

Po poteh doživljajske pedagogike

BARBARA CERKOVNIK, Osnovna šola Brezovica pri Ljubljani
barbara.cerkovnik@guest.arnes.si

● **Povzetek:** V prispevku teoretično predstavim preventivno in kurativno delovanje šolske svetovalne službe, možnosti individualnega in skupinskega dela z učenci, ki imajo težave v socialni integraciji, ovire, ki jih pri tem imam, in tudi razloge za iskanje novih pristopov in oblik dela z mladimi. Del prispevka je napisan v obliki dnevnika, ki sem ga na Krasu pisala z namenom, da bi kasneje lažje ovrednotila in ocenila naše delovanje. Evalvacija in realizacija zastavljenih ciljev sta predstavljeni v zaključnem delu prispevka.

Ključne besede: doživljajska pedagogika, nove oblike pomoči pri šolski svetovalni službi, otroci s težavami socialne integracije

On the paths of experiential pedagogy

● **Abstract:** This article presents preventive and curative work of the school counseling service and possibilities of individual and group work with pupils experiencing problems with social integration. I also present obstacles which I encounter during my work, together with reasons for seeking new ways and possibilities for work with elementary school children. A part of this article is written in the form of a diary, which I wrote in the camp in Karst in order to be able to later on assess and evaluate our work. In the final part of my article I also present the evaluation and realization of the set goals.

Key words: experiential pedagogy, new forms of assistance of school counseling service, children with social integration problems

Uvod

Bližal se je konec šolskega leta in pred nami so bili novi izzivi. Spraševali smo se, ali smo na šoli naredili dovolj, da bi se učenci med nami počutili dobro, ali smo jim ponudili vse možnosti, da bi se v osebnih odnosih s sošolci in učitelji dovolj zblížali, si zaupali in se razumeli. Konfliktov in zamer je bilo kar nekaj. Reševali smo jih strokovno po naših najboljših močeh. Ali smo bili dovolj uspešni?

Kot šolska svetovalna delavka sem tudi sama nenehno izpostavljena notranjemu in zunanjemu pritisku glede tega, koliko sem pri svojem delu uspešna, kakšne cilje zasledujem pri delu z mladimi in na kakšen način jih lahko dosežem.

Zavest o tem, da šola ni samo prostor, kjer učenci osvajajo znanja, spretnosti in navade, ampak se v njej odvija tudi socializacija otrok, in dejstvo, da dandanes ti ostajajo v šoli vse dlje, narekuje potrebe po novih pristopih in oblikah dela z njimi:

»Šola je prostor, ki mladim nudi predvsem izkušnje, ki so povezane z znanjem, socialnimi veščina-
mi, ki jih potrebuje za vsakodnevno dru-
ženje z vrstniki in odraslimi ter iz-
kušnje povezane z motoričnimi
spodobnostmi. Pa vendar je šola
omejen prostor, kjer so določene
stvari prepovedane, za veli-
ko stvari pa zmanjkuje časa.
Vsak dan se veliko otrok sre-
čuje s težavami, ki niso samo
posledica učnega uspeha ali
neuspeha, ampak gre za teža-
ve v socialni integraciji. Težave
imajo pri komunikaciji z vrstni-
ki in odraslimi, pri skupinskem
delu, pri odrekanju in prilagajanju
drugim. Želijo si samostojnosti, vendar
niso zreli, da bi sprejeli odgovornost, ki jim
jo le-ta prinaša. Govorijo o pravicah, zanemarjajo pa
svoje dolžnosti.

Današnja šola, usmerjena v kognitivni razvoj, storil-
nost in tekmovalnost, je otroke prikrajšala za soodloča-
nje. Soodločanje pa pomeni izkušnje in odgovornost.
Poleg tega so otroci tako obremenjeni z doseganjem
učnih uspehov, da pozabijo na življenjsko učenje.
Otrok zelo veliko časa preživi v šoli, kjer potrebuje pri-
stjen kontakt z učitelji. Učitelj ima v bistvu velik vpliv
na vzgojo otrok, vendar je pomembna njegova oseb-
nost in vedenje in ne le znanje, ki ga posreduje. Uči-
telji in drugi strokovni delavci dostikrat podcenjujejo
svojo pomembnost v odnosu z otrokom, ki bi teme-
ljil na zaupanju in spoštovanju. Dostikrat obtožujemo
otroke, da je kaj takega nemogoče vzpostaviti v šoli,
ker se to takoj izkorišča.« (Stiškovsky, 2005, str. 97)

V okviru šolskega svetovalnega dela se je poleg kura-
tivno - »krizno« - orientiranega svetovanja treba posve-
titi tudi preventivnim oblikam dela. Poznamo primar-
no prevecijo, ki pomeni delo oziroma »intervencijo z
normalno populacijo, da bi izključili pojavljanje pro-
blemov« (Resman idr., 1999, str. 81), sekundarno pre-
vecijo, ki vključuje intervencije na začetku razvoja
težav, naloga tercialne prevecije pa je zmanjšati šir-
jenje obstoječe motnje ali problema. Vse oblike pre-
ventivnega dela zahtevajo dvojno vrsto posegov - ne-
posredno delo z učenci in posege v učenčev okolje.
Preventivna vloga svetovalne službe bi torej bila orga-
nizacija različnih oblik individualnega in skupinskega
dela z učenci, s katerimi bi jih učili določenih veščin
in neposredno vplivali na njihovo vedenje in zadržanje
do sebe in okolja (*prav tam*).

Ideja! Zakaj naših učencev ne bi peljali na dvodnevno taborjenje na Kras?

