

Gledališko ustvarjanje kot socialno integrativno delo z mladimi

Theater creation as a form of social-integrative work with youth

Alenka Kobolt, Jelena Sitar-Cvetko, Andreja Stare

Povzetek

Alenka Kobolt, dr. soc. ped., Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva pl. 16, 1000 Ljubljana; Jelena Sitar-Cvetko, univ. dipl. dramaturg., spec. psihoterapije, Gregorčičeva 13, 1000 Ljubljana; Andreja Stare, mag. igre, Krašnova 5a, 4000 Kranj.

Prispevek predstavi akcijsko raziskavo, opravljeno v okviru mednarodnega evropskega projekta Grundtvig. Njen namen je prenos izkušenj in ustvarjanje novih ter prikaz uporabe gledališča kot socialno integracijske metode. Izvorni nemški model gledališkega dela smo v Sloveniji – partnerski deželi poleg Poljske, Islandije, Malte in Španije – spremenili in teoretsko nadgradili. Projekt smo usmerili v druge ciljne skupine. Namesto z brezposelnimi odraslimi smo projekt razvijali skozi aktivno sodelovanje skupine študentk socialne pedagogike, mladih iz programa PUM (projektno učenje mladih) in mladih z izkušnjo duševne stiske. Moto našega dela je bil različnost kot priložnost. Teoretske osnove slovenskega modela tvori prepletanje treh enakovrednih segmentov – socialne pedagogike s poudarkom na skupinskem procesu in izkustvenem učenju v okviru tematsko načrtane, a fleksibilne interakcije, izhajanja iz posameznikove avtonomije in razvijanja kreativnih resursov; dediščine 'Tretjega gledališča' s poudarkom

na telesu kot izraznem elementu ter uporabe lutkovnih in drugih izraznih medijev – poezije, glasbe in igre. Čeravno je poudarek projekta sam skupinski proces, je zaključna faza projekta avtorska gledališka predstava.

Ključne besede: *mladi, socialna integracija, umetniško-socialno-pedagoški projekt, akcijsko raziskovanje, gledališče, igra, lutke*

Abstract

The article deals with an action research carried out within the international EU project - Grundtvig. The intention of the project was to disseminate knowledge and experience of theatre as a social-integration method. The original German model has been in Slovenia – the partner country among Poland, Iceland, Malta and Spain – modified and theoretically elaborated. The project was focused on different target groups. Instead by the unemployed grownups the research was developed through an active participation of the group of social pedagogy students, the young from the PUM project (Project learning of the young) and the young with the experience of mental health problems. The motto of our work was - a distinction as an opportunity. The theoretical basis of the Slovenian model is an interweave of three equal segments – the social pedagogy emphasizing the group process, the legacy of the „Third theatre“ highlighting the body as an element of expression and the use of puppetry and other means of expression – poetry, music and performance. Though the key emphasis of the project is the creative process the final outcome is the original theatre performance. The present contribution is understood as the first theoretical and organizational presentation of this innovative project in Slovenia. Also introduced in addition to the theoretical basis and the

realization there are the distinctive contributions by the members of the project group originating in the creative and the group processes – poetry, notions, photographs.

Key words: *youth, social integration, art-socio-pedagogical project, action research, theatre, performance, puppets*

*Tudi ti boš stopil na oder,
na oder življenja.
Zdaj si še krhek, robat,
težko te je prepoznat.*

*Luč ti dala bo dih,
življenje na odru razkrilo bo tvoje poteze,
ne skrivaj jih.
Našel boš sebe,
morda pa v tebi
še vedno ostal bo del mene.¹*

1 Uvod

V času, ko se Evropa združuje in se rušijo meje med državami, se sprašujemo, kakšne biografije to zarisuje na mlade. Nas bo proces integracije in interkulturalnosti učil strpnosti? Kaj, če prihajajoči pluralnosti življenjskih praks ne bomo dorasli? Zakaj so nekatere države razvile močnejšo socialno mrežo in se srečujejo z manj socialnimi problemi kot druge? Lahko kot posamezniki vplivamo na socialno naravnano skupnost? Kako naravnati lastno biografijo, da bomo sledili sami sebi ob tvornem sodelovanju z drugimi? Zadnje vprašanje se posebej izostri pri prehajanju iz mladosti v odraslost, saj postajajo prehodi za mlade polni nasprotujočih si zahtev in niso več tako linearni in premočrtni, kot so bili v preteklosti.

¹ Vse na desno pomaknjene in ležeče zapisane beside in stavki predstavljajo izrečene ali zapisane izjave članov/članic projektne skupine.

Ta in podobna vprašanja si zastavljamo tudi tisti, ki delamo z mladimi. Z mladimi, ki iščejo same sebe in svojo pot v prihodnost zastavijo nekoliko drugače od prevladujoče večine sovrstnikov. V mislih imamo mlade šolske osipnike in mlade z izkušnjami psihosocialnih stisk. Oboje vnese v njihove biografije ovire in pasti za sedanjost in prihodnost. Od različnih zunanjih, predvsem pa od osebnostnih dejavnikov in mreže socialne podpore ter razvitih spoprijemalnih strategij je odvisno, kako se bodo prehodi v odraslost izpeljali.

Akcijsko-raziskovalni projekt, ki ga v nadaljevanju predstavljamo, smo razumeli kot eno izmed priložnosti za izkustveno neformalno učenje s pomočjo skupinskega procesa in umetniškega ustvarjanja. Izkušnje podobnih, žal redkih projektov so, da neformalne oblike izobraževanja, ki v svoje programe fleksibilno integrirajo različne umetniške in kreativne medije, dosežejo mlade, ki niso kos formaliziranim izobraževalnim vzorcem.

V okviru mednarodnega projekta LOSOL,² ki je združil Nemčijo, Islandijo, Španijo, Malto, Poljsko in Slovenijo, smo v vseh sodelujočih državah z različno ciljno populacijo adaptirali izvorni nemški model gledališko-biografskega dela z odraslimi brezposelnimi.

Po oblikovanju projektnega tima, sestavljenega iz članov Oddelka za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, nevladnih organizaciji TIN in ŠENT ter dveh samostojnih kulturnih ustvarjalk, smo se srečali s predstavitvijo metode BUS³ oziroma z njenim produktom – gledališko predstavo Tach theatra – Ein und alle. Izkušnja je bila tako močna in globoka, da smo v projektu skupaj ostali do konca in smo odločeni idejo gledališča, ki je namenjeno ljudem z manj priložnostmi, razvijati naprej.

² Kratica LOSOL pomeni Učenje na odru življenja (izvirni naslov EU-projekta je bil Learning on the stage of life).

³ Izvorni model nosi ime BUS – po inicialkah avtoric, Birgit, Ulrike in Steffi iz Chemnitz – bivše ime mesta Karl Marx Stadt, vzhodna Nemčija, kjer po političnih in gospodarskih spremembah še vedno vlada velika brezposelnost tako med mladimi kot starejšimi.



Slika 1: Fotografija iz nemške predstave z naslovom *Ein und alle* (Eden in vsi).

2 Teoretske podlage socialnointegrativnega gledališkega dela

Teoretske osnove interdisciplinarno zasnovanega modela dela tvorijo trije med seboj enakovredni segmenti: socialna pedagogika – s prispevkom teorije in izkušenj skupinskega dela z mladimi v okviru tematsko usmerjene interakcije, dediščina tretjega gledališča s poudarkom na spoznavanju samega sebe in svojega telesa ter lutkovni medij. Umetniško področje je zastopano tudi s poezijo in glasbo. Segmente smo združevali v procesu izkustvenega učenja, ki ga v nadaljevanju podrobneje predstavljamo.

2.1 Socialnopedagoške osnove – prehodi ranljivih skupin v odraslost in izhodišča skupinskega procesa

Socialnopedagoški okvir predstavlja preplet znanj o:

- značilnostih sodobnih prehodov iz mladosti v odraslost, spoznanja, vezana na pasti prehodov pri mladih z manj priložnostmi in izkušnje neformalnih edukacijsko-umetniških programov za mlade;
- socialnopedagoškem delu s skupinami; tu smo prvenstveno izhajali iz teorije in prakse tematsko usmerjenega skupinskega dela (Ruth Cohn), integrirali vse tri vidike razumevanja skupinske dinamike, izhajali iz teorije stopenjskega razvoja skupine, upoštevali pomen povratnih sporočil za refleksivno komunikacijo, ozaveščali socialne in skupinske vloge skozi izkustveno učenje ter izhajali iz teorije opolnomočenja skozi postopno spoznavanje

individualnih resursov v skupinskem procesu.

Prehodi mladih v družbo dela postajajo v zadnjih letih vse zahtevnejši projekt za večino mladih. Normalna biografija posameznika je danes 'biografija izbor', 'refleksivna' ali 'zbrkljana' biografija (Ule, 2000). Mladost v današnji družbi razpada na delna področja z mnogimi življenjskimi nalogami. Medtem ko izobraževanje prisega na storilnost in samonadzor, zahteva mladinska kultura hedonizem in emocije, kar lahko vodi do notranje protislovnosti, če se biografije zamajejo.

