

# Doživljajska pedagogika: metoda, moda ali kaj več?

## Experience based pedagogy: method, fashion or something more?

*Mitja Krajnčan*

### *Povzetek*

Mitja Krajnčan,  
dipl. defekt.  
vzg. za MVO,  
Pedagoška  
fakulteta v  
Ljubljani,  
Kardeljeva  
ploščad 16,  
1000 Ljubljana.

*Metoda doživljajske pedagogike se vedno pogosteje uporablja tako v institucionalnih kot izveninstitucionalnih oblikah pomoči otrokom in mladostnikom s težavami v socialni integraciji. Razpoznavna je skozi načrtovane pedagoške aktivnosti in reflektirana doživetja, izkušnje in spoznanja. Merila, ki zagotavljajo kakovost izvajanja projektov, so: značilnosti osebe doživljajskega pedagoga (sposobnost umikanja, popolnost udeležbe, istovetenje z doživljajsko-pedagoškim konceptom, ekološka ozaveščenost), obvladanje doživljajskopedagoških znanj, pedagoško-psihološka usposobljenost (empatičnost, posluš za pogovore, razvit občutek za signale v zvezi s skupinsko dinamičnimi in individualnimi procesi, fleksibilnost, poznavanje posebnosti ciljnih skupin, velik izbor iger, delavnic, vaj in obvladovanje*

športnih zvrsti), podajanje jasnih neinstitucionalnih vlog, visoka mera varnostne orientacije, večina vodenja tesnih in intenzivnih odnosov, dobra pripravljenost in uigran team. Potrebno je izbrati pravi prostor in okolje, kjer bo potekal doživljajskopedagoški projekt, ki bo izpeljan v metodičnem zaporedju (priprava, izpeljava, evalvacija). Avtor vključuje v prispevek tudi prikaz standardov kakovosti, in sicer kakovost dosežkov, kakovost procesa, strukture in koncepta; zaključuje ga s sklepi za kakovosten menedžment.

**Ključne besede:** doživljajska pedagogika, doživetje, skupina, večine, okolje, merila, kakovost, menedžment

### **Abstract**

The experience based pedagogic method is still widely used in both institutional and non-institutional frameworks as an aid to children and young people with problems of social integration. It is characterised by planned pedagogic activity and reflected experiences, experimentation and knowledge. The standards of measurement for determining the quality of performance of projects are: the personal characteristics of the experience based pedagogue (ability to hold back, thoroughness of participation, identification with the experiential-pedagogic concept, environmental awareness, mastery of experiential-pedagogic knowledge, pedagogo-psychological ability (empathy, an ear for conversations, a highly developed feeling for signals connected with group dynamics and individual processes, flexibility, knowledge of the peculiar characteristics of group aims, a large selection of games, workshops, exercises and a command of a variety of sports), handing over clearly non-institutional roles, a high level of safety orientation, skill in guiding close and intense relationships, great willingness and a practised team. It is necessary to choose a suitable space and surroundings for the experiential-pedagogic project to take place in, and for it to be conducted in a methodical sequence (preparation, execution, evaluation). The author also includes in the article a demonstration of the standards of quality, and additionally the quality of results, the quality of the process, structure and

*concept: He concludes with resolutions for quality management.*

**Keywords:** *experiential pedagogy, experience, group, talents, media, measures, quality, management*

Doživljajska pedagogika je vzgoja za življenje. Je več kot ideja ali teorija. Je človeška slika, je izziv mišljenju, učenju in ravnanju pedagogov. Je izziv za vsakega člana in vodjo. Vsak projekt je enkrat in neponovljiv. (Bullens, 1991)

## 1. Pojem in teorija doživljajske pedagogike (načela in cilji)

Doživljajsko pedagogiko razumemo kot alternativo in dopolnitev tradicionalnih in uveljavljenih vzgojnih oziroma izobraževalnih ustanov. Zakoreninjena je v reformni pedagogiki; po drugi svetovni vojni je bila skoraj popolnoma pozabljena in je njen pomen narasel šele v novejšem času. Doživljajska pedagogika si kot alternativa išče novih poti zunaj institucij, kot dopolnitev pa je razvidno njeno prizadevanje, da išče nove spodbude znotraj starih strukturnih povezav (Ziegenspeck, 1992).

“Jemljemo jo kot možnost, da v tradicionalni vzgoji prelomili zakrneli strukture, da bi vsebine in metode znova formulirali, da bi tako prišli iz pedagogike moraliziranja in pridiganja k pedagogiki doživetja, ravnanja in avtentičnosti.” (Bauer, 1985).

Pod izrazom doživljajska pedagogika danes navadno razumemo naravnošportno usmerjene dejavnosti: na vodi, kopnem in v zraku. Ta enostranska usmeritev na zunanje (out door) pedagoške dejavnosti je danes resničnost, vendar jo je treba v prihodnosti bolj nadomeščati z notranjimi (in door) pedagoškimi dejavnostmi, kajti prav na umetniškem, glasbenem, kulturnem in tudi tehničnem področju obstajajo še številne doživljajskopedagoške razvojne in oblikovalne možnosti.

Pri tem se zdi nujna terminološka razmejitev: Doživljajska pedagogika ni niti trening preživetja niti skavtsko ali taborniško izobraževanje in tudi nima nič skupnega s pogubnim geslom “Velja samo tisto, kar utrjuje”. Doživljajska pedagogika je in ostaja vzgoja: socialnovzgojna moč mora biti pri vseh načrtih in v vseh okoliščinah opredeljena ter mora ostati vidna, torej mora praksi vedno omogočati utemeljivost in transparentnost (Ziegenspeck, 1992).

