

**Univerza v Ljubljani  
Fakulteta za socialno delo**

**Katja Kordiš Vrabac**

**Vloga socialnega dela pri izvedbi šol v naravi**

**Magistrsko delo**

**Mentorica: doc. dr. Petra Videmšek**

**2019**



Za pomoč pri nastanku tega dela, bi se rada zahvalila mentorici, Petri Videmšek, ki me je vodila skozi celoten proces ter me spodbujala in podpirala v ključnih trenutkih. Zahvalila bi se tudi Sanji Klinar, ki si je vzela čas za lekturo in poskrbela, da vejice in pike stojijo na pravih mestih, Ani Kenk za prevod predgovora v angleški jezik in vsem ostalim, ki so me spremljali v času nastajanja zaključne naloge, mi dajali motivacijo in spodbudo. Posebna zahvala pa gre Anni Erlandsson in Veri Grobelšek, ki sta mi omogočili čudovito okolje na Švedskem in na Korčuli, kamor sem se lahko umaknila in kjer je to delo v večini nastalo. Ali bi brez njiju to delo nastalo, ne vem. Kot bi rekli na Švedskem: »Hur skulle jag kunna veta?«



*Sport has the power to change the world.  
It has the power to inspire.  
It has the power to unite people in a way that little else does.  
It speak to youth in a language they understand.*

*Nelson Mandela*



## **Povzetek**

Magistrsko delo raziskuje vpliv šole v naravi na prestrukturiranje razredne dinamike ter kako šola v naravi vpliva na razvoj socialnih veščin. Povezuje polje socialnega dela, šolstva in športa na področju dela z mladimi. Pri delu z mladimi je za mladinske delavce bistvenega pomena poznavanje konceptov dela z mladimi, zato je v teoretičnem uvodu poglavje namenjeno predstavitvi le-teh. Za boljše teoretično razumevanje področja raziskave je v nadaljevanju predstavljen pomen gibanja za otroke in mladostnike, ki nas vpelje v predstavitev doživljajske pedagogike in na koncu še na področje šole v naravi. Šole v naravi pomembno vplivajo na celosten razvoj otrok, ob aktivnostih v naravi in življenju v skupnosti otroci razvijajo fizične, čustvene in socialne veščine. Iz rezultatov raziskave je razvidno, da v šoli v naravi poučevanje poteka v bolj sproščenem vzdušju, preko doživetij, igre, izkušenj in aktivnosti v naravi, kar se pokaže kot učinkovit vzgojno-izobraževalni pristop, ki vpliva na večjo motiviranost za učenje in spoznavanje nove snovi in aktivnosti. Otroci si znanje, ki ga pridobijo na podlagi doživetja in izkušnje, hitreje zapomnijo in ga ponotranjijo. Raziskava je pokazala, da otroci preko premagovanja ovir in strahov, krepijo samostojnost, iznajdljivost, voljo in vzdržljivost. Medsebojne vezi se v šolah v naravi poglobljajo in krepijo. V novem, neznanem okolju se razvije večji občutek pripadnosti skupini, medsebojna pomoč in sodelovanje potekata v večji meri kot v razredu. Šola v naravi ima pomembno vlogo, da otroci v varnem okolju nahranijo potrebo po avanturi. Med skupnim življenjem in skupnimi aktivnostmi v naravi, se krepijo medsebojni odnosi med učenci ter med učenci in učitelji, odnosi med učenci in učitelji so bolj sproščeni in enakovredni. Kot pomembno se je pokazala aktivna participacija razrednika v šoli v naravi, ki s svojo udeleženo, daje zgled učencem. V šoli v naravi se preko skupnega življenja in spoznavanja sošolcev v novih življenjskih situacijah, poglobljajo medsebojni odnosi in krepijo socialne vezi. Življenje in aktivnosti v naravi, pozitivno vplivajo na otroke z učnimi, socializacijskimi in vedenjskimi težavami ter njihovo sproščenost, zmanjša se pogostost odklonskega vedenja. Otroci z učnimi, socializacijskimi in vedenjskimi težavami se v šoli v naravi lažje uveljavijo, izrazijo svoja močna področja in s tem krepijo samozavest. Iz raziskave je razvidno, da je pri izvedbi šol v naravi pomembna socialna komponenta in znanje socialnih veščin. Za kvalitetno izvedbo šol v naravi je pomembno sodelovanje športnih pedagogov in oseb s socialno delovnim znanjem, s tem otroci v šolah v naravi pridobijo pomembno izkušnjo in imajo možnost, da krepijo svoj fizični, umski in socialni razvoj.

**Ključne besede:** šola v naravi, skupinska dinamika v šoli v naravi, mladi, skupinska dinamika, socialne veščine, delo z mladimi



**Title:** The role of social work in the implementation of nature schools

**Abstract**

The master's thesis explores the influence of school in nature on the restructuring of class dynamics and how school in nature affects the development of social skills. It connects fields of social work, education and sport in the field of youth work. When working with young people, it is essential for youth workers to be familiar with the concepts of working with them. Therefore, in the theoretical introduction, the chapter is intended to present these concepts. For a better theoretical understanding of the field of research the importance of the movement for children and adolescents is introduced below. It introduces us into presentation of an experiential pedagogies and finally to the field of school in nature. Schools in nature have a significant impact on the overall development of children, in activities in nature and in community life children develop physical, emotional and social skills. The results of the research show that in nature teaching takes place in a more relaxed atmosphere, through experiences, games and activities in nature, which proves to be an effective educational approach that increases the motivation to learn and recognize new substances and activities. Children learning from the experience can memorize and internalize everything more quickly. The research has shown that by overcoming obstacles and fears, children strengthen autonomy, resourcefulness, will and endurance. Relationships in schools in nature are deepened and strengthened. In a new, unfamiliar environment, a greater sense of belonging to the group develops and mutual assistance and cooperation are greater than in the classroom. School in nature is important for children, this is a place where they can nurture their need for adventure in a safe environment. During living together and sharing activities in nature, the relationships between students and between students and teachers are strengthened, and the relationships between students and teachers are more relaxed and equal. Active participation of a class teacher in a school in nature, which through its participation, sets an example for students, has proved to be important. At school in nature, through living together and getting to know classmates in new life situations, relationships are deepened and social bonds gets stronger. Life and activities in nature have a positive effect on children with learning, socialization and behavioral problems and on their easiness, the frequency of deviant behavior is reduced. These children find it easier to establish themselves in school in nature, to show their strong areas and thus to increase self-esteem. The research shows that the social component and knowledge of social skills are important in the implementation of schools in nature. For the quality performance of schools in nature it is important that the sports educators and persons with social work skills cooperate, with that children in schools in nature gain an important experience and have the opportunity to enhance their physical, mental and social development.

**Key words:** school in nature, group dynamics in school in nature, youth, group dynamics, social skills, youth work



## Kazalo

|        |                                                                                                                                    |    |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.     | Uvod .....                                                                                                                         | 1  |
| 2.     | Mladi in delo z mladimi .....                                                                                                      | 3  |
| 2.1.   | Mladi in šola .....                                                                                                                | 9  |
| 2.2.   | Mladi in gibanje .....                                                                                                             | 12 |
| 3.     | Doživljajska pedagogika .....                                                                                                      | 15 |
| 3.1.   | Načela doživljajske pedagogike .....                                                                                               | 17 |
| 3.2.   | Cilji doživljajske pedagogike .....                                                                                                | 19 |
| 3.3.   | Izkustveno učenje .....                                                                                                            | 20 |
| 4.     | Šola v naravi .....                                                                                                                | 23 |
| 4.1.   | Pomen in vloga šole v naravi v vzgojno-izobraževalnem procesu .....                                                                | 25 |
| 4.2.   | Waldorfska šola Ljubljana .....                                                                                                    | 28 |
| 4.3.   | Šole v naravi na waldorfski šoli in njihov pomen .....                                                                             | 29 |
| 4.3.1. | Vloga razrednika in spremljevalcev .....                                                                                           | 31 |
| 4.3.2. | Izvedba šole v naravi .....                                                                                                        | 31 |
| 4.3.3. | Pregled šol v naravi po razredih .....                                                                                             | 32 |
| 5.     | Empirični del .....                                                                                                                | 36 |
| 5.1.   | Formulacija problema .....                                                                                                         | 36 |
| 5.1.1. | Raziskovalna vprašanja .....                                                                                                       | 36 |
| 5.2.   | Metodologija .....                                                                                                                 | 37 |
| 5.2.1. | Vrsta raziskave .....                                                                                                              | 37 |
| 5.2.2. | Merski instrument in viri podatkov .....                                                                                           | 37 |
| 5.2.3. | Populacija in vzorčenje .....                                                                                                      | 38 |
| 5.2.4. | Zbiranje podatkov .....                                                                                                            | 39 |
| 5.2.5. | Obdelava gradiva .....                                                                                                             | 39 |
| 5.3.   | Rezultati .....                                                                                                                    | 41 |
| 5.3.1. | V čem se način vzgoje in poučevanja v šoli v naravi razlikuje od vzgojnih pristopov v razredu? .....                               | 41 |
| 5.3.2. | Na kakšen način se vedenjske, učne in socializacijske težave otrok odražajo v šoli v naravi v primerjavi s poukom v razredu? ..... | 46 |
| 5.3.3. | Kako šola v naravi vpliva na razredno skupinsko dinamiko in na oblikovanje socialne kohezije? .....                                | 49 |
| 6.     | Razprava .....                                                                                                                     | 54 |
| 6.1.   | Kritično ovrednotenje metodologije .....                                                                                           | 57 |
| 7.     | Sklepi .....                                                                                                                       | 58 |
| 8.     | Predlogi .....                                                                                                                     | 60 |
| 9.     | Viri .....                                                                                                                         | 62 |
| 10.    | Priloge .....                                                                                                                      | 66 |



## **Kazalo tabel**

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Pristopi dela z mladimi (Kordiš, 2015, str. 12) .....                                                         | 8  |
| Tabela 2: Primerjava kopičenja informacij in izkustvenega učenja (Priest in Gass, 1997, v Krajncan 2007, str.140) ..... | 21 |
| Tabela 3: Primer pripisovanja pojmov .....                                                                              | 40 |
| Tabela 4: Primer združevanja sorodnih pojmov v kategorije .....                                                         | 40 |

## **Kazalo slik**

|                                                         |   |
|---------------------------------------------------------|---|
| Slika 1: Metoda brez poraženca (Gordon 1983: 166) ..... | 7 |
|---------------------------------------------------------|---|



## 1. Uvod

Živimo v času, kjer je znanje postalo blago, dobrina, s katero trgujemo, jo prodajamo in uporabljamo kot vse ostale »storitve na trgu«. Pomembno je biti boljši, hitrejši, bolj učinkovit, kar vodi v preobremenjenost in merjenje skoraj vseh človeških prizadevanj in dosežkov. (Quay, 2015) V zadnjih tridesetih letih smo priča hitremu napredku tehnologije, prišlo je do spopada med tehnološko kulturo in biološko dediščino. Posledice močno vplivajo na otrokove sposobnosti mišljenja, učenja in obnašanja. To se kaže v porastu tako imenovanih razvojnih motenj pri otrocih. (Palmer, 2015) V naglici, da bi mlade pripravili na konkurenčen, globalni trg, se izgublja pomen razvoja tako telesa kot uma, saj je mišljenje »čim prej tem bolje« prevladalo nad mišljenjem »vse ob svojem času«. V družbi in posledično tudi v šolah ter ostalih vzgojno-izobraževalnih institucijah prevladuje poudarek na zaposljivosti in ekonomskih dosežkih mladih, ki deluje v nasprotju s celostnim pristopom izobraževanja. Vedno manj je prostora za izobraževanje preko gibanja in izkustev. Izobraževanje v naravi, kjer sta v ospredje postavljena tako razvoj telesa kot uma, postaja razkošje ali celo nekaj odvečnega pri doseganju glavnih ciljev izobraževalnega sistema. (Quay, 2015) Kljub temu veliko avtorjev (Burnik idr., 2006, Milankovič, 2006, Krajncan, 2006, 2007, 2010, Svenning, 2009, Miklavžin, 2010, Gustafsson, Nelson in Szczepanski, 2011, Brod idr., 2013, Keller, 2014, Palmer 2015, Quay, 2015, Shawket, 2016, Grobelšek in Kordiš, 2000, 2018) opozarja na pomemben dejavnik izkustva ter učenja v naravi, ki omogoča celosten razvoj otrok in mladih, da se razvijejo v samostojne in odgovorne osebe. Ena izmed oblik, ki omogoča in spodbuja izkustveno učenje pri nas, so šole v naravi. Podoben pristop v tujini najdemo pod imenom "outdoor education". Učenje preko izkušenj v ospredje postavlja tudi doživljajska pedagogika. Avtorji, ki spodbujajo pristope in oblike poučevanja na prostem ter poudarjajo pomen gibanja, izkušnje, doživetja v naravi, zagovarjajo stališče, da je učenju iz knjig nujno potrebno dodati tudi izkušnjo. Keller (2014, str. 108) zapiše:

»Učiti pomeni peljati otroke v življenje. Zato mora biti šola v največji možni meri podobna življenju. Ravno življenje ni sestavljeno iz rubrik in izmerljivih ter preračunanih velikosti, kot bi si lahko želeli v času, ko je predvsem pomembna opredelitev kakovosti. Še manj to drži za učitelja in njegovo delo, ki mu pravimo umetnost poučevanja.«

Magistrsko delo sestavlja teoretičen in empirični del. Teoretični uvod je razdeljen na tri dele. Prvi del je osredotočen na mlade, predstavljeni so različni pristopi in koncepti dela z mladimi,

kakšno vlogo ima šola pri odraščanju ter pomen gibanja za celosten razvoj mladostnikov. V drugem delu je predstavljena doživljajska pedagogika, kot ena izmed vzgojno-izobraževalnih metod, njen razvoj, načela, cilji ter pomen izkustvenega učenja pri delu z mladimi. Tretji del se osredotoča na področje šol v naravi, razvoj šol v naravi v Sloveniji ter trenutno zakonsko ureditev na tem področju, predstavljen je pomen in vloga šole v naravi za razvoj otrok in mladostnikov. Ker je raziskava, ki sledi v empiričnem delu, opravljena na Waldorfski šoli Ljubljana, sledi kratek opis razvoja waldorfske šole v Sloveniji ter predstavitev vloge in pomena šol v naravi v učnem procesu Waldorfske šole Ljubljana.

## 2. Mladi in delo z mladimi

Delo z mladimi je živo in ves čas spreminjajoče se področje. V različnih časovnih obdobjih prevladujejo določeni nazori in prepričanja o vzgoji. To kaže na dejstvo, da vzgoja ni nekaj statičnega, kar bi lahko zapisali s pravili in zakoni, ampak so pristopi in koncepti dela z mladimi odraz časa in družbeno-kulturnega konteksta, v katerem živimo. Za ljudi, ki delujejo na področju dela z mladimi, lahko uporabimo različna poimenovanja, kot na primer učitelj, vzgojitelj, mladinski delavec, starš, odrasla oseba, pedagog. Da ne bi prišlo do napačnega razumevanja in zmede, je v nadaljevanju uporabljen izraz mladinski delavec, s katerim želimo zajeti tako učitelje, pedagoške delavce, vzgojitelje, mladinske delavce, socialne delavce in vse ljudi, katerih delo je na kateri koli način povezano z mladimi. Zaradi lažjega branja je uporabljen samo izraz mladinski delavec, ki seveda zajema tudi osebe ženskega spola. Keller (2014) v svoji knjigi vzgojo in izobraževanje predstavi kot kompleksno področje, ki ga ne moremo razložiti kot nek matematični izračun. Avtor je mnenja, da mladinski delavci niti ne iščejo dokončnega odgovora. Na tem področju torej težko govorimo o pravilih, po katerih naj bi vzgajali otroke in mladostnike, imamo le smernice, s katerimi si pri tem pomagamo. Pomembno je, da se mladinski delavci zavedajo, da je področje dela z mladimi živo in dinamično, predvsem pa unikatno področje, saj delamo tako s posamezniki, ki so vsak svoj svet, kot s skupinami, ki dinamiko dela še popestrijo.

Pri delu z mladimi ni mogoče, da mladinski delavec v procesu poučevanja, ne bi predstavljal svoje življenjske filozofije. Njegova naloga pa je, da mladim v največji možni meri predstavi tudi druge poglede in jim s tem omogoči, da kasneje sami izoblikujejo svoj pogled na svet. (Keller, 2014) Gordon (1975) učenje vidi kot globalni proces, pri katerem gre za predajanje in bogatenje znanja in je prisotno ves čas. Starši učijo svoje otroke, vrstniki se učijo eden od drugega, zaposleni se učijo od svojih delodajalcev in seveda poklicni učitelji predajajo svoje znanje svojim učencem. Na tem mestu bi lahko Gordonovemu opisu enosmernega poučevanja – učitelj predaja snov učencem, starši predajajo znanje otrokom itd., dodali, da se obenem tudi učijo od njih, saj je učenje obojestranski proces. Avtor nadaljuje, da učenje torej ni omejeno le na učilnico, temveč gre za proces bogatenja znanja med dvema ali več osebami. Kljub temu, da je predajanje znanja in sprejemanje le-tega povezano, gre za dva popolnoma ločena procesa. Na eni strani je nekdo, ki določeno znanje ima in to vedenje predaja, na drugi strani pa nekdo, ki te informacije sprejema, mu niso znane in se jih mora naučiti. Velik poudarek je zato potrebno dati komunikacijskim sposobnostim mladinskega delavca, da lahko svoje

znanje uspešno poda naprej in s tem ustvarja povezavo med tema dvema procesoma. Če mladinski delavec uspe razviti pristope, ki mladim pomagajo rasti in se razvijati, je to pot k uspešnemu učenju. Pri tem je eden bistvenih elementov odnos med učiteljem in učencem. Avtor meni, da ob procesu pridobivanja novega znanja lahko občutimo zadovoljstvo in veselje, prav tako je lahko izvor razočaranj in frustracij. (ibid.) Pri razumevanju življenjskega sveta mladih, ki je predpogoj za kvalitetno delo, si mladinski delavci lahko pomagajo s konceptom »emskega« in »etskega«. Koncepta sta vzeta iz antropologije, ki si jih je sposodila iz lingvistike. Emski pogled je pogled od znotraj, v našem kontekstu gre za mladostnikov pogled in njegovo videnje situacije. Etski pogled, je pogled od zunaj, v našem kontekstu pogled mladinskega delavca na mladost in mlade. (Poštrak, 2011) Povezavo lahko vidimo s pojmom »od zgoraj« in »od spodaj«, ki ju v kontekstu neformalnega dela z mladimi uporablja Mrgole (2003). Pojem »od zgoraj« predstavlja na kakšen način so zaznane potrebe mladih s strani lokalnih uradnih ustanov, organizacij ipd. Torej razumevanje mladostnikov in mladostništva. Pojem »od spodaj« pa so potrebe in želje, ki jih izrazijo mladi. (ibid.) Kot smo zapisali pri pojmu emskega, gre tu za mladostnikovo doživljanje lastnega položaja.

Še ena izmed izredno pomembnih stvari pri delu z mladimi je integriteta mladinskega delavca. Med učenjem se mladostniki ne srečujejo le s snovjo nekega področja, predvsem se srečujejo z odraslo osebo, ki jim to snov podaja in z njenim odnosom do snovi, sveta in ljudi. Mladostnikom mladinski delavec predstavlja vzor in z vso svojo prezenco in s svojimi dejanji otroke ves čas vzgaja. Če v praksi zanika svoje besede ali uči otroke to, v kar sam ne verjame, izgubi svojo verodostojnost in v mladih vzbudi dvom v življenje in svet. Mladostniki lahko na intelektualni ravni še vedno usvojijo neko znanje, ostane pa jim slika odraslega človeka brez integritete, ki mu ne morejo zaupati. Ravno nasprotno učinkuje na mlade oseba z veliko osebno integriteto. Mladinski delavec, ki verjame v to, kar uči in to tudi dela, omogoča mladostnikom, da občutijo življenje kot smiselno in razvijejo zaupanje v svet, kar je osnova za razvoj samozvesti. (Keller, 2014) O tem govori tudi eden od vodilnih slovenskih metodikov vzgoje v tridesetih letih 20. stoletja, Stanko Gogala, ki meni, da mladinski delavec indirektno vzgaja z močjo osebne avtoritete, pedagoškim erosom in medosebnim stikom. Osebna avtoriteta je odraz pristnega in kulturnega duha, s pomočjo pedagoškega erosa se vzpostavi stanje čustvene bližine in zaupanja med mladinskim delavcem in mladostnikom, ki posledično deluje na povezavo mladostnika s snovjo, medosebni stik pa oblikuje avtonomno, svobodno in samostojno osebo. (Kroflič, 2000 v Krajncan, 2006)

Kroflič (1997a) govori o vlogi in pomenu avtoritete pri delu z mladimi. Avtoriteto označi kot posebno obliko pedagoškega odnosa, pri kateri je naloga mladinskega delavca, da vodi,

usmerja in po potrebi tudi disciplinira. Podreitev avtoriteti "pomembnega Drugega" je nujna za otrokov optimalen osebni razvoj in otrok ima sam težnjo po tem. Ta težnja je povezana s potrebo po podrejanju in varnosti kot izvornima potrebama otroka. Ti dve potrebi spremlja še njima nasprotna, potreba po iskanju lastne identitete in samostojnosti, kar izzove v otroku občutek lagodja in nelagodja obenem. Avtor to opredeli kot fenomen avtoritarnega podrejanja, ki je bistven za razvoj samostojne in odgovorne osebe. Svobodna vzgoja oziroma demokratizacija odnosov v vzgoji v mladostniku ne sproži teh občutkov in potrebe po iskanju lastne identitete. Poznamo tri pedagoške avtoritete, ki prevladujejo v vzgoji: apostolska avtoriteta, prikrita avtoriteta in samoomejitvena avtoriteta. (ibid.) Te tipe pedagoške avtoritete lahko povežemo s pristopi dela z mladimi. Zato je na tem mestu smiselno, da pozornost posvetimo konceptom in pristopom dela z mladimi, ki so potrebni za učinkovito delo mladinskih delavcev.

Področje dela z mladimi ponuja raznolike pristope in koncepte dela, nekateri se med seboj dopolnjujejo, drugi niso kompatibilni ali se celo izključujejo. V nadaljevanju so predstavljeni le nekateri koncepti, v ospredje so postavljeni načini in pristopi, za katere menimo, da so smiselni in učinkoviti. Kot je zapisano na začetku tega poglavja, je delo z mladimi vpeto v resnično življenje, torej na učinkovitost pristopa vplivajo številni dejavniki. Lahko rečemo, da so zastavljeni pristopi le izhodišče za delo mladinskih delavcev. Poštrak (2011) predstavi tri glavne pristope dela z mladimi: avtoritativen ali ukazovalno nedogovorni, laissez-faire, laissez-passar ali neukazovaln nedogovorni in demokratičen ali dogovorni pristop. Poimenovanja ukazovalno nedogovorni, neukazovalno nedogovorni in dogovorni pristop v svojem prispevku predlaga Poštrak, saj sta predvsem poimenovanje avtoritativen in demokratičen problematična in zavajajoča. (ibid.) Njegova poimenovanja sicer niso uradno priznana, vendar jih bomo uporabljali v tem besedilu. Te pristope lahko povežemo s Krofličevo (1997a) teorijo moralne vzgoje, katero prav tako razdeli na tri osnovne koncepte, ki imajo podobnosti in skupne elemente s Poštrakovo razdelitvijo. Kroflič je svoje koncepte poimenoval kulturno-transmisijski model moralne vzgoje (ima značilnosti ukazovalnega nedogovornega pristopa), permisiven model (prijazne) moralne vzgoje (značilnosti neukazovalnega nedogovornega pristopa) in procesno razvojni model moralne vzgoje (značilnosti dogovornega pristopa). (Kroflič, 1997a)

Za boljše razumevanje bomo bolj podrobno pogledali Poštrakovo (2011) razdelitev pristopov dela z mladimi. Ukazovalno nedogovorni pristop predstavlja enosmerno komunikacijo med mladostnikom in mladinskim delavcem. Med njima ni dogovora. V odnosu je mladinski delavec tisti, ki določa pravila in daje navodila, mladostnik jim le sledi. Pravila in sankcije so

jasno določene. Prav tako so jasno razvidne vloge, vendar so vsiljene, saj mladostnik pri določanju vlog nima besede. Avtoriteta mladinskega delavca je apostolska, saj je pri načinu svojega dela oprt na moč, ki mu jo daje položaj. (ibid.)