Zamisel o tem, da bi našim učencem s težavami v so-
cialni integraciji ponudili nekaj novega, se je porodila
trem delavkam naše šole ob izkušnji in spo-
znanju, da nas pri delu z njimi šolski sis-
tem omejuje in da je naša pomoč ve-
likokrat neučinkovita. To so otroci,
ki jih šolski sistem hote ali neho-
te odrinja na rob, ker se z njimi
»itak ne da nič narediti«, »nič ne
znajo delati niti potrpeti«, zato
vanje ni vredno vlagati truda in
energije.
Na šoli smo se odločili preseka-
ti s tem načinom razmišljanja in
ponuditi otrokom nekaj več. Naše
učence, 15 fantov, starih od 10 do 15
let, smo povabili na dvodnevni tabor na
Krasu s ciljem, da jih opremimo z razno-
vrstnimi izkušnjami, ki bi jim kasneje pomaga-
le na poti osamosvojitve. Tabor, ki je bil organiziran
v okviru načel doživljajske pedagogike, naj bi deloval
kot podporni mehanizem, ki prispeva k boljši socialni
opremljenosti, ki jo otrok potrebuje pri soočanju z vsa-
kodnevnimi življenjskimi preizkušnjami, kar bi lahko
pripomoglo tudi k izboljšanju klime na šoli.

Za projekt tabora smo se odločile tri sodelavke.

Ana, pomočnica ravnateljice, ki je z učenci, ki smo jih
povabili na tabor, skoraj vsakodnevno opravljala razgo-
vore, ko so bili zaradi konfliktov in disciplinskih težav
poslani iz razreda.

Marjana, učiteljica angleščine, ki je nekoč že pripravi-
la doživljajski tabor na Bledu, ki je bil namenjen na-
darjenim otrokom. »Ta pridnim in tudi premožnejšim >

To so otroci, ki jih šolski
sistem hote ali neho-
te odrinja na rob, ker se z njimi
»itak ne da nič narediti«, »nič ne
znajo delati niti potrpeti«, zato
vanje ni vredno vlagati truda in
energije.
Na šoli smo se odločili preseka-
ti s tem načinom razmišljanja in
ponuditi otrokom nekaj več.

otrokom,« kakor se je izrazila. Imela je tudi bogate izkušnje z delavnicami za otroke, ki jih je vodila v Združenih državah Amerike. Začutila je, da je kot pedagog dolžna delati tudi s »šibkejšimi« učenci. Zastavila si je veliko ciljev, ki pa se na našem taboru pri delu s to populacijo otrok žal niso uresničili in je bila zato nekoliko razočarana in prizadeta.¹

Jaz kot svetovalna delavka. Tudi k meni so na razgovore prihajali učenci, ki so bili pri pouku moteči in po svojih najboljših močeh sem se trudila pomagati njim, sošolcem in učiteljem. Ker so bili ti učenci prepoznani in označeni tudi kot nasilni, so bile naloge šolske svetovalne službe vezane na izvajanje terciarne prevencije, kar pomeni zmanjšati širjenje obstoječe motnje ali problema, nasilja torej.

Doživljajska pedagogika kot drugačen pristop

V slovenskih šolah na splošno še nimamo dovolj učinkovitih načinov spoprijemanja s pojavom nasilja v šoli, ki bi temeljili na znanstvenem raziskovanju. Primanjkljaj je izrazitejši zlasti na področju prepoznavanja in upoštevanja čustvenih vidikov medsebojnega nasilja. Naše šole doslej niso imele uporabne domače empirične znanstvene podlage, ki bi bila osredotočena na čustvene razsežnosti nasilja. To je nedopustno, saj je nasilno ravnanje načeloma spodbujeno in prežeto s specifičnimi čustvi. Obenem pa določena (zaželena) čustva pri nasilnem ravnanju načeloma manjkajo. Poleg tega ima medsebojno nasilje tudi takšne ali drugačne čustvene posledice za vse vpletene.

Praksa dela na področju spoprijemanja z nasiljem (kot jo zaznavajo v Šoli za ravnatelje in Zavodu RS Za šolstvo) kaže, da učencem in strokovnim delavcem šol (pa tudi staršem) manjkajo določene čustvene kompetence. Pri strokovnih delavcih je to očitno zlasti takrat, ko je treba razumeti in obravnavati posamezne primere nasilja, upoštevati okoliščine nasilnega ravnanja, se zaupno pogovoriti z viktimiziranimi, vzbuditi sočutje in odgovornost pri povzročitelju in ostalih vpletenih, se zazreti vase in svojo vlogo ter se odločati o potrebnih spremembah oziroma ukrepih.

Praksa dela na področju spoprijemanja z nasiljem (kot jo zaznavajo v Šoli za ravnatelje in Zavodu RS Za šolstvo) kaže, da učencem in strokovnim delavcem šol (pa tudi staršem) manjkajo določene čustvene kompetence.

Čustveno opismenjevanje (povečevanje socialnih in čustvenih kompetenc) je kompleksen in dolgotrajen proces - še posebej, če ga navežemo na prizadevanja za ustrezno zaznavanje, obravnavanje in preprečevanje nasilja v šoli. Bistveno pri tem pa je, da ima lahko vsaka načrtna šolska dejavnost svojo vlogo pri razvijanju teh kompetenc. Načelo »vseživljenjskosti učenja« sproža potrebo po integraciji vsega učenja, učinkovit povezovalac pa je lahko ravno sodelovalno razvijanje socialnih in čustvenih zmožnosti. Področje medsebojnega nasilja je kot »kroskulikularna vsebina« zelo primerno za medsebojno vsebinsko dopolnjevanje in sodelovanje nosilcev izobraževalnega procesa šole. (Filipčič & Muršič, 2010, str. 7-9)

Doživljajskopedagoška vsebina, kot jo poznamo danes, ima cilj, da si vsak posameznik krepi sposobnost doživetja, da je sposoben doživeti tako sebe kot svojo okolico. To se zgodi preko neposrednih občutenj in dožemanja konkretnih, socialnih situacij. Vsak človek potrebuje doživetje za uspešen emocionalen, socialen in intelektualen razvoj. (Krajncan, 2007, str. 25).