Hamburžan Jürgen Funke (Neubert, 1990) je takole povzel nekatera merila, ki so pomembna za naravnošportno zasnovano doživljajsko pedagogiko:

“Delo mora:

- vsebovati doživetje in izkustvo narave;
- temeljiti na soodgovornosti vseh udeležencev za uspeh projekta;
- izrecno učiti znanje in ravnanje, ki je potrebno za obstoj projekta;
- vzpostavljati socialne odnose na podlagi projekta;
- biti usmerjeno k mladostnikom na pragu odraslosti;
- k osebju prištevati ne samo pedagoge, temveč predvsem tudi posamezne strokovnjake (mornarje, alpiniste itd.), ki sodelujejo strokovno in ne pedagoško;
- vsebovati določeno tveganje, ki ga je po najboljših močeh in vesti mogoče nadzorovati in zadrževati, vendar pa ne popolnoma izključevati;
- biti zasnovano vzgojno.”

Doživljajska pedagogika ni niti dopolnilo niti alternativa, mogoče pa jo je označiti kot metodo zavodske vzgoje. V ospredju je doživeta sposobnost vsakega, ki se krepi oziroma se mora sploh aktivirati. Na splošno je občutenje samega sebe temeljno izhodišče vsakega doživetja. Šele ko je to doseženo, je možno reflektirati socialne in dejanske situacije.

**Pojem doživetja:** doživetje je subjektivno opazovanje qqq predhodnikov, ki se občuti kot pomembno. Izkušnja se oblikuje skozi vsoto doživetih deležev. Izkušnja je potemtakem pridobljena skozi lastno doživetje in lastno uvidenje in nadzor. Iz izkušnje rastejo spoznanja, iz katerih lahko morebiti nastanejo uvidi, ki so najvišja stopnja človeške modrosti (*vem, da nič ne vem*). Doživetje, izkušnja, spoznanje in uvid so torej pomembni pojmi v in za doživljajsko pedagogiko (Fischer, 1993).

Doživljajskopedagoška vsebina, kot jo poznamo danes, ima cilj, da si vsak posameznik krepi sposobnosti doživetja, da je sposoben doživeti tako sebe kot tudi svojo okolico. To se zgodi prek neposrednih občutenj in dožemanja konkretnih, socialnih situacij. Doživljajsko polje je določeno v okolju, v significantnem vedenju (Rogers) in z osebo,

ki je to polje pripravila, da so zunanje nevarnosti in ogroženosti minimalne.

Vsak človek rabi doživetje za uspešen čustveni, socialni in intelektualni razvoj.

Način, kako bo posameznik shajal s tem doživetjem, je lahko za vsakega različen. Če sprejmemo to nestandardiziranost in zastopamo mnenje, da je vsak sam odgovoren za svoja doživetja, potem moramo tudi dopustiti, da pri otrocih in mladostnikih lahko le-to prinese povsem različne učinke (tudi neželjene), kar pa je sporno s pedagoškega vidika.

Življenje posreduje različna neposredna doživetja, s katerimi se lahko dovolj diferencirano in oprijemljivo (enostavno in jasno) približamo družbeni resničnosti. Predstava, da je vedno možno resnično, pravo ali avtentično doživetje pa je vsekakor velikokrat iluzija, saj je naša resničnost vse preveč posredovana.

## 2. Doživljajska pedagogika - moda - metoda ali kaj drugega

Doživljajska pedagogika ni več nekaj neznanega, ampak je metoda pristopa (tako v preventivi kot kurativi), ki v našem prostoru postaja čedalje bolj prepoznavna. Zato je zelo pomembno, da se izkušnje in znanja izmenjavajo, se kritično vrednotijo in tako naredijo učinkovita.

V zadnjih nekaj letih se ta metoda uporablja vedno pogosteje. Vendar starejši kolegi in naši predhodniki vedo povedati, da so podobno počeli že sami. Zakaj je zdaj temu potrebno reči doživljajska pedagogika? Ali morda to zahteva trg, ali morda, ker pri nas ni oblikovanega trga na področju pomoči mladim s težavami v socialni integraciji, ime doživljajska pedagogika veliko obeta lastniku - državi oziroma ustanovitelju vzgojnih zavodov, šol in podobnih ustanov, Ministrstvu za šolstvo in šport, ter Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve, ki ima enako vlogo pri centrih za socialno delo? Ali je metoda način za ustanovo, ki je znala novo ime dobro prodati, vedela, kako priti v nekem trenutku do denarja, ne glede na kakovost in dejanskost tistega, kar se izvaja?

“Potrebno je, da se za metodo skriva resničnost doživljajskopedagoških zahtev in metodičnih zaporedij kakor tudi kompetentnosti izvajalcev. Strokovna metoda doživljajske pedagogike vsekakor zahte-

va, da se izvaja po merilih, ki jih sama razvija, in ki so tako izkustveno kot znanstveno dorečena" (Ziegenspeck, predavanja, Lüneburg 1994).

### **3. Merila, ki zagotavljajo kakovost doživljajskopedagoških projektov in metode kot take**

Merila, ki zagotavljajo standarde kakovosti izpeljave doživljajskopedagoških projektov, bomo razdelili v kategorije: osebnostne značilnosti doživljajskega pedagoga (ideologija pedagoškega dela), pedagoško-psihološka usposobljenost, ki se posebej izraža v sposobnosti motiviranja, posluhu za pogovor, sposobnost poslušanja, razvijanju občutka za signale v zvezi s skupinsko dinamičnimi in individualnimi procesi, fleksibilnosti, spretnosti uporabe in izvajanja doživljajsko pedagoških dejavnosti ob zajetnem programu iger in vaj, visoki meri varnostne orientacije.

#### ***3.1. Osebnostne značilnosti doživljajskega pedagoga***

Poudariti želimo, da zahteva po omenjeni vlogi oziroma "obrti" ne zahteva nadpedagoga ali nadčloveka. Vsekakor pa moramo v njeni metodični specifičnosti opredeliti nekatere posebnosti, s katerimi morajo biti izvajalci dobro opremljeni in morajo biti nanje pripravljene. Tako je zelo pomembno, da se človek - strokovnjak, ki se ukvarja z omenjeno metodo, dejansko identificira kot doživljajski pedagog in sicer zato, da dejansko izžareva strokovnost oziroma paradigmo, ki jo doživljajska pedagogika zagovarja.