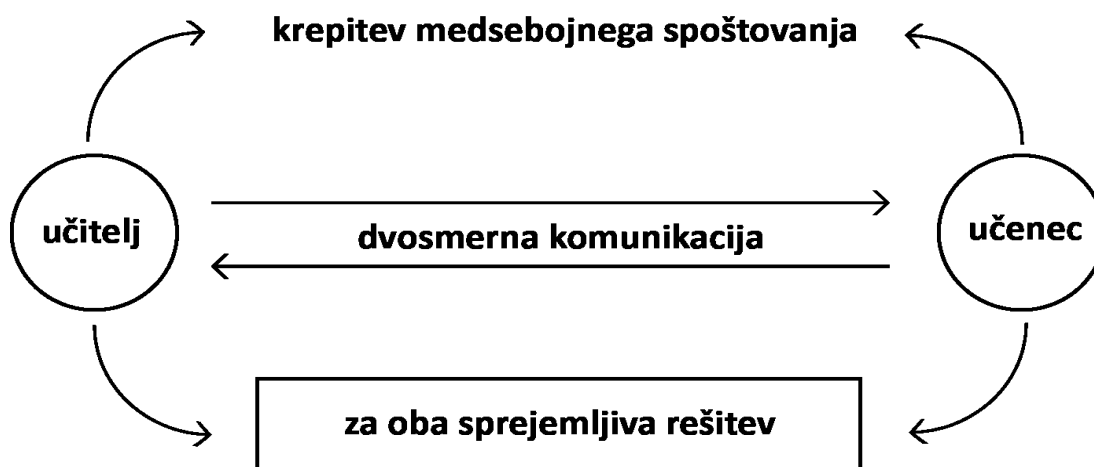
Pri neukazovalnem nedogovornem pristopu, je mladinski delavec kljub svoji prisotnosti pravzaprav odsoten. Že samo poimenovanje opiše, da med mladostnikom in mladinskim delavcem komunikacija ne poteka, ni razgovora in dogovarjanja. Mladinski delavec prepusti, da se stvari odvijajo brez njegovega vodenja, navodil ali nasvetov. Vloge niso razvidne. Med mladinskim delavcem in mladim ni vzpostavljenega odnosa. Vzpostavitev odnosa med uporabnikom in strokovnim delavcem v socialnem delu Čačinovič Vogrinčič (2006) opredeli kot delovni odnos, ki je v socialnem delu osnova za strokovno delo. S strani stroke socialnega dela torej v tem primeru ne gre za strokovno delo. Pri neukazovalnem nedogovornem pristopu gre za prikrito avtoriteto, saj avtoriteta ni na ničemer utemeljena ali je celo odsotna. (Poštrak, 2011)

Dogovorni pristop bi lahko opredelili kot najustreznejši. Mladinski delavec v obliki razgovora vzpostavi delovni odnos in komunikacijo z mladostnikom, ki je v socialnem delu in tudi drugih strokah osnova za nadaljnje sodelovanje. Elementi delovnega odnosa so: dogovor o sodelovanju, instrumentalna definicija problema, soustvarjanje rešitev in osebno vodenje. (Čačinovič Vogrinčič, 2006 in Čačinovič Vogrinčič idr., 2008) Ta princip dela torej temelji na sodelovanju in omogoča razgovor. Pask (Šugman Bohinc, 1996 v Poštrak, 2011) opredeljuje, da sta dve osebi v razgovoru, kadar skozi jezikovno interakcijo izmenjujeta osebne koncepte o določeni stvari ali dogodku in je rezultat razgovora obogatitev osebnih konceptov obeh sodelujočih, pri čemer ohranjata svojo medsebojno različnost. Pri dogovornem pristopu so vloge jasne in sprejete, to omogoča, da je odgovornost obojestranska, a različna. Prav tako so jasni ukrepi, ki so v naprej dogovorjeni. Udeleženci skupaj soustvarjajo rešitve. Gre za samoomejitveno avtoriteto, ki je oprta na kompetence. Mladostnik spoštuje mladinskega delavca zaradi njegovih kompetenc in znanja. (Poštrak, 2011)

Za uspešno sodelovanje med mladostnikom in mladinskim delavcem je zelo koristno ali celo nujno poznavanje tudi štirih konceptov, ki so se razvili v stroki socialnega dela. Prvi je koncept perspektive moči. Pomeni, da iščemo močne točke uporabnika in jih krepimo. To je koncept, ki nas usmerja, da v sodelovanju in soustvarjanju z uporabnikom iščemo njihove vire moči. Drugi koncept je etika udeležnosti. Socialni delavec oziroma strokovnjak se postavi v vlogo opazovalca, odstopi od svoje moči in posedovanja resnice, ki mu ne pripada in skupaj z uporabnikom raziskuje in išče rešitve. (Čačinovič Vogrinčič, 2006 in Čačinovič Vogrinčič idr., 2008) O pomenu tega, da si ne lastimo moči in nadvlade nad mladimi in jih postavimo na

sebi enakovreden položaj, govori tudi Gordon (1975). Avtor pravi, da s tem, ko mladim pustimo odgovornost za reševanje svojih problemov, omogočimo rast njihove samozavesti in odgovornosti. (ibid.) Tretji koncept je znanje za ravnanje. Gre za uporabo znanja, ki ga ima socialni delavec in ga lahko v procesu dela pretvori v akcijo. Četrty koncept je ravnanje s sedanostjo oziroma koncept so-navzočnosti. Ravnanje s sedanostjo, tukaj in zdaj. Socialni delavec oziroma mladinski delavec s svojo prisotnostjo pri poslušanju spodbuja ustvarjanje zgodbe. (Čačinovič Vogrinčič in drugi, 2008) Koncept perspektive moči, etike udeležnosti in znanja za ravnanje lahko prepoznamo v Gordonovi (1975) »metodi brez poraženca«, ki temelji na pristopu, kjer udeleženi v problemu skupaj iščejo rešitev, sprejemljivo za vse vključene. Metoda temelji na individualnosti in enkratnosti situacije. Njena prednost je, da lahko v vsaki situaciji najdemo rešitev, ki je sprejemljiva za udeležene točno v tem problemu. Gre za v rešitev usmerjeno metodo, ki pomaga mladinskim delavcem probleme videti kot priložnost za krepitev odnosov. (ibid.). Metodo lahko umestimo v demokratični pristop v kontekstu dela z mladimi.

Slikovni prikaz Gordonove metode brez poraženca:



**Slika 1: Metoda brez poraženca** (Gordon 1983: 166)

Za lažjo predstavo, so spodaj v tabeli prikazani glavni trije pristopi dela z mladimi, ki so predstavljeni v tem poglavju, komunikacija, ki poteka v določenem odnosu med mladinskim delavcem in mladostnikom, za katero avtoriteto gre, kako so razdeljene vloge, odgovornost in ukrepi.

**Tabela 1: Pristopi dela z mladimi** (Kordiš, 2015, str. 12)

| PRISTOP                                                | KOMUNIKACIJA                                                                                                                                    | VLOGA                                                                                             | ODGOVORNOST                                                         | AVTORITETA                                                                        | UKREPI                                               |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Dogovorni –<br><i>odgovorni</i>                        | - razgovor,<br>pogovor<br>- dialog<br>- empatija<br>- spoštovanje<br>- delovni odnos<br>- osebni stik<br>- aktivno<br>poslušanje<br>- zanimanje | - razvidna<br>- prostovoljna<br>- dogovorjena<br>- jasna<br>- sprejeta<br>- aktivni<br>udeleženci | - obojestranska<br>- dogovorjena<br>- različna, vezan<br>- na vloge | - oprta na znanje<br>-<br>samoomejitvena<br>(od znotraj, ego<br>stanje odraslega) | - dogovorjeni<br>- jasni<br>- razvidni<br>- smiselni |
| Ukazovalni<br>nedogovorni<br>-<br><i>neodgovorni</i>   | - enosmerna<br>komunikacija<br>- ni dogovora ali<br>razgovora<br>- ni stika                                                                     | - razvidna<br>- jasna<br>- vsiljena                                                               | - enostranska (na<br>strani voditelja)                              | - oprta na<br>položaj<br>- apostolska                                             | - predpisani s<br>strani<br>avtoritete               |
| Neukazovalni<br>nedogovorni<br>-<br><i>neodgovorni</i> | - odsotnost<br>razgovora oziroma<br>dogovora<br>- ni stika<br>- mimobežna                                                                       | - nejasne<br>- nerazvidne,<br>nedogovorjene                                                       | -odsotna                                                            | - odsotna<br>- prikrita                                                           | - niso<br>predvideni                                 |

Naloga mladinskih delavcev je predvsem ta, da preko uporabe zgoraj opisanih konceptov mladim omogočajo njihov razvoj tako, da ustvarijo prostor za pridobivanje izkušenj in jih opremijo z znanjem. Keller meni, da je ključna naloga mladinskih delavcev varovanje. Ne varovanje v smislu zaščitništva, ampak slediti otrokovemu razvoju in na podlagi tega sprejemati odločitve, kdaj je primerno otroka izpostaviti določenim obremenitvam. Mladostnik bo v vsakem primeru pridobival izkušnje in se iz njih učil, vprašanje je le, ali oziroma na kakšen način bodo določene izkušnje prispevale k njegovemu razvoju. (Keller, 2014) Čas ima pri vzgoji zelo pomembno vlogo. Vzgoja ni nekaj, kar lahko opravimo na hitro, pri razvoju in vzgoji ne moremo prehitevati. Za uspešen telesni in umski razvoj otroci potrebujejo ljubezen, stabilnost, pozornost in čas. (Palmer, 2015)

## 2.1. Mladi in šola

Če nadaljujemo, smo torej odrasli tisti, ki ustvarjamo pogoje, ki otrokom in mladim omogočajo, da se razvijejo v samostojne osebe. Pri tem ima šola kot vzgojno-izobraževalna institucija pomembno vlogo in močan vpliv, saj mladostniki tam preživijo velik del svojega časa. Poglavje se nanaša na šolo, zato bosta v njem uporabljena izraza učitelj in učenec, seveda so vsi predstavljeni procesi prav tako uporabni za vse ostale pedagoške, socialne ali mladinske delavce in delavke.

»[... L]ahko rečemo, da človek kot svobodna, kritična in odgovorna osebnost nastane v procesu vzgoje (vplivov kulture), ki zna upoštevati in zaščititi njegove temeljne razvojne potrebe.« (Kroflič, 1997a, str. 15) Temeljne razvojne potrebe pa je potrebno prepoznati. Avtor vzgojo vidi kot kompleksno področje, pri katerem je nujno poglobljeno razumevanje problematike in ne zadošča le logično razmišljanje in »zdrava kmečka pamet«. (ibid.)

Šolski kurikulumu je tisti, ki na nek način postavlja okvire izobraževalnim ustanovam. S tem področjem se ukvarja Kroflič (1997b), ki kurikulum predstavi kot vzgojno-izobraževalni načrt na eni in značilnosti njegove izvedbe na drugi strani. V svojem delu se nasloni na Kellyjevo (1989 v Kroflič, 1997b) delitev na uradni in dejanski kurikulum. Uradni kurikulum predstavlja kurikulum, ki je zapisan v izobraževalnem programu, dejanski pa odraža realnost izvajanja v praksi oziroma učenčeve izkušnje. Uspešen nacionalni kurikulum je tisti, ki v največji meri združuje uradnega in dejanskega. Vsak kurikulum mora vsebovati cilje, vsebino, metode dela in evalvacijo. Glede na stopnjo strukturiranosti ločimo med odprtim in zaprtim kurikulumom. Odprti je opredeljen predvsem na učne cilje, ki zajemajo tudi vzgojno-izobraževalne cilje. Učitelj ima možnost, da cilje prilagodi glede na situacijo. Glede na predhodno znanje učencev, motiviranost in sposobnost lahko učitelj sproti ustvarja dinamiko dela. V primeru zaprtega kurikulumu, je učitelj v učnem procesu le statist. Zaprti kurikulum točno določa stopnje učnega procesa in ne upošteva konkretnih situacij. (Kroflič, 1997b)

Sodobne politike izobraževanja v središče postavljajo rezultate. Učni sistem temelji na ustvarjanju učečih se populacij mladih, ki dosegajo kakovostne dosežke. Aktualen koncept, ki je trenutno prisoten, je koncept rezultata učenja. Koncept ne temelji na jasnih ciljih in ga lahko razumemo kot politični konstrukt, ki je ustvarjen s strani oblasti in njenih tendenc ustvarjanja konkurenčnih mladih. Izobraževalni sistem urejajo oblasti in te določajo vsebine izobraževanja in standarde znanja. Država na procesni ravni sicer posega v določanje učnega načrta, sama izvedba pouka, izbira metod poučevanja, pa se danes vedno bolj dopušča učiteljem. Zaradi usmerjenosti sodobnih politik v čim večjo uspešnost mladih, so učitelji pri

tem omejeni. (Medveš, 2001 v Skubic Ermenc, 2015) Podoben problem izpostavi tudi Robinson (2015), ki formalnemu izobraževanju dodeli tri glavne prvine: učni načrt, poučevanje in ocenjevanje. V praksi se gibanje za standardizacijo osredotoča le na učni načrt ter ocenjevanje in tako učitelji postanejo le izvajalci, ki dostavljajo znanje. Avtor opozarja, da je za kakovostno izobraževanje potreben preobrat, pri katerem je bistvena sprememba v kakovosti poučevanja. Vloga učitelja ni le, da znanje posredujejo, ampak da pri mladih spodbudijo učenje. (ibid.)

Kroflič po Kellzju (1989 v Kroflič 1997b) predstavi procesno-razvojni model, ki proces vzgoje in izobraževanja vidi kot kompleksno celoto življenja in delovanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah in je veliko več kot le učiteljevo izpolnjevanje nalog. Je proces stalnega razvoja in rasti, ki v ospredje še vedno postavlja prenos znanja in določenih izkušenj. Velik poudarek je na vsebini in metodah poučevanja, ki prispevajo k osebnostnemu razvoju mladostnikov, kot je na primer razvoj kognicije in s tem kritičnega mišljenja, razvoj afektivnih in kognitivnih lastnosti, ki omogočajo oblikovanje avtonomne morale in vrednosti posameznika, asimilaciji znanja, ki omogoča socializacijo posameznika. Gre za premik od klasičnega kulturno-transmisijskega modela vzgoje in izobraževanja. Procesno-razvojni model ali sodobno procesno načrtovanje je model, pri katerem je učenec aktiven član. Med učiteljem in učencem poteka aktivno sodelovanje in komunikacija, zagotavlja se aktivna vloga učenca, pri čemer se izhaja iz njegovih razvojnih zmožnosti. Kar se da enakovredno vključevanje pri načrtovanju kurikulumu omogoča mladostnikov razvoj v samostojno, avtonomno osebnost. (ibid.)

Keller (2014) zagovarja stališče, da mora učni načrt temeljiti na povezovanju učnih vsebin. K pomenu povezovanja učnih vsebin in različnih pristopov izobraževanja se bomo vrnili kasneje v poglavju o šoli v naravi. Avtor izpostavi še eno pomembno nalogo učitelja, najti pravi način, kako podati posamezno snov, da jo mladostnik sprejme in ponotranji. Podobno kot Robinson govori o tem, da določena vsebina pri posamezniku ne izzove zanimanja in naloga učitelja je, da najde način, ki bo v učencu zanimanje prebudilo. Pri tem mu pomaga dobro poznavanje otrokovega razvoja. Razumeti človeka in njegov razvoj v času šolanja je po mnenju avtorja temelj vsake dobre pedagogike. Opozarja, da je žal razvojna psihologija otrok in tudi katera koli druga oblika ukvarjanja z otrokovim razvojem, prevečkrat postavljena povsem na rob. Če hočemo dobro delati ter razumeti otroke, je nujno poznavanje različnih razvojnih faz in otrokovo spreminjanje dojemanja sebe in drugih v določenih starostnih obdobjih. (ibid.)

S tem prepričanjem se sicer strinja tudi Gordon (1975 in 1983), vendar meni, da dajemo preveč poudarka razlikam med učenci in kritično ovrednoti dejstvo, da veliko knjig na področju učenja predstavlja različne metode, tehnike in strategije dela z mladimi, ki so primerne in potrebne za otroke različnih starostnih obdobj in različnih stopenj intelektualnega razvoja. Avtor je mnenja, da deljenje učencev glede na njihovo znanje, starost, intelektualni razvoj ipd. razlike le povečuje. Izhaja iz izhodišča, da je med posamezniki več podobnosti kot razlik. Otroci so v prvi vrsti vsi človeška bitja, imajo človeški karakter, občutke, odzive itn. Avtor predstavi metodo »enak pristop za vse starosti in vrste učencev«, pri kateri je v procesu učenja bistven odnos med učiteljem in učencem, za katerega avtor meni, da je enak ne glede na to, koga ima učitelj pred sabo. Učiteljev odnos do učencev in njegova učinkovitost tako temelji na spoštljivem odnosu, kjer poteka sodelovanje, skupno reševanje konfliktov in problemov, kooperacija in konfrontacija. (ibid.) Dober odnos med učencem in učiteljem temelji na: soustvarjanju in odprtosti, ki omogoča, da je lahko vsak udeležen v odnosu iskren in neposreden; obojestranskem spoštovanju, vsak je cenjen s strani drugega; zavedanju vzajemne soodvisnosti; omogočanju individualnosti in razvijanju kreativnosti, da vsak v odnosu lahko raste ter skupaj zadovoljuje potrebe, kar vsem udeleženi v odnosu omogoča, da so posameznikove potrebe in želje upoštevane, vendar le v tej meri, ko so te sprejemljive tudi za drugega. (Gordon, 1983)

Šola bi morala biti prostor, kjer ima vsak učenec možnost, da je v učnem procesu aktiven udeleženec in skupaj z učiteljem preko pogovora soustvarja pogoje za učenje. Naloga učitelja je, da omogoči, da je vsak učenec prisoten pri učenju in razume snov. Zavedati se je treba, da se tako učenci kot učitelji soustvarjanja šele učijo. Zato je v prvi vrsti odgovornost odraslih, da se naučijo vzpostaviti in ohranjati odnos, kjer je soustvarjanje mogoče. V našem šolskem sistemu še vedno prevladuje oblika poučevanja, kjer učenec ni sogovornik, gre za enostranski proces, kjer učitelj poseduje neko znanje in njegov cilj je to znanje prenesti učencem in s testi preveriti ali je znanje »pravilno spravljeno« v njihove glave. Za spremembo tega mišljenja in prakse je potreben čas in volja. V šolskem sistemu mora priti do paradigmatške spremembe, ki bo omogočila učencem, da so soustvarjalci v procesu učenja, kar bi v socialno delovnem jeziku poimenovali, da omogočimo učencem, da so soustvarjalci pri projektu pomoči. Pri tem je ena bistvenih stvari, da učitelj loči med tem, kaj pomeni znati govoriti otroku in kaj znati govoriti z otrokom. Vsak učitelj seveda potrebuje tudi podporo s strani šole kot institucije. Od politike šole je odvisno ali proces soustvarjanja spodbuja ali ga zavira. Pri soustvarjanju rešitev je največja naloga odraslih, da so potrpežljivi in učencem, predvsem tistim, ki imajo učne težave, dajo čas. Čas, da si priznajo neznanje, ga ubesedijo, definirajo in želijo sprejeti

pomoč. Šele nato se lahko začne soustvarjanje. Pri tem gre za individualni pristop, kjer se ustvarja individualne projekte pomoči s posameznimi učenci. (Čačinovič Vogrinčič, 2008)

Pristop, ki mladim omogoča, da so aktivni udeleženci v procesu učenja in kjer odnos med učiteljem in učencem temelji na spoštovanju in sodelovanju, pripomore k boljšemu učenju. Kot smo že omenili, se v procesu šolanja, vsak učitelj kdaj sreča z odporom učencev in tako je postavljen pred izziv, kako podati določeno snov, da bo učenec dobil zanimanje zanjo. Gordon govori o vsestranski uporabnosti aktivnega poslušanja. Metodo predstavi kot uporabno v vseh situacijah, tudi v vsakdanjem življenju ne le v šoli. Ko se učitelj sreča z odporom, ki se lahko kaže kot neposredno nasprotovanje ali kot pasivna neaktivnost, je v prvi vrsti pomembno zavedanje, da odpor pri učencu pomeni neko stisko, ki mu preprečuje, da bi ustrezno deloval. Če učitelj izhaja iz tega zavedanja, bo lahko deloval tako, da učencu omogoči in pomaga premagati stisko. Pomembno je, da imajo učenci v teh situacijah možnost povedati svoje mnenje in stališča. Učitelj s tem omogoči, da se delo lahko čimprej nadaljuje, saj vsaka situacija, v kateri pride do odpora, blokira učni proces. (Gordon, 1983)

Pedagogi imajo velik izziv, da v snovi, ki jo poučujejo, poiščejo smiselne povezave in s tem preprečijo le kopičenje golih dejstev, v katerih mladi ne najdejo povezave z resničnim svetom. Tak način poučevanja je bolj učinkovit in pri otrocih se poleg znanja krepi tudi samozaupanje in sposobnost premagati strah.

## **2.2. Mladi in gibanje**

Otroci imajo željo po gibanju in to željo je potrebno spodbujati in razvijati, saj je temelj razvoja domišljije in kasneje razmišljanja. To je vzrok, zakaj je nujno, da sta motorična aktivnost in intenzivni gibalni razvoj prisotna že v zgodnjem otroštvu. (Keller 2014) Že pri dojenčkih lahko vidimo, da je gib osnovna podlaga za spoznavanje sveta, preko dotika in giba se učijo o svetu, ki jih obdaja, in s tem razvijajo koordinacijo in obvladovanje nad fizičnim telesom. Če dojenčki nimajo dovolj priložnosti za napenjanje in razvijanje mišic, je oviran njihov razvoj. (Palmer, 2015) Plesni teoretik Sachs (1997 v Vujanović, 2008), gibanje opredeli kot osnovno zakonitost vsega obstoječega in vir radosti. Gibalna aktivnost in s tem motorični razvoj ima pomembno vlogo že v prvih letih starosti, saj se otrokov intelekt oblikuje prav na podlagi osnovnih gibalnih aktivnosti. (ibid.) Kljub temu, da živimo v času velikih in hitrih sprememb, so potrebe otrok v veliki meri enake kot v preteklosti. Otroci za svoj razvoj potrebujejo fizično nego, ki zajema hranljivo hrano, veliko mero gibanja in igre ter zadostno količino in kakovost spanja. Ob tem potrebuje še čustveno in socialno vzgojo.

