



Luka Dobovičnik

Večdnevne športno-doživlajske dejavnosti in nekateri njihovi učinki na otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Izvleček

V članku so predstavljene štiri večdnevne športno-doživlajske dejavnosti (tridnevno pohodništvo in plavanje, petdnevno zimovanje, tridnevno kolesarjenje in pohodništvo ter osemdnevno jadranje) za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki smo jih oblikovali na podlagi psiholoških, vzgojnih, socialno pedagoških, kinezioloških in doživlajsko pedagoških teoretičnih podlagah in so potekale od 1. 9. 2017 do 22. 9. 2018. Dejavnosti so del prenovljenega in nadgrajenega celostnega vzgojnega programa Mladinskega doma Malči Beličeve (MDMB). Po mnenju izvajalcev in nekaterih spremljavah so najpomembnejši del celotnega intenzivnega vzgojnega in športno-doživlajskega programa, na podlagi katerega prihaja do bistvenega napredka in sprememb (sodelovanja, medvrstniške pomoči, manjše intenzivnost in nižje frekvence negativnega izstopajočega vedenja, zmožnosti sklepanja konsenzov, učinkovite komunikacije, povečane senzibilizacije za neverbalna sporočila, pozitivnega vpliva formirane skupine otrok na ostale udeležene otroke v projektu ...) pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v MDMB.

Ključne besede: športna vzgoja, projektno delo, doživlajska pedagogika, čustvene in vedenjske motnje.



Multi-day sports and adventure activities and the effect on children and adolescents with emotional and behavioural disorders

Abstract

The following article presents 4 multi-day sports and adventure activities (three days of hiking and swimming, five days of winter vacations, three days of cycling and hiking and eight days of sailing) for children and adolescents with emotional and behavioural disorders, which were based on psychological, educational, socio-pedagogical, kinesiological, and experiential, pedagogical and theoretical grounds and which were in progress from 1st September 2017 until 22nd September 2018. The activities are a part of the adapted and upgraded comprehensive educational programme in the Youth care centre Malči Belič (YCCMB). According to the main executants, these activities are the most important part of the entire intensive educational and sports and adventure programme, which is resulting in significant progress and changes in children and adolescents with emotional and behavioural disorders in YCCMB (cooperation, peer support, lower intensity and frequency of negative behaviour, the ability of reaching a consensus, efficient communication, an increased sensibility to nonverbal messages, a positive influence of a formed group of children on other participating children in the project, etc.).

Key words: physical education, project work, experiential pedagogy, emotional and behavioural disorders.

Uvod

Kot športni pedagog pri vzgojnem delu v ljubljanskem Mladinskem domu Malči Beličeve (MDMB) se skupina, ki jo vodim, več časa intenzivno ukvarja s športom. Razlog za to ni le v ciljih, ki jih običajno povežemo s cilji športne dejavnosti, ampak v dodatnih, drugačnih in raznovrstnih možnostih terapevtskega vplivanja na skupino in posameznika (Vec, 2000). Pri tovrstnem skupinskem delu sledimo nekaterim pomembnim ciljem, predvsem spodbujanju skupinskih procesov, kot so kohezivnost, konformnost¹, nastajanje norm in pravil, ter ostalim vedenjskim regulativom (Vec, 2000).

Pedagogi opažamo, da večina športnih dejavnosti v MDMB pušča vidne vzgojne in terapevtske (sociološke in psihološke) učinke pri posameznikih ter bistveno pripomore k razvoju skupinskih procesov. Na tem področju so ti otroci in mladostniki najbolj prikrajšani, zato je nujno, da se dejavnosti lotimo po načelih intenzivnega in skupnega sobivanja (Krajncan, 2007; Vec, 1998b). Zaradi značilnosti disocialnih otrok in mladostnikov, ki bivajo v MDMB, bi morali biti eni od pomembnejših ciljev dela z njimi, poleg usmerjenosti na sklope deklarativne uspešnosti, ozaveščanje, prepoznavanje in razločevanje procesov znotraj skupine oz. oblikovanje skupinske dinamike (Vec, 2000). To je mogoče doseči zlasti s pomočjo izkustvenega učenja, ki je po mnenju Marinška in Rajtmajerja (2017, str. 78) »spoznavni proces, ki ga uvrščamo med celostne spoznavne tehnike in je samo del doživljajske pedagogike«. Specifičnost skupine disocialnih mladostnikov je ravno v tem, da je njihova usmerjenost na procese neločljivo povezana z uspešnostjo oz. neuspešnostjo soočanja z lastno drugačnostjo v širšem socialnem sistemu (Vec, 2000). Prav akcijski tip skupine (in ne diskusijski) je po mnenju Makarenka (1950), Redla in Winemana (1984) ter Ruglja (2015) najzanesljivejša metoda dela z delinkventnimi in tudi drugimi otroki ter mladostniki v tiski. Šport pa je zagotovo sredstvo, prek katerega lahko uresničimo cilje na področju vzgojnih, socioloških in psiholoških procesov (Tušak, 2012), pri tem pa Tušak (2012) izpostavlja pozitivno oblikovanje športne in splošne samopodobe, razvoj samodiscipline, motivacije, osebnostne čvrstosti, frustracijske tolerance, razvoj ustreznega vrednotnega

sistema, ki sloni na splošnih življenjskih vrednotah, razvoj delovnih navad, potrpežljivosti, odgovornosti in iniciativnosti ter zrelosti v socialnem, čustvenem, intelektualnem in moralnem delovanju posameznika.