Vsekakor ne mislimo na togo zagovarjanje nečesa in odtravanje vsega drugega, ampak na metodo dela, za katero stojimo z jasnim vedenjem, zakaj jo izvajamo, kaj prinaša in kakšnega človeka zahteva. Ostala znanja se lahko uporabljajo kot dopolnilo in jih nikakor ne gre zavreči. Vsekakor pa doživljajski pedagog stoji za filozofijo pedagoga, ki hoče ponuditi mladim vsebine, ki jim bodo pomagale k polnejši udeležbi v življenju.

Ziegenspeck (1992, str. 25) pravi, da celosten osnutek doživljajskopedagoško usmerjenih osnutkov označuje, da "...srce, roka in razum sodijo skupaj in tvorijo celostnost človekovega življenja in socialnih odnosov, pri čemer služi srce za življenje in ljubezen, roka za ravnanje in opravljanje, razum za učenje in usmerjanje in v celoti treh elementov

*bi svet naj imel smisel, saj podaja posamezniku zavest in emancipacijo za vse. Neposredno učenje s srcem, roko in razumom v resničnih okoliščinah in z ustvarjalnimi osnutki reševanja problemov ter lastnostjo socialnih povabil gradijo področja vzgojnih osnutkov, ki so odgovorna in premeščena na praktično usmerjena razmišljanja, prirejena individualnim in skupinskim spremembam drže in vrednostnih meril ter so tudi skozi nje sprožena in utemeljena.”*

V različni doživljajskopedagoški literaturi smo izbirali citate o značilnostih doživljajskega pedagoga:

- Reinersova (Hofmann, 1989) navaja kot temeljno pristojnost spremljevalca - doživljajskega pedagoga, da postane odvečen. Omenjena pristojnost narekuje sposobnosti, ki se pri uresničevanju izkažejo kot precej problematične. Reinersova pravi, da doživljajski pedagogi navajajo, da je najtežje gledati, kako otroci zapleteno počnejo reči, ki smo jih pravkar razložili in pokazali... Vendar je ozaveščeno umikanje skupinskemu dogajanju izvedljivo, ko insinuiramo položaje, ki omogočajo lastno ravnanje in pridobivanje novih izkušenj. Premišljen izbor doživetih situacij omogoča vlogi spremljevalca, da opazuje, zagotavlja varnost in kasneje v pogovoru njihovo ravnanje reflektira. Ta drža mora biti posredovana udeležencem, saj v nasprotnem primeru lahko deluje izzivalno ali leno.
- Intenzivnost in narava projektov narekujejo popolnost udeležbe, s sposobnostjo, da se spustimo v intenziven odnos, ki ga ustvarjamo v vzajemnosti sobivanja, pod zelo enostavnimi pogoji, daleč od civiliziranih pripomočkov in udobnosti (Ziegenspeck, 1992)
- V skupini, kjer so otroci in mladostniki z različnimi potrebami, je zelo pomembno, da z empatijo pravočasno zaznavamo in razpoznavamo ter tako ovrednotimo psihične dejavnosti in stanja posameznikov in skupine (Kiehn, 1991)
- Spremljevalec se mora istovetiti z doživljajskopedagoškim konceptom, v dejavnostih naj bo deležen avtentičnega lastnega interesa oziroma mora se znati upreti skušnjavi ter predstaviti samega sebe in svojo pristojnost. Navdušenje lahko vzbuja samo tisti, ki je sposoben biti navdušen (Kiehn, 1991)
- Ekološka zavest voditelja, ki vodi skupine v izvirnih, neokrnjenih pokrajinah in ima neposredno možnost, da posameznikom ponudi zgled in ozavesti uvideven odnos do narave (Bauer, 1985).

Naslednja razsežnost spremljevalca - doživljajskega pedagoga - je

**pedagoško-psihološka usposobljenost.** Potrebno je razviti občutek, katere naloge najbolj ustrezajo potrebam skupine oziroma posameznim članom. Udeleženci se najlažje učijo iz položajev, ki so zanje koristni. Naloga naj bo za udeležence izzivalna in tudi uresničljiva. Udeleženci morajo biti za nalogo dojemljivi. Spremljevalec mora pridobiti njihovo pozornost in jih mora znati prepričati o koristi naloge.

Spremljevalci morajo vedeti, kako motivirati za nekaj, znati morajo podati jasen smisel. Motivacija udeleženca je odvisna še od naslednjega (Bullens, 1991, str. 52):

1. od udeleženčevega telesnega stanja.
2. od povezave med aktivnostjo in stvarjo, ki jo mladostnik hoče imeti, ali se je dejavno lotiti (sodelovanje pri načrtovanju obrokov, ker je vegetarijanec in bi rad sestavil alternativni jedilnik) ali pa vidi povezavo med aktivnostjo in nečim, kar bi rad preprečil (postavi šotor, ker ne želi biti moker).
3. pri motivaciji igra pomembno vlogo pričakovanje nekega uspeha (noče plezati, ker meni, da ne bo zmožel).
4. končno je za motivacijo odločilno, da je posameznik udeležen pri odločanju in postavljanju ciljev.

Pomemben člen v delovanju doživljajskega pedagoga je **posluh za pogovor** o mejnih doživetjih, kar olajša prenos izkušenj v vsakdan.

Reinersova (Hofmann, 1989) je pri svojem praktičnem delu ugotovila: če imamo občutek, da nam situacija uhaja iz rok, moramo dejavnost takoj prekiniti in o tem načeti in spodbuditi razpravo ("Imate problem, v čem je težava in kako bi jo lahko učinkovito rešili?"). Pomembna sposobnost doživljajskega pedagoga je **sposobnost poslušanja**, ker naj ga ne bi zanimalo samo, kako omogočiti udeležencem izkušnje, temveč tudi, kako jim *pomagati*, da na podlagi doživetij spoznajo določene stvari za svoje nadaljnje življenje. Pogosto se skrivajo sporočila članov skupine za predstavitvijo neke pereče težave. S tem ustvarimo sprejemanje trenutnega problema in prostor, da izgovorimo globlja čustva in misli.