Gibanje je torej eno izmed osnovnih potreb človeških bitij, kljub temu pa prihaja do upada prostega gibanja otrok. Vzrokov za spremembo igralnih navad je več, glavna dva dejavnika, ki sta pomembno vplivala na zmanjšanje prostega gibanja pri otrocih, pa sta razvoj tehnologije in strah staršev. Eden od stranskih učinkov, ki se je pojavil ob tehnološki revoluciji, je sprememba igralnih navad. Stare dejavnosti kot do plezanje, tekanje, ustvarjanje, igre vlog, deljenje, je zamenjal sedeči življenjski slog pred zasloni. (Palmer, 2015) Zanimivo je, da živimo v družbi, polni nasprotij. Vadba je postala razširjena prostočasna dejavnost, ljudje hodijo v fitnese, se udeležujejo skupinskih vadb, organiziranih treningov teka, urniki otrok so napolnjeni z raznovrstnimi treningi, obenem pa ne moremo mimo pojavov, ki nas spremljajo ves čas in pri mladih ne spodbujajo osnovnega razvoja želje po gibanju. Nobenega pomena ne dajemo temu ali otroci nekaj kilometrov do šole prehodijo ali jih tja pripeljemo z avtom, vedno več je dejavnosti, pri katerih mladi sedijo pri miru, tu ni važno, za katero aktivnost gre, pisanje besedila ali sedenje pred ekranom. Posledica presedenih ur so številne frustracije, ki jih opazimo. Gre za pomanjkanje občutka svobode, ki je tesno povezan z gibanjem. (Keller, 2014) Razlog za slednje je tudi v vedno večjem strahu staršev, ki je deloma razumljiv, saj igranje na ulici zaradi porasta prometa ni več tako varno, veliko ljudi ima dolge delovne urnike in na ulici ni več toliko oči, ki bi pazile na otroke, obstajajo pa tudi iracionalni strahovi, ki so predvsem posledica multimedijske kulture. Zaradi tega se v svetu pojavlja potreba po organiziranih aktivnostih mladih, kjer bodo lahko v varnem okolju izživel potrebo po gibanju in igri na prostem. (Palmer, 2015)

Šolski sistem in šolski kurikulum imata močan vpliv na telesno aktivnost mladih, zato so programi, ki jih izvaja šola, izrednega pomena. S tem, ko mlade spodbujamo k telesni aktivnosti v šoli, zvišujemo možnost, da bodo pridobili veselje do gibanja in bo telesna aktivnost prisotna tudi kasneje v njihovem življenju. Gibanje ima prav tako tudi psihološki učinek na mlade. (Gustafsson, Nelson in Szczepanski, 2011) Tukaj lahko omenimo še eno posebnost, ki jo ima telesna aktivnost oziroma šport. Šport je univerzalen jezik, ki ga lahko uporabljajo in prepoznajo vsi, je orodje za doseganje zadovoljstva in dobrega počutja, spodbuja razvoj aktivnega življenjskega sloga, prav tako deluje kot preprečitev pred zaprtostjo in zvišuje samopodobo mladostnikov. Pozitiven in tudi terapevtski učinek imajo predvsem ekipni športi, kjer se ustvari prijetno vzdušje in se med mladostniki krepijo socialne vezi. Ekipni športi vplivajo tudi na socialno vključenost mladih. (Barbieri idr., 2016) Kot dodatek ugodnim učinkom fizične aktivnosti vedno več avtorjev piše o vplivih naravnega okolja na dobro počutje, zlasti pri otrocih, zaradi njihove večje prilagodljivosti in ranljivosti. (Wells in Eans, 2003 v Gustafsson, Nelson in Szczepanski, 2011) Prostor, v katerem poteka učenje, je

pomemben dejavnik pri procesu izobraževanja. Okolje vpliva na zaznavanje informacij, ki jih mladi pridobivajo preko čutov, možnosti gibanja, raziskovanja, koncentracije in socialnih interakcij. Učenje, ki ga pridobijo v naravnem okolju, vpliva na doseganje določenih razvojnih faz, prav tako ima pomembno vlogo pri ustvarjanju prepričanj, stališč in odnosa do okolja, ki jih mladi razvijajo in so prisotni tudi kasneje v njihovem življenju. (Jeanine, 2010 v Shawket, 2016)

### 3. Doživljajska pedagogika

Pregled literature s področja doživljajske pedagogike kaže, da o tej tematiki pišejo predvsem nemško govoreči avtorji, v Sloveniji področje v večini pokriva avtor Krajncan, kar je razlog, da to poglavje črpa vire predvsem iz različnih knjig tega avtorja.

Osnovna ideja doživljajske pedagogike je učiti se preko resničnih situacij. Krajncan (2006), opominja, da ideja postaviti ljudi v doživljajske situacije z namenom doseči vzgojno-izobraževalne cilje, ni nova. Začetki segajo že zelo daleč do "Outward Bound-a" ali tabornikov. (ibid.) Za začetnike doživljajske pedagogike bi lahko našteali kar nekaj imen, ki so v teoriji ali praksi pomembno vplivali na njen razvoj. Med njimi Krajncan (2007) kot najpomembnejšega navaja Kurt Hahna, ki ga štejemo za očeta doživljajske pedagogike. Bil je reformni pedagog, deloval je po različnih mestih po Evropi in bil soustanovitelj številnih internatov in ustanov za izobraževanje mladih. Uveljavil je edinstven pristop učenja preko izkušenj. Model svoje vzgoje je poimenoval "terapija doživljanja". Poimenovanje doživljajska pedagogika se je uveljavilo šele kasneje. Pri svojem delu je izhajal iz izhodišča, da je civilizacija današnjega časa nezdrava in pogosto izčrpa moč mladim, še preden lahko odrastejo. Kot posledica tega je videl upadanje fizičnih sposobnosti mladih in njihovega zdravja, upadanje iniciativnosti in poguma, spomina in domišljije, spretnosti in previdnosti, samodiscipline in sočutja. Verjel je, da je rešitev za te probleme v načinu izobraževanja. Za vsako upadanje si je zamislil aktivnost, ki bi delovala zdravilno. Načela in dejavnosti dela so se razlikovala glede na vrsto projekta ali skupino, s katero je delal. Kot štirje glavni elementi njegove terapije doživljanja pa se pojavljajo telesni trening, ekspedicija, projekt in humanitarna reševalna dejavnosti. (Krajncan, 2007) Doživljajska pedagogika je torej pedagoški proces, v katerem se mladinski delavci prilagajajo trenutni situaciji.

Široka definicija doživljajske pedagogike kot vzgojno-izobraževalne metode dela z mladimi obsega vse aktivnosti, ki kot medij uporabljajo naravo, avanturo, konkretne delovne naloge, igro, za namen doseganja nadaljevanja izobraževanja, krepitve iniciative, spremembe vedenja, reševanja in premagovanja ovir ter dosego vzgojnega ali terapevtskega cilja. Vsaka od teh doživljajsko pedagoških akcij mora biti postavljena v kontekst celotnega programa, saj sama po sebi nima vzgojno pedagoškega učinka. Pomembno vlogo pri izvajanju teh metod imajo naslednji faktorji: jasna formulacija pedagoških ciljev, izziv in skupina. Bližina in osebni stik sta sestavna dela doživljajske pedagogike, preko katerih se odpirajo novi načini zaznavanja tujega in sebe. Zato lahko rečemo, da je doživljajska pedagogika nosilka medčloveških odnosov, ki z intenzivnimi interakcijami in sobivanjem udeležencev, spodbuja preseganje

predsodkov in trdno postavljenih stališč. (Krajncan, 2007) Stanko Gogala, eden vodilnih slovenskih metodikov vzgoje v tridesetih letih 20. stoletja, je postavil tezo, da vzgoja poteka takrat, ko omogočimo posamezniku pristno doživetje in je odraz močne osebne avtoritete. Mladinski delavec vzpostavi zaupanje in čustveno bližino z učencem s svojim bogatim pristnim pedagoškim erosom kot ga poimenuje avtor. Preko te povezave pride posledično tudi do povezave med učencem in podajano snovjo oziroma izkušnjo. (Kroflič, 2000 v ibid.)

Doživljajska pedagogika še ni uveljavljena kot samostojna pedagoška teorija, saj kljub vrsti spoznanj še ni znanstvene utemeljitve o pomenu doživetja in pustolovščine za vzgojno-izobraževalne procese. (Krajncan, 2007) Med možnimi razlogi za to Schleske (1993 v ibid.) navaja odsotnost teoretičnih modelov, večpomenskost pojma doživetja, saj je pustolovščina v pedagogiki lahko vprašljiva, ker se nagiba k nezakonitemu, v vzgoji, ki temelji na moralnosti in učinkovitosti, fenomen avanture ne more dobiti pomena. Zgoraj navedeni razlogi predstavljajo absurd. V današnji družbi se srečujemo s pojavom prestrašenih staršev in otrok, skoraj ne moremo mimo vseh novic, ki nas dnevno obdajajo preko različnih medijskih kanalov. Seveda niso problematični mediji sami, temveč njihova uporaba. Kljub različnim varovalom, ki naj bi zaščitile otroke pred gledanjem določenih vsebin, te niso zares omejene. Tako so že majhni otroci seznanjeni z novicami, ki se dogajajo v svetu in ker še nimajo sposobnosti, da bi razlikovali med resničnimi dogodki ali režiranimi posnetki, prav tako ne razumejo geografskih razdalj, se zanje vse stvari, ki jih vidijo na zaslonih, dogajajo tukaj in zdaj. To pri otrocih v starosti, ko še niso sposobni odmika in objektivnega pogleda na stvari, predstavlja velik stres in tesnobo. Starševska tesnoba in otrokov strah rasteta in kljub temu, da je za ljudi, ki živijo v razvitem svetu, življenje danes bolj varno, kot je bilo nekoč, se starši bojijo otroka spustiti v življenje. Pomembno je zavedanje o neracionalnosti našega strahu in razumevanju, da otrok ne moremo pripraviti na svet zunaj, če ga pred njim ves čas varujemo. Vsesplošen strah je pripeljal do tega, da otroci ne poznajo več vsakdanjih pustolovščin. Otrok ima potrebo in željo po avanturah in pustolovščinah, preko njih spoznava svet, krepi samostojnost, si ustvarja mnenje, sklepa prijateljstva, prepozna nevarnost, razvija koordinacijo in nadzor. Za vse to pa mora imeti možnost biti zunaj na prostem. Otrok mora nahraniti željo po pustolovščini in avanturi, če je ne bo nahranil preko življenja na prostem, se bo poslužil alternativ, ki otrok ne pripravijo na resničen svet in življenje v njem. (Palmer, 2015)

V procesu doživljajske pedagogike prepoznamo tri vodilne metode: socialno-interaktivna metoda, emocionalno-doživljajska metoda in življenjsko pomembne praktične metode. (Krajncan, 2007)

### **3.1. Načela doživljajske pedagogike**

Za uspešno izvajanje doživljajsko pedagoških projektov, je pomembno dobro poznavanje same ideje, ki stoji za tem vzgojno-izobraževalnim modelom. Doživljajska pedagogika sledi desetim načelom: celostnost, naravnost k delovanju, naravnost k skupini, naloge in odnosi, stili vodenja, nove možnosti odnosov, naravnost glede na potrebe mladih, naravnost k naravi ter ven iz vsakdana. Vsak od teh ima pomembno vlogo.

Celostnost je eno najpomembnejših načel doživljajske pedagogike, je protiutež oziroma alternativa razdrobljenosti na posamezna področja in enostranskemu posredovanju znanja, ki je usmerjeno v intelekt in racionalnost. Čustveni, spretnostni, socialni, umetniški in kognitivni učni elementi so pri doživljajski pedagogiki enakovredni med seboj. Pomembno vlogo pri učenju ima tudi telesno področje. (Krajncan, 2007 in Krajncan, 2006) Priest in Gass (1997 v Krajncan, 2007, str. 33) načelo celostnosti utemeljujeta z modelom zunanjega, stvarnega povezovanja.

Učenec je (motiviran in pripravljen) postavljen v (kontrastno in novo, stimulatивно, usmerjeno naravnost in nevtrarno ali nepristransko) predpisano fizično okolje in predpisano socialno okolje (majhne socialne skupine 7–15 ljudi in s kolektivnimi skupinskimi posledicami, objektivnostjo, avtonomijo, individualnostjo, reševanjem konfliktov, zaupanjem, podporo in recipročnostjo), nato je dan v karakteristični set s problemskimi nalogami (to je koristno za vsa področja učenja).

Naravnost k delovanju je odgovor na vse manj gibanja v naravnem okolju, ki je posledica birokratizacije in življenja mladih v gosto naseljenih betonskih naseljih sredi velikih mest. Tako življenje je pripeljalo do tega, da so lastne, neposredne izkušnje zamenjale izkušnje iz druge roke. Izkušnje, ki jih dobimo preko pasivnega gledanja televizije ali različnih drugih medijev, ne morejo nadomestiti samoosvojenih intenzivno doživetih izkušenj. (Krajncan, 2007 in Krajncan, 2006) Mladi občudujejo drznost in nevarnost, s katero se srečujejo različni medijski liki, privlačijo jih nevarnost in izzivi, vse to pa večinoma doživljajo pasivno. To je vzrok, da mladi ne razvijejo sistema zavedanja svojih mej in sposobnosti odzivanja v določenih življenjskih situacijah. (Grobelsšek in Kordiš, 2000) Doživljajska pedagogika zato poudarja nujnost samoaktivnosti. S tem udeleženci dobijo izkušnjo, da le z lastno aktivnostjo lahko dosežejo spremembe, se iz situacije nekaj naučijo in spremenijo svoje življenjske pogoje. (Krajncan, 2007 in Krajncan, 2006)

Naslednje načelo je naravnost k skupini. Pri doživljajsko-pedagoških projektih so aktivnosti oblikovane tako, da so mladostniki odvisni drug od drugega. Brez sodelovanja dejavnosti ne morejo potekati, pri tem je pomembna komunikacija, odgovornost in zaupanje med člani skupine. Za doseg cilja morajo udeleženci prestati in rešiti določene probleme, saj kmalu spoznajo, da stari vzorci reševanja (na primer pretep ali beg), ne delujejo. Skupno življenje ni ustvarjeno z ukazi in poslušnostjo, ampak s soočanjem, z demokratičnimi pravili in s strokovnimi kompetencami. Prepoznaven je model petih faz, ki je široko sprejet. Model zagotovi potrebne informacije, ki so potrebne za napredovanje skupine, je preprost in široko uporaben v različnih doživljajsko-pedagoških situacijah. Faze modela so:

- Oblikovanje; označujejo ga občutki, s katerimi se srečujejo udeleženci ob prvem srečanju, v tej fazi se v skupini začnejo vzpostavljati odnosi.
- Viharnost; srečevanje udeležencev s potrebami skupine, preko spraševanja strokovnjaka se člani skupine počutijo bolj samozavestne. V tej fazi gre za medsebojno skrb in povezanost članov.
- Vodenje; izbira primernih in potrebnih norm vedenja, izoblikovanje pravil za naloge in medsebojne odnose.
- Izvrševanje; z medsebojnim sodelovanjem in podporo se skupina posveča določenim nalogam. Učinkovito delovanje skupine kot ekipe.
- Odlaganje; to je faza zaključevanja, skupina se razide. Odlaganje zagotovi konec nalog in konec odnosov. (Krajncan, 2007 in Krajncan, 2006)

Naslednje načelo lahko pogledamo skozi zgoraj naštetе faze. Naloge v skupini lahko razdelimo v dimenzijo naloge in dimenzijo odnosa. Pri dimenziji naloge gre za skupinsko lotevanje dela, ki ga imenujemo rezultati, pri dimenziji odnosa pa gre za skupinsko sodelovanje, torej postopek. Za lažjo predstavbo in kot pomoč pri izbiri načina vodenja bomo predstavili, kako ti dve dimenziji delujeta v posamezni fazi. V fazi oblikovanja, kjer se člani srečajo prvič, se ne poznajo ter zaupanje med njimi še ni vzpostavljeno, na začetku rajši delajo sami, so pa tudi na nek način odvisni od vodje oziroma od njegovega vodenja pri izpolnjevanju danih nalog. V fazi viharnosti pridejo v ospredje osebni problemi, pogosto pride do izkazovanja moči ali poskusa vplivanja na druge. Pogosto so, zaradi preteklih izkušenj, odnosi polni upora in med člani lahko pride do konfliktov. Pri dimenziji naloge lahko pride do odpora. V fazi vodenja pa se ustvarjajo nova pravila, kjer udeleženci, ki so zadovoljni, prevzamejo svoje naloge in ko skupina začne odprto delovati, pride do sodelovanja. Pojavi se močan občutek pripadnosti in skupinske identitete. V tej fazi člani postanejo manj odvisni od vodje in takrat tudi prevlada odnos »mi«, ne več »jaz«. Nesoglasja zamenjajo dialogi. V fazi

izvrševanja je cilj skupine, da odnosi med njimi delujejo, člani so zavzeti za delo in ga želijo opraviti dobro. Naloge so zelo dobro izpolnjene, saj člani naloge in odnose pretehtajo. Spoštujejo in občudujejo prav tako moč kot šibkost drugih. V fazi odlaganja, ki je faza zaključevanja, se člani srečujejo z različnimi občutki, ki so včasih povezani z žalostjo in zaskrbljenostjo, kaj bo po tem. V odnosih pride do pogrešanja povezanosti, ki so jo zgradili v času projekta. V tej fazi so člani postavljeni v situacijo, ko morajo najti nove cilje in vire zadovoljevanja potreb. (ibid.)

V času doživljajsko-pedagoškega projekta vodja nosi pomembno vlogo. S pomočjo različnih stilov vodenja lahko pomaga usmerjati skupino, da postane skupnost. O stilih vodenja smo že govorili v poglavju Mladi in delo z mladimi. Vodja lahko izbira med tremi tipi vodenja: avtoritativnim, demokratičnim in popuščajočim.

### **3.2. Cilji doživljajske pedagogike**

Cilji doživljajske pedagogike so usmerjeni k vzgoji otrok in mladostnikov, usmerjeni so v socialni, osebni, motorični, čustveni in kognitivni razvoj. (Krajncan, 2007) Pri izvedbi projekta so jasno določeni cilji predpogoj za uspešno izvajanje, pred izvedbo moramo vedeti, kaj želimo doseči. Glede na to izoblikujemo in prilagajamo program. Socialno-pedagoški cilji in učni cilji, ki prihajajo iz vzgojno-izobraževalnih institucij, so lahko enaki, vendar se učni proces močno razlikuje. Pri doživljajski pedagogiki se znanje ne posreduje s predavanjem, preko verbalne komunikacije – "iz glave v roke", gre za soočanje z nalogami preko dejavnosti, torej je proces ravno obraten, "iz rok v glavo". To velja tako za socialne kot kognitivne učne cilje. Učne cilje lahko razdelimo na različna področja. Lahko govorimo o ciljih na osebnem področju, ki so usmerjeni v krepitev zaupanja, pripravljenost za sodelovanje, spodbujanje izkustva, doživljanje uspeha, podpora izgradnji identitete, učenje vzdržljivosti in potrpežljivosti, spodbujanje kreativnosti, pridobitev sposobnosti zaupanja drugim, sodelovanja, razvijanje komunikacijskih spretnosti, prevzemanje odgovornosti zase in za druge, vzpostavitev pozitivne naravnosti za učenje, spodbujanje samoiniciativnosti itn. Na socialnem področju lahko govorimo o ciljih, kot so razvijanje občutka za skupino in občutka pripadnosti, pripravljenosti pomagati, sodelovanje, razvijanje pravil in delovanje v okviru le-teh, odkrivanje konfliktov in razvijanje tolerantnosti, kompromisov, razumevanja in sprejemanje drugačnosti. Z izkušnjo intenzivnega sobivanja v skupini, udeleženci razvijajo socialne kompetence, kar jim pomaga do sprejemajoče drže pri vključevanju v okolje. V socialno pedagoškem procesu govorimo tudi o ciljih na kognitivnem področju. Pred izvedbo

ali v času projekta se udeležencem posredujejo tudi določena znanja, ki so vezana na določene situacije oziroma se ta znanja podajo ob pomoči neke situacije. Neposredna povezava s teorijo in praktično uporabo se je pokazala kot najprimernejši učno-psihološki faktor. V času doživljajsko-pedagoških projektov, lahko udeleženci pridobijo najrazličnejša znanja, med njimi so na primer: vremenoslovje, navtično znanje, znanje ročnih spretnosti, gospodinjsko znanje (od nakupovanja, računanja, priprave hrane in shranjevanja), znanje biologije, znanje geografije, orientiranje s pomočjo zemljevida in kompasa itn. Eno od področij, kot bistven element v doživljajski pedagogiki, je gibanje v naravi, torej govorimo tudi o ciljih na motoričnem oziroma spretnostnem področju. Preko športnih aktivnosti, ročnih spretnosti in učenja tehnik različnih športov se razvija groba in fina motorika. Ob različnih aktivnostih se razvija tudi občutek in veselje za smiselno preživljanje prostega časa ter se krepi motivacija za športne in ročne aktivnosti, ki jih udeleženci prenesajo tudi naprej v svoje življenje izven doživljajsko-pedagoškega procesa. Mladi običajno nimajo dovolj izkušenj s fizičnimi napori, dejavnostmi in aktivnostmi, primanjkuje jim izkušenj intenzivnega stika z lastnim telesom. Ob telesnih aktivnostih in ročnih spretnostih se mladi torej soočajo z lastnim telesom. (Krajncan, 2007 in Krajncan, 2006)

### **3.3. Izkustveno učenje**

Izkustveno učenje se je kot dopolnilna oblika klasičnemu izobraževanju razvilo v petdesetih in šestdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA. Kmalu se je ta oblika izobraževanja razširila po svetu. Stroka je uvidela, da izkustveno učenje v naravi mladostnikom pomaga razviti občutek zase in za druge, razvije zmožnost celovitega delovanja, pomaga pri prilagajanju novim okoliščinam, razvijanju osebne avtonomije, sposobnosti sodelovanja in komuniciranja, delovanju v nepredvidljivih in kompleksnih socialnih situacijah. (Požarnik, 1992 v Krajncan, Miklavžin, 2010) Bistvene lastnosti izkustvenega učenja lahko strnemo v nekaj načel:

- Učenje je proces ne le produkt.
- Učenje je kontinuiran proces, ki je zasnovan na izkušnji.
- Učenje je ciklični proces, kjer prva dimenzija predstavlja konkretno izkušnjo in abstraktno konceptualizacijo, druga pa aktivno eksperimentiranje in razmišljujoče opazovanje.
- Učenje je celosten proces, ki obravnava percepcijo, čustvovanje, delovanje in razmišljanje.
- Učenje je proces ustvarjanja znanja. (Cepin, 2010 v Krajncan, Miklavžin, 2010)

Keller (2014) meni, da mora poučevanje slediti dinamiki: doživetje – izobrazba – pojem. Opozarja na to, da se v šolskem sistemu velikokrat pozablja na prvi dve komponenti in se posveča le učenju pojmov. Pri tem kot glavni razlog izpostavi dejstvo, da je le ta koncept mogoče oceniti in ga izmeriti, saj doživetjem in izkustvom težko določimo oceno in njihovo celovitost. Velja prepričanje, da je cilj učenja ravno v tem, da mladostnik razvije zmožnost, da pravilno uporablja naučene pojme. (ibid.) O dveh načinih poučevanja piše tudi Priest in Gass, (1997 v Krajncan 2007), ki način učenja pojmov poimenujeta kopičenje informacij, drugi pa izkustveno učenje. Spodaj je prikaz primerjave med njima v tabeli.

**Tabela 2: Primerjava kopičenja informacij in izkustvenega učenja** (Priest in Gass, 1997, v Krajncan 2007, str.140)

|    | KOPIČENJE INFORMACIJ<br>(od strukture do rezultata)      | IZKUSTVENO UČENJE<br>(od rezultata do strukture)                           |
|----|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Prejemanje informacij o splošnih načelih prek simbolov.  | Delovanje in opazovanje vzrokov in posledic tega delovanja.                |
| 2. | Asimilacija in organizacija informacije kot novo znanje. | Razumevanje vzrokov in posledic, da bi lahko napredovali v splošno načelo. |
| 3. | Vpeljava specifične aplikacije splošnega načela.         | Razumevanje splošnega načela v različnih okoliščinah.                      |
| 4. | Uporaba aplikacije in testiranje splošnega načela.       | Aplikacija splošnega načela v novih situacijah.                            |

Pri kopičenju informacij, ki jo imenuje tudi asimilacija informacij, gre za pridobivanje podatkov v obliki simbolov, kot so na primer številke ali besede. Mladostnik torej prejme podatke, nato jih organizira v znanje (jih asimilira), temu sledi korak, ko to znanje prenese na druga področja, kar kaže na kognitivno inteligenco in na koncu mora novo pridobljeno znanje prikazati kot uporabno. Ravno obratno je pri izkustvenem učenju. Celoten proces učenja se začne s tem, ko učenec nekaj naredi in opazuje vzroke in posledice tega dejanja. Na podlagi izkušnje mladostnik lahko predvideva vzroke in posledice tudi v drugih podobnih situacijah in ko razume bistvo teh spoznanj, lahko postavi tudi svoja spoznanja, hipoteze. To ga pripelje do točke, ko lahko pridobljeno znanje prenese v novo situacijo. Znanje se širi in pogloblja s številom poskusov in izkušenj. Proces učenja preko izkušnje je časovno daljši, vendar praviloma bolj učinkovit proces, saj znanje ponotranjimo. To je tudi glavna kritika kopičenju informacij. Mladostniki si sicer lahko v precej kratkem času in z malo napora zapomnijo številne informacije, vendar te ne ostanejo dolgo v spominu. Ena izmed kritik kopičenja informacij, ki je večinoma prisotno v institucionaliziranem načinu poučevanja, je tudi ta, da

ne razvije faze generalizacije in aplikacije znanja. Pri učenju preko izkušnje se poudarja, da zna učenec sam razložiti stvari. S tem lahko vidimo, da je otrok določeno znanje resnično usvojil. Avtor opozarja, da tako kopičenje informacij kot izkustveno učenje velikokrat ne uspeta doseči tretje in četrte točke, prikazane v tabeli. Tej težavi se lahko izognemo oziroma jo premagamo z reflektiranjem mladostnikovega znanja preko izkušnje. (Krajncan, 2007)

Kolb (1984 v Kobolt in Žorga, 2006) izkustveno učenje predstavi kot proces, pri katerem se povezuje izobraževanje, delo in osebni razvoj. Oblikoval je teorijo izkustvenega učenja, v kateri učenje opredeli kot proces, preko katerega pridemo do znanja s transformacijo izkušenj. Izkušnjo ni dovolj le zaznati, potrebno jo je tudi predelati. Učenje je po Kolbu ciklični proces štirih dejavnosti: konkretna izkušnja, refleksija izkušnje, abstraktna konceptualizacija oz. osmišljanje izkušnje in eksperimentiranje oz. preizkušanje novih spoznanj in posplošitev v novih situacijah. Tu se krog sklene in ponovno pridemo do konkretne izkušnje. (ibid.)

