

Univerza v Ljubljani  
Fakulteta za socialno delo

Urška Dolenc

**Raziskovanje stisk v času epidemije koronavirusa Covid-19 med  
otroki s posebnimi potrebami**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2021



Univerza v Ljubljani  
Fakulteta za socialno delo

Urška Dolenc

**Raziskovanje stisk v času epidemije koronavirusa Covid-19 med  
otroki s posebnimi potrebami**

Diplomsko delo

Mentorica: red. prof. dr. Darja Zaviršek

Ljubljana, 2021



## **Zahvala**

*Iskreno se zahvaljujem mentorici prof. dr. Darji Zaviršek za vso podporo, vodenje in konstruktivne napotke.*

*Posebna zahvala gre tudi moji družini in prijateljem, ki so me spodbujali in opogumljali skozi vsa leta študija.*

*Diplomsko delo posvečam dragemu pokojnemu bratu. Hvala, ker mi vseskozi stojiš ob strani.*

## **PODATKI O DIPLOMSKEM DELU**

**Ime in priimek:** Urška Dolenc

**Naslov diplomskega dela:** Raziskovanje stisk v času epidemije virusa Covid-19 med otroki s posebnimi potrebami

**Kraj:** Ljubljana

**Leto:** 2021

**Število strani:** 83

**Število tabel:** 2

**Število prilog:** 3

**Mentorica:** red. prof. dr. Darja Zaviršek

### **POVZETEK:**

Razglašena epidemija koronavirusa je močno posegla v življenje ljudi ter skupaj z ukrepi za njeno zavezitev večini povzročila skrbi. Diplomska naloga temelji na raziskovanju stisk otrok s posebnimi potrebami v času izrednih razmer z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev, ki so usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. V raziskavi me je zanimalo, s kakšnimi izzivi ter stiskami so se soočali učenci v času sprememb v izobraževanju, od izobraževanja na daljavo do ponovnega vračanja v šolo. Poizvedovala sem, kako so otroci znotraj manj spodbudnega družinskega okolja v času izrednih razmer doživljali socialno distanciranje ter kako poteka proces nudenja pomoči otroku v stiski. Spraševala sem se, kako učitelji in svetovalni delavci prepoznajo in ustrezno naslovijo stiske otrok ter vzpostavijo medinstitucionalno sodelovanje z namenom zagotovitve varnosti otroka.

V teoretičnem delu sem predstavila temo o otrocih s posebnimi potrebami in temo o njihovih stiskah, ki ju povezuje tematika novega koronavirusa. V metodološkem delu sem predstavila izvedeno kvalitativno raziskavo ter z analizo intervjujev prikazala rezultate, ki ob razpravi dajejo odgovore na raziskovalna vprašanja. Diplomska naloga prikazuje prepoznavanje dejavnikov, ki so spodbudili nastop nove ali poglobitev že obstoječe stiske pri otrocih s posebnimi potrebami. Raziskava potrjuje, da je epidemija na podlagi različnih dejavnikov prisotnih v okolju otrok imela nanje različen vpliv. Bolj izpostavljeni so bili otroci, ki so bili ranljivi že pred epidemijo, med njimi še posebej otroci iz socialno-ekonomsko ranljivih družin. Raziskava potrjuje, da je vloga šolske svetovalne delavke ključna pri prepoznavi stisk otrok ter pri nujenju začetne podpore. V zadnjem delu diplomskega dela sem povzela ugotovitve raziskave in predstavila predloge izboljšav, predvsem na področju prepoznavanja stisk otrok ter dostopnosti do strokovne pomoči.

**Ključne besede:** izobraževanje na daljavo, socialno distanciranje, učitelji in svetovalni delavci, podpora, sprememba rutine



## **THESIS INFORMATION**

**Name and surname:** Urška Dolenc

**Thesis title:** Research on Distress during the Epidemic Virus Covid-19 among Children with Special Needs

**Place:** Ljubljana

**Year:** 2021

**Number of pages:** 83

**Number of tables:** 2

**Number of attachments:** 3

**Mentor:** red. prof. dr. Darja Zaviršek

### **ABSTRACT:**

The declared coronavirus epidemic has severely affected people's lives and together with limiting measures caused a lot of worries to most of the people. The diploma thesis is based on the research of distresses of children with special needs during state of emergency from the point of view of teachers and school counsellors who are trained to work with them. In the research, I was interested in what challenges and hardships had pupils faced during the changes in learning process, especially about distance learning and re-attending school. I researched how pupils from less supporting family environment experienced social distancing during state of emergency and how the process of providing help to children in distress takes place. I wondered how teachers and counsellors identify and address children's distress and establish inter-institutional cooperation to ensure child's safety.

In the theoretical part, I introduced the topic of children with special needs and their distresses, which is connected with the topic of the new coronavirus. In the methodological part, I did a qualitative research and presented the results of analysed interviews, which provide answers to research questions. The diploma thesis identifies factors that had stimulated occurrence of new distress or deepened existing distresses of children with special needs. The research confirms that the epidemic had a different impact on children based on various factors present in their environment. Children more exposed to it were vulnerable already before the epidemic, especially children from socio-economically vulnerable families. Research also confirms that the role of the school counsellor is crucial in identifying children's distresses and in providing initial support. In the last part of the thesis, I summarized the findings of the research and presented suggestions for improvement, especially in the field of identifying distresses of children and access to professional help.

**Key words:** Distance Education, Social Distancing, Teachers and Counselors, Support, Change of Routine





## Kazalo vsebine

1.	Teoretični uvod .....	1
1.1	Otroci s posebnimi potrebami .....	1
1.1.1	Koraki od izločanja k vključevanju .....	1
1.1.2	Kategorizacija posebnih potreb pri otrocih .....	2
1.1.3	Zgodnja obravnava otrok in njihovih družin .....	4
1.1.4	Izobraževanje in vzgoja otrok s posebnimi potrebami .....	6
1.1.5	Otroci z motnjo v duševnem razvoju .....	6
1.2	Epidemija Covid-19 .....	8
1.2.1	O epidemiji koronavirus in bolezni Covid-19 .....	8
1.2.2	Izredne razmere .....	9
1.2.3	Odziv otrok na epidemijo Covid-19 .....	10
1.3	Otroci v stiski .....	11
1.3.1	Vpliv dejavnikov na razvoj stiske pri otrocih .....	11
1.3.1.1	Duševno zdravje otroka .....	12
1.3.1.2	Otrok in njegovo okolje .....	12
1.3.1.3	Družina .....	13
1.3.1.4	Šola .....	14
1.3.2	Izražanje stiske .....	15
1.3.3	Pomoči otroku v stiski .....	16
1.3.3.1	Delo z družino .....	17
2.	Oprelitev problema .....	19
2.1	Raziskovalna vprašanja .....	20
3.	Metodologija .....	21
3.1	Vrsta raziskave .....	21
3.2	Merski inštrument in viri podatkov .....	21
3.3	Populacija in vzorčenje .....	22
3.4	Zbiranje podatkov .....	23
3.5	Obdelava in analiza podatkov .....	23
4.	Analiza in rezultati .....	24
4.1	Spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja v času epidemije .....	24
4.2	Vpliv ukrepa socialnega distanciranja na otroke .....	47
4.3	Doživljanje stisk otrok v času epidemije in oblike pomoči .....	56
5.	Razprava .....	70
	Spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja v času epidemije .....	70
	Vpliv ukrepa socialnega distanciranja na otroke .....	73
	Doživljanje stisk otrok v času epidemije in oblike pomoči .....	76
6.	Sklepi .....	80
7.	Predlogi .....	82
7.1	Omejitve raziskave .....	83



8.	Uporabljena literatura .....	84
9.	Priloge .....	94
9.1	Smernice za delno strukturiran intervju .....	94
9.2	Primeri zapisanih intervjujev .....	96
9.2.1	Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka .....	96
9.2.2	Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda.....	101
9.2.3	Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda.....	105



## **Kazalo tabel**

Tabela 1: Posebne oblike pomoči .....	6
Tabela 2: Značilnosti vzorca .....	22

## **1. Teoretični uvod**

### **1.1 Otroci s posebnimi potrebami**

#### **1.1.1 Koraki od izločanja k vključevanju**

Skozi čas so osebe s posebnimi potrebami doletela različna poimenovanja, ki so imela negativen prizvok in so dajala občutek poniževanja, manjvrednosti ter obremenitve, da so »drugačni« (Krapše, 2004). Hendikep oziroma ovira lahko predstavlja osebi izvor travme, saj ta že ob pogledu čuti negativen pristop, ki rani ter povzroči duševno trpljenje (Zaviršek, 2000). Zaviršek (2018) piše, da vidne in nevidne ovire v socialnem kontekstu lahko otežujejo posamezniku opravljanje vsakodnevnih opravil v enaki meri kot duševne, telesne in intelektualne ovire. Mikuš Kos (1999a) prav tako poudarja, da imajo besede za človeka pomen, zato je pomembno, da poimenujemo brez negativnega predznaka. Skozi čas so besede, ki osebo bremenijo in dajejo ponižujoč občutek, prešle v bolj pozitiven pristop (Krapše, 2004).

Ustrezno poimenovanje in način dela vplivata na samopodobo otroka in njegovo samozaupanje, neodvisnost in krepitev moči. S tem je tudi stigmatizacija zmanjšanja, kar ima velik pomen pri tem, kako otrok dojema samega sebe ter kako ga vidijo drugi. To se posledično izraža na njegovem počutju in vedenju (Mikuš Kos, 1999a). Pojem drugačnosti oz. hendikepa je normaliziran kot odklon od merila normalnega, ki je sprejemljiv, hkrati pa je individualiziran, saj izpostavlja, da drugačnost izvira iz ovire in ne izkušnje stigmatiziranja, katerega posledica je le-ta (Zaviršek, 2010, str. 7). Hendikepirana oseba mora zaradi vsakdanjih izkušenj, ki jih zaradi posebnosti doživlja krepiti moč, izvajati samorefleksije, skrbeti za ugodno socialno situacijo ter opolnomočenje, da lahko živi v takšnem okolju (Zaviršek, 2018).

Lesar, Peček in Kroflič (2009, str. 119) pišejo, da medicinski model pri osebah s posebnimi potrebami poudarja odklon od »normalnega« posameznika, ki razlikuje na podlagi motnje, katera tako predstavlja glavni vzrok njihovih neuspehov. Novi standardi usmerjajo svet v socialno bolj občutljive, pravične, bolj humane odnose, znotraj katerih se posebna skrb namenja zasnovi integracije in inkluzije, ki sta se oblikovali zaradi neustreznega izločanja ranljivih oseb (Krek in Metljak, 2011). Na začetku sta se izraza integracija in inkluzija uporabljala kot sinonima, kasneje pa se je razumevanje inkluzije spremenilo. Integracija pomeni vključevanje oseb v okolje, ampak le do meje, ko ta še dosega standarde. Ko oziroma če jih ne dosega, se vanj ne more več vključiti. Integracija tako pomeni, da se mora posameznik prilagoditi pričakovanjem, če želi priti v neko ustanovo, kar je pri inkluziji drugače, saj se

posameznik tudi tam mora prilagajati, a prilagoditi se mora tudi okolje (Kavkler, 2015). Pri otrocih je to ključno, saj ni poudarek le na njihovih težavah, motnjah in primanjkljajih, ampak se ugotavlja, kaj on potrebuje, da je lahko vključen in uspešen pri prispevanju k skupnim dosežkom v njegovem okolju (Ibid).

Pečarič (2013) poudarja, da je inkluzija globlja zasnova kot integracija, saj ta želi, da se medicinski model, ki poskuša osebo spreminjati in normalizirati, opusti in nadomesti s socialnim modelom, ki želi, da se širša javnost ozavešči in zmanjša svoje predsodke, da bo zmožna sprejemati drugačnost in da bo odpravila vmesne ovire. Rutar (2012, str. 19) piše, da v šolah lahko govorimo o ožji definiciji inkluzije, ki se nanaša na inkluzijo oseb s posebnimi potrebami in o širši definiciji, ki gleda nanjo kot na zagotavljanje enakih možnosti za vse otroke. Kot piše Sardoč (2006), je ta osredotočena na premagovanje ovir znotraj šolskega sistema, ki učencem onemogočajo uresničevanje pravic. Inkluzija v šolah zahteva stalno prilagajanje, zato mora učitelj, ki je glavna oseba v procesu inkluzije OPP, imeti podporo in pomoč strokovnih delavcev, ki imajo pozitivna stališča do vključevanja, potrebna znanja za delo ter strategije za timsko delo (Kavkler, 2008). Prehod na inkluzivni model oskrbe je pomemben, saj ohranja odnose v ljubezni, skrbi in solidarnosti, ki pri posamezniku ustvarjajo občutek pomembnosti, vrednosti, pripadnosti, spoštovanja in zaželenosti (Lynch, Baker, Lyons v Lesar, 2018). Rutar (2017, str. 112) izpostavlja, da je inkluzija družbeni projekt oziroma proces v globalnem svetu brez meja, ki zajema participacijo vseh ljudi. Za novo kulturo odnosov so ključni trdni temelji, ki temeljijo na univerzalnih metodah antidiskriminativnosti, enakih pravicah ter individualnosti (Tratnik, 2019).

### **1.1.2 Kategorizacija posebnih potreb pri otrocih**

Vsi otroci se rodijo svobodni ter imajo enako dostojanstvo in enake pravice, vendar različni otroci potrebujejo različen obseg podporne skupnosti, da bi dosegli zadostne življenjske pogoje (Selič, 2015, str. 18). Vsak otrok je individuum, ki ima svoje šibke točke in hkrati močna področja, ki jih je treba spodbujati in razvijati ter tako krepiti njegovo samopodobo, saj mora imeti vsak otrok omogočen razvoj v zdravo in odgovorno osebo, da lahko napreduje po svojih najboljših močeh (Nojič, 2006, str. 80). Majoko (2019) poudarja, da se otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) v življenju srečujejo z resnejšimi izzivi in običajno potrebujejo vseživljenjsko usmerjanje in podporo, zato imajo pri izpolnjevanju akademskih, socialnih, čustvenih in tudi zdravstvenih potreb različne cilje, dodatne napotke in pomoč.



Upoštevajoč Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP-1) (2011) poznamo devet različnih kategorij otrok s posebnimi potrebami. To so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otrokom, ki jih uvrščamo v skupino OPP, je skupno, da imajo zaradi telesnih, funkcionalnih in osebnostnih motenj ali neustreznih socialnih in materialnih okoliščin težave pri razumevanju, zaznavanju, gibanju in pri komuniciranju s socialnim okoljem (Skalar, 1999, str. 122). Skalar (Ibid) poudarja, da je v ospredju kljub skupni kategorizaciji usmerjenost v otroka kot posameznika, predvsem v njegov potencial in zmožnosti, ki jih z ustrezno pomočjo in prilagoditvami tudi razvija. Te bolj natančno definirajo Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Zavod RS za šolstvo, 2015). Na podlagi strokovne presoje umestitve otroka v določeno kategorijo posebnih potreb, se na podlagi odločbe, sprejme tudi odločitev o usmerjanju OPP v zanj primeren vzgojno-izobraževalni program (Kobal Tomc in Narat, 2017).

Vovk Ornik (2015) poudarja, da je temu pri otrocih s posebnimi potrebami v praksi prehod v inkluzijo vpeljan le delno, saj Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev temeljijo pretežno na medicinskem modelu, kjer so OPP še vedno usmerjeni po vrsti različnih motenj in ne po posebnih potrebah in sposobnostih. S tem dobijo najprej diagnozo ovire, na podlagi katere so usmerjeni v določene programe ali ustanove (Zaviršek, 2005, str. 221). Kategorizacija otrok s posebnimi potrebami je pozitivna za otroke s posebnimi potrebami, ki so prepoznani kot skupina, ki potrebuje dodatno podporo in pomoč za uspešno vključevanje v družbeno okolje. Omejuje pa tiste otroke, ki tega ne dobijo, a bi jih prav tako potrebovali.

Ključne pomanjkljivosti klasifikacije otrok s posebnimi potrebami Kobal Tomc in Narat (Zaviršek, 2005; Opara idr. 2010 v 2017, str. 196–197) strneta v pet točk:

- Možnost neustrezne usmeritve otrok s posebnimi potrebami

Zakonodaja ureditev kategoriziranja, ki temelji na medicinskem modelu ter morebiten vpliv staršev ali šole na mnenje Komisije brez strokovnih podlag, lahko pripeljeta do neustrezno definirane motnje in primanjkljaja otroka ter posledično dodelitve otroka »napačni« skupini.

- Kategoriziranje otrok s posebnimi potrebami kot stigma

OPP, ki ne vstopajo v redni del izobraževanja, ampak v posebne programe izven okvirov rednih šol, so prostorsko ločeni od svojih vrstnikov in imajo ob zaključku izobraževalnega programa manjše in drugačne možnosti zaposlovanja. Za maloštevilčnost določenih skupin (npr. čustvene in vedenjske motnje) je možen razlog ta, da so te še posebej stigmatizirajoče za otroka.

- Medikalizacija socialne prikrajšanosti

Učne težave, ki izvirajo iz socialno-ekonomskega položaja otrokove družine v družbi, je zaradi ozko določenih kriterijev in klasifikacij možno razumeti kot mejne ali lažje MDR. V Sloveniji je to najbolj razvidno pri otrocih romske skupnosti ter pri albansko govorečih otrocih.

- Dilema glede izvedbenih možnosti izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov pri zagotavljanju primerne programa

Zaradi pomanjkanja ustreznih kadrovskega virov, kot so izvajalci dodatne strokovne pomoči, specialni in socialni pedagogi, je med določenimi normativnimi okviri in uresničevanjem otrokovih potreb v praksi velik razkorak.

- Časovna omejenost trajanja »oznake«

Kategoriziranje in usmerjanje velja do zaključka srednješolskega izobraževanja, ob vpisu na fakulteto pa oseba teh pravic nima več, čeprav bi jih za lažje dokončanje študija še vedno potreboval, saj gre predvsem za dijake s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

### **1.1.3 Zgodnja obravnava otrok in njihovih družin**

Zgodnja obravnava kot začetek inkluzivnega pristopa je temelj uspešnega razvoja vsakega otroka, saj bolj kot je posameznik samostojen, bolj je vključen v družbo ter več lahko k njej tudi prispeva (Bužan, 2013). Pri skrbi za OPP je zgodnja obravnava osnovno načelo, ki predstavlja čimprejšnje odkritje otrokovih težav ter zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini s strani različnih strok, tako da temelji na celostnem pristopu (Soriano, 2005). Eden izmed osnovnih modelov zgodnje obravnave je tradicionalni medicinski, ki se osredotoča na zdravje in nego otroka, drugi pa so novejši socialno-pedagoški modeli, ki so zasnovani na celostni obravnavi otroka in družine z vseh vidikov pomembnih za otrokov razvoj (Globačnik, 2012). Tudi Bužan (2013) poudarja, da prav zaradi večplastnega oblikovanja pristopov za zmanjšanje otrokovih težav ter s prispevanjem k osebni rasti otroka ta zahteva še posebej kvalitetno timsko delo, dobro komunikacijo, zaupanje med strokovnimi delavci ter iskanje skupnih rešitev. Skupno več teorijam in definicijam zgodnje obravnave je, da ta traja od rojstva pa vse do vstopa v šolo (Globačnik, 2012 v Nojič, 2013). Nojič (2013) piše, da zgodnja

obravnava vsebuje področja opazovanje otroka, spremljanja njegovega razvoja ter opozarjanje na odstopanja v razvoju. S primernim vodenjem in učenjem otrokom pomaga razviti njihove nižje sposobnosti in spretnosti kot podlago za nadaljnje učenje (Bužan, 2013).

Zgodnja obravnava je tudi prvi korak nudenja podpore in pomoči družini, v kateri se rodi OPP, še posebej z vidika starševskega razumevanja, da vedo, kaj se dogaja z njihovim otrokom (Bužan, 2013). Soriano (2005) piše, da je poleg zagotavljanja nemotenega razvoja otroka namen zgodnje obravnave tudi opolnomočenje ter socialno vključevanje celotne družine. Juul (2010) poudarja, da so osnovne potrebe vseh otrok enake, a si je za zadovoljitev le-teh običajno treba bolj prizadevati pri otrocih s posebnimi potrebami, pri čemer poudarja, da nosijo pri tem velik del odgovornosti strokovnjaki, ki otroka spremljajo daljši čas, v prvi vrsti pa je to odgovornost staršev. Soočenje družine s sprejetjem OPP je daljši fazni proces prilagajanja, saj se morajo starši soočiti z otrokovimi posebnimi potrebami ter s svojimi željami in realnostjo (Novljan in Kotar, 2004, str. 84). Zgodnja obravnava omogoča družini razvoj pozitivnih odnosov, ki pomagajo ohraniti ravnovesje, spodbuja socialno vključenost družine in otroka ter nudi možnosti za interakcijo otroka z okoljem (Bužan, 2013).

Družina je primarno okolje otroka, kjer prejema informacije o svoji podobi in vedenju. Starševska podpora vpliva na krepitev otrokove predstave o sebi kot posamezniku, ki se uspešno vključuje v socialno okolje (Puklek Levpušček, 2006, str. 20). Čačinovič Vogrinčič (1998) poudarja, da starševska vloga omogočanja OPP, da v družini dobi občutek trdnosti in stabilnosti, ni enostavna zaradi določenih mej v njegovem razvoju. Od ustreznega okolja je odvisno v kolikšni meri jih bo dosegel ter kakšna bo kakovost znotraj njih (Ibid). Puklek Levpušček (2006, str. 21) piše, da kadar so starši zelo kritični in omejevalni do otrok, lahko z odsotnostjo pozitivnih odzivov privedejo otroka do razvoja negativnega lastnega vrednotenja ter zaskrbljenosti o socialni podobi, ki je v času otroštva v izgradnji (2006, str. 21). Guralnick (1997) navaja, da je po mnenju številnih avtorjev zgodnja obravnava ključna z vidika preprečevanja nadaljnjega morebitnega socialnega in ekonomskega izključevanja otrok in kasneje odraslih oseb s posebnimi potrebami. Da je pozitivna samopodoba, ki jo otrok razvija že od najzgodnejšega obdobja, odločilna pri njegovem sprejemanju drugačnosti poudarjata tudi Kobal Grum in Tomc (2007).

### 1.1.4 Izobraževanje in vzgoja otrok s posebnimi potrebami

Za otroke s posebnimi potrebami morajo biti s strani šole zagotovljene ustrezne razmere za vzgojo in izobraževanje, ki zahtevajo prilagajanje načina organizacije in izvajanja programa z nudenjem strokovne pomoči. Poleg tega imajo učenci zagotovljene še druge posebne oblike pomoči (Krek in Metljak, 2011):

Individualiziran program	Za vsakega OPP v šoli pripravijo program, v katerem so določeni cilji ter oblike dela, strategije vključevanja otroka ter vse druge oblike pomoči, ki jih otrok potrebuje.
Dodatna strokovna pomoč	Obsega tri vrste dodatne strokovne pomoči, in sicer poleg pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in učne pomoči še svetovalno storitev. Obsegajo lahko največ pet ur tedensko, pri čemer mora biti najmanj ena ura svetovalne storitve, s katero se otroku zagotavlja podporno okolje za uspešnejše vključevanje.
Sodelovanje z drugimi institucijami	Šole za OPP sodelujejo z zavodi ter zaposlujejo pedagoge, strokovnjake za posamezno vrsto primanjkljaja, ovire ali motnje. Šole pri obravnavi otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami sodelujejo s Centri za socialno delo.
Ostale posebne oblike pomoči	Strokovni delavci pri delu z učenci s posebnimi potrebami sledijo navodilom za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo, ki glede na vrsto primanjkljaja, ovire oz. motnje navajajo prilagoditve prostora, didaktičnih pripomočkov in opreme, preverjanje in ocenjevanje znanja. Šole morajo zagotoviti manjšestvilčne razrede. Učencem je na podlagi njihovih zmožnosti omogočeno prehajanje med nekaterimi programi. Do spremljevalca so upravičeni težje in težko gibalno ovirani otroci ter izjemoma nekatere druge skupine otrok.

Tabela 1: Posebne oblike pomoči

### 1.1.5 Otroci z motnjo v duševnem razvoju

V nadaljevanju bom podrobneje opisala otroke z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR), ki predstavljajo le vzorec skupine otrok s posebnimi potrebami, a hkrati ciljno populacijo te raziskovalne naloge. Otroci z motnjami v duševnem razvoju so posebej opredeljeni kot: „*Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično*

*raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.“ (Ur. l. RS, št. 54/2003).*

Za otroka z razvojno motnjo, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti, so značilne nižje intelektualne sposobnosti ter odstopanja v prilagoditvenih spretnostih. Potrebujemo prilagojene načine vzgoje in izobraževanja, zato je tudi sama vključitev v program odvisna od stopnje motnje v duševnem razvoju. Otroci z zmernimi, težjimi in težkimi MDR ter otroci z avtističnimi motnjami se usmerijo v posebni program vzgoje in izobraževanja. Otroci z lažjo MDR obiskujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju NIS) (Vovk Ornik, 2019).

Vzrok za razvoj MDR lahko izvira iz različnih genetskih in zunanjih dejavnikov. Otroci so pogosto deležni obravnav s strani logopeda, fizioterapevta ter psihologa, saj imajo nižjo sposobnost za učenje ter osvajanje splošnih znanj, njihovi miselni procesi potekajo bolj na konkretni kot na abstraktni ravni, izražajo se z uporabo preprostejšega jezika in se nagibajo k nezrelemu odzivanju v socialnih okoliščinah, zaradi česar so lahko v okolju narobe razumljeni oz. stigmatizirani (Jurišić, n. d.). Smole (2004) jih opisuje kot heterogeno populacijo, ki potrebuje prilagojene razmere na več področjih. Učenci z MDR se lahko vključujejo v razširjeni program na redni osnovi šoli, ki zajema podaljšano bivanje, interesne dejavnosti, jutranje varstvo idr., kar je eden od načinov spodbujanja vključenosti oziroma inkluzije otrok z lažjo motnjo med vrstnike (Jurišić, n. d.; Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, 2013). Jurišić (n. d.) izpostavlja, da se sposobnosti in delovanje oseb z MDR lahko z nudenjem primerne pomoči ter podpore izboljšajo.

## 1.2 Epidemija Covid-19

### 1.2.1 O epidemiji koronavirus in bolezni Covid-19

Sedmi člen zakona o nalezljivih boleznih (2006) navaja, da je epidemija »*pojavnalezljive bolezni, ki po času in kraju nastanka ter številu prizadetih oseb presega običajno stanje in je zato potrebno takojšnje ukrepanje*«. Okuženo območje je tisto, na katerem je ugotovljen eden ali več virov okužbe, kjer so možnosti za širjenje okužbe na druga območja, s čimer postane okolica ogroženo območje. Epidemijo ter okuženo ali ogroženo območje razglasi oziroma določi minister, ki je pristojen za zdravje. Kadar je okuženo ali ogroženo celotno območje Republike Slovenije, epidemijo razglasi Vlada Republike Slovenije (Zakon o nalezljivih boleznih, 2006). Svetovna zdravstvena organizacija (SZO, ang. *World Health Organization*) navaja, da epidemija postane pandemija ob pojavi nova bolezni, ki povzroča pri ljudeh resne zdravstvene težave in se med njimi z lahkoto in množično širi ter je to hkrati bolezen, s katero se še nismo srečali (Kdaj epidemija postane pandemija?, 2020).

Izraz koronavirus vključuje družino sedmih virusov, ki povzročajo bolezni dihal, od prehlada do potencialno smrtonosnih boleznih. Nov koronavirus so poimenovali SARS-CoV-2 (ang. *Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus tipe 2*), bolezen, ki jo virus povzroča, pa Covid-19 (ang. *CoronaVirus Infectious Disease-19*). Je sorodnik koronavirusoma, ki sta po letu 2000 prav tako prešla z živali na ljudi in povzročata bolezni SARS in MERS (angl. *Middle East Respiratory Syndrome*) (Z znanjem do boljšega zdravja, n. d.). Svetovna zdravstvena organizacija (SZO) je bila 31. decembra 2019 obveščena o primerih neznane pljučnice v mestu Wuhan na Kitajskem, kjer so v vzorcih teh bolnikov kmalu odkrili nov koronavirus. Ker se je epidemija po svetu izjemno hitro širila in stopnjevala, so bile 30. januarja 2020 s strani SZO razglašene izredne razmere za javno zdravje, 11. marca 2020 so uradno razglasili pandemijo (Overview of coronaviruses, 2020). Infekcijska bolezen Covid-19 se med ljudmi širi kapljično ob kihanju in kašljanju, zato je priporočljivo zadrževanje od okužene osebe na razdalji daljši od 1,5 metra, saj je za prenos bolezni potreben tesnejši stik z bolnikom ali pa dotik okužene površine (WHO, n. d.). Bolezen se kaže s slabim počutjem, utrujenostjo, nahodom, z vročino, kašljem in pri težjih oblikah z občutkom pomanjkanja zraka (Katella, 2021). Po navedbah CDC (ang. *Center for Disease Control and Prevention*; n. d.) segajo podani simptomi bolezni od blagih do hudih v tej meri, da je potrebna hospitalizacija, intenzivna nega in uporaba respiratorja. V najhujših primerih lahko bolezen privede do smrti. Na udaru za okužbo z novim koronavirusom so osebe vseh starosti, vendar se tveganje za bolezenske zaplete sorazmerno

povečuje s starostjo. Nekatere osebe lahko bolezen prebolevaljo brez resnih težav, a lahko kljub temu prenašajo virus na druge, zato se morajo v času prebolevanja samoizolirati (Ibid). Za potrditev ali izključitev okužbe se uporablja mikrobiološko testiranje z odvzemom brisa nosno-žrelnega prostora, saj je okužbo težko ločiti od ostalih povzročiteljev akutnih okužb dihal (Z znanjem do boljšega zdravja, n. d.). Vpliv in izrazitost bolezni se močno razlikujeta glede na lokacijo. Skupno je bilo po vsem svetu do junija 2021 več kot 170 milijonov potrjenih primerov ljudi s Covidom-19, več kot 3,5 milijona pa jih je zaradi te bolezni umrlo (Worldometer, 2021).

### **1.2.2 Izredne razmere**

Ob spremljanju epidemioloških razmer je bila epidemija na območju Republike Slovenije prvič razglašena 12. marca 2020 in drugič 19. oktobra 2020. Država ima v namen pravočasnega in primerne odziva pripravljen Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh (GOV, n. d.). Pristojni organi sprejemajo in prilagajajo ukrepe za zajezitev širjenja koronavirusa na podlagi epidemiološke slike števila okuženih, ki se spremlja z testiranjem (Ibid). Spodbujanje ozaveščenosti o bolezni je pomemben pristop k preprečevanju in upočasnitvi prenosa okužb, a le-ta ne zadostuje popolnoma, zato so države po vsem svetu začele z izvajanjem dodatnih ukrepov, kot sta zapiranje državnih meja in omejitev gibanja, s čimer se je javno življenje močno omejilo (Beeching, Fletcher in Fowler, 2021). Poleg ukrepov ter nalog zaščite, reševanja in pomoči so s strani NIJZ določili splošne in posebne zdravstvene ukrepe, kot so upoštevanje osnovnih temeljnih higienskih ukrepov in medosebne razdalje, skrb za redno umivanje rok in razkuževanje, skrb za higieno kihanja in kašlja, uporaba obrazne maske in samoizolacija v primeru stika z okuženo osebo (Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh, 2020).

Na podlagi Zakona o nalezljivih boleznih (2006), ki omogoča prepoved oziroma omejitev gibanja prebivalstva na okuženih ali ogroženih območjih, so bili sprejeti ukrepi o zaprtju vseh vzgojno-izobraževalnih enot in prodajalen z izjemo trgovin z živili, lekarn, bencinskih servisov, bank, pošt in trafik. Gibanje je bilo omejeno le na občino stalnega ali začasnega prebivališča. Ukinjen je bil javni prevoz. Bolnišnice so z nekaterimi izjemami opravljale le storitve s stopnjo nujno ali zelo hitro. Delo so zaustavila tudi sodišča in številna podjetja po državi (Cerar, 2021). V času drugega vala so bili sprejeti dodatni strožji ukrepi. Uvedena je bila obvezna uporaba zaščitnih mask v zaprtih prostorih in na javnih mestih, kjer ni bilo možno vzdrževati priporočljive razdalje, omejen je bil delovni čas gostinskih obratov ter izvajanje

dejavnosti v zaprtih prostorih, prepovedano je bilo druženje na prostem, čas gibanja pa je bil omejen s policijsko uro (Cerar, 2020). Izdelana je bila Nacionalna strategija cepljenja proti Covidu-19 (2021), katere osnovni namen je zmanjšati umrljivosti, razbremenitev zdravstvenega sistema ter ponovno aktiviranje gospodarstva in dejavnosti, ki so bile zaradi krize omejene. Salerno in Williams (2020) poudarjata, da je ob koncu epidemije oziroma ob zmanjševanju števila okuženih pomemben hiter odziv tudi na psihološke vidike pandemije in stiske, ki so s tem povezane, saj so med samo epidemijo najranljivejši pridobili malo pozornosti ter bili podvrženi socialnim, zdravstvenim in psihološkim tveganjem.

### **1.2.3 Odziv otrok na epidemijo Covid-19**

Omejitve in ukrepi, sprejeti za preprečevanje širjenja epidemije Covid-19, so korenito posegli v osnovne življenjske potrebe ljudi (NIJZ, n. d.). Epidemija koronavirusa predstavlja nepredvidljivo obdobje omejenih socialnih stikov, omejenega gibanja, oteženega opravljanja obveznosti, spremembe vsakdanjika in strahu pred negotovo prihodnostjo, kar mnogim predstavlja stisko, še posebej otrokom, ki so v obdobju odraščanja še posebej občutljivi in ranljivi (Peljhan, 2020b). Obstaja več dejavnikov, ki določajo vedenje in spoprijemanje otroka z obremenilnim dogodkom ali spremembami v življenju, kot je trenutna epidemija (Klanšek idr., 2016). Ta je odvisen od dejavnikov, kot so starost, socialna mreža vrstnikov, spoprijemanje z izobraževanjem na daljavo ter prilagoditve staršev in širšega okolja na novo situacijo (Dobnik Renko idr., 2020). Pomemben dejavnik je tudi temperament otroka ter če je otrok že pred pojavom obremenilnega dogodka imel razvito duševno motnjo ali stisko (Ibid). Stresna reakcija, ki vodi do neugodnih situacij, lahko privede do razvoja motenj v prilagajanju in nastopa duševne motnje oziroma stiske (Jeriček Klanšček idr., 2016). Prav tako tudi Kavčič in Podlesek (2020) izpostavljata epidemijo kot veliko grožnjo ne le telesnemu, ampak tudi duševnem zdravju, saj zaradi omejenih socialnih stikov ter želje po normalnem vsakdanu lahko nastopu občutek strahu ter negotovosti o prihodnosti. Mikuš Kos (2020b) poudarja, da so otroci iz ranljivih skupin tisti, ki v kriznih razmerah postanejo še bolj ranljivi. Otroci s posebnimi potrebami zaradi omejitve v intelektualnem razvoju ne razumejo situacije popolnoma enako kot njihovi vrstniki (Peljhan, 2020a). So skupina z raznolikimi zdravstvenimi težavami ter telesnimi značilnostmi zaradi česar lahko težje prebolevaljo bolezen kot je Covid-19 in se hkrati tudi težje prilagodijo na spremembe v njihovem življenju, kar lahko otroka ob pomanjkanju ustrezne podpore vodi v doživljanje stiske (Mikuš Kos, 2020b).



### 1.3 Otroci v stiski

Žorž (1997, str. 34) piše, da otrokova prva stiska nastopi, ko je neka potreba nezadovoljena in otrok ne vidi poti iz čustvenega stanja, ki ga situacija povzroča. Poruši se njegovo notranje ravnovesje in povzroči občutke napetosti, vznemirjenja in ogroženosti. Ob začetku zavedanja teh se pojavi doživljanje te napetosti, kar imenujemo stiska. Stiske, ki so rešljive in časovno omejene, Žorž (Id. str. 36) opredeli kot koristne, saj jih otrok lahko predela, obvlada in se jih nauči vnaprej preprečiti. Kot nasprotje opisuje stiske, ki presegajo otrokove zmogljivosti in so za razvoj škodljive, saj otroku ne nudijo prepoznavne pozitivne izkušnje. Z vidika otroka so te časovno nepredvidljive in nerešljive, zato lahko ogrožajo njegovo zdravje ali obstoj. Določeni strahovi otrok so začasni in normalen del odraščanja, a vseeno lahko povzročajo stisko.

Dernovšek in Malačič Kladnik (2011) poudarjata, da nekateri otroci situacije doživljajo intenzivneje in dlje časa kot njihovi vrstniki. Žorž (1997, str. 36) piše, da ko otrok preživi stisko, v predelavi doživetega združi stisko in korist, ki jo je imel od tega. Če je korist pomembna, bo trpljenje, muko, strah, napor, ki so jo spremljali, odvrigel in pozabil kot nepomembne. Kadar pa otrok stiske ne more povezati s koristjo, jo pomni v celoti in je ne more predelati. Bregant in Bregant (1996) pišeta, da otroka, ki je obremenjen s stisko, ta omejuje pri igri, delu, počuti se manj uspešnega in nezadovoljnega, kar vpliva tudi na njegovo čustvovanje in vedenje. Ta ga obremenjuje ter veže energijo, ki bi jo sicer koristno uporabljal. Stiske so neločljivo povezane s čustvi, kar pojasni Žorž (1997, str. 36). Če posameznik pogosto doživlja izkušnje, skozi katere doživi vrsto različnih čustev s končno pozitivno izkušnjo, bo samemu sebi dovoljeval vsa čustva, jih bo prepoznal, izrazil in znal obvladovati. Razvoj je nasproten, če otrokova potreba ostane nezadovoljena in posledično tudi neprijetna čustva povezana z njo. Pridružijo se še nova neprijetna čustva in nastopi stiska, ki lahko otroka vodi v doživljanje travme (Ibid).

#### 1.3.1 Vpliv dejavnikov na razvoj stiske pri otrocih

Vsak otrok doživlja zunanje in notranje obremenitve drugače, še posebej v času otroštva, ko se mu dogajajo spremembe, ki zahtevajo njegove prilagoditvene sposobnosti (Tomori, 1994). Mikuš Kos (1991) opisuje, da se kažejo izrazite individualne razlike v odzivu na stresne življenjske dogodke, saj ta vpliva različno na posameznike. Odvisen je od kombinacije neugodnih dejavnikov in prisotnosti varovalnih dejavnikov, od procesov v otroku, v družini, v šoli in v širšem okolju, ki lahko povečujejo ali pa zmanjšujejo odpornost otroka na pojav stiske.

Isti dejavnik deluje kot varovalni dejavnik v neki situaciji in kot rizični dejavnik v drugi (Bregant in Bregant, 1996). Tudi Mikuš Kos (1991) govori o kumulativnem vplivu dejavnikov, saj ima isti dejavnik tveganja na vsakega posameznika drugačen vpliv. Stiska otroka lahko izhaja iz vseh področij, ki so zanj med prehodom iz enega obdobja v drugega pomembna (Tomori, 2014).

### **1.3.1.1 Duševno zdravje otroka**

Zaviršek (2004) opisuje duševno zdravje kot dinamično, kjer se vsak posameznik premika na kontinuumu dobrega, boljšega, slabšega in slabega duševnega zdravja. Kje se bo posameznik ustavil, je odvisno od vsakdanjih dogodkov, travm iz otroštva, raznih primanjkljajev, telesnih sposobnosti in od telesne ranljivosti za duševne stiske. Tudi Jeriček Klanšek (2005) opisuje duševno zdravje kot večplastni procesni koncept, ki je še posebej pri otrocih težko merljiv. Poudarja, da je zanje pozitivno duševno zdravje pomembno pri učinkovitem spoprijemanju z izzivi in spremembami, s katerimi se srečujejo skozi odraščanje. Tomori (1994) opredeli samopodobo, ki jo otrok izraža skozi nezadovoljstvo s seboj, s svojo zunanjo podoben, z osebno lastnostjo, kot velik možen vir stisk, še posebej pri otrocih, ki nimajo čustvene podpore bližnjih ali pa so nasploh negotovi. Tudi Jeriček Klanšek idr. (2016) pojasnjujejo, da ima pomembno vlogo, kako otrok dojema samega sebe in svoje sposobnost, saj so pozitivna samopodoba, tkanje socialnih stikov, udejstvovanje na raznih področjih kazalniki dobrega duševnega zdravja ter zato potrebni za učinkovito spoprijemanje otroka z vsakdanjimi stresorji.

Pri definiranju duševnega zdravja podaja Mikuš Kos (1999a) koncept štirih kriterijev, ki nakazujejo manjšo verjetnost pojava duševne stiske pri otroku, takrat ko:

- je otrokovo notranje psihično stanje stabilno,
- ima otrok ustrezne odnose in uspešno deluje,
- se otrok ustrezno razvija,
- otrok dobro obvladuje naloge in težave v življenju.

### **1.3.1.2 Otrok in njegovo okolje**

Tako v okolju kot osebnosti posameznika lahko najdemo dejavnike, ki blažijo učinke stresa (Lamovec, 1998, str. 13). Čačinovič Vogrinčič (2006) poudarja pomen vzpostavitev socialne mreže, ki otroku v stiski omogoča novo učenje in pridobivanje nove pozitivne izkušnje. Tudi Vec (2011) navaja raziskavo, ki povezuje razvoj čustvenih in vedenjskih težav pri otroku z

vključenostjo v socialno mrežo. Antonovsky (v Bešter, Kožar Tratnik, Breznik in Dolinar, 2019) je raziskoval učinek duševnega, vedenjskega in čustvenega ravnotežje poleg že zadovoljenih osnovnih življenjskih potreb in razbral, da ta posamezniku omogoča razvoj stika s samim seboj in z drugimi. Posledično z ljudmi, s katerimi deli svoje življenje, lažje sodeluje in nudi svoj prispevek k družbi, kar mu nudi občutek razumljenosti in umeščenosti v socialno okolje. Na socialnem področju ima otrok lahko težave pri vzpostavljanju odnosov z drugimi ali pa negotovost pri razvijanju bližine (Tomori, 1994).

Ključen varovalni dejavnik psihične odpornosti pri otroku je odnos, ki opogumlja, podpira, neguje zaupanje ter pomaga razvijati dejavnike, ki vplivajo na sposobnost soočenja z izzivi (American Psychological Association, 2019). Ko je otrok v dolgotrajni stresni situaciji brez podpore, se verjetnost nastopa stiske veča in takrat potrebuje prisotnost nekoga na katerega, ki mu lahko nudi pomoč in podporo (Mikuš Kos, 1999b). Otroci so bolj ranljivi kot starejši, saj so v veliki večini odvisni od okolja, otroci s posebnimi potrebami pa še toliko bolj, saj so njihove zmožnosti za reševanje za reševanje obremenjujočih situacij manjše (Bertoncelj Pustišek, 1994). Od odnosa in pričakovanj oseb, ki so otroku pomembne, je precej odvisno, kakšno samopodobo bo imel otrok, ta pa je ključna pri obvladovanju kriznih situacij, zato je širše družbeno okolje pomemben varovalni dejavniki (Mikuš Kos, 1999b, str. 33). Tomori (1994) poudarja, da je tako premajhna kot prevelika družabnost lahko vir notranjih stisk ali pa zunanjih konfliktov.

### **1.3.1.3 Družina**

Družina je prvo in prevladujoče okolje, ki otroku nudi varnost, sprejetost, možnost učenja ter zadovoljevanje čustvenih ter ostalih potreb (Žorž, 1997). Bertoncelj Pušnik (1994) poudarja, da znotraj družine lahko dobi otrok največ podpore in spodbud za zdravo in srečno življenje. Starši vplivajo na razvoj spodbudnega družinskega okolja, ki otroku nudi čustveno podporo, ki jo potrebuje za svoje počutje in obstoj varovalnih dejavnikov, zaradi katerih imajo otroci manj vedenjskih težav ter razvijejo boljše socialne veščine, dosegajo boljši uspeh pri delu v šoli in so manj depresivni (Bešter, Kožar Tratnik, Breznik in Dolinar, 2019, str. 48). Otroci, ki jim starši pojasnijo njihove naloge na primerni razvojni ravni in jim posvečajo več časa lažje, pokažejo lastna čustva, razvijajo tesnejše odnose ter imajo pogosteje manj socialnih in čustvenih težav (Vec, 2011).

Družina je lahko vir nezadovoljstva, razočaranj in stisk, saj kadar ta otroku ne uspe nuditi prostorov za osebni razvoj, postane pomemben dejavnik tveganja, ki lahko privede do težav otroka na več področjih (Bešter, Kožar Tratnik, Breznik in Dolinar, 2019, str. 43). Otroci, ki živijo v neurejenih družinah, družinah, kjer je prisoten alkohol, telesne ali duševne bolezni, ostajajo v stiskah osamljeni ter neopaženi in so zato bolj ogroženi (Bertoncelj Pušnik, 1994). Ranljive družine so zaradi družbenega, socialnega in ekonomskega položaja pogosto postavljene na rob družbe in se soočajo s težavami na več ravneh, kar vpliva tudi na njihove najšibkeje člane, otroke (Kobolt, 2010). Stiska, povzročena zaradi pritiska, ki ga čuti otrok, če mu starši ne nudijo podpore, se ne ukvarjajo z njim, imajo visoka in nerealna pričakovanja, se lahko prične izražati preko čustvenih in vedenjskih težav (Hladnik in Kobolt, 2011, str. 192). Največ stisk doživljajo torej otroci znotraj ranljivih družin iz manj spodbudnega ali disfunkcionalnega okolja (Žorž, 1997), saj se soočajo z mnogimi težavami v odraščanju, kot so šolska neuspešnost, težave v duševnem zdravju, revščina in pomanjkanje ustrezne starševske skrbi (Kožar Tratnik, 2019, str. 66). Družinski odnosi otroka skozi vprašanja o osamosvajanju in problemih s sprejetostjo in z doživljanjem svoje vrednosti v odnosih s svojimi bližnjimi spravljajo v stisko (Tomori, 1994).