V raziskavi z naslovom *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah* (Resman idr., 1999) so podane ugotovitve, ko gre za vprašanja svetovalnega dela s posameznimi učenci in za vprašanja samega svetovalnega procesa. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako deluje šolska svetovalna praksa pri nas, kakšne so potrebe učencev, učiteljev, staršev in vodstva po svetovalni pomoči, kako posamezne strukture ocenjujejo njihovo uspešnost, v čem vidijo vrednost in pomanjkljivost današnjega šolskega svetovanja, s kakšnimi vsebinskimi in organizacijskimi ter svetovalno-procesnimi problemi in težavami se svetovalni delavci srečujejo danes:

»Raziskava o tem, s čim naj bi se po mnenju učiteljev svetovalna služba prvenstveno ukvarjala oziroma ob katerih vprašanjih dela z razredom in pri pouku bi učiteljem prišla prav njihova pomoč, je pokazala, da naj bi bila to področja dela pri obravnavanju učnih in vzgojnih težav učencev. Obravnavali naj bi vedenjsko motene učence ter učence, ki so nesocialni in nemirni. Največkrat je bilo omenjeno motiviranje učencev za delo, vprašanja o tem, kako obvladati učenca ali več učencev, ki motijo delo v razredu, nove oblike dela idr. Pomoč, ki je usmerjena v oddelčno skupnost, naj bi bila največkrat namenjena obravnavanju agresivnega vedenja med učenci, omenjali so tudi oblikovanje dobre klime in

¹ Kot socialna pedagoginja sem imela nekoliko več izkušenj pri delu z otroki s težavami v socialni integraciji, zato sem vedela, da smo dosegli zelo veliko že s tem, da smo jih uspeli pridobiti za tabor, da smo na taboru izpeljali osnovni program »preživetja« ob sodelovanju vseh. Zato sem jo kasneje, ko sem bila sama pozitivno presenečena nad uspehom tabora, poskušala potolažiti.

komunikacij med učenci. Klasičen model sodelovanja med učiteljem in svetovalnim delavcem sloni na predpostavki, da učitelj učenca, s katerim ima težave, pošlje k svetovalnemu delavcu, ta mu poskuša pomagati in ga rešiti težav. Ko se zdi, da je problem odpravljen, se učenec vrne v razred (k učitelju).« (Resman idr., 1999, str. 149)

Pri obravnavanju takih otrok sem ugotavljala, da je individualno, kabinetno delo z njimi nezadosten način za možnost vplivanja na njihovo vedenje in spremembo klime v razredu. Pogovor in dogovor s posameznim učencem, kako ravnati v krizni, konfliktni situaciji, namreč zbledi v trenutku, ko se ponovno znajde v skupini, ko je vzpostavljena naravna socialna interakcija med njimi, četudi je učenec poprej razumsko dojel, katera vedenja so bila napačna in so vodila v konflikt. Zato se mi je zdelo primernejše obravnavati konflikte in učenje socialnih veščin organizirati v oddelku ali mali skupini. Pri delu in vodenju delavnic sem upoštevala celostni pristop in nekatera *gestalt* načela po principu delovanja »tukaj in zdaj«, kar pomeni zavedati se trenutnega dogajanja in svoje vloge v njem (Cerkovnik, 2010, str. 85). Ščuka pravi, »da je edino v tem primeru mogoče pravilno vrednotiti izziv iz okolja ali lastnega telesa in lasten odziv nanj, kar pomeni, da je edino možno probleme reševati celostno« (Ščuka, 2007, str. 271). Zavedala sem se tudi, da morajo biti delavnice dovolj izkustvene, doživljajsko in vsebinsko polne ter dovolj privlačne, da bi bilo možno z delom nadaljevati celo šolsko leto ali dlje (Cerkovnik, 2010, str. 86).

Tudi raziskava, ki sta jo med učenci 6. in 9. razredov na naši šoli opravili študentki Fakultete za socialno delo, je nakazala probleme slabega poznavanja dela svetovalne službe in stigmatizacije učencev zaradi individualnega kabinetnega dela z njimi, čeprav je večina anketirancev obisk pri svetovalni delavki dojemala kot svetovanje, pomoč in pogovor (86 %) in ne kot kazen (8 %). Študentki in učenci so v sklepnem delu raziskave nakazali možne rešitve za bolj učinkovito delo šolske svetovalne službe, in sicer da bi lahko svetovalni delavci pridobili boljše zaupanje in razumevanje učencev preko organiziranja zabavnih srečanj in delavnic ter športnih in družabnih iger, kar bi tudi pripomoglo k preprečevanju stigmatiziranosti učencev. (Jesenovec & Leskovšek, 2011, str. 18-28)

Da je v vzgojno-izobraževalne zavode treba vnašati drugačne, nove pristope in oblike dela z mladimi, se zavedamo tako strokovni delavci kot tudi učenci. Do-

življajska pedagogika lahko predstavljala alternativo oziroma dopolnilo obstoječim uveljavljenim metodam vzgoje in izobraževanja pa tudi kot obliko ukrepov vzgojne pomoči otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, zlasti vedenjsko in čustveno motenim tudi v rednih osnovnih šolah. Do sedaj se je pri nas v praksi doživljajska pedagogika uveljavljala predvsem v različnih vzgojno-izobraževalnih zavodih, ki so namenjeni za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (vzgojni zavodi), manj pa je znanega o tem, ali se uveljavlja tudi v rednih osnovnih šolah.

Izhodišča za organizacijo Kraškega tabora

Pomembna izkušnja vzgojiteljev in učiteljev, ki uporabljajo metode doživljajske pedagogike, je to, da skupina, s katero preživljajo vsakdan, spoznajo v različnih situacijah (doživetja situacij na prostem). Sprejemanje novih odnosov, sebe z istimi ljudmi je intenzivna izkušnja za vse. Pomembna je ustrezna refleksija in verbalizacija nastalih sprememb kakor tudi njena umestitev v kontekst, ki bo imel svoje mesto tudi po končanem doživljajsko pedagoškem projektu. »Doživljajska pedagogika je usmeritev, ki je oddaljena od klasične institucionalne koncepcije in usmerjena v iskanje koncepta, ki ga večina mladih sprejema. Projekti so nasprotje pasivnosti in resignaciji ter zavodskemu (in tudi šolskemu, op. B. C.) vsakdanu, ki je mnogokrat prežet z nejevoljo, naveličanostjo in obupom.« (Krajncan, 2007, str. 72)

Doživljajska pedagogika je pedagoška disciplina, ki je - po zajetnem praktičnem delovanju in mnogoterih izkušnjah - v zadnjih dvajsetih letih postala znanstveno utemeljena. »Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto 'z glavo, srcem in rokami'.« (prav tam, str. 13).