Keller (2014) zapiše, da je vsaka izkušnja tesno povezana z življenjem in vsako doživetje mladostnikom omogoča, da nekaj srečajo v živo. To vidi kot predpostavko za učenje, saj je učenje preko izkustva veliko bogatejše in zato tudi pristnejše.

## 4. Šola v naravi

V poglavju Doživljajska pedagogika so predstavljena načela, cilji in tehnike te vzgojno-izobraževalne oblike, v tem poglavju pa bomo govorili o šolah v naravi. Kot pravita Grobelšek in Kordiš (2000), so večdnevna bivanja v naravi zelo preprost in spontan način celostnega razvoja otrok in mladostnikov. Lahko rečemo, da je šola v naravi način, kako načela doživljajske pedagogike in izkustvenega učenja prenesemo v redni šolski program.

V taki ali drugačni obliki je šola v naravi poznana po celem svetu. Začelo se je v Franciji, ko so v petdesetih letih začeli povezovati učenje smučanja z rednim poukom. Svetovni kongres za telesno kulturo v Bruslju je podprl tako obliko pedagoškega procesa in jo priporočil tudi ostalim državam s smučarsko tradicijo. Pri nas je Jože Beslič, svetovalec za telesno vzgojo pri Zavodu za telesno vzgojo Ljubljana, leta 1962 prvič predlagal obliko šole v naravi. Za otroke četrtih razredov je predlagal, da odidejo za deset dni na morje na plavalni tečaj, otroci petih razredov pa za en teden na smučanje. Že eno leto za tem, je bil za otroke ljubljanskih osnovnih šol organiziran plavalni tečaj v Savudriji, in smučarski tečaj v Gorjah. Šlo je le za izvedbo tečajev smučanja in plavanja, ki pa sta potekala v času rednega pouka. Izraz »šola v naravi« in sicer letna in zimska, se je pojavil kasneje, prvič leta 1964 in že od samega začetka smo se v Sloveniji zavzemali, da šola v naravi ni le učenje smučanja in plavanja, temveč gre za vzgojno-izobraževalni proces v polnem obsegu. To je bilo razvidno v prvem priročniku za šolo v naravi, kjer sta avtorja Beslič in Mesesnel poleg športnih vsebin vključila tudi vsebine drugih predmetov. Do sredine osemdesetih let je bil velik porast šol v naravi, po letu 1985 pa je prišlo do občutnega padca. (Brod, Burnik, Jereb, Kajtna in Pori, 2013 in Burnik in Dolenc, 2004) Kristan (1998 v Burnik in Dolenc, 2004, str. 172) kot enega izmed razlogov, ki zavirajo kakovosten razvoj šole v naravi, navaja:

[...] uvrstitev šole v naravi v razširjen, neobvezen program; neurejeno financiranje; napačno razumevanja šole v naravi tako pri šolski oblasti kot med ravnatelji in učitelji drugih učnih predmetov, neizdelana doktrina, pomanjkljiva študijska in raziskovalna obravnava te vzgojno-izobraževalne oblike, ležernosti nekaterih vodstev šol in športnih pedagogov, nezainteresiranost in celo odkrito nasprotovanje nekaterih učiteljev, nenehno zmanjševanje osebne življenjske ravni staršev.

Šolo v naravi danes opredeljuje Zakon o osnovni šoli (Ur. l. RS., št. 81, 2006) v 20. in 26. členu, ki jo uvršča v razširjen program, kar pomeni, da je organizacija šole v naravi za šolo

obvezna, udeležba učencev pa prostovoljna. S tem se izgubi pomembna vrednost šole v naravi za krepitev in poglobljanje medsebojnih odnosov v razredu. Takoj, ko šola v naravi ni v rednem učnem programu in obvezna za vse učence, bodo določeni otroci prikrajšani za to izkušnjo. Razlogov za to je več, eno je pomanjkanje zavedanja staršev, kako pomembne so izkušnje, pridobljene preko aktivnosti v naravi za celosten razvoj, seveda je tukaj tudi finančni vidik, starši otrok, ki nimajo dobrega finančnega statusa, si šol v naravi ne morejo privoščiti, zato na tem mestu pride tudi do vprašanja razslojevanja v razredu. Pri taki zakonski ureditvi, je prav tako od samega vodstva šole odvisno, kakšen pomen daje izvedbi šol v naravi in na kakšen način predstavi in spodbuja k udeleževanju v njih. Država je skušala z ustanovitvijo centrov šolskih in obšolskih dejavnosti (v nadaljevanju CŠOD) popraviti zakonske odločbe, ki zavirajo razvoj šol v naravi. Centri s svojo relativno dobro tehnično opremljenostjo in dobrim pedagoškim kadrom omogočajo kvalitetno in cenovno dokaj ugodno izvajanje šol v naravi. (Brod, Burnik, Jereb, Kajtna in Pori, 2013)

CŠOD-ji delujejo na območju celotne Slovenije in so le ena izmed možnosti, ki jih država ponuja na izbiro za lažjo in cenovno ugodno izpeljavo šol v naravi. Šole lahko šolo v naravi izvedejo samostojno, za kar se odločijo predvsem tiste šole, ki imajo kadrovske, vsebinske in organizacijske že dobro zastavljen program šol v naravi, nekatere šole pa se odločijo za izvedbo šol v naravi preko CŠOD-jev. Vedno več šol izvaja šole v naravi v CŠOD-jih. CŠOD ponuja cenovno izredno ugodno ponudbo, saj so sofinancirani s strani ministrstva za šolstvo, s strani ministrstva so plačani zaposleni, hrana pa je subvencionirana, preostanek stroškov krijejo starši. Programi izvajanja vsebin se izvajajo zelo različno, odvisno od tega, kje se CŠOD nahaja, nudijo veliko naravoslovnega programa. Domovi so razdeljeni, nekateri so namenjeni razredni stopnji, kjer je program prilagojen mlajšim otrokom, drugi so namenjeni višji stopnji. Za srednje šole CŠOD izvaja predvsem socializacijske programe. Vzgojno-izobraževalni program izvajajo zaposleni v domovih, šolski učitelji pa skrbijo za red in disciplino. V program se lahko vključijo po želji. To predstavlja veliko pomanjkljivost, saj se pri tem izgublja pomemben vidik šole v naravi, ki učiteljem omogoča, da otroke in njihovo delovanje spoznajo v novem okolju ob opravljanju različnih aktivnosti, ki niso povezani s klasičnim učenjem v razredu in jih tako bolje spoznajo, ter se pogloblja odnos med njimi in učenci. (Kristan, 1998 in Darja Sever, CŠOD Medved, osebna komunikacija, 11. 5. 2018)

#### **4.1. Pomen in vloga šole v naravi v vzgojno-izobraževalnem procesu**

Pridobivanje znanja je aktivna dejavnost, ki zahteva posameznikovo prisotnost. Je osebni in družbeni pojav, ki ga najdemo v družbenem, socialnem in kulturnem kontekstu. Danes imamo občutek, da je znanje dobrina, ki jo lahko sprejmemo in v naslednjem trenutku zavržemo. Avtorji pa poudarjajo, da je pridobljeno znanje nekaj, kar je vključeno v posameznikov način življenja in njegovo razumevanja sveta. (Gustavsson, 2000 in Liedman, 2001 v Svenning, 2009) Svenning (2009) govori o tem, da smo v današnji družbi vzgojeni v prepričanju, da znanje pridobimo z branjem. To pomeni, da so dejstva in informacije tisto, kar javnost, vsaj v zahodnem svetu, enači z znanjem. To razumevanje zajema le del celote. Avtor izhaja iz prepričanja, da učenje na prostem zajema človeka v celoti z vsemi čuti in s tem omogoča celosten razvoj. Verjame, da lahko izobraževanje in aktivnost na prostem pomagata premostiti vrzel med teorijo in prakso. (ibid.)

Šola v naravi je ena izmed vzgojno-izobraževalnih oblik, ki omogoča bolj sproščeno učno okolje, kjer pride do drugačnega, praviloma pristnejšega odnosa med učitelji in učenci. (Brod, Burnik, Jereb, Kajtna in Pori, 2013) V utečeno šolsko življenje prinaša svežino in mladim omogoča svobodno gibanje v naravi in preizkušanje sebe v njej. (Grobelšek in Kordiš, 2000) Takoj, ko so otroci dovolj stari, da lahko samostojno stojijo, želijo sami teči, hoditi in plezati naokoli. Če nimajo tudi v kasnejšem obdobju odraščanja dovolj možnosti, da na ta način porabijo presežek energije, so razdražljivi in doživljajo frustracije. (Palmer, 2015) Zato je šola v naravi odlična priložnost, kjer lahko svojo energijo usmerijo v aktivnost. Otroke nevarnost privlači, saj so obdani z neskončno ponudbo medijskih likov, ki se postavljajo v najrazličnejše nevarne situacije. Občudujejo drznost, hitrost, avanturo, ki je sami ne izživijo, saj jo v veliki meri spremljajo le pasivno od doma. Vseeno imajo občutek, da tudi sami zmorejo, vendar ne vedo, kje so njihove meje in ne razvijejo sistema samovarovanja. Šola v naravi torej mladim omogoča, da se srečajo s svojimi zmogljivostmi, mejami in sposobnostmi odzivanja v težavnih in nevarnih situacijah. (Grobelšek in Kordiš, 2000) Prav tako omogoča, da se med posamezniki preko aktivnosti, skupnega življenja, novih doživetij, prilagajanja skupini in skupnim interesom, spletejo tesnejši in bolj poglobljeni odnosi. Pride do vrsto socialnih stikov in odnosov, ki jih je v razredu veliko manj ali so celo odsotni. Veliko pedagoških ciljev ter nalog vzgojno-izobraževalnega sistema lažje dosežemo v šoli v naravi kot v učilnici. To velja predvsem za področje športa, družboslovja in naravoslovja, veliko poudarka pa je tudi na pridobivanju socialnih veščin. Dejavnosti kot so skupinsko, terensko in projektno delo, imajo veliko močnejši pedagoški učinek v naravnem okolju. (Brod, Burnik, Jereb, Kajtna in Pori,

2013) Kot je zapisano že v prejšnjih poglavjih, je za otroke izrednega pomena učenje preko doživljanja. Doživetje oziroma doživljanje snovi v njih spodbudi zanimanje za svet in pripomore k ustvarjanju pozitivnega odnosa do posameznih predmetov. Da otroci razvijejo željo po odkrivanju, se mora v njih najprej prebuditi čudenje nad stvarmi, ki jih doživijo. Ravno zaradi tega je pomembno, da dobijo v obdobju razvoja izkušnjo večplastnosti, širine in pestrosti sveta. Vse to vodi k uspešnemu učenju in usvajanju novih znanj. (Grobelšek in Kordiš, 2010) O tem pišejo tudi tuji avtorji Gustafsson, Nelson in Szczepanski (2011), ki učenje na prostem vidijo kot nasprotje in nujno dopolnilo tradicionalnemu učenju, ki temelji na pridobivanju teoretičnega znanja v učilnicah. S tem so mladim omejene možnosti za globlje razumevanje in doživljanje snovi. Učenje na prostem je zato potrebno dopolnilno integrativna oblika tradicionalnega učenja, saj teoretičnemu znanju dodaja še praktično opazovanje v resničnih situacijah. Ob tem prihaja do povezovanja med čustvi, akcijo in mišljenjem. (ibid.) Organiziranje tovrstnih aktivnosti je še toliko bolj pomembno v današnjem času, saj se je način preživljanja prostega časa otrok in mladostnikov korenito spremenil. Pomemben dejavnik, ki vpliva na to, je vsesplošen strah, ki je pripomogel k temu, da je otrokova svoboda gibanja močno okrnjena. Vse do devetdesetih let prejšnjega stoletja so otroci za dejavnosti, ki so pripomogle k njihovem čustvenemu, fizičnemu in socialnemu razvoju, poskrbeli sami, šli so ven in so se igrali. Tako ni bilo nobene potrebe po organizirani igri. V današnjem času pa je zaradi pomanjkanja igre na prostem nujno, da razmišljamo o organiziranju tovrstnih dejavnosti in otrokom na ta način omogočimo pogoje, v katerih se bodo lahko razvili, tako na fizičnem, čustvenem kot socialnem področju. (Palmer, 2015)

Gibanje in aktivnost v naravi ima pomembno vlogo za celosten razvoj mladostnikov in šola v naravi jim omogoča, da razvijejo odnos do narave, dobijo izkušnjo zapustiti svojo cono udobja in ob premagovanju težavnih situacij razvijajo voljo in odpornost. Kljub temu, da šola v naravi predstavlja zabaven in mnogim otrokom najljubši del šolskega leta in izobraževanja, se ob tem mladostniki srečujejo s številnimi strahovi. Strah pred neznano situacijo, zahtevnimi izzivi, odsotnostjo od doma in staršev, strah pred utrujenostjo, bolečino, nevarnostjo in izgubo nadzora. S premagovanjem teh strahov mladostniki gradijo zaupanje vase, preko izkušnje dobijo zavedanje, da če se nečesa lotijo, to tudi zmorejo. Ob premagovanju lastnih odporov doživljajo občutek zmagovalstva. Premagovanje strahu prav tako omogoča razvoj lastnega mišljenja. Mladi razvijajo sposobnost delovanja v nepredvidljivih in nepoznanih situacijah, obenem pa se pri raznih aktivnostih nahrani njihov avanturistični duh. Odmik od doma predstavlja pomemben most med otroštvom in odraslostjo ter samostojnostjo. Videti otroka v novi življenjski situaciji je pomembna izkušnja tudi za

starše in učitelje. Velikokrat se otroci v šoli v naravi pokažejo v popolnoma drugi luči. Zgodi se na primer, da je posameznik, ki v šoli ne kaže nobenega zanimanja za karkoli in kogarkoli, v naravi poln navdušenja in zanimanja, sodeluje in pomaga sošolcem. Šolske vsebine v naravnem okolju dobijo popolnoma drug pomen in vrednost. S hojo ob reki, vzpenjanjem na vzpetino, doživljanjem različnih pokrajin, kamnin, rastlin, bivališč, vremenskih razmer, orientacijo v naravi itn. otroci in mladostniki gradijo občutek za prostor in znanje geografije postane resničnost. Šola v naravi je protiutež pretirani intelektualizaciji in pretiranemu razlaganju. Omogoča doživljanje okolja in spoznavanje vsebin preko izkušenj. Teorija postane praksa. (Grobelšek in Kordiš, 2000 in Grobelšek in Kordiš, 2018)

Poleg izkustvenega učenja pa ima šola v naravi močen vpliv tudi na socializacijo, ki poteka med otroki in mladostniki. Kot vsaka oblika večdnenevskega skupnega bivanja tudi šola v naravi pomembno vpliva na odnose med učenci. Ob skupnem življenju, druženju in različnih dejavnostih se med mladimi gradijo medsebojni odnosi in vzpostavi se zavedanje o skupnosti, za kar v razredu ni toliko priložnosti, saj otroci po pouku odidejo domov. (Kristan, 1998) Šola v naravi je priložnosti, da se med učenci gradijo in krepijo socialne vezi. Gradi se otrokov notranji prostor, preko katerega doživlja tako sebe kot ljudi okoli sebe. Pri organizaciji šole v naravi je tudi zelo pomembno, kdaj in kaj bomo v katerem starostnem obdobju pripravili za mladostnike. Glede na to, da je šola v naravi del učnega programa, je smiselna povezava vsebine šole v naravi, učnim načrtom in starostnim obdobjem mladostnikov. (Grobelšek in Kordiš, 2018) Šola v naravi torej ni le izsek športne vzgoje, gre za večplastne vzgojno-izobraževalne namene in cilje. Na tem mestu se je smiselno dotakniti še ene teme, ki jo obravnava Coakley (2011); v svojem delu problematizira splošno priznano idejo v svetu, da šport sam po sebi pozitivno vpliva na razvoj otrok in mladostnikov. Potrebno je zavedanje, da lahko šport gradi mostove ali pa zidove. S preveliko usmerjenostjo samo v eno stroko lahko šport postane zelo individualistična aktivnost, ki v ospredje postavlja le posameznika in njegov uspeh, ne pa socialne povezanosti. Avtor poudari, da je na področju raziskav, opravljenih na temo vpliva športa na mlade, upoštevan predvsem športni vidik, ki je v veliki meri neoliberalen in za pozitivne učinke šteje uspešnost in napredek. Izpostavi pomanjkanje raziskav, ki bi pri raziskovanju vpliva športa na razvoj otrok in mladostnikov vključevale tudi sociološke vidike, kako šport vpliva na razvoj skupnosti, na kritični pogled mladih na svet, na sprejemanje in enakost spolov, na zavedanje sebe in drugih itd. Opozarja, da lahko s preveliko usmerjenostjo v samo eno stroko preprečimo pozitivne učinke športa. Pomembno je, da v programih, ki jih organiziramo za mlade, ne prevlada samo športna komponenta, ampak da se vključi tudi socialne vidike. (ibid.) Eden takih programov za mlade je tudi organizacija šole v

naravi. Kljub temu, da je namen šol v naravi že sam po sebi socialen, je pri organizaciji potrebno pomisliti na raznolikost sodelujočih. Pomembno je, da pri organizaciji šol v naravi sodeluje tudi oseba z znanjem na socialnem področju, ki lahko pripomore, da se v skupini ustvari socialna struktura.

## **4.2. Waldorfska šola Ljubljana**

V začetku poglavja Šola v naravi je predstavljeno, kako deluje šola v naravi v Sloveniji, slovenske šole torej lahko šole v naravi izvedejo v lastni izvedbi ali jih izvedejo preko ČŠOD-jev. Raziskava, ki je bila izvedena v sklopu zaključne naloge, je bila izvedena na Waldorfski šoli Ljubljana, ki šole v naravi izvaja samostojno. Za lažje razumevanje okoliščin izvedene raziskave je v tem poglavju na kratko predstavljena Waldorfska šola Ljubljana ter opis in pomen šol v naravi, ki jih izvajajo v svojem učnem programu.

Waldorfska šola Ljubljana je s svojim delovanjem začela septembra leta 1992 kot prva Waldorfska šola v Sloveniji. Danes v Sloveniji deluje osem waldorfskih vrtcev, pet osnovnih šol, gimnazija in glasbena šola. Waldorfska šola Ljubljana je javno priznan zavod in večina drugih waldorfskih šol in vrtcev v Sloveniji deluje v njegovem okviru. Z enotami po Sloveniji omogočajo dostopnost do vzgoje in izobraževanja po načelih waldorfske pedagogike tudi v drugih krajih. Skupaj zavod obiskuje več kot 900 otrok. Principi poučevanja v Waldorfski šoli Ljubljana temeljijo na principih waldorfske pedagogike. Ideja o prvi waldorfski šoli je bila osnovana v Stuttgartu v Nemčiji, zasnovala sta jo Emil Molt, direktor tovarne cigaret Waldorf Astoria, in Rudolf Steiner, avstrijski filozof in učitelj naravoslovnih in klasičnih predmetov. Temeljila je na ideji o šoli, ki ne bo vsiljevala nobene ideologije na področju politike, ekonomije ali religije. Temelji so bili spoštovanje človeške individualnosti in samorazvoja. Prva waldorfska šola se je odprla septembra 1919 v Stuttgartu. S skupino učiteljev, ki so takrat poučevali v šoli, je Rudolf Steiner tudi razvil nov pedagoški pristop. (Waldorfska šola Ljubljana, 2019)

Poučevanje na Waldorfski šoli Ljubljana temelji na waldorfski pedagogiki, ki poudarka ne daje le na kopičenju znanja in razvoju intelekta, temveč celostnemu razvoju človeka. Otroci se v osnovni šoli učijo predvsem preko doživljanja, saj to spodbuja zanimanje za svet, v otroku se razvija pozitiven odnos so posameznega predmeta, kar vodi k uspešnemu ustvarjanju znanj. Osnova waldorfske pedagogike je, da so bogata doživljajska spoznanja v nižjih razredih dobra osnova za razvoj intelektualnega razmišljanja in razumevanje podane snovi v višjih razredih. (Waldorfska šola Ljubljana, 2019 in Grobelšek in Kordiš, 2014)

### **4.3. Šole v naravi na waldorfski šoli in njihov pomen**

Vir podatkov celotnega besedila v tem poglavju o pomenu šol v naravi v waldorfski je pogovor s soustanoviteljico prve waldorfske šole v Sloveniji ter sooblikovalko programa šol v naravi, Vero Grobelšek z dne, 14. 9. 2019.

Šole v naravi predstavljajo pomemben del učnega procesa v waldorfski šoli, preko njih se v praksi uresničuje celosten princip ideologije waldorfske pedagogike. Lahko rečemo, da šola v naravi poskrbi za fizični, psihični in duševni razvoj otrok in mladostnikov. Preko fizičnih aktivnosti, ki se odvijajo v šoli v naravi, je poskrbljeno za otrokov telesni razvoj, bivanje v naravi ponuja tudi široko paleto doživljajskih izkušenj, prav tako pa otroci pridejo do novih spoznanj in ugotovitev ter širijo svoje znanje. Zelo pomembno je tudi povezovanje vsebin šole v naravi s starostnim obdobjem in učnim načrtom. Celoten koncept šol v naravi temelji na tem, da zajame široko paleto fizičnih in športnih aktivnosti: od plavanja, smučanja, hoje, veslanja itd. in da se otroci povežejo z različnimi kraji Slovenije. Velik del usmeritve šole, ki se izraža v šolah v naravi, je življenje v skupnosti, v skupnosti razreda ali manjših skupin, ko je treba bivati skupaj v šotoru, skupaj jadrati, veslati, ko je potrebno poskrbeti za svojo hrano, se dogovarjati o stvareh. Socialne veščine so pomemben dejavnik na poti odrasčanja, ne da pa se jih naučiti brez izkušenj. Glede na sodobno življenje, kjer prevladuje zaposlenost staršev in življenje v mestu, otroci nimajo dovolj priložnosti, da se svobodno družijo in se v prostem času na kreativen pozitiven način uri v socialnih izkušnjah. Zato je danes toliko bolj pomembno, da se tega lahko učijo v varni organizirani skupnosti. Vedno večja potreba je po organiziranih, doživljajsko oblikovanih druženjih. Razlogi za njihovo pomanjkanje so različni, eden izmed njih je gotovo finančni vidik, drugi pa pomanjkanje zavedanja staršev o pomenu omogočanja pogojev za razvoj socialnih veščin. Prav zato je toliko bolj pomembno, da se to odvija v sklopu rednega šolskega programa.