#### **1.3.1.4 Šola**

Vpliv šole na duševno zdravje otrok je pomembno videti v povezavi s celotnim življenjskim prostorom otroka, saj ta velikokrat prispeva k vzdrževanju in razreševanju motenj v kombinaciji z različnimi neugodnimi dejavniki (Mikuš Kos, 1991, str. 27). Šola je lahko otroku, ki je izpostavljen neugodnim družinskim razmeram varovalni dejavnik, saj ta skozi dober odnos z učiteljem, pripadnostjo skupini vrstnikov, uspešnostjo v interesni dejavnosti in raznih predmetih dobi zadovoljstvo in pozitivno izkušnjo. Hkrati lahko predstavlja otroku vir hude preizkušnje, saj se ob širjenju socialnega okolja ter vstopu v šolanje postavijo hude zahteve glede učnega napredovanja, kar lahko doživlja kot stilsko ali krizo (Bertoncelj Pustišek, 1994). Otroci, ki doživlja hkrati slabo šolsko izkušnjo ter neugodne družinske razmere, doživlja mnoge pritiske. To lahko pusti neugodne posledice v njegovem nadaljnjem razvoju, saj ta vpliva na duševno zdravje in razvoj stiske. Prav tako stisko doživljajo otroci, čigar starši postavijo visoka pričakovanja glede uspeha (Mikuš Kos, 1991, str. 22).

Družina in šola sta povezana sistema, katerega skupni člen je otrok (Mikuš Kos, 1991, str. 30). Kadar sta oba sistema na enaki ravni, bo otrok trdno in uspešno socializiran skladno s koncepti šole in družine. Problem nastopi, če delujeta sistema v nasprotni smeri ali pa kadar oba sistema

pritskata na otroka in se otrok znajde v konfliktni situaciji. Sistema imata lahko različna pričakovanja, zahteve in vrednote hkrati pa otrok s svojimi lastnostmi ne more zadovoljiti pričakovanj obeh sistemov (Ibid). Tomori (1994) poudarja, da šolska neuspešnost lahko ogrozi otrokovo samopodobo, še posebej v okolju, kjer je ta tema toliko pomembna, da starši na njej gradijo svojo oceno otrok in svoje ravnanje z njih usmerjajo po uspehu, ki ga doseže v šoli. Odnosi med družino in šolo so torej zelo pomembni za otrokovo kakovost življenja (Mikuš Kos, 1991, str. 30). Poleg teh interakcij so za osebni razvoj otroka važni tudi odnosi med pedagoškimi delavci in otroci, saj ti lahko prispevajo k poglobljanju stiske ali pa otroku pomagajo stisko prepoznati, razumeti ter jo z nudenjem novih spodbudnih izkušenj zmanjševati (Kobolt, 2010). Dobri odnosi s sošolci olajšajo otroku premagovanje šolskih obremenitev, ki mu niso prijetne in zanimive (Tomori, 1994).

### **1.3.2 Izražanje stiske**

Usmeritev pozornosti v izražanje otroka je pomembno, saj to lahko pomeni prvi in neposredni poskus, ko se otrok v stiski odzove in si z izražanjem svoje stiske drugim poveča možnosti preživetja (Škoflek, Selsek, Ravnikar, Brezničar in Kranjčan, 2004 v Erzar, 2020). Stiska je prva fizična reakcija na občutke bolečine, šoka ali strahu in hkrati tudi iskanje načina lajšanja in soočenja z njimi (Žorž, 1997). Novonastali situaciji se otrok težko prilagaja, saj je obremenjen in vznemirjen, zato tej stiski, ki jo doživlja, sledi odziv na stresno situacijo (Bertoncelj Pustišek, 1994).

Otrok, ki je dalj časa znotraj stiske, razvije način, ki mu pomaga, da z njo shaja ali pa razvije obrambni mehanizem, s katerim se obvaruje stresnih situacij (Lep in Hacin, 2020). Žorž (1997) poudarja, da se stiska lahko izraža verbalno ali neverbalno, z vključenim zavedanjem in čustveno podlago ali pa z manjšim ali celo ničnim zavedanjem, kar otežuje prepoznavanje stiske, saj tudi njihovega notranjega doživljanja ne moremo opazovati neposredno. Bertoncelj Pustišek (1994) omenja, da lahko izraz stiske nastopi počasi in neopazno, a če ta traja dolgo, ali če nastopijo še dodatni obremenilni dejavniki, otrok ne zmore več držati psihičnega ravnovesja in stisko pokaže v vsej silovitosti. Stiske, izražene skozi spremembe v vedenju in v čustvovanju, lahko odrasle osebe z dobrim opazovanjem prepoznajo (Žorž, 1997). Lep in Hacin (2020) izpostavljata, da večina otrok kaže stisko v kombinacija vseh treh znakov, čustvenih, telesnih in vedenjskih.

Rožman (2015) pojasnjuje, da pogosto doživljanje negativnih izkušenj v povezavi s stisko, začne utrjevati izkrivljene povezave med čustvi, kar povzroči, da se otrok prične bati neprijetnih čustev in jih dojema kot nekaj, kar ga ogroža, in tako lahko nastanejo vzorci škodljivega vedenja, ki sproščajo njegovo čustveno napetost. Erzar (2020) opisuje, da se po travmatičnih izkušnjah pogosto zgodi, da oseba stiske ne izraža, ker se pri tem ne počuti varno oziroma se utiša sama, saj smisla v izražanju stiske ne vidi ali pa nima možnosti, da bi stisko ubesedila v varnem, zaupnem odnosu. Težave se kažejo pri vsakem otroku na njemu lasten način z različnim vzorcem pojavov (Jeriček, 2011, str. 9). Rožman (2015, str. 59) pojasnjuje, da je otrokom v stiski skupna nemoč razrešiti čustva, ki mu povzročajo tesnobo, otrokova prepuščenost impulzivnosti, otopelosti, brezvoljnosti in razdražljivosti, pri čemer je pomemben stik z osebo, ki mu nudi podporo.

Kot najpogostejše kazalnike stisk pri otrocih Miller (2000, str. 25) navaja naslednje znake:

- Regresija: otroci z regresivnim vedenjem iščejo pot v okolje, ki je bilo zanje varnejše.
- Spremembe v vedenju ali razpoloženju: otrok kaže neobičajno agresivnost, trmo, lahko postane pretirano poslušen, vdan in jokav.
- Depresija: otrok izgubi zanimanje za vse, postane pretirano zadržan.
- Nizko samospoštovanje: samozavestni otroci, ki nenadno izrazijo pomanjkanje samozavesti, izražajo pogost znak za izgubo samozaupanja, lahko hitro obupajo, jokajo, čutijo hude frustracije ob težavi, imajo izbruhe jeze in agresivnega vedenja.
- Nerazumljivi in ekstremni strahovi: izraziti strahovi kot posledice resničnih dogodkov.
- Težave s koncentracijo: otrok težje kot običajno sedi pri miru, naredi nalogo ipd.
- Fizični znaki: bolečine v trebuhu, glavobol, nemir v času za počitek, utrujenost.

Žnidaršič (2004) poudarja, kako pomembno je otroka v stiski, ki kaže posebnosti v vedenju opazovati, iskati vzroke za takšno vedenje ter ga ne opredeliti kot motečega. Tomori (1994) piše, da je pri izražanju doživljanja pomemben otrokov besedni zaklad, sposobnost poglobljanja vase, večja sprejemljivost za druge in sposobnost abstraktnega razmišljanja, kar je pri otrocih s posebnimi potrebami omejeno, zato ti potrebujejo več pozornosti in podpore.

### **1.3.3 Pomoči otroku v stiski**

Otrok redko neposredno in očitno govori o svojih težavah, saj lahko dogajanja okoli sebe ne razume, lahko se čuti sokrivega za to, kar se dogaja z njim ali v njegovem okolju, in ta

doživljanja ga begajo in vznemirjajo (Bertoncelj Pustišek, 1994). Odločitev otroka, da bo spregovoril o težavah, je težka in ga lahko spravi v dodatno stisko, zato je posamezniku, ki išče pomoč, treba z vso resnostjo prisluhniti (Tomori, 1994). Pripravljenost tistih, ki otroka poznajo, zanj skrbijo in ga imajo radi, je najzanesljivejše zagotovilo, da bo otrok v stiski dobil hitro in pravočasno pomoč (Bertoncelj Pustišek). Lamovec (1998, str. 13) piše, da kadar posameznik v dolgotrajni stresni situaciji ostane brez socialne opore, se verjetnost duševne stiske lahko poveča do stopnje, ko nastopi kriza. Zato je fizična in čustvena podpora osebe, ki je otroku naklonjena zelo pomembna, saj močno olajša njegovo doživljanje stiske (Erzar, 2020). Zaviršek (2004) piše, da se definicija strokovne pomoči posameznikom z duševnimi stiskami spreminja na podlagi bioloških, psiholoških, ekonomskih, socialnih in kulturnih dejavnikov, saj ti vplivajo na duševno zdravje posameznika.

### **1.3.3.1 Delo z družino**

Starši, ki poznajo svojega otroka, njegove reakcije ter odzive na določene dražljaje, so nenadomestljivi pri kakršnikoli obravnavi otroka (Jurišić, 2017). Ti opazijo otrokovo stisko in mu skušajo pomagati ter se na podlagi uspešnosti soočenja s stisko odločajo, ali otrok potrebuje strokovno pomoč ali ne (Bertoncelj Pustišek, 1994). Miller (2000) pravi, da vključevanje staršev v odnos s strokovnimi delavci temelji na spoznanju, da bodo njihovi otroci tako bolj učinkovito rešili stisko. Šola predstavlja pozitivno okolje, ki krepi otrokove sposobnosti spoprijemanja s problemi, saj mu skozi svobodno izražanje odrasli prisluhnejo ter pomagajo (Mikuš Kos, 1991, str. 25). Učitelj, ki ima zaupljiv in razumevajoč odnos, je za otroka v stiski pomemben, saj ta lahko del njegovega življenja zapolni z ugodnimi izkušnjami in optimizmom ter s tem prepreči in zmanjša kritičnost situacije (Ibid, str. 24).

Thorley (2017) poudarja, da so učitelji pogosto tisti, ki pri otroku naslovijo vedenjske spremembe, ki bi se brez ustrezne podpore lahko razvile v hudo stisko. Učitelj je tako otroku v stiski kot njegovi družini v težki situaciji edini stabilni dejavnik (Miller, 2000). Ko prihaja do neskladnih zahtev staršev glede šolskega uspeha z otrokovimi nižjimi zmožnostmi, je pomembna naloga učitelja, da vzpostavi okolje za svetovanje staršem in oporo otrokom, ki zaradi tega doživljajo stisko, s čimer postane učitelj pri krepitvi vloge otroka v družini na nek način otrokov zagovornik (Mikuš Kos, 1991). Učitelji jim nudijo pomoč pri reševanju učnih problemov, a težko posegajo v stiske, ki jih otroci doživljajo zaradi nespodbudnega družinskega okolja (Thorley, 2017). Miller (2000) piše, da je odgovornost učitelja, da primerno ukrepa, če na podlagi preteklih izkušenj presodi, da je ogrožen otrokov fizični ali čustveni

razvoj, saj otrok ne more napredovati v okolju, kjer jih spremljajo travmatični dogodki. Dobra povezanost učiteljev z ostalimi strokovnimi delavci na šoli je pomembna, saj omogoča hiter prenos informacij do ustreznih oseb, ki so usposobljene, da ustrezno reagirajo naprej (Thorley, 2017). Tu je ključno vključevanje svetovalnega delavca, ki načrtuje in izvaja preventive ali intervencije dela s starši, vodstvom šole in z zunanjimi institucijam (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, 2003). Šolski svetovalni delavci imajo širok vpogled v življenje otroka ter v njegove in družinske strategije obvladovanja težav. Staršem pomagajo prepoznati njihovo vlogo pri nastajanju in odpravljanju otrokovih stisk ter skupaj z njimi iščejo rešitve in načine pomoči otroku (Resman, Bečaj, Bezić, Čaćinović Vogrinčič in Musek, 1999). V primerih, ko starši opustijo skrb za otroka oziroma ga ne spodbujajo pri razvoju, starši niso v pomoč strokovnjakom, ampak predstavljajo oviro na poti do otrokovega napredka (Škoflek, Selšek, Ravnikar, Brezničar in Krajncan, 2004). Ko se negativni učinki primarne socializacije zaradi neustreznega vzgojnega stila staršev, kot so vzgojno in čustveno zanemarjanje, razvajanje, zlorabljanje itd., odrazijo v vedenju otrok nastopi vključitev ustanov, kot je Center za socialno delo, kjer socialni delavec spremlja otrokovo ožje in širše socialno okolje z vidika otrokovih specifičnih potreb, potrebnih sprememb in razvojnega stališča (Miller v Thorley, 1999).

Kot eno najpomembnejših nalog pri obravnavi otrok z duševnimi stiskami Thorley (2017) izpostavlja odnose med svetovalno službo in učitelji, saj učitelj in šolski svetovalni delavec sodelujeta kot strokovnjaka, ki vsak iz svojega vidika poznata učenca in skozi skupno načrtovanje sodelujeta pri reševanju problemov, iščeta rešitve ter skozi celoten proces spoštujeta znanja in izkušnje drug drugega. Erzar (2000) poudarja, da je pomembno preventivno delovanje šole ter strokovna kompetentnost zaposlenih pri odzivanju in naslavljanju otrokovih težav, da ne prihaja do razširjanja stisk.

Ker starši, učitelji in ostali pomembni odrasli spoznavajo otroka iz različnih perspektiv, je potrebno njihovo sodelovanje, deljenje informacij o otrokovem ravnanju in odzivu na stresne situacije (Schmidt, 1997). Za ohranjanje otrokovega razvoja in varnosti ter integracije je neizbežno sodelovanju večjega števila strokovnjakov, ki se vsak s svojega področja vključujejo v timsko obravnavo otroka z različnimi teoretičnimi znanji in izkušnjam (Ibid). Pomembno je upoštevanje strokovnega mnenja vseh vključenih v problem in iskanje skupne rešitve, saj le z medsebojno diskusijo lahko najdejo najbolj učinkovite oblike dela z otrokom (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, 2003).



## 2. Opredelitev problema

Ko govorimo o otrocih s posebnimi potrebami, se moramo zavedati, da ti predstavljajo še posebej ranljivo skupino (Selič, 2015, str. 18). Vsi otroci potrebujejo za zdrav razvoj najprej vključenost v toplo in spodbudno družinsko okolje ter kasneje vključenost v širše socialno okolje, katerega zelo pomemben del je šola, ki nudi prisotnost dnevne šolske rutine (Dobnik Renko idr., 2020). Mikuš Kos (2017) opozarja, da je vključenost v šolo pomemben varovalni dejavnik, saj ima številne vire pozitivnih vplivanj skozi aktiviranje virov pomoči ter s programi varovanja in krepitev duševnega zdravja

V času razglašene izredne razmere je država sprejela mnoge ukrepe in smernice za obvladovanje in zaježitev širjenja virusa Covid-19 med ljudmi (GOV, n. d.). Čeprav so spremembe v življenju pričakovane, so lahko nenadne in dolgotrajne prekinitve rutine za otroka hud stresor in negativno vplivajo na njegov občutek varnosti (Sandstrom in Huerta, 2013). Uvedba izobraževanja na daljavo in omejitev socialnih stikov sta pri celotni populaciji otrok, v še večji meri pri ranljivih skupinah, kot so otroci s posebnimi potrebami, pustile posledice na področju duševnega in telesnega zdravja (Dobnik Renko idr., 2020, str. 5). Otroci s posebnimi potrebami zaradi omejitev v intelektualnem funkcioniranju ne razumejo situacije na enak način kot njihovi vrstniki (Peljhan, 2020a). Mikuš Kos (2020b) pojasnjuje, da ti otroci v kriznih razmerah postanejo še bolj ranljivi, saj imajo različne zdravstvene težave ter telesne značilnosti, ki jim lahko otežujejo prebolevanje bolezni, kot je Covid-19, in se hkrati tudi težje prilagodijo na spremembe v njihovem življenju. Zahteve po hitri prilagoditvi na nov način izobraževanja so imele velik vpliv na počutje in delo učencev (Kranjc, Huskič, Kokol in Košir, 2020, str. 180). Za odpravljanje težav na učnem področju imajo otroci s posebnimi potrebami na podlagi odločbe dodeljeno dodatno strokovno pomoč ter individualiziran program, v katerem so opredeljene vse potrebne prilagoditve pri poučevanju (ZUOPP, 2011). V okviru šolanja na daljavo se te prilagoditve in pomoč niso izvajale ali pa izvedba teh ni bila kakovostna ter učinkovita (Peljhan, 2020a). Uvedba izobraževanja na daljavo je ranila tudi otroke, ki jim primanjkuje sredstev za takšno učenje ali pa nimajo primerne okolje za dostop do njega (United Nations, 2020). Otroci s posebnimi potrebami imajo lahko težave pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki (Pijl, Frostad in Flem, 2008), zato so stiki na šoli pogosto edini, ki jih imajo z vrstniki in odraslimi poleg družinskih članov. Dobnik Renko idr. (2020) pišejo, da odsotnost učencev od prijateljev in učiteljev lahko posledično negativno vpliva na njihovo socialno-čustveno spretnosti. Najbolj izpostavljeni negativnim vplivom socialnega distanciranja so

otroci znotraj ranljivih družin iz manj spodbudnega ali disfunkcionalnega okolja, saj negativni dejavniki v okolju vplivajo na vedenje in spoprijemanje otroka s kriznim dogodkom ali spremembami v življenju povzročijo stresno reakcijo, ki vodi do razvoja stiske (Jeriček Klanšek idr., 2016).

Stiske so sestavni del odraščanja, ki lahko postanejo na dolgi rok škodljive pri otrocih, ki jih ne izrazijo ali pa teh okolje ne prepozna (Peljhan, 2020b). Tu je pomembna vzpostavitev socialne mreže, ki otroku v stiski omogoča novo učenje in pridobivanje nove pozitivne izkušnje je pomembna (Čačinovič Vogrinčič, 2006). Z raziskovalno nalogo sem želela prepoznati vpliv izrednih razmer ter sprejetih ukrepov na pojav stisk pri otrocih s posebnimi potrebami. z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev. Ti so otroke spremljali med izobraževanjem na daljavo ter bili ob ponovnem odprtju šole prvi, ki so njihove stiske lahko prepoznali ter jih ustrezno naslovili. Treba je poudariti, da vsi OPP nimajo enakih problemov. Odzivi otrok so odvisni tako od njihove starosti, razumevanja situacije, duševnega zdravja, preteklih izkušenj in predvsem od strategij odzivanja v stresnih situacijah ter podpore domačega okolja (Dobnik Renko idr., 2020, str. 4). Osredotočenost raziskave bo na otrocih, ki se zaradi manj ugodnega družinskega okolja in pomanjkanja pomoči v okolju niso uspeli uspešno prilagoditi na spremembe ter so zaradi težav doživljali stisko. V takih okoliščinah se lahko zgodi, da otroci v razvoju nazadujejo in zdrsnejo na zgodnejšo razvojno fazo, zato bodo v trenutnih razmerah ti otroci potrebovali še več spodbude in nadzora (Peljhan, 2020b). Lee (2020) pravi, da bo dolgoročno spremljanje stanja duševnega zdravja mladih v prihodnje nujno potrebno.

## **2.1 Raziskovalna vprašanja**

V sklopu raziskave sem si kot vodilo zastavila naslednja raziskovalna vprašanja.

1. Kako učiteljice in šolski svetovalni delavci na OŠPP vidijo doživljanje in izkušnje otrok s spremembo v izobraževanju, ki je nastopila zaradi epidemije Covid-19 ter kakšen je njihov pogled in praksa izvajanja izobraževanja na daljavo.
2. Kako otroci s posebnimi potrebami razumejo situacijo Covid-19 ter s kakšnimi stiskami ter izzivi so se v času razglasitve izrednih razmer soočali v njihovem vsakdanjiku in družinskem okolju?
3. Kako učitelji in šolske svetovalne delavke prepoznajo in naslovijo stiske otrok s posebnimi potrebami ter kakšne so spremembe v postopku pomoči in medinstitucionalnem sodelovanju v času epidemije Covid-19?

### **3. Metodologija**

#### **3.1 Vrsta raziskave**

Raziskava, ki sem jo izvedla, je kvalitativna in empirična, saj sem skozi pripovedi intervjuvancev zbirala novo, neposredno izkustveno gradivo na področju otrok s posebnimi potrebami v času epidemije koronavirusa Covid-19 (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 230). Raziskava se nanaša na tretjo triado otrok, starih od enajst do petnajst let, ki imajo lažje motnje v duševnem zdravju ter se izobražujejo na oddelku s prilagojenim izobraževalnim programom z nižjim izobrazbenim standardom na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami (OPP). Ti predstavljajo večinski delež otrok, ki se izobražuje v osnovni šoli za OPP. Zaradi kompleksnosti teme so iz obravnave izpuščeni otroci, ki obiskujejo oddelek posebnega programa vzgoje in izobraževanja (PPVI). Kvalitativno raziskovanje izhaja iz predpostavke, da vsak podatek lahko pokaže proučevan pojav v popolnoma drugačni podobi, kot smo sprva predvidevali (Vogrinc, 2008 str. 54). Ker sem raziskavo izvajala v času epidemije, sem zaradi ukrepov imela otežen dostop do vzpostavitve osebnega stika z otroki ter do vključevanja v njihovo okolje. Izzive in stiske otrok v času epidemije sem raziskovala z vidika učiteljev in šolskih svetovalnih delavk, saj so ti z učenci dnevno v stiku in jih dobro poznajo. Bili so prvi, ki so ob ponovnem odprtju šole sprejeli učence ter naslovili njihove stiske, jim nudili pomoč in predstavljali njihov glas (Grošelj, 2021).

#### **3.2 Merski inštrument in viri podatkov**

Za to vrsto raziskave sem kot metodo zbiranja podatkov uporabila intervju. Kot merski instrument, ki usmerja postopek za pridobivanje podatkov, sem uporabila delno strukturiran vprašalnik s smernicami, kar pomeni, da sem že vnaprej imela zapisana okvirna vprašanja, katera sem na podlagi poteka pogovora prilagajala in dodajala podvprašanja (Mesec, Rape Žiberna in Rihter, 2009, str. 230). S tem sem lažje odkrila, kje so problemi, kako intervjuvani gledajo nanje, kako se pogovarjajo itd. Hkrati so bili odgovori bolj spontani, konkretni ter osebni (Kordeš in Smrdu, 2015). Vprašanja so razdeljena na tri glavne tematske sklope, ki izhajajo iz raziskovalnih vprašanj. Raziskovala sem stiske pri otrocih s posebnimi potrebami v času, ki so nastopile med spremembami na področju izobraževanja, soočenja z izrednimi razmerami v njihovem vsakdanu in družinskem okolju ter procesa pomoč, ki nudi podporo otroku v stiski. V teh sklopih so bila pri različnih osebah v ospredju različna vprašanja, ampak sem v večini zajela vse informacije, ki sem jih za svojo raziskavo potrebovala.

### 3.3 Populacija in vzorčenje

Populacijo raziskave predstavljajo zaposleni na dveh osnovnih šolah za otroke s posebnimi potrebami. To sta osnovna šola Jela Janežiča v Škofji Loki in osnovna šola Helene Puhar v Kranju. Vzorec je namenski, neslučajnostni in priložnosti. Na vsaki šoli ga predstavljajo zaposleni, ki so vsaj dve leti v delovnem razmerju na OŠ in imajo stik z učenci tretje triade na NIS-programu. Vzorec obsega različne poklicne profile. Intervjuvanih je bilo pet učiteljic, en učitelj in dve šolski svetovalni delavki<sup>1</sup>. V spodnji tabeli prikazujem splošne podatke intervjuvanih, ki sem jim zaradi želje po anonimnosti pripisala različne oznake. Skupno torej osem strokovnih delavcev, ki si kot osebe vključene v otrokovo okolje prizadevajo doseči največje korist otrok s posebnimi potrebami. Zagovorništvo najpogosteje potrebujejo ljudje, ki težko govorijo sami zase/se težko ali sploh ne morejo postaviti za svoje pravice (Zaviršek, 2008, str. 69), kar je pri otrocih s posebnimi potrebami, ki imajo nižjo kognitivno raven ključno. Najpogosteje ga opredeljujejo kot dejavnost, ki vključuje eno ali več oseb, ki se zavzemajo za uresničevanje svojih potreb in želja. Zavzemajo se tudi za preprečitev predlaganih sprememb, ki bi lahko poslabšale uporabnikov položaj (Zaviršek, Zorn in Videmšek, 2002, str. 80).

Oznaka	Formalna izobrazba	Zaposlitev	Število let zaposlitve	Delovno mesto
A	Univ. dipl. prof. spec. in reh. ped.	OŠ Helene Puhar	8 let	Razrednik 7. razreda
B	Univ. dipl. prof. spec. in reh. ped.	OŠ Helene Puhar	9 let	Razrednik 8. razreda
C	Univ. dipl. prof. soc. ped.	OŠ Helene Puhar	14 let	Razrednik 8. razreda
D	Univ. dipl. prof. psih.	OŠ Helene Puhar	10 let	Šolska svet. delavka
E	Univ. dipl. soc. ped.	OŠ Jela Janežiča	21 let	Šolska svet. delavka
F	Univ. dipl. soc. ped.	OŠ Jela Janežiča	15 let	Razrednik 9. razreda
G	Univ. dipl. prof. ped. in andr.	OŠ Jela Janežiča	3 leta	Razrednik 9. razreda
H	Univ. dipl. prof. spec. in reh. ped.	OŠ Jela Janežiča	8 let	Razrednik 8. razreda

Tabela 2: Značilnosti vzorca

<sup>1</sup> V diplomski nalogi uporabljam žensko in moško spolno obliko in včasih samo eno; pri tem mislim na vse spole in spolne izraze. Največkrat uporabljam žensko spolno obliko, saj je v raziskavo vključenih več žensk.

### **3.4 Zbiranje podatkov**

Podatke sem pridobila po metodi spraševanja oziroma intervjuja. Zaposlene sem, k sodelovanju povabila preko e-pošte ter kasneje preko telefonskega klica, kjer smo se dogovorili o času in kraju srečanja izvajanja individualnega intervjuja. Intervjuje sem opravljala po vnaprej dogovorjenem terminu od 27. 4. 2021 do 8. 5. 2021. Intervjuje sem nameravala izvesti osebno, vendar je intervjuvanim zaradi epidemije bolj ustrezala izvedba preko spletne platforme Zoom. Osebe, ki sem jih intervjuvala, sem prosila, če lahko pogovor snemam ter jim zagotovila anonimizacijo. Vsakemu intervjuvanemu sem pojasnila temo in namen raziskave ter poudarila, da bodo podatki uporabljeni izključno za namen diplomskega dela. Pogovori so trajali od najmanj 55 minut do največ 1 ure in 25 minut. Kot podlaga za izvedbo individualnih intervjujev so mi služile prej opredeljene smernice za delno strukturiran intervju, pri katerem sem morebitne nejasne odgovore poglobila s podvprašanji. Pogovor sem usmerjala glede na oporne točke, tako da se z intervjuvanim nisva oddaljila od glavnih tem. Sicer so večkrat zašli s tematike in pripovedovali o svojih delovnih izkušnjah z najrazličnejšimi oblikami družin ter otroki, a jih pri tem nisem zaustavljala, saj sem tako pridobila zanimive in koristne podatke.

### **3.5 Obdelava in analiza podatkov**

Gradivo, ki sem ga pridobila skozi individualne intervjuje učiteljev ter svetovalnih delavcev, sem obdelala po metodi kvalitativne analize. Intervjuje sem posnela z aplikacijo Zoom, kar mi je omogočalo natančen zapis in analizo poteka. Posnete pogovore sem transkribirala ter jih slovnično uredila le toliko, da je bralcu razumljivo, saj nisem želela posegati v spreminjanje naracije sogovornika, saj se s popravki lahko izgubi prava vrednost izraženega. Prepisane intervjuje sem večkrat prebrala ter iskala povezave in razlike med njimi. Gradivo sem uredila po principu tematske analize, pri čemer sem identificirala zanimive teme ter upoštevala dele, ki so pomembni za raziskavo. Znotraj intervjujev so se pojavile dodatne teme, ki jih nisem predvidevala, a so k raziskavi pomembno prispevale, zato sem tudi te vključila. Ključne teme so izobraževanje na daljavo, motivacija otrok, odprtje šole za OPP, vloga učiteljev, Covid-19 v otrokovem vsakdanu, varno in spodbudno domače okolje, naslavljanje stiske, proces pomoči OPP v stiski, medikalizacija, povezovanje strokovnjakov ter medinstitucionalno sodelovanje. Iskala sem povezavo med temami na višjem analitičnem nivoju ter tako oblikovala tri tematske sklope, v katere sem uvrstila pomen dobljenih podatkov, ki se navezujejo na zastavljena raziskovalna vprašanja. Nanje sem odgovorila skozi razpravo, jih z oblikovanjem utemeljenih sklepov na koncu tudi povzela ter podala konstruktivne predloge.

#### 4. Analiza in rezultati

S tematsko analizo sem oblikovala tri tematske sklope, skozi katere sem predstavila rezultate z dobesednimi zapisi izjav sogovornikov. Prvi tematski sklop se navezuje na spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja otrok, drugi zajema vpliv sprejetega ukrepa socialnega distanciranja na otroke in tretji sklop pa se navezuje na doživljanje stisk otrok in na oblike pomoči. Vsi tematski sklopi so vezani na čas epidemije Covid-19 od marca 2020 do januarja 2021, ko je z nekaj prekinitvami potekalo izobraževanje na daljavo ter od januarja 2021 do izvedbe intervjujev maja 2021, ko so se otroci s posebnimi potrebami ponovno vrnili v šole.

##### 4.1 Spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja v času epidemije

S prvim tematskim sklopom sem dobila vpogled v spremembe na področju šolanja otrok s posebnimi potrebami v času epidemije, ko se je ta od izvajanja pouka na daljavo do ponovnega vračanja otrok v šolo močno spreminjal. Zanimalo me je, kako so učitelji in šolski svetovalni delavci v času šolanja na daljavo organizirali in prilagajali način dela ter kakšen odnos do te vrste izobraževanja so imeli otroci. Teme se navezujejo tudi na vzdrževanje stika med učenci, starši in strokovnimi delavci ter na stiske in težave, s katerimi so se soočali otroci in njihove družine. Šola predstavlja velik del življenja otrok s posebnimi potrebami, zato sem temu področju znotraj vseh, na katere je epidemija Covid-19 vplivala, namenila več pozornosti.

###### – Izvajanje izobraževanja na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije

V času izrednih razmer se je ob naraščanju okužb uvedlo izobraževanje otrok na daljavo, in s tem se je marca 2020 pouk iz šole preselil na domove otrok. Prav tako so učiteljice in svetovalni delavci izrazili, da so pouk vodili od doma. Intervjuje sem izvajala z zaposlenimi na dveh osnovnih šolah, pri čemer je bila ena bistvenih razlik na ravni šole v načinu izvajanju pouka na daljavo v začetku epidemije. Zaposleni na eni šoli so poudarili, da so imeli s strani šole podana navodila za poenoten sistem izvajanja poučevanja na daljavo, saj so, četudi na daljavo, želeli funkcionirati enotno.

*»Vsi smo delali od doma. [...] Smo bili na daljavo, vendar smo, kljub temu smo dobro sodelovali in si med seboj pomagali.«* (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Z vsemi učitelji sem bila tedensko v kontaktu. Še posebej decembra, ko smo vsi izgubili malo motivacije.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Bili smo zelo usklajeni. Četudi na daljavo, smo morali funkcionirati kot sistem. Točno se je vedelo, kako sodelujejo in se vključujejo predmetni učitelji v posamezni razred.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Pouk smo kot celotna šola izvajala v istem programu in na podoben način.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

Intervjuvani, ki so zaposleni na drugi šoli, so povedali, da niso imeli poenotenega načina sodelovanja z učenci in starši, vendar so poudarili, da so pridobili s tem več avtonomnosti pri izvajanju pouka. Dve učiteljici sta menili, da sta tako svojim učencem najlažje zagotovili sistem, ki je omogočal učinkovito šolanje, saj sta način poučevanja prilagodili glede na interese in sposobnosti učencev. Skupna praksa obeh šol je ta, da so si kot povezan kolektiv med seboj izmenjevali dobre prakse in izkušnje ter drug drugemu nudili podporo in pomoč.

»Na šoli nismo imeli poenotenega načina, kako naj bi sodelovali s starši oziroma z otroci. [...] S tem smo imele učiteljice več avtonomije, kako in kaj bi izvajale. Poznamo svoje otroke in vemo kaj bi bilo njim najboljše in najlažje.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Ob začetku smo se zagnali vsak po svoje, kakor smo vedeli in znali. [...]Tudi na aktivih smo si poskušali pomagati. [...] Vsak je vodil pouk po svoje, ker imamo zelo specifične učence in težko vzameš nek vzorec, ki vsem paše. [...]« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Smo imeli organizirano preko Google aplikacije, kjer smo učitelji za vsako uro napisali kaj delamo. [...] Ravnateljica je želela vedeti na dnevni bazi, kateri učenci se ne oglašajo, kako delajo, ali vračajo izdelke.«(Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Do polovice karantene je šola nakako poenotila sistem pri vseh razredih, do takrat pa je bila to stvar posameznega učitelja.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

Svetovalni delavki in učitelji so navedli, da so na podlagi prvega vala, ko je pouk potekal večinoma le v dopisovalni obliki preko maila in spletne učilnice, prejeli izkušnje za boljšo organizacijo tekom drugega vala. Del pouka je vsakodnevno potekal v živo preko kamere z uporabo aplikacije Zoom ali Teams. S tem so učenci vzdrževali medosebni stik ter stik z učitelji, katerim so lažje postavili vprašanja o nerazumljeni snovi in po potrebi imeli individualne ure pomoči.

»Na začetku smo se lotil tako, da smo pošiljali nekaj posnetih razlag in filmčkov, da ni bilo preveč vsega. [...] Ob torkih smo imeli Zoom in razredno uro.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Vse je temeljilo na dajanju navodil preko posnetkov, domačih nalog. [...] V 2. valu so bili sistema že navajeni. Pričeli smo preko Teamsov, ki so malo bolj interaktivni.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

» V prvem valu je bilo to bolj v pisni obliki, torej da smo jim poslali preko mailov. [...] Letos je bilo dopoldne nekaj ur pouka v živo preko Teamsov, potem pa so imeli učenci na razpolago še individualne ure, če so potrebovali.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Posebno težaven je bil samo, da smo v prejšnjem letu komunicirali prek elektronske pošte in Viberja, letos pa smo šli kot cela šola na program Teams.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Veliko lažje je bilo v 2. valu, ko smo se organizirali na podlagi prejšnjih izkušenj.[...] Učitelj je lažje sledil, kaj se z otroki dogaja, kot spomladi, ko je bilo vse samo na pošiljanju in vračanju gradiva.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Zjutraj sem jim poslala navodila za isti dan, kaj se od njih pričakuje. To so bile zelo minimalne zahteve, veliko manj zahtevne kot v šoli.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

Na obeh šolah za otroke s posebnimi so tehnološko problematiko reševali tekom prvega vala. S pomočjo finančnih prispevkov donatorjev so vsem učencem zagotovili ustrezne računalnike ali tablice. Intervjuvani so izpostavili, da z računalniško pismenostjo ni bilo težav, saj so učenci zadnje triade že predhodno imeli delo na računalniku vključeno v redne učne ure, zato so bili v večini samostojni in jim je uporaba IKT domača. Največkrat izraženi težavi, ki se nanašata na tehnologijo in prilagajanje učnega gradiva, sta bili slaba internetna povezava in gospodinjstva brez tiskalnikov.

»Bolj kot vsebinsko je bilo treba učence navaditi na uporabo spletnih orodij. Pri meni s tem ni bilo takih težav, ker so vseeno učenci že bolj vešč, ker mi kot šola že tako delamo veliko na računalniški pismenosti itd. En učenec je bil, ki je imel veliko nekih izgovorov za neoprevidne naloge, ampak sva potem z mamo govorili, da so imeli težavo z internetom in računalnikom, ker je imel brat tudi šolo.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Pri nas računalniška pismenost ni tako nizka. Zahvaljujoč mobilni tehnologiji so precej spretni in s tem nimajo težav« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Pri pripravi programa sem morala vzeti v zakup, da nimajo vsi printerjev doma. [...] Pri učenki je bil problem internet. [...] Težavo s tehnologijo smo rešili. Dobila je računalnik. [...] Oče pa je na delo na gradbišče s seboj odnesel telefon, ki je imel mobilne podatke, tako da dopoldne ni imela interneta.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Učenka ni imela zvoka, ker je delala preko telefona.[...] Problem je bil dostopnost do dokumentov, saj nekaterim niso delovali programi, drugi nimajo tiskalnika doma itd.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Računalnike smo zagotovili vsem že spomladi. [...] Nekaj so nam jih sponzorji darovali, nekaj smo jih dobili v dar, nekaj od CSD-ja, nekaj je bilo šolskih. Te smo jim dal in jim jih kar pustili, ker jih sedaj ponovno potrebujejo. Če so bile večje težave je šel do njih naš računalničar in jim pomagal.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)



*»Ker smo na že pričakovali, da bomo šli na daljavo smo z učenci enkrat do dvakrat tedensko, pričeli uvajati program Teams. [...] Več težav je bilo s tem, da nekateri niso imeli doma ustrezne tehnične opreme, bodisi se je pojavljala težava s priključitvijo. [...] Bilo je dobro sodelovanje s strani staršev, smo se lepo dogovorili in jim omogočili finančno podporo, da so za svoje otroke kupili tehniko.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

Več intervjuvanih je izpostavilo, da so določeni učenci med poukom na daljavo izklapljali kamero zaradi sramu pred razkritjem revščine, v kateri živijo, in zaradi stiske, ki je nastopila ob občutku izpostavljenosti preko ekrana. Učiteljice in svetovalni delavki so poudarile, da so v teh primerih tolerirali, da kamera ni bila potrebna oziroma so z učenci našli alternativo, kjer je bil vzpostavljen stik, ki učenca ni obremenjeval in oviral pri sodelovanju. Dva učitelja sta striktno 'zahtevala' kamero, saj so nekateri učenci zaradi izklopljene kamere čas pouka namenili igri in spanju. Kot moralno dilemo uporabe kamere v času izobraževanja na daljavo, ki je spravljal v zadrego tako starše kot otroke, so intervjuvani navedli njihov vstop in vpogled v intimno okolje učencev in njihovih družin.

*»Učenci se niso želeli pojavljati na kameri, kar smo spoštovali. Mi smo se pojavili v njihovi zasebnosti in smo videli marsikaj. Zgodil se je, da je bil učenec na kameri in šel s telefonom naokoli po stanovanju in takrat se je videlo, v kakšni revščini živijo. [...] V enem trenutku se je lahko na kamerah marsikaj razkrilo. Tistim, ki so bili v zadregi, smo šli toliko naproti, da smo sodelovali na drugačen način.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Zahteva, da so na kameri, ni najboljša. Eni so se skrili, ko jim ni bilo več prijetno. Bila sem v sredini njihove dnevne sobe in totalno ni bilo intime. [...] Sem dobila tak vpogled v družinsko okolje, kot ga dobi recimo le CSD.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Jaz sem jo zahtevala, s tem sem imela občutek kontrole, da jih imam poleg. [...] Če bi kdo imel velike čustvene stiske ob tem, bi rekla 'izklopi si'. Tako pa sem videla v tem samo spodbudo. Učenec ima težave z izpostavitvijo sebe, je zelo pogumen, ampak z veliko nesamozavestjo v sebi. Pri njem smo izbrali alternativo, da je imel kamero prižgano, ni pa je imel obrnjene proti obrazu. [...] Tako je dobro delal, saj ni bil izpostavljen na način, ki bi ga oviral pri sodelovanju. Učenka je imela težave, zaradi čustvenih zmogljivosti in sramu, ki je bil še bolj izrazit preko ekrana. [...] Izklapljala je kamero, težko je sodelovala, potrebno jo je bilo zelo motivirati, ji zagotoviti varnost ter delati individualno« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda).*

*» Jaz nimam nekih zakonskih podlag, da bi lahko zahteval, da so vklopljeni, tako da so večino časa imeli izklopljeno kamero. [...] Pri učencu, ki ima motnje avtističnega spektra, je bila težava, da ni želel vklopiti kamere. [...] Avtisti ne znajo lagati. Ko sem ga vprašal, kaj dela, mi je povedal, da igra igrice ali pa da spi. [...] Njegova pozornost je bila usmerjena na to, kdaj bo kamero ugašal, kot pa na to, kaj delamo.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Kamere so bile problem, ker jih niso vsi imeli in jaz nisem vedela, kaj se za zaslonom dogaja. Pri enem učencu sem sicer izvedela, da jo je imel, ampak jo je pač izklopil, ker mu je bilo tako lažje.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

Med intervjuvanjem so štiri učitelji kot večjo skrb za učence navedli pretirano uporabo telefonov. Dve učiteljici sta bili mnenja, da je digitalna zasvojenost pri učencih že vidna, ostali intervjuvani pa so izpostavili, da opažajo korake, ki vodijo v to smer. Več udeleženih je poudarilo, da je uporaba tehnologije med korono postala opravičena in normalizirana, ter da je izolacija druženje otrok preselila na splet in spodbudila menjavo ur, namenjenih spanju, za igranje igrice. Poudarili so, da več časa na telefonih preživljajo otroci iz manj spodbudnega okolja, ki se dolgočasijo in nimajo omejitev s strani staršev, ki nosijo velik del odgovornosti pri preprečevanju zasvojenosti.

*»Jaz mislim, da so zasvojeni. [...] V razredu jaz skrbim, da telefona med poukom ni, doma pa je to stvar staršev. Starejše generacije učencev so tehnologiji še toliko bolj nagnjene. [...] Menim, da to ni posledica korone, ampak je le ta uporaba tehnologije spodbudila. Delo za šolo so naredili v uri ali dveh, preostali čas so se dolgočasili. Večkrat so mi povedali, 'da če ni bilo nič za početi, so bili pač na telefonu'.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Je res, da so se vsi navadili na telefone. [...] sem jih vprašala 'Koliko ur pa ste vi na telefonu?' [...]. Jaz sem bila šokirana, to so po 11 ur na telefonu. [...] Ne potrebujejo več vrstnikov za druženje, ampak so jim Tik-tok in Instagram nadomestilo za stike. [...] Starši nimajo nadzora nad tem, koliko časa preživijo na telefonih. Od družine je odvisno, nekje je kontrola, drugje je ni. [...] Največ, kar lahko jaz tukaj naredim je, da jih opolnomočim v razredu, da jim povem iz svojih izkušenj, da to ni okej. Ponavadi vse, kar jim kažeš o odvisnosti, gre v času, ko so oni že na poti tja, skozi eno uho notri in drugo ven.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Da, na telefonih so tako ali tako vedno, sedaj še kakor bolj upravičeno. [...] Je ogromno pregovarjanja, da telefon ne paše k pouku, še manj igranje igrice med poukom. Pa pravijo otroci 'saj je samo telefon'.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Sedaj je to preveč normalizirano.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Zasvojenost ne bi rekla. Mogoče to, da so med seboj preselili komunikacijo na te aplikacije. Jim je postalo to neko druženje. [...] Mogoče je to ena možna skrb za nadaljevanje, kako se bodo družili.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

Dve učiteljici sta poudarili, da šola deluje kot varovalni dejavnik pri nastopu zasvojenosti, saj v šoli uporaba telefonov ni dovoljena in so se otroci primorani družiti in navezovati stike.

*»Niso bili zasvojeni, le en fant, ki je imel že prej težave in jih ima še sedaj. To je njegov način reševanja domačih stisk, da gre v nek drug svet. Tukaj je šola balzam, ker na šoli uporabe naprav ni.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Upoštevali so pravila, da telefonov pač ni. Prisiljeni so se družiti. Mi imamo svojo škatlo, kamor damo vsi telefone, vključno z menoj.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

## – Prilagajanje na spremembe v času izobraževanja na daljavo

Učenci so se morali v kratkem času prilagoditi na novo učno okolje, nove oblike komuniciranja in popolno spremembo dnevne rutine. Svetovalni delavki in učiteljice so poudarile, da je šolanje na daljavo predstavljalo velik izziv, saj so učenci situacijo sprva razumeli kot počitnice in do šole niso čutili dolžnosti. Poudarile so, da so učencem nudile čas za prilagoditev na spremembe ter na sam ritem novih zahtev. Pri učencih, kjer še po tem času ni bilo odziva, so učiteljice kontaktirale starše ter jih spodbudile k sodelovanju in vključitvi otroka v šolanje.