Vidne spremembe, ki niso le na strani mladostnikov, temveč tudi odraslih oseb, ki v intenzivna sobivanja oz. odnose vstopajo, lahko dosežemo šele takrat, ko se spremembe dogajajo namerno in usmerjeno. Cono udobja presežemo, ko se soočamo z neprijetnostmi; brez napora, bolečine, strahov, neprijetnosti, ki spremljajo spreminjanje zaznavanja samega sebe, v nobenem doživljajsko-pedagoškem procesu ne bomo dosegli strokovnih ciljev (Vec, 2006). Končni cilj športnih in športno-doživljajskih dejavnosti v MDMB je doseči optimalno izkušnjo, ki po mnenju Csikszentmihalyi (1990) predstavlja trenutek, ki pogosto ni pasiven, receptivni sprostitevni čas. Ti trenutki se pojavijo, ko se človeško telo ali um »raztegneta« do svojih meja v prostovoljnih prizadevanjih, da bi dosegli nekaj, kar je težko ali vredno, pri tem pa ohranjata osredotočenost na realne cilje v mejah sposobnosti, ki se ujema z možnostmi za njihova udejanjanja (Csikszentmihalyi, 1990). Krajncan (2007), Kroflič (2017) in Vec (1998b, 2006) poudarjajo prevzgojni pomen športa, predvsem doživljajske pedagogike, kjer je primarni vzgojni dejavnik intenzivna situacija, v kateri otrok kljub naporu z nekonvencionalnim vzpostavljanjem socialnih stikov spozna medvrstniško in medgeneracijsko sodelovanje, pridobi zaupanje v sočloveka in spozna možnost izbire zanimivega preživljanja prostega časa oz. dela življenja.

Pri vključenosti strokovnega osebja je treba paziti, da so v projekt vključeni ljudje, ki imajo stike z disocialnimi otroki in mladostniki, saj po mnenju Veca (2000) prisotnost nekoga, ki nima nikakršnih stikov z njimi, bistveno spremeni odnose in dinamiko skupine.

Pedagogi vstopamo v skupine (razred) kot vodje in koordinatorji (Kobolt, 2009). Po mnenju Koboltove (prav tam) so za pedagogovo uspešnost potrebni miselna in čustvena priprava vodje, razumevanje lastne vloge in trenutne situacije; le tako se bomo lahko pri skupinskem delu osredotočili na skupino in posameznike, ki sestavljajo to skupino. Trstenjak (1987, v Marinšek in Rajtmajer, 2017) opozarja, da šola oz. vzgojno-izobraževalni program raste in pade s pedagogi, zato se je treba spraševati po

naši vlogi v razredu/skupini in družbeni odgovornosti. Pri vodenju skupine Koboltova (2009) poudarja pomen neprestanega preverjanja skupinskega cilja, sposobnost usmerjanja skupine v proces jasnega in razvidnega določanja ciljev, jasne strukture vsakega srečanja, prizadevanja oz. skrbi, da vsak član najde prostor zase, na koncu pa skrbi za refleksijo in načrtovanje prihodnjih dejavnosti. Vec (2008, str. 145) navaja, da »... v skupinah večkrat ni preprosto odkriti, kaj sploh je skupinski cilj, saj to, da so različni posamezniki usmerjeni k istemu cilju, še ne pomeni, da imajo skupinski cilj«. O skupinskih ciljih pa lahko govorimo le takrat, kadar sta za doseglo cilja potrebna medsebojna dejavnost in sodelovanje. »Šele takrat, ko ima skupina skupinski cilj, lahko zares govorimo o skupini, če tega ni, lahko govorimo le o posameznikih, ki se nahajajo skupaj v istem prostoru in delajo podobne stvari s podobnimi nameni« (Vec, 2008, str. 145). Za doseglo skupinskega cilja pa je potreben čas, saj do njega, po mnenju Veca (2008, str. 145), »brez določene količine medsebojne interakcije oz. komunikacije sploh ne more priti«.

Vodja ima skozi različne faze ključno vlogo v razvoju skupine (Krajncan, 2007). Za vodenje skupine lahko uporabi različne vloge ali stile, ki pomagajo razviti skupino. Za vodenje skupine na prostem je po pogojni teoriji vodenja skupine (ang. *conditional outdoor leadership theory – COLT*), ki napoveduje primeren stil vodenja na osnovah zanimanja vodje za nalogo, odnos in pogojno naklonjenost, primerna kombinacija avtokratskega, demokratičnega in popuščajočega stila vodenja skupine (Krajncan, 2007). Opozoriti pa je treba, da spremembe pogojev (nevarnost, skupinska enotnost ...) lahko spremenijo stil vodenja skupine. Včasih so ti pogoji celo boljše možnost za odločitev za primeren stil vodenja, kot pa so razsežnosti nalog in odnosov (Krajncan, 2007). Pri tem Grant (2016, str. 201) opozarja, da vodja s svojim delovanjem ne sme pripeljati skupine do skupinske miselnosti, ki je »hud nasprotnik izvirnosti«.