Doživljajski pedagog mora **razviti tudi občutek za signale v zvezi s skupinsko= dinamičnimi pa tudi individualnimi procesi**. Zanj se zastavlja naloga, da v naknadnem pogovoru o posameznih dejavnosti razbere iz odzivov, odgovorov in zadržanj posameznikov pa tudi celotne skupine, katere težave so se pojavile pri obravnavani dejavnosti (Hofmann, 1989).

Doživljajski pedagog mora biti **fleksibilen (prožen)**. Programi lahko pogorijo zaradi napačnega časovnega načrtovanja, pri čemer je lažje zapolniti čas kot pa nadomestiti zamujeno; pogosteje propadejo dolgoročni programi (podrobno načrtovanje za več kot en dan) zato, ker se skupina razvija drugače kot smo pričakovali in odpadejo nekatere dejavnosti / igre, medtem ko so bolj potrebni pogovori / predelave.

Spremljevalec naj bo spreten in naj si preskrbi čim *pestrejši program/izbor vaj in iger*, da v danem trenutku hitro in sproščeno ponudi drugo možnost. Potrebno je poznati igre za ogrevanje, socialnointerakcijske delavnice, izrazne delavnice, ker lahko z njihovo pomočjo *podpremo in vplivamo* na skupinski proces.

Doživljajski pedagog se mora že na začetku ukrepa nujno pozanimati, s katerimi udeleženci bo imel opraviti. Da izvedemo doživljajskopedagoški projekt, mora spremljevalec skupine **poznati posebnosti svoje ciljne skupine**, torej, kaj lahko njegova skupina naredi brez varnostnega rizika in česa ne (Hofmann, 1989).

Nadaljnja pristojnost doživljajskega pedagoga je obvladanje **športne zvrsti**, ki jo misli uporabiti pri svojem ukrepu. Če je ne obvlada, mora zaradi varnostnotehničnih pomislekov pritegniti strokovnjaka.

S pedagoškega vidika ima lahko zunanji strokovnjak tudi negativne posledice (Bauer, 1985):

1. nova / druga oseba je dodatni dejavnik motenj,
2. mogoče je, da oseba dela s skupino "nepedagoško" in
3. lahko se pojavijo težave v razdelitvi pristojnosti glede odgovornosti.

V zvezi z "športno" pristojnostjo je treba upoštevati tudi visoko **mero varnostne orientacije** spremljevalca. Doživljajskopedagoški ukrepi želijo med drugim spodbuditi pustolovskega duha in mnoge dejavnosti se zdijo nevarne. Ves čas moramo biti pozorni na odgovornost spremljevalca za varnost udeležencev. Samoumevno je, da je konec koncev v primeru nevarnosti odgovoren vodja skupine, neodvisno od tega, koliko odgovornosti imajo spremljevalci. Posebno pozorni moramo biti na prevelike napore, predvsem tedaj, če udeleženci telesno niso povsem pripravljeni.

Hufenus (Bauer, 1985) navaja kompetence, ki jih morajo imeti vodje doživljajskopedagoških projektov, in so sestavljene iz vedenja, znanja

in strokovne opredelitve, ki revidira etabliran pristop do otrok. Vodje morajo biti opremljeni z vedenji o povezovalnih učinkih v doživljajski pedagogiki, vedenji o specifičnem grupnodinamičnem delovanju, vedenjem o zadevajočem doživljajskopedagoškem prostoru, vedenjem in znanjem na področju organizacije, imeti mora izkušnje in sposobnosti podpornih premagovanj kriz, sposobnost managementa pod ekstremnimi pogoji, specifična projektna praktična znanja, sposobnosti vodenja v partnerskih strukturah, pozitiven odnos do podeželja, narave, domačinov, močen in enoznačen ter vpliven odnos do mladih, identificirati se mora s pedagoškim poslanstvom in naravno avtoriteto.

Avtentičnost vodij je za mlade pomemben segment. Stil vodenja mora biti suveren in je pomembna predpostavka avtonomije in fleksibilnosti. Integrirane kompetence delovanja, znanj in vedenj ter osebnostnih kvalifikacij se morajo izražati v pedagoški identiteti.

Dodatno izobraževanje vodij doživljajskopedagoških projektov stremi k osvojitvi naslednjih znanj (Ziegenspeck, 1992, str. 84):

1. udeleženci imajo na voljo zajetna praktična znanja in sposobnosti v povezavi z življenjem in preživljanjem v naravi;
2. imajo sposobnost kognitivnega spoznavanja situacije v divjini ter sposobnost spoznanja in uravnavanja ustreznega strukturiranja in vzorca delovanja;
3. znanja o grupni dinamiki in vodenju;
4. vodja je vedno v položaju, ko mora doživljajskopedagoške procese reflektirati, pisati poročila, koncepte, načrtovati, organizirati in izpeljati dejavnosti.

S tem so mišljene tudi sposobnosti vodenja tesnih in intenzivnih odnosov, ki segajo na individualni nivo ter hkrati na skupinski.

### ***3.2. Veščine vodenja skupine, vodenja tesnih in intenzivnih odnosov in uigranost teama***

Izredno močan odnosni dejavnik se več kot obrestuje pri nadaljnjem delu v ustanovi, nadaljnjem sobivanju, ki nenadoma postane znosnejše, bolj človečno in voljno uporabljati svoje zmožnosti. Ustvarjena bližina je pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravah (predstavili ga bomo v naslednjem poglavju).

S trajno navzočnostjo določenih vzgojiteljev se dosega večja zanesljivost in občutek dolžnosti kot v klasični zavodski strukturi. To pa

pripomore k večji stalnosti pedagoških in osebnih odnosov. Eno izmed glavnih vlog ima dejstvo, da skozi občutek zasebnosti in podobnosti v življenjskih okoliščinah posredujejo čim naravnejšo življenjsko skupnost.