Celosten pristop se v zadnjih desetletjih uveljavlja povsod tam, kjer je potrebno zavzeto opazovanje ali vključevanje v neko dogajanje z namenom njegovega doživljanja, ni pa nujno potrebno znanstveno (analitično) raziskovanje oziroma iskanje vzrokov zanj. V ospredju je torej doživljanje celote, ne analiziranje njenih delov. Ne gre torej le za razumsko predstavo o raziskovanem, ampak za širšo miselno predstavo o doživetem. Za širšo opredelitev šolarjevih stisk in načrtovanje rešitev je ta pristop ključnega pomena. (Ščuka, 2007, str. 19) Ščuka pogoje medsebojnega sodelovanja natančneje opredeli:

Pogovor in dogovor s posameznim učencem, kako ravnati v krizni, konfliktni situaciji, namreč zbledi v trenutku, ko se ponovno znajde v skupini, ko je vzpostavljena naravna socialna interakcija med njimi, četudi je učenec poprej razumsko dojel, katera vedenja so bila napačna in so vodila v konflikt.

Doživljajska pedagogika pomeni celosten pedagoški pristop, ki zbudi v otroku oziroma mladostniku vse receptorje in jih uporabi v izobraževalne namene. Pri doživljajski pedagogiki se je zato uveljavil moto 'z glavo, srcem in rokami'.

»Medsebojna pomoč se v šolskih letih najlažje izrazi pri skupinskem učenju, ki je v vsakem pogledu bolj učinkovito kot posamično učenje ali kot učna pomoč. Z razvijanjem medsebojne pomoči si šolar utrjuje lastnega duha, saj se preko spoznavanja drugih uči spoznavati sebe. Pogoj za uspeh je sodelovanje, ne medsebojno tekmovanje. Zato naj šolar spozna pravila timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja katerekoli dejavnosti.« (prav tam, str. 184).

Značilnosti otrok, ki so se udeležili tabora

Na tabor smo povabili 15 dečkov v starosti od 10 do 15 let. Vsi razen enega učenca so bili na šoli prepoznani in označeni kot nevodljivi in konfliktni otroci, zato so bili velikokrat obravnavani pri šolski svetovalni službi ali vodstvu šole. Vsi razen dveh so bili tudi učno manj uspešni. Med njimi so bili štirje »ponavljavci« (eden je razred ponavljal dvakrat) ter trije z odločbo o usmeritvi v Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. En učenec je bil prepoznan kot nadarjen in se nam je pridružil zaradi želje po taborjenju, avanturizmu in ljubezni do narave. Zaradi visoke stopnje socialne zrelosti, sposobnosti komunikacije in izkušenj s taborjenjem je imel v skupini vlogo neformalnega vodje, njegova prisotnost pa je tudi pripomogla k zmanjševanju stigme pri otrocih (pri organizaciji podobnih aktivnosti bilo bi dobro, da bi v skupini imeli več takih fantov).

Učitelji in drugi strokovni delavci so pri pouku in pri drugih oblikah dela z njimi opažali naslednje pojave oblike motečega vedenja in motenj v komunikaciji z vrstniki in odraslimi:

- klepetanje med poukom, igranje med poukom,
- neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti,
- površnost, pozabljanje, zgubljanje stvari,
- zamujanje in izostajanje od pouka,
- klovnsko, pavlihasto vedenje,
- prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje,
- prelaganje krivde na druge,
- nastopaštvo, hvalisanje,

- agresivno odzivanje in vedenje,
- izven šole pa so se starejši fantje posluževali nadomestnih zadovoljitev, kot so kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo.

Na šoli smo se pri treh osmošolcih srečevali s hujšimi oblikami motečega vedenja ali disocialnimi motnjami:

- povzročanje materialne škode, uničevalnost,
- tatvine sošolcem,
- agresivno vedenje, dejanja, kot so napadi, pretepi, fizični obračuni (zažiganje učenca s cigareto, prinašanje in preprodajanje hladnega orožja v šolo).

Vzroki za čustvene motnje na področju učne, šolske motiviranosti se pojavijo lahko zaradi prepogostih neuspehov in trajne neuspešnosti, zato je za učenca učenje izgubilo vrednostni pomen. Vzroki za nezainteresiranost za šolo in učenje so lahko posledica neustreznega vzgojnega nadzora in vodenja v družini (šest otrok je živel s samo enim staršem - v štirih primerih zaradi razveze zakoncev, v dveh primerih je oče umrl, en otrok pa je živel samo z očetom in bil brez stikov z mamo), pa tudi posledica razvajanosti in vzgojne nemoči staršev. Čustvene motnje v smeri disocialnega vedenja (brez občutkov krivde, za lastno zadovoljstvo, olajšanje) so lahko posledica zanemarjanja otroka ter zlorab in trpinčenja otroka (*Interno gradivo VIZ Smlednik*, 1997, str. 49), kar smo na šoli pri nekaterih učencih prepoznali in prek pristojnih služb ukrepali.

Pri naših učencih je šlo v večini primerov za take pojave oblike motečega vedenja, ki so ovirale učitelje, saj so morali zaradi njih prekinjati učni proces ter poiskati pomoč pri vodstvu šole ali šolski svetovalni službi.

Vzroki za čustvene motnje na področju učne, šolske motiviranosti se pojavijo lahko zaradi prepogostih neuspehov in trajne neuspešnosti, zato je za učenca učenje izgubilo vrednostni pomen.