Individualizacija sili mlade v nenehno preizkušanje različnih življenjskih stilov. Pri tem postajajo posledice izbir odgovornost posameznika, povezane so z občutki negotovosti in nekompetentnosti, če izbire ne vodijo do osebno želenih in družbeno priznanih dosežkov. Socialno izključenost mladi razumejo predvsem kot občutek nemoči, da bi uspeli spremeniti svojo življenjsko situacijo (Ule, 2000). Kot obet avtonomije in svobode prisila individualizacije tudi pri dobro psihosocialno opremljenih mnogokrat presega njihove spoprijemalne strategije. Pri mnogih se zaradi različnih dejavnikov zalomi, kar vodi do naraščanja nemoči, odpovedi, izključevanja

Slika 2: Igralci in opazovalci.



in zgodnje biografizacije življenjskih potekov. Le-te je Fuchs (v Zinnecker, 1988) utemeljeval že pred dvema desetletjema, pa so ostajali v obetu napredka družbenih in osebnih razvojnih možnosti na obrobju pozornosti.

Socialna ranljivost se izkaže kot nasledek neugodnega sovplivanja družbenih, socialnih in individualnih dejavnikov, med katerimi velja izpostaviti predvsem nižjo izobrazbeno raven, nižji socialni status z ogroženo materialno eksistenco in pomanjkanje socialnoodnosnih mrež. Pri individualnih značilnostih so ključne disharmonične sposobnosti in disfunkcije kognitivnega, emocionalnega in vedenjskega repertoarja. Ranljive skupine težje dosejajo postavljene storilnostne in socialne zahteve in ne izpolnjujejo normativnih družbenih pričakovanj. Brez individualno primernih podpornih mehanizmov se ranljivost izrazi v neuspešnosti, šolskem osipu, osamljenosti in obrobnosti (Kobolt in Rapuš, 2004).

Ena ključnih mednarodnih raziskovalnih študij prehodov mladih na trg dela (Egris, 2001) sporoča, da so prehodi postali nestandardizirani in fragmentirani. To pomeni, da mora mlad človek danes 'navigirati' v zapletenem polju, ki ga določajo značilnosti naslednjih kontekstov – družine, med- in znotrajgeneracijskih dogovorov, spolno specifičnih in pričakovanih družbenih kod, kulturnih vzorcev ter značilnosti edukacijskih in zaposlovalnih politik. Iz tega izpeljemo trditev, da so tudi prehodi med šolanjem in delom danes izrazito individualizirani. Pri prenekaterih se izpeljejo še le z izdatno podporo družine in prilagojenih programov.

Miles (2003) analizira tri našemu projektu podobne programe, ki se ukvarjajo z aplikacijo umetnostnih prvin v skupinske oblike dela z mladimi – enega v Nemčiji, drugega v Angliji in tretjega na Portugalskem. Navaja (prav tam), da se lahko iz izkušenj tovrstnih fleksibilnih oblik, ki niso podrejene formaliziranim in okostenelim vzorcem, ki so prevladujoči v današnjih izobraževalnih sistemih, mnogo naučijo snovalci edukacijskih, socialnih in zaposlitvenih politik za mlade.

Med mozaikom teoretskih izhodišč socialnopedagoškega skupinskega dela izpostavljamo predvsem štiri prvine: tematsko usmerjeno interakcijo, skupinsko-dinamične procese, vlogo povratnih sporočil v skupinskem procesu in stopenjski razvoj skupine s fazami izkustvenega učnega procesa.



Slika 3: Zаметki lutk.

• Tematsko usmerjena interakcija

Pri oblikovanju, vodenju in razumevanju skupine smo se naslonili na tematsko usmerjeno skupinsko interakcijo. Gre za socialnopedagoško tradicijo skupinskega dela, ki se je razvila na osnovi holističnega izhodišča Ruth Cohn. Cohnova (v Kobolt, 1997 ter Schneider - Corey in Corey, 1997) pravi, da hkratno upoštevanje posameznikove avtonomije in socialne odvisnosti omogoči, da lahko bolje razumemo človekovo vpetost v svet. Opozarja (prav tam), da slehernega od nas določajo percepcije, čustva in misli ter somatska, psihična in socialna eksistenca, ki je integrirana v našo preteklost in sodoloča našo prihodnost. Sočasnost naše biološke avtarkije in socialne odvisnosti nas uči razreševanja konfliktov, sili v realizacijo individualnih in socialno pogojenih želja ter hkrati v nujno iskanje ravnotežja med obema segmentoma – individualnostjo in povezanostjo. Razumevanje skupinskega dela je avtorica vpela v enakostanični trikotnik, sestavljen iz treh enakovrednih polov – skupinski član, vsebina/tema, s katero se skupina ukvarja, in postopoma razvijajoča se nova entiteta – skupinski občutek ‚mi‘ (primerjaj Kobolt, 1997a; 1997b). V kontekstu projekta smo iskali

ravnotežje med naslednjimi vsebinami/temami – raznovrstni umetniški in kreativni mediji, samoizražanje, izkustveno ozadje in osebne značilnosti članov skupine, razvoj skupinskega občutja ,mi‘ do stopnje ,gledališke ekipe‘.

Iz tradicije tematsko usmerjene interakcije smo privzeli dvoje pravil: Prvo – bodi sam svoj gospodar – je ponazarjalo avtonomijo posameznika in s tem osebno odgovornost za ravnanje. Drugo – motnje imajo prednost – je zagotavljalo, da smo sproti in skupaj razreševali komunikacijske zaplete. Izhajali smo iz premise in izkušnje, da le odprta in kongruentna (skladna) komunikacija omogoča primerno skupinsko vzdušje.

• **Skupinsko-dinamični procesi**

Znotraj tako začrtanega teoretskega okvira smo skupinsko-dinamične procese udejanjali in opazovali iz treh zornih kotov (Geissler in Hege, 1978 v Kobolt, 1997a; 1997b): prvega smo opredelili kot koncept demokratičnega vodenja in aktivnega sodelovanja vsakega skupinskega člana. Trudili smo se, da bi skupinski procesi postali ,prostor in objekt‘ učenja z namenom večanja občutljivosti za prepoznavanje skupinskih dogajanj, drugi zorni kot smo razumeli kot razvoj in spreminjanje konkretnih procesov v naši skupini, tretjega pa kot prostor analize in metakomunikacije že oblikovanih psihosocialnih procesov, vzpostavljenih pravil in vlog posameznikov. Konceptualno gre v tem primeru za oblikovanje nekakšne ,senzitivne skupine‘. V njej potekajo dejanski interakcijski procesi, ki postanejo prostor analize in supervizije z namenom razvoja izraznih spretnosti posameznika, skupinskih in komunikacijskih veščin. Senzitivnost ima tako pomen razvoja sposobnosti sprejemanja in dekodiranja komunikacijskih sporočil ter oblikovanja ustreznih povratnih sporočil. Učni procesi se odvijajo v dokaj veliki skupini (15 in več članov), v kateri je vloga vodij spodbujanje k refleksiji in osebemu interpretiranju dogajanj med člani z namenom izoblikovati varno polje za izkustveno učenje.

Osnovna značilnost privzetega skupinsko-dinamičnega dela je usmerjenost na dogajanje ,tu in sedaj‘. Pri tem je po eni strani v fokusu posameznik, po drugi pa razvoj skupine. Usmerjenost na počutje posameznika v trenutnem skupinskem kontekstu omogoča izpeljevanje analize počutja vseh prisotnih na posameznem srečanju in na tej osnovi osvetljuje razvoj skupine. Seveda z upoštevanjem



Slika 4: Delo s čevlji.

biografskega ozadja in trenutnega emocionalnega in vedenjskega stanja oziroma razpoloženja posameznega skupinskega člana.

• Vloga povratnih sporočil v skupinskem procesu

Naslednji princip je zajet v povratnem sporočilu, fenomenu medosebne interakcije, ki je možen le v diadni in skupinski situaciji. Povratno sporočilo⁴ omogoča situacijski interakcijski proces, daje možnost ‚objektivizacije‘ za posameznika in za skupino pomembnih sporočil, odkrivanje novih zornih kotov ter širjenje optike doživljanja in vrednotenja tistih, ki si sporočila izmenjujejo (primerjaj v Kobolt, 2002). Povratna sporočila povečajo razvidnost skupinskega dogajanja, saj delujejo na tisti del »okna Johari«⁵, ki se

⁴ Povratno sporočilo je mnenje, sporočilo, izjava oziroma misel enega izmed članov v komunikaciji, ki je namenjeno enemu ali več članom skupine.

⁵ "Okno Johari" imenujemo shematsko razumevanje osebnosti, ki sta ga oblikovala avtorja z imeni Joe (Luft) in Harry (Hughman). Osebnost razdeli na dve osnovni kategoriji. Del, ki je znan posamezniku, in del, ki je znan drugim. Tako dobimo štiri polja. Intimni del – znan nam in drugim neznan. Javni del – znan tako drugim kot nam. Slepe pege – neznane nam in znane drugim. Del nezavednega – neznano tako nam kot drugim.

nanaša na posameznikove ‚slepe pege‘. Posredovanje in sprejemanje povratnih sporočil pomeni priložnost za refleksijo in preoblikovanje interakcijskih oblik v skupini.