Pomen šole v naravi, na katerem temelji učni načrt šol v naravi, je: preko življenja in aktivnosti v naravi se krepí odnos do narave, otroci krepíjo sposobnost premagovanja težavnih situacij in s tem razvijajo voljo in odpornost, učijo se delovati zunaj kulture lagodja, preko dolgotrajne ritmične dejavnosti trenirajo vzdržljivost; ob odhodu v šolo v naravi otroci doživljajo mnogo strahov – strah pred neznano situacijo, pred zahtevnimi izzivi, pred nevarnostjo, pred utrujenostjo, pred bolečino in izgubo nadzora, zapustiti morajo dom in starše itd. S premagovanjem teh strahov gradijo zaupanje vase, odhod oziroma odmik od doma predstavlja most med otroštvom in odraslostjo, bivanje v naravi in doživljajsko učenje

je protiutež pretiranemu razlaganju in intelektualizaciji, bivanje v skupnosti in delovanje v njej, v novem, neznanem okolju pomembno vpliva tudi na socializacijo. Starši in učitelji otroka vidijo v novih življenjskih situacijah, kar jim je lahko v veliko pomoč pri razumevanju posameznika in spoznavanju njegovih kompetenc. Preko življenja v naravi otroci nahanjajo avanturistični duh, napolnijo svojo potrebo po pustolovščini in raziskovanju. Izkušnje v naravi so za otroke pomembne tudi zaradi njihovega metaforičnega pomena, ki ga lahko otroci uporabijo kasneje v življenju, zato je pri zastavljanju šol v naravi pomembna premišljena struktura, sosledje, nadgrajevanje in dopolnjevanje izkušenj, ki jih vsaka prinaša. Izredno pomembne so reke, saj se je človek že od samega začetka naseljeval ob rekah, zato je pomembno, da doživijo izvore različnih rek (Soča, Sava, Sava Dolinka, Sava Bohinjka). Pomembno je, da reke in izvore rek doživijo v različnih letnih časih, da doživijo izvir alpske reke (Sava Bohinjka, Soča) v primerjavi s kraško reko (Lahinja – Prekmurje). Slovenija ima res čudežno reko Ljubljanico, kjer doživijo izvore iste vode z različnimi imeni (veslanje po sedmih izvirih Ljubljane). Tu so nasprotja, po eni strani hoditi ob reki Dragonji do morja in veslati po isti reki, ki sedemkrat ponikne. Na Ljubljani je pomembno doživetje Cerkniškega jezera. Idealno je, da otroci doživijo Cerkniško jezero tudi, ko presahne. Iskanje polarnosti in nasprotij je izjemno pomembno za otroke. Ko to doživijo v naravi, lahko tudi kasneje v življenju, ko se srečajo s težavami, nanje pogledajo z različnih zornih kotov. Gre za sliko nasprotnih življenjskih situacij.

Različne šole v naravi otrokom omogočajo, da doživijo raznolike pokrajine, kamnine in rastje po Sloveniji. Pohodniške šole v naravi so na primer zastavljene tako, da prehodijo področje apnenčastega gorovja – Julijske Alpe in tudi območje granita – Pohorje. Šole v naravi so zelo premišljene in zanimive tudi zaradi psiholoških doživetij in doživljanju nasprotij, ki jih otroci doživijo ob njih. Hoja preko Pohorja je hoja po gozdu, ni toliko vzponov, vendar je otrokom veliko bolj zahtevna kot hoja na Stol v Karavankah. Tam vidijo cilj in otrokom je veliko lažje narediti nekaj, če vidijo cilj pred sabo. Ta izkušnja je zelo pomembna za otroke in tudi za učitelje, da spoznajo, da ni pomembno, koliko je naloga težka, pomembno je videti cilj. O teh izkušnjah in ugotovitvah se je dobro z mladostniki pogovarjati, da sami spoznajo in ozavešajo, da je včasih stvar, ki je lažja, težje opravimo. Vse to so bogate metaforične izkušnje. Preko bivanja v naravi in hoje otroci pridobivajo tudi orientacijo v naravi, občutek za razdalje in prostor in to je osnova za resnično učenje geografije.

### **4.3.1. Vloga razrednika in spremljevalcev**

Razrednik ima pomembno vlogo v šolah v naravi. Kljub temu, da šole v naravi ne organizira, se mora nanjo dobro pripraviti. Bolj, ko se razrednik že vnaprej pripravi na šolo v naravi, večji je občutek varnosti, kar omogoča uspešnejšo izvedbo. Če je možno, naj pot med poletnimi počitnicami prehodi, da ugotovi svoje sposobnosti sodelovanja in se poveže z vsebinami. To mu omogoča, da izoblikuje jasno sliko o šoli v naravi do roditeljskega sestanka, kjer jo skupaj s športnim učiteljem predstavi staršem. Razrednik predstavi predvsem vse, kar je povezano s starostnim obdobjem in vsebino ter povezavo z učnim načrtom, športni učitelj pa športni del. Otroci in starši potrebujejo čas, da se pripravijo. Danes je veliko staršev, ki se težko ločijo od otroka in jih je strah, zato je potrebno starše zelo dobro pripraviti. Potrebno jim je predstaviti namen, pretekle izkušnje, natančen potek, pravila. Posebno pozornost je treba nameniti tudi primerni športni obutvi in obleki in koliko je največja teža nahrbtnika. Predvsem pri pohodniških šolah v naravi, kjer otroci vso svojo prtljago nesejo sami. Otrok naj prtljago pripravi sam, da prepozna svoja oblačila. Prav tako je vedno znova potrebno spregovoriti o tem, česa ni med prtljago in se odločiti za vsoto žepnine in kdaj se lahko kupi priboljšek. Če je v razredu otrok, ki potrebuje posebno nego, naj izpelje razgovor s starši pred šolo v naravi, da se pogovorijo o posebnostih in o morebitnem dodatnem spremstvu. Za dobro izvedbo šole v naravi so priprave nanjo bistvenega pomena. Tudi otroke je potrebno dobro pripraviti. Zelo pomaga, če gre razrednik pred šolo v naravi v pogovoru skozi vse dni in urnik. Prav tako je pomemben pogovor o pravilih. Prav je, da postavljajo vprašanja, povedo tudi svoje strahove in odpore, če obstajajo. Pred samo izvedbo je dobro, da se sestanejo vsi odrasli udeleženci in se dogovorijo, kdo je nosilec posameznih delov dneva: jutranje bujenje, skrb nad obedi, jutranji zbor, gibalni del – hoja, športna dejavnost, večerni del, večerne aktivnosti, večerni zbor, večerno dežurstvo. Predlog je, da so vsi udeleženci enakomerno obremenjeni. Kadar je pohodniška šola v naravi in hodi tudi razrednik, ki mu lahko to predstavlja poseben izziv, potrebuje veliko podpore ostalih. Povsem drugače je, ko je smučanje in ima razrednik vmes lahko čas za odmik. Zaželeno je, da otroci že prej v šoli pojejo pesmi, ki so prav tako povezane s tematiko, da lahko te pesmi potem prepevajo, saj ima pesem čudežno moč družabnosti.

### **4.3.2. Izvedba šole v naravi**

Pri izvedbi šole v naravi je pomemben vsakodnevni jutranji zbor, kjer se ponovno predstavi potek dneva, to je lahko po zajtrku, in večerni zbor, ki se mu nameni več pozornosti in se

ustvari varen prostor, da otroci upajo povedati tudi svoja doživljanja, strahove in prav tako podeliti lepe vtise. Če je le možno, naj bo to krog ob ognju, ki se zaključi s pesmijo. Namen jutranjega in večernega zbora je predvsem ta, da otrokom, ki jim je težje iti od doma, daje občutek varnosti. S tem, ko jim je znan potek dneva, se lažje pripravijo in grejo skozi dan. Ob enem pa sta jutranji in večerni zbor tudi pomembna za ustvarjanje občutka skupnosti. Tu ima vsak možnost z ostalimi podeliti svoje misli, stiske, predloge, želje.

Eden bistvenih delov šole v naravi je pomen pustolovščine, odkrivanja in to je posebna naloga za vodjo in razrednika. Kako ohraniti čar odkrivanja nečesa novega, kljub temu, da se isti izleti in trase ponavljajo leto za letom. Otroci morajo nahraniti željo po pustolovščini, in naloga učiteljev in spremljevalcev je, da ustvarijo ta element odkrivanja, ki je povezan z vznemirjenostjo in strahom. Otroci morajo dobiti občutek, da je to velik preizkus, da tega ni še nihče naredil. Da lahko to zagotovimo v šoli v naravi, se moramo nanjo dobro pripraviti.

#### **4.3.3. Pregled šol v naravi po razredih**

Spodaj je pregled vseh šol v naravi, ki so v učnem načrtu v Waldorfski šoli Ljubljana. Opisane je kratek potek, namen, povezava s snovjo in veščine, ki se ob tem krepijo. Vse šole v naravi so na nek način povezane med seboj in se nadgrajujejo, njihovo sosledje je premišljeno. Ker je raziskava opravljena v petem razredu v šoli v naravi teka na smučeh in pohodniški šoli v naravi od Slavnika do Strunjana, sta te dve šoli v naravi bolj obširno opisani.

##### **Četrty razred**

###### **Pastirski dnevi**

Doživljanje pastirskega življenja: zgodnje vstajanje, skrb za živali, družabno življenje na paši, pastirske pesmi, ogenj, pečenje krompirja, jabolk, pastirske igre, preprosta hrana, zvečer zgodaj v posteljo, da se lahko zjutraj vstane s soncem.

###### **Bela krajina**

Povezovanje s pokrajino, doživljanje vaškega življenja, idealno je spanje na seniku ali v prostorih ob hlevu. Hoja ob reki, ob poljih, izvir Lahinje, polja posejana z lanom, vezenje, izdelava pisanic, pesmi tega okolja, ljudski plesi tega okolja, veslanje po Kolpi.

##### **Peti razred**

To je obdobje pred puberteto, otrokovo fizično telo je v tem obdobju še v harmoničnih proporcijah. Roke niso predolge, noge niso pretežke, lahko še pokončno sedi, sposoben je

pokončne drže in poskočne hoje. V tem obdobju, ko je korak še lahkoten, je potrebno izkoristiti, da si nabere čim več izkušenj, saj takrat še lahko uživa v dolgih pohodih, obenem pa si nabira kondicijo in pozitivne izkušnje, kar mu bo pomagalo v letih pubertete, ko pride do hitre rasti in začasne nesorazmernosti udov in bo svoje telo težje premikal, v sebi pa bo že imel občutek, da zmore in da je bilo nekoč to tudi lepo in prijetno.

#### Tek na smučeh

Doživetje zimske pokrajine, igre na snegu, tek na smučeh kot osnova gibanja v zasneženi pokrajini, harmoničnost, nočni zimski pohod, doživetje mraza, ledu.

Pri teku na smučeh otroci na igriv način usvojijo gibanje v zimski pokrajini. S hojo po celem snegu, spuščanjem po bregu, igrami na snegu, kot so lovljenje na smučeh, pobiranje palic, štafetne igre, igre z žogo ipd., se navajajo na skladno gibanje rok in nog, razvijajo koordinacijo, s pohodom na tekaških smučeh od Tamarja do Zelencev, urijo svojo vzdržljivost in voljo. Pomemben vidik te šole v naravi je tudi doživetje zimske pokrajine, zasneženih gora, izvir Save Dolinke pozimi, zaledeneli slap.

#### Od Slavnika do Strunjana

Doživetje pokrajine ob zapuščeni divji reki Dragonji, od izvira do izliva v morje. Čim več taborjenja v naravi, proč od naselij, doživljanje divjine. Doživetje tišine in miru, kopanje v tolmunu. Taborniške veščine za vzdržljivost, potrpežljivost, sočutje, spretnost. Doživljanje medsebojne povezanosti, ki jo pomaga graditi narava. Krepitev volje pred puberteto.

Pomembna izkušnja, ki jo otroci dobijo v tej šoli v naravi je opazovanje razdalj in dobiti občutek za prehojeno pot. Opazovanje cilja iz Slavnika in iz Marčevega hriba in doživetje, da so prehodili nekaj, za kar so najprej mislili, da ni mogoče. Med hojo otroci opravljajo različne taborniške veščine, kjer oblikujejo osebno moč in urijo vzdržljivost. Dobijo izkušnjo izpeljati nekaj, za kar se odločijo. Pri tem je zelo pomembna pomoč in spodbuda učiteljev ter večkratno poskušanje, če jim ne uspe. To je prva šola v naravi, ki bistveno vpliva na razvoj socialnih veščin in delovanja v skupini.

### **Šesti razred**

#### Od Soče do Save

Reka oblikuje pokrajino, doživetje izvirov dveh rek, povezava različnih dveh dolin, pokrajin, prehod iz ene pokrajine v drugo, melišče pod Mojstrovko, izvir Soče in kasneje v sedmem razredu doživetje izliva te iste reke v morje, Mlinarica, slap Savica. Prva šola v naravi v

visokogorski svet, pohodniška obleka, obutev, nošenje nahrbtnika, razvijanje vztrajnosti in vzdržljivosti, poguma (kopanje v Krnskem jezeru).

Alpsko smučanje

Učenje smučanja, opazovanje zimskega neba v povezavi z astronomijo, zgodbe v povezavi s tem, socialne igre.

## **Sedmi razred**

Oglej

Povezava z zgodovino, pomen Ogleja nekoč, mozaiki, risanje mozaikov, bazilika. Povezava z geografijo in biologijo, kolesarjenje do izliva Soče, Isola de la Cona, stik reke z morjem, ptičje opazovalnice, opazovanje pestrosti močvirskega življenja, staro ribiško naselje, Gradež – laguna, izlet z ladjo po laguni. Taborjenje v kampu, samostojna priprava in nakup hrane po skupinah, krepitev samostojnosti in sodelovanja, skupno dogovarjanje in delo. V Ogleju ni toliko športnih aktivnosti, razen kolesarjenja, je pa preizkušnja kuhanja. Sami si kuhajo v skupinah kot so razporejeni po šotorih. Preizkušanje socialnih veščin: kot skupina morajo vse sami nakupiti, se dogovoriti, kaj bodo jedli in si skuhati.

Geološka transverzala od Tržiča do Jesenic

Doživetje apnenčaste pokrajine, povezovanje z zgodovino in geografijo, kjer je tema odkrivanje zemljine notranjosti in njenega površja, Dolžanova soteska – geološka zgradba zemlje, apnenčasta pokrajina, fosili, Šentanski rudnik – pridobivanje živega srebra, pridobivanje železove rude Javornik, Karavanke, meja med Avstrijo in Slovenijo. Glede na to, da otroci v tem obdobju izgubljajo čar lahkotnosti in ravnotežja ima hoja tudi terapevtski pomen.

## **Osmi razred**

Pohod preko Pohorja

Pokrajina granita in gozdov, Šumik, pragozd, Glažuta, Lovrenška jezera – višinsko barje, orientacija, idealno je, če kateri otrok prevzame nalogo vodenja dela poti. Osankarica – povezava z zgodovino. Doživetje razlike med visokogorjem in planoto sredogorja – težja orientacija, še več vztrajnosti.

Veslanje po Ljubljani, Ljubljana – reka s sedmimi imeni

Veslanje po vseh izviri Ljubljane. Preobrazba reke in pokrajine, ki je slika preobrazbe njihove notranjosti, veslanje po reki, podzemne jame, hoja, taborjenje, zemlja, voda, ogenj (večerni taborni ogenj), veslanje – timsko delo, v obdobju pubertete so zatopljeni vase in obremenjeni sami s sabo, dejavnost sama jih prisili k sodelovanju, s tem se krepijo socialne veščine in občutek za skupino. Doživetje kraškega sveta, Notranjska.

### **Deveti razred**

Jadranje

Elementi, voda, ogenj, zrak, odvisnost človeka od pokrajine, vremenskih razmer, opazovanje vremena, merjenje temperature, višine morja, pritisk, vlage, opazovanje vetrov in oblakov. Povezava z geografijo – vreme in povezava z matematiko – tabele, grafi, funkcije. Urjenje socialnih veščin, na jadralni je pomemben visok nivo sodelovanja v skupini.

### **Drugi letnik**

Soška fronta

Pohod po poteh Soške fronte. Komna – Batognica – Krnsko jezero – Krn. Povezava z zgodovino in geografijo, absurd in nesmiselnost vojne, kraški svet visokogorja. Krepitev volje v puberteti.

### **Tretji letnik**

Turna smuka

Doživljanje zimske pokrajine v visokogorju, varno gibanje v tej pokrajini, pustolovščina in varnost, premagovanje strahu in lagodja. Polarnost zima – pomlad, dijaki dobijo izkušnjo, da je bolje vstati zgodaj, da je to prednost. Snežne jame, kopanje in bivanje v njih (to je treba vzpodbuditi), priklicati igrivost pa tudi doživljanje prvobitnosti narave in premagovanje lagodja.

## **5. Empirični del**

### **5.1. Formulacija problema**

Na področju vodenja skupin pri različnih športnih aktivnostih delujem vrsto let. Kot spremljevalka v šolah v naravi, na športnih dneh, kot učiteljica teka na smučeh in kot socialna delavka sem ob svojem delu spoznala, kako pomembno vlogo ima pri izvedbi različnih športnih aktivnosti in vodenju skupin. Znanje socialnega dela, razumevanje skupinske dinamike in socialno delovnih konceptov. Pri svojem delu ves čas iščem povezavo med različnimi strokami, predvsem med socialnim delom in športom ter ta znanja prepletam. Ker me zanima delo z mladimi v povezavi s športom, sem se na dodiplomskem študiju, usmerila v smer Socialno delo z mladimi, na podiplomskem študiju pa dva zunanja izbirna predmeta opravljala na Fakulteti za šport. To mi je omogočilo vpogled v obe področji in spoznanje, da stroki delujeta na veliko skupnih področjih, prišla pa sem tudi do spoznanja, da pri tem ne sodelujeta. Na tem področju je velika potreba po krepitvi pomena sodelovanja in združevanja teh dveh strok. Pomen športa oziroma telesne aktivnosti ni le razvoj krepkega športnega telesa in kot mnogi pravijo »zdravega duha«, ena bistvenih nalog športa, predvsem pri delu z mladimi, je njegova povezovalna funkcija. Preko telesnih aktivnosti se krepijo socialne kompetence, občutek za druge, zmožnost sodelovanja in skupinskega dela. Zavedanje tega je pomembno predvsem na področju šolstva. Šole v naravi predstavljajo na področju šolstva odlično priložnost, da mladim omogočimo drugačen način izobraževanja. V šoli, kot vzgojno-izobraževalni instituciji, se mora zato krepiti zavedanje o pomenu šol v naravi, vplivu le-teh na celosten razvoj otrok in mladostnikov ter na doprinos socialne komponente, ki jo nudijo. Izvedbo šol v naravi v Sloveniji trenutno pokrivajo predvsem športni pedagogi. Vključitev socialno delavskih znanj pri organizaciji šol v naravi bi pripomoglo k višji kvaliteti. Interdisciplinarno povezovanje različnih strok bi pripomoglo k kvalitetnejši izvedbi šol v naravi in posledično omogočilo boljši razvoj otrok in mladostnikov.

#### **5.1.1. Raziskovalna vprašanja**

Za raziskavo sem si postavila tri raziskovalna vprašanja:

- V čem se način vzgoje in poučevanja v šoli v naravi razlikuje od vzgojnih pristopov v razredu?

- Na kakšen način se vedenjske, učne in socializacijske težave otrok odražajo v šoli v naravi v primerjavi s poukom v razredu?
- Kako šola v naravi vpliva na razredno skupinsko dinamiko in na oblikovanje socialne kohezije?

## **5.2. Metodologija**

### **5.2.1. Vrsta raziskave**

Raziskava je eksplorativna ali poizvedovalna, empirična in kvalitativna. Eksplorativna, ker je namen raziskati, kakšen vpliv imajo šole v naravi pri prestrukturiranju razredne dinamike in razvoju socialnih veščin mladih in je v raziskavo vključen le manjši del primerov. Empirična, saj je gradivo zbrano z metodo opazovanja in spraševanja. In kvalitativna, saj osnovno izkustveno gradivo, zbrano v procesu raziskovanja, temelji na besednih opisih zbranih preko opazovanja z udeležbo, odprtih intervjujih in skupinskih intervjujih. Zbrano gradivo je na koncu tudi obdelano in analizirano na beseden način. (Mesec, 1998, str. 20-21, 26 in Mesec, 2009, str. 80)

### **5.2.2. Merski instrument in viri podatkov**

Za merski instrument pri zbiranju podatkov empiričnega gradiva sem izbrala kombinacijo metode opazovanja in metode spraševanja. Pri metodi opazovanja sem uporabila odkrito opazovanje s popolno udeležbo. Kot spremljevalka v šoli v naravi sem bila prisotna pri dveh šolah v naravi, ki so ju imeli učenci in učenke petega razreda v šolskem letu 2017/2018. V šolskem letu 2018/2019 sem bila kot spremljevalka ponovno prisotna pri istih dveh šolah v naravi pri takratnem petem razredu. V obeh razredih sem bila kasneje tudi prisotna v razredu in si zapisovala dnevniške zapise. To mi je omogočilo boljšo sliko primerjave delovanja razreda v šoli in v šoli v naravi. Šole v naravi, v katerih je potekala raziskava, so bile dve zimski in dve letni. Zimski sta potekali v Tamarju, kjer smo bili z vsakim razredom pet dni in se učili teka na smučeh (29. 1. – 2. 2. 2018 in 28. 1. – 1. 2. 2019). V koči v dolini Tamar smo bivali en teden, tam smo bili edini stalni gostje. V šolo v naravi sem se vključila kot spremljevalka in kot učiteljica teka na smučeh tudi vodila skupino. Moja vloga je bila torej spremstvo v šoli v naravi poleg ostalih učiteljev. Poleg te vloge sem v vlogi raziskovalke opazovala dogajanje v skupini, njeno delovanje in si svoja opažanja in dogodke zapisovala v obliki dnevniškega zapisa ali jih posnela na diktafon. Podobno vlogo sem imela v poletnih pohodniških šolah v naravi (28. 5. – 1. 6. 2018 in 20. – 24. 5. 2019). Z razredom smo se

odpravili na pohod od Slavnika do Strunjana, kjer smo pet dni hodili, jedli, spali skupaj. Prisotna sem bila v vlogi spremljevalke, ob tem sem preko opazovanja spremljala skupino in na podlagi tega zapisovala dnevniške zapise. V poletni šoli v naravi so bili prisotni tudi učenci paralelke. Pri svojem opažanju sem zapisovala tudi opažanja na podlagi delovanja med razredoma, vendar sem v svoji raziskavi uporabila le zapise, ki so temeljili na dogajanju odnosov v razred, ki je bil predmet moje raziskave.

Za večjo relevantnost podatkov in pogled iz drugega zornega kota sem uporabila tudi metodo spraševanja. Pri tem sem uporabila odprti intervju, ki sem ga po koncu šol v naravi opravila z razredničarko (v šolskem letu 2017/2018) in razrednikom (v šolskem letu 2018/2019). Skupinski odprti intervju sem po koncu šol v naravi opravila tudi v obeh razredih z učenkami in učenci. Z vprašanci smo bili tako v neposrednem stiku in se ob vsakem nerazumevanju sproti pogovorili. Pri intervjujih sem imela kot vodilo sestavljena okvirna vprašanja, ki so temeljila na mojih raziskovalnih vprašanjih. Pogovor sem vodila tako, da so lahko učenke in učenci čim bolj izrazili svoje mnenje, doživljanja in izkušnje. Uporabljala sem jezik, ki jim je blizu in s tem omogočila, da so lahko sodelovali vsi. Pri intervjujih z učenci in intervjujih z razredničarko in razrednikom sem pogovor vodila tako, da so vprašanci čim bolj prosto govorili in jih nisem motila s prepogostimi vprašanji. Podvprašanje sem uporabila le takrat, ko sem menila, da je to potrebno.

Viri podatkov, uporabljeni v raziskavi, sestavljajo torej štiri dnevniške zapise iz šol v naravi, dvoje dnevniških zapisov opazovanja v razredu po šolah v naravi, dva skupinska intervjuja z učenci obeh razredov in dva odprta intervjuja z razrednikoma.

### **5.2.3. Populacija in vzorčenje**

V raziskavi je sodelovalo 46 učencev Waldorfske šole Ljubljana, starih od deset do enajst let, ki so v šolskem letu 2017/2018 in 2018/2019 obiskovali peti razred osnovne šole. V raziskavo so vključeni samo učenci, katerih starši so podpisali soglasje za sodelovanje. V raziskavi sta sodelovala tudi razrednika obeh razredov. Sodelovala so tako dekleta kot fantje. Med njimi je bilo šest otrok z odločbo. V razredu, ki je peti razred obiskovalo v šolskem letu 2017/2018, je bilo 21 otrok, od tega pet otrok z odločbo, v razredu, ki je peti razred obiskoval v šolskem letu 2018/2019, je bilo 26 otrok, od tega eden z odločbo. Pri prvem in tretjem raziskovalnem vprašanju so enote kodiranja vsi učenci obeh razredov. Pri drugem raziskovalnem vprašanju so enote kodiranja le otroci z odločbo, torej šest otrok. Razredničarka svoj razred spremlja že od prvega razreda, razrednik pa svojega od tretjega razreda dalje, tako da otroke, njihovo obnašanje in delovanje dobro poznata.