Posamezne faze v razvoju skupine bi težko enoznačno opredelili, saj se med seboj tesno prepletajo in ne sledijo ena drugi po pričakovanem vrstnem redu (Vec, 2000). Vec (2000) navaja sedem faz razvoja skupine (priprava, orientacija, začetno strukturiranje, faza konfliktov, faza zaljubljenosti, delovna faza, faza sovplivajočega sodelovanja, zaključevanje, analiza), običajno pa je v strokovni literaturi zaslediti teorije o petih

¹Konformnost pomeni skladnost stališč posameznika z normo, ki je bila sprejeta s strani večine (Vec, 1998a).

fazah nastanka skupine: v prvi fazi se skupina zbere in začne razvrščati naloge ter vzpostavljati odnose; v drugi fazi se pojavi medsebojna skrb in povezanost članov; v tretji fazi se osnujejo pravila za naloge in medsebojne odnose; v četrti fazi skupina deluje učinkovito kot ekipa, omogočeno ji je, da lahko izpolni visoko raven v nalogah in medsebojnih odnosih; v peti, zadnji fazi pa se skupina zapre oziroma razide – člani se začnejo ukvarjati z drugimi nalogami in odnosi, običajno znotraj nove skupine (Krajncan, 2007). Po mnenju Kobltove (2009) je poznavanje in prepoznavanje razvojnih faz v skupini temeljno za razumevanje skupinskega dogajanja in vodenje različnih skupin. Avtorica poudarja, da so skupine različno dolgo na posameznih stopnjah, zato je pri skupinskem delu treba izhajati iz konkretne situacije ter »od tukaj in zdaj«, ob nekaterih dejanjih pa se je treba nemudoma odzvati, za kar pa je potrebna učinkovita komunikacija, kar po mnenju Johnsona in Johnsona (1997; v Vec, 2005) pomeni, da si prejemnik razlaga sporočilo pošiljalca enako, kot je le ta želel. Pozorni moramo biti predvsem na psihološki in semantični vidik obeh procesov (Vec, 2005).

Zaradi izjemnega pomena skupinskega dela so načrtovanje, izvedba in evalvacija športno-doživljskih projektov v MDMB izhajali iz doživljsko-pedagoških ciljev (Krajncan, 2007), načel doživljske pedagogike (Krajncan, 2007), potreb posameznikov in skupine. S strokovno vodenimi dejavnostmi in pogovori smo pri delu sledili naslednjim ciljem, ki naj bi jih usvojili otroci:

- doživljati občutek pripadnosti skupini;
- razvijati sposobnost sodelovanja in nudenja medsebojne pomoči;
- spoznavati, prepoznavati in se (na)učiti ustrezne verbalne in neverbalne komunikacije;
- (na)učiti se konstruktivnega reševanja medsebojnih konfliktov in se usposobiti za ustreznejše sobivanje;
- pridobiti zaupanje v sočloveka;
- prepoznavati lastno vlogo v skupini in pomen osebnega doprinosa za skupino oz. za individualni in skupinski napredek in
- naučiti se različnih znanj, spretnosti in veščin ter osmisliti njihovo uporabo.

■ Predstavitev štirih večdnevniš športno-doživljskih dejavnosti in nekaterih njihovih učinkov

V MDMB smo se odločili, da bomo v šolskem letu 2017/18 vstopili v dvoletni (od 1. 9. 2017 do 30. 9. 2019) projekt Strokovnega centra, ki ga financirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, izvaja pa ga konzorcij šestih slovenskih vzgojnih zavodov in mladinskih domov v zahodni slovenski regiji. Celotni športno-doživljski program s predvideno spremljavo je natančno opisan v reviji Šport v članku z naslovom *Primer športno-doživljskega programa za otroke in mladostnike z razvojnimi, vzgojnimi, socialnimi in psihološkimi primanjkljaji* (Dobovičnik, 2018a). V nadaljevanju so predstavljene štiri večdnevne športno-doživljske dejavnosti (tridnevno pohodništvo in plavanje, petdnevno zimovanje, tridnevno kolesarjenje in pohodništvo ter osemdnevno jadranje), izvedene od 1. 9. 2017 do 22. 9. 2018, ki predstavljajo v prenovljenem in nadgrajenem celostnem vzgojno-izobraževalnem programu MDMB pomemben, če ne celo najpomembnejši del celotnega intenzivnega vzgojnega in športno-doživljskega programa, na podlagi katerega prihaja do bistvenega napredka in sprememb pri otrocih in mladostnikih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v MDMB.