*»S strani vodstva mi je dobro, ker so na naši strani in vedo, da je to šok, ne le za nas, ampak še bolj za otroke. Ti se kar niso zavedali, kaj šola pomeni. Smo imeli veliko resnih pogovorov na to temo, ker so vse vzeli tako lahkotno.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Ko so ostali doma, so vse odklopili. [...] Ko smo rekli 'šolanje na daljavo, doma ste, spremljajte pošto', je bil odziv od približno polovice, druga polovica pa se je dala na počitnice. Od začetka seveda jih nismo pustili za daljši čas. [...] Če ni bilo odziva, smo jih poklicali. Potrebovali smo dobra dva tedna, da smo ujeli pravi ritem ter pričeli dobro delati na daljavo.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Mislim, da šole kot šole, niso dojemali. Da je bila to prej zabava kot nekaj resnega. Zgubil se je občutek odgovornosti, dolžnosti do šole. To se mi zdi zelo velik minus.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

*»Bil je v svoji sobi, ki ne predstavlja razreda. Nekateri se niti preoblekli niso ali zajtrkovali. Vse prej kot dojemanje, da je to šola.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

Šolska svetovalna delavka je izpostavila, kako pomembna je rutina oz. vnaprej znana struktura dneva pri otrocih s posebnimi potrebami. Šolanje na daljavo je zahtevalo veliko samostojnega dela, kar pri učencih s posebnimi potrebami takoj pomeni so vključevanje staršev.

*»Vsak dan zjutraj smo se dobili na Zoomu in že zaradi te strukture je bilo drugače. Naši otroci potrebujejo strukturo, navodila in usmerjanje. Če bi bila samo pisna gradiva in navodila, bi bilo precej težje, saj bi bili tako prepuščeni sebi in staršem. [...] Otroci imajo težavo s pripravo in organizacijo, potrebujejo ogromno podpore, dodatnih navodil, da se pripravijo za delo. Zato so tudi pri nas, da imajo pri tem pomoč.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

Intervjuvani so izrazili, da ima zgolj pisno podajanje navodil slabši domet za delo zato so čas, ko so bili na Zoomu izkoristili za dodatno razlago, preverjanje znanja in za pogovor. Poudarili so, da je večina otrok dnevno sodelovala in redno pošiljala naloge, da je nekaj učencev delalo celo pretirano. S starši učencev, ki so za delo potrebovali dodatno spodbudo, so bili učitelji individualno v stiku. Tako se je pri večini sodelovanje izboljšalo, a nekateri kljub temu za šolo niso naredili nič.

»Najprej smo se pogovarjali, kako jim je, zatem sem jim v živo predstavila navodila za delo, ker če jim daš samo pisna navodila, jih le-ta zelo malo prebere in nalogo naredi, saj jih že malo napisanega odvrne od dela.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Albansko govoreči učenec je 'štrajkal'. Ampak, ko smo se pogovorili s starši oz. sestro, ki bolje razume slovensko, je pričel delati in pošiljati naloge. Z ostalimi je bilo tako, da če smo zagrozili z ocenjevanji, so delali.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Dva učenca sta bolj izstopala po tem, da za šolsko delo nista bila pripravljena, za vse ostalo pa. [...] Stik sta sicer dnevno vzpostavljala. [...] Pri enem je bilo veliko izogibanja, drugi pa mi je vmes poslal deset fotografij kaj dela.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Imeli smo kontakt s starši, ki so obljubljali spodbudo, a se ni kaj dosti spremenilo. Nekateri so delali pretirano, večina povprečno, eden pa nič. Če ni tistega, da bi lahko stopil do njega, prijel za ramo in videl kaj dela, je težko. [...] Če so dobili le navodila, so delo prelagali čez celoten dan in tako izgubili nit pri sprotne delu.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»S petimi učenci smo delali dnevno, so redno oddajali naloge, ki sem jih pregledovala in jim dala povratno informacijo. Ostale pa smo individualno klicali. Dva sta se zatem začela odzivati.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda).

Intervjuvani so izpostavili, da otroci s posebnimi potrebami težje držijo osredotočenost in pozornost pri dalj trajajočem delu. Učiteljica in svetovalna delavka sta navedli primer, ko sta učenki sredi pouka odšli izpred kamere ter se šli igrat in kuhat kosilo. Drugi dve učiteljici sta izpostavili, da domače okolje ne more menjati učilnice, saj več otrok ni imelo sobe za mirno delo, ampak so bili v sobi z vsemi ostalimi družinskimi člani. Pri tem sta kot zelo pomembno dejstvo navedli pomen fizične prisotnosti osebe, ki poskrbi, da ima otrok organiziran prostor, kar spodbudi njegovo koncentracijo.

»Naši otroci imajo ranljivo pozornost. Učenke z motnjo pozornosti kar naenkrat ni bilo več in učiteljica je ugotovila, da se je šla igrat s papagajem. [...] Vse jo je zmotilo. Težje jih je bilo držati pred ekrani in vzdrževati njihovo pozornost in koncentracijo. Ni to, da otrok ne želi sodelovati. Otroki tak je. [...] To so njihove specifične, ki se jih preko kamere ni dalo tako uravnati, kot se jih da, če je otrok v razredu. Tam je fizična prisotnost. Si poleg njega in mu pomagaš organizirati in pripraviti prostor. [...] Kar se pozornosti in koncentracije tiče, je šlo zelo navzdol.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Veliko je bilo 'pridi nazaj, zdaj delamo, ker se je npr. učenka odločila iti skuhati kosilo. Vidiš, da ni strukture doma medtem, ko v šoli je.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Nekdo je dejansko zaspal pred računalnikom, kinkal je skoraj vsak dan. Vse jih je hitro zmotilo, vse so zelo na hitro naredili.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Domača kuhinja se ne more enačiti z varnim delovnim okvirjem, ki ga daje šola kot fizična ustanova. Učenka je imela okoli sebe vedno starše, brate in sestre. Čutil si ta nemir. Vedela je,

*da so nekje v hiši in to se je poznalo pri njeni opreznosti. Motilo je učni proces in posledično njeno zbranost in koncentracijo.» (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Učenec je bil v kuhinji, poleg je sestra delala večerjo, oči gledal televizijo, mlajši brat skakal v kamero itd. To je bilo pri vsakomur, redko, da je imel kdo svoj prostor, da se je lahko umaknil. Nekateri niso imeli težav in so delali, drugi pa se zaradi tega niso mogli oziroma želeli javiti.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Dalj kot je trajalo to obdobje, težje se je bilo pogovarjati. Z moje strani so bila neka vprašanja. Takoj, ko sem jaz nehala spraševati je bilo pogovora konec.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

## – Motivacija učencev

Učitelji in svetovalni delavci so povedali, da je bil velik izziv zagotoviti kontinuum komunikacije in ohranitve motivacije za šolsko delo. Otrokovo motivacijo so poskušali obdržati skozi razne izzive, kvize, peko piškotov ipd., saj so skozi te spremembe v rutini za kratek čas pridobili pozornost in zagon učencev za pouk na daljavo. Učitelj je poudaril, da so si otroci želeli vrnitve v šolo, saj je bil viden upad v koncentraciji in motivaciji. Učenci, ki niso več zmogli tempa, so postajali miselno odsotni.

*»V bistvu, če smo še na začetku dobro delali, jim je na koncu motivacija čisto padla. In potem, ko so prišli nazaj, so te učne vsebine bile, kot da se jih ne bi še učili.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Motivirala sem jih na različne način, skozi kvize in izzive. [...] Tako da se jim je vedno nekaj dogajalo in smo držali njihovo motivacijo. Je pa res odvisno od razreda, moj je zelo sodelovalen in motiviran.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. Razreda)*

*»So bili dnevno v stiku z nami preko Viberja, ampak jim je to postalo dolgočasno. [...] Obleči smo morali nase največ možno oblačil, [...]. Pa je bilo spet nekaj novega za popestritev. Vsakemu razredu sem se pridružila vsaj enkrat na teden za razredno uro. Res smo se ukvarjali s tem, kaj bi še lahko naredili.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Fizično prisotnost smo lahko preverjali. Koliko so se nam nasploh izgubljali, je pa druga, otroci so bili pasivni, se zapirali vase. Videl se je upad od začetka, ko je bilo dobro do tega, da niso več zmogli, ni bilo več motivacije.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Na začetku, ko so bili le filmčki in podobno, jim je bilo zabavno in je šlo. [...] Tudi otrokom je padla motivacija. Vedno, ko je bilo nekaj novega, jim je bilo zabavno, ko je to postala rutina, jim pa ni bilo več do sodelovanja.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Letos pozornosti in motivacije ni bilo. Tudi lani ne veliko več, ampak smo bili malo bolj pod adrenalinom, ker je bila situacija nova.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Proti koncu tedna so bili že naveličani Zooma. Sami so pričeli izpostavljati, da bi radi šli nazaj v šolo.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

## – Izostanek učencev od pouka

Udeleženi v intervjuju so izrazili, da je bilo v času izobraževanja na daljavo več učencev, ki se pouka niso redno udeleževali. Najpogosteje so bili to učenci albansko govorečih družin, ki so se v začetku izrednih razmer začasno preselili v Albanijo. Učiteljice so jih kontaktirale, a niso vedele, koliko lahko posegajo v njihovo družinsko dinamiko. Dale so jim vedeti, da je tudi zanje, čeprav na daljavo, pouk še vedno obvezen. Med dalj časa odsotnimi so učitelji in svetovalni delavci navedli učence, ki so imeli opravičen izostanek, a je bil razlog po mnenju intervjuvane za večmesečno odsotnost le malo verjeten. Šola je v teh primerih stopila v stik s starši in po potrebi vzpostavila sodelovanje s centrom za socialno delo, saj je šlo za sum, da je v ozadju večja družinska problematika.

*»Pri slovenskih učencih ni bilo panike, so prihajali vsi, odsoten je bil učenec, ki je ostal na Kosovu. Kontakta s starši skoraj ni bilo. Jaz sem jih morala klicati, jih spraševati, kako je učenec doma itd. Nisem vedela, ali se lahko vmešavam v njihovo družinsko dinamiko. Z njim sem delala na daljavo.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Ko so prišli nazaj, sta bila dva učenca še na Kosovem. Eden je rekel, da ima kar dopust.[...] Rekla sem naj spremljaj mail, ker vseeno je šola obvezna. [...] Tako, da tisto kar sem mu naročila je naredil. Oni so šolo popolnoma odklopili. Tudi klicati jih nismo morali, saj bi bili stroški previsoki.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Trenutno je največ tega neobiskovanja pouka. [...] Zdaj se je zgodilo, da imamo pet učencev, ki nimajo neopravičenih, ampak celo opravičene ure izostanka, ki štejejo skupaj več kot 200 ur. Tako da smo sedaj s centrom največ sodelovali v zvezi s temi težavami. [...] Pri enem učencu, ki je v 6. razredu, je še ogromno časa, da bi on kar nehal hoditi v šolo, da bi manjkal. Če se to dovoli sedaj, ga v 9. razredu sploh ne bomo videli. [...] V vsakem razredu imamo enega učenca, ki se izogiba šoli, tega prej ni bilo.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»En učenec je precej odstoten, ga praktično ni pri pouku. [...] Odsoten je zaradi težav z zdravjem. Iskreno, ne vem, če je čisto tako. Otroka že štiri mesece ni. Na začetku šolskega leta je hodil, potem pa je bil lockdown, prišel je za en teden v januarju, a ga od takrat ni bilo več. Pravijo, da je bolan, ima vedno zdravniško opravičilo. Sodelovali smo s Centrom za socialno delo. Imeli smo sestanek s starši, kjer so obljubili, da bo bolje. [...] Ne vem, ali je korona njihovo situacijo doma poslabšala, ker so bili lahkotno doma in potem ni bilo te kondicije, da bi prišli nazaj. V kolikor menijo, da je dom zanj 'varno okolje' po mojem mnenju ni varno. Toliko izkušenj mu vzamejo, ki jih ne more doživeti doma. [...] Mislim, da so se ti, ki že tako ne hodijo v šolo redno, sedaj še težje vračali.«* (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Imam le eno učenko, ki sem jo moral vsako jutro klicati. [...] Pridejo pa z vseh strani možni izgovori, da ne deluje internet, da je računalnik slab. Jaz tu nisem moral vedeti, ali je res ali ne.«* (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

Tri sodelujoče v intervjuju so povedale, da je šola ob kriznih znakih hitro reagirala in ni dopustila, da bi prišlo do popolnega odklopa učenca. Običajno je zadostoval že pogovor s starši ali pa spodbuda, opomnik učenca, da je obiskovanje šole njegova dolžnost.

*»Pri meni so vsi redno prihajali in redno delali. Kakšni so potrebovali več spodbude.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

*»Če smo kje opazili možnost, da bi prišlo do tega, smo hitro ukrepali in imeli jaz, ravnateljica in starši, po potrebi tudi učenec, sestanke. Nismo niti dopuščali, da bi se nam kakšen otrok izgubil, da ga sploh ne bi bilo.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»V redni osnovni šoli, če je bil otrok izklopljen, je bil izklopljen. Mi smo takoj paniko zagnali in kontaktirali starše. Naši niti niso imeli priložnosti biti popolnoma izklopljeni.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. Razreda)

### – **Individualna učna in svetovalna pomoč**

Prosti učitelji so dnevno izvajali individualne ure učenja z učenci, ki so bili učno šibkejši in so potrebovali dodatno razlago, več vaje in pomoč pri reševanju nalog. Vključevali so se tudi v razrede, kjer se je večkrat pojavila tehnična ovira. Intervjuvani so izpostavili, da so na tak način želeli razbremeniti tiste starše, ki niso imeli znanja ali pa pravega pristopa, da bi svojemu otroku pomagali pri šolskih obveznostih.

*»Ker je precej manj otrok kot na večinskih šolah, smo učitelje, ki so bili v podaljšanem bivanju ali pa niso bili tako obremenjeni s pripravo snovi, organizirali, da so izvajali individualno pomoč za učence. [...] Običajno so razredniki izpostavili, kateri so učenci, ki potrebujejo pomoč pri šolski nalogi. Tudi staršem smo poslali poziv, če kdo ni zmožel ali znal pomagati otroku.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Imeli smo organizirano individualno pomoč s strani predmetnih učiteljev. Po naših skupnih urah so poklicali učence in se z njimi individualno učili in delali na način 'no, sedaj pa odpri zvezek str. 23 in preberi prvo navodilo'.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Eden je bil prisoten tudi zjutraj in je pomagal otrokom pri priklapljanju in organizaciji za pouk.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Z ostalimi so pričeli učitelji delati individualno preko Viberja. Ti so se odzivali šele direktno ena na ena, sami niso naredili veliko.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

Več intervjuvanih je poudarilo pogovor z otroki, ki so potrebovali tesnejši stik kot zelo pomemben, saj jih je malo razbremenil. Vzdrževanje osebnega stika je bilo zelo pomembno pri otrocih, ki so kazali znake anksioznosti, depresije in drugih težav. Svetovalna delavka izpostavlja, da se v pogovoru ni navezovala le na učno snov, ampak tudi na druge, bolj osebne

vidike. Spraševala jih je o počutju, o njihovem šolskem delu in o tem, kaj počnejo doma. Osredotočala se je na njihova močna področja in jih bodrila.

*»To so bili učenci z zelo izrazitimi vedenjskimi težavami. Vedela sem, da če bodo s kom delali, bodo z menoj. Že v šoli jih je težko pripraviti za delo, tako na daljavo pa je bilo še težje. [...] Vsi so vzdrževali stik z mano, mi pošiljali fotografije itd. Mogoče je bilo celo več tega. Za šolo so delali dvakrat ali trikrat na teden. Več je bilo dnevnega kontakta v zvezi s tem, kako so in kaj počnejo. Da se je stik ohranjal.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Učenka se je na Viber oglasila samo nekajkrat. [...] Kadar sem je osebno klicala, je bila vesela klica in potem sem si mislila 'dobro, kul, saj ona bo v redu'. Tako sem samo sebe pomirila, ker me je malo stiskalo. Potem jo je tudi šolska psihologinja klicala, da sta se čisto tako pogovarjali privat zadeve, kaj dela, ali je kaj skuhala, da ni bila vedno govora samo o šoli.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»En učenec je imel pogovore s šolsko psihologinjo. [...] Če so kaj potrebovali, so se vedno lahko obrnili na nas in dobili pomoč.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

Udeleženi v intervjujih so izrazili veliko mero pripravljenosti za prilagajanje učencem ter s tem posegli v svoj prosti čas in družinske obveznosti. Učencev niso obremenjevali z urniki, dogovorili so se, da lahko delajo takrat, ko jim je najlažje, ko jim najbolj ustreza. Nekateri so raje delali zjutraj, drugi zvečer. Učitelji in svetovalni delavci so bili otrokom ves čas na voljo za pogovor, saj ti prihajajo tudi iz družin, kjer nimajo možnosti za sproščen pogovor, smeh in pozornost. Takrat so učitelji celo nadomeščali vlogo starša.

*»Smo bili res dosegljivi cel dan, nisi mogel kar odklopit, npr. 'po tretji uri pa mene ni'. Otroci so mi pošiljali naloge v zelo različnih delih dneva. Jaz sem jim dala na razpolago, [...]. Važno mi je bilo, da je pač narejeno.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Zahtevalo je veliko prilagajanja, jaz sem z njimi delala tudi popoldne ali zvečer. To je meni nekako ustrezalo, njim pa tudi, saj dopoldne oni bolj spiyo, so bolj na »easy«. (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Takrat sem se mu jaz prilagajala, ker je precej pozno vstajal. Naredila sem vse svoje obveznosti in dobila sva se okoli enih ter par ur delala. Sedaj je že boljše. Otrok je mora zjutraj vstati, ker je pouk.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Smo jim bili 24 ur na razpolago, jim nismo dajali omejitev. Se mi zdi, da smo se z učenci kar povezali. Taka situacija je bila, vse nas je presenetilo, naši učenci imajo vseeno malo drugačne starše in nas rabijo malo več.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Poskušam jih na bolj sproščen način skozi fore in smeh razbremeniti te situacije. Velika naloga je bila na strani učiteljev, skorajda večja kot na strani staršev, saj so se oni soočali s svojimi drugimi težavami.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*



*»Učitelji na naših šolah so drugačni kot učitelji iz večinskih šol. Stik je bolj oseben, veliko več veš drug o drugem, odnos je bolj sproščen, ker je manjše število otrok in je to možno. (Intervju 10 D, let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

– **Stik s starši**

V času izobraževanja na daljavo so učitelji in svetovalni delavci kot pomemben dejavnik navedli nudenje podpore in povezovanje staršev z učitelji. Na vprašanje, kakšno je bilo sodelovanje s starši oziroma ali so se ti obračali nanje s kakšno težavo, so povedali, da je bilo zelo različno od družine do družine. V največji meri so za veliko odzivnost odgovorni predvsem starši, ki so v tem času prevzeli pomembno vlogo in svojim otrokom poleg učne spodbude nudili veliko moralne podpore. Starši imajo velik vpliv na OPP, saj so učenci, katerih starši so spremljali delo, veliko bolje delali kot tisti učenci, ki so bili prepuščeni sami sebi. Učitelji in svetovalni delavci so izrazili, da so bili v stiku predvsem s starši, ki otroku takšnega spodbudnega okolja niso omogočali. S starši, s katerimi so udeleženci v intervjuju pogosto komunicirali, so vzpostavili odnose na drugačni, mnogo bolj osebni ravni, povezani v skrbi za otroka.

*»Tukaj je bila družinska dinamika zelo različna. Nekje, če sta bila starša res zavzeta za delo, je otrok vse naredil, v nasprotnem primeru pa tudi čisto nič ni. So pa to res otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju in rabijo toliko več podpore s strani staršev doma, da speljejo naš program npr. dveh učencev jaz ne vidim dolgoročno v našem programu, sta za preusmeritev na PP program, ampak so starši doma tako motivirani in zagriženi, da tega še ne želijo oz. se še niso s tem soočili, tako da so oni res delala in sodelovali« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Starši imajo velik vpliv. Kjer so starši šolo resno vzeli, se je tudi pri učencih poznalo, saj so imeli dejavnosti opravljene in naloge narejene. Bolj slabo je bilo tam, kjer so starši prepustili otroka prepustili samemu sebi.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Jaz sem starše na začetku tedensko poklicala ali pa jim dala vedeti, da se lahko obrnejo name. Vedno smo se malo pogovorili o tednu. So bili tudi določeni, kjer smo se potrebovali večkrat vključiti.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»S starši je bilo malo stika, ker ni bilo potrebno, saj so učenci so spoštovali dogovor [...], da je šola njihova dolžnost, da so dovolj odgovorni, da se lahko sami dogovorimo in takrat staršev ne kličem. Vzpostavilo se je neko zaupanje.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Mi smo drezali glede na opažanja pri učencih. Bolj smo mi prepoznavali, kakšne težave imajo otroci. Oni sami se niso obračali na nas. Tudi jaz sem vse starše poklicala enkrat na teden. [...] Hitro se je videlo, ali vedo kaj dela otrok za šolo ali ne. Vidiš, kateri so res v stiku z njim in kateri ne.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Imela sem tedenski stik preko maila. Pri nekaterih učencih, ki so čisto v redu delali, ni bilo potrebe. [...] Da bi se starši name kaj zelo obračali, se niti niso. Eni tega niso zmogli, so delali in v službe hodili. Ni, da bi bili otroci samostojni, ampak so bili prepuščeni sami sebi. Sem rekla, da ne bom še staršem težila, ker so bili že tako preobremenjeni. [...] Bila je stiska v smislu, da starši ne zmorejo več.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»S starši pa nisem veliko govoril, saj se je razred izkazal res kot odgovoren in ni bilo potrebe. Le pri eni učenki, kjer sem bil na vezi z mamo.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

Učiteljica je poudarila, da med letom, ki ga je zaznamovala epidemija, na eni šoli niso izvajali mesečnih spremljanj otrok, kar lahko pomeni velik izpad v odnosu med osebami, ki so za otroka pomembne, hkrati pa tudi nazadovanje otroka, ki ni redno spremljan. Vsem je znano, kako pomembni so opora, zaupanje, komunikacija in sodelovanje med strokovnimi delavci, starši in otroki za posameznika.

*»Pri naših otrocih je zelo pomembno sodelovanje staršev. Mi jih učimo, kako z njimi ravnati, kako postopati. In te komunikacije s starši ni bilo. [...] Mi smo se včasih pol ure dobivali, ker se starši niso znali priklopiti ali dol usesti. [...] Povezava 'starši učitelj otrok' je pomembna. Tudi teh mesečnih spremljanj učencev ni bilo. To je en velik izpad, prepuščenost samemu sebi. Pa tudi letos, ko so nazaj, se to še ni vzpostavilo. Jaz letos še nisem videla staršev v živo. Vidiš, da je komunikacija v živo zelo pomembna. Moj odnos z otrokom je tudi drugačen, če otrok ve, da imam neko stalno komunikacijo s starši.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

V nadaljevanju sta svetovalni delavki in učitelji izrazili, da so bili starši, predvsem mame, v hudih stiskah, ko je šole postala prevelika obremenitev, saj niso več zmogli pomagati otroku in poleg usklajevati še ostale družinske in službene obveznosti. Učiteljica je izpostavila več družin, kjer so bili starši v službi, otroci, ki niso samostojni, pa so ostali sami doma brez nadzora, zato pri pouku niso sodelovali. Posledično so morali starši v popoldanskem času naknadno predelati snov z otrokom. Nekateri starši so odsotnost nadzora poskušali nadomestiti posredno, skozi nagrajevanje za lepe ocene. Učitelji so na podlagi smernic z ministrstva začeli z ocenjevanjem, kar je stiske staršev in otrok še poglobilo. Svetovalna delavka je omenila, da so si starši želeli odprtja šole, saj so bile družine nemotivirane in izčrpane. Starši so bili v hudi stiski, pritisk pa so čutili predvsem otroci, ki so potrebovali družbo in socializacijo.

*»Ena mati mi je rekla, da se ji bo 'zmešalo', da naj učitelji ne pošiljajo toliko dela, saj komaj sledi vsem obveznostim. Skupaj imeti dom, šolo in vse ostalo lahko postane prevelika zmešnjava, če ni vzpostavljene neke rutine.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Mama je hodila v služb in puncu sta bili sami doma. Starejša učenka ni samostojna. [...] Ko smo imeli pouk v živo, sta kar nekaj govorili v kamero. Videlo se je, da ni bilo starša, ki bi sodeloval in ju nadziral. [...] Mama je bila na trenutke kar obupana. Ko je prišla domov je morala še veliko narediti skupaj s hčerko.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Ena mama je za zunanjo motivacijo dajala nagrade za lepe ocene. Brez tega bi fant dobro delal, a če lahko vzame, zakaj ne bi.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Ko smo imeli roditeljski sestanek, so rekli, da komaj čakajo, da se šole odprejo in da gredo otroci nazaj, da so preobremenjeni in da ne zmorejo tega tempa, da se vse okoli šole vrti. Vidijo, da otrok rabi svojo družbo.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*Z ministrstva smo dobili navodila za delo in bili smo pod pritiskom, da moramo pridobiti ocene. [...] In takrat se je stiska staršev pokazala. Ena mama je rekla, da je prehudo, da ne zmore, da tudi otroka ne more več spodbujati in motivirati. [...] Bile so stiske staršev. Tudi priznanje, da ne zmorejo je težko povedati na glas.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

Med intervjuvanjem so učitelji in svetovalni delavci navedli, da so starši otrok s posebnimi potrebami specifična skupina. Poudarili so, da so na podlagi poznavanja staršev vedeli, kateri od učencev bodo potrebovali več vključevanja in podpore. Najbolj izpostavljeni so bili starši kot bivši učenci na OŠPP in starši druge etničnosti. Mnogo staršev z nizko izobrazbo in jezikovno oviro ni zmoglo pomagati otroku pri šolskih težavah, a hkrati v večini tudi niso poiskali nadomestne pomoči. Zato so intervjuvani poudarili, da so to podporo zamenjali oni in starše posredno »izločili iz sistema«.

*»Naši starši so specifični v smislu, da niso tehnično podkovani, nekateri niti ne razumejo jezika, tako da se mi nismo dosti zanašali na starše. [...] Učitelji smo zamenjali to podporo pri šolskem delu, ki ga učenci niso prejeli od staršev.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Starše, ki so naši bivši učenci, smo izločili iz sistema in smo se tako vanj bolj učitelji vključili.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Bile so težave, ki so že sicer prisotne pri starših, ki so naši bivši učencu. [...] Videlo se je, kateri starši potrebujejo več pomoči. Tukaj so učitelji res delali na tem, da so se prilagajali vsakomur.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Zelo smo bili sodelujoči, vsak po svoje. Jih poznamo in smo točno vedeli, kateri zmorejo otroku pomagati in kateri ne. Vedeli smo, kdo bo potreboval več naše individualne pomoči.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Običajno imamo pri tej skupini najstnikov vzgojne težave, do sedaj jih res še ni bilo. Res je, da smo bili kar nekaj časa na daljavo, ampak se trenutno držimo kar dobro. Tudi boljši stik smo navezali s starši, ta funkcionira.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

#### – **Vrednotenje izobraževanja na daljavo**

Udeleženi v intervjujih so kot pozitivno stran izobraževanja na daljavo navedli, da je sodelovanje z učenci na dnevni ravni pripomoglo k vzpostavitvi boljšega odnosa med njimi. Drug drugega so spoznali v svojem domačem okolju, kar je vplivalo tudi na boljše razumevanje učenca. Izvedeli so, kaj so razlogi za določeno vedenje otroka, kakšne so njegove realne

potrebe, kje lahko še napreduje itd. Učitelj je izrazil zadovoljstvo, da so zaradi epidemije lahko napredovali v višji razred z istimi učenci, s katerimi imajo že vzpostavljen dober odnos in ga lahko zdaj le še izboljšujejo. Učiteljica je izpostavila aktualen krizni primer, kjer so izkušnje, pridobljene v času izobraževanja na daljavo, izjemno olajšale izredno situacijo.

*»Prednost učenja na daljavo je, da sem jih spoznala. Pri vsakem vidiš bolj realen cilj, koliko lahko napreduje. Nekje je taka dinamika družine, da ne moreš pričakovati, da bo vse 'tipi topi', če je doma vse kontra oz. imajo neurejene razmere. Imam večji vpogled v njihov svet, zakaj so taki, zakaj se tako obnašajo. Bolj ti je jasno.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Meni je bila korona prednost z vidika, da so se učenci umirili, so bolj spoštljivi, bolj sprejemajoči in povezali smo se. Druga energija je med nami.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Zaradi korone nas je večina učiteljev šla naprej skupaj z istim razredom kot prejšnjo leto, saj smo imeli vzpostavljen že dober stik s starši in pot od lani. Pričakovali smo, da bo ponovno pouk na daljavo.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Ne vem, ali je to dobro ali slabo. Izpostavila bi, da so se meje zabrisale. [...] Izkušnja mi je dragocena, saj nas je bolj povežalo. Videli so, da smo mi tudi samo ljudje. Mi pa smo videli, kako je njim. Je nepozabna izkušnja.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Prednost vpeljave učenja na daljavo, vidim sedaj, ko je zagorela šola v našem kraju, so bili učenci doma in imeli isti sistem izobraževanja kot v času korone.«* (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

Več učiteljic in svetovalnih delavcev je izpostavilo, da ima izobraževanje na daljavo lahko hude posledice predvsem zaradi nenadomestljivega fizičnega stika. Topel, spodbujajoč in strokoven stik z osebami, ki so za poučevanje otrok s posebnimi potrebami posebej usposobljene, je za otroke pomemben. Šola otrokom poleg izobraževanja nudi tudi oporo v težkih življenjskih situacijah. Ko so bili prisiljeni biti doma, je šola kot varovalni dejavnik izgubila svoj pomen. Osebni in fizični stik je tisto, česar nikoli ne bo mogel nadomestiti noben računalnik.

*»Sicer so učenci pravili 'ful je bilo dobro, spali smo lahko'. Ampak vidiš, da za njihov razvoj to res ni bilo optimalno. Opazilo se je, da je ta ista rutina po mesecu, dveh že meni presegala vrh glave. Ne dobiš 'feedbacka' nazaj oziroma tega kontakta, ki ga imaš v živo.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Nisi vedel, koliko je učenec z glavo oziroma psihično prisoten. Tudi on nima občutka, da si ti čisto zares poleg. Ekran je ovira, bariera v odnosu. Povzroči to, da se nekatere stvari izključijo, jih ni. Fizična prisotnost zajema toliko več vidikov. Ti si takrat neverbalno prisoten z mimiko, s telesom, oglasiš se na otroka, ga začutiš in on to ve, 'nekaj laufa'. Nisi tam samo telo. Bolj je pomembno tisto kar se ne vidi, tega ni bilo, to se ne moremo slepiti, da je bilo. Nadomestka za to ni. Drugače je jokati pred ekranom ali pa ko imaš enega človeka poleg, ki se mu lahko*

*zjokaš, ki te razume in prime za roko in potolaži in je s tabo takrat, v tistem tvojem momentu. Čuti tvojo empatijo, to, ali si z njim, ali ne.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Fizičen stik je pomemben. Z nekaterimi učenci delam že več let in s tistimi učenci ni bilo toliko težav. Vem tudi, na kakšen način jih dobiti, da se mi bodo javili, da jih aktiviram. Več težav se je pokazalo pri učencih, kjer še nimam nekega odnosa in je bilo zelo težko vedeti, kako pristopiti do njih. Če ni fizičnega stika, ki bi nekako vplival, tukaj in zdaj, v situaciji je praktično nemogoče imeti odnos za spodbudo in pri tem je bila velika težava.» (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Pogovor fizično ali preko kamere je nekaj popolnoma drugega. V šoli jih ne morem ustaviti, govorijo drug čez drugega, sprašujejo vse razno, tudi smešna 'neumna' vprašanja. Tega preko spleta ni.» (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

Šolska svetovalna delavka je poudarila, da šola ne predstavlja le prostora za učenje, ampak tudi prostor socialne aktivnosti in oblikovanja samopodobe.

*»Jaz menim, da je bila ta pasivnost in veliko časa za ekrani. Kondicija, apatičnost, zasedenost, da se težko aktivirajo. Šola je okolje, ki drži otroka gor, tukaj imajo aktivnosti in pozitivne izkušnje. Imamo dejavnosti, kot je šola v naravi, ki je za nekatere lahko zelo pozitivna izkušnja, drugo doživetje, druga vsebina. Teh vsebin ni bilo. Ne samo pouka, tudi teh popestritvenih zadev. Imamo velik poudarek na vpeljavi čim več dejavnosti, da pridobijo pozitivne izkušnje glede, ker pridejo s slabo samopodobo. Tudi tekmovanj so se veliko udeleževali in jim manjkajo. Šola jim nudi možnost odkrivanja svojih talentov, motivacije. Sam biti za računalnikom je drugače kot biti skupaj z vrstniki. Skupina potegne, in motivira. Vidiš, da nisi sam v tem.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

Več nezadovoljstva so udeleženci navedli v povezavi s smernicami za izobraževanje s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, saj te niso bile izdane v času, ko so bile najbolj potrebne, ampak pozneje, ko je bil način dela že vzpostavljen. Učitelji in svetovalne delavke so poudarili, da šolanje doma ne more nadomestiti klasičnega šolskega pouka v živo. Učitelj preko ekrana ni mogel navezati pristnega stika z učenci, vzbuditi zanimanja za šolsko snov ter takoj pomagati otroku pri nalogi, v živo je vse to lažje. Prav tako se učenci ne morejo zbrati za delo v tolikšni meri kot se v učilnici. Učiteljica je podala predlog, da bi bilo pri vsakem učencu treba preveriti, ali si je sploh sposoben doma sam organizirati šolsko delo ter ali ima ustrezne tehnološke pogoje. Delo na daljavo je bila intervjuvanim posebna izkušnja, a poudarjajo, da ima ta kljub temu veliko pomanjkljivosti, saj osebni stik in poučevanje v učilnici pretehtata vse prednosti sodobne tehnologije.

*»Preko računalnika mi nihče ne more reči, da je izobraževanje kvalitetno. Lahko je točasna rešitev, da bi to nadomestilo par mesecev, pa ne more. Pa sem imela 8. razred, kjer so še nekako samostojni, pa se niso naučili čisto nič.» (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

»Doma težko povedo, da jim nekaj ne gre in so si mogli sami poiskati neko pomoč. V šoli načeloma vidim, da nekaj v zvezku ne štima, oziroma, da ne zna in se je bilo avtomatsko treba prebijati čez to, da se nekaj uredi. Doma pa je bilo to preloženo, tega nihče ne vidi in jim avtomatsko tega ni treba reševati. Šola je za njih bolj naporna, če so doma kot pa dejansko v šoli.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»V šoli je vseeno tisto, naredi nalogo, tukaj si jo površno naredi in jo je še enkrat naredil. Te kontrole jaz doma nisem mogla imeti. Kakšno nalogo sem trikrat rekla, naj popravi in je tri dni trajalo.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Prihajale so informacije z različnih višjih institucij, ki niso bile prave, niso bili razumljeni. Mi smo že dalj časa poudarjali, da to za učence ni dobra rešitev. [...] Sedaj pa ni več to nuja, ampak so tu važni otroci. Meni je bilo letos težko z vidika otrok, ker sem videla, da nazadujejo. Socialno in kognitivno.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

### – **Ponovno odprtje šole za otroke s posebnimi potrebami**

Ob sprostitvi določenih omejitev in ukrepov v zvezi z epidemijo koronavirusa so se kot prve januarja 2021 odprle šole za otroke s posebnimi potrebami. Učitelji in svetovalni delavci so izrazili, da so bili otroci nasmejani in srečni, saj so se veselili ponovnega druženja. Čeprav so se vsakodnevno videvali preko Zooma, so pogrešali sošolce, saj aplikacija druženja v razredu ne more nadomestiti. Svetovalna delavka je poudarila, da so bili nekateri ob prihodu nazaj zadržani, saj niso vedeli, kako odreagirati na ponovno spremembo oziroma novo situacijo.

»Ker sedaj, ko smo nazaj je res dobro. Nič nimamo kakšnih posledic. Še boljše nam je, ker smo lahko nazaj skupaj v živo.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Je bilo pa res lepo, ko smo prišli nazaj in so bili nasmejani in normalni. To mi je bil pokazatelj, da je vse okej, da smo dali to obdobje čez.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Bilo je res veselje z vseh strani. Tudi ti, ki so 'ta hujši vedenjci', ki nočejo hoditi v šolo so bili točni. [...] Jaz sem opazila, da je bila največja stiska otrok, da niso mogli biti v šoli. Ko so prišli nazaj, so bili res srečni in veseli. Bilo je pozitivno vzdušje na šoli, vsaj prva dva meseca je bilo vse zelo romantično, potem pa so se pričele ponovno kazati težave.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Zelo različno. Nekateri so vrnitev komaj čakali in so bili veseli, drugi pa ne.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Oni so se veselili, da je spet šola nazaj. Predvsem so se veselili druženja. Takoj, ko sem jaz pričela s snovjo, pa je bil velik upad volje.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Res je, da sedaj bolj radi hodijo v šole. Prej je bilo veliko stokanja, 'Joj jutri bi bil doma, raje bi bil doma', sedaj tega ni več, lepo hodijo.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

*»Na začetku so bili odmaknjeni. Mislim, da so se zelo veselili in so komaj čakali. Ko pa so prišli, jih je pa malo zmanjkalo, ker je bila spet nova situacija, kar niso vedeli, kako reagirati.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

Učitelji so izrazili, da so nekateri učenci nasprotovali vračanju v šolo, saj so se ob šolanju doma navadili na nekoliko bolj lagodno učenje, kjer je bilo manj zahtev po prilagajanju. Intervjuvani so izpostavili, da so bili otroci nezadovoljni ob misli, da so obravnavani drugače od drugih otrok, saj so se edini vrnili v šole. Skozi pogovor z učiteljem so skupaj odkrili pozitivne strani vrnitve in s tem preprečili, da bi se počutili stigmatizirane. Nekateri otroci že v običajnih razmerah težko prenašajo spremembe in vrnitev v šolo, ki je bila zanje nujna, je nekaterim predstavljala izvor stiske.

*»Ni se jim zdelo pošteno, ker so bile ostale šole še zaprte, ampak smo se hitro zmenili, da je to privilegij in ne kazen. En učenec je res jamral glede tega, zakaj mora biti on nekaj posebnega, ampak smo hitro pretehtali, da je bolje, da smo v šoli kot doma, kjer morajo vse sami početi.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Ko so prišli, so bili par tednov čisto 'sesuti', je bil razred 'mrtev'. [...] Bili so apatični, znanja ni bilo nobenega. Potem po mesecu dni pa so oživel. [...] Ponovno so se povezali, pravijo, da jim je fino. Na začetku pa je bila kriza.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Kot petnajstletniki so enoglasno povedali, da je bilo veliko bolje doma. Potem ko si malo poizvedoval, si ugotovil, da jim zelo veliko pomeni, da so lahko v šoli in da imajo drug drugega. [...] Najstniki ne bodo tega povedali.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

#### – **Vzpostavljanje nove rutine**

V nadaljevanju me je zanimalo, kako se je ob vračanju v šolo vzpostavila nova oz. stara učna rutina in šolsko okolje. Udeleženi v intervjuju so izpostavili, da so učencem zagotovili uvaljni čas za prilagoditev na šolsko rutino. Najpogosteje so izpostavili, da so bili učenci v prvem mesecu zaradi zgodnjega vstajanja, aktivnega dela v šoli in zaradi socialnih stikov zelo utrujeni, kar se je izražalo skozi manj aktivno socializacijo, zmedenost in nizko pozornost. Učenci so se v šoli soočali z mnogimi spremembami, za katere običajno potrebujejo več časa in manevrskega prostora, kot pa jim ga je dopuščala epidemiološka situacija, ki je npr. zahtevala hitro izolacijo v primeru suma na okužbo. Učitelji in svetovalni delavci so poudarili, da se je ob vsem tudi njihova učna učinkovitost toliko bolj zmanjšala.

*»Kolikor sem jih jaz opazovala prve dni, so bili kar malo zmedeni in zadržani. Čez noč so se morali privaditi na drug bioritem, drug ritem. [...] Spet so šli nazaj v prvotno rutino. [...] Otroci so bili zaspani in malo odtujeni. Trajalo je kakšen teden, preden so počasi prišli nazaj. Zatem so se pa vse sorte težave pokazale.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

»Če sedaj pogledam, je vrnitev zdrava. Vidim, koliko več napredka naredijo, ko se uredijo, gredo od doma, opravljajo neke naloge. To je edina priprava na življenje kasneje, saj potem pridejo domov in imajo spet neke minimalne obveznosti. Pomembno je, da imajo ritem.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Meni je bilo najhujše to, da se je vsak teden spreminjal urnik. [...] To jih je mučilo, te spremembe. Oni že zmorejo, [...]. Tako kot si rekla, rutina je pomembna. Ogromno smo delali na njej in sprejemanju sprememb. [...] Nisi vedel, kje začeti, eden je to pozabil, drugi ono. Ta nejasnost je ne samo njih, tudi nas, učitelje, ubijala.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Tudi za prenašanja obremenitev bomo potrebovali nekaj časa, da pridemo nazaj v kondicijo. Otroci so prilagodljivi, ampak do neke meje.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Učna pozornost je sigurno upadla. To je 8. razred in to, da so do malice že postali utrujeni je bilo naporno. Še sedaj opazim, da njihovo kondicijo izčrpa, ne samo učenje, ampak tudi socialni odnosi. V razredu je sedaj toliko nekih dražljajev. [...] Fizično so se zelo zasedeli.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Videl se je upad učne kondicije. Tudi pozornost je bila nizka, so bili hitro utrujeni. Med sabo niso imeli nekih takih aktivnih stikov.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

Na podlagi odgovorov intervjuvanih je pomembno omeniti, da so med učenci velike razlike v tem, na kakšen način in kako uspešno se spoprijemajo z epidemijo in s spremembami v vsakem dnevu. Predvsem je to odvisno od prisotnosti raznih dejavnikov. Odgovori nakazujejo, da v večini učenci niso potrebovali veliko časa za privajanje na novo rutino, bili so manjši odstopi, kot je zamujanje na jutranje ure in pri učencih tuje narodnosti nazadovanje pri znanju slovenskega jezika.

»V začetku sem jih pustila, da so se pomenili in družili, saj so imeli veliko za nadoknaditi. Potem jim nisem več pustila klepetati.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Ko se je vrnil je malo zamujal na prve ure [...]. Še sedaj kdaj reče, da zaspi. Ko sem pričela z neopravičenimi urami, je bil viden učinek. Ima vseeno tak odnos do šole, da mu še ni čisto vseeno.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Učenec, ki se je kasneje vrnil, iz Kosova, je pozabil slovenski jezik. Toliko časa je bil tam, da je popolnoma preklopil. Nekje 14 dni je bil potem precej tih, ni mogel več govoriti, je kar rabil čas, da se je nazaj privadil.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Ni bilo opaziti, da bi kaj težje vstajali ali bili zaspani. Manjkali niso skoraj nič.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Menim, da potrebujejo čisto konkretno razlago, ko se kakšna sprememba dogaja, ampak načeloma se hitro adaptirajo in prilagodijo.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

Učitelji so izpostavili, da je epidemija in uporaba telefonov vplivala na ritem spanja otrok, ki so ure spanca namenili preživljanju časa na telefonu ali igranju igrice. Njihov spalni ritem ni bil



več naravnani na zgodnje jutranje ure, in tako so se ob začetku šole srečevali s pomanjkanjem spanca. Učitelji in svetovalni delavci izražajo skrb za otroke, saj je kakovosten spanec življenjskega pomena in blagodejno vpliva na vse vidike življenja. Intervjuvani so navedli, da so se učenci čez dan spopadali z utrujenostjo, s slabšo energetsko opremljenostjo in posledično zamujanjem na prve učne ure.

*»Učenka je med karanteno preživela veliko časa sama doma in spala. Ko sem jo klicala ob sedmih zvečer, je spala. [...] Res je mogoče slabše energetsko opremljena, a veš, da to ni najbolje za otroka. To me je bolj skrbelo.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Dva albansko govoreča fanta imata še danes take podočnjake. Tudi povesta 'ob štirih ponoči sem šel spat'.«* (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Spijo zelo čudno. Trije učenci hodijo spat ob treh ali ob petih zjutraj ali pa takoj po šoli. Nimajo nekega ustaljenega ritma. V bistvu me je to pri njih začelo malo skrbet, v obliki neke povezave z odvisnostjo od telefonov.«* Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Učenci, ki so bili ponoči še na telefonih, so imeli probleme z vstajanjem. Še sedaj včasih kakšno uro prespijo v šoli, ker ponoči ne.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

Sodelujoči v intervjuju so ob prihodu učencev v šolo zaznali velik padec v fizični pripravljenosti otrok. Nekatere družine so se aktivno gibale in skrbele za fizično zdravje. Otrokom iz manj aktivnih družin pa je bilo z uvedbo karantene odvzeto okolje, ki jih je spodbujalo h gibanju in k bolj zdravemu načinu življenja. Med intervjuvanjem so udeleženi izpostavili, da so se otroci vidno zredili. Hkrati so se posledice upada gibalne učinkovitosti otrok poznale tudi na drugih področjih njihovega življenja, kot so nižja pozornost, slabša odpornost, zdravstvene težave in nižja šolska uspešnost.