Projektno delo na doživljajskopedagoških projektih zahteva intenzivno skupino, z veliko inertacij, dogovarjanja, usklajevanja. V dejavnostih, kjer je ritem gibanja odvisen od narave dejavnosti, obdan s spontanostjo, s subtilno, nevidno avtoriteto narave ter moči, ki jo ponujajo naravnošportne dejavnosti ali druge intenzivne vsebine in še kaj, kroji skupina ob uspešnem vodji in teamu prijetno socialno vzdušje.

Blusteinova pravi, da bomo zadovoljiv odnos z otroki dosegli le ob zavedanju, kaj jim z določenim načinom postavljanja (mej - bližine - razdalje oziroma odnosa - "sebe") dajemo in kaj jemljemo. Torej. Vsi - predvsem pa otroci, si zaslužimo, da se spoštljivo ravna z nami (Ranckel, 1997).

Potreben je ozaveščen odnos in jasna postavitev svojega odnosa do udeležencev in sodelujočih (team). Pomembno je sprotno in vsakodnevno reflektiranje, izmenjava mnenj in videnj odnosnih vezi, kakor tudi preverjanje pri ostalih udeležencih njihovih videnj posameznih odnosov (Ziegenspeck, 1992).

Ustvarja se tudi socialna bližina z okolico, v kateri projekt poteka. Možnost zunanjih stikov je pri otrocih in mladostnikih povečana. Pokažejo se boljše možnosti za neformalne stike s sosedi oziroma z ključnimi ljudmi, ki jih srečajo. Hkrati otroci dobivajo veliko praktičnih socialnih izkušenj (nakupovanje v trgovini, dogovori za odobritev bivakiranja na različnih ozemljih, v planinskih kočah, srečujejo se s tujimi jeziki, s tujimi kulturami itd.).

Doživljajska pedagogika je že po načinu svojih postopkov neposredno vezana na obliko skupinskega dela. Skupinske procese krepijo okvirni pogoji projekta oz. dejavnosti. Doživljajska skupina se pogosto opira sama nase in ima komaj kaj stikov z vsakdanjim okoljem.

Skupnega življenja ne ustvarjajo ukazi in pokornost, uvedena v hierarhični red, marveč soodločanje, demokratična pravila ter strokovne kompetence. Bistvenega pomena je skupinsko razreševanje nalog in situacij, pri čemer se skupina uravnava po šibkih posameznikih. Skorajda ni projekta, kjer sodelovanje in soproščanje ne bi bili nujna.

Zaradi zaprtega socialnega prostora se pokaže, da je v konfliktnih

položajih možnost umika ali izognitve dejanskemu toku skupinske dinamike skorajda nična. Dejavnosti so oblikovane tako, da so mladostniki brezpogojno odvisni drug od drugega. Nujno je sodelovanje, ker se drugače ekipa ne premika v pravo smer; nujna je komunikacija, saj je treba razdeljevati skupinske naloge in se pogovarjati o dnevni načrtih, nujna je odgovornost, saj je lahko ogrožena varnost vseh, če se izgubi ali poškoduje samo kak posamezen del opreme; in nujno je zaupanje, saj ima tisti, ki sredi brzice ali na steni drži varovalno vrv, včasih v rokah življenja drugih. Da bi dosegli cilj, se morajo soočiti z nastalimi problemi in jih rešiti. Spoprijeti se morajo verbalno, če hočejo najti rešitve in kompromise. Tako spoznajo, da stari vzorci reševanja, kot na primer beg ali pretep, ne vodijo k rešitvi, ampak k osamitvi, in da brez skupnega dela ne gre.

Neposredne posledice dejavnosti ali opustitev dejavnosti v omejenem in preglednem okviru ponazorijo skupini smisel in nujnost norm in pravil. Naslednji pozitiven vidik odmaknjenosti skupine je odsotnost institucionalnih vzrokov konfliktov, kot sta zahteva po čistoči in hišni red v domu. Pedagog je osvobojen naloge nadziranja in se lahko bolj osredotoči na procese v skupini.

V doživljajskopedagoških skupinah se kaže razlika v primerjavi z drugimi skupinskodinamičnimi pristopi. Pri običajnih seminarjih se odnosi med udeleženci vzpostavljajo sprva po primernih, ustrezno izbranih metodah, šele nato gre za predočanje in obravnavanje. Pri doživljajskih skupinah so odnosi razvidni že pri izpeljavi duševno in telesno obremenjujočih dejavnosti. Zaradi telesnega in duševnega stresa se zmanjšajo mehanizmi prelaganja in obrambe, dejavnosti postanejo manj popačene in bolj neposredne; hkrati seveda nenehno potekajo živahni skupinski procesi (Kiehn, 1991).

### **3.3. Izbira pravšnjih okolij**

Doživljajskopedagoška okolja delimo na:

- področja v neokrnjeni naravi oziroma na področja, oddaljena od urbanih središč
- kraje, kjer so omogočene različne naravno-športne dejavnosti
- projekte v mestih (velemestih s specifičnim socialnim aranžmajem)
- projekte v zraku
- projekte v vodi

- projekte za prvim vogalom oziroma na
- potovalne in statične projekte

Ta doživljajska polja so navzoča v vsakem procesu, kjer:

- so ogroženosti majhne
- ne ve eden vsega in drugi ničesar
- učenje poteka prek lastnega delovanja
- je učni proces odgovoren s soodločanjem
- je vključena cela oseba kot učljiva
- ima tuje vrednotenje drugorazredni značaj

Ta doživljajska polja so v normalnem vsakdanu zavodske skupine prav tako navzoča kot v navidez eksotičnih doživljajskopedagoških projektih v tujini. Za nekoga je dogodivščina za vogalom, drugi ima za tem vogalom kup negativnih izkušenj, da si mora tako poiskati začasno tuja doživljajska polja.