Pričakovanja in cilji mentoric

Skupne cilje in pričakovanja nas mentorice bi lahko strnili v naslednje:

- doživeti pozitivne socialne izkušnje, ki bi jim kasneje pomagale pri osamosvajanju, prevzemanju odgovornosti in izboljšanju komunikacije;
- izboljšati komunikacijo z vrstniki in odraslimi pri skupinskemu delu, pri odrekanju in prilagajanju drugim;
- doživljanje soodvisnosti in povezanosti;
- dati priložnost otrokom, da doživijo izkušnjo sprejetosti s strani vrstnikov;
- učili naj bi se podrediti se pravilom skupine;
- osamljeni otroci naj bi dobili priložnost, da se pogovarjajo in spoznajo z drugimi otroki;
- učili naj bi se razreševati konflikte na konstruktiven način;

- učili naj bi se izražati svoja stališča in čustva, tako da ne bi žalili in prizadeli drug drugega;
- prek iger in pogovorov razviti strpen in razumeva-joč odnos do odraslih;
- prek socialnih iger in drugih aktivnosti naj bi se sproščali in zabavali ter razvijali prijateljske odnose;
- med otroki in mentorici naj bi se vzpostavili bolj pristni in manj togi odnosi na relaciji podrejeni-nadrejeni;
- tabor, osnovan na načelih doživljajske pedagogike, naj bi deloval kot podporni mehanizem, ki prispeva k boljši socialni opremljenosti, ki jo otrok potrebuje pri soočanju z vsakodnevnimi preizkušnjami, kar naj bi pripomoglo tudi k izboljšanju socialne klime na šoli;
- učiti se živeti v sozvočju z naravo (nabirati zdravilna zelišča, grabiti travo, zakuriti ogenj, omejiti porabo vode, živeti brez toaletnih prostorov in poskrbeti za čistočo v naravi);
- spoznavanje novega okolja in znajdenje v novih situacijah;
- ob premagovanju naporov in doživetjih uspehov dvig samopodobe.

Organizacija tabora in upoštevanje določenih načel

Na prvem sestanku pred odhodom so fantje skupaj z mentorici oblikovali pravila delovanja skupine in načrtovali odhod, način potovanja, organizacijo življenja in pravila obnašanja na taboru. Dogovorili smo se, kaj bo kdo prinesel s seboj, planirali smo stroške bivanja in organizacijo bivanja v kampu. (Na Odbor Šolskega sklada OŠ Brezovica pri Ljubljani smo naslovili prošnjo za kritje stroškov prevoza in prehrane, kar so nam odobrili. Člani odbora so menili, da je projekt zanimiv in - glede na naraščajoče pojave nasilja na šoli - nad vse potreben).

Na naslednji sestanek smo povabili tudi starše, ki so poleg soglasja za udeležbo na taboru morali podpisati še izjavo, da v primeru ogrožanja varnosti sebe ali drugih oziroma neprimernega vedenja pridejo po otroka. Starše smo opozorili, naj pred odhodom otrokom skrbno pregledajo potovalke zaradi možnosti vnosa alkoholnih pijač, poživil in cigaret.

Dogovorili smo se tudi, da bo osnovno vodilo tabora medsebojno sodelovanje, kar je pogoj za uspešno »preživetje«. Učenci bodo sami vodili vse dejavnosti: s pomočjo kompasa in karte nas bodo pripeljali do tabora, poskrbeli bodo za ureditev prostora, postavili šotore, zakurili ogenj, prinesli vodo, nakupili živila in skuhalili večerjo, dogovorili smo se tudi glede toalete (lopatica za izkop) idr.

Pri delu in vodenju skupine ter izvajanju delavnic je bil upoštevan celostni pristop in nekatera *gestalt* načela po principu delovanja »tukaj in zdaj«, kar pomeni zavedati se trenutnega dogajanja in svoje vloge v njem. Učenci so bili seznanjeni s pravili timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja katerekoli dejavnosti. »Podobna so pravilom udeležencev križarjenja na jahti, kjer ni možna niti osamitev niti svojeglavost - za sebičnost, zamere, nestrpnost in ošabnost pa tam sploh ni prostora«. (Ščuka, 2007, str. 184) Upoštevana morajo biti pravila timskega povezovanja, in sicer:

Skupni dogovor. Potrebna je razdelitev vlog, ko si skupina izbere vodjo, razdelijo se naloge, kdo bo kaj delal ipd.

Izmenjava mnenj. Gre za iskanje skupnih dogovorov, tudi s spodbujanjem počasnejših ali tišjih članov (umirjanje glasnejših, op. B. C.).

Osebna odgovornost. Medsebojno usklajevanje in skupni dogovori omogočajo predstavitev različnih mnenj, a se vsak sam odloča, kaj bo sprejel, kaj odklonil.

Ustvarjalno sporazumevanje. V skupini se udeleženci učijo sporazumevati ustvarjalno, a morajo imeti pred seboj jasna navodila oziroma že poznati načela takega sporazumevanja. Pri tem so najpomembnejša povratna sporočila, ker omogočajo zrcaljene.

Učenci bodo sami vodili vse dejavnosti: s pomočjo kompasa in karte nas bodo pripeljali do tabora, poskrbeli bodo za ureditev prostora, postavili šotore, zakurili ogenj, prinesli vodo, nakupili živila in skuhalili večerjo, dogovorili smo se tudi glede toalete.

Presojanje. Gre za lastno oceno tega načina učenja oziroma sposobnosti sodelovanja v skupini in za sporočanje svojih vtisov oziroma doživetij drugim. (glej Ščuka, 2007, str. 184-185)

Pri skupinskem delu naj bo mentor (učitelj, op. B. C.) le svetovalec, ki sicer ne posega v skupino. Medsebojna pomoč sloni na vzajemnosti, skupni pripadnosti in povezanosti, ne na iznajdljivosti in sposobnosti nekega posameznika. Šolar naj spozna načela delovanja skupnosti, kjer sta cilj tovarištvo in sodelovanje, ne tekmovanje in boj za prestiž in osebni uspeh. Skupina si zato najprej zastavi skupne cilje. (glej prav tam, str. 185).