*»Polovica učencev se je zredila. Tisti po naravi že bolj okrogli so bili sedaj še bolj. [...] Fizično so močno nazadovali, sploh tisti, ki so jo že prej imeli malo.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Kondicijsko so prišli zelo slabi nazaj. [...] So družine, ki so se cele aktivirale in so hodili naokoli, druge pa nič od nič. Vse, kar imajo od gibanja je pri nas športna vzgoja. Nekateri so se res opazno zredili. [...] En izmed učencev ima tudi veliko čustvenih težav. Na začetku, ko smo bili še v šoli, pred lockwonom, je velikokrat prišel k meni. Še posebej, kadar je imel kakšne stiske, povezane predvsem z družino. Se zjoka in je že takrat bilo veliko boljše. [...] Po počitnicah je prišel porejen, a se je tako postavil na noge, da je pri telovadbi pričel sodelovati in se je prišel pohvalit, [...] In je bil napredek, katerega je bil res vesel. Potem po izolaciji pa je prišel še bolj porejen nazaj kot prej. [...] Smo želeli, da gre individualno z učiteljem na sprehod pa si ni več želel. Res so prišli nazaj še slabši.* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Zredili so se vsi. Nekaj jih je bilo bolj otopelih. Saj so imeli telovadbo na daljavo, drugače pa se niso kaj veliko gibali. Opazila se je energijska podhranjenost.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Ja, tisti, ki so bili že prej športniki in so doma migali, so v redu. Večinoma bi pa rekla, da je ta padala. Tudi ročne spretnosti, groba in fina motorika in vzdržljivost. Enostavno je razlika, če v šoli vsaj trikrat migaš ali pa če si doma prepuščen sam sebi. Na splošno kar se tiče kondicije se mi zdi, da je pri 7/8 padla.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

#### – Odnos učencev do zaposlenih na šoli in sošolcev ter sošolk

Učitelji so vedenje učencev ob ponovnem odprtju šole opisali kot pozitivno. Sprva so otroci potrebovali čas, da so privadili na prisotnost drug drugega. Več intervjuvanih je izpostavila, da se je njihova vez z učenci med šolanjem poglobila do te mere, da je postala že preveč osebna, in so s tem izgubljali avtoriteto. Opažali so, da je bilo veliko manj konfliktnih situacij in neprimernega obnašanja, ker so bili učenci ločeni po učilnicah in imeli posledično manj stikov in možnosti za konflikt. Eden izmed udeleženih v intervjuju je izpostavil, da večjih sprememb v vedenju ali odnosu učenca do ljudi v bližini ni zaznal.

»Jaz mislim, da so se še z menoj še bolj povezali, da so bili bolj veseli.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Jaz lahko rečem, da kar se glede vedenja tiče, je precej boljše. Ker so bili malo narazen in ločeni, so se tisti konflikti, ki so bili vzpostavljeni v prvih dveh mesecih, med korono umirili. Ni bilo vedenjskih težav. [...] Ni bilo potrebe, da bi se s kakšnimi neprimernimi vedenji ven metali, da bi iskali pozornost, da bi meni nagajali. Osebni stik je bil ena težava ob vrnitvi. To, da smo navezali tesen stik in se bolj povezali, je po eni strani plus, po drugi pa je minus, saj so si več dovolili, ko so prišli nazaj. [...] Postali smo preveč domači. [...] Vidi se, koliko je vzpostavljene avtoritete. [...] Smo si morali razjasniti, da sedaj pa niso več doma za kavčom.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Bolj so imeli težave s ponovno vzpostavitvijo meje. V času pouka na daljavo smo se sprostili. Smo imeli na trenutke, kar bolj prijateljski odnos, kot 'učitelj učenec' odnos. In potrebno je bilo spet postaviti nazaj neko razmejitev.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Ti mehurčki so z vidika vedenjske problematike pozitivni. Je manj stikov med njimi in manj možnosti za konflikte. Tudi znotraj razreda se relativno dobro razumejo. Če pride do manjših konfliktov, jih rešijo med seboj.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Na začetku so bili odmaknjeni in tihi, med seboj se niso znali pozdraviti. Tako da je bilo potrebno sistem na novo postaviti. Počasi smo se tipali, drug drugega preverjali, kdo si, kaj si, kaj smem, kaj lahko od tebe pričakujem.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Ko so prišli nazaj so isto funkcionirali kot, ko smo šli narazen. Ni bilo videti, da bi pogrešali drug drugega preveč. Mogoče tudi zato, ker so preko Teamasov redno komunicirali med seboj, dve sošolki sta se tudi dobivali.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

## – Prilagajanje učne vsebine in način vrednotenja znanja

Učitelji so iskali pravo mero v zahtevnosti in količini učne snovi ter nalog, ki so jo dajali učencem. V intervjujih so učitelji povedali, da so obseg učne snovi zmanjšali in upočasnili učni proces ter v ospredje postavili počutje otrok. Ob ponovnem vračanju v šolo so izbrali snov, ki je osnovna ter učencem zanimiva, saj jim je primanjkovalo motivacije. Učiteljica je izrazila, da sprotnih nalog in vaj v večini učenci niso delali, zato je le-te vključila v reden pouk, kjer so skupaj in sproti snov utrjevali ter preverjali. Učitelji so izrazili stisko, da ne vedo, kako bodo predelali vso predvideno snov, in hkrati, da se s tem ne obremenjujejo, saj dajejo več prednost dobremu počutju otrok, spodbujanju učne klime in razbremenitvi staršev.

*»Učna snov je bila, ampak ni bila tako v ospredju kot pa počutje otrok, socialne veščine, vse to kar smo v šoli lažje krepili, medtem ko na daljavo je bilo to malo težje. Glede na njihove interese sem presodila, da sem jih lahko lažje motivirala. Je pa res, da je šlo vse skupaj bolj počasi, obseg smo zmanjšali, manj smo predelali. Ne vem, kako bom sedaj v enem mesecu stlačila vse skupaj, [...]. Se pa tudi ne bom obremenjevala, ker mi je veliko bolj pomembno, da so oni v redu.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Jaz sem zmanjšala domače naloge. [...] Ko smo se vrnili, sva bila učitelja neprestano z istim razredom. [...] S tem, ko sem imela toliko ur, sem imela prilagodljiv urnik in sem izbirala snov, ki se mi je zdela prioritarna. Tudi velikega upada znanja, glede na to, kaj smo predelali, ni bilo. Sicer nismo prišli čez vso načrtovano snov. [...] Nismo hiteli. [...] Tam, kjer je bilo medpredmetno povezovanje, smo pri enem predmetu vzeli nekaj, pa potem pri drugem nismo.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Sprotnih vaj, domačih nalog ni nihče razen eden delal. Tako da sem jih prenehala dajati in imamo v šoli več vaj.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

Tehten razmislek je bil namenjen načinu ocenjevanju znanja. Večini udeleženi v intervjujih se pridobivanje ocen na daljavo ni zdelo objektivno in se za ocenjevanje v skladu s priporočili ministrstva niso odločili. Ob vrnitvi v šolo so iskali načine, kako oceniti znanje učencev, da bi pridobljene ocene pokazale realno znanje učencev. Intervjuvani so izpostavili, da so bili testi izredno lahki, ampak so bile ocene kljub temu slabe. S tem so dobili potrditev, da učenci predelane snovi tekom epidemije niso usvojili. Kljub pridnemu delu učencev je manjkalo redno utrjevanje znanja pri rednem pouku. Pouk na daljavo je še poglobil razlike med učenci, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij, saj ti ne prejemajo enake podpore bližnjih. Učiteljica poudarja, da so učenci ocenjevanje v času epidemije doživljali drugače oziroma manj stresno.

*»Ocene so višje kot realne, tako lahkkih testov še nikoli nisem dajala, pa še vedno niso tako uspešni. Mislim, da se bo največ poznalo na znanju otrok in zaostanku. Pri tistih, ki so jih starši*

*malo priganjali, bo šlo. Problem bo, kjer so starši šibki, kjer ne znajo ali ne zmorejo pomagati.» (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Vsi so bili dokaj pridni, vendar znanja ni nikakršnega. Če bi jih zdaj vprašala o tistem, kar smo naredili, ne bi bilo znanja. Nisem spraševala in ocenjevala. [...]. Ne vedo, zakaj so kaj zapisali. Z našimi, ki imajo nižje sposobnosti, že v šoli, ko delamo skupaj, stokrat ponovimo, pa eni od tega tisto potem znajo, eni pa se morajo še dodatno usesti in naučit. Manjkalo je utrjevanja in ponavljanja.» (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Učitelji so ugotavljali, da tista snov, ki so jo predelovali, da ni bila osvojena, da se otrokom ni 'usedla v glavo', da je šlo znanje mimo. Znanje ni bilo usvojeno na tak način, kot bi bilo v živo. Pa so učitelji poudarjali, da so ponavljali in utrjevali, ampak ni bilo učinka, kot je sicer.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Znanja nisem preverjala in ocenjevala. Sem snov res prilagodila, tako je še sedaj, ko smo nazaj prišli. Kakšne stvari nisem ocenjevala, ker se mi ni zdela pomembna. Ni bilo to temeljno znanje. Tistega sem. [...] To so bili kar vsi malo 'na free', mišljenja, da je vse bolj enostavno, ker je veliko manj ocen za dobiti, ker je samo še eno ocenjevalno obdobje.» (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

Ena učiteljica je uporabila ocenjevanje kot metodo za ohranjanje storilnosti učencev pri pouku in motivacije za šolsko delo.

*»Ja, jaz sem ves čas ocenjevala. Glede zaključka leta težav pri nas ne bo bilo, saj je nujno samo eno ocenjevalno obdobje. [...] To je pri nas edini način, da delajo in se učijo. Moji učenci res potrebujejo ocene za potrditev in s tem jih držim pri storilnosti. Drugače ne bi nič naredili.» (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

#### – **Učna motivacija**

Udeleženi v intervjujih so izpostavili več slabih izkušenj ob ponovnem vpeljevanju rednega pouka v živo. Učenci so sposobni za delo, a niso imeli interesa in volje. Nekateri so imeli težave z vzdrževanjem motivacije za delo. Viden je bil upad v njihovi učni učinkovitosti. Odzivnost učencev je skupek več dejavnikov, zato je bila tudi motiviranost znotraj razreda različna. Ta je bila v veliki meri odvisno od zunanje motivacije v obliki spodbude in oblik dejavnosti učitelja. Učiteljica je povedala, da otrokom veliko pomeni občutek, da se lahko sami odločajo, da se počutijo pametne ter da se drugim ne smilijo.

*»Učenci so v šoli brez kondicije, nič se jim ne ljubi. 'Enemu se že malo meša', težko zdrži pouk in je vedno zaspan.» (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Na začetku so bili lahko veliko krajši čas skoncentrirani kot prej. S časom smo le napredovali. Pri njih je zelo pomembno, da jim daš občutek, da se lahko sami odločajo. To, da so pomembni in da so 'brihtni'. Da niso 'revčki'.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

»En fant ima tako nizko pozornosti, da se težko skoncentrira in mu posledično motivacija hitro upade. Drugi fant pa je storilnostno manj učinkovit.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Prvi teden smo delali na polno, smo toliko naredili, da bi mi skoraj snovi zmanjkalo. Potem pa smo se vrnili na stare tire, kjer smo se pregovarjali [...] Moji so učno zelo sposobni, ampak so zares leni. V tisti tretjini časa, ko so pripravljene za pouk naredimo vso snov. [...] En učenec je intelektualno tako sposoben, a problem je, da nima nobenega interesa, motivacije, učnih navad za šolo.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

Udeležena v intervjuju, ki poučujeta deveti razred sta izpostavila, da se učenci z nadaljevanjem izobraževanja na srednji šoli trenutno ne obremenjujejo, ampak sta mnenja, da bodo ob novem šolskem letu lahko doživljali veliko stisko, saj niso imeli enakih neposrednih pogojev za spoznavanje okolja, v katerega se vključujejo. Pisanje Nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) tako učenci kot učitelja ne dojemajo kot pomemben preizkus znanja, ker le-ta ni točkovan in rezultati niso upoštevani pri nadaljnjem vpisu.

»Vedo, da na njihov vpis NPZ-ji ne vplivajo. [...] Ker niso točkovani, jih je težko motivirati, da se vsaj malo pripravijo. V 9. razredu sem opazil, da jih še ni strah vstopa v srednjo šolo. Ampak skoraj dve leti jim je bilo onemogočeno, da bi izkusili normalno izobraževanje. Tudi informativni dnevi so potekali preko spleta. Ta prehod, ne vemo, kako se bo izšel. [...] Ne vedo, v kaj se podajajo. To bo zanje zelo hud prehod, ob katerih sem gotov, da bo prišlo do stisk.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Za naprej so dovolj pomirjeni. [...] Menim, da si bodo z rezultati težko pomagali, ker bodo popolnoma nerelevantni. Ne vem, v čem je smisel letošnjih NPZ-jev.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

#### **4.2 Vpliv ukrepa socialnega distanciranja na otroke**

Drugi sklop se navezuje na sprejete ukrepe in omejitve za zajezitev širjenja virusa, ki so poleg izobraževanja zaznamovali tudi številna druga pomembna področja v življenju otrok. Zanimalo me je, ali so bili otroci v skrbeh zaradi same nalezljivosti bolezni Covid-19 in spremenjenih socialnih okoliščin. Spraševala sem se o vplivu epidemioloških izrednih razmer na otroke iz manj spodbudnega okolja ter družin. S tem se je odprla tudi nova tematika, ki prikazuje večanje družbene neenakosti učencev iz socialno-ekonomsko šibkejših družin.

##### **– Tematika Covid-19 v šolskem vsakdanu**

Učiteljica je poudarila, da otroci z motnjo v duševnem razvoju zaradi svojih omejitev v intelektualnem funkcioniranju ne razumejo situacije na enak način kot njihovi vrstniki. Informacije, ki so jih otroci slišali v družinskem okolju ali preko medijev, so doživljali

pretirano čustveno ali izkrivljeno. Udeleženi v intervjujih so poudarili, da so otroci občutljivi, zato se je zaskrbljenost in opredelitev staršev hitro prenesla na učence, kar se je pri mnogih pokazalo skozi strah pred okužbo in skozi pretirano naslavljanje situacije kot izmišljene. Tematiko koronavirusa so učitelji v primeru pojava nejasnosti ali zanimanja naslovili, predvsem pa OPP poskušali približati občutek odgovornosti do soljudi.

*»V začetku so se malo norčevali iz tega, da to ne obstaja, da nakladajo. Potem smo jim situacijo razložili, [...]. Sedaj, po enem letu, lahko rečem, da razumejo, da se zavedajo, da je nevarnost.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Sem vprašala učenko, če jo mami tudi kaj potolaži in pove o virusu in je rekla, da 'mami pravi, da bomo vsi pockrkali kot muhe'. Nekateri starši verjamejo v korono drugi ne in potem otroci isto prinesejo.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Pri učencih z nižanimi sposobnostmi je mogoče še toliko težje, ker vse razumejo na konkretni ravni in jim je težko dopovedati 'nosite masko, ker lahko okužite drugo osebo'. Grožnje oziroma opozorila so morala biti drugačna. [...]. Spraševala sem se, kako jim približati to odgovornost oz. občutek za drugega. [...]. Zelo veliko parlamentiramo, debatiramo, vse stvari razrešimo v prafaktorje, naslovimo, kako se kdo počuti, zakaj se tako počuti, kdo je odgovoren, zakaj mora prevzeti odgovornost.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

*»Učenka je bila v velikem strahu, da če bo dobila korono se bodo vsi našli in vsi umrli. Med vsako uro se je hodila jokati k svetovalni delavki in je potrebovala veliko pogovora.. [...] Njen strah je kasneje prešel v popolnoma drug ekstrem. To je povezano s poslušanjem pogovora doma, ko so opazili njeno stisko.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Fant, ki je albanske narodnosti, ima težave z razumevanjem epidemije. Sicer dobro razume slovensko, ni pa tako zrel in napreden. Mu ta situacija in ti odnosi niso nič jasni.«* (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

#### – **Upoštevanje ukrepov in omejitev s strani otrok**

Udeleženi v intervjujih so izrazili, da je bilo zavedanja otrok o epidemiološki situaciji težko merljivo, ampak da so ti upoštevali ukrepe in omejitve. Osvojili so rutino umivanja rok in nošenja mask. Več opozarjanja učencev je bilo potrebnega pri vzdrževanju primerne razdalje in zadrževanju znotraj svojega razrednega 'mehurčka'. Učiteljice so poudarile, da so otroci nujno potrebovali pojasnilo odraslega, ki jim zna konkretni ravni in na razumljiv način pojasniti situacijo, v kateri smo, saj njihova razsežnost razumevanja ni tako globoka.

*»Povsod smo nalepili navodila, kako se roke umiva, kakšna je higiena kašlja, kihanja in kako se pravilno nosi maske. So se jih držali in so res previdni, ni bilo večjih težav glede tega.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Ne vem, koliko se zavedajo, bi pa rekla, da jih upoštevajo. Ne zavedajo se toliko, upoštevajo pa.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»V šoli smo razložili uporabo maske in pojem širjenja preko kapljic. Kako globoka je bila sama razsežnost razumevanja, ne vem, so se pa držali ukrepov. Nekih hudih upiranj ali izpadov ni. Samoumevno je, da vzamejo masko, jo dajo gor in gredo iz razreda. Res so se hitro privadili, jim je to normalno.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Maske in distanca jim ne predstavljata problemov. Ukrepe dobro upoštevajo.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Problematična je razdalja. Ne moremo ves čas držati otrok narazen. [...] Najbolj nesmiseln ukrep je bil, da so dali otrokom maske na obraz. In to, da jih moramo še sedaj imeti.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Moram reči, da sem presenečena nad tem, kako se držijo. [...] Marsikdo, kdaj pozabi dati masko gor, ampak se ni potrebno pogajat. Tudi tisti 'vedenjci' jih upoštevajo.«

»Pomembno je, da jim vse razložiš tako, kot je, direktno. Tukaj ni potrebno nič skrivati.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

Udeleženi v intervjujih so izpostavili nekaj primerov, ko so bili otroci v stiski zaradi virusa. Ti so njihove strahove vzeli resno in jim dali vedeti, da za tiste z blagimi simptomi okužba ni nevarna ter da naj jih za varnost staršev in najbližjih ne bo strah. Učitelji so izpostavili skrb v zvezi z nošenjem maske, saj sta obrazna mimika in nasmeh pri vzpostavitvi učinkovite komunikacije z otrokom izrednega pomena. Navedli so, da so pri učencih, ki jim je nošenje maske povzročalo stisko, naredili izjemo. Do stigmatizacije ali izločitve otrok, ki so zboleli ali bili v stiku z okuženimi, po besedah intervjuvanih med vrstniki ni prišlo. Več pritiska so izvajali učitelji, ki so bili primorani pri učencih preverjati potencialne znake okužbe in po potrebi reagirati z uvedbo samoizolacije za učenca, pri katerem je obstajala možnost okužbe.

»Učenec, ki je bil največ odsoten, se je bal že, ko smo imeli tri okužene, je zagnal paniko, da ga ne bo več v šolo. [...] Sedaj je nekako sprejel, da je korona med nami, ampak se še vedno malo boji.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Ni se jih kaj preveč dotaknilo. Nekaj jih je bilo v skrbeh, ker doma živijo s starimi starši. [...] Ni pa se to izražalo v njihovem vedenju. [...] Bolj jih jezi to, da ne vedo, ali bodo lahko šli na zaključni izlet. Ta nevednost jih jezi.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Je pa tako, da če ima kakšen otrok težave, večplastne problematike, mu ni treba imeti maske, ker mu ta povzroča še dodatno stisko. Naredimo izjemo, če vidimo, da je zaradi tega kdo še dodatno obremenjen.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»V pedagoškem procesu bo nošenje mask pustilo posledice pri otrocih. Učitelj mora komunicirati verbalno in z mimiko obraza in nasmehom. Na daljavo se je izza ekrana dalo skriti in marsikaj izjaviti in reagirati drugače kot v živo. Sedaj v živo pa imamo maske gor, ki so kot

*nek zid, za katerimi se tudi skrivajo otroci. [...]Verjetno sem tudi jaz izvajala nek določen pritisk, ker sem ga morala.» (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

#### – Socialno distanciranje otrok

Za čas mladostništva je pomembna socialna vrstniška skupina, za katero so bili otroci med epidemijo v veliki meri prikrajšani. Za večino OPP so stiki na šoli edini stiki, ki jih imajo z vrstniki in odraslimi izven družinskega okolja, so poudarili udeleženi v intervjujih. Čeprav si otroci s posebnimi potrebami močno želijo vzpostavitve odnosa z ostalimi vrstniki, se zaradi manj konkretnih misli težje vključujejo v družbo. Učitelji in svetovalni delavci so izrazili, da je bilo ob prihodu v šolo vidno, da so otroci šolo težko čakali, saj jim je manjkalo pogovora in fizičnega stika. Pri nekaterih učencih so posledice izolacije videli v obliki antisocialnosti, bolj okrnjena je bila tudi njihova empatija, socialna komunikacija in sprejemanje kompromisov. Pri albansko govorečih učencih so intervjuvani izpostavili, da ti težav z izolacijo niso imeli, saj je njihova socialna mreža širša in so se kljub omejitvam veliko družili. Nekateri učenci so iz dolgočasje težko čakali vsak mail in stik z učiteljico in sošolci, saj se jim je le takrat nekaj dogajalo.

*»Pozna se na odnosih. [...] Starejši kot so, manj stikov imajo v okolju. Vsi so težko čakali šolo, je velik del njihove življenj. [...] Učenci so imeli med zaprtjem stalen stik z nekom od učiteljev. Pisali so si tudi med seboj. Da bi se jim posledice poznale, ne bi rekla. Mogoče smo bili premalo časa v karanteni.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Manjkal jim je pogovor in fizičen stik. [...] Eni imajo, drugi nimajo socialne mreže zunaj šole. [...] Z učenci z večinskih šol bolj ne, ker ti nanje gledajo kot na drugačne, posebne. Nekateri se družijo med seboj, drugi pa nič. [...] Učenci s Kosova imajo pa seveda ogromno sorodnikov in prijateljev in veliko socialnih stikov.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Učenec mi je povedal, da se še vedno družijo in ne upoštevajo ukrepov. [...] Te izkušnje, ki so jih imeli so res vojne razmere, ampak le zato, ker se želijo družiti s prijatelji in se morajo skrivati pred policaji in bežati. [...] Seveda sem jim pametovala, da ne smejo kršiti ukrepov. Ampak jih pa razumeš.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Naši otroci so prešolani. Marsikdo izgubi stik s svojim primarnim okoljem. Sedaj pa je bila ovira že razdalj in drug kraj. [...] Naši otroci nimajo veliko družbe v svojem domačem okolju. Za večino naših otrok so stiki na šoli edini stiki, ki jih imajo z otroki in odraslimi.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Učenka znotraj razreda nima socialnih stikov in le-te išče v drugih razredih. Problem je, ker sedaj teh stikov zaradi mehurčkov ni več. [...] Ji je težko, je kar malo depresivna na trenutke. Šola in vse ostalo se ji zdi brezveze.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*



*»Že od začetka, ko so prišli nazaj, so bili en po drugem, videlo se je, da jim manjka telesni kontakt. [...] Okolje jih velikokrat potisne na kraj, ker nimajo nekih konkretnih misli in se ne morejo polno vključevati. Nimajo idej kot večina njihovih vrstnikov. [...] Korona jim je vzela te obšolske dejavnosti in športna tekmovanja.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Socialnih stikov je največ v šoli. Naslednje je že domače okolje. [...] Imajo problem, ker pridejo v skupino in ti naše izkoriščajo.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

#### **– Varnost in spodbudnost domačega okolja otrok**

Vsaka družina ima svoje specifične potrebe in vsaka domača situacija je bila drugačna. Kombinacija različnih dejavnikov je določala, kako pozitivno ali kako negativno je otrok iz določenega okolja doživljal spremembe v času izrednih razmer. Udeleženi v intervjujih so izpostavili, da so nekateri otroci z motnjami avtističnega spektra v umirjenih razmerah doma funkcionirali celo uspešneje kot v šolskem okolju. Seveda le v primeru, da so imeli doma starše, ki so jim pomagali, jih usmerjali ter v primeru težav poiskali ustrezno pomoč drugje. Pozitiven učinek omejenih socialnih stikov je pri njih lahko kratkoročen, saj jim je vračanje v šolo v skupino vrstnikov predstavljalo velik izziv.

*»Otroci in starši so specifična skupina. Starši so si različni med seboj, jih ne mečem v isti koš, ampak glede na to, da imajo otroke s posebnimi potrebami, so specifična skupina. Družina se mora prilagajati, je drugačna dinamika.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Ja, prihajajo iz zelo različnih okolij. Kar precej jih prihaja iz socialno manj spodbudnih okolij. Kar se tiče spodbud in nudenja pomoči, so zelo raznoliki. Nekje se starši že sami trudijo pomagati, če se kje kaj zatakne, pa poiščejo pomoč. Velikokrat pa ne zmorejo, ne znajo.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Načeloma prihajajo iz dokaj zdravih družin. Mislim, da je bila pri dveh ločitev in te dva učenca živita samo pri enem staršu. Medtem ko so vse ostale družine nekako bolj funkcionalne.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Nekateri so se boljše izkazali pri delu na daljavo, ker ni bilo tako motečih dejavnikov kot v razredu. [...] V razredu imamo enega avtista, ki rabi mir in tišino. Njemu je bilo dobro. Dan si je organiziral glede na svojo dinamiko in mu je bilo dobro.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Večinoma prihajajo iz urejenih družin. [...] Da bi bili iz socialno šibkih okolij mislim, da niso oz. ne bi opazil, te stvari se skrivajo, prikrivajo. Nekaj je učencev, da jim je bilo zaradi svoje motnje, težav s socialnim kompasom in socializacijo kar lušno, da so ostali doma. Nobenega osebnega stika, očesnega kontakta jim ni bilo potrebno vzpostavljati, živeli so v svojem idealnem svetu, kjer jih nihče ne sili v vzpostavljanje socialnih stikov. So funkcionirali od začetka bolje kot v sami šoli.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

Nekatere družine so se soočale z različnimi težavami, a so otrokom vseeno želele zagotoviti spodbudno okolje. V primerih, kjer je bil odnos do otrok preveč zaščitniški, je to povzročilo več škode kot koristi, saj so otroci s tem postali manj samostojni, nemotivirani in bolj individualistično usmerjeni. Pri učencih, ki imajo ločene starše, so intervjuvani izpostavili, da je pomembno, da imajo otroci doma nekoga, h kateremu se lahko v stiski zatečejo po tolažbo. Najpogosteje je bila omenjena stara mama ali hišni ljubljencek. Izpostavili so družine, kjer starši še niso bili pripravljeni na prešolanje njihovega otroka na posebni program, zato so otroka pretirano spodbujali pri delu, Čeprav njihove učne zmožnosti niso tako visoke.

*»Učenka, katere starši so se ločevali, je dobila kužka, tako da se je z njim zamotila. Mogoče pri komu starejši brat in stari starši, ki pa imajo svoje omejitve oziroma skoraj negativne plati podpore. Nekatere učence delajo starši manj samostojne, kot bi lahko bili.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Breme v času korone je bilo pri nekaterih res hudo. Pri učenki, ki se jo preusmerja, sem opazila, da sicer poskrbijo zanjo, je okej, ni prisotnega nasilja, alkohola itd. Ampak pritiskajo nanjo, ne sprejmejo je, ne razumejo njene motnje, da je punca s posebnimi potrebami, jo matrajo, da se uči cele dneve. Sicer to starši počnejo v dobri nameri, ampak meni je to ene vrste zanemarjanje.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Učenec, ki izhaja iz družine, kjer je mama zelo zaščitniška do njega, s strani oče pa je spregledan je preko dela na daljava videl, da mu bo mama pri vsem popustila in je to izkoriščal. [...] Mi lahko vzpostavimo en določen nadzor in ga učimo nekih pravil. Ampak ko pride družinsko okolje poleg, pa je seveda tisto močnejše. Takoj ko pride do družinskega okolja, mi kot šola pogorimo. Nimamo niti avtoritete niti moči, družina je še vedno osnovan celica.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

#### – **Otroci iz manj spodbudnega družinskega okolja**

Intervjuvani so izpostavili, da otroci prihajajo iz različnih okolij. Nekateri niso imeli pogojev za delo, drugi so bili prepuščeni sami sebi in niso imeli podpore. Nekateri so prihajali iz neurejenih družin, kjer je bilo prisotno nasilje, finančna stiska, zanemarjanje ipd. Tisti, ki doma niso imeli urejenega okolja, so si želeli čimprejšnje vrnitve v šolo, saj je ta zanje delovala varovalno. Šola otroku predstavlja tudi varen prostor, kjer si lahko nabere moči oz. se vsaj za del dneva umakne pred težavami, s katerimi se morebiti srečuje doma. S težavami so se soočale tudi družine več otrok, kjer so npr. učenca zato, da ni motil brata pri pouku, posedli v klet. Več učencev se je počutilo nerazumljene in neopažene, pritiski in zahteve pa so bili v času epidemije do njih previsoki. Svetovalni delavki in učitelji so poudarili, da otroci od staršev potrebujejo temelje, dom in socialno varnost, da lahko potem pride ljubezen, sproščenost, dobra samopodoba in uspešnost v soočanju s težavami. Kjer tega ni bilo, je bil to pogost vir

anksioznosti in tesnobe. Udeleženi v intervjujih so izrazili, da so otroci iz nespodbudnih okolij usmeritev in stalnost, ki je od staršev niso dobijo najpogosteje iskali skozi delikventno vedenje, umik vase, moteče vedenje, bolezen itd. V času koronavirusa so se stiske teh družin še povečale, saj se je zaradi izolacije in nedostopnih služb vse zadrževalo znotraj družine.

*»Veliko imamo družin, ki so manj funkcionalne, ki se soočajo s takšnimi in drugačnimi izzivi. Nimamo pa pravega orodja niti idej, kako se s tem učinkovito spopadati. Zahtev je vedno več, obupamo vedno hitreje in negotovost časa je velik problem. Človek rabi temelje, dom in socialno varnost, temelj iz katerega sledi ljubezen, mir, sproščenost. Če pa tega nima urejenega, je pa to ključen vir tesnobe, anksioznosti. Glede na to, kaj se dogaja, menim, da bo vedno več ljudi v stiski.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Tistim, ki doma nimajo tako urejenih razmer, se je videlo, da šolo pogrešajo. Od začetka niti ne, ker nismo vedeli za koliko časa. Je bilo sprva le 14 dni, potem pa se je na tri mesece vleklo in je bilo že kar težko.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Tukaj jih imamo mi pod kontrolo in jih pazimo na poseben način. Ko gredo v srednjo šolo, so pa prepuščeni sami sebi in družini. Veliko se jih porazgubi na tak način. Pri tem ne mislim le na otroke drugih narodnosti, ampak na splošno otroke in manj funkcionalnih družin, kjer ni jasnih meja.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Pri učencu, kjer je bila mama prisotna poleg ure, je kričala nanj in se je dal večkrat na mute, ker ga je bilo že sram. On se je šel sprostiti ven v gozd. Pri nekaterih pa sem bila jaz tista opora, da so me popoldne poklicali ali slikice poslali. [...]. Osebe, na katero se bi lahko obrnili za sprostitev, res niso imeli. Mogoče sta bila dva taka, da sta zaključila s poukom in sta se šla potem igrati.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Približno štirje od devetih imajo urejeno in spodbudno okolje. Pri petih pa se pojavljajo različne oblike manj funkcionalnih [...] Ko pridejo v šolo, odklopijo dom in vklopijo varnost šole.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»En učenec imel podpore v svojem okolju. Z bratom sta se motila in so njega dali v klet, da je tam bil in ni motil ostalih pri delu.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»En učenec ima občutek, da ga oče ne opazi, on pa si zelo prizadeva za očetovo pozornost. Ker te ne dobi na ljubezniv način, [...] ima težave z uhajanjem v delikventno vedenje [...]. To uporniško vedenje je bilo vidno. [...] Jaz mu ne morem dati tega, kar mu oče lahko da. Lahko sem mu le pokazala tisto pomembnost, ki jo želi od očeta. [...] Stalno si mogel poznati ali pa imeti občutek, kaj se doma dogaja.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Tudi družine so prišle v stiske. Najbolj tiste, ki so jo imele že prej, se jim je ta še povečala. Otrok ni šel iz družine, vse se je notri zadrževalo, nič se ni prevetrilo. Mislim, da so bili kot ekonom lonci, kjer se je vse nabiralo. Tako da imamo sedaj kar veliko dela s spremljanjem in dela s starši.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Učenec pride, mu dam zdravila in ga dam spat, ker ponoči doma ne spi. Pride včasih samo na kosilo, kot da je brezdomec, ki pride v menzo potem pa nazaj 'na teren'. Dobro bi ga bilo namestiti v zavod, je pa korona zadevo toliko poglobila, da je bil veliko časa sam na ulici. V*

času, ko smo je dobro, ko nas ni pade nazaj. Vedno bi potreboval stabilno okolje, ki pa ga doma nima. Pri njem je korona še dodatno škodo naredila.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Učenec ima neke vrste pomanjkljivo skrb. Vsak dan prinaša slane prigrizke, sladke pijače, za katere zdravniki opozarjajo, da niso dobra zanj zaradi slabih jeter. Ampak je mama uperjena proti sistemu, da so zdravniki, šola in drugi zanič. Sama pa kaj dosti ne stori, je polno nekih izgovorov.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

#### – **Otroci iz družin, ki imajo manjšinsko etnično ozadje**

Intervjuvani so izpostavili, da so bile težave v šoli pogosto povezane z narodnostjo otrok. Dve populaciji, ki so ju najpogosteje omenjali kot učence tuje narodnosti na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami, so bili romski in albanski otroci. Otroci so prihajali iz okolja, v katerem izobrazba in zdravje nista bila visoko cenjena in posledično so bili slabše motivirani za učenje. Učiteljice so povedale, da več staršev z nizko izobrazbo ni pomagalo otroku pri šolskih težavah in tudi ni poiskalo pomoči. Ker imajo takšne družine drugačno kulturo in vrednote, jih je bilo težko oceniti kot disfunkcionalne v smislu, da zanje niso skrbeli. Učitelji so povedali, da je pogost razlog za vključitev otrok iz etničnih manjših v osnovno šolo za otroke s posebnimi potrebami le jezikovna ovira, da bi se v svojem okolju lahko uspešni šolali v rednem programu.

»Tukaj se kultura doma močno pozna. [...] To se zelo odraža tudi na vedenju njihovih otrok v šoli. Težko jim je privzgojiti nek občutek odgovornosti, ker je šola še vedno sekundarno okolje. Prvo morajo doma stopiti v to smer.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Pri albansko govoreči učenki se je razkorak med njo in sošolci že prej kazal. Učenje na daljavo pa je še bolj poudarilo to različnost med njimi. Ko so se vrnili, je bil ta razkorak še večji. [...] Učenka se je zelo osamila, tako da smo iskali vire za zaposlitev tudi drugje po šoli, žal ni delovalo. Tako, da tukaj družinska kultura prevladuje nad šolo in odnosi, je premočan vpliv.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Albansko govoreči učenci niso niti tako učno problematični niti ni, da bi imeli lažjo motnjo v duševnem razvoju. Menim, da so tu le zato, ker prihajajo iz drugega jezikovnega območja in njihove družine nimajo šole med pomembnimi vrednotami. Z njimi se nihče ne ukvarja, nihče jih ne spodbuja, da se gredo učiti, da delajo domače otroke in potem pristanejo na osnovni šoli za otroke s posebnimi potrebami. Če z našega vidika gledamo, da je to vzgojno zanemarjanje, mogoče res je.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

#### – **Otroci iz socialno in finančno prikrajšanega okolja**

Izolacija je predstavljala velik izziv otrokom, ki prihajajo iz socialno šibkejšega okolja. Prve težave so se pojavile, ko so otroci za namen šolanja na daljavo potrebovali ustrezno tehnološko opremljenost. Intervjuvani so izpostavili, da so bili presenečeni, koliko družin se je obrnilo

nanje, da so v stiski in da si želijo finančne podpore. Sprva se nekateri zaradi sramu niso želeli izpostaviti in prositi za pomoč. Udeleženi v intervjujih so kot posledico finančne stiske izpostavili stisko pri nakupu prehrane in osnovnih življenjskih potrebščin. Nekateri starši so v času izolacije težko zagotovili tople in hranilne obroke za vse družinske člane, saj so v večini imeli ti otroci pred epidemijo vsaj dva obroka zagotovljena v šoli. Ekonomsko stanje je imelo vpliv na otroke, saj so ti lahko uspešno sodelovali in se razvijali le takrat, ko so bile njihove temeljne fizične potrebe zadovoljene.

*»Občina je organizirala dobrodelfno akcijo, kjer so zbirali denar za družine. Na šoli smo se pogovarjali, da na naši šoli ni primernih družin. [...] Sem vseeno poslala mail vsem staršem, [...] Takrat nas je odziv staršev močno presenetil. Javilo se je 12 družin. Tudi take, za katere pred tem nismo vedeli. [...] Tri izmed njih so bile tudi izbrane in so prejele finančno pomoč. Zbirali smo prostovoljne prispevke za ostale družine in zbrali zelo lepo vsoto denarja. Denar smo porazdelili glede na število otrok v družini. Uspeli smo zbrati tudi ogromno materiala in oblačil za otroke in jih družinam oddali.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Ena družina je tako socialno šibka, da so ogroženi otroci, primer je na CSD voden s stopnjo zelo velike ogroženosti. Mama je sicer sodelovala, delala, slikala in pošiljala naloge otrok. [...]. V družinah, kjer je več otrok, je bilo grozno, ko sta se otroka skupaj pojavila, je vedno prišlo do konflikta, ki je povzročil težave. [...] Bilo je ogromno zadreg pri družinah, ki so socialno šibke tako s socialnega vidika kot tudi vzgojnega vidika.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Ena izmed mamc mi je rekla, da so njeni štirje sinovi v šoli pojedli dva do tri obroke v šoli, ki so bili brezplačni. Povedala je, da je imela problem, kako otroke nahraniti, jim zagotoviti vse obroke.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Razmišljam o prehrani. [...] Se je pojavljalo pri drugih, da je prišlo do osiromašene prehrane. Na to je korona tudi pri naših vplivala.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

## – **Otroci iz nasilnega okolja**

Udeleženi v intervjujih so izrazili, da je ena od posledic epidemije težje prepoznavanje nasilja, saj je zaradi šolanja od doma in omejenih stikov postalo veliko bolj skrito. Prav učitelji so tisti, ki so lahko najhitreje opazili, da je otrok v stiski in so tudi ustrezno ukrepali. Verjetnost, da so bili otroci, ki so že tako doživljali nasilje, postali še bolj izpostavljeni nasilju, se je v času epidemije Covid-19 povečala. Družinski člani so preživljali več časa skupaj, manj so imeli možnosti umika in več je bilo dejavnikov tveganja. Otroci kot žrtve nasilja so imeli v času ukrepov za zajezitev epidemije manj možnosti za stike s posamezniki, ki so jim v podporo. Učiteljice in socialne delavke so poudarile, da učenci z MDR težko prikrijejo znake nasilja, saj imajo nad izražanjem manj kontrole in ko, jih nekaj bremeni morajo to nekako dati ven, lahko verbalno ali vedenjsko. Med intervjuja je bil izpostavljen primer, kjer učenec ni obiskoval

pouka zaradi strahu pred okužbo. Po mnenju učiteljice je v ozadju druga večja družinska problematika. Nekatere družine so lahko izrabljale epidemijo za prikrivanje dejanske situacije.

*»Imela sem primer punce, kateri so se videli odtisi zapičene vilice na roki. Je rekla, da se je samo opraskala. Potem pa se ji je rana pričela gnojiti in me je zanimalo. [...] Pa je le povedala, da jo je očim med kosilom zabodel z vilico, ker se ni lepo obnašala.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Vem le, kolikor mi povedo otroci sami. Tudi ne drezam vanje veliko glede tega. To ve bolj naša psihologinja, ki ima z njimi pogovor ena na ena in ji potem bolj zaupajo. Ena od učenk ima zaradi nasilnega očeta prepoved stikov, mami pa preživi pol dneva v službi, tako da sta otroka kljub ogroženosti sama doma.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Se mi zdi, da nekaj pride do nas, nekje pa zelo dobro skrivajo. Pri učencu, ki je veliko manjkal, je moje mnenje, da ne manjka zaradi [...]. Je nekaj drugega v ozadju. Enako manipulirajo s Centrom za socialno delo. So pa zelo proti, da bi karkoli, kar ni povezano s šolo prišlo do nas. Zelo prikrivajo stanje, v katerem živijo, materialno in duševno. Prikrivajo, kako stvari stojijo, kaj je pri njih narobe in kaj gre prav. [...]. Zaprejo okolje, ne želijo deliti vsega. Nas naj bi zanimala samo šola, in če ocene štimajo, je to vse z naše strani. Je pa res, da velikokrat otroci vse povejo. Se pa otroci navzamejo načina govora, v smislu prikrivanja realnosti, kot ga imajo starši doma, [...]. Govorijo stvari za katere menijo, da so pravilne in ne realne. Na otroku se vidi, da to ni res, ampak si tega želi.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Če je pri naših učencih bilo kadarkoli, kakršno koli nasilje, da je kdo koga udaril, naši učenci tega ne morejo skriti, morajo povedati. Toliko težje jim je vzdrževati to kontrolo, ker če jih nekaj bremeni, morajo to nekemu povedati. Smo imeli že, je 'mami dala klofuti' in take stvari vedno pridejo ven.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Imamo konkretno družino, kjer vidimo po vedenju otroka, kdaj mu tudi kaj uide. So pa toliko naučeni, da ne smejo nič povedati. Ta učenec ima malo kontrole, ko kaj pove, reče hkrati 'to vas nič ne briga, mami pravi, da to ne smete vedet'. Pa kaznovani so potem.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

### **4.3 Doživljanje stisk otrok v času epidemije in oblike pomoči**

Tretji tematski sklop se navezuje na to, kako so učitelji ter strokovni delavci prepoznali in nagovorili stiske otrok ter kako je epidemija vplivala na vedenje in čustvovanje otrok. Pomemben del predstavlja oblika pomoči otroku v stiski ter vzpostavitev medinstitucionalnega sodelovanja za namen varovanja otroka tekom epidemije. Hkrati poglavje vsebuje temo o medikalizaciji ter morebitni prihajajoči epidemiji duševnih stisk.

#### **– Stiske otrok s posebnimi potrebami**

Otroci s posebnimi potrebami so del ranljive skupine, ki potrebuje več razumevanja za svoje potrebe in način življenja. Za mnoge otroke se je kakovost življenja v času epidemije Covid-

19 poslabšala in spodbudila, da so se izrazile njihove že prej prisotne stiske in težave. Učitelji in svetovalni delavci so izrazili, da se OPP najpogosteje spopadajo s stiskami glede slabe samopodobe, težav z nasiljem, strahom pred neuspehom in izpostavljenostjo, da nečemu ne bodo kos. Pomembno je, da več časa, kot traja postopek prešolanja otrok z rednega na posebnem programu, več težav imajo otroci in več časa potrebujejo, da jih lahko predelajo. Intervjuvani poudarjajo, da največ stisk izhaja iz družinskega okolja, ki otroka ne sprejme takšnega, kot je. Posledično je otroke strah stigme, zato se začnejo zapirati vase. Svetovalna delavka je poudarila, da se v primeru, kjer družine mirno sprejmejo otrokovo prešolanje in imajo doma spodbudno vzdušje, lahko otrok normalno vključi v novo okolje.

*»Najbolj jih muči dediščina iz redne osnovne šole. [...] Slaba samopodoba, strah pred neuspehom, strah pred izpostavljenostjo, da nečemu ne bodo kos. Potem pa je odvisno tudi iz kakšne družine prihajajo. [...] Imajo strah pred stigmo, se začnejo skrivati itd. Mi potem predelujemo to z njimi. Jim nudimo podporo, iščemo njihove moči, pozitivna področja, ampak če doma ne sliši tega, da jim je zadosi, potem lahko tukaj še toliko gradiš, pa če tiste osnove ni, se ne napreduje.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Na nas se obračajo z zelo različnimi stiskami. [...] Od težav s samopodobo, težav z nasiljem, pri fantih so najbolj izrazite stiske pri reševanju konfliktov, sprejemanju samega sebe. Največ pa je reševanja težav glede konfliktov doma in v šoli s sošolci. Moram reči, da je tega zdaj manj.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Najbolj to, da so konkretni misleci, ne znajo brati med vrsticami, ne razumejo šal. [...] Empatije je zelo malo, nekje je celo ni. [...] Tisti, ki prihajajo iz varovalnih okolij so dobro socializirani, jih okolje dobro pozna in jih sprejme. To se izraža na njihovi samopodobi. [...] Včasih, ko je kakšen slab dan omenijo, da jih je sram, da so na tej šoli. Tisti, ki imajo prijatelje izven šole pogosto povedo, da njihova snov ni tako težavna in da so tako precej zadaj kot vrstniki. Težko sodelujejo v teh pogovorih. Ne morejo se primerjati z drugimi. Svoj položaj v družbi iščejo bolj preko fizične moči.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

#### – **Prepoznavanje stiske otroka**

Zaradi različnih negativnih dejavnikov, različnih pričakovanj iz okolja in od samih sebe otroci stiske izražajo zelo različno. Nekateri jih izrazijo skozi pogovor, nekateri s čustvenim odzivanjem, drugi z impulzivnim vedenjem. Učitelji in svetovalni delavci so izrazili, da je prepoznavanje stisk pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju zahtevna naloga, saj učenci sami ne vedo, kaj jih moti. Poudarjajo, da morajo biti kot učitelji pozorni na več reči. Otroci, ki stisko držijo v sebi, potrebujejo osebo, ki se ji upajo odpreti. Več intervjuvanih je povedalo, da so nekateri otroci vajeni priti do odraslega in povedati, kaj jih moti, saj se v šoli učijo izražanja svojih občutkov skozi pogovor, tako da se svojih občutkov ne bojijo povedati na glas. Učiteljice so pojasnile, da otroci stisko težko skrijejo, da je vidna že po njihovem zunanem videzu, po

njihovi drži, skozi na različne načine izmikanja ter po obrazni mimiki. Ti otroci želijo biti opaženi. Potrebujemo, da nekdo drug naredi prvi koraka, da mu težavo zaupajo. Otroci lahko razvijejo obrambne mehanizme in svojo stisko sporočajo z jokom, zmerjanjem, laganjem, bolečinami v trebuhu, potrebo po bližini ipd. Tisti otroci, ki z besedami težko neposredno izrazijo svojo stisko, so jo izrazili skozi različna dejanja in vedenja, kot npr. agresija. Če jih je kaj jezilo, so začeli razbijati, lomiti, metati stvari. En učitelj je med intervjujem omenil, kako pomembno je prepoznavanje subtilnih znakov ter njihovo ustrezno naslavljanje.

