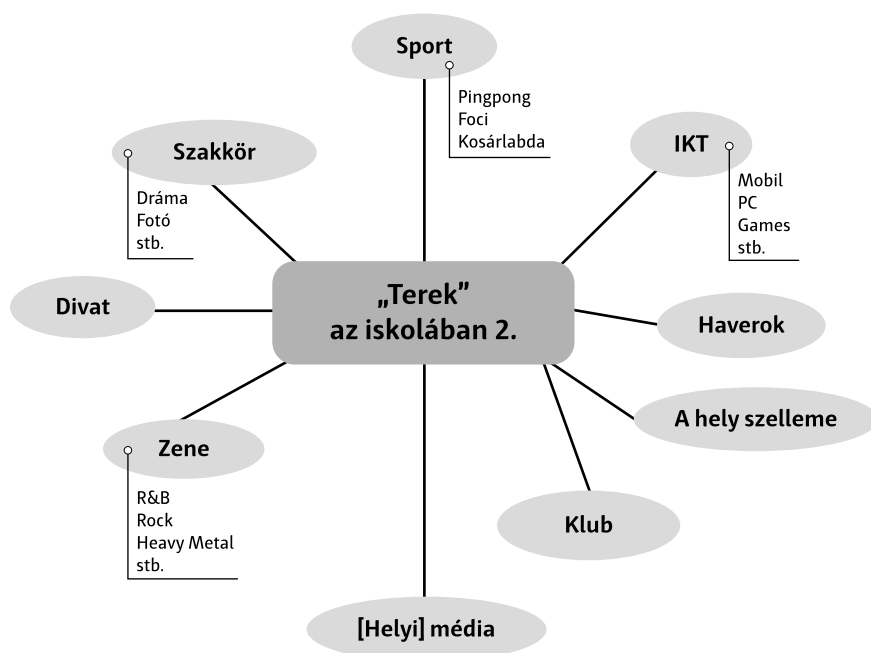
2. ábra. Az iskolai terek

Milyen tevékenységformálta terek vannak/lehetnek az iskolában?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy van-e, kialakítható-e például:

- beszélgetősarok az osztályban vagy folyósón;
- iskolaújság;
- klub, szakkör;
- kiállítás az udvaron; felolvasás a könyvtárban; koncert a tornateremben;
- szellemi vetélkedő Internetes támogatással osztálytermekben stb.;
- közös tanár-diák teázó stb. (Ez nemcsak térformálás kérdése!);
- olyan projekt, amelyben nem osztálykeretekben vesznek részt a tanulók.

A szempont végiggondolását segíti az alábbi fogalomtérkép.



3. ábra. *Tevékenységmentes teretek az iskolában*

Milyen személyes teretek alakíthatók ki az iskolában?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy megoldható-e például:

- egyéni padborítás, egyénileg kötött füzetek, könyvek használata;
- egyéni tárgyakkal díszíteni a tantermet, saját alkotásokat a falra tenni stb.
- félrehúzódnak, kiscsoportos beszélgetésre alkalmas sarkok, kuckók kialakítása stb.

Milyen az iskola klímája, hogyan változtatható?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy milyennek érezzük, milyennek szeretnénk érezni például:

- a hely szellemét, a klímát, az atmoszférát,
- a rituálék szerepét, formálásának a lehetőségét;
- a tanárok helyét, szerepét a szabad sávban.

Milyen (a szabad sáv szempontjából hasznosítható) terek lakhatók be az iskola közelében?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy van-e például lehetőség:

- bekapcsolódni a társadalmi felelősségvállalásba, valamilyen önkéntes munkát végezni („protekturátust” vállalni a közeli játszótér felett: gondozni, karbantartani);
- utcai zenélést vagy kiállítást szervezni, stb.;
- lépcsőházi performance, kerületi idegenvezetést, idősoththoni felolvasást vállalni stb.
- lakótelepi sportrendezvény, bajnokság lebonyolítására stb.