- **Stopenjski razvoj skupine in faze izkustvenega učnega procesa**

V skupinskih procesih prepoznamo določene stopnje oziroma faze. Poznavanje in prepoznavanje le-teh je ključno za upoštevanje specifičnosti in vodenje skupin. Bowmann in DeLucia (1993) opozarjata, da je pomembna že faza priprave na delo skupine. V našem primeru je šlo za izrazito heterogeno skupino, zato so bile jasne in odprte informacije že pred oblikovanjem skupine toliko bolj zaželeni in potrebni. Kako smo predpripravo in posamezne stopnje v razvoju skupine udeležili, je podrobneje opisano v nadaljevanju – oris skupinskega procesa.

Izhajali smo iz dveh stopenjskih razdelitev. Najširši okvir je ponudila Lewinova trostopenjska razdelitev (v Kobolt, 2002): orientacija, spremembe in stabilizacija; nekoliko bolj strukturiranega pa Bernsteinova in Lowyjeva petstopenjska razdelitev (prav tam). V slednji so stopnje opredeljene kot: priključitev/orientacija, oblikovanje statusov, zaupanje/skupinska identiteta, identiteta/diferenciacija in zaključevanje. Prvo stopnjo zaznamujejo negotovost, iskanje varnosti in evalvacija pričakovanj. V drugi prihaja do iskanja pozicij članov in oblikovanj statusov/vlog. V tretji se gradi zaupanje, tekmovalni vzgibi naj bi bili že preseženi in med člani doseženi konsenzi o skupinski nalogi. Večata se sodelovanje in medsebojna pomoč. Četrto fazo odlikuje stopnjevanje začetih procesov ob hkratni diferenciaciji, vztrajanju na vlogah in pozicijah ter razvoju ‚skupinske identitete‘ – občutka ‚mi‘, ki krepi skupinsko povezanost in omogoča storilnost. Peta je faza ločevanja oziroma zaključevanja skupine s spremljajočimi ambivalentnimi čustvi in priprava članov skupine na odhod.

O stopnjah izkustvenega učenja v skupinah govorita Prior in Oelkers (1975 v Kobolt, 2002). Menita, da je pri vsakem skupinskem učenju nujno, da posamezniki opustijo nekatere vidike svojih ‚kognitivno-emocionalnih map‘, saj jim dogajanja v skupini razgrnejo nove vidike razumevanja. Razkorak med lastnim videnjem in videnjem drugih lahko povzroči dezorientacijo, tudi obrambno držo, in tako vpliva na skupinske odnose. To je posebej značilno za

osrednje stopnje v razvoju skupin (faza sprememb), kar je najbolj turbulentno obdobje v razvoju skupine, polno soočenj, primerjanj, konfliktov, s tem pa tudi priložnosti za učenje. V zadnji stopnji se novi in v skupini preizkušeni vedenjski vzorci pri posameznikih integrirajo z obstoječimi. Na skupinski ravni zavlada skupinska harmonija, ki zagotavlja utečeno dinamiko, varnost oblikovanih pozicij, vzdušje sodelovanja in sinergičnega povezovanja različnih pogledov. Znotraj tega procesa se odvijata v skupini dva nasprotna procesa: približevanje med člani in prevzemanje ter ponotranjanje skupinskih norm, postavljanje skupnih pravil – kar s tujko poimenujemo kot unifikacija –, člani skupine si zaradi naraščajoče varnosti v skupini lahko privoščijo različnost in lažje tvegajo izraziti svojo individualnost – kar poimenujemo s terminom diverzifikacija. Oba procesa pripomoreta k ustvarjanju kreativnega skupinskega potenciala.

K naboru skupinsko-dinamičnih izhodišč je treba prišteti še, da lahko spreminjanje utečenih vzorcev vedenja pri posameznikih ali v skupini povzroči negativna občutja, odpore, zavore. Na tej točki nastopita odgovornost in občutljivost vodje/vodij, da ta dogajanja prepozna, usmerja in postavi na dnevni red skupinskih analiz. Le-te razumemo kot skupinske evalvacije, ki omogočijo prostor članom, da artikulirajo svoje želje, cilje, strahove in veselja, ki jim jih udeležba v skupinskem procesu prinaša.

2.2 Gledališke osnove predstavlja dediščina Tretjega gledališča

V gledališkem delu smo izhajali iz koncepta Tretjega gledališča, ki ga tvorijo raziskave E. Barbe, potekajoče v okviru ISTE/International School of Theatre Anthropology, in njegovega gledališča Odin teatret. Barba in Savarese (1996) sta opredelila pojem gledališke antropologije. Gre za preučevanje biološkega in kulturnega obnašanja človeka v gledališki situaciji. Človeka, ki predstavlja in uporablja svojo fizično in mentalno prisotnost po zakonih, ki se razlikujejo od tistih v vsakodnevnem življenju/obnašanju.

Arto (v Barba, Savarese, 1996) pravi: »Gledališče je stanje, mesto, točka v kateri lahko razumemo anatomijo človeka; poznavanje anatomije človeka lahko pozdravi in določi človeka.«

Razlikujeta (prav tam) med gledališko antropologijo, ki se ukvarja z raziskovanjem igralskih tehnik v različnih kulturah, in antropologijo gledališča, ki preučuje zgodovino in vzroke gledališča ali rituala. Velik vpliv na Barbo je imela metoda Jerzyja Grotowskega, ki je produkt njegovih dognanj v praktičnem in teoretičnem delu Gledališča Laboratorij (Teatr Laboratorium) in njegovih predhodnikov. Na Grotowskega so vplivali (v Grotowski, 1973): Dullin z Ritmičnimi vajami, Delsarter z ekstrovertnimi in introvertnimi reakcijami, Stanislavski z delom o fizičnih akcijah, Meyerhold z biomehaničnim urjenjem, Vahtangove sinteze, orientalsko gledališče s tehnikami vzgoje (predvsem kitajsko gledališče – pekinška opera, japonsko gledališče No ter indijski Kathakali). Svoja dognanja je zapisal v knjigi *Revno gledališče* (Towards a poor theatre, 1973). Odločilnega pomena za nastanek in razvoj Tretjega gledališča so bili njegovi eksperimenti v 60. in 70. letih, ko se sprašuje o osnovnih funkcijah gledališča v kulturi. Prekiniti želi dolgoletno služenje gledališča literaturi in drugim umetnostim. Gledališče želi vrniti gledališču. Na naše delo so vplivale predvsem naslednje ugotovitve Grotowskega (1973): ugotovitev, da gledališče lahko obstoji brez kostumov, scenografije, literature, odra, avditorija itd., nikakor pa ne brez igralčevega fizičnega telesa in njegove fizične akcije ter živega odnosa igralca – gledalec. Bistveni so torej igralčevo telo in glas ter scenski jezik (ne več dramski tekst), ki si ga igralec z vso svojo bitjo ustvari sam. Igralčevo telo/glas in fizična akcija postanejo cilj in ne le še ena stvar, ki je na voljo. Pomembna je tudi vrsta igralskih treningov, vaj in tehnik, kjer fizične vaje osvobajajo fizično telo in pripravijo igralca, da uporabi svoje fizično telo kot primarno orodje za kreacijo.

Na izbrano metodo našega gledališkega dela je vplivalo tudi delo s profesorico Jano Pilatovo (Pilatova, 1998), ustanoviteljico eksperimentalnega programa na akademiji lepih umetnosti v Pragi (DAMU), ki se je umetnosti Tretjega gledališča učila direktno od ustanoviteljev in predhodnikov, tj. od Grotowskega, Barbe in drugih.

Ker metoda ni dogma, je smiselno, da se v času razvija, spreminja glede na kulturno okolje, vsebine, znanja in zanimanje udeležencev. Vendar osnovna ideja tretjega gledališča ostaja – iskanje univerzalnega gledališkega jezika in prostora v gledališču, kjer nas razlike lahko oplemenitijo in ne sprejo. Tretje gledališče



Slika 5: Dva para.

se nikoli ni zanimalo za estetsko in umetniško vrednost v prvi vrsti, temveč za človeka in medčloveške odnose. Zanima ga drugačnost vsake vrste in je od nekdaj bilo interdisciplinarno, interkulturalno. Vsak udeleženec v takšno vrsto gledališča vstopa skozi vrata osebne angažiranosti.