V petek, 13. 10. 2017 smo se s skupino odpravili na prve tridnevne športno-doživljske dejavnosti v šolskem letu 2017/18, ki so trajale do nedelje, 15. 10. 2017 zvečer. Poudarek je bil na pohodništvu, ki smo ga izvedli po Čateževi energijski poti in z vzponom na Sv. Vid nad Brežicami in vodnih dejavnostih v Termah Čatež. Vmesni čas pa je bil zapolnjen s kulturnimi, likovnimi in drugimi dejavnostmi. Med vikendom smo pedagogi začeli opazovati zasnove sodelovanja in medvrstniške pomoči, česar običajno skupina v začetni fazi vzpostavljanja skupinskih procesov v stresnem okolju (med tednom) ne zmore.

Zimske športno-doživljske dejavnosti smo izvedli med zimskimi počitnicami od 19. 2. do 23. 2. 2018. Med zimovanjem smo izvedli šest smučarskih dejavnosti, vključno s smučarsko tekmo, dve sankiški dejavnosti in nekatere druge dejavnosti na snegu (kepanje, izdelovanje snežnih skulptur ...),

poznopopolndanski pohod po Pohorju, štiri predavanja (o FIS pravilih, o astronomiji, predavanje lovca o naravi in živalih na Pohorju in predavanje o alpinizmu v Himalaji) in dva likovna natečaja. Zimovanja se je poleg devetih otrok, ki že od septembra 2017 sodelujejo v intenzivnem športno-doživljskem programu, udeležilo tudi osem otrok, ki v programu ne sodelujejo. Med skupino, ki dlje časa sodeluje v omenjenem programu, in ostalimi otroki smo pedagogi opazili bistvene spremembe v doživljanju, vedenju, komunikaciji in sodelovanju. Pedagogi pa smo bili enotni tudi glede pozitivnega vpliva že oblikovane skupine otrok na ostale otroke. Opaziti je bilo manjšo intenzivnost ter nižjo frekvenco negativnega izstopajočega vedenja pri ostalih otrocih, pomoč oblikovane skupine pri korekciji negativnega izstopajočega vedenja, ter nudenje pomoči oblikovane skupine pri vključevanju v dejavnosti in socializaciji.

Športno-doživljski vikend kolesarjenja in pohodništva smo izvedli med 1. 6. in 3. 6. 2018. Dejavnosti smo začeli s kolesarjenjem od MDMB do železniške postaje Ljubljana, od koder smo se z vlakom peljali do Višnje Gore. Pot smo nato s kolesi nadaljevali skozi Ivančno Gorico, Radohovo vas, Šentlovrenc, Krtino, Malo Loko, Zagorico pri Čatežu, Dolenjo vas pri Čatežu in po 28 kilometrih prispeli do turistične kmetije Obolnar na Obolnem, kjer smo bivali. Naslednji dan smo se v dopoldanskem času odpravili na štiriurni pohod. Del poti smo prehodili po Levstikovi poti in se povzpeli na vrh Čateža, pot nadaljevali do romarske cerkve na Zaplazu in prehodili daljšo krožno učno pot po Zaplaških stezicah. Zadnji dan so otroci v jutranjem času odigrali nogometno tekmo, ob 11.00 pa začeli s kolesarjenjem do železniške postaje v Višnji Gori, od koder je sledila vožnja z vlakom do Ljubljane. Dejavnosti smo zaključili s čiščenjem in pospravljanjem kolesarske opreme ter analizo športno-doživljskega vikenda. Ugotovili smo, da je bila v času priprav in izvedbe tridnevniš športno-doživljskih dejavnosti zmanjšana frekvenca in intenzivnost disocialnega vedenja, poleg tega je skupino zaznamovala zmožnost sklepanja konsenzov, sodelovanja, učinkovita komunikacija in povezanost. Vsi učinki so bili plod predčasno postavljenih strokovnih ciljev, dobre priprave, izbire primerne intenzivnosti pri dejavnostih, ki je pri otrocih vzbudila ravno pravo intenzivnost notranjih doživetij, predvsem pa plod celoletnega intenzivnega vzgojnega programa, ki je temeljil na športnih in športno-doživljskih dejavnostih.

vljajskih dejavnostih. Ne zanemariti ne gre niti dejstva, da je bila to zadnja športno-doživljajska dejavnost v šolskem letu 2017/18 in je predstavljala vrhunec vseh dejavnosti (Dobovičnik, 2018b).