*»Nekateri učenci držijo stiske v sebi, drugi ne. [...] Ena učenka odreagira z agresijo, prične razbijati, lomiti, metati stvari. Ena učenka zmerja, druga kar udari. [...] Sedaj so tako poučeni o tem, kako se je treba pogovarjati, da povedo, tudi če jih je strah ali pa jim je nerodno. Svetovalna delavka učence tako pozna, da po obnašanju ve, kdaj, kdo ni v redu. Gredo z njo na pogovor in nazaj pridejo čisto drugi.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Najstniki so nagnjeni k tem, da se skrivajo, imajo kapuce gor, so odsotni, pri takih že lahko malo zaslediš. [...] Bolj ponotranjijo te zadeve. [...] Imamo težave z empatijo, težko sočustvujejo s komerkoli ali karkoli povedo.«* (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

*»Strokovnjaki imajo pri prepoznavanju težko nalogo, zato ker imajo naši učenci MDR in se težko izražajo, težko zaznajo kaj jih moti. [...] Moram reči, da mi bolj fizično vidimo na otrocih, na njihovi telesni drži, njihovem razpoloženju, na kakšnih navadah. [...] Kako se učenec drži, da se kar zapre v sebi, da se izloči, samoizolira. So trenutki, ko učenec sam do mene pride in pove kaj ga moti. [...] Imajo res toliko dejavnikov, od staršev do šole, okolice.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Da bi direktno z besedami povedali, ne gre, ker jih nimajo. Večinoma se to vidi skozi dejanja in vedenja. Šole bi morale biti na to pozorne. Se mi zdi, da učitelji dajejo premalo poudarka na te pokazatelje. [...] To so subtilni znaki, ki jih vidiš skozi vedenje, ampak jih moraš tudi nasloviti, vprašati.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

*»Veliko jih pride po občutek varnosti, se malo pocrklati. Ena učenka pride in pravi 'trebuh me boli'. Sem rekla 'bova midvi dali obkladke gor'. Te sem jih res dala, ampak jaz sem dobro vedela, da sem ji dala 'obkladek za dušo'. [...] Veliko stisk se seveda vidi skozi vedenje. Ena učenka je začela veliko lagati. [...]. Večinoma razredniki to prepoznajo in vedo, da je nekaj v ozadju. To je njej obrambni mehanizem, to počne z nekim razlogom. Otroci se naučijo vedenj, ki jih imajo kot preživetvene strategije. [...] Smiselno je vedno pogledati, kaj je v ozadju, in če je le možno, sodelovati s starši.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Pri nas tega ne morajo skriti. Največkrat to povedo. Običajno jim že na obrazu vidiš, da nekaj ni v redu. [...] Kakšen tudi vedenjsko oziroma fizično izraža stisko.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

## – Stiske otrok v času epidemije Covid-19

Epidemija je na življenje otrok s posebnimi potrebami vplivala skozi spreminjanje dnevne rutine, omejevanje socialnih stikov, spremenjenih izobraževalnih pogojev, omejenim



dostopom do zdravstvenih storitev, predvsem pa negotovostjo v povezavi s prihodnostjo. To je pri otrocih povzročilo spremembe v vedenju, čustvovanju in izražanju kot načinu spoprijemanja s stisko. Učitelji in svetovalni delavci so poudarili, da se je v času karantene več učencev obrnilo nanje s stiskami, povezanimi z družinsko problematiko. Ob ponovnem začetku šolanja so pri učencih opazili depresivnost, zapiranje vase, brezvoljnost in upad motivacije. Soočali so se z apatijo in pri nekaterih učencih s hujšimi znaki odklopa oziroma neodzivnosti. Intervjuvani so opazili večanje razkoraka med sošolci, kar je posameznike vodilo v osamitev oz. izključitev iz družbe vrstnikov. Učitelj je izpostavil, da so ob vrnitvi potrebovali veliko pogovora in mirnih besed, da bo vse v redu ter da niso sami.

*»Sigurno se je vsaj polovica razreda, v različnih razmikih obrnila name s stisko. [...] Začelo se je vedno iz nečesa šolskega, potem pa je prešlo na realno težavo. [...] In so delili družinske problematike. [...] En odnos lahko spreminja druge. Mi smo se nekaj pogovorili, ni bilo izbruha, in mogoče se je tudi to potem poznalo pri tem, kako so doma funkcionirali.«* (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

*»V obdobju po karanteni je bilo ogromno učencev, ki so prišli k meni in so samo jokali in jokali. [...]. En učenec je ob prihodu nazaj uhajal iz mehurčka in se prišel k meni skriti. Ni več zmoget, se je usedel in 'zjokal kot malo dete'.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Učenec je imel čustveno socialni primanjkljaj. Postajal je malo depresiven, brezvoljen, nič več se mu ni dalo. [...] s psihologinjo sva ga potem večkrat poklicali, [...], potreboval je občutek, da ga niso vsi zapustili. Če mi ne bi zaznali njegove stiske, ne vem, kako daleč bi šlo, kako bi se zaprl.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Opazilo se jim direktno, ko so prišli nazaj. Učenec, ki je bil še en mesec doma, ker ga zaradi korone niso upali v šolo pripeljati, je dejansko v rizičnem stanju. Pri njem sem opazila že na daljavo, da je samo še gledal, ni se več oglašal, ni več sodeloval. In tudi potem, še zdaj po enem mesecu, je popolnoma odklopljen. On sedi in čaka na navodila. [...] Pri njem vidim to apatijo. Sicer naredi to kar mu rečem, ampak je odklopljen in ni prisoten. Za eno učenko, predvidevam, da je nagnjena k depresiji. Pri njej je oče zbolel in cela ta dinamika je bila temen oblak nad to družino. En učenec je malo oživel, ko je prišel nazaj. Ves čas pouka na daljavo je mama kričala nad njim. V mojih očeh bil klepetav, ampak zato, ker se je razbremenil. Pri vsem pa je bila ta apatija, ki se je v mesecu razpršila, ko so se povezali in spet komunicirali.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Ob začetku je bilo nekatere otroke strah virusa, tako da so bili v stiski. [...] Učenka se je bala, da bo ona umrla, da bo mami umrla. [...] Tej deklici se je vzporedno s tem dogajala ločitev staršev, katera je bila grda. Ti otroci so bili v večji stiski kot že sicer. Nimajo nekega občutka varnosti v okolju. [...] Če bi imela neko varnost, drugačno vzdušje, bi jo že družinsko vzdušje samo pomirilo. [...]. Če bi bila v osnovi zagotovljena stabilnost, če ne bi bilo prepirov, če bi družina normalno živela, bi tudi ta stres korone drugače predelovala, doživljala in sprejemala. [...] Ona je mogla eno in isto stvar slišati znova in znova, [...]. Ko je stiska tako globoka, da otrok ne deluje več razumsko, ne moreš razumsko pomiriti človeka.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Pri eni učenki so dnevna nihanja razpoloženja. [...] So bila vprašanja, ki so pri najstnikih pogosta, kot so 'zakaj živim, zakaj sem na svetu', jaz jim biološko razložim njihov nastanek in tukaj jim postane malo nerodno in ne sprašujejo več. Če pa bi večkrat, eni in isti to izpostavljali, bi seveda reagiral.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Ta pasivnost, depresivnost, umaknjenost, empatija, odtujenost. Težje se navdušijo nad čimerkoli. [...] Družine so šle navzdol in otrokom je težko najti nek smisel, veselje.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Zadnje čase devetošolci potrebujejo veliko pogovora in mirnih besed, da bo drugo leto vse v redu. Za nekatere vem, da so socialno dovolj zreli in se bodo prilagodili. Za nekatere pa pričakujem, da bo še nastopila stiska.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Učenec ima Aspergerjev sindrom in do letošnjega leta je imel velike težave z vzpostavljanjem stika s sošolci. [...] Ko smo šli na daljavo, smo se bali, kaj bo sedaj, ko bo doma. Ko smo prišli nazaj, se mi je zdelo, da je ogromno napredoval. [...] Jaz bi pričakovala ravno obratno. Ko je prišel, je rekel, da je zelo rad v šoli. Naredil je velik preskok v socialnem svetu.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Učenec po izolaciji dolgo ni prišel v šolo. Šlo je v smer hude anksioznosti, depresije in tesnobe. Koronu mu ni prinesla dobrega. Ta strah, ki je bil prej manjši, je sedaj dobil še več plasti [...]. Ta fant ima še zdaj strah, travmo pred šolo. Ko je daljša odsotnost, mu je težje. [...] Stisko kaže skozi bolečine v trebuhu, mu je slabo, želi domov. Sprva na veš, potem pa razumeš, kaj je v ozadju. Jaz ga pokličem v pisarno, kjer se umiriva in pogovoriva. [...] Če bi ga takoj domov poslala, bi ga ponovno izgubili. Njega smo poslali k pedopsihiatru, saj je že zelo deleč.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

#### - **Naslavljanje stisk**

Pri naslavljanju socialnih in čustvenih potreb otrok ob vrnitvi v šolo so imeli učitelji pomembno vlogo. Intervjuvani so poudarili, da je bilo v primerih, ko je bilo treba vključiti svetovalno delavko ali starše, pomembno nasloviti stisko skupaj z otrokom, da se je ta zavedal, da z učiteljem delata za doseg istega cilja, za njegovo dobro in ne proti njemu. Pomembna je učiteljeva pozornost na čustveno socialne vidike, morebitne stiske in druge čustvene ovire učencev, da so jim lahko takoj nudili podporo in pomoč. Pri opazovanju otrok so kot pomembno poudarili upoštevanje vidika staršev, da so izvedeli, ali je sum na težavo utemeljen ali ne. V nekaterih primerih so bili starši tisti, ki so otroka spravili v stisko. Ti so se skozi pogovor počutili napadene, ogrožene in so domačo situacijo želeli oddaljiti od šole. Učiteljica je izrazila svojo stisko, da bi se učenci v času šolanja na daljavo popolnoma izklopili, saj jim v tem primeru ne bi mogla nuditi opore takoj, ko bi bili ti v stiski. Takrat so najbolj ranljivi in zavzeti za nov način spoprijemanja s težavo.

»Če v šoli učenec fizično zapusti razred, mu lahko nudiš kar rabi, torej podporo, greš za njim ga opogumiš, se pogovoriš. [...] Vedno sem se bala, kaj bom naredil, če mi bodo storili to na

*daljavo. Ker ne morem iti domov in mu v tistih takojšnjih minutah pomagati. On potrebuje podporo takoj. [...] Pri teh umikih je treba stopiti vmes takrat, ko se njemu nekaj naredi, ker to bo zanj nekaj novega.» (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

*»Hudih stisk vsaj zaenkrat ne opažam. Menim, da je večja težava tam, kjer je bil problem že prej, saj se le ta tekom sprememb hitro poslabša. So izjeme, kjer je okolje spodbudno, ampak že samo najstništvo, reakcija otroka, njegova osebnost lahko pripelje do stiske ali skrbi. Tam, kjer pa je nasilje, zloraba, revščina pa se seveda še bolj pozna. [...] In tudi tam, kjer ni bilo hudih problemov, jih lahko to povzroči. Tudi tam, kjer so imeli več manjših, tišjih problemov, so le-ti lahko sedaj zrasli in je nastal en velik.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Zavedati se moramo, da so v obdobju najstništva in ne smemo posegati preveč v njihovo integriteto. Če že, se mora zavedati, da delava za isti cilj, da je vse za njegovo dobro in ne proti njem. Čutijo se odgovorni za določene svoje naloge, delali bodo zase, ker jim je to neka zunanja motivacija.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Da si pozoren, da predebatiraš s starši in vidiš, ali je utemeljen sum ali ni. Vidiš, ali je to le del odraščanja, neka faza ali kaj drugega. Menim, da nas starši ne jemljejo tako [...]. Počutijo se napadene, kot da njihovi otroci tega niso naredili, da mi narobe opažamo reči.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»Ko je prišel fant za en teden nazaj, mu je sošolec rekel 'invalid' in je bila cela zmeda. Vendar je po eni strani res. Je že potegnil ta kratko. Otrok je nesposoben za življenje, ne more enega počepa narediti, teči, naredil je pet trebušnjakov in ima tak muskelfiber, da ima zato izostanek v šoli. [...] Vsi mu želijo dobro, ampak tukaj je bil otrok gibalno zdrav z ne hudimi motnjami, tukaj ga je okolje tako navzdol potegnilo. [...] Za zaprtimi vrati nihče ne ve kaj se dogaja, dokler to niso hude zlorabe oz. te niso vidne.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

## – **Oblike pomoči otrokom s posebnimi potrebami**

Svetovalna delavka je izpostavila dejstvo, da bi številni otroci zaradi različnih stisk, nespodbudnega domačega okolja, socialnih razmer ipd. potrebovali pomoč, a do nje niso prišli iz več razlogov. Učitelji so bili pri opisovanju oblike pomoči otroku v stiski precej enotni. Opisovali so postopek, ki je nastopil večinoma v primeru, ko je šlo za izvajanje nasilja. Izpostavili so, da je z otrokom, ki ima MDR potreben pogovor na neposredni in jasni ravni. Običajno so poskušali učitelji najprej rešiti stisko učenca znotraj šole, v razredu, tako individualno kot v skupini, saj je razred skupina vrstnikov, ki si med seboj lahko največ pomaga, saj si znajo med seboj pojasniti reči, tako kot jih vidijo. Kadar se situacija ni izboljšala, so se na aktivu med učitelji pogovorili o učencu in opažanju drugih učiteljev pri pojavljanju in lažšanju stiske. Postopek je vodila dalje svetovalna delavka, ki ima pregled nad učenci, njihovimi družinami in širšim ozadjem ter s tem tudi glavno vlogo v procesu pomoči, saj vzpostavlja stik tudi z ostalimi institucijami. Zatem se je vključilo tudi starše, pri katerih ni bila dovolj le usmeritev, ampak so potrebovali konkretna navodila, kako pomagati otroku in ga

peljati npr. k zdravniku. Kadar je prišlo do večjih vedenjskih problematik, se je skupaj s starši, svetovalno delavko, razrednikom in ravnateljstvo vzpostavil postopek, imenovan 'mesečna spremljanja'. Potem se je kontinuirano delalo s celo družino z osredotočenostjo na učenca in njegov uspeh. Ob tem je hitro vidno ali je potrebna vključiti CSD in druge institucije. Kadar se zazna, da gre doma za nasilje, se takoj povežejo vsi sodelujoči. Intervjuvani so izpostavili, da za druge stiske nimajo natančnega procesa, saj kadar gre za čustvene in vedenjske stiske, ni neke takojšnje pomoči na doseg, saj tisto, kar se ne da v roko prijeto, ne obstaja oziroma je izmišljeno. Takrat je potekala pomoč individualno, od učenca do učenca. Izpostavili so, da se mesečna srečanja med izolacijo ni izvajalo.

*»Jaz menim, da lahko največ naredi nekdo, ki je dejansko v šoli in je prisoten vsak dan, ki je na voljo takrat, ko ga otrok rabi. Ko se mu odpelje, ko se mu zmeša, ko je hudo, ko ga bo lomil, ko bo metal stvari. Takrat je največja priložnost za delo z otrokom. Je najbolj ranljiv in takrat lahko z njim delaš. [...] In take situacije te potem najbolj povežejo, na tem potem gradiš odnos z otrokom in imaš možnosti pomagati.«* (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Reševati stisko je težko. Z otrokom z MDR je težko voditi pogovor. Potrebno je iti na tak osnoven, direkten nivo. Smo izobraževalna ustanova, v času korone smo bili veliko bolj socialna v smislu glajenja medosebnih odnosov. Imamo srečo, da se naša svetovalna delavka zavzema ravno za te otroke.«* (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Jaz se najprej dobim s šolsko psihologinjo, da predebatiram. Ona ima pregled nad našimi učenci in njihovimi družinami, širšim ozadjem. In potem poteka pomoč zelo individualno[...] [...]. Če so pri enem že pridružene neke druge težave in še slabo okolje, je to že rdeč alarm. [...] Glede na njihov karakter in čustveno-vedenjske težave veš, ali se bo otrok znašel.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»Če zaznamo nek pojav, gre to na aktiv. Tam si učiteljice podelimo informacije, in če jih več opaza isto stvar, se začne delati v smeri pomoči. Za enkrat še ni bilo tako zelo kritično. Če bi bilo, vodi šolska psihologinja primer naprej in se poveže s CSD. Veliko se da rešiti že s klicem staršev.«* (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

*»V primeru nasilja smo dolžni obvestiti, velikokrat pa potem ni več v naši pristojnosti. Razmišljamo, da bi se mi poskusili pogovoriti s starši drugače, kot pa to speljejo druge institucije. Staršem razložimo, da na tak način ne gre, da smo zanje tu, če rabijo pomoč. [...] Ne gremo pa iz prve na agresiven pristop.«* (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

*»Kar se šole tiče, gre težava najprej do svetovalne službe in potem vse do institucij. Ko jo pričnemo reševati, pa vidimo, kako globoka je ta. [...] Pri naših starših ni dovolj, da jim rečeš naj se obrnejo na pedopsihiatra, iz tega ni nič. [...] Vedno jim rečem, da lahko še jaz napišemo poročilo. Starši nekaj povedo nekaj zamolčijo, zadeve zelo olepšajo. Potrebno je, da se vzpostavi komunikacija med šolo in zunanjimi strokovnjaki, drugače ne pride do prestopa.«* (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

*»Učenci pridejo do mene in mi povedo stisko [...], potem pa jih pošljem, k tistim, ki so za to strokovnjaki. Imajo pregled nad širšo mrežo in sodelujejo z ostalimi institucijami. Če pride do*

večjih vedenjskih problematik se gre v postopek, ki se mu reče mesečna spremljanja. Vanjo so vključeni ravnateljica, razrednik, svetovalna delavka, CSD in starši. Tega na daljavo sedaj ni bilo. Moram reči, da nismo imeli nekih težav.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Imamo protokol. Ko govorimo o teh težavah, največkrat ukrepamo takrat, ko gre za nasilno vedenje. Za kakšne druge stiske nimamo natančnega protokola, ker je to del čustveno-vedenjske stiske in pri tem ni neke pomoči. To je tipično za Slovenijo, kar se ne da v roko prijeti, tisto ne obstaja, je izmišljeno, kar ni res. Ti učenci so po krivem spregledani. [...] Najprej se dela z učencem na ravni razreda znotraj razrednih ur. [...] Pozanimaš se, kaj se dogaja drugje, kaj učitelj bolje dela, če se da drugje najti kakšen vzorec, da učenec bolje dela oz. da mu pomaga. Če to ne gre, se vključi svetovalna delavka skozi razgovore, tudi na razredno uro pride kdaj. Če še to ne funkcionira pride do tega, da se pokliče starše in vključi ravnateljico. Če to po prvem srečanju ne pomaga se naredijo mesečni sestanki s starši, svetovalno delavko, ravnateljico in razrednikom, temu rečemo mesečna spremljanja. Potem kontinuirano delamo s celo družino z osredotočenostjo na učenca in njegov učni uspeh. Skrajni ukrep pa je vključitev CSD-ja in raznih drugih institucij. Izjema je, kadar zaznamo, da gre doma za nasilje, takrat se iz prve povežemo vsi skupaj.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Najprej rešujemo težavo znotraj šole v razredu. Potem vzpostavimo stik tudi s starši. Glavno vlogo pri teh socialnih zadevah ima svetovalna svetovalka. Nekatere teme so tako občutljive, da jih jaz ne morem skupaj v razredu naslavljati, tako da res velikokrat pošljem učenca k svetovalni svetovalki. Imamo tudi mesečna spremljanja, kamor se vključijo ravnateljica in starši, skupaj poskusimo rešiti problem znotraj šole. Veliko se povezujemo tudi s CSD-jem pri teh učencih, ki so socialno zanemarjeni.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

#### – **Vključevanje strokovnjakov v proces pomoči**

Intervjuvani so v večini izpostavili, da otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju poleg rednih obravnav pri splošnih zdravnikih v večini nimajo obravnav pri drugih strokovnjakih. Kot občasno so izpostavili, da ima kdo termin pri fizioterapevtu, psihiatru ali pedopsihiatru. Svetovalni delavki sta poudarili, da med epidemijo otroci teh obravnav niso imeli, saj ne spadajo pod nujno. Sta pa v času po karanteni več otrok napotili po pomoč. Neuspešen je bil proces napotitev fanta k nevrologu zaradi hudega tremorja in potrebe po zdravljenju. Proces je bil oviran zaradi staršev, ki so se manj zavzemali za sina in so bili celo šibkejši kot on. Intervjuvani so se večkrat zavzeli za to, da bi imeli otroci obravnavo pri kliničnem psihologu, a ti neradi delajo z otroki z MDR, saj po postavitvi diagnostike ne vidijo več poti, kako sodelovati naprej. Družina enega učenca se je vključila v terapijo, saj so stiske znotraj družine med karanteno močno poglobile. Udeleženi v intervjuju so izrazili, da je terapevtska pomoč pri nekaterih družinah še vedno stigmatizirana. Starši so misli, da bi to otroka še dodatno označevalo. Kot pomembno spoznanje so poudarili, da je korona že prej prisotne težave razkrila do te mere, da je bila pomoč nujna.

»Sedaj, v času korone je bilo vse bolj nično. Moji učenci niso nikjer vodeni. [...] Tudi k zdravniku ne hodijo veliko. Učenec, ki ima Downov sindrom, je voden pri zdravnikih. Prav s psihološkega vidika pa nihče.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Poleg rednih obravnav nima nihče od učencev drugih obravnav. Občasno ima kdo termin pri fizioterapevtu.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»En učenec ima tremor celega telesa in misli, psihično in fizično. Trudili smo se, da bi dobil kakšna zdravila, saj bi jih zares potreboval. [...] Dobil je napotnico za nevrologa, potem pa ni šel. Starši se manj udeležujejo okoli njega. Star je 14 let, ampak vse pri zdravniku in tem ureja sam. Starši so nekako šibkejši kot on.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Nekateri so vključeni tudi pri pedopsihiatrih, ampak so vključeni na tri mesece. Že pri teh je bil problem, zdaj pa je še toliko večji.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Tisti, ki imajo Ritalin, Rispardal, Concerto, različne kombinacije imajo obravnave pri pedopsihiatrih. Velikokrat prosimo za obravnavo pri kliničnem psihologu, vendar zelo neradi delajo z našimi otroki, ker delajo po principu vedenjsko-kognitivne terapije in hitro zaključijo. Rečejo, da so z diagnostiko zaključili in ne vedo več, kaj storiti. Naši otroci so specifični in bi se s terapijo marsikaj dalo narediti, vendar jih zelo hitro pošljejo nazaj.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»En učenec ima enkrat mesečno razgovore pri psihiatru. Ena učenka je na razgovorih na CSD. Ostali nimajo nekih zunanjih obravnav.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)

»Večina učencev že s stiskami pride k nam. Polovica naših učencev bi imelo veliko korist, če bi enkrat na tedensko hodili k terapevtu na pogovor. [...]. Terapevtska pomoč pri njih še ni prepoznana za dobro, je še vedno stigmatizirana. Mislijo si, da je otrok že tako stigmatiziran in da bo tam še bolj.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Dva učenca sem napotila, takoj po koncu izolacije. Ena učenka redno obiskuje psihologinjo, sedaj je prešla na psihiatrično pomoč. Pri enem učencu pa se je cela družina vključila v terapijo. Zadeve so se znotraj družine toliko poglobile, da je bilo res potrebno. Bilo je že prej, ampak se je pokazalo šele sedaj.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

»Sodelujemo tudi z ostalimi institucijami. Tudi s psihiatri, če so otroci že vključeni v obravnavo in Centri za socialno delo. Najprej poiskujemo v ožji skupini. [...] V naslednjem koraku je še ravnatelj, potem pa še zunanje institucije.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

## – **Medikalizacija pri otrocih s posebnimi potrebami**

V nadaljevanju me je zanimalo, kakšno je bilo stanje pri predpisovanju in uporabi zdravil otrokom z MDR v času epidemije. Udeleženi v intervjujih so izpostavili, da imajo učenci s čustveno-vedenjskimi motnjami, motnjami pozornosti in koncentracije predpisana zdravila, kot so Ritalin, Risperdal, Concerta in Stratera, vendar teh učencev ni veliko. V času epidemije so prepoznali in usmerjali učence, če je bila kje potreba po uvedbi zdravil. Poudarili so, da medikalizaciji trenutno niso preveč naklonjeni. Predvsem ji niso bili naklonjeni starši, ki

mnogokrat ne pristanejo na predpisovanje zdravil, bodisi zaradi drugih zdravstvenih težav otroka, pojava stranskih učinkov (npr. porast teže), nekateri pa niso dovolj zavzeti, da bi otroka spremljali in vodili do konca obravnave. Starši so se bali dodatne stigmatizacije s strani ljudi v svojem okolju, ki imajo že tako stereotipno predstavo o šoli za otroke s posebnimi potrebami. Udeleženi v intervjuju pravijo, da se otrokom v teh primerih povzroča škoda, saj gre za odločitve, ki jo je tehtno sklenilo več strokovnjakov.

»Tudi zdravil nimajo predpisanih. Je zelo individualno, trenutno nimam več izkušenj s tem.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)

»Fanta bi predlagala za kakšne tablete, ker je res včasih tako zgubljen, ampak jih ne more jemati, ker ima zdravstvene težave z jetri. Ta fant mi vzame zelo veliko energije, [...]. Res se težko fokusira. En učenec, ki ima motnjo s pozornostjo, bi po mojem mnenju rabil zdravila, saj je kar zaspal pred računalnikom.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Ne, pri nas nima nihče zdravil.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Pri učencu, ki ima tremor, se ni nič premaknilo, [...]. Jaz sem z mamo govorila šestkrat tekom šolskega leta. Sem ji rekla, naj ga pelje k zdravniku, pa je zmajala z glavo. Že sama mami je negotova vase, ne zna se meniti, še mene se boji, [...]. Ima stalno prisoten strah, pred zdravnikom pa še toliko bolj. Ne zmore. Zato sem toliko naprej tu stopila jaz in mamo vprašala, ali je za to, da sin dobi zdravila, ali pomagam ali ne. Pa je bila za to. Želi si, da bi se on lažje koncentriral in učil, vendar tega ne zna speljati. [...] kljub možnosti kršitve zasebnosti omenila, če bi fanta vzeli na pregled. Fant je šel na pregled in dobil napotnico za nevrologa, se naročil in dobil datum. Ta je bil med počitnicami, ko nisva imela stika in na pregled ni šel. Ponovno je vse v vodo padlo.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Imajo Ritalin, Concerto, Stratero. [...]. Imela sem učenca, ki je jemal Concerto, ampak se je ob tem strašno zredil in so mu jih starši nehali dajati. Prej je bil umirjen, skoncentriran, delal je nalogo, potem pa starši niso več želeli slišati za zdravila. Niti da bi kaj drugega probali. [...] Moji učenci letos sicer nimajo zdravil. Se v bistvu mogoče medikalizacija na šoli celo zmanjšuje. Drugače sem imela včasih učenca, ki je imel Ritalin. Sem mu jaz prvo uro v šoli dajala tabletko, da je zdržal celo dopoldne, saj je drugače prezgodaj spustil učinek. Potem pa je prišla direktiva, da učitelj ne sme dajati zdravil učencem. [...] Tudi lekadola jim ne smemo dajati, če koga glava boli.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Ja, imajo za motnje koncentracije, osebnosti, depresijo, kot sta Risparidal in Concerta. Ta dva sta najbolj pogosta. [...] Spremembe v odmerkih tekom korone ni bilo.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Učenci imajo vedenjsko-čustvene težave, motnje pozornosti in koncentracije imajo zdravila.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»V 5. razredu smo enega učenca, kjer mama pravi, da ne zmore zaradi vseh zdravstvenih težav. [...] Na jesen je delal dobro, nazaj je prišel porejen, 'razštelan', v skupini ne funkcionira, enostavno ne gre. On bi rabil zdravila za pozornost in koncentracijo, ker se vidi, da mu možgani tako delajo. Ne more se zbrati. Mati trdi, da to ne more, ker ima slaba jetra. Kar se

*zdravil tiče so starši zelo odklonilni, skeptični. [...] Odvisno je tudi v kakšnem okolju živijo, ali jih bližnji podpirajo. Še posebej z vprašanji 'zakaj si ga dala na to šolo' povzročajo še dodatne stiske. Imajo stereotipne predstave.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Letos sicer nismo šli v šolo v naravi, da bi bolje dobili vpogled na njihovo celodnevno funkcioniranje in uporabo zdravil, ampak menim, da ni tega nekaj pretirano veliko.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»So jih želeli uvesti, ampak domači niso bili pripravljene. Pri naši učenki so bili mnenja, da potrebuje zdravila, vsi, zdravniki, terapevti, psihologi, ampak so starši zavrnil. [...] Večinoma, ko pride zadeva tako globoko, zdravila niso slaba. Bolje bi bilo brez, ampak pri otroku je za normalno funkcioniranje to res potrebno.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

#### – **Sodelovanje s centrom za socialno delo**

Pomemben član strokovnega tima v procesu pomoči otroku je socialni delavec. Ob vprašanju o samem sodelovanju s centrom za socialno delo so udeleženi v intervjujih odgovorili, da so pri nekaterih družinah s centrom dobro sodelovali, še posebej kadar so starši sami zaprosili za pomoč. Na drugi strani so izpostavili družine, ki so bili prav tako v rednem stiku s CSD, a so se stikov pogosto izogibali ter težave skrivali. Med epidemijo je CSD predlagal vključitev učenca v zavod, saj je prihajal iz popolnoma disfunkcionalne družine. Mati tega ni dopustila, zato je otrok tekom karantene moral veliko pretrpeti. Pri otrocih, ki se po koncu izolacije niso vrnili v šolo, je bil edini način ta, da je CSD pozival starše k vključitvi otroka v izobraževalni proces, kar je v večini primerov zadostovalo za izboljšanje situacije. Učitelji so izpostavili primer, kjer je imela učenka opravičen izostanek iz šole, a je popolnoma izvisela iz sistema izobraževanja ter šole, da se je vključil CSD, ki je vodil primer ter preveril njeno stanje doma.

*»Pri nekaterih zelo dobro sodelujemo s CSD-jem. Nekateri starši zaprosijo za pomoč, se sami obrnejo na center in druge institucije, drugi pa se skrivajo in tega ne pokažejo.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Eden od učencev je v rednem stiku s CSD-jem, v kolikor se jim družina ne izogne.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Pri učencu je CSD je predlagala namestitev v zavod, vendar je bila mati proti. [...] Kljub temu pa ji ni uspelo, da bi bili funkcionalni v življenju in navadah. [...]. Bila sem v navezi s socialno delavko, ki je bila pripravljena pomagati, ampak je mati ni pustila poleg in ni želela sodelovati. [...] Vendar je že veliko zamujenega.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Otrok iz večih razlogov ne hodi oz. se mu ne ljubi hoditi v šolo in starši to podpirajo. In kolikor je otrokova pravica do izobraževanja, je hkrati to tudi dolžnost. Nekateri reagirajo na CSD, se malo ustrašijo in se situacija spremeni.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Imam tudi eno učenko, ki ima redok Dravid sindrom. Uči se doma za štirimi stenami, ker vsi svetlobni dražljaji, temperature vplivajo na to, da ona dobi napade. [...] se odločamo ali bomo*



*»Vključili CSD, da bo malo preveril stanje doma. [...] O tem, ali je dobro, da se ona izobražuje na domu, smo začeli razmišljati zato, ker je mama zavračala vse delo. Je rekla 'jaz tega ne znam, to znate vi učitelji'. Ta punca je čisto izpadla iz izobraževanja. [...] bi bilo res dobro, da se poveže s CSD in z zdravniško stroko.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Pri učenki se je sedaj šele pojavilo, vendar v povezavi z domačim okoljem. To vodita dalje svetovalna delavka in CSD. Njeno stisko je korona povečala. Tu je šlo za veliko dominantnost staršev in poseganje v integriteto.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Da bi imela kakšno družino od učenca, ki bi bila vodena na CSD-ju, je letos nisem imela.« (Intervju A, 8 let na OŠ, razredničarka 7. razreda)*

*»S CSD se sodelovanje razlikuje od leta do leta. [...] Določene stvari, se moramo zavedati, da niso v naši moči, da jih ne moremo spremeniti, [...]. V družinsko okolje ima šola zelo malo možnosti poseganja in tudi tam kjer je malo sumljivo je to zelo hitro ločeno in tudi starši zelo hitro in jasno postavijo mejo. [...]. Zelo hitro se lahko drugače pojavijo težave s strani staršev in na pravno-formalnem področju.« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

Udeleženi v intervjuju so izpostavili nekaj manj pozitivnih vidikov sodelovanja s centrom za socialno delo. Opisali so, da je CSD pogosto izpolnjeval le pravno-formalne okvirje ter da si socialni delavci niso vzeli časa, da bi učence in njihove družine primerno obravnavali. Poudarili so, da je šola pogosto dobila zaprosilo za poročilo, a da pogosto ne prejmejo nobenih povratnih informacij in zapisnikov. To so povezovali s tem, da ni bilo veliko storjenega, da se v delo niso poglobili, ter posledično ni bilo česa zapisati. Kot največjo težavo je svetovalna delavka navedla moralno dilemo ob vzpostavitvi sodelovanja s CSD. Šola je v primeru, da prepozna ogroženost otroka, dolžna zadevo predati dalje. Ko so podali prijavo na CSD, so ti povabili starše na sestanek, kjer so jim dolžni prebrati zapis prijave, ki jo je podala šola. V primeru, da je otrok sam povedal svojo stisko, je ta kasneje doma kaznovan. Otroka, ki je v tem primeru že tako žrtev, je ponovno žrtev in kasneje na sodišču skozi zagovor spet. Učiteljica je jezno izrazila, da preden pride do tega, da se težava rešuje, je otrok lahko že mnogokrat žrtev. To situacijo so na šoli poskusili rešiti s predhodnimi sestanki. Povezovanje, sodelovanje in izmenjava informacij se jim zdi smiselna. Pri tem so izrazili željo, da bi se CSD bolje vključil, saj ima na tem področju le nekaj pooblastil več.

*»Z njihove strani dobim le zaprosilo za poročilo. V razredu sem imela za dva timska sestanka. Prisotni smo bili jaz kot razredničarka, svetovalna delavka, socialna delavka in starši. [...] V zadnjih letih jih je toliko manj, ker forsiramo, da se stvari takoj rešujejo, saj drugače zadeva stagnira ali pa se stopnjuje.« (Intervju C, 14 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Na CSD izpostavim, da imamo moralno dilemo. Mi moramo prijaviti situacijo naprej, če to prepoznamo, če otrok pove moramo dati naprej. Ko mi damo to na center, oni povabijo starše na pogovor in jim prijavo preberejo. Potem so otroci doma kaznovani. [...] Otroka, ki je že tako žrtev, je potem še enkrat žrtev in potem ponovno. [...] Imamo odgovorno vlogo tu. Jaz včasih pokličem CSD in povprašam, če je že za prijavo ali če lahko povabim družino najprej. Večkrat*

*se dogovorimo tako, da socialna delavka in starši pridejo k nam in imamo sestanek na šoli. Meni se zdi to povezovanje, sodelovanje, izmenjava informacij smiselna.» (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

*»Jaz sem jezna na sistem. Kako smo vsi skupaj nemočni, od centra, raznih institucij do šole itd. Veš, da z otrokom, ki ne hodi v šolo, nekaj ni v redu, veš, da ni bolezen, da so to le izgovori. Vidiš, da se socialne delavke trudijo, vendar je sistem tak, da je otrok z ustreznim opravičilom opravičen nadaljnjega naslavljanja situacije. [...] Pretekle štiri mesece se pogovarjamo, kako bo z učencem, ki ne hodi v šolo, pa bo kmalu konec šolskega leta. [...] Sistemsko smo nemočni, dokler se ne zgodi huda zloraba, kateri si priča oziroma ti jo otrok sam pove, je to tudi neka zloraba. [...] Jezna sem, ker se jaz počutim nemočno, ne smem posegati v njihovo družinsko okolje. Za center pa bi si želela, da bi se boljše vključili, saj imajo nekaj več pooblastil.« (Intervju B, 9 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)*

*»Včasih izgleda kot da bi šola več naredila. [...] CSD izpolni pravno-formalne okvirje, neke formularje, si ne vzamejo časa. Milsim, da družine niso primerno obravnavane. Kot šola jim pošljemo zapisnike, mi pa zelo redko dobimo kaj nazaj od njih. Ker ničesar niti nimajo, če se ne poglobijo v delo z družino.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)*

#### – **Medinstitucionalno sodelovanje**

Povezovanje med različnimi institucijami in strokami so udeleženi v intervjujih izpostavili kot smiselno, saj je vsak član videl otroka in njegovo stisko z drugega vidika, s svojega specializiranega področja. Svetovalna delavka je povedala, da je več staršev dojemalo šolo kot institucijo, ki pomaga rešiti vse težave, in se niso obrnili na za to pristojne institucije. Povedali so, da so morali večkrat držati distanco od raznih problemov, ker je primarna naloga šole vendarle poučevanje. Intervjuvani so si zaradi tega želeli več sodelovanja med institucijami. Poudarili so, da otroci s posebnimi potrebami niso prišli na vrsto ali pa so bili zaradi svojih specifik celo zavrnjeni. Na splošno so poudarili, da z institucijami nimajo dobrih izkušenj, saj te sodelovanje hitro zaključijo. Institucije so predstavili kot omejene z nekimi zakoni ter institucionaliziranimi pravili, ki ne gledajo na posameznika, ampak na to, da bo sistem funkcioniral. In ravno zaradi teh protokolov menijo, so institucije neučinkovite.

*»Imamo veliko otrok staršev, ki so bili naši učenci. Šola je veljala za institucijo, ki bo pomagala vsem reševati vse težave in se ne obračajo na druge za to pristojne institucije, kot so CSD, policija itd. Zato moramo držati malo distance, ker ne moremo biti vse in se z vsem ukvarjati. Primarno je naša šola za poučevanje.« (Intervju F, 15 let na OŠ, razrednik 9. razreda)*

*»Tolikokrat mi je bilo hudo, ko smo dobil napotene učence nazaj. Inštitucije so omejene z nekimi zakoni, institucionalizirani, ki ne gledajo na posameznika ampak na to, da funkcionira sistem. In so institucije neučinkovite. Ravno zaradi raznih protokolov.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)*

»Radi bi imeli več sodelovanja, a ne pridejo na vrsto. Trenutno je bilo pri enem učencu že skoraj vse urejeno za zavod, saj je bila res nujna. Dvakrat smo ga peljali z rešilcem v Ljubljano, vedno so ga zavrnilo. Med počitnicami smo ga peljali v Begunje, so ga poslali nazaj. Prosili smo za Stično, ga niso vzeli, ker so pridružene vedenjske težave. Temu fantu se res ne odprejo vrata.« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Ravno smo imel sestanek z CSD-jem, pedopsihiatrom, vrtcem in starši. Zelo stremimo k povezovanju, da imamo vsi čimveč informacij. Imamo učenca, ki je bil pri pedopsihiatrinji, ki je komunicirala le z mamo. [...] Smiselno je povezovanje med različnimi institucijami in strokami. Vsak vidi otroka na drugem področju. Otroci mi tudi večkrat izpostavijo, da morajo vsakemu razlagati svojo zgodbo [...].« (Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Se mi pa zdi, da je tako, da z vsemi temi zunanjimi institucijami nimam dobrih izkušenj. Oni hitro potegnejo črto, mi pa tega in tega učenca ne moremo sprejeti, ali pa dajo le neke nasvete, ki jih mi že izvajamo in tu se potem zaključijo.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

»Meja sodelovanja se je med epidemijo še bolj znižala. Med korono tega sploh ni bilo, nismo nič sodelovali. Sedaj pa se je pokazalo, da je veliko več tega, a ne pridemo skupaj. Ni nobena zunanja institucija kriva, ampak je sitem tak, da nima nihče nobene pristojnosti. [...] Vsak tak zavod, center lahko reče staršem, mi pa tega otroka ne moremo sprejeti. Mi pa otroka pred našimi vrati ne moremo pustiti.« (Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda)

#### – **Epidemija duševnih stisk**

Zanimalo me je, kakšno je mnenje učiteljev o dolgoročnih posledicah izolacije, ki se bodo pri otrocih mogoče pokazale v prihodnjih letih. Mnenje udeleženih v intervjuju se je močno razlikovalo. Na eni strani je prevladovalo prepričanje, da če mediji ne bi poudarjali prihajajoče nove epidemije duševnih stisk, temu ne bi bilo namenjene toliko pozornosti in Covida-19 ne bi označili kot krivca za vse tegobe. Nekateri so o tem razmišljali, kot da želijo farmacevtske družbe s tem prodati ogromno antidepresivov. Mnenje dveh učiteljev je bilo, da bodo posledice, ki bodo prišle, velike, še posebej pri otrocih in mladostnikih, ki jim je bilo v času epidemije veliko odvzetega.

»Mislim, da posledice bodo prišle. Razmere, v katerih so trenutno otroci, kaj vse jim je bilo odvzeto ...« (Intervju D, 10 let na OŠ, šolska svetovalna delavka)

»Vidne so že. Ni pa še izbruha. Le-ta bo enormen čez nekaj let. Sploh pri teh mladostnikih.« (Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda)

## 5. Razprava

### Spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja v času epidemije

Ukrepi, sprejeti z namenom preprečevanja širjenja okužbe s Covida-19, niso bili najbolj prijazni do otrok s posebnimi potrebami, saj se je njihovo življenje zaradi uvedbe novega načina osnovnošolskega izobraževanja v trenutku močno spremenilo. Izobraževanje na daljavo je pouk iz učilnic preneslo na splet ter s tem imelo ključen pomen za nadaljevanje šolanja v času motenj v izobraževalnem procesu povzročenih zaradi zaprtja šol v času epidemije (DiPietro, Biagi, Costa, Karpinski in Mazza, 2020). Odprle so se mnoge razprave o vplivu teh sprememb na vzgojno-izobraževalne procese ter doživljanje nastale situacije s strani otrok s posebnimi potrebami. S tem so otroci izgubili obogatitveno okolje, ki jih je spodbujalo in jim je dajalo znanje. Posredno so izgubili tudi možnost socialnega vključevanja (United Nations, 2020). Brez kakršnikoli priprav so se morali učenci, učitelji in starši skoraj čez noč prilagoditi novim razmeram izobraževanja, kar je bil za veliko večino velik izziv.

Organizacija izobraževanja na daljavo je bila odvisna od posamične šole ter upoštevanja danih smernic za delo. Nekatere šole so imele poenoten sistem delovanja, kar jim je omogočalo funkcionalno in sistematično organizacijo dela vseh zaposlenih, druge šole pa so omenile princip avtonomnosti učiteljev, ki so način izobraževanja prilagodili specifičnim lastnostim učencev v svojem razredu. Kot poudarjajo DiPietro, Biagi, Costa, Karpinski in Mazza (2020) je prednost izobraževanja na daljavo vse večja personalizacija. Te spremembe so pokazale dobro obetavno možnost za učenje in možnost, kako na hiter način spremeniti obliko šolanja. Ta način vendarle lahko rani tiste otroke, ki jim primanjkuje sredstev za takšno učenje, oziroma tiste, ki nimajo primerne okolja za dostop do njega (United Nations, 2020).