Tudi nas zanima fizično telo – kot rezultat odnosa med organskim in duševnim, kot interakcija med individualno naravo človeka in kulturnim kontekstom. Telo je vse življenje zgodovinsko in družbeno determinirano. Tako se tudi gledališka antropologija opira na empirični in zgodovinski spomin. Verjamemo, da telo samo je spomin, da so v njem zapisani spomini vseh naših prednikov. Vaje služijo temu, da igralec misli spomine s telesom, zaželeno je čim manj intelektualnega razčlenjevanja med samimi vajami. Spomin je vedno fizična reakcija. Če misliš, misli s telesom. Tretje gledališče ponudi možnost, da vsak posameznik postane kreativen in enakovreden član ustvarjalnega procesa, da prispeva svojo zgodbo s kreativnim in zavestnim uporabljanjem svojega telesa in glasu. Daje možnost, da se ne pretvarja in trudi biti nekdo drug, temveč, da je to, kar je – protagonist svoje usode.

Fizična akcija, znak, partitura – gre za prenašanje resničnega življenja na sceno skozi za igralca osnovni element – fizično akcijo. Tako fizična akcija postane scenska akcija. Do izvirne fizične akcije je mogoče priti le preko izvrženja stereotipov, refleksnih reakcij in površne, lažne spontanosti, kar nam omogoča artifična forma (organska edinost telesa in misli), to je sistem znakov, partitura – osebni scenski tekst. Barba in Savarese (1996) delita tehniko na vsakdanjo, virtuosno in nevsakdanjo (slednja je ta, ki jo moramo najprej osvojiti in nas najbolj zanima).

Igralec svojo nalogo – osebno partituro – gradi s sistemom znamenj. Znamenje, ne osnovna kretnja, je za nas osnova celotne ekspresije. Z nadzorovano uporabo kretnje spreminja igralec tla v morje, mizo v spovednico, kos železa v animiranega partnerja ali recimo čevelj v človeka Ali, kot pravi Bastašić (1988: 11): »Strah, jezo, rivalstvo je mogoče igrati z vso močjo. Nekateri, z dramatičnostjo nabiti dogodki, se lahko dodatno ojačajo z igro, s ponavljanjem in z naglasitvijo določenih sekvenc.«

Tretje gledališče od Grotowskega naprej podrobno raziskuje odnos igralec – gledalec. Že v 70. letih ukine mejo med odrom in gledališčem. Gledalce vključi med igralce kot eno od ključnih komponent in tako omogoči srečanje – s samim seboj, s soustvarjalci in s publiko kot četrtim soustvarjalcem. Tako je gledalec prisiljen, da se aktivira, da razvozla zagonetko. Gledališka antropologija raziskuje osnovna človeška in družbena obnašanja, da bi iz njih stkala preprogo, razlike pa bi preprogo oplemenitile in ne raztrgale.

2.3 Delo z lutko kot animacija objektov in odnosov

»Človek omogoča lutki svobodno gibanje v prostoru. In obratno!« (Luko Paljetak, 1975: 37)

Človek se z neobvladljivimi silami okrog sebe in v sebi od nekdaj spoprijema s pomočjo lutk in mask. V dialog z bogovi, umrlimi in duhovi ni mogel stopati golorok in gologlav, zato je zanj porabil lutke in maske. Spomnimo se ritualov domorodskih ljudstev, posmrtnih in pustnih mask ter lutk v cerkvenih procesijah. Vse te dejavnosti sodelujejo ter aktivno in fizično vplivajo na dogajanje v naravi, na primer na obnavljanje življenjskega ciklusa. Z lutkami in maskami je moč vplivati na človekovo življenje in njegov kontekst. Na drugi strani je tu otrokova igra s punčkami, kjer poteka nekakšna

intimna monodrama otroka, v kateri se odslikavajo, pripravljajo in predelujejo življenjski položaji in vloge. Lutke otroka (človeka) tolažijo in branijo pred nevidnimi strahovi in duhovi.

Vmes med svetostjo rituala in radostjo igre je prostor lutkarstva. Takoj ko začnemo igro z lutko, vstopimo vanj. To ni navadna igra, to je igra, ki jo igra človeštvo že od svojega nastanka: lutke so toliko stare kot ljudje.

Lutka je edino živo bitje, ki ne more umreti. Tako ni podvržena eksistencialnemu strahu, ki pesti človeka. Ker nima življenja, ga tudi ne more izgubiti. Odtod tudi njena velika svoboda: lutke na rokah lutkarjev vihtijo svoje 'bastone' (palice) nad vsem hudim že vso zgodovino ter kot mali maščevalci osvobajajo množice napetosti in občutka socialne determiniranosti in brezizhodnosti. Po drugi strani je lutka silno krhka, izpostavljena na milost in nemilost svojemu animatorju. Kako bo ravnal z njo? Kako lahko je zlorabiti bitje, ki je popolnoma odvisno od volje igralca, ki z njim igra. Veliki gledališki teoretik Gordon Craig je ideal animacije opisal z besedami: »Lutke ni potrebno usmerjati, ampak ji dopustiti, da se giblje sama.« (Jurkowski, 1975) Animacija – edini pogoj za lutkarstvo – je povezana z empatijo in odgovornostjo. Animacijo najlažje razložimo kot prenos energije. V praksi se energija prenaša na predmet ali del telesa. Za to je potrebno osredotočenje. Zbrati je treba energijo in jo prenesti v roke, iz rok pa v neživo lutko, da ta postane živa. Vse, kar želimo, da lutka izrazi, moramo poiskati v sebi. Mi moramo zbrati ljubezen, da bo lutka lahko ljubila, poznati moramo strah, da bo lahko prestrašena. Vse, kar lutka potrebuje, mora v sebi poiskati igralec. In lutka je zahtevna, iz igralca iztisne neverjetne stvari, ko radovedno išče po najglobljih predalih njegove duše. A stvar se izplača, piše Bastašić (1988: 13): »Odigrati pomeni ublažiti.«

Lutke torej lahko razumemo kot pasti za notranje vsebine človeka, kot njegovo možnost za vzpostavljanje stika s samim seboj. Na ta način človek lahko izrazi številne misli, čustva in občutke posredno, ne da bi se v resnici izpostavil, kajti: »Metafora je prostor, v katerem lutka obstoji. Živi.« (Paljetak, 1975) Namesto sebe v svetlobo odrskih luči človek pošlje lutko, svojega zastopnika, sam pa ostaja v drugem planu ali celo skrit. J. L. Moreno in T. Z. Moreno (2000: 25) ubesedita pomen različnih ravni, dimenzij in sredstev izražanja (ki jih omogoča lutkarstvo kot 'gesamtkunst'), ko opredeljujejo izrazna sredstva v psihodrami: »Predvsem v psihodrami deluje

spontanost ne le v dimenziji besed, temveč tudi v vseh drugih dimenzijah izražanja kot so igra, interakcija, govorjenje, ples, petje, risanje.« Svoja sporočila animator in lutka lahko izražata do te mere predelana, da so za animatorja in občinstvo popolnoma varna, ne izgubijo pa intenzivnosti in emocionalne vsebine.

»Po mnenju davnih lutkarjev je lutka istočasno posedovala lastnosti subjekta in objekta. Bila je sredstvo in razlog, manifestacija konflikta in skrivnosti volje.« (Jurkowski, 1975)

Je igralec z lutko ena oseba ali sta dve? Bitje z dvema nogama in dvema glavama je zanimiv pojav. Že v prejšnjem stoletju je začelo lutkarje mikati, da bi začeli intenzivneje raziskovati posledice tega dejstva (Jurkowski, 1975). S tem ko igralec oživlja lutko, pa ne pomeni, da se odreče svojemu življenju. Ta eden, igralec z lutko, sta v bistvu dva. Intrapersonalno življenje igralca z lutko odpira nesluteno veliko področje 'notranjih' odnosov in monodialogov. Premik interesa lutkarjev v bit lutkinega delovanja kot monodialoga pomeni tudi možnost lutke, da odpre monodialog znotraj človeka samega. To pa ima odločne posledice za možnosti, ki jih tako razumljena lutka ponudi človeku za samorefleksijo.

O lutki in njenem referenčnem prostoru je možno razglabljati še naprej. Naš namen je razpreti nekatere možnosti in dati slutiti še druge, ki jih lutka kot fenomen ponuja človeku za učenje, osebno rast ali terapijo. Posebej primerna je lutka za delo z otroki, nič manj pa z adolescenti. Adolescent ni več otrok in ni še odrasel, obenem pa je oboje. Igra z lutko ga vrača v otroštvo in lutka kot metafora mu omogoča varen prostor za posredovanje skritih misli, dvomov, želja in strahov v zvezi z odraslostjo. Z masko zastre svoj jaz, ki še ni dokončno definiran (Sitar - Cvetko, 2003, 2004). Naravnost božja moč kreirati svet po svoje (omnipotenca iz časa otroštva se umika preizkušanju svojih moči in meja v adolescenci) ima meje v animatorju samem. To je v lutkovnem gledališču mogoče praktično preizkusiti. Človek v adolescenci mora urediti vprašanje 'jaz in svet', zato mladostnik intenzivno spoznava oboje. Nekatera vprašanja si ob ustrezni motivaciji in pravilnem vodstvu lahko zastavi tudi z lutko. Potem je tukaj še skupina, dokazano najbolj učinkovito sredstvo za osebno rast adolescentov. Vsa skupina, zbrana okoli istih ustvarjalnih nalog, odigra vlogo prvega občinstva, zagotavlja partnerje za igro in ponudi prvo povratno sporočilo na umetniško stvaritev posameznika, na koncu pa povezana kot igralska družina ponudi svetu svojo 'zgodbo'.