Čeprav je skupina glede na preteklo šolsko leto (2017/18) z odhodom ene deklice ostala skoraj nespremenjena, smo v športno-doživljajski projekt jadrnanja, ki smo ga izvedli med 15. 9. in 22. 9. 2018 v okviru že večkrat izvedenega projekta *Mirno morje*, vstopili s številnimi začetnimi težavami, ki so posledice dlje časa trajajočega odmora. Zato je bil naš namen ponovno vzpostaviti »skupinskega duha«, opredeliti individualne in skupinske cilje ter pri otrocih ozavestiti pomen postavljanja pravil, vzpostavljanja norm, konformiranja in drugih vedenjskih regulativov. Zavedamo se pomena vzgojno-izobraževalnih in socialno varstvenih programov v dlje časa trajajočem odmoru (poletne počitnice, bolniška odsotnost ...), na kar opozarjajo Cooper, Nye, Charlton, Lindsay in Greathouse (1996), ki so pregledali 39 raziskav in z metaanalitičnimi postopki ugotovili, da dolgotrajni poletni odmor (poletne počitnice) negativno vplivajo na sposobnosti otrok in mladostnikov. To potrjujejo tudi Downey, Hippel in Broh (2004) in poudarjajo, da so ravno zunajšolski dejavniki (npr. družina in okolje) glavni vzrok padca sposobnosti in večanja neenakosti. Posebno pozornost gre v nadaljevanju ob teh dveh dejstvih nameniti v času poletnih počitnic oz. dlje časa trajajočem odmoru vsem, posebej pa socialno ogroženim osebam s posebnimi potrebami, otrokom in mladostnikom iz mladinskih domov in vzgojnih zavodov. Večina jih običajno ta čas preživi v socialni šibkih okoljih, bivajo v neurejenih razmerah, v nefunkcionalnih družinah, so prepuščeni sami sebi ali čas preživijo ob multimedijki tehnologiji.

Vsako jutro smo se na jadrnanju zbudili med 6.00 in 6.30 in odšli na jutranji tek, ki je trajal približno uro. Dneve smo nato nadaljevali s skupinskim sestankom, kjer smo se dogovorili o poteku dneva in določili dnevne naloge. Večerna srečanja so bila namenjena pisanju dnevnika, izmenjavi izkušenj in analizi dnevnih dogodkov. Dopoldneve in popoldneve smo izkoristili za jadrnanje, kopanje in skupinske dejavnosti, ki so smo jih organizirali ali pa smo se jih udeležili v marinah Rogoznica, Trogir in Kaštela, kjer so za organizacijo dejavnosti – risanje zastave, skupinsko sestavljanje stolpa s pomočjo vrvic, delavnica prve pomoči, vožnja z in-

validskimi vozički, igra Iskanje skritega prijatelja idr. – poskrbeli glavni organizatorji.

Pedagogi smo skrbno beležili odzive in vedenje otrok. Med vsemi štirimi športno-doživljajskimi dejavnostmi je bilo opaziti manj verbalne komunikacije in vedno več neverbalnega sporazumevanja. Vec (1998b) meni, da je razlog za to v senzibilizaciji za neverbalna sporočila drugih, čeprav je Mehrabian (v Hartley, 1993; v Vec, 2005) ugotovil, da celotni vtis nekega sporočila oblikuje kar 70 % ali več neverbalnih sestavin, ki jih je vsaj v začetni fazi dela s skupino težje zaznati. Po drugi strani pa smo dvakrat dnevno intenzivneje sestankovali s skupino, enkrat zjutraj, da smo pregledali dnevni načrt, drugič zvečer, ko smo izmenjali dnevne izkušnje, naredili evalvacijo dneva (odgovarjali smo na vprašanja »Kdo je kaj naredil?«, »Kaj je naredil?« »Zakaj je to naredil – s kakšnim namenom je to naredil?«) in se pogovorili o morebitnih izboljšanih medosebnih odnosov (odgovarjali smo na vprašanja »Ali bi želel kaj spremeniti in kaj?« in »Kako bi to lahko spremenil?«), nalog itd. Vsakodnevnemu večernemu pogovoru je sledilo pisanje dnevnika. Namen večernega druženja je bilo učenje konstruktivnejšega vedenja in komunikacije, s katerim bi lahko bilo sobivanje nasploh v življenju teh otrok in mladostnikov prijetnejše.

(Naj)pomembnejši del vseh projektov je bilo načrtovanje, ki je vključevalo tudi pripravo vseh članov na odpravo. Med projekti smo bili pozorni, da je bilo kar največ udeležencev projekta vključenih v vse faze projektnega cikla (načrtovanje, izvedba, evalvacija), kar je po mnenju Krajncana (2007) nujnost doživljajskih projektov. Z načrtovanjem projektov smo začeli že mesece pred projekti, intenzivno pripravo s skupino otrok in mladostnikov pa smo začeli dober mesec pred posameznim projektom. Srečanja so bila namenjena postavitvi osnovnih pravil, zahtev glede vedenja in osvojitvi osnovnega in specifičnega znanja ter veččin posameznega projekta. Zajemala pa so tudi vzpostavitev »skupinskega duha«, začetnega ustvarjanja skupine (predvsem na obeh prvih projektih v šolskem letu 2017/18 in 2018/19), opredeljevanje individualnih in skupinskih ciljev. Srečanja so bila namenjena tudi načrtovanju vsakodnevnega življenja, delitvi nalog in vlog v skupini ter začetku vzpostavljanja norm, konformiranja, sodelovanja vseh na enakopravni osnovi itd.