Otroci so med izobraževanjem na daljavo doživljali več stisk, povezanih s tehnologijo, ki so jih v večini premostiti med prvim valom epidemije. Čeprav se nam zdi, da so računalniška oprema, tiskalnik in povezava s spletom prisotni v vsakem domu, so se pokazale težave s tehnološko opremljenostjo, ki so jih rešili v sodelovanju s šolo z raznimi donacijami računalnikov in finančno podporo. Učitelji so bili tekom prvega vala v stiku z učenci le pismeno, v drugem valu pa so osebni stik vzpostavljali preko spletnih platform Teams in Zoom. Rupnik Vec idr. (2020) poudarjajo, da ohranjanje kakovostnih stikov in komunikacije v kriznih razmerah deluje kot zaščitni dejavnik, saj zmanjšuje stres in ohranja pozitivno duševno stanje, zato je bilo vzdrževanje stikov v času izolacije izjemno pomembno. Učenci so sprva zavračali

uporabo kamere, saj vso bili v stiski zaradi občutka izpostavljenost preko ekrana ter sramu pred razkritjem okoliščin, v katerih živijo. Sprang in Silman (2013) pišeta, da obstaja večja verjetnost, da bodo otroci, ki so bili med epidemičnimi boleznimi izolirani, trpeli zaradi stresne motnje in motnje prilagajanja. Zaradi moralne dileme pri vstopu v zasebno okolje družine in intimo doma so učitelji tolerirali, da kamera ni bila potrebna oziroma so našli alternativo za vzpostavitev stika, ki učenca ni obremenjeval pri pouku, saj bi takšni negativni psihološki dejavniki lahko posledično škodljivo vplivali na učenje (Kuban in Steele, 2011). Pri učencih iz manj spodbudnega okolja, ki so se dolgočasili in niso imeli omejitev s strani staršev, je bila zaznana pretirana uporabe tehnologije. To potrjujejo tudi Klančar, Hodnik, Topolinjak in Leskošek (2021, str. 33), ki izražajo, da je zasvojenost s tehnologijo v sodobnem svetu vedno pogostejša in je predvsem posledica ali tudi vzrok odtujenosti. Poudarjajo, da je to problem, s katerim se trenutno premalo ukvarjamo, predvsem v povezavi z epidemijo, ki je prispevala k še večji rabi in normalizaciji elektronske tehnologije. Pred vpeljavo izobraževanja na daljavo je bila ravno šola prepoznana kot varovalni dejavnik pri nastopu digitalne zasvojenosti, saj ta uporabe telefonov med poukom ne dovoljuje.

Učenci so se morali prilagoditi na spremembo dnevne rutine in ritem novih zahtev, saj je sprva veliko učencev izolacijo in šolanje na daljavo pojmovalo kot počitnice. Po nekaj tednih usklajevanja in prilagajanja na nove razmere, se je komunikacija preko spleta vzpostavila in pričel se je pouk. Šolska svetovalna delavka je poudarila, kako pomembna je rutina oziroma vnaprej znana struktura dneva pri otrocih. Obstaja tveganje nazadovanja otrok s posebnimi potrebami, saj lahko izguba dnevne rutine, ki jo nudi šola, škodljivo vpliva nanje, ker so še posebej občutljivi na spremembe v učnem okolju (DiPietro, Biagi, Costa, Karpinski in Jacopo, 2020, str. 50). Učitelji so zahtevnost in količino snovi spustili na minimalen standard zahtev ter v ospredje postavili počutje otrok. Kljub temu je šolanje na daljavo zahtevalo veliko samostojnega dela, truda in sodelovanja staršev, ki so deloma nadomeščali vlogo učitelja, saj je bilo pisno podajanje navodil brez dodatne razlage za otroke, ki so učno šibkejši, pretežno za razumevanje. Nekateri učenci so delali za šolo pretirano, večina povprečno, nekaj pa čisto nič. Pomembno je bilo, da je učno gradivo za učence »zanimivo, spodbudno, zabavno in proaktivno« (Bregar idr., 2020, str. 107), saj so zaradi »ranljive pozornosti« otrok, nemirnega domačega okolja in manjših možnosti za umik v sobo imeli učitelji velik izziv pri vzdrževanju otrokove pozornosti in koncentracije. Izpostavili so pomen fizične prisotnosti osebe, ki bi poskrbela, da ima otrok organiziran učni prostor in podporo pri delu. Vöröš (2015) izrazi strinjanje z Glasserjevo trditvijo, da je vsak učenec lahko uspešen, vendar dodaja, da je to

mogoče v primeru, ko ima učenec spodbudno okolje, ki omogoči aktivacijo njegove notranje motivacije. Strokovni delavci so se trudili obdržati otrokovo motivacijo skozi razne izzive in kvize, a je ta kljub trudu močno upadla, proti koncu so postajali otroci miselno odsotni. Prihajalo je tudi do fizične odsotnosti učencev, kjer je šola najprej stopila v stik s starši in po potrebi vzpostavila sodelovanje s centrom za socialno delo. S tem ni dopustila, da bi prišlo do popolnega odklopa učenca. Še posebej v primerih, ko je šlo za sum, da je v ozadju družinska problematika ali ogroženost otroka. To potrjuje, da ima v socialnih in ekonomskih stiskah še posebej velik pomen ustrezno in podporno delovanje šolskih strokovnih delavcev (Id, str. 5), četudi je bilo njihovo delo na daljavo precej oteženo. Strokovni delavci so prepoznali otroke, ki so potrebovali učno pomoč oziroma so kazali duševno stisko skozi znake anksioznosti ter depresije in zanje organizirali individualne ure. S tem so razbremenili tako starše, ki niso vedeli, kako pomagati, kot otroke, ki so potrebovali osebni in zaupljiv stik. Skozi individualno pomoč je svetovalna delavka navezovala pogovor tako na učno snov kot tudi na bolj osebne vidike, osredotočala se je na otrokova močna področja ter jih bodrila.

V šolah je pomembna priprava programov dejavnosti, ki pri učencih razvijajo pozitivno samopodobo, jih učijo sprejemati odgovornost za svoja dejanja in razvijati tehnike ustrežnejše komunikacije (Vöröš, 2015). Opora, zaupanje in komunikacija med strokovnimi delavci, starši in otrokom je bilo ključno vzdrževati, saj ko je prišlo do prevelike obremenitve v šoli, so bili v stiski starši, pritisk pa so čutili predvsem otroci. Najbolj izpostavljeni so bili starši, ki so bivši učenci na OŠPP in starši druge etnične manjšine. Košak (2010) piše, da nižji socialno-ekonomski status družine lahko predstavlja nespodbudno okolje za dobre šolske dosežke otrok, saj mnogo staršev z nizko izobrazbo ali jezikovno oviro nima znanja za nudenje pomoči otroku pri šolskih težavah, a hkrati tudi ne poišče nadomestne pomoči. Pomembno je poudariti, da so imeli otroci v času izobraževanja na daljavo različne pogoje za usvajanje učne snovi, kar je bilo odvisno od prisotnosti pozitivnih dejavnikov v okolju. To se je izražalo v razlikah v učni učinkovitosti ter usvojenem znanju med učenci. Učitelji so posledično več pozornosti namenili skupnemu delu ter sprotnemu preverjanju nalog. Austin (1978, v DiPietro, Biagi, Costa, Karpinski in Mazza) poudarja, da so naloge, ki so jih učitelji dodelili in preverili, učinkovitejše pri izboljševanju dosežkov učencev kot naloge, ki jih samo dodeli ne pa tudi preveri. Nekateri učitelji so skozi ocenjevanje znanja ter dajanje domačih nalog vzdrževali učno motiviranost učencev, kar poudarja tudi Rupnik Vec idr. (2020), drugi učitelji so ocenjevanje v času izobraževanja na daljavo opustili.

Ob postopnem sproščanju omejitev v zvezi z epidemijo Covida-19 so se kot prve odprle šole za OPP. Ob vrnitvi so učitelji in svetovalni delavci namenili pozornost počutju in odzivanju otrok. Šolska svetovalna delavka je poudarila, da šola otrokom ne predstavlja le prostora za učenje, ampak tudi prostor socialne dejavnosti in druženja z vrstniki, zaradi česar so se bili ti najbolj veselili odprtja šol. Tudi Vöröš (2015) poudarja, da učenci v šoli oblikujejo svoje osebnosti in zadovoljujejo številne potrebe. Ker so bili otroci s posebnimi potrebami ponovno izpostavljeni spremembi vsakdanje rutine, je vračanje v šolo mnogim predstavljalo izvor negotovosti, tesnobe in psihične razdražljivosti (Kako se pogovarjati z otroki, n. d.). Strokovni delavci so ob vrnitvi v šolo pri učencih opazili nizko pozornost, utrujenost in socialno anksioznost. K slabši energetske opremljenosti je prispeval tudi spremenjen ritem spanja, ki ga je povzročila porast uporabe telefona in računalnika, kot način preživljanja prostega časa ter druženja tekom izolacije. Tudi telesna kondicija otrok je vidno upadla. Rezultati raziskave so pokazali, da je omejevanje gibanja zaradi epidemije Covid-19 povzročilo škodo v telesnem in gibalnem razvoju otrok, kar pa je slaba napoved tudi za razvoj na drugih področjih, kot je znižanje učne zmožnosti otrok. Dejstvo je, da sta vzdržljivost in gibalna učinkovitost dokazano povezani z učno uspešnostjo (SLOfit, 2020). Anderluh (2021) poroča o številnih raziskavah, ki poudarjajo povezanost med uporabo zaslonov in krajšim in slabšim spancem ter manjšo telesno dejavnostjo in debelostjo.

V izobraževanju na daljavo so učitelji, svetovalni delavci in učenci zaznali tako prednosti kot slabosti. Strokovni delavci so najpogosteje navedli, da je dnevno sodelovanje z učenci v domačem okolju omogočalo vzpostavitev bolj individualnih osebnih stikov, kar je učiteljem omogočalo boljše spoznavanje učenca ter njegovih potreb in zmožnosti. Učenci pa so ob vrnitvi v šolo poudarjali, da pogrešajo čas doma, ko so si šolsko delo lahko razporedili, tako kot jim je ustrezalo. Kot negativen dejavnik izobraževanja na daljavo so strokovni delavci izpostavili nenadomestljivost fizičnega stika, ki se ga preko zaslonov ne more nadomestiti. Poudarili so, da otroci potrebujejo interakcijo, stik v živo, dotik ter objem, kar je še posebej ključno ob lažšanju in nudenju tolažbe otroku, ki doživlja stisko. Kot poudarja Jurišić (2017), se otroci razvijajo v bližnjih odnosih z odraslimi, ki so z njim v stalnem stiku, ga predano spodbujajo in se mu prilagajajo.

### **Vpliv ukrepa socialnega distanciranja na otroke**

Ob odprtju šole so učitelji v razrednih nagovorili tematiko Covid-19, učence seznanili z ukrepi in omejitvami ter njihova zanimanja ustrezno naslovili. O ukrepih so opolnomočili tiste učence,

ki so bili zaradi napačnih prepričanj in izkrivljenih informacij o okužbi in posledicah virusa iz okolja zaskrbljeni oziroma v stiski. Učitelji so upoštevali, da OPP ne zmorejo abstraktnega razmišljanja, da potrebujejo konkretne razlage in ponazoritve (Mikuš Kos, 2020a), ko so jim skušali vzbuditi občutek odgovornosti do soljudi. Otroci težje ocenijo, kateri vir informacij je verodostojen, zato so jih različne informacije lahko zmedle in v njih vzbudile občutek tesnobe. NIJZ (n. d.) poudarja, da se otroci v času izrednih razmer zgledujejo po obnašanju odraslih pri katerih iščejo pomiritev. Svetujejo, da ti ostanejo mirni ter se o nastali situaciji iskreno in jasno pogovarjajo. Strokovni delavci so poudarili, da so otroci upoštevali ukrepe ter osvojili rutino umivanja rok in držanja razdalje. Uporaba mask za otroke z motnjami v razvoju ali drugimi specifičnimi zdravstvenimi stanji, ki bi lahko ovirala nošenje maske, ni bila obvezna (Ibid), zato so v šoli odobraval določene izjeme pri nošenju le-te. V pedagoškem procesu lahko nošenje mask pusti posledice pri neverbalnem izražanju, kar spodbuja anksioznost. Peljhan (2020a) piše, da je treba upoštevati, da otroci s posebnimi potrebami zaradi svojih telesnih ali duševnih značilnosti lahko doživljajo in izražajo stisko zelo specifično in drugače kot njihovi vrstniki s tipičnim razvojem, zato je učiteljem pomembno, da otrokom zagotovijo varno okolje, kjer ni stika z odvečnimi informacijami, da lahko med igro pozabijo na virus.

Pri SZO so poudarili, da je termin »socialna distanca« neustrezen, zato so začeli namenoma uporabljati izraz »fizična distanca«, s čimer so sporočili, da naj ljudje v obdobju pandemije ostanejo povezani med seboj, četudi so fizično ločeni (WHO, 2020). Stiki otrok s posebnimi potrebami na šoli so pogosto edini, ki jih imajo z vrstniki in odraslimi poleg družinskih članov. Zaviršek in Škerjanc (1998) pravita, da so otroci ena najranljivejših skupin, saj lahko doživljajo različne oblike izključenosti. OPP imajo lahko težave pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki (Pijl, Frostad, Flem, 2008), saj jih ti pogosto izkoriščajo ter potisnejo na stran zaradi nezmožnosti polnega vključevanja v dinamiko skupine. Kot posledica odsotnosti socialnega stika v času izrednih razmer so bile vidne spremembe v empatičnosti, socialnem komuniciranju ter sklepanju kompromisov. Nekateri učenci so postali antisocialni, in ker jim pripadnost skupini ni samoumevna, so ob prihodu v šolo potrebovali čas, da so ponovno vzpostavili medsebojne odnose.

Veliko vlogo pri tem, kako je otrok doživljal čas izolacije, je bilo odvisno od stabilnosti družinskega okolja. Dobnik Renko idr. (2020) pišejo, da odsotnost učencev od prijateljev in učiteljev lahko negativno vpliva na njihovo socialno-čustveno spretnosti ter da bodo v teh okoliščinah starši iz bolj privilegiranih okolij svojim otrokom nudili boljšo oporo. Otroci, ki



zaradi svojih specifičnih lastnosti niso dobili občutka vrednosti, ljubezni in zagotovljenih temeljnih potreb, so iskali pozornost skozi delikventna vedenja, umik, moteče vedenje itd. V nasprotju je otrokom z motnjami avtističnega spektra ob spodbudi staršev, izobraževanje od doma, brez neposrednih socialnih stikov in motečih dejavnikov, bolj ustrezalo. Vsi ukrepi, ki so zaradi epidemije v veljavi, po mnenju avtorja Greene (2020) povzročajo tako imenovano sekundarno pandemijo. Družine, ki se že tako soočajo z različnimi težavami, so izredne razmere le-te še poglobile. Otroci, ki so bili pretirano varovani in so delo namesto njih opravljali drugi, so postali manj samostojni in nemotivirani za delo. Šola je bila opredeljena kot ogrožajoč dejavnik tam, kjer so zahtevna snov in visoka pričakovanja staršev, ki jim otrok ni bil kos, v njem povzročila stisko in pritisk, ki je prizadel njegovo duševno stanje in razvoj (Jeriček Klanšček, 2011). Hkrati šola predstavlja varovalni dejavnik pri zaščiti otrok, kjer so bile težave z neustrezno skrbjo zaznane že predhodno. Ti otroci so si želeli čimprejšnje vrnitve v šolo, kjer bi lahko pozabili na domačo problematiko. Kot poudarja Greene (2020), se je s pretirano osredotočenostjo na Covid-19 pozabilo, da so ti ukrepi popolni pogoji, s katerimi so bili ranljivi otroci zaprti v družine, kjer so pogosto doživljali nasilje, zanemarjanje in zlorabe.

Strokovni delavci so poudarili, da imajo otroci iz etničnih manjšin pogosto jezikovno oviro in kulturo, kjer izobrazba ni visoka cenjena, zato so bili ti v času izolacije večkrat odsotni pri pouku ter so posledično nazadovali v znanju slovenščine. Večji problem v strukturi je, da so ti otroci kategorizirani kot intelektualno ovirani včasih zato, ker so ekonomsko in socialno prikrajšani, in včasih tudi zato, ker ne razumejo jezika, ki ga govori učiteljica (Zaviršek, idr. 2019). V neenakem položaju so bili tudi učenci iz socialno in finančno prikrajšanega okolja brez računalniške opreme. S tem lahko pričakujemo, da bo epidemija vodila do nastopa večjih razlik na področju uspeha učencev glede na socialno-ekonomsko stanje njihove družine. Epidemija je razkrila več družin, kjer so se starši soočali s finančno stisko. Ti so imeli težave pri zagotavljanju redne in ustrezne prehrane svojim otrokom, ki imajo sicer pravico do brezplačnih šolskih obrokov, a med zaprtjem šol le-teh niso prejeli. Nekakovostna, manj energetska hrana ali izpostavljenost lakoti vpliva na razvoj otrok ter lahko vodi v slabšo učno uspešnost (Gaunt, 2020). Otroci, ki so žrtve kakršnega koli nasilja, med izolacijo niso imeli zunanje osebe, kot so učitelj, zdravnik, socialni delavec, ki bi lahko nasilje opazili (Green, 2020) ter ustrezno ukrepali. Za storilce velja, da če nima nihče vpogleda v njihovo družino, nimajo občutka, da jih kdo opazuje in povzročajo več nasilja (Zabukovec Kerin, 2020). Strokovni delavci so zaznavo kakršnega koli nasilja dolžni prijaviti, a so ravno zaradi oteženega stika tega težje zaznali. Pri učencih, ki so bili dalj časa odsotni z opravičilom, so z

vključitvijo drugih institucij potrdili ali ovrgli sum, da družina izrablja epidemijo za prikrivanje dejanske situacije, ki lahko ogroža otroka.

### **Doživljanje stisk otrok v času epidemije in oblike pomoči**

Pojav stiske v času sprememb in izrednih razmer je odvisen od vsakega posameznika, glede na njegov odziv, dejavnike v njegovem okolju, zmožnostjo spoprijemanja s stresom itd. (Lamovec, 1998). Strokovni delavci so izrazili, da največ stisk pri OPP izvira iz domačega okolja oziroma družine, ki otroka ne sprejme, ga stigmatizira in predolgo vztraja pri vključevanju v redno osnovno šolo, saj ne želi priznati njegovih posebnih potreb. Zaradi tega so bili otroci zaradi strahu pred neuspehom in izpostavljenostjo pogosto v stiski.

Žorž (1997) opisuje, da je stiska prvi izraz reakcije na občutke bolečine, šoka ali strahu in hkrati tudi način uravnavanja teh občutij in soočenja z njimi. OPP izražajo stisko zelo raznoliko; strokovni delavci so izpostavili, da je prepoznavanje le te zahtevna naloga. Izražanje stiske vključuje tako verbalne kot neverbalne oblike, ki vključujejo zavedanje in čustveno podlago, kot tudi tiste, ki so manj ali sploh nič zavedne (Erzar, 2020). Tudi strokovni delavci so poudarili, da morajo otroci najprej vedeti, kaj doživljajo, da se lahko verbalno izrazijo. Starejši otroci so se na šoli skozi konstantno delo s svetovalno delavko naučili izražanja stiske na miren način skozi pogovor. Miller (2000, str. 171) poudarja, da je ravno skrbna in zaupanja vredna oseba tista, ki lahko otroka usmerja k ustrežnejšim načinom spoprijemanja s problemi. Nekateri otroci so svojo stisko lažje izrazili skozi vedenje, telesno držo in obrazno mimiko ter upali, da bodo opaženi ter nagovorjeni s strani takšne osebe. Z izražanjem stiske skozi spremembo vedenja so nekateri razvili obrambno vedenje (Škoflek, Selšek, Ravnika, Brezničar in Kranjčan, 2004), ki se je kazalo kot zmerjanje, laganje, bolečine v trebuhu ipd. Otroci, ki stiske niso zmogli oziroma je niso znali nasloviti verbalno, so jo izrazili skozi nasilje in agresivna dejanja. Miller (2000, str. 171) poudarja, da je pomembno razumeti, da otroci s tem izražajo svoja čustva, frustracije in strahove, predvsem mlajši otroci se pogosteje izražajo z dejanji kot z besedami.

Mikuš Kos (1999b) kot dejavnike tveganja opredeljuje dogodke, ki povečujejo verjetnost, da bo posameznik razvil določeno motnjo. Posledice zaradi spremenjenih pogojev in načina življenja med epidemijo Covid-19 predstavljajo tveganje za razvoj težave na več področjih pri vseh, zaradi odvisnosti od drugih ter specifične ranljivosti pa še toliko bolj pri OPP. Odzivi na stiske v času epidemije in prilagajanja na omejitve, ki so jih prinesli ukrepi, so se pri otrocih

izražale skozi spremembo v vedenju (jok, skrivanje, beg, nemo strmenje itd.), čustvovanju (apatičnost, depresivnost, brezvoljnost, neodzivnost) in skozi verbalno izražanje. Ti so bili še posebej izraziti pri otrocih, ki prihajajo iz manj funkcionalnih družin, neugodnih okolij in obremenilnih razmer. Kadar otrok navzven še ne kaže težav, a je v njegovem primarnem življenjskem okolju že možno zaznati različne rizične dejavnike razvoja, se je nanje treba ustrezni odzvati kot preventivno delovanje (Škoflek, Selšek, Ravnika, Brezničar in Kranjčan, 2004). To je bilo med epidemijo zelo oteženo, saj so svetovalni delavci imeli zaradi drugačnih razmer dela omejeno možnost vzpostavitve sodelovanja z otrokom. Tudi otroci, ki pred epidemijo niso imeli težav, so doživljali stiske. Zaradi večanja razkoraka med učenci na več področjih so posamezniki postali manj socialni in so se osamili. Otroci so potrebovali predvsem fizični stik ter pogovor in pomirjujoč odnos.

Učitelji so izpostavili, da je stisko treba pravilno nasloviti, saj, kot pravita Retuznik Bezovič in Kranjc (2010), lahko izstopajoče vedenje otroka povzroči, da ga odrasli postavijo na rob kot neubogljivega in motečega ter ne naslovijo situacije kot možnega izražanja otrokove stiske. Pomemben varovalni dejavnik pri otroku je odnos, ki podpira ter pomaga razvijati dejavnike, ki vplivajo na sposobnost soočenja z izzivi (American Psychological Association, 2019). Ključno vlogo pri prepoznavanju in nudenju pomoči otroku, ki je zaradi epidemije doživel ali poglobil stisko, imajo učitelji in svetovalni delavci, saj opazujejo otroka v različnih šolskih okoliščinah, saj morajo prepoznati zanj neugodne dejavnike ter na podlagi ugotovitev predlagati prilagoditve in način dela z otrokom (Kolenc in Kajfež, 2014).

Šola ima za otroke velik pomen (Mikuš Kos, 2017), toliko bolj v času izrednih razmer. Številni otroci v stiski, ki so potrebovali pomoč, so imeli omejen dostop iz več razlogov. Oviro so lahko predstavljali starši, ki so bili vršilci stiske in niso posegali po strokovni pomoči ali pa so se od nje načrtno oddaljevali. Z zaprtjem šol je postala slabša prepoznavnost težav, saj so otroci odvisni od odraslih, ki morajo težave prepoznati in otroke usmeriti, da dobijo pomoč (Mikuš Kos, Anderluh, 2021). Otroek je bil prepuščen samemu sebi. Strokovni delavci v času izobraževanja na daljavo niso imeli možnosti fizične vzpostavitve stika z učencem v trenutku, ko je bil ta najbolj ranljiv. Dostopnost strokovnih služb v času izrednih razmer je bila močno omejena le na urgentne primere ter s tem ostalim »manj nujnim« primerom nedostopna. Eden od razlogov so bile tudi dolge čakalne dobe, ki so v več ustanovah presegale pol leta in več, kar je zdravnike odvrnilo od napotitve, družine otrok pa od iskanja pomoči za njegove stiske (Mikuš Kos, Anderluh, 2012)

Intervjuvani so pomoč otroku opisali kot proces, kjer je nujno vključevanje vseh pomembnih za otroka, predvsem kadar gre za izvajanje nasilja. Učitelj, ki zazna težavo, se z otrokom pogovori na osebni in razredni ravni. Obrne se tudi na ostale strokovne delavce, s katerimi si izmenja podobna opažanja in prakse ravnanja. Kadar se otrok sooča s težavo, ki je za učitelja preveliko breme, je skozi timsko delo pomembna podpora drugih strokovnjakov (Miller, 2000, str. 172). Svetovalna delavka ima pregled nad otrokovim družinskim okoljem ter morebitno preteklo problematiko, zato vzpostavi stik s starši. Miller (2000, str. 173) poudarja, da je starše treba vključevati v tim kot potencialne sodelavce. V primeru izboljšanja situacije se začne z izvajanjem »mesečnega spremljanja«, kjer svetovalna delavka, razrednik in ravnateljica kontinuirano delajo s celo družino z osredotočenostjo na učenca in njegov uspeh. Med epidemijo se ta niso izvajala, s čimer je bil storjen velik korak nazaj v odnosu med starši, šolo ter učencem. Če se težava ni rešila in se je stiska stopnjevala, je bila potrebna vključitev drugih strokovnjakov, ki se spoznajo na problem. Tako so ga z različnih zornih kotov osvetlili, proučili različne ukrepe in skupaj poiskali ustrežnejše rešitve (Miller, 2000, str. 173). Zaviršek idr. (2019) poudarjajo, da bi se učiteljice in svetovalne delavke morale pogosteje opomniti, da nekateri slabše izobraženi starši nimajo lastnih izkušenj s šolanjem oz. so le-te negativne, zato bi z njimi morale imeti več rednega osebnega stika, prek katerega bi preverjale, ali starši razumejo potek šolanja svojega otroka.

Poleg rednih obiskov pri splošnem zdravniku otroci z lažjimi motnjami v duševnem zdravju nimajo veliko drugih obravnav, a v času epidemije so te potrebe narasle. V terapijo se je vključilo več družin, katerih stiske so se med izolacijo poglabile. Strokovni delavci so pomoč za učence iskali pri kliničnem psihologu ter psihoterapevtih, pri katerih so učenci s posebnimi potrebami pogosto zavrjeni, češ da imajo diagnozo že postavljeno. Kot pomembno je torej spoznanje, da je epidemija že prej prisotne težave razkrila do te mere, da je bila pomoč nujna.

Otroci z motnjami v duševnem razvoju potrebujejo za svoj razvoj pomoč vse življenje, a ker gre za stanje počasnega razvoja intelekta, zdravila pri tem nimajo učinka (Jurišić, n. d.). Najpogosteje predpisana zdravila otrokom, ki imajo poleg motnje v duševnem razvoju tudi druge motnje, so Risperdal, Concerta in Stratera. Mnenja glede medikalizacije otrok s posebnimi potrebami so bila zelo deljena. V času epidemije je bilo z vidika strokovnih delavcev več učencev, ki bi potrebovali terapijo z zdravili, a v večini primerov so starši tisti, ki jim zaradi stranskih učinkov niso bili naklonjeni. Vidner Ferkov (2019) poudarja, da precej slovenskih strokovnjakov temu oporeka, ker menijo, da so prilagoditve tisti ustrezni dejavnik, ki vpliva na

uspešno funkcioniranje osebe z motnjami v duševnem razvoju. Hkrati nekateri menijo zelo, da so zdravila zelo priporočena ter da se z odklanjanjem otroku povzroča škoda.

Šolska svetovalna delavka se v primerih, ko se spopada z zapletenimi težavami pri delu z otrokom in družino povezuje z različnimi institucijami (Resman idr., 1999, str. 78), najpogosteje je to, ko gre za zanemarjanje ali nasilje. Več otrok in njihovih družin je vključenih v obravnavo na CSD. Otrok je skozi postopek pomoči, ki poteka preko CSD in sodišča, dvojno travmatiziran, kar poudarja tudi Filipčič (2002). Svetovalna delavka to vidi kot veliko dilemo, ki se pojavi pred podajanjem prijave na CSD, saj so otroci tako večkratne žrtve. Poudarjajo, da je delovanje CSD preveč usmerjeno znotraj pravno-formalnih okvirjev ter da prihaja do pomanjkanja obojestranske komunikacije. Vzpostavljeno medinstitucionalno sodelovanje bi bilo smiselno, saj je šola tista, ki ima dober vpogled v težave učencev in jih usmeri k primernim institucijam. Tudi te so omejene z zakoni, kar omejuje nudenje pomoči posameznikom, saj morajo gledati na funkcionalnost sistema, zaradi česar so kot institucije neučinkovite. Kot poudarjajo Zaviršek idr. (2019), si morajo zaposleni v različnih službah, predvsem pa socialne delavke, učiteljice, pedagoginje itd., zadati praktično nalogo, da naredijo vse, da otrok ne ostane neizobražen.

Mikuš Kos in Anderluh (2021) poudarjata, da je treba tudi »uradno« prepoznati in priznati, da sta epidemija in šolanje na daljavo povzročila stiske mnogih otrok in poslabšala njihove učne možnosti ter da duševno zdravje otrok ni le zadeva zdravstva, ampak je zadeva vseh vplivnih naravnih socialnih in institucionalnih sistemov, v katere so otroci vključeni.

## 6. Sklepi

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo dnevno šolsko rutino, stabilno in spodbudno družinsko okolje ter strokovno pomoč, da lahko zadovoljijo svoje razvojne potrebe in se uspešno soočijo z vsakdanjimi izzivi ter s tem preprečijo nastop stisk (Jurišić, 2017). Otroci, ki teh področij nimajo urejenih oziroma funkcionalnih, so ranljivi in nagnjeni k razvoju stisk, še posebej v času izrednih razmer epidemije Covid-19, ki je že obstoječe težave še poglobila. Lahko povzamem, da so na podlagi raziskave, izvedene z intervjuvanjem učiteljev in šolskih svetovalnih delavcev ter obstoječe literature, možni naslednji glavni sklepi o dejavnikih, ki so spodbudili nastop stisk pri otrocih s posebnimi potrebami v času epidemije Covid-19.

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na daljavo ne more biti enakovredno njihovemu klasičnemu izobraževanju. Ker imajo ti otroci omejitve v intelektualnem funkcioniranju, je odsotnost dodatne razlage in fizičnega stika z osebo, ki je za delo z njimi usposobljena, vplivala na razvoj nizke koncentracije, ranljive pozornosti ter na upad sposobnosti za šolsko delo. Skozi pogovor sem ugotovila, da je le motiviran učenec lahko aktiven, sposoben sprejemati, utrjevati in poglobljati znanje. To potrjuje opažanje učiteljev, da ob vrnitvi v šolo ni bilo vidnega znanja.

Otroci niso imeli enakih pogojev za delo od doma. Doživljali so socialne, finančne in prostorske stike. Nekateri niso imeli računalnika oz. osnovne opreme ter so bili tehnološko slabše pismeni. Uporaba kamer je spravljal v stisko tako učence kot starše, saj je nudila vstop v njihovo intimno družinsko dinamiko in vpogled v stanovanjske razmere, ki otrokom pogosto niso nudile mirnega in spodbudnega prostora za učenje. Deležni so bili različne podpore staršev, nekateri so bili bolj ali manj prepuščeni sami sebi. To se je izrazilo pri učni učinkovitosti ter sprotnem delu, saj nekateri starši otroku niso znali pomagati, drugi pa so bili zaradi preobremenitve usklajevanja šole z drugimi obveznostmi pod stresom. Povezovanje z učitelji in svetovalnimi delavci je bilo v takih primerih ključno, saj so ti nudili podporo preko individualne ure pomoči z zavedanjem, da virtualni stik z družinami ni enakovreden stiku v živo. Glede na neenakosti med učenci si učitelji v večini niso izvajali ocenjevanja.

Sklenem lahko, da je treba biti pozoren na skupine otrok, ki bodo poglobljene neenakosti zaradi ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa družine obremenjevala v prihodnje. Epidemija je povzročila izpad izvajanja mesečnega spremljanja otrok v šoli, kar lahko povzroči razkorak v odnosu med osebami, ki so za otroka pomembne. Izgube so najpogostejše med otroki manj izobraženih staršev. Zaprtje šol je prispevalo k razkoraku med priseljenimi in nepriseljenimi

učenci ter vplivalo na dosežke učencev, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko manj privilegiranih okolij. Zaradi ogrožajočega okolja so bili še posebej ranljivi otroci iz disfunkcionalnih družin, ki so epidemijo preživeli zaprti s povzročitelji nasilja ter z oteženim dostopom do pomoči.

Ključnega pomena za otroke je, da se vidijo, ohranjajo osebni stik med seboj ter krepijo pripadnost skupini, kar jim je bilo v času socialne izolacije odvzeto. Otroci s posebnimi potrebami imajo težave pri vzpostavljanju odnosov z vrstniki, zato ima marsikateri družbo le v okviru šole. Kot posledica odsotnosti socialnega stika so bile vidne spremembe v empatičnosti, socialnem komuniciranju ter sklepanju kompromisov. Da so otroci med epidemijo več časa preživeli na telefonu, je bilo v raziskavi precej pogosto omenjeno med negativnimi vidiki, ki vodijo v razvoj odvisnosti ter motnje ritma spanja. Omejevanje gibanja je povzročilo škodo v telesnem in gibalnem razvoju otrok, vidno kot porejenost in upad fizične kondicije, kar lahko slabo vpliva na učno uspešnost.

Pri razumevanju in naslavljanju stiske ob prilagajanju na novo situacijo, ki jo otrok s posebnimi potrebami sporoča skozi čustveno doživljanje ali vedenjsko izražanje, je ključen odziv osebe na miren, nezastrašujoč, realen način, ki krepi njegov občutek varnosti. Ključno vlogo pri tem ima šolska svetovalna delavka, ki je ob odprtju šole prva videla otroka in morala nasloviti težave, ki so nastale. V primeru hude stiske se vzpostavi proces pomoči, ki temelji na sodelovanju vseh pomembnih za otroka. Šola kot sekundarno okolje otroka je vezni člen med strokovnimi delavci, otrokom, starši ter po potrebi drugimi strokovnjaki in institucijami. V času epidemije so imeli otroci s posebnimi potrebami omejen dostop do dodatne strokovne pomoči in specialnih obravnav, ki jih za svoj razvoj in za preprečitev nazadovanja nujno potrebujejo. Institucije so omejene z zakoni in pravnoformalnimi okvirji, ki so določeni glede na učinkovitost sistema, nudenje pomoči je ob strani, s čimer postanejo kot institucije neučinkovite. V teh primerih je šola varovalni dejavnik, saj otroka kot svojega učenca ne prepusti samemu sebi, ampak išče drugačen pristop nudenja podpore. Pri otrocih s posebnimi potrebami sklepam, da je socialna podpora v času izrednih razmer enako pomembna kot učna pomoč ter da bodo ti otroci v prihodnje zagotovo potrebovali še več pozornosti ter spodbude.

## 7. Predlogi

Glede na preučeno teorijo in opravljeno raziskavo bi želela podati nekaj predlogov oziroma ukrepov, s katerimi bi lahko ublažili nekatere negativne učinke, ki jih ima epidemija Covid-19, na življenje otrok s posebnimi potrebami.

Menim, da okoliščine, ki jih povzroča novi koronavirus Covid-19, opozarjajo na potrebo po bolj učinkovitem zgodnjem odkrivanju ogroženih otrok ter preventivnem delu pri odpravljanju vedenjske in čustvene stiske. Iz izjav intervjuvanih razpoznavam, da je bil stres med izrednimi razmerami za nekatere otroke tako izrazit, da je bilo treba od zgodnjih korakov prepoznavanja in nudenja pomoči preiti na zadnje, kjer stiska lahko prerašča že v travmo. Predlagam širitev strokovno usposobljenega kadra na šoli za otroke s posebnimi potrebami s socialnimi delavci, psihologi in pedagogi, ki bi nudili bolj celostno obravnavo otroka, mu nudili psihosocialno pomoč ter sodelovali s celotno družino. Starši bi šolo sproti seznanili z otrokovimi potrebami in težavami ter morebitnimi stiskami, za katere bi v nadaljevanju skupaj poiskali najbolj optimalno rešitev. S tem bi omilili stisko staršev, ki jo posredno občuti tudi njihov otrok. Hkrati bi s širjenjem kadra nadomestili izpad nedostopnosti strokovnih služb ter brez nepotrebnega odlašanja omogočiti individualne obravnave otrok.

Ob koncu kriznih razmer opažam priložnosti za systemske spremembe, predvsem v izobraževalnem sistemu. Kljub vloženemu trudu v vzpostavitev učinkovitega sistema izobraževanja na daljavo je opazen primanjkljaj na področju znanja. Za učence s posebnimi potrebami, ki so se z učnimi težavami soočali že pred epidemijo, ter tistimi, ki so med izolacijo izgubili motivacijo za učenje, bi bilo treba poiskati način za pridobitev izpadlega znanja, ki bo za starejše ključen ob prehodu na srednjo šolo. Predlagala bi pripravo načrta, da bi ti dosegli vsaj minimalno raven znanja ter s tem zmanjšali nastale razlike med učenci znotraj razreda, ki se bodo drugače le še večale. Epidemija je lahko povod za posodobitev šolskega sistema, ki bi postal bolj inovativen, tudi z vpeljavo digitalizacije.

Pomembno se mi zdi, da se svet otrok ne vrti le okoli koronavirusa. Med izrednimi razmerami jim je bil odvzeta možnost pridobivanja dragocenih izkušenj, spletanja medosebnih vezi, raziskovanje okolice ipd. Postali so apatični, nemotivirani in zaradi obremenjenosti s posledicami epidemije, doživljali več strahu, depresije in tesnobe. Ker otroci s posebnimi potrebami potrebujejo usmeritev in imajo določene omejitve, predlagam organizacijo poletnega tabora le zanje. Ta bi jim omogočal umik iz domačega okolja, dobili bi občutek



vrednosti in pomembnosti. V tabor bi vključila razne delavnice, ki bi otrokom omogočale prepoznavanja svojih močnih področij ter posebnosti, hkrati pa bi skozi stike z vrstniki spoznavali, da nimajo težav le oni. Vključevali bi se v različne zabavne dejavnosti ter se ob njih sprostili. Pozitivna izkušnja bi bila tista, ki bi krepila njihovo notranjo motivacijo, ki bi jo prenesli tudi v zunanje življenje.

Med izolacijami je bila psihofizična učinkovitost otrok omejena. Neaktivnost, nezdrava prehrana in slaba telesna kondicija otrok pa lahko vodijo v nezdravo življenje in bolezenska stanja. Vsem osnovnim šolam predlagam uvedbo programa, ki bi otroke spodbujala k aktivnemu preživljanju odmorov ter uvedla ukrepe za zagotovitev boljše prehrane.

## **7.1 Omejitve raziskave**

Pri interpretaciji in posploševanju ugotovitev raziskave je treba upoštevati nekatere omejitve. Namen raziskave je bil raziskati stiske v času epidemije Covid-19 pri otrocih s posebnimi potrebami z vidika učiteljev ter svetovalnih delavcev na OŠPP. Ugotovitev raziskave torej ni ustrezno posploševati celotno, saj ni zajetega vidika otrok samih. Posplošljivost je omejena tudi zaradi nenaključnega vzorčenja. Glede na značilnost preučevanih vsebin lahko predpostavimo pristranskost podatkov. Tisti učitelji, ki so imeli v razredu več učencev iz manj spodbudnega okolja, so čas doživljali precej bolj negativno kot tisti, ki so imeli v razredu večinoma otroke iz funkcionalnih družin.

## 8. Uporabljena literatura

American Psychological Association. (2019). *The road to resilience*. Pridobljeno 27. 4. 2021 s <https://www.apa.org/topics/resilience>

Anderluh, M. (2021). Izšle so prve nacionalne Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. *Zdravniška zbornica*. Pridobljeno 30. 4. 2021 s <https://www.zdravniskazbornica.si/informacije-publikacije-in-analize/obvestila/2021/05/10/iz%C5%A1le-so-prve-nacionalne-smernice-za-uporabo-zaslonov-pri-otrocih-in-mladostnikih>

Beeching, N. J., Fletcher, T. E., & Fowler, R. (2021). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19)*. Pridobljeno 7. 4. 2021 s <https://bestpractice.bmj.com/topics/en-gb/3000201/pdf/3000201/Coronavirus%20disease%202019%20%28COVID-19%29.pdf>

Bertoncelj Pustišek, S. (1994). Otrok v stiski. V O. Tekavčič Grad (ur.), *Pomoč človeku v stiski*, (str. 109-114). Ljubljana: Litterapicta.

Bešter, A., Kožar Tratnik, D., Breznik, E., & Dolinar, T. (2019). Intenzivna mobilna socialnopedagoška obravnava: zagotavljanje strokovne pomoči ranljivi družini v njenem življenjskem okolju. V I. K. Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

Bregant, L. & Bregant, M. (1996). *Otrok v stiski*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bregar, L., Zgajmajster, M. & Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 12. 4. 2021 s <https://www.acs.si/digitalna-bralnica/e-izobrazevanje-za-digitalno-druzbo/>

Bužan, V. (2013). Predgovor. V M. Strle (ur.), *Zgodnje odkrivanje in obravnavanje oseb s posebnimi potrebami*. Zbornik povzetkov, XXI. Izobraževalni dnevi, Portorož. Pridobljeno 12. 4. 2021 s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje\\_odkrivanje.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje_odkrivanje.pdf)

CDC, *Centers for Disease Control and Prevention*. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/clinical-guidance-management-patients.html>

Cerar, G. (2020). Covid-19: po prvem valu epidemije med zmagovalci, v drugem na svetovnem dnu. *Radiotelevizija Slovenija*. Pridobljeno 3. 4. 2021 s <https://www.rtv slo.si/20-v-2020/covid-19-po-prvem-valu-epidemije-med-zmagovalci-v-drugem-na-svetovnem-dnu/546599>

Cerar, G. (2021). Leto dni življenja v epidemiji. *Radiotelevizija Slovenija*. Pridobljeno 3. 4. 2021 s <https://www.rtv slo.si/mmcpodrobno/mmcpodrobno-letodni-zivljenja-v-epidemiji/571378>

Čaćinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. Pridobljeno 5. 4. 2021 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-MOZHKWR5/7b65c61e-dc30-4e41-9bfc-fdec35ac1bd5/PDF>

Črnak Meglič, A., & Kobal Tomc, B. (2016). *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. Pridobljeno 26. 3. 2021 s <https://91.185.211.36/upload2/PolozajOtrokVSloveniji.pdf>

Dernovšek M. Z., & Malačič Kladnik M. (2011). *Kako pomagati otrokom z anksioznimi motnjami*. Pridobljeno 29. 3. 2021 s [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HowAG26KlQ0J:https://www.karakter.si/media/1242/kako\\_pomagati\\_otrokom\\_z\\_anksioznimi\\_motnjami-3.pdf+&cd=8&hl=sl&ct=clnk&gl=si](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HowAG26KlQ0J:https://www.karakter.si/media/1242/kako_pomagati_otrokom_z_anksioznimi_motnjami-3.pdf+&cd=8&hl=sl&ct=clnk&gl=si)

DiPietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z., & Mazza, J. (2020). Pridobljeno 17. 3. 2021 s <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-326-4.pdf>

Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A., & Pristovnik, T. (2020). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19. Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol*. Zbornica kliničnih psihologov Slovenije. Pridobljeno 17. 3. 2021 s [http://klinikna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP\\_Dusevno\\_zdravje\\_otrok.pdf](http://klinikna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf)

Erzar, T. (2020). *Stiska, iskanje opore, predanost in razvijanje odpornosti*, Pridobljeno s <https://www.teof.uni-lj.si/uploads/File/BV/BV2020/02/Erzar.pdf>

Filipčič, K. (2002). *Nasilje v družini*. Ljubljana, Bonex.

Gaunt, K. (2020). *Coronavirus: Families on free school meals will be sent vouchers during school closures*. Pridobljeno 12. 4. 2021 s <https://www.nurseryworld.co.uk/news/article/coronavirus-families-on-free-school-meals-will-be-sent-vouchers-during-school-closures>

Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

GOV. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno 27. 3. 2021 s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf)

GOV. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/clinical-guidance-management-patients.html>

Grošelj, N. (2020). Dolžni smo biti glas otrok. *Delo*. Pridobljeno dne 16. 3. 2021 s <https://www.delo.si/nedelo/natasa-groselj-dolzni-smo-bit-glas-otrok/>

Guralnick, M. J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), (str. 319-345). Pridobljeno s 28. 3. 2021 s <https://meridian.allenpress.com/ajidd/article>

abstract/102/4/319/470/Effectiveness-of-Early-Intervention-for-Vulnerable?redirectedFrom=fulltext.

Greene, R. W. (2020). *Supporting Challenging Behaviors During COVID-19: Interview with Ross Greene*. Pridobljeno 27. 4. 2021 s <https://www.makesociallearningstick.com/blog/supporting-challenging-behavior-at-home-during-covid-19-an-interview-with-ross-greene>

Hladnik V. in Kobolt, A. (2011). Člani komisije o dosedanjem usmerjanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. *Socialna pedagogika*, 15(2), (str. 175–196). Pridobljeno 4. 4. 2021 s [https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed\\_2011-02\\_web.pdf](https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed_2011-02_web.pdf).

Jeriček Klanšček, H. (2005). Epistemologija zdravja. *Časopis za kritiko znanosti*, 33(221) (str. 222-223). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4YJ381RB>

Jeriček Klanšček, H. (2011). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem stori učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno 17. 3. 2021 s [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko\\_ucenca\\_strese\\_stres\\_2015.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/ko_ucenca_strese_stres_2015.pdf)

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Britovšek, K., Scagnetti, N., Kuzmanić, M., Anderluh, M. B., & Blenkuš, M. G. (2016). *Mladostniki o duševnem zdravju*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno 17. 3. 2021 s [https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/mladostniki\\_o\\_dusevnem\\_zdravju.pdf](https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/mladostniki_o_dusevnem_zdravju.pdf)

Jurišič, B. (n. d.). *Motnje v duševnem razvoju*. Pridobljeno 27. 3. 2021 s <http://www.zveza-sozitetje.si/motnje-v-dusevnem-razvoju.3.html>.