3 Akcijsko polje in projektna skupina

Pomembno značilnost akcijskega polja vidimo v interdisciplinarnosti ob enakovrednem prežemanju treh teoretskih in s tem aplikativnih področij:

- **Socialne pedagogike** – stroka je bila zastopana tako s strani nosilke in koordinatorice projekta kot s strani članic gledališke skupine – študentk četrtega letnika socialne pedagogike.⁶ Tako nosilka projekta kot študentke so se v skupinski proces vključevale v dveh vlogah: se aktivno 'od znotraj' kreativno udeleževale gledališkega treninga, improvizacij in graditve kompozicije predstave. Izkuštenim plati so dodajale socialnopedagoško dimenzijo, kjer so sprožale, razvijale, spodbujale in analizirale procese v smislu izkušvenega učenja in zorenja tako posameznikov kot skupine.
- **Igralskega treninga** in spodbujanja kreativnega izraza v kontekstu Tretjega gledališča.⁷
- **Lutkovnega gledališča**, ki ponudi svet metafor in simbolov, primernih za izražanje notranjih občutij na posreden, varen način.⁸ Omogoča animacijo ne le kot gibanje lutk, ampak kot oživljanje nežive, pa tudi žive okolice. Lutkovno gledališče kot sinkretična umetnost poleg gledališča ponuja izrazna sredstva drugih umetnostnih področij: likovnega, glasbenega, literarnega ipd.

Ta področja oblikujejo teoretsko in praktično akcijsko polje – izobraževalno, socialno in kulturno-umetniško. Konkretno to pomeni povezovanje Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete in Oddelka za socialno pedagogiko kot nosilnega partnerja z dvema nevladnima organizacijama. Obe – TIN in ŠENT – izvajata socialnointegracijske projekte; TIN izvaja programe s šolskimi osipniki, ŠENT pa programe za osebe z duševnimi težavami. K temu je treba prišteti še kulturne ustanove, iz katerih izhajata sodelavki iz umetniškega področja – Hiša otrok in umetnosti ter gledališče Zapik in Studio Anima.

⁶ V projektu so sodelovali: Alenka Kobolt (nosilka projekta), Denis Grčić, Katja Sivka, Kristina Zupančič, Maja Pipan, Manja Brinovšek, Tjaša Dražumerič, Urška Selčan in Živa Vičar – vsi iz Pedagoške fakultete v Ljubljani z Oddelka za socialno pedagogiko.

⁷ Ta del je v proces prispevala igralka Andreja Stare, zaposlena v studiu Anima.

⁸ Lutkovni del je v proces prispevala dramaturginja Jelena Sitar-Cvetko iz Hiše otrok in umetnosti ter lutkovnega gledališča Zapik.



Slika 6: Dvogovor.

Omenjena projektna skupina se je dopolnila s prostovoljno vključitvijo treh skupin mladostnic/-kov:

- skupina mladih osipnikov (iz nevladne organizacije TIN),
- skupina mladih z izkušnjo duševne stiske (iz nevladne organizacije ŠENT),
- skupina študentk socialne pedagogike (iz Oddelka za Socialno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani).

Menimo, da je treba opredeliti razloge, ki so mlade potisnili iz šolskega sistema in povzročili psihosocialne in duševne stiske, saj bomo tako lažje razumeli dogajanje in teoretično zgradbo našega dela. Mladi z izkušnjo duševne bolezni in osipniki so v svojih razvojnih nalogah bodisi zaradi strukturnih ali biografskih okoliščin v težjem biografskem položaju od vrstnikov. Prvi so doživeli osebno stisko izraženo v bolezni, drugi so zaradi podobnih stisk zapustili utečeni šolski sistem, saj niso zadostili kriterijem tekmovalno naravnane šolskega okolja. Mnogi so se umaknili v osamo kot posledico nizkega samozaupanja zaradi ponavljajočih se neuspehov, nerealiziranih zahtev drugih in nedoseženih lastnih

pričakovanj. Kakor pravi Bastašić (1995: 15): »Če jo srečate na ulici, nasmejano osemnajstletnico v jeansu, s pisanimi rokavicami in sponko v laseh, bi pomislili kako je mladost srečna in brezбриžna; niti v sanjah vam ne bi prišlo na misel, da rokavice skrivajo rane – posledice poskusa samomora. Kaj se dogaja za njenim nasmejanim obrazom in temnimi očmi?«

Študentke dodiplomskega študija socialne pedagogike, tiste, ki so v šolskem sistemu uspešne in se pripravljajo na poklicno pot dela z ranljivimi skupinami, so imele v projektu priložnost delati v skupini vrstnikov z drugačnimi izkušnjami in drugačno življenjsko umestitvijo.

Projekt bi lahko poimenovali socialnopedagoško-gledališki integrativni projekt, ki je izveden z aktivno participacijo heterogenih podskupin mladih, zbranih okoli gledališkega in igralsko-lutkovnega medija.

4 Projektni cilji

Osnovni cilj skupinskega dela je bila aktivna vključitev mladih v skupen izkustveni proces, v katerem smo zasledovali naslednje specifične cilje:

- socialna integracija ob aktivni participaciji in prevzemanju odgovornosti,
- spretnosti samoorganizacije in socialnega učenja,
- opolnomočenje ob odkrivanju lastnih emocionalnih, kognitivnih in socialnih resursov,
- ozaveščanje individualnih biografskih potekov preko rekapitulacije razvojnih linij skozi intervjuje,
- samoprezentacija skozi kreativne procese, ki se je razvijala skozi projekt v obliki raznovrstnih kreativnih nalog,
- spodbujanje in razvoj spoprijemalnih strategij za preseganje individualnih marginaliziranih položajev ter
- oblikovanje avtorske gledališko-lutkovne predstave kot zaključnega produkta projekta.

5 Raziskovalna vprašanja

V leto dni trajajočem projektu, ki je bil metodološko najbližje akcijskemu raziskovanju, smo si postavili naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali lahko (spodbujeni z izvorno nemško metodo gledališkega dela) razvijemo specifičen model dela ob upoštevanju:
 - specifičnih življenjskih izkušenj vključenih mladih,
 - strokovnih znanj in teoretskih razlik, zastopanih z voditeljicami projekta,
 - značilnosti okoliščin izvajanja projekta – sodelovanje treh institucij,
 - povezovanja področij izobraževanja, umetnosti in nevladnih organizacij,
 - usmerjenosti v proces bolj kot v končen rezultat (umetniško predstavo) ter
 - usmerjenosti v aktivno soustvarjanje vseh članov/članic projektne skupine.
2. Ali različnost članov/članic projektne skupine – različnost z vidika starosti, izkušenj in biografskih položajev na eni ter različnost z vidika teoretskih pristopov (socialna pedagogika, umetnost) – prispeva k oblikovanju teoretsko interdisciplinarnega socialno-integracijskega umetniškega modela brez nadvlade posameznega področja ali posameznika in kaj ta različnost pomeni za proces izvajanja projekta in za njegove udeležence?

6 Metode dela in evalvacije

Metodološko je delo potekalo kot delo v skupinskem gledališko-umetniškem laboratoriju, kjer je bil pomemben prav vsak skupinski član. Skupinske in individualno posredovane vsebine so narekovale vzpostavljanje odnosov med člani projektne skupine in statuse vodij. Faze dela so bile prilagojene heterogeni sestavi projektne skupine in šele v zadnji stopnji tudi gledališki produkciji. Več časa je bilo namenjenega ogrevanju ter vajam za ustvarjanje zaupnosti in varnosti v skupini. Poudarjali smo samoorganizacijo, dvig

samozavesti in iskanje resursov pri uporabnikih skozi:

- prevzemanje zadolžitev in vlog,
- pripravo in izvedbo pripomočkov za kreacijo,
- udejanjanje svoje skupinske in gledališke vloge v predstavi.

Kreativne vsebine posameznikov so bile artikulirane s pomočjo sredstev, ki jih ponuja skupinski proces nastajanja gledališke predstave:

- igralski treningi (skupinski, individualni; telo, glas),
- proces vzajemnega učenja med treningi,
- improvizacijske vaje,
- pisna in pogovorna analiza vaj,
- priprava rekvizitov, mask in lutk,
- določitev skupinskih pravil in upoštevanje le-teh,
- kreativno delo na sebi s pomočjo osebnih vsebin,
- skupinsko kreativno oblikovanje končne produkcije,
- predstava – premiera in vse, kar je s tem povezano: priprava kostumov in odra, psihična priprava, trema, delo z odrskimi tehnikami, aplavz itd.

Že na začetku smo načrtovali, da bo predstava avtorska; avtorji bodo udeleženci sami. Vsebina bodo njihove osebne zgodbe, položaji, razmišljanja in občutenja. Pod vodstvom strokovnjakov jih bodo z igralsko predpripravo izvedli na način lutkovne umetnosti v najširšem smislu besede. Kakor že rečeno, je projekt upošteval sprotno evalvacijo, ki je temeljila na identifikaciji realnih potreb vseh vključenih.