Zanimivo je bilo skupino opazovati pri prehodu skozi faze razvoja skupine. Med

izvedbo projektov je bilo zelo težko določiti, v kateri fazi se nahaja skupina, saj smo imeli občutek, da je skupina velikokrat v fazi konfliktov. Po mnenju Veca (2000) so lahko konflikti pri delu z disocialnimi otroki in mladostniki prisotni v vseh fazah razvoja skupine, saj je to narava njihove motnje. Navaja namreč, da si lahko pojav konfliktov v kasnejših fazah razlagamo s tem, da v takšni skupini struktura socialnega statusa ni tako konstantna kot v kakšni drugi skupini, ali da posameznik ali celotna skupina reagira na star obrambni način, ki je lahko posledica večjih obremenitev, kot jih posameznik ali celotna skupina v danem trenutku lahko prenesejo. Velja poudariti, da proti koncu posameznega in po končanem četrtem projektu ni bilo manj konfliktov, so pa bili manj izraziti, nestrinjanja pa so bila izražena na bolj konstruktiven način. Ob zaključku projektov so otroci in mladostniki prišli do spoznanja, da ni tako pomembno, kaj poveš, temveč kako poveš. Kaj hitro pa so tudi ugotovili, da s svojim vedenjem, še posebno na zelo majhnem prostoru, kot je na primer jadrnica, zelo vplivajo na vedenja drugih in socialno klimo v skupini, za vzdrževanje katere so poleg vodje soodgovorni vsi člani skupine. Na način komuniciranja pa jih je bilo treba zaradi narave njihovih motenj in posledično nezmožnosti zagotavljanja konstante v njihovem vedenju med dejavnostmi neprestano opominjati. Prav v konfliktnih situacijah pa so bile pri vodenju in usmerjanju skupine ključne učinkovite strategije ukrepanja in komunikacija. Učinkovite strategije ukrepanja so tiste, s katerimi dosežemo osnovni namen in so za otroke in mladostnike neškodljive (Redl in Wineman, 1984). Avtorja naštevata naslednje tehnike odzivanja, ki smo jih poskušali uporabiti tudi pri našem delu:

- 1. ignoriranje vedenja**, ki je umestno, kadar vemo, da bo vedenje prenehalo samo od sebe;
- 2. posredovanje s signalom**, ki lahko ob pravočasni uporabi prepreči nadaljnje neprimerno vedenje; poudariti velja, da je pogoj za takšno ukrepanje dober odnos med pedagogom in otrokom ali mladostnikom; neuporabnost posredovanja s signalom pa se izkaže pri eskalaciji ali pri kompleksnih negativnih vedenjskih vzorcih;
- 3. neposredna bližina ali dotik**; že sama bližina pedagoga mnogokrat prepreči konflikt, včasih je za odvrnitev od dejanja dovolj le očesni stik, občasno pa dotik ali trepljanje po ramenih;

4. ena najpomembnejših in najučinkovitejših tehnik je **vklučevanje v otrokove interese**, ki je tudi eden od načel in ciljev doživljajske pedagogike (Krajncan, 2007; Marinšek in Rajtmajer, 2017);
5. **povečana naklonjenost**, pri kateri moramo paziti, da oseba zaradi tega ne razvije strategije vedenja, ki mu bo omogočala zlorabo strategije ukrepanja in ki lahko v skupini privede do neodobranja ter skupinskega odklonilnega vedenja;
6. **zmanjševanje napetosti s humorjem** lahko v določenem trenutku zmanjša napetost, vendar si velja zapomniti, da ne moremo vedno reševati težav, še posebno večjih, na takšen način; s humorjem lahko izničimo napetost, o težavi pa se kasneje pogovorimo s skupino in skupaj najdemo ustrežnejši način izražanja napetosti;
7. **pomoč pri ovirah** ponudimo, ko otrok ali mladostnik na poti k cilju naleti na oviro, vendar moramo paziti, da jih preveč ne zaščitimo ali da ne postane otrok preveč odvisen od naše pomoči;
8. **interpretacija** pomaga razumeti situacijo z namenom, da bo otrok drugič ravnal drugače;
9. **prestrukturiranje**, ki pomeni opustitev tiste dejavnosti, zaradi katere se je stanje v skupini poslabšalo, in njena nadomestitev z bolj zaželeno oz. učinkovito dejavnostjo; na jadralni in ob drugih pomembnih skupinskih dejavnostih si uporabe te strategije ukrepanja nismo mogli privoščiti, zato smo morali v tem primeru najti rešitev v drugačni strategiji;
10. **opozarjanje**; pozitiven učinek metode se opazi, ko ima otrok pozitiven odnos do odraslega, ko je v sproščenem stanju ali po napadu destruktivnosti; metoda je neučinkovita, kadar posameznik nima do določene stopnje razvitega ega in superega, ko ne ve, kakšno je primereno vedenje, kadar ni med pedagogom in otrokom vzpostavljenega osebnega odnosa in ko otrok nima odnosa do prihodnosti ali kakšne druge stvari, na katero se sklicujemo;
11. **neškodljiva odstranitev otroka ali mladostnika**; to strategijo lahko uporabimo pri visoki ogroženosti otrok in mladostnikov, možnosti prenosa negativnega vedenja na preostale člane skupine in takrat, ko posameznik potrebuje

nasvet, s katerim si reši čast; pri tem pa moramo paziti, da ne naredimo škode na drugih področjih, da z odstranitvijo ne povzročimo solidarnosti ostalih z njim, ga z ukrepom ne označimo za »grešnega kozla« ali »heroja«; pomembno pa je tudi, da ga ob odstranitvi načrtno zaposlimo;