Doživljajska polja niso pomembna samo za razvoj otrok in mladih, ki svoje strahove in agresijo pokažejo, ampak tudi za tiste, ki so v običajno zavodsko vzgojo dobro integrirani, saj so se socialno primerne vedenjske strategije tako razvile, da svoje strahove potlačijo; gre za mladostnike, ki so v skupni govorni uporabi označeni kot "lahki za vzdrževanje".

Večina vzgojiteljev tudi po zelo dobro potekajočih potovanjih nima želje, da bi ga še ponovili. Naše izkušnje gredo v to smer, da doživljajskopedagoške vsebine izgubijo svoj pedagoški namen, če so vzgojitelji preveč dobro pripravljene vodniki. Zato je treba vsak projekt vedno znova dobro zasnovati in premisliti.

V neznanem področju si pridobimo izkušnje, ki so podlaga za odnossne spremembe. Dajejo možnost razvoja lastne identitete in krepijo samozaupanje. Spoznanje svojih meja podaja verjetnost, da bodo enkrat prestopili lastno senco. Biti skupaj pomeni sprejeti odgovornost in zaupanje v ravnanje partnerjev, članov skupine. Akcije uspejo le, če uspejo usklajevanja, če se med seboj poslušajo in sodelujejo. Komunikacija in kooperacija sta za uspešno teamsko delo ključni. Intenzivno skupinsko življenje na ozkem prostoru terja obilo strpnosti in pripravljenosti, tako da pozabimo na lastne potrebe. Telesni napor niso občuteni le kot obremenitve, ampak tudi kot priložnost za zavestno telesno izkušnjo in zvišano pripravljenost do dosežka.

*Nazaj k izvoru* je moto doživljajske pedagogike; nazaj k enostavnim, preglednim ter obvladujočim okoliščinam, v katerih mladi razpoznajo neposredni smisel. Doživljajskopedagoško plodno okolje je osrednji medij za intenzivne izkušnje z samim seboj in drugimi.

Dosežek ima na pedagoškem področju naslednje dejavnike: motivacijo, usposabljanje, osebne zmožnosti, nivo aspiracije, energijo, vztrajnost do uspešnega zaključka.

### **3.4. Metodično zaporedje (priprava, izpeljava, evalvacija)**

Ustvarjena bližina je pogojena z metodičnim ciklom, ki je vsaki skupini lasten in se začne ustvarjati že v pripravah. V vseh fazah je kolikor je le mogoče zahtevana udeležba vseh udeležencev - torej spremljevalcev in mladih, ki se tabora udeležujejo. Vsekakor je jasno, da gre predvsem za posredovanje občutka, da gre za skupno stvar in da je treba na sugestiven in kolikor je mogoče tenkočuten način spodbuditi mlade, da soustvarjajo načrt poti, da načrtujejo poteke dnevov, dejavnosti itd. ter da dobijo predstavo in občutek o finančnem ozadju, vsej potrebni infrastrukturi, vsem dogovarjanju, z eno besedo, da dobijo vpogled v management projekta. Projekt je zelo odvisen od tega, koliko se bo delalo na skupini in kako se bo projekt pripravil.

Med izpeljavo projekta imajo udeleženci vpogled v to, koliko denarja je na voljo, imajo možnost vplivati na spremembo programa in na tak način skozi celoten projekt sodelovati v odločanju, soodločanju, v skrbi za izpeljavo, infrastrukturo, denar, skupino, soudeležence, sebe. Presenečeno, toda odgovorno sprejemajo svojo novo vlogo, pooblastila in brez večjih muk postajajo spontano odgovorni. S sprotnim reflektiranjem jim omogočamo, da pridejo do tega spoznanja. V konkretnih situacijah to pomeni, da vsak dan nekdo iz skupine skrbi zanjo. To pomeni, da skrbi za denar, za aktivnosti, za potek in delovanje skupine in posameznikov v tistem dnevu. Prav tako to pomeni, da je treba iz trgovine prinesiti hrano, jo pripraviti, skuhati, odmeriti količino, izdvojiti zanjo od razpoložljive (ponavadi omejene) vsote denarja, skuhati, pospraviti itd. Skozi izkušnjo na lastni koži spoznajo, da hrana na krožniku ni samo po sebi umevna. V primeru, da hrane ni, da se nakupujejo druge stvari in podobno, je naloga vodje, da pripravi skupino, da pritisne na posameznika in da tudi skupina določi posledice.

● Izvedba mora biti pedagoško preračuna in predvidena ter mora

zagotoviti kar najbolj varen okvir - tako posamezniku, skupini in celotni izpeljavi projekta. Sama izpeljava zahteva skrbno načrtovano zasnovu, ki posamezniku in skupini nudi sprotno stimulacijo in interes kakor tudi njeno intenziteto skozi sobivanje. Tako se naravnošportne dejavnosti vključene na začetku (kajak, kanu, plezanje, splavarjenje...), konec je več kot potrebno prirediti stimulativno, kar pa ponavadi vključuje "adrenalinsko injekcijo" (hydrospeed, paraglaiding, rafting, baloni, zmaji). V vmesna področja sta vključeni dve ekspediciji, socialno interaktivne dejavnosti, delavnice, izrazne, sproščujoče delavnice in spoznavno - izkustvene dejavnosti. Vsekakor so vsebine dejavnosti in njihova intenziteta odločujoče odvisne udeležencev.

Evalvacija kot zaključek je prav tako pomembna kot prva dela, kljub temu, da se zdi, da je projekt fizično že izpeljan in je zaradi tega to popolnoma odveč. Tako je zelo pomembno, da se v zadnjem večeru izmenjajo mnenja. Najspretnější spremljevalec se prvi izpostavi in poda videnje vsakega udeleženca in spremljevalcev, kakor tudi svoje. Gre za zelo pomembno in tudi pedagoško zahtevno dejavnost, saj se mora izpostaviti res vsebine, ki dvigujejo samopodobo, dvigujejo občutek lastne vrednosti in višajo samopercepcijo ter ne letijo na osebnost posameznika, ampak so kontrolirano vezane na vedenje posameznika. Povedane kakovosti se v intenzivni skupini doživljajo posebej pomembno in tako doprinašajo k potrditvi sprotnih refleksij in vzpodbude posameznika, da je potrebno imeti interes, vendar veliko energije, da se bo tudi v običajnem okolju dokazal s svojimi krepostmi. Sledita evalvaciji v "back home" okolju, kjer se v obstoječi resničnosti po nekem času skupina ozre nazaj in pogleda, kaj je pravzaprav resnično pridobila. Spremljevalci imajo teden dni kasneje evalvacijo sami in sicer po metodologiji evalvacijske pole Lüneburškega instituta za doživljajsko pedagogiko, avtorja Zigenpecka (1992).