V projekt smo vtkali dva načina evalvacije:

- Prva oblika evalvacij je bila sprotna ob vsakem zaključku srečanja. Potekala je verbalno na osnovi povratnih sporočil vseh članov in vodij skupine. Pisna evalvacija je bila v obliki posebej v ta namen oblikovanega instrumenta 'počutjemera', katerega rezultatov pa v pričujočem prispevku ne predstavljamo. Na tej osnovi smo program sproti dopolnjevali in preoblikovali, če je to bilo treba.
- Druga oblika evalvacije je potekala skozi supervizijska srečanja projektne skupine, analizo videoposnetkov, zapisnikov srečanj, refleksij, fokusnih skupin, polstrukturiranih intervjujev in analizo

zaključnega gledališkega festivala.

Opredelili smo pravice sodelavk/sodelavcev:

- pravica do sprotnega izražanja osebnih mnenj, potreb, pričakovanj,
- pravica do izstopa iz programa, če le-ta ne bo upravičil njihovih pričakovanj in potreb,
- pravica do sokreacije predstave,
- pravica do participacije na osebni način ob upoštevanju individualnih, kulturnih in verskih opredelitev,
- pravica do ustnih in pisnih povratnih sporočil in pritožb.

Organizacijski okvir in potek skupinskih srečanj: srečanja so se odvijala enkrat tedensko v obdobju od septembra 2004 do julija 2005 po tri do štiri ure. Posamezno srečanje skozi opisane faze so sestavljali trije deli:

- ogrevanje,
- osrednja tema,
- zaključek s povratnimi sporočili in kratko evalvacijo.

7 Opis procesa in faz/korakov akcijske raziskave

Projektna skupina je prešla naslednje faze, ki se vežejo na predpripravo projekta, predvsem pa na stopnje v skupinskem procesu projektne skupine. Predstavljene so v nadaljevanju.

7.1 Predpriprava akcijskega polja

Pred začetkom delovanja projektne skupine je bilo opravljenih veliko nalog, npr. vključitev nosilne organizacije (Pedagoške fakultete v Ljubljani – Oddelka za socialno pedagogiko) v mednarodni projektni tim. V njem smo pripravljali načrt evropskega projekta in ga poimenovali LOSOL – Learning on the Stage of Life. Usklajevali smo cilje med posameznimi državami, pri tem je vsaka vključena organizacija oblikovala načrt svojega dela. Pri tem smo upoštevali nacionalne specifičnosti.

7.2 Priprava in izhodišča za delo slovenske projektne skupine

Naša specifičnost sta bili že omenjeni interdisciplinarnost in usmerjenost v mlade. Na teh izhodiščih smo oblikovali projektni 'konzorcij' in vzpostavili prve stike z nevladnimi organizacijami, ki bi bile zainteresirane sodelovati v projektu. Pridobili smo sodelavce, oblikovali projektni tim, ki se je seznanil z izvorno nemško gledališko metodo dela BUS in oblikoval svoje projektne cilje.

V fazi načrtovanja smo zastavili dve osnovni izhodišči dela in značilnosti projektne skupine: heterogenost udeležencev v projektu ter teoretskost in enakovrednost prispevkov vseh članov projektne skupine. To sta bili ključni metodološki izhodišči. Kot metodološki princip smo si zastavili tudi odprtost do različnosti ustvarjanja, upoštevanje potreb in specifičnih življenjskih položajev posameznikov, fleksibilnost v vodenju skupine in vnašanju različnih izraznih medijev ter s tem doseganje sinergičnega skupinskega delovanja skozi odprto komunikacijo sodelujočih.

7.3 Analiza stopenj v procesu izvajanja projekta

Upošteva v teoretičnih osnovah predvidevanega stopenjskega razvoja projektne skupine, lahko dejanski razvoj skupine oblikujemo v naslednjih stopnjah, ki ustrezajo petstopenjskemu skupinskemu razvoju⁹.

- **Oblikovanje skupine in rast skupinske pripadnosti** – od 12 do 17 sodelujočih na posameznem srečanju, odpiranje, sproščanje, motiviranje s poudarkom na varnosti, sprejetosti, medsebojnem spoznavanju, rasti skupinske povezanosti skozi raznolike dejavnosti in medsebojnem spoznavanju. Seznanjanje s cilji našega druženja in oblikovanje zaključnega cilja – skupne inovativne gledališke predstave. Motivacija za skupno določanje pravil in prevzemanje prvih odgovornosti.

⁹ Skupinska srečanja smo začeli v prostorih organizacije TIN, v osrednji fazi (po 4 mesecih dela) pa smo imeli srečanja v Hiši otrok in umetnosti. Razlog za preselitev so bili nevtralnost »terena« in mirnejši pogoji za nemoteno delo.



Slika 7: Zaupanje.

*Nikoli ti dolgčas ni,
ker se vsakič s teboj
nekaj novega zgodi.
Čaka te še ogromno zanimivih dni,
ko v moji družbi preživel jih boš ti.*

- **Oblikovanje skupinskih vlog, preizkušanje različnih izraznih sredstev in improvizacije** – osebne telesne ekspresije in delo z lutko v smislu animacije predmeta, improvizacij.

*Glasba, misli, obraz,
prišel je tvoj čas.
s prijatelji si v hiši doma
in vsak svojo zgodbo ima.*

V tej fazi (okvirno je trajala 3 do 4 mesece) je bilo pomembno verbaliziranje pričakovanj, iskanje konsenzov o vsebini in organizaciji našega srečevanja. Želeli smo, da člani sami strukturirajo

vsebinsko srečanj in izražajo svoje preference. Spraševali smo se o vlogi posameznika, o odgovornostih. Nekateri so si prišli ogledat posamezno srečanje ali več srečanj in so se na osnovi počutja v skupini odločili, ali se bodo skupini priključili ali ne. Vprašanja, ki so se na tej stopnji porajala, so bila vezana na heterogenost skupine in na to, kako z njo ravnati. Zlasti študentke socialne pedagogike in tudi vodje smo se spraševali, kako zagotoviti skupinski prostor ob izstopajočih vedenjskih vzorcih nekaterih članov. Ugotavljali smo precejšnjo potrebo po preizkušanju meja. S postavljanjem meja in določanjem skupnih pravil smo se soočali skozi izkustveno učenje in s prevzemanjem odgovornosti za svoje odločitve. V to stopnjo sodi tudi prvi osip iz skupine. Nekateri člani so, kakor že rečeno, prišli dvakrat in se nato odločili, da to ni prostor za njih¹⁰.

- **Pot do sebe in do drugih skozi skupinski proces in skozi gledališče** – to bi lahko označili kot osrednjo fazo našega projekta (po Lewinovi razporeditvi bi temu rekli faza sprememb, po Bernstein-Lewyju pa oblikovanje zaupanja in skupinske identitete ter naslednja faza – identiteta z diferenciacijo). Obdobje je časovno zajemalo dobrega pol leta. V tem času se je skupinsko-dinamično zgodil drugi osip članov. Izgubili smo štiri člane; dva zaradi hospitalizacije, dva pa zaradi zahtev, ki so se začele postavljati. Vsebinsko smo namreč v tej fazi že prešli iz ravni improvizacije v resnejše vaje, kjer se je bilo treba tudi izpostaviti. Začeli smo z zbiranjem osebnih zgodb oz. osebnih vsebin, in njihovo poetizacijo, delali smo igralske etide ipd.

*Neskončno neskončno
veliki oblaki,
neskončno neskončno
velike nižine
in ti v mojem objemu
in jaz v tvojem objemu.*

¹⁰ Na tem mestu bi veljajo opozoriti, da je bil program popolnoma prostovoljen in da ni bil del programov Puma ali Šent. Tako je bila prisotnost na srečanjih neodvisna od prisotnosti na omenjenih programih. Korist članov od projekta torej ni bila merjena niti v ocenah niti v drugih kriterijih.

Iskanje, stisko, upanje, žar, kreacijo in modrost izražajo tudi naslednje besede:

*Iz brezoblične gline
vzamem zemlji spomine
in vanje vtisnem obraz.
Je to zemlja? Sem to jaz?
In ko iz vtisa postanem poln in cel,
sem ves nov in ves bel.
Zdaj sem tu
in premišljujem, čemu?*

*Gledam te in se sprašujem: moj si, ali ne?
Če si moj, povem ti to: z mano se imel boš res lepo!
Skupaj bova se lovila med besednimi zmešnjavami
in na koncu določila: sva le eno ali dva?
Če sva eno, ti si jaz in jaz sem ti. Misliva le eno in
pleševa usklajeno!
Če sva dva, so misli dvojne in rešitve problemu so
večkratne.
Zdaj v mislih najino prihodnost kujem in tebi
narekujem: bodi moj!*

*Kje je že, ko je bilo dovolj ptičje petje
in ne ubrani akordi melodij?
In ko je bil dovolj otroški smeh
in ne predvidene besede.*

- **Nadaljevanje osrednje delovne faze in selekcija materiala ter oblikovanje končne predstave.**

Resnost in zbranost pri delu v skupini sta se stopnjevali. Vsebinsko smo se seznanjali z različnimi vidiki telesnih vaj, spoznavanja svojega telesa in njegovih izraznih možnosti. Pri tem smo prihajali v intenzivne stike sami s seboj in z drugimi. Bodisi v vajah v izbranih ali naključnih parih ali manjših podskupinah. Spoznavali smo različne materiale: delali smo lutke, maske, risali in zbirali poetične zapise članov. Skupinsko-dinamični proces in vsebinska priprava na predstavo sta dobila enakovredni vlogi. Pomembna sta postala izbor in delo na osebnih prizorih ali prizorih manjših podskupin.