12. **fizično omejitev** uporabimo, če pride do popolne izgube nadzora, poseg pa mora biti neškodljiv;
13. **dovoljevanje in avtoritativna prepoved**; prvo lahko uporabimo z namenom povzročiti neke zavrite dejavnosti ali pa dejavnost pustimo z namenom, da ta postane hitro nezanimiva, še posebno v primerih, ko otrok ali mladostnik misli, da nas bo dejavnost vznemirila; drugo razumemo kot odločno in jasno izraženo stališče (brez jeze in sovraštva), da neke oblike vedenja ni mogoče dopuščati;
14. **obljube in nagrade** lahko uporabljamo za začetek ali prenehanje neke dejavnosti. Pomemben je čas med obljubo in nagrado – pomembno je vzdrževanje napetosti, da obljuba še vedno privlači. Hkrati pa moramo biti pozorni, da otrok ne bi postal preveč orientiran na ugodje in začel s taktiziranjem (npr. »se splečča ali se ne splečča«). Tehnika ni primerna zaradi odnosa do prihodnosti, sposobnosti interpretiranja sedanjosti v pravem odnosu do preteklosti, nesposobnosti zaslužiti si, rivalstva med drugimi otroki in nesposobnosti sprejemanja neenake časovne razdelitve, fataličnega koncepta življenja (s pogojevanjem jim povečamo njihovo zmotno mnenje, istočasno pa jim omogočimo situacije, kjer se lahko obrnejo proti nam) in zagotovljene zadovoljitve brez pogojev – v nekaterih razmerah jih ne smemo vezati na pogoje; če je za njih nekaj dobro, naj to dobijo, kljub neprimernemu vedenju, ali obratno; in
15. **kaznovanje in grožnje** sta v istem odnosu kot obljuba in nagrada, tehniko pa zahtevata dobro delovanje spoznavnega in kontrolnega mehanizma.

Otrokov vrednotni sistem smo krepili z zgledom; z dejavnim vključevanjem (zanimanjem, sodelovanjem, udejstvovanjem ...) v interesne dejavnosti otrok (Redl in Wineman, 1984); s povezovanjem primernega vedenja z moralnostjo (Grant, 2016); s pojasnili, kako ima slabo ukrepanje posledice za druge (Grant, 2016); s poudarjanjem

vrednot in ne pravil (Grant, 2016) ter z osmišljanjem spretnosti, veščin in znanj.

Pri izvedbi projektov smo na začetku vsakega projekta uporabljali pretežno avtokratski način vodenja skupine, predvsem zaradi usmerjenosti na naloge, kasneje, v osrednjih fazah, so bili stili vodenja različni, odvisni od dogajanja v skupini, na koncu projektov pa smo zopet uporabljali pretežno avtokratski način vodenja skupine, saj je bilo zaznati, da so bili člani skupine zaradi prihajajočega slovesa podvrženi k bolj destruktivnim oblikam vedenja. Tu bi poudarili tudi pomen komunikacije, predvsem komunikacije v obliki, kako naučeno znanje uporabiti v prihodnje, organizirati obletnice oz. druženja, ki bodo skupini olajšale zaključke projektov in prehod v prihodnost (Krajncan, 2007; Vec, 2000).

■ Sklep

Ob vseh opisanih športno-doživljajskih dejavnostih lahko hitro pomislimo na prijeten in dejaven odmor, vendar so bila vsa doživetja daleč od tega. Kljub dobrem načrtovanju in pripravi na projekte je bilo vse do konca med pedagogi občutiti neznosno težo odgovornosti.

Vsi štirje športno-doživljajski projekti, razen jadrnanja, so umeščeni v takšni ali drugačni obliki v učni načrt osnovnih in srednjih šol. Prav tako kot vsi drugi trije projekti se lahko tudi jadrnanje v osnovnih in srednjih šolah, sicer v precej manjšem obsegu in v drugačni obliki, kot je izvedeno v MDMB, umesti v program poletne šole v naravi ali kot dodatno športno dejavnost, ki jo otroci ali mladostniki izberejo sami v domovih Centra šolskih in občolskih dejavnosti.

V MDMB so pri pedagogih športne, predvsem pa športno-doživljajske dejavnosti zaželena oblika doživljajske pedagogike. Čeprav se mora v vse faze projektne cikle vložiti veliko energije, časa, organizacijskih spretnosti in zagotoviti dovolj finančnih sredstev, lahko trdim, da se glede na zaznane spremembe pri otrocih in mladostnikih, v športu kot mediju vzgoje, socializacije in psihološke krepitve, skriva velik potencial, ki ga je treba izkoristiti, pri tem pa zanemariti vloženo energijo, čas in finančna sredstva, saj menim, da so vidne spremembe terapevtske narave tako občutne, da je treba s takim načinom dela nadaljevati.