Naši skupni cilji so bili torej ob skupnem druženju, povezanosti, soodvisnosti doživeti nekaj lepega in razvijati zaupanje in prijateljstvo med učenci samimi kakor tudi v odnosu do mentorice.

Tik pred odhodom so se v nas ponovno oglasili dvomi, ali smo pripravljene prevzeti odgovornost v primerih hujših kršitev in nasilnega vedenja otrok. Spraševale

smo se, od kod tolikšna motivacija za udeležbo, zlasti pri starejših fantih. Ali nam pripravljajo kakšno »presečenec«? Kaj v resnici pričakujejo od taborjenja? Ali nam želijo škodovati?

Iz izkušenj in teoretično sem vedela, da otroci z mošnjami v vedenju in čustvovanju odklanjajo avtoriteto, se bojijo novosti, izogibajo se naporom, bežijo v lagodnost in vzdržujejo pasivne interese. Taborjenje v naravi jim tega ne bo omogočalo. Zavedala sem se, da bodo otroci s seboj vzeli vzorce vedenja, ki nam bodo parali živce, pa vendar je to z vidika psihološke atmosfere zelo pomembno. »Sprejemanje simptomov in dopuščanje regresije (manj zrelih oblik vedenja) mora biti del tretmanskega okolja« (Redl & Wineman, 1980, str. 8). Kolegici sem posvarila, da lahko pričakujemo, da bodo kljub prepovedi učenci kakšnega prižgali ali kaj popili. Popolnoma nesmiselno bi bilo pričakovati, da se to ne more in ne sme zgoditi in v primeru razkritja odreagirati s hudimi kaznimi in izločitvijo. Namesto tega jih je bolje dobro informirati o nevarnostih in posledicah takega ravnanja in podati zelo jasna navodila in pravila glede kajenja - npr. (ob upoštevanju, da je bilo nekaj fantov že odvisnih od nikotina) v smislu: »Kajenje in pitje alkohola ni dovoljeno in upamo, da boste to spoštovali. Če pa vas slučajno zapelje skušnjava, se morate zavedati, da je na Krasu v tem sušnem in vročem obdobju huda požarna ogroženost. Kmetje kadijci zato cigaretne ogorke zakopljejo v zemljo.«

Zavedala sem se tudi, da moramo učencem zagotoviti popolno zaščito pred travmatskim ravnanjem kateregakoli izmed nas odraslih oziroma, sledeč Redlu in Wineman, v ravnanju osebja ne sme biti nič takega, kar je v prejšnjem mladostnikovem življenju povzročilo sedanjo vedenjsko sliko. (glej *prav tam*, str. 9). Izogibati se torej moramo moraliziranju in zgražanju spričo njihovega neprimerne vedenja, kaznim, ignoriranju, žaljenju, pridiganju, skratka vsemu, kar bi v njih vzpodbudilo čustva ponižanja, napetosti, jeze in strahu. Namesto tega jih je treba na neprimerno vedenje opozoriti, jim pomagati razbremeniti jezo s pomočjo pogovora ali zadolžitvijo, pohvaliti pozitivna ravnanja in jim dati občutek in vedenje, da ga skupina sprejema in potrebuje. Po Redlu in Winemanu antiseptična odstranitev predstavlja metodo odstranitve otroka v skrajnih primerih iz situacije, v kateri je postal tako agresiven, da se nanj ni dalo vplivati z nobeno drugo tehniko. Ta poseg pa naj ne bi vključeval nobene nasprotna agresivnosti, ki bi izhajala iz jeze odraslega in bi pomenila zavračanje otroka. Odrasli naj bi bil še vedno ob njem, da bi mu pomagal opraviti z občutki, ki jih je ta odstranitev povzročila (glej *prav tam*, str. 9).

Upoštevati moramo, da se otroci v dveh dneh kljub menjavi okolja ne bodo spremenili, čeprav bi si mentorji še tako prizadevali, da jim pomagamo premagati in spremeniti socialne vzorce, ki niso primerni. Redl

in Wineman pravita, da se novo okolje ne bi smelo preveč razlikovati »od socialnih vzorcev, ki jih je otrok prinesel iz starega okolja. To načelo naj bi upoštevali tako pri opremi kot pri programu, sicer lahko pride do neke vrste navzkrižja (interference) med domačo situacijo in novim okoljem, ki lahko ovira zasledovanje terapevtskih ciljev. Seveda sem ne spadajo elementi iz prejšnjega okolja, ki bi utegnili škodovati terapevtskim prizadevanjem. Za obravnavanje otrok z motenimi funkcijami ega je najpomembnejše izvajanje rekreacijskega programa. Tu se lahko izrazno razbremenijo na organiziranem, sublimacijskem in frustracijsko dopuščajočem nivoju disfunkcij ega, zaradi katerih trpijo. Zlasti je pomembno področje iger, ki dajejo možnosti potrditve, uveljavljanja, domišljije, uspeha v skupini. Normalni otroci najdejo take igre sami od sebe.« (*prav tam*, str. 8-9) Ne smemo pozabiti na naše osnovne cilje, ki smo si jih zastavili, namreč da se v novi situaciji, izven šolskih prostorov medsebojno spoznamo in okrepimo medsebojno zaupanje, kar je pogoj za kakovostnejše reševanje problemov v šoli.

Zaključek in evalvacija

Po vrnitvi s tabora smo učiteljskemu zboru in vodstvu šole s ponosom posredovale naše vtise in opažanja. Nedvomno smo v odnosu do naših »problematičnih« otrok naredili korak naprej v smislu večjega medsebojnega zaupanja. Presenetljivo se nam je zdelo, da smo v samo dveh dneh dosegli tolikšno stopnjo zaupanja in da so otroci v zaključni fazi našega druženja že načrtovali naslednji tabor. Otroci so se na taboru sprostili, zabavali, skupina je dosegla visoko stopnjo kohezivnosti, starejši so se do mlajših vedli zaščitniško (čeprav pod masko nastopaštva). Do večjih izgredeov ni prišlo, smo pa opazale negativne oblike vedenja, ki pa so bile pričakovane:

Odpori do fizičnega napora, kot so hoja, pospravljanje, čiščenje tabora, grabljenje. Ob teh dejavnostih so nekateri potrebovali ogromno vzpodbud in pregovarjanja. Ker smo bile vztrajne, smo dosegle, da so bili vsi aktivni, pa čeprav nekateri bolj, drugi manj. Opravila, ko so jih imeli radi, so bila postavljanje šotora, prinašanje vode iz vasi, kurjenje, kuhanje in pečenje ter nakupovanje. Vsak izmed njih je imel določene zadolžitve, ki so se jih v glavnem držali.