### ***3.5. Obvladanje doživljajskopedagoških znanj***

V krog nujnih doživljajskopedagoških znanj, s katerimi naj razpolaga doživljajski pedagog, so vključene naslednje vsebine: kritičen pregled sedanje pedagogike, etabliranih šolskih in socialnih ustanov, začetki doživljajske pedagogike, teorija doživljajske pedagogike (načela, cilji, elementi, transfer), ekološko ozaveščanje, razvojnopsihološka dimenzija mladostnikovih potreb, ki jih lahko skozi projekte zadovoljijo, socialnopsihološke zakonitosti dela s skupino, načela, cilji in elementi doživljajske pedagogike, uvajanje v pedagoški manage-

ment, evalviranje projektov, praktično metodične doživljajskopedagoške vsebine, analiza in pomen doživetja v leposlovni literaturi in v znanstvenem pedagoško-psihološkem gradivu, mediji doživljajske pedagogike, doživljajska pedagogika skozi jadrnanje, meje in možnosti doživljajske pedagogike...

### **3.6. Jasna postavitev neinstitucionalnih vlog**

Na projektih, tu in zdaj, se vloge oblikujejo glede na nujnosti, ki se porazdeljujejo vsak dan in v celotnem projektu. To ne pomeni, da spremljevalci ne nastopajo v situacijah, kjer imajo več izkušenj, aktivnejše, seveda če se izkaže za potrebno. Vendar so si glasovi med seboj enakovredni in prav omenjeno dejstvo sili doživljajskega pedagoga, da spretno in s pomočjo vseh naravnih danosti ter metodične postavitve projekta bdi nad kakovostjo in smiselnostjo doživljajskopedagoškega projekta.

Tudi mladi ne doživijo samo osemurnega vsevednega poklicnega vzgojitelja, učitelja, ampak človeka s slabostmi in krepostmi, kar spremeni raven odnosa in relativizira odnos do avtoritet. Tovrsten odnos, usmerjen v partnerstvo, poveča delovanje odraslega kot identifikacijske figure. Nek pedagog pravi: 'Doživete dejavnosti tudi nam odraslim omogočajo, da smo lažje "drugačni" (oz. pogosto nam v takih situacijah tudi ne preostane nič drugega), bližji, neposrednejši, bolj dosegljivi, malo bolj "navadni ljudje" kot sicer' (Ziegenspeck, 1992).

## **4. Standardi kakovosti kot kontrolna funkcija pri izpeljavi projektov**

### **4.1. Kakovost dosežkov**

Ocenjevanje kakovosti dosežkov se kaže v primerjavi "naj bi" in "je". Iz tega lahko potegnemo sporočilo, v kolikšnem obsegu so bili na začetku postavljeni cilji doseženi. Bistvena izhodišča evalvacije so operacionalizirani opisi ciljev, ki omogočajo preskus, validno pozivedovalno metodo kot tudi ustrezno dokumentacijo poteka prek poročil in evalvacijskih pol. Ocene dosežkov lahko prispevajo na različnih nivojih k organizacijski gradnji kontrole opravljenega dela in reviziji ciljev. Tako je lahko vprašanje preverjeno, namreč, ali so v načrtu pomoči postavljeni cilji doseženi ter ali je potrebno narediti revizijo cilja, ker so se izhodiščni pogoji spremenili (Outward Bound, 1988).

## 4.2. Kakovost procesa

Ocena kakovosti procesa vsebuje sporočila o tem, kako delovanje poteka, kako bo opravljen prenos v posameznem primeru pod danimi okvirnimi pogoji. Kakovost procesa se izkaže v upoštevanju ciljev, načina, obsega in časovnega zaporedja dosežkov glede na načrtovano, izpeljano in evidentirano.

Ocena kompetentnosti in odnosnega razvoja pa se lahko doseže, če sledijo teoretičnim zasnovam in utemeljitvam tudi vsebinske ponudbe, ki so v svoji učinkovitosti preizkušene.

Skozi izkušnje, ki pozitivno krepijo doživetje lastne vrednosti in skozi k cilju usmerjenem razvijanju kompetenc samozaznavanja in zazanavanja drugih in samokontrole, se razvija sposobnost samokrmiljenja.

Razlikujemo različne nivoje nadzora:

- normativni nadzor (vse delne naloge, ki se navezujejo na etiko, kulturo in prezentacijo vzgoje);
- strateški nadzor (naloge, ki vsebujejo etiko doživljajske pedagogike in prilagajanja trgu);
- operativni nadzor (vključeni so vsi načrtovani, kontrolni in informacijski procesi, ki se naslanjajo na znanstveni in pedagoški uspeh. (Outward Bound, 1988, str.47)

“Kontrolling” bo kolikor mogoče motiviral odgovorne za učinkovitost ravnanje z ozkimi možnostmi in priključil kakovostna merila.

Proces vedno vsebuje gibanje. Je dinamičen in ne statičen, pri čemer vedno deluje ali pozitivno ali negativno na dosežek. Torej je dosežek vedno povezan z genezo - nastajanjem in znaki poteka. Dober proces je varovalo pred slabimi dosežki.

Omenil bi še pomen procesnega ogledala in sicer, kako je proces viden od zunaj, kako je s strani drugega, ki ima z njim opraviti, znan, doživet in razumljen. To lahko razumemo z nivoja menedžmenta, s strani pedagogov in tudi strank.