Jurišič, B. D. (2017). *Družine in rutine: priročnik za izvajalce zgodnje obravnave*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca.

*Kako se pogovarjati z otroki o koronavirusu SARS-COV-2 (COVID-19)?*. (n. d.). Pridobljeno 26. 3. 2021 s <https://www.zdravniskazbornica.si/informacije-publikacije-in-analize/obvestila/2021/05/10/iz%C5%A1le-so-prve-nacionalne-smernice-za-uporabo-zaslonov-pri-otrocih-in-mladostnikih>

Katella, K. (2021). *5 Things Everyone Should Know About the Coronavirus Outbreak*. Pridobljeno 29. 3. 2021 s <https://www.yalemedicine.org/news/2019-novel-coronavirus>

Kavčič, V., & Podlesek, A. (2020). Samoocena anksioznosti med epidemijo COVID-19 v Sloveniji. V Ž. Lep, & K. Hacin Beyazoglu, *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času pandemije* (str. 105-116). Univerze v Ljubljani: Filozofska fakulteta.

Kavkler, M. (2015). Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo. *Delo- Sobotna priloga*, 29. 5. Pridobljeno 30. 3. 2021 s <https://old.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>

*Kdaj epidemija postane pandemija?* (2020). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/v-srediscu/259119>

Klančar, T., Hodnik, T., Topolinjak, S., & Leskošek, V. (2021). *Strategoja razvoja socialnega varstva v Ljubljani za obdobje od 2021 do 2027*. Pridobljeno 26. 3. 2021 s <https://www.ljubljana.si/assets/Uploads/Strategija-predlog-v-javno-obravnavo.pdf>

Kobal Tomc, B., & Narat, T. (2017). Otroci s posebnimi potrebami. V A. Črnak Meglič & B. Kobal Tomc, (2016), *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza* (str. 192-203). Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo. Pridobljeno 26. 3. 2021 s <https://91.185.211.36/upload2/PolozajOtrokVSloveniji.pdf>

Kobolt, A. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški izzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kolenc, M. F., & Kajfež, T. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 3. 4. 2021 s [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_s\\_olstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_osebniimi\\_potrebami/programi/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_s_olstvo/izobrazevanje_otrok_s_osebniimi_potrebami/programi/)

Kordeš, U., & Smrdu, M. (2015). *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem. Pridobljeno 9. 3. 2021 s <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-6963-98-5.pdf>

Košak, A. (2010). Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. V P. Peček, *Izzivi vodenja za raznolikost*, 14, (str. 11-19). Pridobljeno 16. 3. 2021 s <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/011-019.pdf>

Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopar, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L., & Rovšek, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 27. 3. 2021 s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1199/1/pp\\_275-327.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1199/1/pp_275-327.pdf)

Kožar Tratnik, D. (2019). Celostna oskrba za ranljive otroke in mladostnike v programu intenzivne mobilne socialnopedagoške obravnave. V I. Kreft Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami* (str. 41-63). Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

Kožar Tratnik, D. (2019). Celostna oskrba za ranljive otroke in mladostnike v programu intenzivne mobilne socialnopedagoške obravnave: oris koncepta in konkretne delovne naloge po področjih. V I. K. Toman (ur.), *Uvajanje sprememb pri podpori mladim s čustvenimi in vedenjskimi težavami*. Ljubljana: Mladinski dom Jarše.

Kranjc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z., & Košir, K. (2020). Učenje in poučevanje na daljavo med zaprtjem šol zaradi epidemije COVID-19. V Ž. Lep, & K. Hacin Beyazoglu, *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času pandemije* (str. 179-190). Univerze v Ljubljani: Filozofska fakulteta.

- Krapše, Š. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Krek, J., & Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 8. 3. 2021 s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>
- Lamovec, T. (1998). *Psihosocialna pomoč v duševni stiski*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Lee, J. (2020). *Mental health effects of school closures during COVID-19*. Pridobljeno 2. 3. 2021 [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext)
- Lep Ž., & Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času pandemije*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Lesar, I. (2018). Celovitejše razumevanje pravičnosti kot podlaga vpeljevanja inkluzivnosti. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 117-139). Kamnik: Cirius.
- Lesar, I., Peček, M., & Kroflič, R. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Majoko, I. (2019). *Teacher Key Competencies for Inclusive Education*. Pridobljeno 8. 3. 2021 s [https://www.researchgate.net/publication/330272746\\_Teacher\\_Key\\_Competencies\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_Tapping\\_Pragmatic\\_Realities\\_of\\_Zimbabwean\\_Special\\_Needs\\_Education\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/330272746_Teacher_Key_Competencies_for_Inclusive_Education_Tapping_Pragmatic_Realities_of_Zimbabwean_Special_Needs_Education_Teachers)
- Mesec B., Rape Žiberna T., & Rihter, L. (2009). *Načrtovanje raziskave. Študijsko gradivo za interno uporabo*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Mikuš Kos, A. (1999a). Teoretični koncepti nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V E. Kraševac Ravnik (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 88-104). Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Mikuš Kos, A. (1999b). Teoretični koncepti nastanka in vzdrževanja psihosocialnih in psihiatričnih motenj v otroštvu. V E. Kraševac Ravnik (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov* (str. 16–41). Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Radovljica: Didakta.
- Mikuš Kos, A. (2020a). *Pogovor z otroki o videnju sveta v času koronavirusa*. Pridobljeno 18. 3. 2021 s <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2020/04/Pogovori-z-otroki-o-videnju-sveta-med-epidemijo.pdf?fbclid=IwAR0bCFF63amw-hnqMsQekomXKHDBA3e4-pR7BS87H-Z6vGM79VFnW1smqus>

Mikuš Kos, A. (2020b). Kakšne posledice bo virus imel za otroke. *Ona Plus*. Pridobljeno 19. 3. 2021 s <https://onaplus.delo.si/dr-anica-mikus-kos-kaksne-posledice-bo-virus-imel-za-otroke>

Mikuš Kos, A., & Anderluh, M. (2021). Pred koncem covidnega šolskega leta: Stiska otrok se je povečala in povečalo se je število otrok v stiski. *Dnevnikov Objektiv, sobotna priloga častnika Dnevnik*. Pridobljeno 16. 6. 2021 s <https://www.dnevnik.si/1042956058>

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: EDUCY.

NIJZ, Nacionalni inštitut za javno zdravje. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/v-srediscu/259119>

Nojič, B. (2006). Individualiziran program- skupaj znamo in zmoremo. V B. Založnik (ur.). *Otroci s posebnimi potrebami: Integracija in inkluzija*, (str. 73-80). Nova Gorica: Educa, Melior.

Nojič, B. (2013). Zgodnje obravnave: temelj uspešnega razvoja otroka s posebnimi potrebami. V M. Strle (ur.), *Zgodnje odkrivanje in obravnavanje oseb s posebnimi potrebami*. Zbornik povzetkov, XXI. Izobraževalni dnevi. Portorož. Pridobljeno 14. 4. 2021 s [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje\\_odkrivanje.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1420/1/Zgodnje_odkrivanje.pdf)

Novljan, E., & Kotar, A. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje, zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.

OECD. (n. d.) *Combating COVID-19's effect on children*. Pridobljeno 19. 3. 2021 s <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>

*Overview of coronaviruses*. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/v-srediscu/259119>

Pečarić, E. (2013). YHD v boju za neodvisno življenje hendikepiranih. V *Časopis za kritiko znanosti*, 41(253). Pridobljeno 2. 4. 2021 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-XJKZLNHB/666479f3-3329-439e-88c1-12ae7e43994f/PDF>.

Peljhan, M. (2020a). Koronavirus in otroci s posebnimi potrebami. *RTV Slovenija*. Pridobljeno 19. 3. 2021 s <https://www.rtvlo.si/kolumne/koronavirus-in-otroci-s-posebnimi-potrebami/518153>

Peljhan, M. (2020b). Otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši: kako nanje vpliva epidemija? *RTV Slovenija*. Pridobljeno 19. 3. 2021 s <https://www.rtvlo.si/dostopno/otroci-s-posebnimi-potrebami-in-njihovi-starsi-kako-nanje-vpliva-epidemija/518838>

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), (str. 387-405). Pridobljeno 27. 3. 2021 s [https://www.researchgate.net/publication/248962047\\_The\\_Social\\_Position\\_of\\_Pupils\\_with\\_Special\\_Needs\\_in\\_Regular\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/248962047_The_Social_Position_of_Pupils_with_Special_Needs_in_Regular_Schools)

*Prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom.* (2013). Ur. l. RS 100/2003, 17/2013, 54/2003. Pridobljeno 27. 3. 2021 s [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP\\_z\\_NIS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_z_NIS.pdf)

Puklek Levpušček, M. (2006). *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič Vogrinčič, G., & Musek, J. (1999). *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Retuznik Bozovič, A., & Kranjc, M. (2010), *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju.* Velenje, Modart.

Rožman, A. (2015). Otrok v duševni stiski. *Revija Zdravje*, 37(422) (str. 58-61). Pridobljeno 12. 4. 2021 s [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QNEcHqwVJ4sJ:www.introspekta.si/ckfinder/ckeditor\\_uploaded\\_files/files/clanek\\_otrok\\_dusevna\\_stiska.pdf+&cd=1&hl=sl&ct=clnk&gl=si](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QNEcHqwVJ4sJ:www.introspekta.si/ckfinder/ckeditor_uploaded_files/files/clanek_otrok_dusevna_stiska.pdf+&cd=1&hl=sl&ct=clnk&gl=si)

Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanušič Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V., & Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji.* Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 29. 3. 2021 s [https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje\\_na\\_daljavo\\_covid19.pdf](https://www.zrss.si/pdf/izobrazevanje_na_daljavo_covid19.pdf)

Rutar, D. (2017). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami*, (str. 112-114). Kamnik: Cirius.

Rutar, S. (2012). Inkluzivna praksa iz perspektive osnovnošolskih učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih. V D. Hozjan, & M. Strfile (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*, (str. 19-34). Koper.

Salerno, J. P., & Williams, N. D. (2020). *LGBTQ Populations: Psychologically Vulnerable Communities in the COVID-19 Pandemic.* Pridobljeno 7. 4. 2021 s <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-41743-001.pdf>

Sandstrom, H., & Huerta, S. (2013). *The Negative effects of instability on child development: a research Synthesis.* Washington DC: Urban Institute. Pridobljeno 12. 4. 2021 s <http://ww1.docum-enter.com/>

Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V Založnik, B (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: Integracija in inkluzija*, (str. 9-14). Nova Gorica: Educa, Melior.

Schmidt, M. (1997). *Strukturalna analiza integriranih učencev v redni osnovni šoli, učencev osnovne šole s prilagojenim programom in učencev osnovne šole.* Pridobljeno 12. 4. 2021 s [strukturalna-analiza-integriranih-ucencev-v-redni-osnovni-soli-ucencev-osnovne-sole-s-prilagojenim-programom-in-ucencev-osnovne-sole.pdf](http://www.zrss.si/pdf/strukturalna-analiza-integriranih-ucencev-v-redni-osnovni-soli-ucencev-osnovne-sole-s-prilagojenim-programom-in-ucencev-osnovne-sole.pdf)



Selič, L. (2015). Postopek uvajanja slepega otroka v vrtec. V *Didakta, Fokus: Otroci s posebnimi potrebami in šola*, (str. 18-25). Pridobljeno 4. 3. 2021 s [http://www.didakta.si/doc/Didakta\\_177.pdf](http://www.didakta.si/doc/Didakta_177.pdf)

Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami- konceptualne iztočnice. *Socialna pedagogika* 50 (1) (str. 120-127). Pridobljeno 7. 3. 2021 s [https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed\\_2017\\_01\\_02.pdf](https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed_2017_01_02.pdf)

SLOfit. (2020). *Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije covid-19*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za Šport. Pridobljeno 30. 4. 2021 s [https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19\\_razvoj\\_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370](https://www.slofit.org/Portals/0/Clanki/COVID-19_razvoj_otrok.pdf?ver=2020-09-24-105108-370)

Smole, F. (2004). Strukturalna analiza govorne motnje pri lažje duševno manj razvitih otrocih. *Psihološka obzorja*, 13(1), (str. 103-122). Pridobljeno 7. 4. 2021 s [http://psiholoska-obzorja.si/arhiv\\_clanki/2004\\_1/smole.pdf](http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2004_1/smole.pdf)

Soriano V. (2005). *Early childhood intervention. Analysis of situations in Europe-Key aspects and recommendations..* Pridobljeno 27. 3. 2021 s [https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_ECI-SL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_ECI-SL.pdf)

Sprang, G. & Silman, M. (2013). *Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters*. Pridobljeno 14. 4. 2021 s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24618142/>

Steele, W. & Kuban, C. (2011). Trauma-informed resilience and posttraumatic growth (PTG). *Reclaiming Children and Youth*, 20(3), (str. 44). Pridobljeno 14. 4. 2021 s <https://eric.ed.gov/?id=EJ955966>

Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. & Krajncan, A. (2004). *Vzgojni program*. Pridobljeno 29. 3. 2021 s [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/programi/Vzgojni\\_program.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/programi/Vzgojni_program.pdf)

Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. London: IPPR. Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.ippr.org/publications/not-by-degrees>

Tomori, M. (1994). Mladostnik v stiski. V O. Tekavčič Grad (ur.), *Pomoč človeku v stiski*, (str. 115-123). Ljubljana: Litterapicta.

Tomori, M. (1999). Duševna manjrazvitost. V M. Tomori in S. Zihelr (ur.), *Psihiatrija* (str. 303-316). Ljubljana: Litterapicta, Medicinska fakulteta.

United Nations. (2020). *Policy Breef: Education during COVID-19 and beyond*. Pridobljeno 12. 4. 2021 s [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)

Vec, T. (2011). Moteče vedenje. *Socialna pedagogika*, 15(2), (str. 125–152). Pridobljeno 9. 4. 2021 s [https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed\\_2011-02\\_web.pdf](https://www.revija.zzsp.org/pdf/SocPed_2011-02_web.pdf)

Vidner Ferkov, K. (2019). *Avtizem v Sloveniji- še vedno preveč tablet in premalo znanja*. Pridobljeno 27. 4. 2021 s <https://www.zdravo-slovenija.com/new-blog/2019/9/17/avtizem-v-sloveniji-preve-tablet-in-premalo-znanja>

Vlada Republike Slovenije. (2020). *Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh*. Pridobljeno 8. 4. 2021 s <http://www.sos112.si/db/priloga/p29982.pdf>

Vlada Republike Slovenije. (2021). *Nacionalna strategija cepljenja proti COVID-19*. Pridobljeno 6. 4. 2021 s <https://www.cepimose.si/storage/2021/03/Nacionalna-strategija-cepljenja-IV.pdf>

Vogrinc J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 9. 3. 2021 s [s https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf](https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf)

Vöröš, B. (2015). Otroci s posebnimi potrebami. V *Didakta, Fokus: Otroci s posebnimi potrebami in šola*, (str. 2-5). Pridobljeno 4. 3. 2021 s [http://www.didakta.si/doc/Didakta\\_177.pdf](http://www.didakta.si/doc/Didakta_177.pdf)

Vovk Onrik, N. (2019). *Otroci s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 28. 3. 2021 s [://e-ravnatelj.si/vsebine/strokovno-pedagosko-podrocje/otroci-s-posebnimi-potrebami/otroci-s-posebnimi-potrebami/](http://e-ravnatelj.si/vsebine/strokovno-pedagosko-podrocje/otroci-s-posebnimi-potrebami/otroci-s-posebnimi-potrebami/)

WHO, World health organisation. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/v-srediscu/259119>

Worldometer. (2021). Pridobljeno 29. 5. 2021 s <https://www.worldometers.info/coronavirus/>

*Z znanjem do boljšega zdravja*. (n. d.). Pridobljeno 27. 3. 2021 s <https://www.iusinfo.si/medijsko-sredisce/v-srediscu/259119>

Zabukovec Kerin, K. (2020). *Kriza zaradi covid-19 je mnogim "odprla oči", zato porast ločitev*. Pridobljeno 12. 4. 2021 s <https://www.zurnal24.si/slovenija/kriza-zaradi-covid-19-je-mnogim-odprla-oci-zato-porast-locitev-356284>

*Zakon o nalezljivih boleznih (ZNB)* (2006). Ur. l. RS 33/2006

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)* (2011). Ur. l. RS 58/2011

Zaviršek, D. (2000). *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana, Slovenia: /cf.

Zaviršek, D. (2004). Povzetek recenzij: Knjigi na pot. V V. Švab (ur.), *Psihosocialna rehabilitacija*. Ljubljana: ŠENT- Slovensko združenje za duševno zdravje.

Zaviršek, D. (2005). Položaj otrok z ovirami: od formalne enakosti do resnične vključenosti V A. Črnak Meglič (ur.), *Otroci in mladina v prehodni družbi : analiza položaja v Sloveniji, Zbirka Juventa*, (str. 221-238). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike

Slovenije za mladino; Maribor: Aristej. Pridobljeno 17. 3. 2021 s <https://irssv.si/upload2/PolozajOtrokVSloveniji.pdf>

Zaviršek, D. (2008). Zagovorništvo otrok in zagovorniška drža. V M. Jenkole, N. Kuzmil, S. Šemen & J. Turk (ur.), *Zagovornik glas otroka: zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007-2009* (str. 69-73). Ljubljana: Varuh človekovih pravic. Pridobljeno 14. 3. 2021 s [https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user\\_upload/pdf/zagovornik/Zagovornik\\_-\\_glas\\_otroka\\_2.pdf](https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/zagovornik/Zagovornik_-_glas_otroka_2.pdf)

Zaviršek, D. (2010). Ljudje z ovirami v kontekstu družbenih vrednot in tradicij. *Interno učno gradivo*. Pridobljeno 14. 3. 2021 s <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KVspMmpiPnAJ:isio.acs.si/doc/N-458-1.pdf+&cd=3&hl=sl&ct=clnk&gl=si>

Zaviršek, D., Djoković, N., Radešič, L., Meden, K., Dogić, K., & Kožman, M. (2019). *Romske družine: priručnik za razumevanje etične prakse v socialnem delu in drugih pomagajočih poklicih c podporo slovenskim Rominjam in Romom*. Ljubljana: Društvo Mozaik- društvo otrok. Pridobljeno dne 16. 6. 2021 s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-X9LIMKMB/542c4a38-b62f-4a80-9e21-75b30d2cbd00/PDF>

Zaviršek, D. (2018). *Skrb kot nasilje*. Ljubljana, Slovenia: /cf.

Zaviršek, D., & Škerjanc, J. (1998). Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva : poročilo o raziskavi. *Inštitut za socialno varstvo, 6*, (str. 388-419). Pridobljeno dne 29. 3. 2021 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-DAFZETPB/d236e70b-9a44-42a4-98fc-261193eb6c3c/PDF>

Zaviršek, D., Zorn, J., & Videmšek, P. (2002). *Inovativne metode v socialnem delu: opolnomočenje ljud, ki potrebujejo podporo za vsakdanje življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjklajjev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 14. 4. 2021 s <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/kriteriji-puopp-2015/files/assets/basic-html/index.html#1>

Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Žnidaršič, D. (2004). Socialnopedagoško diagnosticiranje v predšolskem obdobju. *Socialna pedagogika, 8(3)*, (str. 315-330). Pridobljeno 12 4. 2021 s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-N2TRMHQA/03e4ffbd-edd4-43cd-a75b-4afbebf9a776/PDF>

Žorž, B. (1997). *Stiska je lahko tudi izziv: kratkotrajna izvendružinska obravnava: gestaltistični pristop za pomoč otrokom in mladostnikom v stiski*. Nova Gorica: Educa.

## 9. Priloge

### 9.1 Smernice za delno strukturiran intervju

#### Izobraževanje na daljavo

Leto, ki ga je zaznamovala epidemija, je bilo za vsako posameznika in družino drugačno. Ob začetku je bilo uvedeno izobraževanje na daljavo, nekaterim je le-to ustrezalo, drugi so imeli z njim velike težave. Kakšne so bile izkušnje z izobraževanjem na daljavo na vaši šoli?

1. Kako ste organizirali in izvajali pouk na daljavo s pomočjo digitalne tehnologije?
  - Prilagajanje učnih ciljev in obseg vsebin
  - Vrednotenje znanje učencev v času izobraževanja na daljavo
  - Motiviranje učencev/k in ohranjanje njihove aktivnosti v procesu učenja na daljavo
2. S kakšnimi izzivi in težavami so se na vas obračali otroci in starši v času šolanja od doma in kako ste jim pomagali?
  - Spretnost uporabe IKT
  - Stik s starši in njihovo sodelovanje
  - Odzivnost in odsotnost učencev/k
3. Kako so po vašem mnenju učenci doživljali izobraževanje na daljavo in s kakšnimi izzivi so se srečevali?
4. Kako ste vi doživljali učinkovitost učenje na daljavo v primerjavi s poukom v razredu?
5. Kako ste zaznavali sodelovanje v kolektivu v času izobraževanja na daljavo?

#### Postopno odpiranje šole

Situacija je sprožila več sprememb v vsakdanji rutini otrok, ki jih ti že v običjnih razmerah težje sprejemajo. Kakšen je bil odziv otrok ob ponovnem vstopu v šolo?

6. So imeli učenci/ke odpor do vračanja v šolo ali so bili pričetka veseli?
7. So se pojavile težave pri vzpostavljanju nove rutine?
8. Kakšen je odnos učencev/k do sošolcev/k in zaposelnih ob vračanju v šolo?
9. Se je med učenci/kami kazala razlika v osvojenem znanju?

#### Izredne razmere

Omejitve in ukrepi so posegli v pomembne dele življenja otrok, kot so vključevanje v vrstniške skupine, učenje in igro. Kako ukrepi vplivajo na otroke s posebnimi potrebami, kaj jim izredno stanje prinaša?

10. Kako otroci s posebnimi potrebami razumevajo situacijo epidemije Covid-19?
  - Ali temo koronavirusa nagovarjate v šoli?
  - Razumevanje in upoštevanje ukrepov otrok s posebnimi potrebami

11. Ali so bili učenci/ke, ki imajo že tako stigmo »posebnosti« še bolj stigmatizirani, če so preboleli Covid-19?
12. Otroci prihajajo iz zelo raznolikih okolij. Kakšna je spodbudnost okolja učencev?
  - Prisotnost zanemarjanja, alkohola, nasilja, revščine?
  - Kako reagirate v primerih, ko je okolje slabo za otroka?
13. S kom se kot učitelji najprej posvetujete v zvezi z morebitnimi težavami OPP?
14. Ste pri učencih/kah zaznali katere druge obremenitve ali težave, ki jih še nisva omenila/i?

#### Doživljanje stiske

Šole imajo pomembno ne le izobraževalno vlogo, ampak tudi vlogo v vzgoji in socializaciji ter so pogosto prve, ki ugotavljajo duševne stiske ali težave učencev/k.

15. Ste pri učencu/ki opazili kakšno spremembo v vedenju, čustvovanju, izražanju, ki pred epidemijo ni bila razvidna?
16. Kateri so najpogostejši vzroki za nastop stiske pri OPP?
  - Kako se kažejo stiske otrok oz. kako jih lahko prepoznamo?
17. Ali se spomnite kakšne situacije, ki je bila v šoli ob prihodu nazaj za vašega učenca/učenko stresna, težavna in se je z njo težko spoprijel/a?
  - Kaj se je takrat dogajalo, kaj je v njem vzbudilo občutke nelagodja, stres?
  - Kako se je učenec/ka na situacijo odzvala?
  - Ali je učenec/ka potreboval/a kakšno pomoč?
18. Kako glede na svoje izkušnje in delom s starši in otroki v preteklem letu ocenjujete posledice epidemije pri otrocih?

#### Pomoč

V kriznih obdobjih, kar aktualna epidemija zagotovo je, se otroci in mladostniki na strese, ki jih doživljajo, odzivajo zelo različno. Stiske je treba najprej prepoznati, jih potem ustrezno nasloviti in otrokom pri soočanju z njimi pomagati. Med vami sodeluje več institucij, kako poteka sodelovanje med vami?

19. Na kakšen način v večini primerov poteka pomoč OPP?
20. Kako bi po vašem mnenju ocenili trenutne razmere v sistemih pomoči za OPP?
  - Ali se je dostop do različnih strokovnih pomoči v času epidemije spremenil?
  - Ali je pri otrocih s posebnimi potrebami prišlo do predpisovanja novih zdravil?
21. Kakšnega medinsitucionalnega sodelovanja bi si želeli?
22. Kako bi na otroke vplivalo morebitno ponovno poslabšanje epidemiološke slike in zaostrovanje ukrepov?

## 9.2 Primeri zapisanih intervjujev

### 9.2.1 Intervju E, 21 let na OŠ, šolska svetovalna delavka

E: Na osnovni šoli sem že 21 let. Od tega zadnjih enajst let svetovalna delavka. Je šola s prilagojenim programom, tako da so pri nas učenci z motnjami v duševnem razvoju. Imamo dva programa. Na lažjem programu so otroci z lažjo MDR, na posebnem programu pa učenci z zmerno, težko in težjo MDR. Poleg te osnovne motnje, imajo poleg še ostale zdravstvene, čustveno-vedenjske težave in težave s področja avtističnega spektra. Vključevanje v določen program je odvisen od sposobnosti. Osnova za opredelitev so sposobnosti in funkcioniranje. Če se izkaže, da je težav na tem področju vedno več, je potrebno otroka preusmeriti z NIS na PP oddelek.

**Preteklo leto je bilo močno zaznamovano z epidemijo Covid-19. Na področju izobraževanja otrok je bila ena največjih sprememb uvedba izobraževanja na daljavo. Kako ste na vaši šoli organizirali izobraževanje na daljavo s pomočjo tehnologije?**

E: Veliko lažje je bilo v drugem jesenskem valu, ko smo situacijo organizirali na podlagi prejšnjih izkušenj. Bistvena razlika je bila ta, da je sedaj, jeseni vse potekalo preko Zooma oziroma preko Teamsov. To pomeni, da je bil vsak dan vzpostavljen stik preko računalnika. Da je vsak dan del pouka potekal v živo. Na NIS oddelku so kar dobršni del pouka speljali vsak dan. Učitelj je lažje sledil kaj se z otroki dogaja, kot pa spomladi, ko je bilo vse samo na pošiljanju in vračanju gradiva. To je bilo to bistveno boljše. Tudi otroci so imeli boljšo strukturo. Vsak dan ob 8.00 smo se dobili na Zoomu na prvi uri in že zaradi te strukture je bilo drugače. Vsi naši otroci zelo potrebujejo strukturo, navodila in usmerjanje. Če bi bila samo pisna gradiva in navodila bi bilo precej težje, saj bi bili tako prepuščeni sebi in staršem. Težje se je pripraviti k delu. Otroci imajo težavo s pripravo in organizacijo. Potrebujejo ogromno pomoči in podpore, dodatnih navodil, da se pripravijo k delu. Zato so tudi pri nas, da imajo pomoč tudi pri tem delu.

**So učitelji imeli med seboj usklajen sistem ali je vsak izbral zase najboljšo prakso?**

E: Bili smo zelo usklajeni. Četudi na daljavo, smo morali funkcionirati kot sistem. Se je točno vedelo, kako sodelujejo in se vključujejo predmetni učitelji v posamezni razred. Tudi učitelji OPB, ki so bili prosti so se aktivirali za individualno dodatno pomoč. Delali so v parih. Razrednik poleg pa še učitelj OPB ali predmetni učitelj. Tako je bil eden prisoten vedno zjutraj in je pomagal otrokom pri priklopljanju in organizaciji. Ta učitelj je potem še dodatno delal individualno z učenci. S tistimi, ki so potrebovali več pomoči. Pri enem fantu se je izkazalo, da potrebuje nekoga, da gre vso snov skozi z njim. Jaz sem pomladi, v prvem valu, delala vsak dan po nekaj ur z učencem preko Viberja. Takrat sem se mu jaz prilagajala, ker je precej pozno vstajal. Naredila sem vse svoje obveznosti in dobila sva se okoli enih ter par ur delala. Sedaj je bilo boljše. Otrok je moral zjutraj vstati, ker je bil pouk. In če ga ni bilo se je štel, kot da ga ni bilo pri pouku.

**Kako so otroci razumeli izobraževanje na daljavo, so imeli to enakovredno učenju v učilnicah? Je bilo veliko izostajanja od pouka?**

E: Da bi prav kdo izostal ni nihče, ker tega nismo pustili. Če smo kje opazili možnost, da bi prišlo do tega smo hitro ukrepali. Mi smo še vedno peljali vse sestanke s starši preko Zooma. Bilo je precej težje, ampak, če smo kje opazili težave smo imeli razrednik, jaz, ravnateljica, starši in po potrebi tudi učenec, sklican sestanek. Nismo niti dopuščali, da bi se nam kakšen otrok na ta način izgubil, da ga sploh ne bi bilo. Koliko so se nam na sploh izgubljali je pa druga. Učitelj je videl, da so otroci pasivni, da se zapirajo vase. To fizično prisotnost smo lahko preverjali in regulirali. Se je pa videl upad od začetka, ko je bilo dobro, do tega, da niso več zmogli. Ni bilo več motivacije. Naši otroci imajo tudi ranljivo pozornost. Ena učenka z motnjo pozornosti je sedela v svoji sobi, a je kar naenkrat ni bilo več in je učiteljica ugotovila, da se je šla igrat z žogicami. Potem, ko je ponovno ni bilo več je šla k papagaju. Vse jo je zmotilo. Bolj ranljivi so bili. Težje jih je bilo držati pred ekrani in vzdrževati njihovo pozornost in koncentracijo. Ni to, da otrok ne želi sodelovati. Otrok tak je. To so otroci s težavami in motnjami. Niso tega počeli, ker bi želeli nagajati ali pa ker se jim ne bi dalo. To so njihove specifike, ki se jih preko kamere ni dalo tako uravnati kot se jih da, če je otrok v razredu. Tam je fizična prisotnost. Si poleg njega in mu pomagaš organizirati in pripraviti prostor. Tu res ni primerjave. Kar se pozornosti in koncentracije tiče je šlo zelo navzdol.

**Veliko vlogo so imeli tudi starši. Kakšno je bilo sodelovanje z njimi, ste bili v stiku?**

E: Smo. Zelo so bili sodelujoči, vsak po svoje. Jih poznamo in smo točno vedeli, kateri zmorejo otroku pomagati in kateri ne. Vedeli smo, kdo bo potreboval več naše individualne pomoči. Zelo so se trudili. Ena družina je tako socialno šibka, da so otroci ogroženi. Primer je na CSD voden s stopnjo zelo velike ogroženosti. Mama je sicer sodelovala, delala, slikala in pošiljala naloge otrok. Učenci se niso želeli pojavljati na kameri, kar smo spoštovali. Mi smo se pojavili v njihovi zasebnosti in smo videli marsikaj. Enkrat se je zgodilo, da je učenec bil na kameri in je šel s telefonom naokoli po stanovanju in takrat se je videlo v kakšni veliki revščini živijo. Je bila to velika zadrega staršev. Tukaj smo tolerirali, da kamera ni bila potrebna. Smo dovolili, da nam je ona pošiljala fotografije itd. V družinah, kjer je več otrok je bilo grozno, ko sta se otroka skupaj pojavila in je vedno prišlo do kakšnega konflikta, ki je povzročil težave. Posledično so bili še zaradi tega v zadregi. Bilo je ogromno zadreg pri družinah, ki so socialno šibke, tako s socialnega vidika kot tudi vzgojnega vidika. V enem trenutku se je lahko na kamerah

marsikaj razkrilo. To smo res spoštovali in smo tistim, ki so bili v zadregi šli toliko naproti, da smo na drugačen način sodelovali.

**So se tekom epidemije starši na vas obračali s kakšno stisko ali težavo?**

E: Med samo karanteno ne tako zelo. Vedno, ko smo imeli roditeljski sestanek so poudarjali, da komaj čakajo, da se šole odprejo, da gredo otroci nazaj. Da so preobremenjeni in da ne zmorejo tega tempa, da se vse okoli šole vrti. Izpostavili so tudi, da vidijo, da otrok potrebuje socializacijo in družbo.

**Je bilo ob prehodu na izobraževanje na daljavo kaj težav z uporabo in preskrbljenostjo z računalniki?**

E: Te smo zagotovili vsem že spomladi, tekom prvega vala. Smo jim pomagali in smo vse priskrbeli. Nekaj so nam jih sponzorji darovali, nekaj smo jih dobili v dar, nekaj od CSD, nekaj je bilo šolskih. Te smo jim dali in jim jih kar pustili, ker jih sedaj ponovno potrebujejo. Če so bile večje težave je šel do njih naš računalničar in jim pomagal. Nekateri niso znali priklopiti vsega in so dobili podporo kar se tega tiče. Res je prednost, da nas je nekoliko manj, da smo lahko imeli pregled nad vsem.

**Kakšen je bil odnos otrok do ponovnega odprtja šole, so bili tega veseli ali so čutili odpor?**

E: Kolikor sem jih jaz opazovala prve dni so bili kar malo zmedeni in zelo zadržani. Čez noč so se ponovno morali privaditi na drug bioritem, drug ritem. So iz različnih krajev, nekateri iz precej oddaljenih in morajo zaradi prevoza zgodaj zjutraj vstajati. Prej so lahko nekaj mesecev spali, na primer do 7.30, sedaj pa je bila še vožnja, ki jih dodatno utruja, napravljanje za v šolo itd. Spet so šli nazaj v prvotno rutino. So bile težave. Otroci so bili zaspani, utrujeni in malo odtujeni. To je trajalo kakšen teden, preden so počasi prišli nazaj. Zatem so se pa vse sorte težave pokazale.

**V kakšnem smislu so pokazale težave? V vedenju, izražanju, ki prej niso bile prisotne ali drugo?**

E: V bistvu so se poglobile težave, ki so jih otroci imeli že prej. Učitelji so ugotavljali, da tista snov, ki so jo predelovali ni bila osvojena, da se otrokom ni »usedla v glavo«, da je šlo znanje mimo. Znanje ni bilo osvojeno na tak način, kot bi bilo v živo. Pa so učitelji poudarjali, da so ponavljali in utrjevali, ampak ni bilo učinka, kot je sicer. Nisi mogli vedeti, koliko je učenec z glavo pri snovi oziroma prisoten. Ne vidiš ga in tudi on nima občutka, da si ti čisto zares poleg. Ekran je ovira v odnosu. Povzroči to, da se nekatere stvari izključijo, jih ni. Fizična prisotnost zajema toliko več vidikov. Ti si takrat neverbalno prisoten z mimiko, s telesom, »oglašiš se na otroka«, ga začutiš in on to ve, »nekaj laufa«. Nisi tam samo telo. Bolj je pomembno tisto, kar se ne vidi. Tega ni bilo, to se ne moremo slepiti, da je bilo. Nadomestka za to ni.

**Kot ste omenili je njihova učna kondicija precej upadla, kako pa je bilo z fizično kondicijo?**

E: Kondicijsko so prišli zelo slabi nazaj. Je pa zelo odvisno od družine do družine. So družine, ki so se cele aktivirale in so hodile naokoli. Nekateri pa nič od nič. Vse, kar imajo od gibanja je pri nas športna vzgoja in dodatne aktivnosti. Tako da se pozna. Nekateri so se res opazno zredili. Ena učenka tako, da te strese. Imam tri učence, ki so prišli nazaj res s pridobljenimi kilogrami. Eden izmed njih ima tudi veliko čustvenih težav. Na začetku, ko smo bili še v šoli, pred izolacijo, je velikokrat prišel k meni. Še posebej, kadar je imel kakšne stiske povezane predvsem z družino. Se je zjokal in je že takrat bilo veliko bolje. To je tudi drugače, jokati pred ekranom, ali pa da imaš enega človeka poleg, ki se mu lahko zjokaš, ki te razume in prime za roko in potolaži in je s tabo takrat v tistem tvojem momentu. Čuti tvojo empatijo, to ali si z njim ali ne. Po počitnicah je prišel porejen, a se je tako postavil na noge, da je pri telovadbi pričel sodelovati in se je prišel pohvalit, »sedaj sem pa dva kilograma shujšal«. Je rekel »jaz bi pa tako rad tekel« in se je res trudil. In je bil napredek, katerega je bil res vesel. Potem po izolaciji, pa je prišel še bolj porejen nazaj kot prej. Sedaj ga ponovno poskušamo pripraviti do tega, da počasi pričnemo z vpeljevanjem gibanja v njegov vsakdan. Smo želeli, da gre individualno z učiteljem na sprehod, pa si ni več želel. Res so prišli nazaj še slabši. Smo morali iti močno nazaj po zalet, da gremo sedaj naprej. Pa je pouk potekal, imeli smo jih pred seboj na ekranu, ampak to ni to. Pojavili so se, prisotni so bili, delali so, pošiljali vse. Ampak te pristnosti, fizičnega stika ne moreš nadomestiti. Hkrati ne veš, kaj se je dogajalo zaradi te krize. Tudi družine so prišle v stiske. Najbolj tiste, ki so jo imele že prej, se jim je ta še povečala.

**Je to mišljeno predvsem z vidika revščine, nasilja in drugih družinskih problematik?**

E: Ja, tudi te. Otrok ni šel iz družine. Vse se je notri zadrževalo, nič se ni prevetnilo. Mislim, da so bili kot »ekonom lonci«, kjer se je vse nabiralo. Tako, da imamo sedaj kar veliko dela s spremljanjem in dela s starši.

**Kakšen pa je bil odnos učencev do sošolcev in zaposlenih na šoli, ko so se vrnili nazaj v šole?**

E: Na začetku so bili odmaknjeni. Mislim, da so se zelo veselili in so komaj čakali. Ko pa so prišli, jih je malo zmanjkalo, ker je bila spet nova situacija, kar niso vedeli, kako reagirati. So bili tihi. Tudi med seboj se sprva niso znali pozdraviti. Tako, da je bilo sistem potrebno kar na novo postaviti. Je pa kar trajalo. Na začetku smo vse počasi tipali, drug drugega preverjali kdo si, kaj si, kaj smem, kaj lahko od tebe pričakujem. Je bilo potrebno to malo na novo preveriti.

**Imajo otroci s posebnimi potrebami vrstniške stike in stike z odraslimi le znotraj šole ali jih imajo tudi zunaj nje. Kako je socialna izolacija vplivala nanje?**

E: Seveda, poznalo se jim je. Naši otroci so prešolani. Marsikdo izgubi stik s svojim primarnim okoljem. Zelo spodbujamo, da imajo dejavnosti, da ohranijo stike znotraj njih. Sedaj pa je bila ovira že razdalja in drug kraj. Učenci so časovno dolgo pri nas, tako da se ti stiki kar pretrgajo. Naši otroci nimajo veliko družbe v svojem

domačem okolju. Tudi vrstniki jih hitro prerastejo, tako da iščejo družbo starejših ali pa mlajših od sebe. Kar se tiče stikov so že sicer omejeni in za marsikoga je druženje oziroma stik z vrstniki edino šola.

### **Učitelji so poudarili, da otroci več časa preživijo na telefonu. Kaj menite vi, je bil porast uporabe?**

E: Nismo prav preverjali. Pri enem učencu iz so starši izpostavili, da je otrok hodil na stranišče s telefonom, ter da je bil na njem res cel dan. Nekateri so ostali na Teamsih, nekateri pa so z njim prekinili takoj, ko smo se vrnili nazaj. Ena učenka je prišla vsa objokana do mene češ, da je učiteljica ne mara več. Da jo ves čas kliče na Teamse, pa se ji učiteljica ne javi. Eni so opustili drugi ne in tukaj prihaja do zmede. Mislim, da pri nas ni toliko te problematike, da so opustili te zadeve. Vem, da so se tudi družiti spet bolj pričeli. Ravno med počitnicami mi je rekla učenka, da je bila pri prijateljici iz drugega kraja, tako da se vzpostavlja to nazaj.

### **Ali ste temo epidemije Covid-19 nagovarjali v šoli? Kako so otroci upoštevali ukrepe, ali so razumeli celotno situacijo glede okužbe in posledic?**

E: Ukrepe smo razložili, saj smo jih morali. Pri tem ni bilo problemov. Ob začetku je bilo nekatere otroke samega virusa kar precej strah, tako da so bili v stiski. Jaz sem imela učenko 8. razreda, ki je bila vsak dan pri meni in je jokala. Bala se je, da bo ona umrla, da bo mami umrla. Tako, da sva šli vsak dan skozi isti proces, kako se zaščititi, kaj se da storiti itd. So pa ti otroci pri izražanju teh stisk že v osnovi bolj ranljivi. Tej deklici se je vzporedno s tem dogajala ločitev staršev, katera je bila grda. Ti otroci so bili v večji stiski kot že sicer. Nimajo nekega občutka varnosti v okolju. Tisti, ki imajo že tako stresno, so bili takrat še bolj v stiski. To je bila učenka, ki jih je oče dobesedno pred vrata postavil in sta se z mamo morali znajti in poiskati stanovanje čez noč. Njo je bilo blazno strah korone in smrti, če se komu kaj naredi. Če bi imela neko varnost, drugačno vzdušje, bi jo že družinsko vzdušje samo pomirilo, tako pa jo je vznemirilo. Nobene varnosti in gotovosti ni bilo. Če bi bila v osnovi zagotovljena stabilnost, če nebi bilo prepirov, če bi družina normalno živela bi tudi ta stres korone drugače predelovala, doživljala in sprejemala. Tisti, ki so bili že v osnovi ranljivi jih je to še bolj ranilo. Ona je mogla eno in isto stvar slišati znova in znova, ni enkrat zadostovalo. Ko je stiska tako globoka, da otrok ne deluje več razumsko, ne moreš razumsko pomiriti človeka. In enako situacijo ponovno predelati. Dobila je občutek varnosti, da lahko pride sem. To je bilo preden se je začelo dogajati vse, preden smo šli v izolacijo. Takrat je bilo najhujše. Potem pa je počasi izzvenelo vzporedno s tem, ko se je situacija doma umirila, ko sta šli na svoje in sta imeli več miru. Otroci so tako dojemali situacijo, kot so jo v družini. Sem vprašala učenko, če jo mamica tudi kaj potolaži in pove o virusu in je rekla, da »mami pravi, da bomo »pocrkljali« kot muhe vsi«. Je pa tako, da nekateri starši verjamejo v korono drugi ne in potem otroci isto prinesejo.

### **Je kdo med učenci zbolel? So se ti med seboj distancirali od tistega, ki je prebolel Covid?**

E: Nekaj jih je bilo, ne pa veliko. So družine, ki so cele zbolele, da bi veliko otrok bilo bolnih pa ne. Situacije otroci niso tako dojemali, tako da do tega, razen v šali, ni prišlo. Tudi ni bilo težav, ko so morali iti zaradi koga v karanteno. Nobeden ni izpostavil, da bi koga »šikanirali«.

### **Kako so upoštevali ukrep nošenja mask ter ohranjanja medsebojne razdalje. Jim je to predstavljalo kakšno oviro?**

E: Ne, so se navadili. Je pa tako, da če ima kakšen otrok težave, večplastne problematike, mu ni treba imeti maske, ker mu ta povzroča še dodatno stisko. Naredimo izjemo, če vidimo, da je zaradi tega kdo še dodatno obremenjen. Nismo tako striktni, se vseeno prilagajamo. Znotraj razreda so stiki dovoljeni, še vedno ni mešanja med oddelki, smo v mehurčkih. V razredih se igrajo, tako da če eden zbolí gredo vsi v karanteno.

### **Je bilo tekom epidemije v družinskem okolju učencev opaženo nasilje, zanemarjanje, alkoholizem ipd?**

E: Imamo sedemnajst letnega učenca, ki je sedaj eno leto pri nas. Septembra je prišel in jaz sem ga fizično spravljal v šolo, da je začel sploh komurkoli zaupati, da smo ga pripravili do približnega sodelovanja. Bilo je vsega, od avto-agresije, vpitja, slišanja glasov itd. Eno globoko nezaupanje se je izražalo skozi vedenje. Ampak smo uspeli do takrat, ko je bila ponovna izolacija vzpostaviti rutino in zaupanje, da je prihajal v šolo. Ko smo se prestavili na Zoom smo ga ponovno izgubljali. Šele takrat smo pričeli bolj spoznavati, kako družina funkcionira. Nekaj časa je še delal, potem pa se je poslabšalo. Imeli smo sestanke, ki so bili grozni. Ne govorijo slovensko, zato mame nismo razumeli, ona nas ni razumela. To na daljavo delati je bilo grozljivo. On je v ozadju razgrajal, karkoli je mama rekla ga je »znerviral«. Ko je bilo konec izolacije smo ga ponovno spravljali nazaj. Tukaj je nastopila zanemarjenost. Ne umiva se, zdravila je jemali le v šoli, če sem mu jih jaz dala. Od mame jih ni želel vzeti, ker je imel občutek, da ga bodo doma zastrupili. To se je poznalo. Med prvomajskimi počitnicami ga ni bilo le en teden in je prišel nazaj tako lačen, da je z rokami jedel, je »žrl«, ker doma ne pije, ne je in ne spi. Bolezen je huda. Tudi manjša odsotnost pri njem poglobi stisko. Tisto kar zgradimo predvsem na tem odnosu zaupanja, vse pade nazaj. Ker, ko začne zaupati ga lahko vodiš, naredi vse kar se zahteva in kar je dobro zanj. Zanj urejamo zavod, saj se je njegovo domače okolje izkazalo za popolnoma neustrezno, je zatajilo. Že v tem tednu je bil na cesti, težko hodi, ker ima nevromiopatijo. To pustiti družini. Če bo bil poleti prepuščen družini, ga ne bo več nazaj. Prišel je s Hrvaške in mama ga je pri šestih letih dala v zavod. Pri šestnajstih letih je mislila, da bosta lahko lepo shajala. On je jezen nanjo. Kar se tiče njunega odnosa je bilo že zamujeno, je bolje da se mama odmakne. Kar se tiče tega primera se vidi, da je šola absolutno varovalni dejavnik. Vzpostavili smo rutino, dobili smo ga, jaz sem šla tudi na dom, če je bilo potrebno. Pričeli smo z nevrofizioterapijo. Kar je dobil je dobil v šoli. Je rekel po počitnicah »šetao sem, šetao pa nije vas bio«. Že to je bilo predolgo obdobje zanj. Smo imeli sestanke, ampak



preden se je izkristaliziralo, kaj se je dogajalo v družini je bilo že prepozno. Take teme odpirati v tem času je bilo grozno. Ostala sem z občutkom nemoči, da dejansko nisem mogla biti prisotna pri človeku na ta način, kot bi bilo potrebno. Brez kontakta, brez stika z očmi, komunicirat o takih občutljivih rečeh je izjemno težko. Meni se skoraj ni več zdelo smiselno. S tem narediš včasih več škode kot koristi. Drugače je pri terapiji na daljavo, kjer sta dve osebi. Obe z istim ciljem in interesom. Tukaj pa so ranljivi starši, ki jih ti prosiš, da pridejo in pridejo s strahom, počutijo se prisiljene in to res ni primeren način komunikacije.