Milyen virtuális terek alakíthatók ki?

Annak a felmérése, illetve végiggondolása, diákokkal való közös ötletelés, hogy van-e például igény, lehetőség

- osztályhonlap létrehozására vagy az iskolai honlap szerkesztésébe való bedolgozásra;
- egyéni és csoportos blogok kialakítására,
- képgyűjtemények (osztályokról, az iskola múltjáról stb.),
- fórumok (zene, divat, mozi, sport stb.),
- rajongói oldalak,
- pályázat: tervezzünk iskolát magunknak!
- ötletek a szabadidő eltöltésére – tanároktól, diákoktól.

Fölmerült többek között egy olyan teázó kialakításának gondolata, amelyet a tanárok és a diákok együtt használnak (vö. 2. pont). Azért is lenne jelentősége az ilyen vagy hasonló kezdeményezésnek, mert lehetőséget kínál a hagyományos tanár-diák viszony átértelmezésére, a hierarchikus kapcsolat helyett egy partneri szerep kialakítására, tényleges kötetlen beszélgetésre. Az ilyen beszélgetésekre pedig azért van óriási szükség, mert mind nagyobb a diákok bizalmatlansága a tanárokkal szemben (bizalmi személynek elsősorban kortársat vagy az anyát választják, a tanár a körzeti orvossal azonos megítélésben a sor végén kullog.) Bizalom nélkül pedig nincs pedagógia.

Hogyan használhatjuk az osztálytermet személyiségfejlesztésre?

Végezetül térjünk vissza kiindulópontunkhoz, az osztályteremhez! Az osztályterem, a Dobbantó-osztály mint saját tér használható úgy is, hogy minden egyes diák valami kis a közösséget érintő „felelőséget” vállal. Például: valaki felelős azért, hogy a használat után a dolgok (könyvek stb.) mindig a helyükre kerüljenek; valaki a sporteszközökért, a mosogatásért, a söprésért, a virágokért, az akváriumért, a

felmosásért, valaki bevásárol reggelire, stb. Mindenkinek juthat feladat, s így a közösség egésze, a benne felelősséget vállaló egyének tartják rendben/karban saját életterüket.

A dolog persze úgy működik, hogy a felelősség valódi. Nem szabad besegítenie, még a túlsegítő típusú tanárnak sem, hanem mindent ki kell játszani a végsőig. Például: ha a zsemlefelelős elfeledi a bevásárlást, akkor aznap senki nem reggelizik. Ez tényleges konfliktushelyzet, amit aztán szépen meg lehet beszélni csoportban. Vagy kiszáradnak a virágok, kipusztulnak a halak az akváriumban – szintén megbeszélendő probléma a csoportban. Sokféle fejlesztésre alkalmasak az így előálló szituációk egyénileg és csoportosan is. Így válik a közvetlen életterünk egy tanulási és fejlesztési tereppé, eszközzé. Sok építő konfliktussal jár, de mivel a környezet adott egyszerű megvalósítani. További előnye, hogy sok apró feladatot adnak a szabad sávban mind a felelős tevékenységek, mind pedig az avval kapcsolatos események megbeszélése. Akkor is van miről beszélni, ha nem történik „katasztrófa”, mert minden működik. Például: a sporteszközök mindig rendben megtalálhatók a helyükön, csak épp a felelős érzi úgy, hogy ő megszakad ezért, míg a többiek nem törődnek vele, mondván, úgylis van, aki megcsinálja. Ez már egy újabb típusú probléma, aminek a megbeszélése, megoldása tovább fejleszti a csoportot. S mivel a helyzet életszerű és valóságos, nyilván másfajta problémákat is előhoz, amitől nem megijedni, és nem arra törekedni kell, hogy megelőzzük, hanem ellenkezőleg: ennek örülni lehet, mert tananyag nélkül óriási tanulási lehetőséget kínál.