Zaradi zagotavljanja anonimnosti imena v raziskavi niso izpostavljena.

Do enot raziskovanja sem prišla neslučajnostno priložnostno. S šolo kot zunanja sodelavka sodelujem že vrsto let, razredov, v katerih sem izvajala raziskavo, nisem poznala. Izbrala sem peti razred, ker imajo v tem letu dve šoli v naravi, zimsko – tek na smučeh, in poletno – pohod od Slavnika do Strunjana. Obe šoli v naravi trajata pet dni.

#### **5.2.4. Zbiranje podatkov**

Pred začetkom izvajanja raziskave sem se o sodelovanju najprej dogovorila s šolo in pridobila soglasje staršev za sodelovanje njihovih otrok. Predstavila sem temo magistrske naloge in namen raziskave. Prav tako sem k sodelovanju povabila otroke. V šolah v naravi, kjer sem izvajala raziskavo, sem bila spremljevalka in sem bila prisotna ves čas, tako sem imela dobre pogoje za raziskovanje preko opazovanja z udeležbo. Opažanja sem si sproti zapisovala ali jih posnela na diktafon. Ob koncu šol v naravi sem z razredničarko in razrednikom opravila odprt intervju, ki je potekal v sproščenem in zaupnem okolju. Z vsakim posebej sem se dogovorila za čas in kraj izvajanja intervjuja in se prilagodila željam sogovorcev. Po šoli v naravi sem opravila tudi skupinski intervju v razredu, kjer sem imela vnaprej pripravljena okvirna vprašanja. Vse intervjuje sem snemala z diktafonom. Intervjuja z razrednikoma sta trajala približno eno uro (60 minut), intervjuji v razredu pa eno šolsko uro (45 minut).

#### **5.2.5. Obdelava gradiva**

Pri obdelavi gradiva sem najprej naredila prepis dnevniških zapisov in posnetkov iz diktafona. Vso zbrano dokumentacijo sem nato kronološko uredila. Vse dokumente sem ustrezno označila z naslovom, datumom, avtorjem in vrsto gradiva (dnevniški zapis, intervju, opazovanje z udeležbo). Zaradi obširnosti empirične dokumentacije, ki je bila zbrana tekom raziskave, sem s pomočjo tehnik parafraziranja oblikovala krajše povzetke dokumentov. Pri dnevniških zapisih sem naredila povzetek besedila dokumentov zaradi večje obvladljivosti in smiselne povezanosti podatkov. Ko je bila empirična dokumentacija prepisana in urejena, je sledilo določanje enot kodiranja. Besedilo sem kvalitativno obdelala v Microsoft Wordovem dokumentu. Iz vsakega besedila sem poiskala dele stavkov, stavke ali več stavkov, ki so bili relevantni za moja raziskovalna vprašanja. Za vsako raziskovalno vprašanje sem naredila poseben dokument s tabelo z enotami kodiranja, ki sem jim z neposrednim poimenovanjem pripisala pojme, vsaka enota kodiranja je dobila en ali več pojmov.

Primer:

**Tabela 3: Primer pripisovanja pojmov**

|                                                                                                                                                                                         |                                                                     |                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Ta skupina, ta razred je zelo dojemljiv za svet, zelo odprt za svet in jih zelo potegne konkretna stvar. In jaz to še bolj izkoristim, uporabim in se učimo prav na konkretnih zadevah. | Zanimanje za konkretne stvari, učenje snovi na konkretnih primerih. | Učenje preko izkušnje<br>Učenje snovi na konkretnih primerih<br>Druge metode poučevanja |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

Določanju pojmov je sledilo združevanje sorodnih pojmov v kategorije. Uporabila sem postopek kategorizacije. Sorodne pojme sem kopirala v novo tabelo in jih združila v širše kategorije. Tokrat nisem obdelovala vsakega intervjuja posebej, ampak sem vse sorodne pojme združila. Pojme, ki so se ponavljali, zaradi preglednosti nisem zapisala večkrat, ampak sem za pojmom napisala število ponovitev.

Primer:

**Tabela 4: Primer združevanja sorodnih pojmov v kategorije**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Učenje preko izkušnje<br>Učenje snovi ob konkretnih primerih in izkušnjah<br>Učenje snovi na konkretnih primerih<br>Povezovanje snovi z aktivnostjo v naravi<br>Učenje preko aktivnosti v naravi<br>Drugačne metode poučenja<br>Drugačni pristopi učenja<br>Prilagajanje snovi glede na situacijo<br>Učenje preko proste igre<br>Učenje preko igre<br>Učenje preko igre in medsebojnega druženja<br>Prednost učenja preko izkušnje<br>Učenje z zgledom | Drugačni pedagoški pristopi in metode poučevanja |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|

Ko so bili sorodni pojmi združeni v kategorije, je sledil zapis rezultatov, ugotovljenih na podlagi izvedene raziskave in primerjava rezultatov, dobljenih v šolah v naravi in v razredu. Interpretacijo rezultatov sem zapisala v sklope na podlagi raziskovalnih vprašanj, ugotovitve sem podkrepila s citati iz intervjujev in dnevniških zapisov. Temu je sledil zapis razprave, ki temelji na ugotovitvah analize rezultatov v povezavi s teoretičnim uvodom. Bistvene

ugotovitve, dobljene na podlagi raziskave, so zapisane v sklepih v obliki alinej. Na podlagi sklepov in ugotovitev sem zapisala predloge za spremembe na področju šol v naravi, ki bi pripomogle k izboljšanju in kvalitetnejši izvedbi šol v naravi v Sloveniji in ozaveščanju pomembne vloge, ki jo ima le-ta za razvoj otrok in mladostnikov.

Vso empirično gradivo, zbrano v postopku raziskave, in vsi postopki kvalitativne obdelave tega gradiva so dostopni pri avtorici magistrske naloge.

### **5.3. Rezultati**

#### **5.3.1. V čem se način vzgoje in poučevanja v šoli v naravi razlikuje od vzgojnih pristopov v razredu?**

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da v šoli v naravi učenje poteka preko drugačnih metod in pristopov učenja kot v razredu. Učenje se odvija predvsem preko izkušenj in doživetij, ki jih učenci in učitelji doživijo skupaj ob različnih aktivnostih v naravi. Učenje v veliki meri poteka preko igre, proste igre, medsebojnega druženja, aktivnosti v naravi, skupnega življenja. Učenje skozi igro se je pokazalo za zelo pomembno, saj se otroci preko igre naučijo veliko novega, ne da bi sploh vedeli, da se učijo. V šolah v naravi se je izpostavil pomen konkretne izkušnje kot dobre metode učenja. Metode in pristopi učenja v šoli v naravi temeljijo predvsem na učenju snovi na podlagi konkretnih situacij. Učenci so se na primer pri predmetu geografije učili o Sloveniji. Ko smo hodili po poti od Slavnika do Strunjana, so Kras, kraško zemljo, primorje, doživeli, ga spoznali preko življenjskih situacij in tako teoretično znanje prenesli v prakso ter ga ponotranjili. Prav tako so preko prehojene poti razvili občutek za razdaljo. Spodaj so nekatere izjave učencev, ki kažejo na to:

»Meni se je zelo zanimivo zdelo, da je toliko poti možnih za prehodit in kaj vse lahko prehodiš peš. Ko smo hodili tam na Marčevem hribu, sem tam videl most, po katerem gremo običajno z družino, ko gremo v Koper z avtomobilom.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018) – umeščanje snovi zemljepisa v prakso, občutek za orientacijo, spoznavanje Slovenije, pridobivanje občutka za razdalje.

»Naučila sem se, zakaj so nekateri grobovi postrani.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018) – ker se zemlja pogreza.

»Pa gospa, tukaj sploh ni možno zabiti klina.« (Dnevniški zapis, 20. 5. 2019) – prvi dan ob postavljanju šotorov na Marčevem hribu – spoznavanje kamnite kraške zemlje.

Pri biologiji, so se učili o botaniki in na začetku poti dobili liste z različnimi cvetlicami, ki rastejo na tem območju, nato so tekom poti po skupinah spremljali rastlinje in poskušali najti čim več cvetlic iz lista. Iz raziskave je razvidno, da tekom šole v naravi poteka učenje snovi različnih šolskih predmetov, kot so zgodovina, biologija, zemljepis. Na teku na smučeh smo šli na smučarsko tekaški pohod iz Tamarja do Zelencev – talnega izvira Save Dolinke. Prav tako je tam zanimiva Tromeja, točka, kjer se stikajo Slovenija, Italija in Avstrija in je tudi stičišče treh kultur, slovanske, romanske in germanske. Dolina Tamar je že sama po sebi geografsko zanimiva, saj gre za ledeniško dolino, otroci so tudi videli in slišali snežni plaz, ter zaledeneli slap. Vse te stvari so otrokom ostale v spominu. Ko smo se kasneje pogovarjali v razredu, so se teh dogodkov spominjali. Iz rezultatov je razvidno, da so si učenci veliko bolj zapomnili stvari, ki so jih videli, kot tiste, ki so jih spoznali preko branja teksta. Ob poti, kjer smo hodili, so bili določeni zgodovinsko zanimivi kraji opremljeni s tablami, ki smo si jih prebrali. Kasneje je bilo iz intervjuja razvidno, da so si informacije, ki so jih samo prebrali, manj zapomnili. Učenje preko izkušnje in doživetja se je izkazalo za bolj učinkovito. V šoli v naravi se učna snov povezuje z aktivnostmi v naravi in jo učitelji prilagajajo glede na situacijo. Pot od Slavnika do Strunjana je tudi zgodovinsko zanimiva. Na poti smo šli mimo cerkve Marije Snežne, povzpeli smo se do stolpa, ki so ga zgradili Benečani in stoji na hribu ob poti do Hrastovelj, v Hrastovljah smo si ogledali freske Mrtvaškega plesa, v Kubedu smo spali v kulturnem domu in nam je predsednik kulturnega doma predstavil zgodovino kraja, v Solinah pa smo obiskali solinarski muzej. Razredničarka o učenju šolske snovi v šoli v naravi pravi: »Delo v šoli v naravi in v razredu se zelo razlikuje. Kadar smo zunaj, se bolj odzivam na trenutno stanje otrok. Lahko rečem, da se ravnam po otrocih, ki jih konkretne situacije zelo zanimajo in to zanimanje izkoristim. Vem, katero snov v določenem trenutku obravnavamo in to povežem s konkretnimi situacijami. Učenje v razredu je bolj teoretično, v šoli v naravi pa neko učno snov uporabim na čisto drugačen način.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

Iz raziskave je razvidno, da je večini otrokom bivanje v naravi povsem nova izkušnja. Preko šole v naravi spoznavajo naravo, življenje v njej, na kakšne naravne pojave moramo biti pozorni, veliko se naučijo o vremenu in kako hitro lahko pride do vremenskih sprememb. Pokazalo se je, da je otrokom že sama izkušnja biti v naravi in živeti v naravi toliko časa, nova. Zanimiva je bila izjava učenca, ko smo šli v Tamarju na nočni pohod do zaledenelega slapu. Bila je jasna noč, skoraj polna luna, ki je razsvetljevala okolico, pot, hribe, bilo je dovolj svetlo, da naglavnih svetilk nismo potrebovali. Blizu slapov smo se z otroki ustavili in večina se jih je usedlo na tla, nekateri so se ulegli in opazovali naravo. Ujamem stavek učenca, ki reče sam sebi: »Uuuuuuuuu, kako je lepo. To je tako kot ena animacija.«

(Dnevniški zapis 1, 29. 1. 2018) Pojavi v naravi so otrokom nekaj popolnoma neznanega, doživeti naravo ponoči, v snegu, v ledu, je bila za večino nova izkušnja.

V šoli v naravi od Slavnika do Strunjana so se učenci naučili postaviti šotor, le redki so ga prej že samostojno postavili, na koncu so ga znali vsi postaviti in pospraviti. Preko izkušenj so se tudi naučili, da je pomembno skrbeti za svoje stvari. Prvo noč so zvečer pustili čevlje in nekatere ostale stvari pred šotorom, kljub temu, da smo jih večkrat opozorili, naj jih pospravijo noter, ker bo vlaga in bodo mokri. Zjutraj so imeli mokre in tako so se naučili, zakaj je dobro pospraviti stvari v šotor. Preko učenja iz izkušenj so otroci sami prišli do spoznanj ter stvari, pojave in spoznanja, ponotranjili. V šoli v naravi so otroci tudi pokazali večjo motiviranost za spoznavanje novih stvari in učenje, bolj so bili pripravljeni sodelovati in kazali so zanimanje za stvari. Prav tako so bolj upoštevali pravila.

Kot zelo pomembno se je pokazalo tudi učenje preko vzora. Za otroke so pomembne izkušnje, ko se učitelj spopada z novimi izzivi in premaguje strahove. Učenje poteka na podlagi dejanj in ne toliko na podlagi teorije kot v razredu. S tem daje učencem zgled, ne le, da od njih nekaj zahteva, sam pa dela drugače. Kot primer je tu opis dogodka, ko smo plezali. Vsi otroci so se na Marčevem hribu preizkusili v plezanju v skali. Vsak od otrok je moral poskusiti. Med njimi so bili taki, ki so komaj čakali, da bodo plezali in so želeli plezati večkrat, bilo pa je veliko takih, ki so se bali. Nekateri so se bali, da jim slučajno ne bo uspelo, nekatere je bilo strah samega plezanja, višine, občutka, da so tako visoko od tal. Vse učence smo spodbudili, da so premagali strah in na koncu so se v plezanju preizkusili vsi. Med plezanjem jih je spremljala razredničarka in rekla sem ji, da lahko poskusi tudi ona. Ko so vsi otroci preplezali steno, je šla še sama. Prav tako kot mnogo otrok, tudi ona še nikoli prej ni plezala in se je malo bala. Ko je začela plezati, je bilo spodaj pri njej takoj pet otrok, ki so ji dajali nasvete. Med njimi tudi učenka, ki se je sama prej zelo bala in je jokala, da ne bo šla, sedaj je razredničarko spodbujala, ji dajala nasvete, kje naj stopi in kar žarela od ponosa, ker je sama že uspela. Takoj, ko je razredničarka začela plezati, so se na vrhu nabrali ostali otroci iz razreda, vsi so jo spodbujali. Razredničarko je bilo v enem trenutku resnično strah, ni vedela, kako naprej, sama je na koncu rekla, da se je tam v steni srečala s smrtjo, da v enem trenutku ni mogla ne gor ne dol. Na koncu ji je uspelo preplezati steno in vsi otroci iz razreda so ploskali in ji čestitali. Ob plezanju razredničarke so jo nekateri spremljali od spodaj, drugi od zgoraj in bilo je slišati komentarje: »Ga. Š pleza, pridite pogledat.«, »Dejmo ga. Š, saj vam bo šlo.«, »Levo nogo dajte malo bolj gor, ga. Š.«, »Js sm tok vesela, da je ga. Š naša razredničarka, ker gre plezat.« (Dnevniški zapis 2, 28. 5. 2018) To je en primer, ki kaže kako

učitelj s svojimi dejanji uči in daje zgled, ne le z besedami. To je bila za otroke še posebno dobra izkušnja, ker razredničarki ni bilo lahko in se je bala.

V raziskavi se je pokazalo, da v šoli v naravi učenci spoznavajo in izvajajo različne aktivnosti v naravi, preko njih usmerijo svojo energijo ter zadovoljijo potrebo po gibanju, ki je v razredu ne morejo v taki meri. Spoznavajo se z novimi življenjskimi okoliščinami, preko bivanja v naravi naravo spoznavajo in se učijo življenj v njej. Nekaj izjav učencev: »V šoli v naravi se ni bilo treba tuširat.«, »Doma je pipa in lahko piješ kolikor hočeš, ko smo hodili od Slavnika do Strunjana, pa nismo imeli ves čas vode. Meni jo je enkrat zmanjkalo in potem sem bila res žejna.«, »V šoli v naravi smo bili ves čas zunaj, doma nikoli nisem toliko zunaj. In super mi je bilo, ko smo gazili po celem snegu v gozdu.«, »V šoli v naravi je veliko bolj zabavno, kot doma, ker se ves čas nekaj zanimivega dogaja.«, »V šoli v naravi smo morali lulat v naravi.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

Okolje in aktivnosti so v šoli v naravi bolj sproščene in učenci, ki imajo v šoli težave s sedenjem na mestu, tu ne kažejo nemirnosti, saj se lahko prosto gibajo. Kot pravi ena izmed učenk: »V šoli v naravi lahko usmerim svojo energijo in to mi je lažje kot sedet za mizo.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018) Zadovoljijo tudi svojo potrebo in željo po raziskovanju in avanturi. Pri hoji ob reki Dragonji, smo šli mimo starih mlinov, ki so jih lahko raziskovali, hodili smo ob reki in po reki, kar je še posebno predstavljalo zabavno in novo izkušnjo. Vsi, razen dveh deklet, so hojo po reki opisali kot najbolj zabavno in zanimivo izkušnjo. Zanimiva je bila izkušnja, ko je ena od učenk tisti dan, ko smo hodili ob in po reki, pozabila sandale. Ko so ostali bredli po vodi in se ob tem zabavali, je ona pazila, da ne bo zmočila pohodnih čevljev in šlo ji je na jok. Potolažili smo jo, da ni nič hudega in kadar je bila voda previsoka, smo jo prenesli čez. Čez nekaj časa sem ugotovila, da si ona želi hodit po vodi, ampak si ne upa zmočiti čevljev, takrat sem ji rekla, da gre lahko tudi s pohodnimi čevlji v vodo, da je zunaj toplo in bo sonce čevlje kmalu posušilo in da jih voda ne bo uničila. Izraz na njenem obrazu se je v trenutku iz zaskrbljenega pogleda spremenil v navihan zadovoljen nasmeh. Od takrat naprej je učenka vriskala in se smejala ob tem, ko je bredla po vodi.

V raziskavi je razvidno, da je šola v naravi je prostor, kjer lahko otroci pokažejo svoje znanje, ki ni neposredno povezano s snovjo v učnem procesu. V bolj sproščenem okolju pokažejo veliko več znanja iz različnih področji, kar je priložnost za učitelje, da otroke vidijo v drugem okolju in spoznajo njihove interese, področja, ki jih zanimajo. Učitelji v novem okolju spoznavajo interese otrok in kako delujejo v neznanem okolju, kadar so utrujeni, koliko so samostojni. Pokažejo se karakterji posameznikov, ki v razredu ne pridejo do izraza. Preko premagovanja ovir in strahu krepijo vzdržljivost in vztrajnost, krepijo svojo voljo, ob

premagovanju težkih preizkušenj pa se krepí samozavest in samostojnost. Nekaterim otrokom je plezanje predstavljalo velik strah, ko jim je uspelo, pa so bili navdušeni. Nekaj izjav:

N: »Joj, mene je res strah. In kaj pa, če spet 'zmrznem'?« (Dnevniški zapis 2, 29. 5. 2018)

O: »Od zgoraj je zgledalo tako grozno/strašno, od spodaj pa sploh ne.« (Dnevniški zapis 2, 29. 5. 2018) – Izkušnja, da stvari niso vedno take kot se zdijo na prvi pogled. Pomembna je bila tudi vloga spodbude sošolcev.

D: »Ja, tam nekje nisem našla naprej, sem šla potem kar naokoli.« (Dnevniški zapis 4, 21. 5. 2019) – vedno je več poti, da dosežeš cilj.

R: »Joj, meni to ne bo uspelo. No, mogoče bo. Bom probal. Saj, če pridem tu čez, potem bo že šlo.« (Dnevniški zapis 4, 21. 5. 2019)

Svojo vztrajnost so preizkušali tudi z opravljanjem taborniških veščin, kot so molčečnež, dobrodelnež, lakotnik, opazovalec, plezalec. Preko opravljanja teh veščin so krepili vzdržljivost, potrpežljivost, sočutje, spretnost. Preko izkušnje, če se nekaj odločim, ali zmorem to tudi izpeljati, se oblikuje volja in osebna moč ter odločnost. Zanimivo je bilo gledati, kako so nekatere veščine z lahkoto opravili, nekaterih pa niso mogli. Molčečnež pomeni, da so bili tiho od začetka do konca hoje. Molčečnež jim je bil najtežji in izredno sem bila vesela, da sta ga dve dekleti opravili. Bilo je zanimivo opazovati, kako so poskušali znova in med seboj tekmovali v času.

V raziskavi je razvidno, da v šoli v naravi bolj intenzivno poteka učenje socialnih veščin, otroci se srečujejo s svojimi mejami in premagovanjem le-teh, ob tem krepijo samostojnost in iznajdljivost. Ob skupnem življenju se učijo delovanja v skupini, krepijo se medsebojni odnosi, med učenci poteka veliko več medsebojnega sodelovanja, pomagajo si in se podpirajo, več kot v razredu. V šoli v naravi se otroci učijo tudi samostojnosti. Večina otrok je bila prvič tako dolgo stran od doma.

Iz rezultatov je razvidno, da so odnosi med učitelji in učenci v šoli v naravi bolj sproščeni, učitelj predstavlja varnost in je na nek način tam tudi v vlogi staršev, k njemu pridejo, kadar jim je težko, hkrati pa ga spoznajo kot človeka v življenjskih situacijah in so tako odnosi bolj enakovredni. Nekaj izjav otrok:

K: »Meni je bilo zelo hecno, ko je rekel g. B: »Kumbe, kam pa greš?«« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

S: »G. Brajnik mi je rekel med plezanjem (v šali): »Jože, če te pa kakšen kamen vmes moti, ga pa kar izruvaj.« (dolg smeh)« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

P: »Jaz sem se pa z učitelji počutila veliko bolj enakovredno v šoli v naravi.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

### **5.3.2. Na kakšen način se vedenjske, učne in socializacijske težave otrok odražajo v šoli v naravi v primerjavi s poukom v razredu?**

Pri tem raziskovalnem vprašanju je bilo pri raziskavi upoštevanih le šest otrok z odločbo.