*Zdej je na njih, da pripravjo predstavo,
pri tem jim bomo poskušal pomagat,
da ne bo šlo občinstvo raj na zabavo,
pred koncem nikakor ne smejo omagat.*

*Nimam oči, pa vendar vidim.
Nimam ustnic, pa vendar govorim.*

*Želiš spremeniti naš svet,
da ne bi slepi bili,
da videli bi trpljenje sočloveka.*

- **Zaključevanje skupine, oblikovanje kompozicije predstave in njena fiksacija** – so se zgodili v enem mesecu oziroma na petih do šestih skupinskih srečanjih. Kakor je zapisano, smo bili usmerjeni predvsem v oblikovanje predstave, fiksacijo posameznih prizorov in v enakopravno oblikovanje zaključne predstave.

*Kakšna bo ta predstava, ne vemo,
mene je strah, da bo brez repa in glave,
ni omejitve, da česa ne smemo,
mormo najdt sam še rime taprave.*

*Rojen si iz mavrice,
ki iz mnogih barv je.*

V opisanem procesu je nastala avtorska predstava. Avtorji so udeleženci sami. Njena vsebina so osebne zgodbe, položaji, razmišljanja, občutenja. Skupina si je spontano nadela ime PANGANI. Posameznim črkam izbranega imena smo pripisali besede, ki odražajo osnovne značilnostmi našega procesa:

P – partnership, poetry

A – animation, awarness

N – negotiation within the theatre

G – growing in the group process

A – art and acting

N – non(verbal) theatre

I – interaction, integration

- **Premiera na zaključnem festivalu in gostovanja v prihodnosti**

Mednarodni projekt je kot zaključek predvideval organizacijo festivala, na katerem so sodelovale vse vključene države. Na tem festivalu je tudi naša skupina predstavila gledališki del svojih rezultatov.

Našo predstavo lahko imenujemo brikolaž, ki temelji na osebnih prispevkih članov, ki so se skozi skupinski proces medsebojno spoznavali in povezali. Položaji, razmišljanja, občutki, želje, strahovi, spomini – ves ta 'biografski' material udeležencev je ujet v umetnostne forme, kot so fotografije, kipi, risbe, verzi, kretnje in glasovi, so obdelane in predstavljene na način gledališča.

8 Spoznanja, ocene in ugotovitve¹¹

Na prvo hipotezo – ali lahko spodbujeni z izvorno BUS-metodo gledališkega dela ob upoštevanju teoretske interdisciplinarnosti in heterogenosti naše skupine razvijemo svoj model socialnopedagoškega integrativnega umetniškega dela z mladimi – bi na tej stopnji lahko podali naslednje odgovore, ocene in razmisleke: v projektu smo združili izobraževanje in socialno integracijsko področje z umetnostjo. Menili smo, da aktivno ukvarjanje z umetnostjo združi hedonizem in emocije z odgovornostjo. Da kreativno snovanje na način igre in prijetnih dejavnosti mlademu ponudi možnost za izražanje in spoznavanje samega sebe in drugih. Da ustvarjanje v 'gledališki' skupini terja samodisciplino, vztrajnost in odgovornost za skupne rezultate. Trudili smo se, da bi z vsakim srečanjem projektne skupine mladim omogočili praktično izkušnjo, da je sinteza navidezno nezdružljivih področij možna.

Projektanismo zastavili kot terapije, pač pa kot socialno integracijski proces, katerega osnovni medij sta bili skupina in umetnost v svojih številnih izraznih oblikah. Menimo, da si terapija 'izposodi' gledališče za proces zdravljenja, mi pa smo izhajali iz teze in izkušnje, da sta skupina in gledališče zdravilna sami po sebi.

¹¹ Kakor je opozorjeno v povzetku, gre za prvo evalvacijo, zato le-ta še ne temelji na analizi vseh evalvacijskih sredstev in merskih instrumentov.

Procesu smo namenili več pozornosti kot rezultatu – predstavi. Pa vendar je pri gledališkem delu predstava tisti trenutek, ko varno zavetje raziskovalnega laboratorija zamenja občinstva polna dvorana, ko intimno postane javno. V predstavi je možno lastno delo deliti z občinstvom. Tukaj se gledališče v resnici zgodi.

Sodelavci smo bili interdisciplinarno usmerjeni (psihološko, socialnopedagoško, dramaturško, gledališko, igralsko), kar je pomembno prispevalo k poteku in realizaciji modela. Uspelo nam je udejanjiti naslednja teoretska izhodišča:

- Vztrajali smo pri dveh osnovnih principih tematsko usmerjene interakcije med člani akcijske skupine – *bodi sam svoj gospodar* in *motnje imajo prednost*. Kar pomeni, da smo dosledno upoštevali avtonomnost vsakega skupinskega člana in njegove socialne odgovornosti ter umetniške kreacije. Skupino smo preko vložkov slehernega člana oblikovali kot odprt in varen prostor za kreacijo.
- Ustvarili smo lasten sinergičen model gledališkega dela z mladimi, v katerem se prepletajo elementi treh disciplin – socialne pedagogike in njenega umevanja skupinskega dela, dediščine Tretjega gledališča in palete možnosti, ki jih ponuja animacija lutk. Naše delo temelji na preoblikovanju osebnih doživetij v novo, univerzalnejšo umetniško podobo. V slovenskem projektu so člani skupine avtorji gledališke predstave, kar je popolnoma nov element in druga kvaliteta¹². Člani skupine so tisti, ki se v našem modelu odločijo, katere kreacije bodo prispevali v skupno predstavo. Enako velja za uspele skupinske prizore. Skupina izbira med ponodbami in potem oblikuje končno podobo. Tudi pri kompoziciji predstave je vodja le usklajevalec idej. Na ta način je vse, kar je na koncu na odru, delo udeležencev. Naloga vodij v tem procesu je, da postavljajo zanimive naloge, ustvarjajo varno in sproščeno vzdušje za igro, motivirajo skupino in posameznike za delo. Stremijo k izbiri nalog in izzivov, ki pomagajo posameznikom in skupini k osebni rasti ter k odkrivanju vrednosti še neartikuliranih skic.

Na drugo hipotezo, kako različnost/heterogenost izkušenj in življenjskih položajev članov in zastopanih disciplin (socialne

¹² V nemškem BUS-modelu iz biografij nezaposlenih napiše scenarij za gledališče ena izmed vodij projekta.

pedagogike, gledališča in lutkarstva) združevati v enakovrednost prispevkov na teoretski in osebni ravni, lahko damo v razmislek naslednje izkušnje: vsi sodelujoči smo imeli priložnost učenja, osebnostne rasti in spoznavanja skozi gledališke medije. Ciljna skupina je bila res heterogena. To je v skupinsko- dinamičnem pogledu mnogokrat pomenilo zastoje in nihanja. Reševali smo jih s tenkočutno pripravljenostjo prisluhniti drug drugemu. Proces obojestranskega učenja in povezovanja je stekel. Naš moto je bil 'različnost kot priložnost'. To priložnost smo udejanjali. Različnost je razširila izkustveni in socialni prostor. Usmerjeni smo bili v individualne in skupinske kreativne in socialne resurse. Pri tem sta nam je bili pomembni prvini učenje samoorganizacije in odkrivanje sebe skozi medije v varnem skupinskem okolju.

Besede članov¹³ sporočajo, da je proces z uporabo tega modela omogočil spoznavanje in izražanje samega sebe skozi različne medije – fizično, lutke, proza.

... Zanimivo je bilo, razgibano, hm, skoz neki novega, skoz neki novega, skoz neki v gibanju, ne, in to mi je full všeč. ... ker sem umetniška duša. Imam vse prednike umetnike in tud živim z umetnostjo, diham z umetnostjo, ne, in vsaka taka stvar je v bistvu men nov obraz za življenje, nova ljubezen, ki mi je podarjena za življenje. ...

Tko, sproščenost, izražanje sebe, nevem, tko.