Nadvse vztrajen in pogost negativni vzorec vedenja je predstavljalo preklinjanje otrok. Kljub opozorilom in umirjanju otrok tega vedenja nismo uspele omejiti. Šikaniranje in »zbadanje« mlajših otrok smo razumele kot poskus prevzemanja pomembnejših vlog v skupini (nastopaštvo) in manj kot poskus škodovati jim ali se načrtno izživljati nad njimi. V bistvu so do njih prej zavzemali zaščitniški odnos, ki se je odražal v smislu »Bom jaz namesto tebe to naredil, saj ti tega ne zmoreš,« ali »Daj, ti bom jaz pokazal, kako se to dela.«

V šoli smo otrokom razdelile vprašalnike, da bi izvedele, kako so se počutili na taboru. Smo eden od otrok na vprašalnik ni odgovoril. Na kratko bom povzela njihove odgovore.

Večina se je tabora udeležila, ker so radi v naravi in radi taborijo, ker so jim učiteljice to dejavnost predstavile kot zelo privlačno in zanimivo ter zaradi priložnosti, da se izkažejo in se družijo z učiteljicami in prijatelji v drugem okolju in ne v šoli. Nekaj jih je navedlo, da so šli na tabor zato, da jim ni bilo treba k pouku, dva pa sta napisala, da zato, da bi naredila kakšno lumparijo, česar doma ne moreta.

Večina jih je napisala, da so se njihova pričakovanja glede tabora povsem ali vsaj delno uresničila, le eden je navedel, da se njegova pričakovanja niso uresničila in je bil razočaran.

Večina je svoje počutje na taboru označila kot dobro, pet kot presenetljivo dobro in eden kot »tako tako«.

Na taboru je bilo večini najbolj všeč kurjenje ognja, kuhanje, prehranjevanje, nakupovanje in postavljanje šotorov, vožnja s traktorjem, ponočevanje, najbolj pa si jih motili pospravljanje in hoja, vročina, špricanje z vodo, eden je navedel, da ga je motil smrad zaradi piščančjih iztrebkov in bolečina v glavi, enega je motila prisotnost učiteljic.

Enajst učencev je izrazilo željo, da se bi v prihodnjem letu ponovno udeležilo tabora (na primer, ker sem rad

v naravi in verjamem, da bo še boljše drugo leto), eden je bil glede tega neodločen, eden je navedel, da je edino kar si želi, da bi zapustil to »po...« šolo, dva bi to izkušnjo prepustila drugim učencem.

Njihovi predlogi za naslednje taborjenje so bili, da bi zaposlili in porazdelili naloge med vse učence, več jih je predlagalo kopanje in da bi ostali na taboru malo dlje, da bi več nakupovali in manj hodili, en otrok pa je predlagala, da bi šli na tabor brez učiteljic.

V šolskem letu 2010/2011 so izmed udeležencev tabora trije osmošolci predčasno zaključili šolanje pri nas, za preostalih dvanajst otrok pa ocenjujemo in ugotavljamo, da smo strokovni delavci šole z njimi uspeli vzpostaviti bolj pristne in zaupljive odnose, saj so se učitelji bistveno manj pritoževali nad njihovim vedenjem, če pa je prišlo do nesoglasij, je bilo z njimi lažje urediti probleme brez posredovanja vodstva ali svetovalne službe.

Pedagoških intervencij zaradi vedenjskih in disciplinskih težav za te učence je bilo bistveno manj. Če smo za lansko leto ugotavljali, da sta pomočnica in svetovalna delavka skoraj vsakodnevno »obravnavali« katerega izmed teh učencev, je bilo letos pri svetovalni delavki s štirimi učenci opravljenih le enajst razgovorov, pri vodstvenem kadru pa šest, kar je v primerjavi s preteklim letom malo. Izmed teh učencev sta bila le dvema dodeljena vzgojna opomina. Vsi učenci so tudi brez popravnih izpitov zaključili razred, štirje tudi osnovnošolsko obveznost.²

Literatura

1. Cerkovnik, B. (2010). »Sodelovanje med šolsko svetovalno službo in učiteljem pri načrtovanju pomoči otrokom, ki se težje vključujejo v skupino vrstnikov«. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, let. 14, št. 3/4, str. 80-87.
2. Jesenovec, A., Leskovšek, S. (2011). *Vloga in pomen šolske svetovalne službe med učenci 6. in 9. razredov Osnovne šole Brezovica pri Ljubljani ter Osnovne šole Preserje, raziskovalna naloga*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
3. Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
4. Filipčič, K., Muršič, M. (2010). O »znanju o čustvih za manj nasilja v šoli«. V Muršič, M. (ur.), *Znanje o čustvih za manj nasilja v šoli*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, str. 7-9.
5. Redl, F., Wineman, D. (1980). *Agresivni otrok*. Ljubljana: Svetovalni center: Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.
6. Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinović-Vogrinič, G., Musek, J., (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

² Med 7. in 9. oktobrom 2010 je v Bohinju potekal 3. mednarodni kongres doživljajske pedagogike z naslovom Festival doživetij, ki ga je organiziralo Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Doživljajska pedagogika se je do sedaj v slovenskem prostoru uveljavljala zlasti med zavodsko populacijo. Na tem kongresu smo se mentorice OŠ Brezovica pri Ljubljani pojavile kot edine predstavnice »redne« osnovne šole, da bi pokazale svoj koncept dela po načelih doživljajske pedagogike. Udeleženci kongresa so bili nad prispevkom navdušeni, izrazili so začudenje zaradi poguma, ki smo ga imele, da smo na dvodnevni Kraški tabor popeljale vzgojno najzahtevnejše učence naše šole, s priznanjem in podporo, ki smo jo dobile, pa so nas opogumili, da bi s podobnimi projekti nadaljevale tudi v prihodnje.