Za vse otroke z odločbo, ki so bili vključeni v raziskavo, se je pokazalo, da šola v naravi pozitivno vpliva na njihove učne, socialne ali vedenjske težave. Iz rezultatov je razvidno, da življenje v naravi, aktivnosti v naravi in bolj sproščeno okolje pozitivno vplivajo na otroke z vedenjskimi, učnimi in socialnimi težavami. Razvidno je, da življenje v šoli v naravi vpliva na krepitev samozvesti, saj imajo otroci možnost, da izrazijo svoja močna področja in znanja, ki v razredu velikokrat ne pridejo do izraza. Odsotnost klasičnega učenja snovi, ki poteka v razredu, pozitivno vpliva na sproščenost in večjo zanimanje za stvari. Iz rezultatov je razvidno, da otroci v šoli v naravi nimajo občutka, da se učijo in zato ne čutijo takega pritiska, da morajo pokazati neko znanje, zato so bolj sproščeni, več sodelujejo, sledijo navodilom, pokažejo zanimanje za stvari in veliko znanja. Sprememba okolja pozitivno vpliva na vedenjske, socializacijske in učne težave otrok. V šoli v naravi pridejo do izraza tudi tisti posamezniki, ki učno niso tako v ospredju, imajo pa dobro razvito koordinacijo, so spretni pri športnih aktivnostih in se znajdejo v življenjskih situacijah, ko je potrebno postaviti šotor, pospraviti prtljago, se pripraviti za naslednji dan. Kot pravi razredničarka: »Vsi otroci z odločbami se v šoli v naravi izkažejo kot ljudje, ki zmorejo preživeti brez svoje družine in narediti vse po navodilih in opraviti naloge, ki so zahtevane za šole v naravi brezhibno. Prav vsi.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

»V šoli v naravi so pa sploh vsi enaki. Saj tudi M ve veliko o stvareh. Na primer o polžih ve več kot jaz, mene polži niso toliko fascinirali v življenju.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018) Pri vseh vključenih v raziskavo, razen enega dekleta, se je pokazalo, da imajo veliko znanja in zanimanja za različna področja, o katerih vedo veliko stvari in da se zelo dobro znajdejo v življenjskih situacijah. Pokazalo se je, da šola v naravi pripomore k temu, da učitelji učence spoznajo na drugačen način in vidijo njihova zanimanja in zmožnosti, ki jih lahko kasneje uporabijo pri delu v razredu. Pri dekletu, ki ima v šoli velike učne težave in tudi v šoli v naravi ni pokazala posebnega zanimanja za katero drugo stvar in je prav tako šibka na področju telesnih aktivnosti, se je šola v naravi pokazala kot pozitiven dejavnik, kjer je lahko krepila svoje fizične sposobnosti, vzdržljivost, se učila novih veščin in dobila izkušnjo življenja v naravi brez ugodja, elektronskih naprav in življenja v skupnosti. Preko izkušenj v

šoli v naravi je gradila na samostojnosti, pri tem so imeli pomembno vlogo vrstniki. Razredničarka je svoja opažanja zanj opisala tako: »Vidim, da se je osamosvojila. Pri poti od Slavnika do Strunjana sem predvidevala, da bo imela na poti veliko težav, vendar nikoli ni potrebovala moje pomoči in se ni pritoževala. Ampak ni nikoli nič rabila od mene in se ni nič pritoževala. Naučila se je postaviti šotor, ki ga je postavila prvič v življenju, prvič je spala v naravi in se spoprijemala s fizičnimi napori, kot je celodnevna hoja in pri tem imajo pomembno vlogo vrstniki. Ker so ostali zmogli, je tudi ona. In to je pomembna izkušnja za naprej.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

Pri otrocih, ki imajo učne težave in težko sledijo snovi, se je pokazalo, da v šoli v naravi niso imeli težav, bili so samostojni, sledili navodilom in naredili, kar je bilo treba. Razredničarka pove: »Na primer S ima velike učne težave, v razredu zelo malo odnese od snovi. Kar se tiče pa življenja izven šole, je izredno iznajdljiv človek. Šola v naravi je zanj balzam. Nikoli ni bilo z njim nobenih težav pri hoji, bil je zelo samostojen, si postavil šotor, sam organiziral vso prtljago, točno je vedel, kaj mora narediti, sledil je navodilom in pomagal drugim. Bil je popolnoma drug človek kot v šoli.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

Pri štirih otrocih se odklonsko vedenje v času šole v naravi sploh ni pokazalo, pri dveh pa v veliko manjši meri kot v razredu. Razredničarka in razrednik to povezujeta s frustracijami, ki jih otroci doživljajo v razredu ob tem, ko nečesa ne zmorejo. Razredničarka o učencu pove: »V šoli ima polno jeze in strahu, ker ve, da mu ne gre. To ga sesuva in se zato zateka v kakšne delikventne stvari ali se stepe, da si preko tega dvigne renome. Ko smo zunaj, nekje v šoli v naravi, pa nikoli. Tam naredi vse, kar je treba, ker je v tem dober in zmore.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

Pozitivni učinki šole v naravi so se pokazali tudi na področju krepitve socialnih veščin. Iz rezultatov je razvidno, da v šoli v naravi preko skupnega bivanja, opravljanja vsakodnevnih opravil, življenja v naravi, poteka učenje in krepitev socialnih veščin. V življenju šoli v naravi je v vsakdanjih situacijah prišlo do sodelovanja, podpore in skrbi za ostale. Pri dveh otrocih, ki imata socializacijske težave in v razredu večkrat prideta v konflikt s sošolci in učitelji, v šoli v naravi do konfliktov ni prišlo ali pa so bili prisotni v manjši meri. Pri K se je pokazalo, da je v šoli v naravi izredno pozoren in pomaga drugim. Pokazalo se je, da ima izkušnje z bivanjem v naravi in veliko znanja, zato je poskrbel za varnost drugih in s tem navezal stike s sošolci, s katerimi se drugače ne družijo toliko ali je z njimi v konfliktu. Razredničarka pravi: »V naravi on postane miren, ljubeč, vesel, harmoničen, v sožitju z vsemi, ki so okoli. V razredu ga pa polno stvari moti. In v razredu potekajo igre med sošolci, v katere se težje vključi. V šoli v naravi se lažje vključi v dogajanje.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018) Pri

J, ki ima zaradi težav v socializacijskem razvoju poseben program in ji je tudi določena spremljevalka tako v času pouka kot v času šole v naravi, se težave velikokrat kažejo z agresijo, jezo in pobegi, kadar ji nekaj ne gre ali jo kaj prizadene. Na začetku šole v naravi teka na smučeh v Tamarju, so se te težave kazale bolj pogosto, opaziti je bilo tudi zavračanje sošolcev. Že tretji dan pa ni bilo več toliko izpadov jeze in dekle je bilo pripravljeno sodelovati. Aktivnosti v naravi so pomagale pri navezovanju stikov z ostalimi otroci v razredu. Še boljše je na socialno vedenje dekleta vplivala druga šola v naravi, kjer smo bili več čas v naravi in spali v šotorih. Izkazalo se je, da bivanje v naravi omogoča večji občutek svobode in možnost umika, zato ne pride do toliko konfliktov kot v razredu. Tudi učenci so opazili, da je razlika v vedenju v šoli v naravi in so lažje navezali stik. Kot je v pogovoru rekla ena izmed učenk: »Včasih je res težko z J, ampak tukaj, v šoli v naravi je boljše. Nima toliko izpadov in se ne dere toliko in ne tepe.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

Iz rezultatov je razvidno, da tudi ostali otroci v razredu, preko različnih aktivnosti v naravi lažje navežejo stik z otroki, ki imajo socializacijske ali vedenjske težave, saj ne pride do toliko konfliktnih situacij. Pokazalo se je tudi, da je lahko situacija in določena aktivnost povezovalni dejavnik. Tako sta bili dve dekleti enkrat zadaj, ker ju je bilo strah spuščanja po bregu navzdol in med njima se je preko aktivnosti in skupnega premagovanja strahov razvil odnos. Spodbujali sta se in si pomagali. V drugem primeru je v prostem času skupina otrok gazila po celem snegu po gozdu in delala pot, med njimi je bila tudi J, ki se drugače ni dobro vključevala med otroke v razredu, skupni interes za neko stvar pa jih je povezal.

Iz rezultatov je razvidno, da se ob premagovanju ovir, s katerimi se učenci srečujejo ob izvajanju različnih športnih aktivnosti v sklopu šole v naravi (dolgotrajna hoja, plezanje, učenje teka na smučeh itd.), krepi volja in vztrajnost. Ko je bilo B težko pri hoji, je v jezi vrgel nahrbtnik na tla, brcnil v skalo in ni hotel naprej. Na njegovo jezo se nisem odzvala in nadaljevala pot, čez čas je B vzel nahrbtnik in nadaljeval pot. Začela sva klepetati o čisto drugih stvareh in kljub temu, da je bil utrujen in mu je bilo težko, je pot nadaljeval do konca. In bil na koncu dneva zadovoljen, ker mu je uspelo.

S premagovanjem kriz, ki se pojavijo ob utrujenosti, in s premagovanjem strahu, ki se pojavi ob srečevanju z novimi situacijami (spuščanje s smučmi po klancu navzdol, plezanje v steni), se krepi samozavest in občutek samostojnosti. Pokaže se, da je izkušnja, da zmorejo narediti nekaj, kar jim je težko in pri čemer premagajo svoj strah, izrednega pomena za posameznikovo samozavest in občutek sprejetosti v razredu. Na tem mestu bi izpostavila primer, ko je bilo J zelo strah plezanja, ni želela iti, ob vzpodbudi se je vseeno opogumila. Že po pol metra pa se je popolnoma zakrčila, začela jokati in ni želela več naprej. Kljub temu, da

sem jo varovala z vrvjo od spodaj in je zgoraj pomagal še en učitelj in kljub vzpodbudi, ni šla naprej. Vseeno sva s spremljevalko videli, da si želi preplezati steno. Plezanje tehnično ni bilo zahtevno, vseeno je nekaterim predstavljal izziv, saj so se v plezanju preizkusili prvič. Ko smo že zaključili in so steno preplezali vsi, razen J, sva s spremljevalko spodbudili J naj poskusi še enkrat, tokrat je ob njej plezal še en učitelj. Ko je premagala prvi meter in jo je strah popustil, je brez težav splezala do vrha. Še cel dan in naslednji dan se je smejala in kar žarela od veselje, ker ji je uspelo. Večkrat je prišla do mene in ostalih, ter povedala, da je preplezala steno in da sploh ni bilo težko. Taka izkušnja je izrednega pomena za posameznika, saj se nauči premagovati strahove in težave in ob tem gradi svojo samozavest. Na tem mestu je izredno pomembna trdna ljubeča opora učiteljev, ki poskrbijo za varno okolje, so potrpežljivi in dajo otrokom priložnost, da večkrat poskusijo.

### **5.3.3. Kako šola v naravi vpliva na razredno skupinsko dinamiko in na oblikovanje socialne kohezije?**

V šoli v naravi smo z otroki in učitelji skupaj preživeli cel teden, v tem času skupaj jedli, spali, opravljali različne aktivnosti, si skupaj umivali zobe, se učili novih veščin, skupaj preživljali prosti čas. Raziskava je pokazala, da se preko skupnega življenja poglobljajo medsebojni odnosi, ki krepijo vezi v razredu tako med učenci kot med učenci in učitelji. Razvidno je, da se odnosi poglobljajo preko spoznavanja sošolcev v novih življenjskih situacijah, s katerimi se srečujejo v šoli v naravi. Odnosi se poglobljajo preko športnih aktivnosti (hoja, tek na smučeh, plezanje, plavanje), druženja v prostem času (V času šole v naravi imajo možnost, da v prostem času spoznajo interese posameznikov, ki v šoli ne pridejo do izraza. Večina nima priložnosti, da bi se družili po šoli.), opravljanja vsakdanjih življenjskih opravil (spanje, hranjenje, opravljanje osebne nege), skrbi za osebne stvari (v šoli v naravi morajo otroci v veliki meri sami poskrbeti za svoje stvari), življenja v naravi (spoznavajo drug drugega, kako se kdo znajde v novi situaciji, nekateri s starši hodijo v hribe, kampirajo, znajo postaviti šotor, za druge je to prvič). Ob spanju v skupnih sobah ali v šotoru so spoznali navade sošolcev, ki jih prej niso poznali. Videli so, kdo hitro zaspi, kdo potrebuje več časa za to, kdo se ponoči zbujata ali govori v spanju, kdo smrči. Zanimiva je bila izkušnja, ko je imel učenec nočno moro in je kričal v spanju, ostale v sobi je to pretreslo in niso vedeli, kako mu lahko pomagajo. Ob tem se je v njih prebudil sočuten odnos do tega sošolca. Zjutraj so nam o dogodku pripovedovali. V času hoje, proste igre in drugih različnih aktivnostih, so imeli otroci možnost, da se družijo in spoznajo tudi sošolce, s katerimi se v šoli ne družijo toliko. Nekaj izjav učencev in učiteljev o tem:

»Jaz sem moral pozneje zaspat, ker M in S zelo klepetata.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

»Ugotovile smo, da N zelo hitro zaspi.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

»Ugotovil sem, da N nosi luna, ampak sem vseeno njegov prijatelj.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

»Ugotovila sem, da moram pazit ponoči, ker se je B kar naenkrat zbudi in kar nekaj govoril in mahal naokoli.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

»Jaz sem ugotovila, da je L veliiiiiiiiiiiko bolj prijazen kot v šoli in z M sem se veliko več družila.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

V novem, neznanem okolju, se otroci bolj povežejo, si pomagajo, držijo skupaj in se varujejo, delujejo kot skupnost. V neznanem okolju delujejo bolj povezano kot v razredu. Še posebno se je to pokazalo, kadar je kdo izmed njih preživel krizo ali ga je bilo česa strah, takrat so stopili skupaj in mu pomagali. Pokazalo se je, da šibkosti drugih v šoli v naravi niso izkoristili za norčevanje. Razredničarka pravi: »Med seboj si zelo pomagajo, si posojajo stvari, se podpirajo. Ves čas. Nastane taka družinska situacija, zelo bratsko in sestrsko. V razredu to ni tako in ko pridejo nazaj, tudi ni več čisto tako. V šoli v naravi pridejo v tuj svet in so skupaj močni. Nezavedno držijo skupaj in so ekipa in se branijo in varujejo. V razredu je varnost samoumevna.« Iz rezultatov raziskave je razvidno, da so neznane situacije, strahovi, težki trenutki, povezovalni dejavniki. Razrednik pravi: »Vedno, kadar kam gremo, držijo skupaj. Nezavedno jih poveže situacija in tudi bolj se spoznajo, bolj so tolerantni drug do drugega, bolj poslušajo drug drugega, kdaj kdo kaj rabi in ščitijo se, zelo se ščitijo. Zelo razumejo, so sočutni in razumevajoči, v razredu niso toliko.« (Intervju z razrednikom, 5. 6. 2019) Pokazalo se je, da v šoli v naravi otroci čutijo večjo skupinsko pripadnost in predanost. Prav tako prihaja do preprirov med prijatelji. Ob utrujenosti in stalnemu skupnem bivanju so bolj razdražljivi, zato prihaja so preprirov, preko katerih pa se prav tako krepijo in poglobljajo odnosi. Nekaj učencev se je kasneje preprirov spominjalo tako: »Na koncu smo bili zelo utrujeni in s prijateljem sva se stepla. Sploh ne vem zakaj, ampak potem sva bila spet prijatelja.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018), »Jaz sem spal v šotoru z D in sem hotel spati na njegovi blazini, ker je bila zelo mehka in potem sva se malo stepla.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019) Prišlo je tudi do večjega preprirov med dvema učencema, v katerem smo morali posredovati tudi spremljevalci, izkazalo se je, da je do tega prišlo zaradi nesporazuma in se je na koncu rešilo tako, da sta se oba pomirila in do konca šole v naravi med njima ni bilo več težav.

Iz raziskave je razvidno, da so odnosi med učenci in učitelji v šoli v naravi bolj sproščeni in manj formalni. Še vedno so jasna pravila, v okviru teh pravil pa je odnos bolj sproščen. Preko

iger, aktivnosti in neformalnega druženja se krepí zaupanje. Vsi otroci, ki so sodelovali v raziskavi, so povedali, da je odnos z učitelji v šoli v naravi bolj sproščen.

»Če po resnici povem, so učitelji v šoli v naravi malo bolj prijazni.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

»Učitelji se v šoli v naravi bolj sprostijo.« (Skupinski intervju 2, 3. 6. 2019)

»Jaz se počutim bolj pametna, če sem v šoli v naravi kot če sem v šoli.« (v odnosu z učitelji) (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

»Meni je veliko boljše biti z učitelji v šoli v naravi kot v šoli.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

»Jaz se v šoli v naravi z učitelji počutim bolj enakovredno.« (Skupinski intervju 1, 12. 6. 2018)

Pomembna je tudi vloga učitelja, predvsem razrednika in njegova prisotnost v šoli v naravi. Učenci učitelja spoznajo kot človeka v življenjskih situacijah, ne le kot avtoriteto, ki vedno vse ve in daje naloge. Spoznajo ga v situacijah, ko je tudi on utrujen, ožuljen. To je pomemben povezovalni dejavnik. Razredničarka o tem pove: »Veš, kaj je najbolj važno, tam si ti obremenjen sam s sabo. Jaz sem mogla sebe pripraviti do tega, da sem cel dan od jutra do večera hodila, da sem speljala sebe, da sem sebe uredila v zelo preprostih okoliščinah v teh raznih stvareh kar koli sem rabila. Veliko opravka imaš sam s sabo in otroci te spoznajo v taki bolj intimni atmosferi.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018) Podobno pove tudi razrednik: »Kar se tiče vloge učitelja. Jaz menim, da je pomembno, da otroci vse to preživijo s tabo. Tako vidijo, da ima tudi odrasel človek svoje tegobe in da se mora tudi sam spopadati z nejevoljo ali s čemer koli, kar pride, ko si na poti. Ne moreš zaspāt, hočeš imeti mir ali pa si potr. V razredu si na nek način uradna figura, si nekdo, ki ves čas nekaj pričakuje od njih. Seveda si tudi v šoli v naravi ti v vlogi učitelja in skrbiš, da stvari potekajo kot morejo, ampak to so čisto druge razmere in menim, da morajo imeti to doživetje. Pomembno je, da imajo otroci tudi sliko učitelja kot človeka, zato se mi zdi zelo pomembno, da je razrednik prisoten v šoli v naravi.« (Intervju z razrednikom, 5. 6. 2019)

Iz rezultatov pa je bilo razvidno, da učenci potrebujejo nekaj časa, da se navadijo na nekatere spremembe, ki se zgodijo v šoli v naravi. Ko smo bili na teku na smučeh v Tamarju, smo bivali v koči kot edini stalni gostje. Kadar smo bili v koči, so nekateri otroci redno spraševali razrednika, ali gredo lahko na stranišče, kljub temu, da jim je povedal, da tukaj ni potrebno spraševati, da gredo lahko na stranišče, kadar morajo.

Pokazalo se je, da je šola v naravi priložnost, da učitelji, predvsem razrednik, spoznajo učence v drugih situacijah in bolje spoznajo njihove karakterje, spoznajo tudi kakšne navade imajo,

kdo si redno umiva zobe, kdo zgodaj hodi spat, kdo pozno, kako se obnašajo v težkih situacijah, kakšna zanimanja imajo, kakšni so njihovi medsebojni odnosi izven razreda. Življenje v šoli v naravi in obnašanje učencev v situacijah izven šole je zelo drugačno kot v razredu. Tega vpogleda učitelji v šoli ne morejo dobiti, saj gredo otroci po pouku domov. Spoznavanje učencev v novih situacijah vpliva na poglobljanje odnosov in razredno skupinsko dinamiko.

Rezultati kažejo, da se socialna klima v razredu tekom šole v naravi spremeni. Razred je bolj povezan med seboj, veliko več je medsebojne pomoči, sklepajo se nove prijateljske vezi. Pokazalo se je, da se otroci v šoli v naravi ne družijo le s svojimi prijatelji, s katerimi se več družijo v šoli. Iz rezultatov je razvidno, da na druženje med učenci bolj vplivajo skupni interesi kot prijateljske vezi. Družijo se bolj tisti, ki jih določena aktivnost zanima ali tisti, ki radi hodijo hitro, in tisti, ki gredo raje počasneje.

Razrednik svoja opažanja opiše tako: »Presenetilo me je, kako so se razdelili po sobah in kako sedijo za mizami. Tokrat so imeli nalogo, da se sami dogovorijo, kdo bo skupaj v sobi. Ne morem reč, da so skupaj neki hudi prijatelji, ampak imajo skupen interes. Seveda se še vedno družijo s prijatelji, ampak ni to pravilo. Sedaj, ko skupaj preživijo več časa in tudi prostega časa, se spoznavajo in se med njimi pletejo nove vezi.« (Intervju z razrednikom, 5. 6. 2019)

Za skupinsko dinamiko v razredu so se kot pomembne pokazale situacije, ko so se morali otroci sami med sabo dogovoriti določene stvari, kdo bo spal skupaj v šotoru ali v sobah, kam bodo postavili šotor, sodelovati so morali pri pospravljanju sob in šotorov, pri pomoči v kuhinji.

Raziskava je pokazala, da v šoli v naravi pride le do začasne spremembe razredne skupinske dinamike in odnosov med učenci. V šoli v naravi se spremeni socialna klima v razredu, krepijo medsebojne vezi, krepí se zavest za skupnost, spremeni se skupinska dinamika, kljub temu se ob vrnitvi v znano okolje (učilnico) odnosi med učenci ponovno vrnejo v stanje, ki je bilo v razredu prej. Ob koncu šole v naravi se v razredu ponovno vzpostavi stara klima. Oba razrednika menita, da se resnična sprememba pojavi kasneje. Kot pravi razredničarka: »V šoli v naravi se vzpostavijo nove vezi, seveda se v veliki meri ohranjajo tudi tiste od prej, ampak to ni pravilo. Med seboj se vsi bolj povežejo in je drugačna dinamika odnosov kot v razredu. Bolj se odprejo drug drugemu in se bolj družijo med sabo. Ampak, ko smo prišli nazaj v šolo, je pa spet ista klima kot prej. Ne morem reči, da je opaziti veliko spremembo zdaj takoj po šoli v naravi. So pa to izredno pomembne izkušnje in rezultati bodo vidni na dolgi rok, čez nekaj let. Ker oni se sedaj poznajo na en drug način, ker so toliko doživeli skupaj in zato so odnosi med njimi globlji kot so bili prej.« (Intervju z razredničarko, 7. 6. 2018)

V šoli v naravi se bolj intenzivno krepijo medsebojni odnosi med učenci in prav tako med učenci in učitelji, oblikuje se večja povezanost v skupini.

## 6. Razprava

Rezultati raziskave so pokazali, da v šoli v naravi potekajo drugačne metode in pristopi poučevanja kot v razredu, temeljijo na povezovanju snovi z življenjem v naravi in na konkretnih situacijah. Učenci znanje pridobivajo preko aktivnosti v naravi, skupnega druženja, preko organizirane in proste igre ter preko izkušenj in doživetij. Kot pomembno in učinkovito se je pokazalo, da lahko učenci v šoli v naravi svojo energijo usmerijo v aktivnost, za kar v razredu nimajo toliko možnosti. Šola v naravi vpliva na celostno oblikovanje otrokove osebnosti in je s tem ena redkih vzgojno-izobraževalnih oblik, ki prepleta čustvene, gibalne, socialne, estetske in moralne razsežnosti vzgoje, vse to vpliva na celostni razvoj otrok, bolj kot zgolj klasično poučevanje v razredu. (Kristan, 1998) Učenje v šoli v naravi vključuje elemente doživljajske pedagogike. Te povezujejo vzgojo, izobraževanje in naravo, ki se odvijajo vodeno v varnem okolju. Izvajalci snujejo in usmerjajo potek glede na vzgojno-izobraževalne cilje, usmerjene v motorični, socialni, kognitivni, osebni in čustveni razvoj otrok. Doživljajska pedagogika je metoda, usmerjena k delovanju, vzgojno-izobraževalni proces je oblikovan na podlagi učnih procesov, ki izzovejo osebno rast mladih tako na fizični, psihični kot socialni ravni. (Krajncan, 2007) Učenje preko izkušenj se je v raziskavi pokazalo kot bolj učinkovito od učenja golih dejstev, ki jih otroci ne morejo povezati s konkretno izkušnjo ali doživetjem. Iz rezultatov razberemo, da v šolah v naravi otroci preko različnih aktivnosti v naravi premagujejo ovire, se srečujejo s strahovi in jih premagujejo, ob tem poteka intenzivno sodelovanje v skupini in se krepi samostojnost, iznajdljivost, volja, vzdržljivost in socialne veščine. Športne dejavnosti pri otroku ne razvijajo le koordinacije in fizičnega nadzora nad telesom, otroci se ob telesni aktivnosti razvijajo tudi na čustvenem in socialnem področju. (Palmer, 2015) Raziskava je pokazala, da učenje v šoli v naravi poteka v bolj sproščenem vzdušju kot v razredu, znanje pridobivajo preko konkretnih situacij, kar vpliva na večjo motiviranost otrok za sodelovanje, z večjim zanimanjem spoznavajo novo snov, se učijo novih veščin, k motiviranosti pripomore tudi to, da imajo v šoli v naravi otroci možnost pokazati in podeliti svoje znanje, ki ni nujno vezano na učno snov. Na pomen uporabnosti naučenega znanja opozarja tudi Robinson, ki izhaja iz stališča, da vsak otrok sam po sebi stremi k učenju in ima željo po spoznavanju novih stvari, težavo v nezainteresiranosti mladih za učno snov vidi v pomanjkljivih pristopih poučevanja v šolah, ki so v večini teoretično usmerjeni in spodbujajo predvsem razvoj intelekta, ne vključijo pa praktične uporabe znanja. (Robinson, 2015) Pri otrocih lahko motiviranost spodbudimo le, če oni sami začutijo željo po znanju, željo po spremembi, kadar začutijo, da ima sprememba neko

notranjo vrednost zanje, za vse to pa je pomembno, da se v odnosu oziroma v okolju kjer so, počutijo varne. (Kristanc, 2015) Iz rezultatov je razvidno, da šola v naravi otrokom omogoči, da v varnem okolju, nahranijo svojo željo in potrebo po pustolovščini. Palmer (2015) piše, da je v razvitem svetu učni načrt tudi pri športni vzgoji vedno bolj zasnovan na preverjanju znanj in se izgublja pomen športnih in telesnih aktivnosti, ki pri otrocih spodbujajo veselje in užitek. To otroke zavira pri tem, da bi razvili veselje do gibanja. Pretirana usmerjenost k storilnosti in varnosti onemogoča prosto igro v naravi in s tem otroci ne zadovoljijo svoje potrebe po pustolovščinah. Otroci ne poznajo več vsakdanjih pustolovščin, ki so nepredvidljiv, a nadvse pomemben dejavnik odrasčanja, saj se preko njih učijo delovanja v družbi. To kaže na potrebo po spodbujanju otroške igre in omogočanju prostora in situacij, kjer bodo otroci lahko v dokaj varnem okolju izživelili svojo potrebo po pustolovščini. (ibid.)