O delavnicah ..., odvisno je full od mene, no ..., kolk se vživim notr, pa kolk se mi da delat...; včasih se mi zdijo uredi, včasih pa tud ne. Sploh če imamo tako bolj stacionarno, tako mirno ..., hmm ... Rabm eno mal bolj, da se mal sprostim, razživim in tko no. Hmm, pa kva še? Aja, pa to, full... všeč mi je, k ustvarjamo likovno, to full pogrešam, recimo na faksu to full pogrešam, in sem pa taka, da rabm mal ustvarjat, in to mi je ful všeč sploh tm, k smo delal lutke, pa maske, ja to

¹³ Pridobljene skozi polstrukturirane pogovore s člani projektne skupine, ki jih je opravil član projektne skupine Denis Grcić.

full. Kr pogrešam no to. ... Pa mogoče na začetku nisem vedla, kaj imajo kakšne namen, ko smo kr po prostoru, pa recimo vaje za glas. Sem potrebovala to, da bi nam povedala, kaj je namen posamezne vaje. Zdej pa vidm, da se v bistvu vse to, kr smo prej delal, d nm zdej to korist. Da je vse to blo za končno predstavo pa zlo pomembn, a ne?

Men se zdijo ful fajn, no, ne vem, se mi zdi, da sem odkrila ene svoje sposobnosti, ki prej nisem vedla za njih. Na začetku si nisem predstavljala tko. ... Evo, no. Interpretacije slik. Evo, kje, sploh nisem vedla, da imam tolk idej, da pokažem eno sliko. ... pa glasi, včeri me je full presenetil, kako imamo dobre glasove, sej ne vem.

... men se zdi, da začneš spoznavati samega sebe, da začneš mogoče tud druge sprejemati takšne, kot so, da si sproščen, ker nazadnje delamo take face, ki si jih jaz drugače ne dovolim preveč. Na tej skupini si pač dovolim, da sem takšna, kot sem ...

Člani so doživeli skupinski in ustvarjalni proces, v katerem ni bilo posnetih biografij, ni bilo gledališkega scenarija niti klasičnih gledaliških vaj. Bila pa so srečevanja s seboj, s svojim telesom, gibanjem, tudi s poetičnim v slehernem od nas. Trije deli – skupinski proces, izkustveno delo, gledališko delo – so med seboj integrirana celota in smo jih izvajali sočasno. V učnem in ustvarjalnem procesu smo bili usmerjeni v posebnosti vsakega sodelujočega posameznika ob hkratnem sledenju skupnemu cilju – oblikovanju dramske predstave. Kot ključne teoretske in praktične osnove smo postavili: izkustveno učenje, krepitev socialnih mrež, razvoj kreativnih potencialov, spretnosti samoorganizacije, opolnomočenje ob odkrivanju lastnih emocionalnih, kognitivnih in socialnih resursov ter prevzemanje odgovornosti.

Vsi sodelujoči smo se učili novih vedenjskih strategij. To je bilo izkustveno učenje, učenje po modelu in učenje s pomočjo skupinske metakomunikacije. Preizkušali in testirali smo lastne spontane kreacije, ki so jih izzvali različni mediji (animacija lutk in

predmetov, glasba, poezija, gibanje). Dejavnosti so bile usmerjene v integracijo novega in obstoječega vedenjskega repertoarja, iskanje individualnih rešitev za emocionalna, socialna in identitetna vprašanja. Pomemben vidik v našem primeru je bilo konsenzualno ustvarjanje in izbiranje individualnih prispevkov za zaključek skupinskega procesa – oblikovanje gledališke predstave.

Ugotovimo, da je program podpiral:

- vključenost v vrstniško skupino, ki sledi skupnemu cilju,
- učenje odgovornega sprejemanja svoje vloge v skupini,
- spoznavanje zakonitosti skupinsko-dinamičnih procesov,
- samoizražanje ter predelava emocionalnih in socialnih stisk skozi raznovrstne umetniške medije, med katerimi zavzema ključno mesto gledališka ustvarjalnost,
- doživljanje sprejetosti, varnosti, rednosti ter zanesljivosti skozi ves proces učenja in ustvarjanja,
- prevzemanje odgovornosti za končni rezultat – predstavo in nastopanje, ki bo omogočalo predstavitev v javnosti in samopromocijo.

To je bilo prvič v zadnjih letih, da sem neko stvar pripeljala do konca.

... sem videl posnetek naše predstave. Posnetek ni nevem kaj, ampak je 'cool' in vi ste bili fantastični, zažareli ste na odru. Mislim, da naša ekipa mora biti zadovoljna, dali smo vse od sebe in naredili pravo predstavo ...

Srečen sem, da sem z vami odkril še nekatere svoje sposobnosti in jih razvijal v skupini, polni energije, zaupanja, tolerance ... Če še nekateri ne veste, bil sem prvič v življenju na odru kot igralec.

9 Zaključek

Osnova opisanega procesa je interdisciplinarnost – podpirale so se psihološka, socialnopedagoška in umetniška stroka, kar je po eni

strani omogočalo korekcijo in uravnoteževanje aspektov ter po drugi strani prispevalo k sprostitvi sinergij tako v skupinskem procesu kot umetniškem izdelku. Izziv metode vidimo v sproščanju energetskih in kreativnih potencialov mladih s soočanjem z lastnimi neodkritimi in neizkoriščenimi potenciali, ki lahko prispevajo k preseganju zlomov v biografskih potekih. Naslednja prvina je samoorganizacija vsakega udeleženca v skupinskem procesu vzajemnega učenja. Varno okolje omogoči preizkušanje lastnih umetniških preferenc in sposobnosti, soočanje s slabostmi, strahovi, jezo, žalostjo, upanji in željami. Postopna povezanost nam je pomenila, da se posameznik zave, da ni edini, ki išče pot. Da je del organizirane celote in se lahko brez bojazni primerja, izraža sebe in se uči iz različnosti drugih. Srečanje z drugačnostjo nam omogoči, da spoznavamo nepoznano v drugih in s tem nepoznano v sebi. Prebudi željo, da bi neznani svet spoznali in ga, kolikor je to mogoče, razumeli. Gre za ozaveščanje dejstva, da se drugačnost dogaja vsakomur med nami. Naše izkušnje potrjujejo, da je z oblikovanjem integrativnih, podpornih in interdisciplinarno zasnovanih projektov, v katerih imajo mladi izrecno sodelovalno

Slika 8: Prepletenost.



vlogo, mogoče prispevati k spreminjanju njihovega doživljanja in položaja. Sodelovanje med viri podpornih dejavnikov se je izkazalo kot obet uspešnejše realizacije biografij ranljivih skupin v družbi tveganj in varljivih izbir.

10 Viri

Barba, E., in Savarese, N. (1996). *Rečnik pozorišne antropologije – Tajna umetnost glumca*. Beograd: Fakultet dramskih umetnosti, Institut za pozorište, film, radio i televiziju.

Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.

Bastašić, Z. (1995). *Pubertet i adolescencija*. Zagreb: Školska knjiga.

Bowmann, V. E., DeLucia, J. L. (1993). Preparation for group therapy. *Journal for Specialist in Group Work*, 7(2), 109–111.

EGRIS – European Group for Integrated Social Research. (2001). Misleading trajectories: transition dilemmas of young adult in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4(1), 101–119.

Grotowski, J. (1973). *Revno gledališče*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.

Jurkowski, H. (1975). Dileme suvremenog kazališta lutaka. *Prolog* 7 (23/24), Zagreb, 33–37.

Kobolt, A. (1997a). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij I. *Socialna pedagogika* 1(1), 7–26.

Kobolt, A. (1997b). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij II. *Socialna pedagogika* 1(2), 5–23.

Kobolt, A. (2002). Je možno supervizijsko delo v večji skupini?. V S. Žorga (ur.), *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A., Rapuš-Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. *Socialna pedagogika*, 8 (3), 275–294.

Miles, S. (2003). The art of learning: empowerment through performing arts. V A. Lopez Blasco, W. McNeish, A. Walther, *Young people and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: The Policy Press.

Moreno, J. L. in Moreno, T. Z. (2000). *Skupine, njihova dinamika in psihodrama*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

Paljetak, L. (1975). Male teze o kazalištu lutka. *Prolog VII*, 23/24, s. 37–8.

Pilatova, J. (1998). *Treti divadlo*. Interno študijsko gradivo. Praga: DAM.

Sitar-Cvetko, J. (2004). Puppets and Family Dynamics at the Empirical Workshops KREMOK. V G. Koch, S. Roth. *Theatre Work in Social Fields*. Frankfurt am Main: Brandes&Apsel Verlag GmbH, str. 206–216.

Sitar-Cvetko, J. (2003). *Gledališki proces kot psihoterapevtska tehnika pri delu z adolescenti*. Diploma na podiplomskem študiju psihoterapije. Ljubljana: Medicinska fakulteta.

Schneider-Corey, M., Corey, G. (1997). *Groups. Process and practice*. Pacific Grove, London: Brooks/Cole.

Ule, M. (2000). Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V Miheljak Vlado (ur.), *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Aristej.

Zinnecker, J. (1988). *Zukunft des Aufwachsens*. V H. Hesell, G. Rolff, C. Zopf (ur.), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven*. Baden Baden: Nomos.

Izvirni znanstveni članek, prejet junija 2005.