Samoevaluacija še nima merodajne standardizacije in tava v vsaki ustanovi drugače.

## 4.3. Kakovost strukture

Pod pojmom kakovost strukture razmemo po eni strani primernost dosežkov glede na regionalne strukturne pogoje, ki so izdani skozi

natančne socialne storitve. Gledano iz makroperspektive gre za vprašanje različnih ponudb pomoči z doživljajsko-pedagoškimi vsebinami.

Ob zavarovanju kakovosti je treba preizkusiti učinkovitost ter oceniti, kako varčno in gospodarno bo uporabljala razpoložljive možnosti in jih prenašala v standarde postopkov. Iz tega preizkusa učinkovitosti se morajo razvijati interna navodila, ki vsebujejo tudi ureditev dokumentacije in popravke napak (Outward Bound, 1988).

#### **4. 4. Kakovost koncepta**

Standardi kakovosti koncepta vsebujejo možnosti za (Outward Bound, 1988, str. 55):

- koncepte nadaljevanja ustreznega razvoja potreb
- koncepte, prilagojene posameznemu primeru in
- koncepte v povezavi z naprej razvijajočimi se ciljno usmerjenimi osnutki dodatnih spremljajočih pedagoških metod.

#### **4.5. Posledice za dober menedžment**

Po tem ko osvetlimo razsežnosti kakovosti, se razvijajo različne vrste evaluiranja, ki je namenjeno različnim subjektom, za katere se rezultati prikazujejo. V razpravi o dosežkih pomoči mladim kaže priporočati evaluacijske študije, ki služijo profiliranju in legitimnosti doživljajskopedagoških pristopov navzven - strokovni javnosti.

Če smo pripravljeni o tem, kar dobrega delamo, tudi govoriti in poročati, potem lahko spoštovanje standardov kakovosti doprinese k samokritični refleksiji, tudi v razpravi o kakovosti zavarovanja ali dobrem memedžmentu, in to nujno pomeni, da nazadnje opredelimo dobro pedagoško ravnanje strokovnih sodelavcev. Zavarovanje in nadaljnje razvijanje dosežkov -izsledkov - procesa, struktur in konceptov, terja od delavcev, ki se štejejo za odgovorne akterje, da zagotavljajo k rezultatu naravnano delovanje na vseh nivojih.

### **5. Priloga**

Za boljše razumevanje navajam še spisek različnih razsežnosti strokovnosti po Gerullu (Ziegenspeck, 1992):

Kooperacija in koordinacija v vzgojnem načrtu sodelujočih:

- sovplovanje na doživljajskopedagoški načrt
- priprave
- izpeljava sprejemov na projekte - vključitev
- nadaljevanje vodenja doživljajskopedagoškega - vzgojnega načrta

- menjave informacije med starši, vzgojnimi zavodi, CSD in izvajalcem
- poprojektna faza

Konceptualna in osebna kontinuiteta:

- doživljajskopedagoška identiteta
- usmerjenost k vrednotam
- pedagoška homogenost
- integracija vsakdana in pedagogike

Konkretni življenski pogoji:

- procesno vzdušje
- skupinsko vzdušje
- preglednost
- afektivnost

Vsakodnevno oblikovanje

- standardne situacije
- skupinske dejavnosti
- naravnošportne, doživljajskoemocionalne ponudbe
- udeležbe na dolžnostih
- upoštevanje pravic
- strukturiranje
- iskanje ustreznih doživljajskopedagoških prostorov
- pravila in sankcije

Integracija v okolje in socialni stiki:

- usmerjenost k skupnosti
- stiki z nasprotnim spolom
- vključevanja v družbo še naprej in
- neposreden stik z vsakokratnim novim okoljem in nujna orientacija k iznajdlivosti

Razpoložljivost (internih/eksternih) možnosti:

- izkušnjski nivo in obremenljivost sodelavcev
- svetovanje
- dodatno izobraževanje, nadaljevanje izobraževanja
- evalvacije
- supervizija
- infrastrukturne ponudbe

Metodični standard:

- sistematično doživljajskopedagoško načrtovanje
- kvalifikacijski nivo delavcev
- intenziteta poklicne in finančne podpore

● komunikacijski nivo (vodenje pogovorov, menjava informacij...)

Organizacija in vodenje:

- soodločanje
- kompetence
- odgovornost
- stil vodenja

## 6. Literatura

1. AFET Erlebnispädagogik - Eine Standortbestimmung (1992). Sonderausgabe. Selbstaussage, Erlenhof.
2. Bauer G. H. (1985). Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Muenchen: Reiner Hampp Verlag.
3. Brünger M. (1993). Dissoziale Jugendliche nach Sozialtherapeutischer Intervention. Lüneburg. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
4. Bullens H. (1991). Erlebnispädagogik aus Tätigkeits- und Motivations- psychologischer Sicht. Zeitschrift für Erlebnispädagogik (5-6), s. 5-25.
5. Fischer T. (1993). Theoretische und praktische Überlegungen zu Methoden und Instrumenten empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
6. Hofmann M. (1989). Erlebnispädagogik als Methodischer Ansatz in der Sozialpädagogik. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, (1), s. 5-16.
7. Kiehn E. (1991). Erlebnispädagogik ausserhalb und innerhalb der Heimerziehung. Schweizer Heimwesen, (11), s. 22-36.
8. Neubert W. (1990). Der Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg: Verlag Klaus Neubauer.
9. Outward bound - Persönlichkeitsbildung durch Erlebnispädagogik. (1988) Berichte und Materialien, (5), s. 5-12.
10. Rankelj, J. (1997). Disciplina za 21. stoletje: Postavljanje meja in odgovornosti (Zapis predavanja Jane Blustein). Bilten Združenja za Socialno pedagogiko Slovenije - Slovenska sekcija FICE, (2), s. 26-36.
11. Ziegenspeck J (1992). Erlebnispädagogik (Rückblick-Bestandsaufnahme-Ausblick). Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.