Iz raziskave vidimo, da šola v naravi vpliva na odnose v razredni skupnosti. Tekom šole v naravi se preko skupnega življenja spoznavanja novih situacij in dejavnosti krepijo medsebojni odnosi med učenci in prav tako odnosi med učenci in učitelji. Aktivnosti potekajo v bolj sproščenem vzdušju, zato so odnosi med učenci in učitelji bolj sproščeni in enakovredni, to pripomore k večji povezanosti razredne skupnosti. Pomembna je vloga učitelja, ki s svojim zgledom v učencih gradi zaupanje v svet, ko s svojimi dejanji podpre tudi tisto, kar jih uči. Pokazalo se je, da učenci učitelja spoznajo v novi, bolj človeški podobi, ko se tudi sam spoprijema s premagovanjem težav. Kot pravi Gordon, je učenje globalni proces bogatenja znanja, ki poteka ves čas, ne le v razredu, pri učenju gre za bogatenje znanja, ki se odvija med dvema ali več osebami. Vloga učitelja je razviti pristope učenja, ki mladim pomagajo rasti in se razvijati. Za uspešno učenje, ki spodbuja pozitivno izkušnjo učenja, je bistven element dober odnos med učenci in učiteljem. (Gordon, 1975) Preko skupnega življenja, opravljanja vsakodnevnih opravil in aktivnosti v naravi, poteka spoznavanje sošolcev in njihovega karakterja v novih življenjskih situacijah v neznanem okolju, ob tem se poglobljajo odnosi med njimi ter krepijo socialne veščine. Rezultati kažejo, da se v novem, neznanem okolju pri otrocih razvije večji občutek pripadnosti skupini, med njimi poteka več medsebojne pomoči in sodelovanja kot v razredu. Težki trenutki, krize in strahovi, ki jih posamezniki doživljajo v šoli v naravi, so močan dejavnik povezovanja. Kot smo že rekli, je šola v naravi v nekaterih pogledih podobna doživljajski pedagogiki, kjer je cilj socialnega pedagoga ali učitelja to, da počne vse, kar počnejo drugi udeleženci v skupini (kuhanje, druženje, pogovori, opravljanje različnih aktivnosti). Na prvi pogled se zdi, da so to nepomembne stvari, s katerimi pa socialni pedagog tke drobne niti in z njimi ustvarja socialno-pedagoško polje. Vsaka interakcija, je lahko osnova za pomembno in ustrezno

strokovno spremljanje. Pomembna izkušnja pri uporabi doživljajske pedagogike je, da skupino otrok preko vsakodnevnega bivanja, spoznava v različnih situacijah. Tako spozna, da nekatere vsakodnevne obveznosti v šolskem okolju otrokom predstavljajo nesmiselne obveznosti, v drugi situaciji pa so nekaj popolnoma samoumevnega, kar opravijo brez problema. Spoznavanje in sprejemanje novih odnosov z istimi ljudmi je za vse pomembna in intenzivna izkušnja. (Krajncan, 2007) Iz rezultatov raziskave je razvidno, da se sprememba skupinske dinamike in odnosi v razredu, ki se izoblikujejo v času šole v naravi, po vrnitvi ne ohranijo v veliki meri. Oba razrednika, s katerima je bil opravljen intervju, menita, da bodo spremembe vidne kasneje.

Raziskava je pokazala, da življenje in aktivnosti v naravi pozitivno vplivajo na otroke z učnimi, socializacijskimi in vedenjskimi težavami in njihovo sproščenost. Ob spremembi okolja in drugačnimi pristopi učenja, kjer ne občutijo toliko »šolskega« učenja, se pogostost odklonskega vedenja zmanjša. Otroci pokažejo več zanimanja za aktivnosti in sodelovanje. Bivanje v skupnosti dobro vpliva na učenje in razvijanje socialnih veščin pri otrocih z vedenjskimi in socializacijskimi težavami. Vsakodnevni stiki v neformalnem okolju, življenje v skupnosti, ki ima za kratek čas vlogo družine, situacije ob različnih aktivnostih, kjer je potrebno medsebojno sodelovanje, krepijo socialne veščine. Ob bolj umirjenem ritmu, brez pritiskov, lažje najdejo svoje mesto v razredu. Učenci z učnimi, vedenjskimi in socializacijskimi težavami v šoli v naravi lažje uveljavijo in pokažejo svoja močna področja in znanja, kar krepi samozavest in zaupanje vase. Lažje sledijo pravilom in sodelujejo pri različnih aktivnostih kot v razredu. Kot pravi Palmer, je športna dejavnost pomemben dejavnik pri razvoju otrok, saj poleg koordinacije vpliva tudi na razvoj na čustvenem in socialnem področju, prav tako pa je ob neki športni aktivnosti nujno sledenje pravilom in samodisciplina. Uspeh na športnem področju lahko okrepi samopodobo in pri nekaterih otrocih ublaži neuspeh na učnem področju. Pomen igre na prostem in doživljanje pustolovščin se kaže predvsem pri impulzivnih in raztresenih otrocih, ki potrebujejo gibanje in akcijo, da se znebijo odvečne energije. Ti otroci potrebujejo izkušnje izven šolskih klopi, kjer se ujamejo v začaran krog slabih rezultatov, grajanja, kar vodi v izgradnjo nizke samopodobe in posledično odklonskega vedenja. Taki otroci svojo samozavest in zaupanje vase gradijo preko fizičnih izzivov. (Palmer, 2015) Pri tem pa je potrebno zavedanje, da šport sam po sebi ne povezuje, nasprotno, lahko razlike tudi ustvarja. Pri organizaciji športnih dogodkov moramo biti zato zelo pozorni, da ne prevladuje le športna komponenta, ki za pozitiven učinek šteje le napredek in uspešnost, ampak da vključimo tudi sociološki vidik in socialne komponente. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj, trener oziroma organizator in vodja. (Coakley, 2011) Namen šol v

naravi je že sam po sebi socialen, vseeno je potrebno pri organizaciji pomisliti na raznolikost sodelujočih. Smiselno je vključiti tudi ljudi, ki so usposobljeni na socialnem področju, saj lahko s svojim znanjem pripomorejo, da se v skupini lahko poveže socialna struktura.

### **6.1. Kritično ovrednotenje metodologije**

Pričujoča raziskava s kombinacijo opazovanja z udeležbo ter odprtih intervjujev prikaže dokaj celovit pogled na raziskovalno področje, ne moremo pa mimo dejstva, da je opravljena v šoli, ki v svojem učnem načrtu daje poseben poudarek na izvedbi šol v naravi in kjer so v šolah v naravi prav tako prisotni učitelji in razredniki, ki otroke poznajo in jih spremljajo tudi pri rednem pouku v razredu. Če bi želeli dobiti dejansko sliko o vplivu šole v naravi na razvoj socialnih veščin in kako vpliva na prestrukturiranje razredne dinamike, bi bilo smiselno raziskavo izpeljati še v razredu na šoli, kjer so šole v naravi organizirane po principu izvajanja različnih športnih in učnih vsebin s strani zunanjih izvajalcev (na primer v ČŠOD-jih) in kjer razredniki in učitelji šole niso neposredno zraven ves čas izvajanja aktivnosti ter v razredu na šoli, ki šole v naravi sploh ne izvaja. Na koncu bi naredili primerjavo dobljenih rezultatov. Če bi želeli dobiti bolj relevantne podatke, bi raziskavo v istih razredih ponovili še čez nekaj let. Tako bi lahko dobili vpogled tudi na dolgoročen vpliv šole v naravi na povezanost med učenci v razredu in razvoj socialnih veščin.

## 7. Sklepi

V spodnjih alinejah so navedene glavne ugotovitve, pridobljene na podlagi rezultatov raziskave:

- V šoli v naravi potekajo drugačni pedagoški pristopi kot v razredu, učenje v veliki meri poteka preko izkušenj, doživetij, igre, zgleda, otroci teoretično znanje povežejo s prakso; učenje na podlagi izkušen in doživetij je bolj učinkovito kot učenje iz knjig.
- V šoli v naravi se bolj kot v razredu krepijo samostojnost, iznajdljivost in socialne veščine, otroci preko premagovanja ovir in strahov krepijo voljo in vzdržljivost.
- V šoli v naravi učenje poteka v bolj sproščenem vzdušju kot v razredu, kar vpliva na večjo motiviranost otrok za sodelovanje, spoznavanje nove snovi in učenje novih veščin, učenci imajo možnost pokazati več znanja iz različnih področji.
- Svojo energijo lahko otroci v šoli v naravi usmerijo v aktivnosti v naravi.
- Pomembna je vloga šole v naravi, saj otrokom v varnem okolju omogoči nahraniti potrebo po pustolovščini.
- V šoli v naravi se krepijo in poglobijo medsebojni odnosi med učenci ter med učenci in učitelji, odnosi med učenci in učitelji so bolj sproščeni in enakovredni, oblikuje se večja povezanost v skupini, spremeni se razredna skupinska dinamika, sklepajo se nove socialne vezi in prijateljstva.
- Pomembna vloga učitelja, otroci ga tekom šole v naravi spoznajo v novi luči, izredno pomembno sodelovanje učitelja, z zgledom, ki ga učenci dobijo preko učiteljevih dejanj, gradijo zaupanje v svet.
- V šoli v naravi se otroci učijo življenja v skupnosti, preko skupnega življenja, opravljanja različnih aktivnosti v naravi spoznava sošolce v novih situacijah in s tem poglobljajo medsebojne odnose in krepijo socialne veščine.
- Življenje in aktivnosti v naravi pozitivno vplivajo na otroke z učnimi, socializacijskimi in vedenjskimi težavami in njihovo sproščenost, pogostost odklonskega vedenja se zmanjša.
- Šola v naravi pozitivno vpliva na učenje in krepitev socialnih veščin pri otrocih z vedenjskimi in socializacijskimi težavami.
- V šoli v naravi se otroci z učnimi, vedenjskimi in socializacijskimi težavami lažje uveljavijo in pokažejo svoja močna področja, kar vpliva na krepitev samozavesti.
- V novem, neznanem okolju se pri otrocih razvije večji občutek pripadnosti skupini, med njimi poteka več medsebojne pomoči in sodelovanja.

- Težke situacije, strahovi in krize pripomorejo k večji povezanost skupine.
- V šoli v naravi pride do začasne spremembe razredne skupinske dinamike in odnosov med učenci, ki se ob vrnitvi v znano okolje (šolo), ne ohrani, oba intervjuvana razrednika menita, da se bodo spremembe pokazale kasneje.

## 8. Predlogi

Iz raziskave je razvidno, kako pomemben vpliv predstavlja izkušnja življenja v naravi za otroke in mladostnike. Šole kot vzgojno-izobraževalne institucije, kjer mladi preživijo velik del svojega časa, imajo odgovornost zagotoviti čim boljše pogoje za celosten razvoj otrok in mladostnikov. Šola v naravi je v Sloveniji uvrščena v razširjen program, kar pomeni, da udeležba učencev ni obvezna. Glede na pomemben vpliv šol v naravi za pridobivanje izkušenj življenja v naravi, učenja aktivnosti v naravi, spoznavanja skupnega življenja, učenja na podlagi konkretnih izkušenj in uporabe teoretičnega znanja v praksi, preko česar poteka fizični, psihični in duševni razvoj, je pomembno širjenje zavedanja o njenem pomenu. Smiselna bi bila zakonska ureditev šole v naravi v redni obvezen program, da bi imeli vsi mladi možnost doživeti to izkušnjo. Potrebno bi bilo tudi urediti sofinanciranje s strani države, saj predstavlja nekaterim staršem finančni vidik velik problem.

Poleg zakonske in finančne ureditve bi bilo potrebno veliko narediti na področju izobraževanja o pomenu in vlogi šol v naravi za razvoj otrok in mladostnikov. V izobraževanju bi bilo vključeno tako vodstvo šole kot vsi zaposleni, ne le športni pedagogi. Ob tem bi bilo potrebno poudariti pomembno vlogo razrednika in njegove aktivne participacije v šolah v naravi. Ker je trenutna zakonska ureditev v Sloveniji taka, da so šole v naravi del razširjenega neobveznega programa in udeležba za otroke ni obvezna, bi bilo smiselno, da se o pomenu šol v naravi za razvoj otrok in mladostnikov spregovori tudi s starši. ČŠOD-ji so ena izmed možnih oblik izvajanja šol v naravi, njihova pomanjkljivost pa je, da gre pri tem le za zunanje izvajanje storitev, torej vzgojitelji z otroki pred in po šoli v naravi niso povezani, zato tudi ne morejo vzpostaviti tako pristnega in poglobljenega odnosa. Vodstva šol po Sloveniji bi bilo treba spodbuditi k organiziranju lastnih šol v naravi, na katerih bi sodelovali notranji učitelji in razrednik, saj bi s tem omogočili večjo vrednost izkušnje tako za učitelje, ki bi otroke spoznali v novih situacijah in bi jim to lahko pomagalo pri njihovem delu v razredu, kot za učence, ki bi dobili izkušnjo učitelja kot osebe, ki uči s svojimi dejanji in v praksi uveljavlja, kar poučuje. Pri izvedbi šol v naravi pa bi bilo potrebno poskrbeti za sodelovanje ljudi z različnih strok. Smiselno bi bilo združiti znanje športnih pedagogov in socialnih delavcev ali socialnih pedagogov. Vključevanje ljudi z znanjem na socialnem področju, bi pripomoglo k višji kakovosti šol v naravi.

Drugo področje, na katerem bi bilo potrebno narediti spremembe, pa je razširitev programa šol v naravi, ki bi otrokom omogočal pestro paleto izkušenj, kar bi pozitivno vplivale na njihov celostni razvoj. Pri tem bi bilo smiselno, da program ni popolnoma enoten za vse šole

v Sloveniji, ampak se ustvari program, ki je povezan s krajem, v katerem je šola, seveda bi bilo dobro, da bi program vključeval tudi pestrost in raznolikost Slovenije, saj bi otrokom to omogočalo spoznavanje države preko izkušnje.

Smiselna bi bila tudi povezava stroke socialnega dela in športa. Morda ideja o novem predmetu, ki bi povezoval socialno, kulturno in psihološko vrednost gibanja in bi se izvajal na Fakulteti za šport. Kultura »kavča« in hitre hrane spreminja fizično podobo otrok in istočasno vpliva tudi na njihov psihosocialni razvoj, zato bo družba prihodnosti morala reševati tudi ta problem in tu je idealno področje, da si študij sociologije, kulturologije športa in socialnega dela podajo roko in okrepijo študente s potrebami otrok sodobnega časa. Pri oblikovanju tega predmeta bi lahko profesorji socialnega dela kot gostujoči predavatelji izvajali predmet na Fakulteti za šport, kjer bi študentom predstavili osnovne koncepte socialnega dela, delovanje skupinske dinamike, vpliv skupnega življenja in aktivnosti v naravi pri razvoju socialnih veščin in vlogo strokovnega delavca pri ustvarjanju skupnosti. Preko interdisciplinarnega povezovanja teh dveh strok bi študentje Fakultete za šport in bodoči športni pedagogi pridobili tudi sociološki in psihološki vidik telesnih in športnih aktivnosti ter aktivnosti v naravi, kar bi pripomoglo h kvalitetnejšemu izvajanju šol v naravi.

## 9. Viri

- Barbieri, D., Palazzi, A., Pallotta V., Simani, L., Tosi, C., Turola, M. C., Zanardi, O. (2016). Sport: A Possible Road towards Social Inclusion and Quality of Life. In Tech Open. Pridobljeno 20. 4. 2018 s <https://www.intechopen.com/books/schizophrenia-treatment-the-new-facets/sport-a-possible-road-toward-social-inclusion-and-quality-of-life#?>
- Burnik, S., Burnik, T., Dolenc, M., Gros, Grošelj, V. J., Jereb, B., Krpač, F., Peršolja, B. & Ulaga, M. (2004). Šport v šoli v naravi – možnost za vse otroke. V I. Kavčič, & P. Šabec (ur.), *Zbornik: 1. strokovni posvet Didaktika v šoli v naravi, Tolmini* (str. 171-208). Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti.
- Brod, T., Burnik, S., Jereb, B., Kajtna, T. & Pori, M. (2013). *Kako reševati probleme pri dejavnostih v naravi: Učbenik za predmet Planinstvo in nekatere dejavnosti v naravi na Fakulteti za šport*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Coakley, J. (2011). Youth Sport: What Counts as »Positive Development?«. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3). Pridobljeno 31. 10. 2012 s <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0193723511417311>
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N. & Možina, M. (2008). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Gordon, T. (1975). *T. E. T.: Teacher Effective Training*. New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1983). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Birografika BORI.
- Grobelšek, V. & Kordiš, I. (2000). Šole v naravi in izleti na Waldorfski šoli. V R. Pišot & V. Štemberger (ur.), *Otrok v gibanju: zbornik prispevkov* (str. 406-413). Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.
- Grobelšek, V. & Kordiš, I. (2014). *Razvoj otroka s stališča waldorfske pedagogike*. Ljubljana: Zavod za razvoj waldorfskih šol in vrtcev.

Grobelšek, V. & Kordiš, I. (2018). *Učni načrt*. Neobjavljeno.

Gustafsson, P. E., Nelson, N. & Szczepanski, A. (2011). Effects of an Outdoor Education Intervention on the Mental Health of Schoolchildren. *Jurnal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1). Pridobljeno 2. 5. 2018 s <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:434923/FULLTEXT01.pdf>

Keller, G. (2014). *S srcem v šoli, Učbenik pedagogike za starše*. Ljubljana: Zavod za razvoj waldorfskih šol in vrtcev.

Kobolt, A., & Žorga, S. (2006). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kordiš, K. (2015). *Položaj mladih ljudi s priznano subsidiarno zaščito v Sloveniji* (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Krajncan, M. (2006) Teoretske osnove doživljajsko pedagoškega dela. V M. Krajncan (ur.), *Doživljajska pedagogika* (str. 111-113). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije.

Krajncan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Krajncan, M. & Miklavžin, P. (2010). *Zdravje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

Kristan, S. (1998). *Šola v naravi*. Radovljica: Didakta.

Kristanc, M. (2015). *Moj otrok je brihten, samo učiti se mu ne da: zgodba o motivaciji*. Ljubljana: Manja Kristanc s.p.

Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.

Kroflič, R. (1997b). Kurikulum: Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Antropološka spoznanja*, 3(1). Pridobljeno 3. 5. 2018 s <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/issue/viewIssue/554/342>

Mrgole, A. (2003). *Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi*. Maribor: Aristej.

Palmer, S. (2015). *Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging Our Children and What We Can Do About it*. London: Orion Books.

Poštrak, M. (2011). Refleksija metod dela z mladimi z vidika socialnega dela. V: M. Kuhar, Š. Razpotnik (ur.), *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji: Socialno pedagoške teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Robinson, K. (2015). *Kreativne šole: Množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.

Quay, J. (2015). *Understanding Life in School From Academic Classroom to Outdoor Education* [pdf]. Pridobljeno 3. 5. 2018 s <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2F9781137391230.pdf>

Shawket, I. M. (2016). Educational Methods Instruct Outdoor Design Principles: Contributing to a Better Environment. *Procedia Environmental Sciences*, 34. Pridobljeno 15. 5. 2018 s [https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S1878029616300433/1-s2.0-S1878029616300433-main.pdf?\\_tid=1e21aa47-e34c-46c2-9384-2d3663e73481](https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S1878029616300433/1-s2.0-S1878029616300433-main.pdf?_tid=1e21aa47-e34c-46c2-9384-2d3663e73481)  
HYPERLINK "https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S1878029616300433/1-s2.0-S1878029616300433-main.pdf?\_tid=1e21aa47-e34c-46c2-9384-2d3663e73481&acdnat=1526364666\_40da68b06ff028cddb9f5ab95a8b2899"& HYPERLINK "https://ac-els-cdn-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/S1878029616300433/1-s2.0-S1878029616300433-main.pdf?\_tid=1e21aa47-e34c-46c2-9384-2d3663e73481&acdnat=1526364666\_40da68b06ff028cddb9f5ab95a8b2899"acdnat=1526364666\_40da68b06ff028cddb9f5ab95a8b2899

Skubic Ermenc, K. (2015). Na rezultatih učenja zasnovana politika (vseživljenjskega) izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 132(1). pridobljeno 23. 5. 2018 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-2Q22P4IC/f0195332-2841-46f3-9552-eee1f49a4c6c/PDF>

Svenning, S. (2009). *Friluftsliv/Outdoor Recreation: Key to Obtaining Practical Knowledge and Tested Experience A description of the possible outcomes in and from outdoor activities, but also an attempt to develop a discussion about knowledge in general and practical knowledge in particular* [pdf]. Pridobljeno 2. 5. 2018 s <http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/102010.pdf>

Uradni list Republike Slovenije, številka 81. (2006). *Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3)*, stran 8662. Pridobljeno 7. 10. 2019 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200681&stevilka=3535#20.a%20%C4%8Dlen>

Vujanović, I. (2008). Uporaba giba in plesa kot dejavnost v projektnem učenju za mlade. V A. Kobolt. (ur.), *Učenje na odru življenja: Projektno delo z ranljivimi skupinami mladih* (str. 183-218). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Waldorfska šola Ljubljana. (2019). Pridobljeno 17. 9. 2019 s <http://www.waldorf.si/waldorfska-pedagogika/>

## 10. Priloge

### Priloga 1: Soglasje staršev

Pozdravljeni,

moje ime je Katja Kordiš Vrabac, bivša učenka in dijakinja Waldorfske šole Ljubljana ter diplomirana socialna delavka. Z Waldorfsko šolo Ljubljana že vrsto let sodelujem kot spremljevalka v šolah v naravi in na športnih dneh. Šole v naravi vidim kot pomemben dejavnik za razvoj otrok tudi s strani stroke socialnega dela, saj mladi preko izkustvenega učenja usvojijo znanje, ki ga zahteva učni delovni načrt, obenem se med njimi krepijo socialne vezi in pozitivno razredno vzdušje, ki vsem udeležencem omogoča boljšo socialno vključenost v razredu.

Na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani opravljam magistrsko nalogo na temo Šola v naravi kot podpora prestrukturiranju razredne dinamike in razvoju socialnih veščin mladostnikov, pod mentorstvom doc. dr. Petre Videmšek. Za namen magistrske naloge bom izvedla raziskavo na dveh šolah v naravi. Raziskovalna vprašanja magistrske naloge so:

- V čem se način vzgoje in poučevanja v šoli v naravi razlikuje od vzgojnih pristopov v razredu?
- Na kakšen način se vedenjske težave otrok odražajo v šoli v naravi v primerjavi s poukom v razredu?
- Kako šola v naravi vpliva na razredno skupinsko dinamiko in na oblikovanje socialne kohezije?

Pri raziskavi bom uporabila metodo opazovanja z udeležbo in jo dopolnila s skupinskim intervjujem.

Svojo raziskavo vidim kot doprinos k razumevanju pomembnosti povezovanja stroke socialnega dela, športa in pedagoškega poklica. Raziskava bo anonimna. Prosila bi za dovoljenje za opravljanje raziskave v vašem razredu.

Za več informacij me lahko pokličete na tel.: 041 827 123 ali pišete na e-mail: [kordis.katja@gmail.com](mailto:kordis.katja@gmail.com).

Zahvaljujem se za sodelovanje. Lep pozdrav,  
Katja Kordiš Vrabac

---

### DOVOLJENJE ZA SODELOVANJE PRI IZVEDBI RAZISKAVE

Dovoljujem, da moj otrok \_\_\_\_\_, sodeluje v raziskavi Katje Kordiš Vrabac za magistrsko delo na Fakulteti za socialno delo Univerze v Ljubljani, z naslovom Šola v naravi kot podpora prestrukturiranju razredne dinamike in razvoju socialnih veščin mladostnikov. S podpisom potrjujem, da sem seznanjen z namenom raziskave in da bodo podatki pridobljeni v raziskavi anonimizirani.

Ime in priimek starša ali skrbnika: \_\_\_\_\_

Podpis starša ali skrbnika: \_\_\_\_\_