7. Stiškovsky, N. (2005). Doživljajska pedagogika kot alternativa vzgoje v osnovni šoli, 2. slovenski kongres doživljajske pedagogike, Društvo za doživljajsko pedagogiko, Zreče 2005, str. 97.
8. Krajncan, M., Cvirn, N. (ur.). Doživljajska pedagogika kot alternativa vzgoje v osnovni šoli. V: 2. slovenski kongres doživljajske pedagogike, Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko, str. 97-98.
9. Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Založba Didakta.
10. *Navodila za prilagojeno poučevanje učencev z motnjami vedenja in osebnosti, interno gradivo*. (1997) Smlednik: Vzgojno-izobraževalni zavod Frana Milčinskega.

Dnevnik³

Kraški tabor, Kosovirje,

10. –11. junij 2010

Petek, 10. 6. 2010

Vsi otroci so prišli na železniško postajo Notranje Gorice ob dogovorjenem času. Tisti, ki niso pravočasno oddali soglasja in dogovora staršev, so ga tokrat oddali. Prva skrb odpade. Na vlaku nas pričakajo otroci, ki so z Marjano vstopili na Brezovici. Preverimo, ali imajo vse »papirje« in opremo. Druga skrb odpade. Na vlaku so umirjeni, Adam prijazno postreže s čokolado. Tik pred prihodom v Dutovlje izgine Dejanov mobilni telefon. Prvi neprijeten pripetljaj. Mrzlično brskamo po prtljagi in stikamo med sedeži in mobilni telefon se čudežno pojavi v Martinovem nahrbtniku. Vsem nam je jasno, da Jasminov mobilni telefon ni skrival, a za razčiščevanje in ukrepanje ni ne volje ne časa. V Dutovljah izstopimo. Druga neprijetna izkušnja. Vlak odpelje in Dejan ugotovi, da je na njem ostala njegova rdeča spalka. Pa še izposojena. Ana ga pomiri, saj mu zagotavlja, da bo načelnik postaje poskrbel za to, da mu jo izročijo, Anin sorodnik pa jo bo odšel še pred večerom iskat na postajo.

Na travniku se posedemo v krog in Marjana otroke poskuša animirati s socialno igro. Žogico skokico si podajamo in si s pomočjo nežaljivih vzdgov poskušamo zapomniti imena. Pa saj se vendar vsi poznamo med sabo. Za prve žaljivke poskrbi Žika, Dejan in Samo pa se začneta obmetavati s hrano in potrebno jih je umirjati. Tretji neprijeten pripetljaj.

Otroke zadolžimo, da nas pripeljejo do mesta, kjer se bomo utaborili. Razdelimo jim kompase in karte, da se orientirajo v prostoru in določijo pravo smer in pot. To počnejo z navdušenjem in ponosom. Prašna kraška cesta je dolga, prtljaga težka, sonce pripeka z vso močjo. Vsi stoično prenašajo napor, edino Dejan se pritožuje in se smili samemu sebi.

Presenečajo me fantje, ki so mlajšim in šibkejšim pripravljeni pomagati. Adam, ki je najbolj otovorjen in prvi v koloni, pravi, da se mora uriti, ker bi rad postal vojak.

Po poldrugi uri opoldne prispemo v vas Kosovirje. To je prava kraška vasica z značilnimi kamnitimi hišami in dvorišči, ki jih obdaja zid. Ustavimo se ob vaškem vodnjaku. Medtem ko Tim in Pavel črpata vodo iz vodnjaka v kante, se mi utaborimo v kraški vrtači ob vasi. Od sovaščanov si izposodimo grablje in fantje pograbijo pokošeno travo in pripravijo teren za šotor. Nekaterim grabljenje ne diši, pri postavljanju šotorov pa sodelujejo vsi. Skupaj ugotovljamo, da smo se pri delu odlično organizirali in da je bila medsebojna pomoč popolna. Skupaj sestavimo jedilnik, zelo smo lačni in utrujeni. Fantje se nato razdelijo v dve skupini, eni gredo z Ano v trgovino v Pliskovico, ki je od kampa oddaljena pol ure hoda, drugi poskrbijo za vodo in jo z vozičkom pripeljejo v kamp. Pripravijo kurišče, obdano s kamenjem, pripravijo drva, zakurijo in postavijo kotel z vodo. Skuhali smo izvrstno juho iz vrečk, Tone je s sabo prinesel štiri kilograme čevapčičev in dva kilograma hrenovk, iz trgovine so fantje prinesli še kruh, ajvar, čebulo in paradižnik. Pekel je v glavnem Ludvik, ki ima izkušnje s preživetjem naravi. Obred kosila je trajal vsaj dve uri in vse nam je zelo teknilo. Edino Aljaž in Žika sta si postregla s pasuljem in »filanimi« paprikami iz pločevinke, ki sta jih tovorila s seboj.

Po kosilu so fantje igrali *baseball*. Za socialne igre, ki jih je vodila Marjana, ni bilo nobenega pravega zanimanja. Marjano je zaskrbelo, da se bodo, če ne bodo vodeni, preveč razživali. In res so se med igranjem veliko prepirali, zato smo sklenile, da kmalu zapustimo tabor in jih odpeljemo v vas Pliskovica.

Ob 17. 00 smo imeli sestanek skupine. Na dnevnem redu je bila analiza povzročene škode: polomili smo dvoje grabelj, razbili plastično posodo za vodo in kanto. Plačilo škode si bomo porazdelili, le Tone in

³ Vsa imena otrok, ki nastopajo v dnevniku, so izmišljena.