Kljub temu da je zaznanih kar nekaj pozitivnih učinkov športnih in športno-doživljajskih dejavnosti, Efstratia (2014) poudarja,

da so športno-doživljajske dejavnosti pogostokrat marginalizirane s strani pedagogov zaradi pomanjkanja znanja in izkušenj s tega področja. Poleg tega je treba na tem mestu izpostaviti pomanjkanje finančnih sredstev za izvedbo tovrstnih dejavnosti. Dolgoročne rešitve in trajni vplivi športno in športno-doživljajskih dejavnosti pa zagotovo niso skrite v začasnih projektnih rešitvah, čeprav smo pedagogi primorani ravno z njimi in prek njih iskati rešitve znotraj sistemskih možnosti, temveč v sistemski umestitvi teh dejavnosti v šolski kurikulum. Predstavljene dejavnosti gotovo kažejo pot do trajnih in učinkovitih rešitev znotraj sistema.

Zahvala

Zahvala za uspešno izveden intenzivni vzgojni in športno-doživljajski program gre vsem zaposlenim v MDMB, posebno sodelavki Majdi Barič.

Literatura

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. in Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers. Pridobljeno iz <https://www.researchgate.net/publication/224927532/download>
- Dobovičnik, L. (2018a). Predstavitev intenzivnega športno-doživljajskega programa za otroke in mladostnike z razvojnimi, vzgojnimi, socialnimi in psihološkimi primanjkljaji. *Šport*, 66(1/2), 29–35.
- Dobovičnik, L. (2018b). Tridnevne športno-doživljajske dejavnosti z otroki, ki bivajo v ljubljanskem mladinskem domu Malči Beličeve. *Zbornik 31. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije*. Pridobljeno iz <http://www.zdsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>
- Downey, D., Hippel, P. in Broh, B. (2004). Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality During the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–365. Pridobljeno iz https://www.researchgate.net/publication/228710205_Are_Schools_the_Great_Equalizer_Cognitive_Inequality_During_the_Summer_Months_and_the_School_Year
- Efstratia, D. (2014). Experiential education through project based learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 1256–1260. Pridobljeno iz https://www.researchgate.net/publication/275537609_Experiential_Education_through_Project_Based_Learning
- Grant, A. (2016). *Izvirnost. Kako nekonformisti spreminjajo svet*. Tržič: Učila International, založba d.o.o.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–381. Pridobljeno iz http://www.revija.zzsp.org/pdf/Soc_Ped_2009-4.pdf
- Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (2017). *Možnosti uspešne (pre)vzgoje pri športni vzgoji*. Pridobljeno iz https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjUulCp3L7WAhUuS5oKHYP0DAAQFggoMAE&url=http%3A%2F%2Fwww2.arnes.si%2F~rkr0f1%2FTeksti%2FSport%2520mladih%25202005%2520-%2520prevzgoja%2520in%2520sport.doc&usg=AFQjCNHQWoUrSs06Mcq8M-RYhXm12Rk_g
- Makarenko, A. S. (1950). *Pedagoška pesnitev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marinšek, M. in Rajtmajer, D. (2017). Šport v funkciji doživljajske vzgoje. Ljubljana: Amalietti & Amalietti.
- Redl, F. in Wineman, D. (1984). *Agresivni otrok: povzetek*. Ljubljana: Svetovalni center, Sekcija za skupinsko delo in osebno rast Društva psihologov Slovenije.
- Rugelj, J. (2015). *Pot samouresničevanja. Zdravljenje in urejanje zasvojenecv in drugih ljudi v stiski*. Ljubljana: UMCO.Tušak, M. [Matej] (2012). Vloga športa pri vzgoji in odraščanju. V *Modeli vzgoje v globalni družbi*, (str. 16–19). Pridobljeno iz <http://eprints.ugd.edu.mk/5085/1/Dr.%20Miloseva%20Ljubljana.pdf#page=16>
- Tušak, M. [Matej] (2012). Vloga športa pri vzgoji in odraščanju. *Modeli vzgoje v globalni družbi*, 16–19. Pridobljeno iz <http://eprints.ugd.edu.mk/5085/1/Dr.%20Miloseva%20Ljubljana.pdf#page=16>
- Vec, T. (1998a). Socialno vplivanje. Šolsko svetovalno delo, 3(1), 13–19.
- Vec, T. (1998b). Šport, ki ni zgolj šport: jadranje z disocialnimi mladostniki. *Panika: širimo psihološka obzorja*, 3(4), 28–31.
- Vec, T. (2000). Skupinsko dinamični procesi v skupini disocialnih mladostnikov. *Panika*, 6(1), 10–18.
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vec, T. (2006). Jadranje – od doživljanja, preko učenja do užitka in nazaj skozi trpljenje v spremembo. V M. Zaplotnik, J. Hribernik, T. Stepišnik-Perdih in G. Rožanec (ur.), *Zjadrnico v morje doživetij* (str. 27–28). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije. Pridobljeno iz <https://severnica.files.wordpress.com/2007/03/bilten06.pdf>
- Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso*, 143–164.

Luka Dobovičnik

Mladinski dom Malči Beličeve,
Mencingerjeva 65, 1000 Ljubljana