**So učenci vključeni v obravnave tudi pri drugih strokovnjakih? Kakšna je bila dostopnost do teh storitev v času epidemije?**

E: Radi bi bili, želeli bi biti več, a ne pridejo na vrsto. Na splošno. Trenutno je bilo pri enem učencu že skoraj vse urejeno za zavod, saj je bila res nujna. Dvakrat smo ga peljali z rešilcem v Ljubljano, vedno so ga zavrnili. Med počitnicami smo ga peljali v Begunje, so ga poslali nazaj. Prosili smo za Stično, ga niso vzeli, ker so pridružene vedenjske težave. Preklicala sem vse, od pediatrinje do vsega. Temu fantu se res ne odprejo vrata. Tako, da je situacija trenutno taka, da zjutraj pride, mu dam zdravila in ga dam spat, ker ponoči doma ne spi. Pride pa včasih samo na kosilo ob pol enih. Pride tako, kot da je brezdomec, ki pride v menzo jesti, potem pa nazaj »na teren«. V vsakem primeru bi ga bilo dobro namestiti v zavod. Je pa korona zadevo toliko poglobila, da je bil veliko časa sam in na ulici. V tistem času, ko smo, je dobro, ko nas ni, pade nazaj. Vedno bi potreboval stabilno okolje, ki pa ga doma nima. Pri njem je korona še dodatno škodo naredila.

**Imajo tudi pri drugih strokovnjakih obravnave?**

E: Tisti, ki imajo Ritalin, Rispardal, Concerto in ostale različne kombinacije imajo obravnave pri pedopsihiatih. Velikokrat prosimo za obravnavo pri kliničnem psihologu, vendar zelo neradi delajo z našimi otroci, ker delajo po principu vedenjsko-kognitivne terapije in hitro zaključijo z njimi. Hitro rečejo, da so zaključili in ne vedo več kaj storiti. Naši otroci so specifični in bi se s terapijo marsikaj dalo narediti, vendar jih zelo hitro pošljejo nazaj. Jaz sedaj študiram geštalt terapijo, izkustveno-družinsko psihoterapijo. Prav zaradi tega sem šla, ker je na tem področju tak primanjkljaj. Otroci in starši so specifična skupina. Starši so si različni med seboj. Jih ne mečem v isti koš, ampak glede na to, da imajo otroka s posebnimi potrebami so specifična skupina. Družina se mora prilagajati in je drugačna dinamika. Tudi sami otroci rabijo drugačne pristope, tako na kognitivnem področju potrebujejo prilagoditve tudi drugje, na čustvenem razvoju in psihičnem funkcioniranju. Če hočeš pri njih nekaj doseči, moraš na drugačen način. Tako, da sem rekla, da se bom prav specializirala za naše učence in njihove družine. Tolikokrat mi je bilo hudo, ko smo jih nazaj dobili. Inštitucije so omejene z nekimi zakoni, ki ne gledajo na posameznika, ampak na to, da funkcionira sistem. In so institucije neučinkovite. Ravno zaradi raznih protokolov.

**Ko ste ravno omenili zdravilam me zanima, kako je z medikalizacijo pri OPP? Je bil kakšen nov uporabnik zdravil oziroma ste ocenili, da bi potreboval kdo dodatno pomoč?**

E: Imajo vedenjsko-čustvene težave, motnje pozornosti in koncentracije. Nekaterim, ki doma nočejo vzeti zdravil, jim jih dam jaz. Večinoma jemljejo doma, če pa je potrebno pa učiteljica. Smo prepoznali in usmerili, če bi bilo kje potrebno. Imamo enega učenca, kjer mama pravi, da ne zmore zaradi vseh zdravstvenih težav. Trenutno se učenec ne vpelje nazaj v sistem. Z njim sem delala na daljavo. Na jesen je delal dobro, nazaj je prišel porejen, »razštelan«, v skupini ne funkcionira, enostavno ne gre. On bi rabil zdravila za pozornost in koncentracijo, ker se vidi, da mu možgani tako delajo. Ne more se zbrati. Mati trdi, da to ne more, ker ima slaba jetra. Kar se zdravil tiče so starši zelo odklonilni, skeptični. Veliko preberejo na raznih forumih. Neke informacije so prave, ogromno jih je pa zavajajočih. Velikokrat na napačnih mestih iščejo informacijo in tako ne pridejo do pravih. Odvisno je tudi v kakšnem okolju živijo, ali jih bližnji podpirajo. Še posebej z vprašanji »zakaj si ga dala na to šolo« povzročajo še dodatne stiske. Imajo stereotipne predstave.

**Šola ima poleg izobraževalne tudi vlogo varovalnega dejavnika. Zaposleni na šoli preživite veliko časa z učenci in jih dobro poznate. Na kakšen način otroci pokažejo, da so v stiski in kako te naslovite?**

E: V obdobju po karanteni je bilo ogromno učencev, ki so prišli k meni in so samo jokali in jokali. Večinoma fantje. En učenec je ob prihodu nazaj velikokrat ušel iz mehurčka in se prišel k meni skriti. Menim, da enostavno ni zmožel več. Se je usedel in »zjokal kot malo dete«. Veliko jih pride po občutek varnosti, se malo »pocrkljati«. Ena učenka pride in pravi »trebuh me boli«. Sem rekla »bova midve dali obkladke na trebuh«. Te sem jih res dala, ampak jaz sem dobro vedela, da sem ji dala »obkladek za dušo«. Ko sem jo sprejela in poslušala v tisti njeni boleči sem vedela, da jo čaka nekaj drugega, kar jo skrbi. Malo je bila pri meni, malo je posedela, se pogovarjala in sva prišli dobro skozi njeno stisko. Veliko stisk se seveda vidi skozi vedenje. Ena učenka je začela veliko lagati. Odvisno je na kakšen način se to vzame. Večinoma razredniki to prepoznajo in vedo, da je nekaj v ozadju in nimajo pristopa na način »se bo treba naučit, da se ne sme lagati«. To je njej obrambni mehanizem, to počne z nekim razlogom. Otroci se naučijo vedenj, ki jih imajo kot preživitvene strategije. Navzamejo se jih, ker se jim je nekaj zgodilo in je to njihova obramba. Zgleda pa kot nagajanje, laganje, nekaj kar je moralno sporno. Smiselno je vedno pogledati, kaj je v ozadju in, če je le možno sodelovati s starši. Veliko pokažejo skozi vedenje.

**Kaj predstavlja učencem s posebnimi potrebami običajno izziv in jim povzroča stiske?**

E: Najbolj jih muči dediščina iz redne osnovne šole. Dlje časa kot je trajalo, da so jih prešolali več težav imajo, več časa potrebujejo, da pridejo k sebi. Slaba samopodoba, strah pred neuspehom, strah pred izpostavljenostjo, da

nečemu ne bodo kos. Potem pa je odvisno tudi iz kakšne družine prihajajo. Če otrok pride iz družine, ki je sprejela njegovo prešolanje, da je doma vzdušje spodbudno, se zadeva zelo hitro umiri in se otrok na novo postavi in vključi v nov sistem. Tam, kjer tega ni, kjer sprejetosti s strani staršev ni, pa otrok to čuti in ima posledično več težav in sramu. Imajo strah pred stigmatom. Se začnejo skrivati itd. Mi potem predelujemo to z njimi. Jim nudimo podporo, iščemo njihove moči, pozitivna področja, ampak če doma ne sliši tega, da jim je zadosti takšen kot je, da je to v redu. Potem lahko tukaj še toliko gradiš, a če tiste osnove ni, se ne napreduje.

#### **Kako poteka proces pomoči otroku, ki se znajde v stiski ali težavi?**

E: Kar se šole tiče gre najprej preko svetovalne službe in potem vse naprej do institucij. Razrednik oziroma učitelj se obrne name s težavo. Ko jo pričnemo reševati pa vidimo, kako globoka je ta. Pred kratkim smo imeli učenca, ki po izolaciji še ni prišel v šolo. Gre v smer hude anksioznosti, depresije in tesnobe. Korona mi ni prinesla nič dobrega. Ta strah, ki je bil prej manjši, je sedaj dobil še več plasti in enostavno sedaj ne more iti z mesta. Ta fant ima še zdaj strah, travmo pred šolo. Ko je daljša odsotnost mu je težje. Oče opisuje, kakšne hude težave so bile, da ga je moral nesti iz avta, da mu je ušel, da ga je lovil. To se je stopnjevalo, da je tako hudo, da tudi doma ne spi. Stisko kaže skozi bolečine v trebuhu, mu je slabo, želi domov. Sprva na več, potem pa razumeš kaj je v ozadju. Jaz ga pokličem v pisarno, kjer se umiriva in pogovoriva. Se vidi, da so te bolečine v trebuhu psihične. Če bi ga takoj domov poslala, bi ga ponovno izgubili. Njega smo poslali k pedopsihiatru, saj je že zelo deleč. Ločena starša sta. Oče pravi, da ga ne more več niti malo motivirati. Pri naših starših ni dovolj, da jim rečeš naj se obrnejo na pedopsihiatra, iz tega ni nič. Jaz sem se pred tem obrnila že na eno pedopsihiatrinjo pri kateri imamo dva učenca, da mi je posredovala informacije kam naj se obrnemo. Direktno tja sem napotila starše, napisala in podčrtala sem jim kaj naj rečejo pri osebni zdravnici, kam in kdaj naj kličejo. Vedno jim rečem, da lahko še jaz napišemo poročilo. Starši velikokrat nekaj povedo, nekaj zamolčijo, zadeve zelo olepšajo. Potrebno je, da se vzpostavi komunikacija med šolo in zunanjimi strokovnjaki, drugače ne pride do prestopa, je brez veze.

#### **Kako poteka sodelovanje z ostalimi institucijami? Ali imate time, kjer si delite informacije?**

E: Imamo ja. Ravno smo imel sestanek z CSD, pedopsihiatom in starši. Zelo stremimo k povezovanju, da imamo vsi čim več informacij. Imamo učenca, ki je bil pri pedopsihiatrinji, ki je komunicirala le z mamo. Potem pa smo se dogovorili za skupen sestanek z ravnateljico in nastala je druga zgodba. Ona je mamo podpirala v tistih stvareh v katerih smo mi videli problem in tudi učenca tam, kjer ne bi bilo potrebno. Je bila v bistvu neka negativna podpora. Mora biti cela slika. Če imaš le košček sestavljanke, nič ne veš. Smiselno je povezovanje med različnimi institucijami in strokami. Vsak vidi otroka na drugem področju. Otroci mi tudi večkrat izpostavijo, da morajo vsakemu razlagati svojo zgodbo ali pa poslušati, kako je bilo z njimi od rojstva naprej. Tega res ne marajo in so občutljivi. Pomoči skozi to, ne občutijo.

#### **Se sodelovanje med vami in centrom za socialno delo zaključijo oziroma omeji, ko ta prevzame primere, kjer je otrok ogrožen? Vas vključujejo in obveščajo o zadevi?**

E: Imamo konkretno družino, kjer vidimo po vedenju otroka, kdaj mu tudi kaj uide. So pa toliko naučeni, da ne smejo nič povedati. Ta učenec ima malo kontrole, ko kaj pove, reče hkrati »to vas nič ne briga, mami pravi, da to ne smete vedet«. Pa kaznovani so potem. Jaz vedno na CSD izpostavljam, da imamo moralno dilemo. Mi moramo prijaviti situacijo naprej, če to prepoznamo, če otrok pove moramo dati naprej. In ko mi damo to na center, oni povabijo starše na pogovor in jim to prijavo preberejo. Potem so otroci doma kaznovani, ker so to povedali in točno vidimo, kdaj se naredi ta korak. Otroci tu potegnejo ta kratko. Otroci, ki je v tem primeru že tako žrtev, je potem še enkrat žrtve in potem na sodišču ponovno. Preden pride do tega, da se nekaj premakne je otrok lahko že desetkrat žrtev. Ti postopki niso v redu. Starši imajo pravico do vpogleda, hkrati pa jaz ne smem zadržati informacije, če se kaj zgodi. Imamo odgovorno vlogo tu. Jaz včasih pokličem in povprašam, če je to že za prijavo, ali če lahko povabim družino najprej. Večkrat se dogovorimo tako, da socialna delavka in starši pridejo k nam in imamo skupaj sestanek. Meni se zdi to povezovanje, sodelovanje, izmenjava informacij smiselna.

#### **Je bila še kakšna težava ali stiska pri otrocih tekom korone, ki je še nisva omenili?**

E: Jaz menim, da je bila ta pasivnost in veliko časa za ekrani. Kondicija, apatičnost, zasedenost, da se težko aktivirajo. Šola je okolje, ki drži otroka gor. Tukaj imajo aktivnosti in pozitivne izkušnje. Imamo dejavnosti, kot je šola v naravi, ki je za nekatere lahko zelo pozitivna izkušnja, drugo doživetje, druga vsebina. Teh vsebin ni bilo. Ne samo pouka, tudi teh popestritvenih zadev. Imamo velik poudarek na vpeljavi čim več dejavnosti, da pridobijo pozitivne izkušnje, ker pridejo s slabo samopodobo. Tudi tekmovanj so se veliko udeleževali in jim manjkajo. Šola jim nudi druge pozitivne izkušnje, možnost odkrivanja svojih talentov, motivacije. Sam biti za računalnikom je drugače, kot biti skupaj z vrstniki. Skupina potegne in motivira. Vidiš, da nisi sam v tem.

#### **Precej staršev je tudi bivših učencev iste šole, so imele te družine še kakšne dodatne težave?**

E: Ja bile so težave, ki so prisotne že sicer. Ena učenca pride s plesnivimi kosmiči v torbi, maminimi zadevami itd. Mi ji potem prinašamo oblačila, da se malo preobleče. Videlo se je, kateri starši potrebujejo več pomoči. Tukaj na NIS stopnji so učiteljice res delale na tem, da so se prilagajale vsakomur.

#### **Govori se o tem, da prihaja epidemija duševnih stisk? Kaj vi menite, da je že tu ali da še prihaja?**

E: Jaz mislim, da se že kažejo posledice. Ta pasivnost, depresivnost, umaknjenost, empatija, odtujenost. Težje se navdušijo nad čimerkoli. Danes smo imeli v razredu, kjer en fant doživlja stisko, psa. Tudi sam ima kužka in smo

mislili, da bo bolj padel notri. Animatorica je povedala, da ga je veselje takoj minilo in je bil popolnoma apatičen. Družine so šle navzdol in otrokom je težko najti nek smisel, veselje.

**Ali je kdo izmed otrok izpostavil, da pa le ima osebo ali živali, predmet, ki mu olajša težko situacijo?**

E: Ja, en učenec bo rekel, da ne. Z bratom sta se motila in so njega dali v klet. Da je v kleti delal in ni motil ostalih pri delu. Učenka, katere starši so se ločevali je dobila kužka, tako da se je z njim zamotila. Mogoče pri komu starejši brat in stari starši, ki pa imajo svoje omejitve oziroma skoraj negativne plati podpore. Nekatere učence delajo starši manj samostojne, kot bi lahko bili. So se skupaj preklopili na Teamse in se zraven usedli. Otroci bi lahko kaj sami kliknili, ampak ne, so vse starši, ki so sedeli poleg namesto njih naredili. Včasih sem mislila, da sva z učenko sami, pa so se usedli zraven, le na drugo stran mize. To je bilo zoprno. So jih v vato zavijali. To, da se je učiteljica javila, je bilo za nekatere učence dogodek dneva. So bili presrečni. Včasih se je kdo od staršev kregal na otroka pred celim razredom, ker ni sodeloval ali pa je odtaval. Res je bilo tako, da smo pokukali v njihovo zasebnost. Da smo spoznali starše in jih videli tako globoko, kot do sedaj še ne. Marsikaj smo videli, kar drugače nebi in prišli z nekaterimi starši na bolj poglobljen odnos.

**Kako bi vplivalo na otroke, če bi se situacija ponovno poslabšala?**

E: Mislim, da bi šlo na slabše. Že, če sebe pogledam, pa sem odrasla in imam kakor toliko sposobnost normalno dojemati in realno živeti. Meni bi bilo grozno, meni bi povzročilo stisko. Menim, da bi otrokom in staršem tudi, ker bi se jim spet vse na glavo postavilo. Stiska staršev se pa avtomatično prenese na otrok. V to bi šli s tako negotovostjo, ker ne veš koliko časa bo trajalo. In to res vpliva na psihično stanje.

## 9.2.2 Intervju H, 15 let na OŠ, razredničarka 8. razreda

H: Delam že 15 let na OŠ Jela Janežiča. Sem pa dala že vse čez. Od dodatne strokovne pomoči, mobilne službe itd. Imamo dva programa na šoli. NIS in PP. Večinoma sem bila razredničarka v nižjih razrednih, zadnji dve leti pa sem v 8. razredu. Tu so že malo bolj pubertetniški otroci, kar pomeni, da so vsebine malo drugačne. Je pa tako, da imamo na naši šoli veliko stvari, projektov in drugih vsebin vključenih poleg. Bom rekla, da sem kar vse že dala skozi. Je pestro.

**Bi še vaš razred na kratko predstavili?**

H: V mojem razredu je 7. učencev. Je majhna heterogena skupina. V njem so tri dekleta in štirje fantje. Skupaj imajo zanimivo dinamiko h kateri pripomore specifična vsakega posameznika. Če pričnem z eno učenko, ki ima v odločbi napisano, da je avtistka. Jaz vidim večji problem pri njej v nizkih sposobnosti v smislu, da zelo težko izdeluje naš prilagojen program. Tako, da delam na preusmerjanju na posebni program s čimer se njeni starši ne strinjajo. Glede nje tudi s svetovalno delavko veliko sodelujeva, saj starši nanjo močno pritiskajo glede učenja, ne vidijo širšega problema. Zaradi tega je kar v neki taki stiski. Je malo tudi dispraktika pri grobi motoriki, je nerodna, fina motorika ji dela težave, stvari ji padajo po tleh... Skrbi me kako bo z njenim poklicnim usmerjanjem, zato delam na tem, da bi jo preusmerila. Starše bi rada malo premaknila. Ena učenka je »tipična NIS-ovka«, je zelo v redu. V začetku leta je imela nekaj težav, ker sta se starša ločevala in se je zelo iskala. Svojo pozornost je preusmerila k fantom, tako da je preko interneta naredila kar nekaj spornih stvari. Kar pa se učno tiče, se je zelo popravila. Je taka, da ne potrebuje veliko pomoči in imamo z njo najmanj dela. Potem je učenka, ki je zrelostno mogoče malo za vrstniki. Nima vedenjskih težav, ima pa slabe delavne navade, ne dela domačih nalog, tako da se temu malo več posvečam. En učenec je bil preusmerjen na posebni program. Tudi pri njem smo se borili z mamo kar nekaj let. Letos pa je videla smisel v tem, da bi bilo to zanj dobro. Fant je vzcvetel, ker se ni več obremenjeval toliko z učnimi stvarmi. Dva učenca imata težave s pozornostjo. Sposobnosti so nekako še kar v redu. Jaz mislim, da bi lahko en fant hodil še na redno OŠ, vendar ima tako nizko pozornosti, da se težko skoncentrira in mu posledično motivacija hitro upade Drugi fant pa je storilnostno malo manj učinkovit. Tega fanta bi predlagala za kakšne tablete, ker je res včasih tako zgubljen, ampak jih ne more jemati, ker ima zdravstvene težave z jetri. Ta fant mi vzame zelo veliko energije, ker dejansko enega koraka ne zmore samostojno nerediti. Res se težko fokusira. Včasih kakšnih preprostih navodil ne dojema, ne ker jih ne bi razumel, ampak zaradi tega fokusa. Zadnji učenec pa ima zelo hude zdravstvene težave. Ima raka na ščitnici, ima ogromno operacij, je majhen in droben. Kostni ima mehke, ves čas mora imeti spremstvo, ker je ves čas v nevarnosti. Če bi padel ali se v koga zaletel, se mu lahko kosti hitro zlomijo. Sposobnosti ima sicer kar v redu. Korona in delo na daljavo ga je čisto otopila. Je kar malo zaspal tako, da moram reči, da je nazadoval.

**V času epidemije je bila ena večjih sprememb, ki se tiče otrok je bila uvedba izobraževanja na daljavo. Kako je to potekalo na vaši šoli, kako ste organizirali in izvajali pouk s pomočjo tehnologije?**

H: V prvem valu, lansko leto v marcu, smo bili res čisto presenečeni, nas je kar naenkrat zadelo. Ampak mi kot učitelji in cela šola že tako delamo veliko na računalniški pismenosti itd. Jaz osebno sem čutila zagnanost, ne vem, jaz se kar zakadila v tisto delo. Smo imeli preko googla aplikacijo, kjer smo učitelji za vsako uro napisali kaj delamo, učne vsebine, kako smo z učenci na vezi itd. Ravnateljica je želela vedeti na dnevni bazi, kateri učenci se ne oglašajo, kako delajo ali vračajo izdelke. Bilo je minimalno, da so nam učenci vsaj trikrat v tednu dali »feedback«. V prvem valu je bilo to bolj v pisni obliki, torej da smo jim poslali preko mailov, potem pa smo prešli

na spletno učilnico. Je pa vsak razred imel svojo spletno učilnico. Bolj kot vsebinsko je bilo treba učence navaditi na uporabo spletnih orodij. Pri meni mogoče s tem ni bilo takih težav, ker so vseeno učenci že bolj vešč. Vsak dan so imeli urnik in poleg navodila. Dala sem jim tako nalogo, da so mi potem vračali izdelke. Lani so delali kar dobro razen ene deklice s katero sem se potem preko Viberja slišala individualno, ker je imela težave. Lansko leto je bilo vse to bolj pisno. Smo jim pa bili 24 ur na razpolago, jim nismo dajali omejitev. Se mi zdi, da smo se z učenci kar povezali. Taka situacija je bila, vse nas je presenetilo, naši učenci imajo vseeno malo drugačne starše in nas rabijo malo več, tako da smo jim bili kar ves čas na razpolago. Letos pa smo si malo drugače zastavili. Je bilo dopoldne tri do štiri ure pouka v živo preko Teamsov. Potem pa so imeli učenci na razpolago še individualne ure, če so potrebovali. Razlika je bila letos, kar se znanja tiče zelo slaba. En učenec, ki ima motnjo s pozornostjo bi po mojem mnenju rabil zdravila, saj je kar zaspal pred računalnikom.

**Jaz: Kako ste preko ekranov ohranjali njihovo pozornosti in motivacijo za šolsko delo?**

H: Letos tega ni bilo. Lani tudi ne veliko več, ampak smo bili mogoče malo bolj pod adrenalinom, ker je bilo vse novo s situacijo. Letos pa je bilo drugače. Prihajale so informacije z različnih višjih institucij, ki niso bile prave, niso bili razumljeni. Mi smo že dalj časa podarjali, da to za učence ni dobra rešitev. Lansko leto, če je bilo mogoče le dva, tri mesece, smo si rekli da je bila nuja. Letos pa tega nismo več dojemali tako. Sedaj pa ni več to nuja ampak so tu važni otroci. Meni je bilo letos težko z vidika otrok, ker sem videla, da nazadujejo. Socialno in kognitivno. Če boš pa te pubertetnike vprašala, jim je bilo pa dobro.

**Ali so bili miselno zbrani ali so to jemali manj resno kot pouk v učilnicah?**

H: Veliko je bilo zaznati v medijih, da otroci niso v redu. Logično. On je bil v svoji otroški sobi, ki ne predstavlja razreda. Nekateri se niti preoblekli niso ali zajtrkovali. Vse je bilo prej kot dojetanje, da je to šola. Nekdo je dejansko zaspal pred računalnikom, kinkal je skoraj vsak dan. Vse jih je hitro zmotilo, vse so zelo na hitro naredili. V bistvu, če smo še na začetku dobro delali, jim je na koncu motivacija čisto padla. In potem, ko so prišli nazaj so te učne vsebine bile, kot da se jih nebi učili.

**Ali je imel kdo velik izostanek prisotnosti od pouka oz. se je kdo odklopil, imel različne izgovore?**

H: Ja, en učenec je bil, ki je imel veliko nekih izgovorov. Sicer sva potem z mamo govorili, da so imeli težavo z internetom, ker je imel en starejši bratec tudi šolo. Kamere so bile tudi problem, ker jih niso vsi imeli. Potem pa jaz nisem vedela kaj se zadaj dogaja. Pri enem učencu sem sicer izvedela, da jo je imel, ampak jo je pač izklopil, ker mu je bilo tako lažje. Imam sestro, ki dela v redni osnovni šoli in tam, če je bil otrok izklopljen, je bil izklopljen. Mi pa smo takoj paniko zagnali in kontaktirali starše. Naši niti niso imeli priložnosti biti popolnoma izklopljeni. Jaz sem jih fizično sicer videla, ampak psihično in miselno so bili pa na koncu. En učenec je samo še gledal, otopel je.

**So se starši na vas obračal s kakšnimi stiskami ali težavami? Ste bili v stiku ali so otroci že dovolj samostojni?**

H: Če ne drugače sem imela tedenski stik z njimi preko maila. Pri nekaterih učencih, ki so čisto v redu delali, ni bilo potrebe. Z vsemi sem navezovala stik, še posebej s starši tega fanta, ki je kar zaspal, fanta, ki je kamero izklapljal in te punce, ki ni imela delavnih navad. Da bi se starši name kaj zelo obračali se niti niso. Eni tega niso zmogli, so delali in v službe hodili. Ni, da bi bili otroci samostojni, ampak so bili prepuščeni sami sebi. In potem sem rekla, da ne bom še staršem težila, ker so bili že tako preobremenjeni. Poleg imajo vsi še dva ali tri otroke. Bila je stiska v smislu tega, da starši ne zmorejo več. Z ministrstva smo dobili navodila, da ocenjujemo in bili smo pod pritiskom, da moramo ocene pridobiti. Ob koncu sicer ni bilo treba, ampak je bilo vmes toliko čudnih informacij in zmede, da se ni vedelo kako. Nismo vedeli kdaj bo konec, če sploh bo kdaj. In sem rekla, da bom pri vsakem predmetu vsaj eno oceno pridobila. In takrat se je stiska staršev pokazala. Ena mamica je rekla, da je prehudo, da ne zmore več, da tudi otroka ne more več spodbujati in motivirati. Na koncu je bilo že razumljivo. Bile so stiske staršev. Tudi to priznanje, da ne zmorejo je težko povedati na glas.

**Nekaterim je šolanje od doma bolj drugim manj ustrezalo. Se je pa to verjetno pokazalo, ko so se šole ponovno odprle. Ali so se otroci vračali z odporom ali z veseljem, kakšni so bili njihovi odzivi?**

H: Že, ko smo se o odprtju pogovarjali na Teamsu, je bilo sprva slišati »joj pa zakaj nazaj, tako je fino, pa zakaj«. Ko so prišli so bili nekje tri do štiri tedne čisto sesuti, je bil razred mrtev. Spraševali so, zakaj morajo oni hoditi redna OŠ je bila pa še doma, da bi oni tudi tako. Bili so apatični, tudi znanja ni bilo nobenega. Potem po mesecu dni pa so se oživali. Jaz sem bila tako vesela. Ponovno so se povezali in sedaj pravijo, da jim je kar fino tako. Na začetku pa je bila kar kriza. Oni bi kar ja, še naprej bi spali.

**So imeli težave z vzpostavljanjem nove rutine? Sta jih jutranje vstajanje in pouk utrudila?**

H: Ja, sigurno. Do enega meseca se je to kar videlo. Tudi pozornost je bila nizka, so bili kar hitro utrujeni. Med sabo niso imel nekih takih aktivnih stikov.

**Je bila opazna, kakšna sprememba v odnosu učencev do vas ali sošolcev, ko so se vrnil nazaj?**

A: Opazilo se jim direktno po tem, ko so prišli nazaj ni. Ta učenec, ki ima zdravstvene težave, je bil potem še en mesec doma, ker ga niso upali v šolo pripeljati, če bi dobil korono. On je dejansko v rizičnem stanju. Pri njem sem opazila že na daljavo recimo, da je mene samo še gledal, ni se več oglašal, ni več sodeloval. In tudi potem, ko je prišel. Še zdaj po enem mesecu je popolnoma odklopljen. On sedi in čaka na navodila. Tudi, ko je kakšna skupinska naloga on sedi. Pri njem še vedno vidim to neko apatijo. Sicer naredi to kar mu rečem, ampak je

odklopljen in ni prisoten. Pri ostalih pa na začetku ni bilo nekaj hudih sprememb. Mogoče ena učenka za katero predvidevam, da je nagnjena k depresiji. Pri njej je oče zbolel in cela ta dinamika je bila temen oblak nad to družino. En učenec pa je malo oživel, ko je prišel nazaj. Ves čas pouka na daljavo, ko smo bili doma je mama kričala nad njim. Vedno je bila za računalnikom in ga vodila ter mene komentirala. Ko je prišel v šolo je v mojih očeh bil klepetav, ampak zato, ker se je razbremenil. Pri vsem pa je bila ta apatija, ki se je v mesecu dni razpršila, ko se se malo povezali in spet komunicirali. Potem je tudi ta njihova motivacija prišla nazaj.

**Ali prihaja več iz nespodbudnih družinskih okolij, kjer je prisotno nasilje, zanemarjanje, alkohol itd.?**

H: Ja, pri tej puncici, ki jo preusmerjam. Drugače poskrbijo zanjo, je okej, ni prisotnega nasilja, alkohola itd. Ampak pritiskajo nanjo, ne sprejmejo je, ne razumejo njene motnje, da je punca s posebnimi potrebami. Jo matrajo, da se uči cele dneve. Sicer to starši počnejo v dobri nameri, ampak meni je to ene vrste zanemarjanje. Učenec, ki bi potreboval tablete, ampak ima slaba jetra ima tudi neke vrste pomanjkljivo skrb. Vsak dan prinaša slane prigrizke, sladke pijače za katere zdravniki opozarjajo, da niso dobre zanj. Ampak je mama zelo uperjena proti sistemu v smislu, da so zdravniki, šola in vsi drugi zanič. Sama pa tukaj kaj dosti ne stori, je polno le nekih izgovorov. Od enega učenca sem imela občutek, da je družina urejena. Preko pouka na daljavo pa sem zasledila, da je mama zelo verbalno agresivna in ponižujoča do sina.

**Preko kamere ste imeli res poseben uvid v njihovo domače okolje.**

H: Vstopali smo v njihove domove. Starši otrok morajo iti skozi določene faze. Tudi ta mama, ki se je borila in pritiskala, da bi fant ostal na NIS in ne PP, je sedaj zadovoljna z odločitvijo. Kot družine pa ima vsaka neko svojo specifiko.

**So otroci razumeli bolezen Covid-19 in okužbo ter njene posledice? Ste to temo nagovarjali v šoli?**

H: Ena učenka je bila v velikem strahu, da če bo dobila korono se bodo vsi našli in vsi umrli. Med vsako uro se je hodila jokati k svetovalni delavki in je bilo veliko pogovora. Letos se je umirila s tem. Potem pa se je videlo, koliko otroci razmišljajo o tem na tak način kot se starši o tem doma pogovarjajo. Potem so bile že izjave »ah, kaj pa je to korona, zakaj že nosimo maske, ah sej to pa nič ni«. Njen strah je prešel v popolnoma drug ekstrem. To je popolnoma povezano s poslušanjem pogovora doma, ko so opazili njeno stisko. Sprva pa je to povzročilo to stanje z maskami, daljavo itd. Letos ni bilo pri nobenem več kakšnega krča kar se tega tiče. Smo se pa veliko pogovarjali »zakaj pa tu maske«, tudi o cepljenju. Bolj v tem smislu, kot najstniki sprašujejo kašna druga vprašanja o spolnosti, svetovnih vprašanjih, taka radovedna vprašanja.

**Jim je upoštevanje ukrepov, nošenje mask ter ohranjanje medosebne razdalje predstavljalo težavo?** H: Ni jim problem, držijo se ukrepov. Mogoče tudi zato, ker smo učitelji stalno pod nekim pritiskom, da moramo to nadzorovati. Tudi od začetka so bile inšpekcije, ki so hodile v razred in preverjali upoštevanje. Umivanje rok in prezračevanje ni problematično. Problematična je razdalja in maska. Ne moremo ves čas držati otrok narazen. Enega učenca vedno opozarjam na masko, ki jo ima dol. Jaz jih vedno pregovarjam. Sedaj mi počasi že malo presega s temi maskami. Včasih se res že malo zmenimo, da če imamo razdaljo lahko damo masko dol. Jim pa vseeno kar malo težim, ker avtomatsko dajejo masko dol.

**Glede na to, da so v istem prostoru skupaj, da se dotikajo istih reči. Imate prav inšpekcijo?**

H: Ja, enkrat smo imeli inšpekcijo v našem razredu. Takrat sicer otrokom še ni bilo obvezno treba imeti maske, sem jo imela samo jaz. Prezračevati smo morali in ohranjati razdaljo med mizami. Najbolj nesmiseln ukrep je bil, da so dali otrokom maske na obraz. In to, da jih moramo še sedaj imeti.

**Ali je komu z vidika bolezn ali motnje to predstavljalo še dodatno stisko, oviro?**

H: To jaz zelo težko rečem oziroma na kratki rok težko potrdim. Lahko pa potrdim, da na dolgi rok se bo pokazalo. Anksioznost se razvija. V pedagoškem procesu bo nošenje mask pustilo posledice pri otrocih. Učitelj mora komunicirati verbalno in z mimiko obraza in nasmehom. To so te maske vse zakrile. Pri delu na daljavo se je izza ekrana dalo skriti in marsikaj izjaviti in reagirati drugače kot v živo. Sedaj v živo pa imamo te maske gor, ki so kot nek zid za katerimi se tudi skrivajo otroci.

**Ali je kdo zbolel za korono? So se med seboj izogibali tistih, ki so preboleli ali pa bili v stiku s kom?**

H: Pri nas ne. Pri eni učenki je zbolela cela družina, a nje niso dali testirati, tako da možno, da je prebolela. En učenec je imel znake, vendar je pri njem mama trdila, da se je testiral in da je negativen. Kljub temu, da se je učenec večkrat zarekel, da se v resnici ni šel. Tako, da glede tega ne vem. Ostali pa ne. Bile pa so raznorazne izjave že, če je kdo kaj kihjal ali smrkal. Takoj je bilo »korono imaš korono«. Tudi kar se tiče nas učiteljev, smo dajali neposredno pozornost na to. Ker smo morali biti ves čas pozorni, da so učenci hodili zdravi v šolo. Ko je kdo kihnil nisem vedela ali moram paniko zagnati. Verjetno sem tudi jaz izvajala nek določen pritisk, ker sem ga morala. Ker so bile učence, ki so kašljale in bile prehlajene sem pričela z merjenjem vročine. Če je bila vročina sem prosila, da doma ostanejo, če pa ne, sem pa pustila.

**Kakšna je bila njihova učna in fizična kondicija ob ponovnem vračanju v šole?**

H: Ja, upad. Učno sigurno. Je bila zelo. Tudi moram reči pozornost. To je 8. razred in to, da so do malice že postali utrujeni je bilo zame tako zelo naporno. Še sedaj opazim, da njihovo kondicijo izčrpa ne samo učenje, ampak tudi socialni odnosi. V razredu je sedaj toliko nekkih dražljajev, da so mogoče zato po dve urah že utrujeni. Fizično so se pa zelo zasedeli. En učenec in učenka še posebej. Se je poznalo.

**So bili učenci tekom epidemije vključeni v kakšne dejavnosti ali krožke?**

H: Ja, krožki so bili ukinjeni. Naši otroci so iz precej oddaljenih krajev in se ne vključujejo v kakšne popoldanske dejavnosti. V bistvu so tako slabi, da jih ne sprejmejo ali pa se ne počutijo dobro, tako da izpadejo iz sistema. En učenec se uči harmoniko, ampak je tudi ni imel v času epidemije. Nobene druge reči niso imeli no, doma so bili za računalnikom.

#### **Glavni vir socialnih stikov jim torej predstavljata šola in domače okolje?**

H: Ja, tako je. Naslednje je že domače okolje. In tudi v domačem okolju, če se mogoče dva učenca malo družita. En učenec veliko dela okoli hiše in se dobi s tem sošolcem. Vsi so doma in jim je žal, da nimajo kakšnih prijateljev, da bi se družili z njimi in so kar v ozadju. Pri nas je problem ker pridejo v kakšne skupine in te naše malo izkoriščajo. Imajo nalepko.

#### **Šola ima primarno izobraževalno vlogo, a je hkrati pomemben varovalni dejavnik še posebej, kadar pride do stisk in težav pri otrocih. Kako jih ti izražajo?**

H: Pri nas imajo strokovnjaki pri prepoznavanju stisk težko nalogo, zato ker imajo naši učenci MDR in se težko izražajo in težko zaznajo kaj jih moti. Veliko lažje je, če ti sploh veš kaj se ti dogaja in znaš to izraziti. Moram reči, da mi bolj fizično vidimo na otrocih, na njihovi telesni drži, njihovem razpoloženju, na kakšnih navadah. Kar je potem še težje je to reševati. Z otrokom z lažjo MDR je težko voditi pogovor. Potrebno je iti na tak konkretno, osnoven, direkten nivo. Smo izobraževalna ustanova, ampak v času korone smo bili veliko bolj socialna v smislu glajenja direktnih odnosov. Pri nas imamo res srečo, da se svetovalna delavka zavzema ravno za te otroke. Veliko je odvisno od tega, kakšen svetovalni delavec je v osnovni šoli ali so ti zasuti s papirji ali učence poznajo ali ne. Tu mi res zaznavamo težave učence bolj po zunanjem videzu. Kako se učenec drži, da se kar zapre v sebi, da se izloči, izolira. So pa trenutki, ko učenec tudi sam do mene pride in pove kaj ga moti. Na različne načine. Imajo pa res toliko dejavnikov. Od staršev do šole, okolice itd.

#### **Kakšne so oblike pomoči pri otokih, ki potrebujejo pomoč?**

H: Najprej poskusimo rešiti težavo znotraj šole v razredu. Potem vzpostavimo stik tudi s starši. Glavno vlogo pri teh socialnih zadevah ima svetovalna svetovalka. Nekatere teme so tako občutljive, da jih jaz ne morem skupaj v razredu naslavljeni, tako da res velikokrat pošljem učenca h svetovalni svetovalki. Imamo tudi mesečna spremljanja, kamor se vključijo ravnateljica in starši. Skupaj poskusimo rešiti problem znotraj šole. Veliko se povezujemo tudi s CSD pri teh učencih, ki so »socilano zanemarjeni«. Imam tudi eno učenko, ki ima redek Dravid sindrom. Uči se doma za štirimi stenami, ker vsi svetlobni dražljaji in spremembe temperature vplivajo na to, da ona dobi napade. Zato se ona izobražuje na domu. Sedaj razmišljam ali je to edina pametna odločitev in se odločamo ali bomo vključili CSD, da bodo malo preveril stanje doma. Takrat, ko jaz nisem smela hoditi k njim domov sem se vse čas borila, da bi lahko vsaj kdaj šla k njej, ampak nisem smela. Ko sva bili pred kamero ni bilo to nič. Njena pozornost je narasla le, ko je gledala mojega kužka. S samo učno vsebino nisva nič uspeli narediti. O tem, ali je dobro, da se ona izobražuje na domu smo začeli razmišljati zato, ker je mama zavračala vse delo. Je rekla »jaz tega ne znam, to znate vi učitelji«. Ta punca je čisto izpadla iz izobraževanja. Že teh pet ur, ki jih imava običajno na teden na domu je vse kar ima od izobraževanja. To je klasifikacija dela na domu in teža pade velikokrat na starše. Ker tukaj niso stopili starši poleg bi bilo res dobro, da se poveže z CSD in z zdravniško stroko. Pri drugi učenki z avtizmom bomo s centrom za avtizem stopili v stik. Se mi pa zdi, da je tako, da z vsemi temi zunanjimi institucijami nimam dobrih izkušenj. Oni hitro potegnejo črto, da »mi pa tega učenca ne moremo sprejeti«. Zahtevajo neka poročila, ki jih mi napišemo in pričakujemo nek »feedback« nazaj, ki ga malokdaj dobimo oziroma ga dobimo s strani staršev, da jim dajo te institucije le neke nasvete, ki jih mi že izvajamo in tu se potem zaključijo.

#### **Je bilo tekom epidemije Covid-19 vaše sodelovanje oteženo ali je to celo zamrlo za ta čas?**

H: Ja, meja se je še bolj znižala. Med korono tega sploh ni bilo, nismo nič sodelovali. Sedaj pa se je pokazalo, da je veliko več tega. Sploh ne pridemo skupaj. Ni nobena zunanja institucija kriva, ampak je sitem tak, da nima nihče nobene pristojnosti. Socialno delo hitro reče »tu pa mi ne moremo nič«. Jaz ne morem tega človeka kriviti. Slab sistem povezovanja je. Vsak ta zavod, center lahko reče staršem »mi pa tega otroka ne moremo sprejeti«. Mi pa otroka pred našimi vrati ne moremo pustiti.

#### **Govora je, da se stiske še kažejo. Menite, da so se v končni meri te že pokazale ali še prihajajo?**

H: Jaz mislim, da bodo definitivno še prišle. Kot sem prej omenila že v nošenju mask vidim kakšne trenutke anksioznosti. Mogoče smo v tem trenutku še vedno pod vplivom tega, da smo še vedno v izrednih razmerah. To ni realna situacija. Tako učenci, starši kot jaz. Trenutno doživljam situacijo tako »Vav, kako se sprošča vse«. Lahko gremo na kavo, sok, vse se sprošča. Malo smo pričeli dihati. Jaz mislim, da bodo vidne posledice enega leta sigurno. To so male pore, ki se jih niti ne zavedamo. Tudi v komunikaciji s starši, ki je potekala le preko Zooma. Sigurno spremembe bodo. Ne upam opredeliti kakšne, bo pa za nami prišlo. Najbolj bi rekla, da zagotovo na področju znanja. Recimo, kako se nam je vsa perspektiva spremenila. Na primer objem, to da nekoga objameš.

#### **Je bila še kakšna stiska ali težava, ki je nisva nagovorili pa ste jo opazili tekom korone?**

H: Ena težava je. Pri naših otrocih je zelo pomembno sodelovanje staršev. Mi jih učimo, kako z njimi ravnati, kako postopati. In te komunikacije s starši ni bilo. Jaz, ko sem se z enim staršem zmenila to ni bilo tako kot midvi trenutno, ko sva se dogovorili za uro in takrat dobili. Mi smo se včasih pol ure dobivali, ker se starši niso znali priklopiti. Pri eni mami je to včasih eno uro trajalo, ker se ni znala usesti in je hodila okoli po hiši. Zaradi te

pomembne povezave starši, učitelj, otrok. Tudi teh mesečnih spremljan učencev sploh ni bilo. To je en velik izpad prepuščenosti samem sebi. Pa tudi letos, ko so nazaj se to še ni vzpostavilo. Jaz letos sploh še nisem videla staršev v živo. Vidiš, da je zelo pomembna komunikacija v živo. Moj odnos z otrokom je tudi čisto drugačen, če otrok ve, da imam neko stalno komunikacijo tudi s starši. Če je ni pa otroci to vedo, še posebej tisti malo bolj vedenjsko problematični. Ni tistega pravega stika, nismo vsi na isti strani.

**Se je kdo navzel kakšnega novega vzorca vedenja, s čimer bi izražali, da jih nekaj bremeni?**

H: To res ne bi rekla. Mogoče to, da so med seboj preselili komunikacijo na te aplikacije. Jim je to neko druženje postalo. Jaz se na Teamse nisem prijavila že nekaj časa medtem, ko so oni gor dnevno. Mogoče je to ena možna skrb za nadaljevanje, kako se bodo družili. So 8. razred, ampak so tako otročji, da težko že sami pri sebi zaznajo kaj jih moti.

**So imeli učenci iz manj spodbudnega okolja v času epidemije koga, ki bi jim bil v oporo?**

H: Breme v času korone je bilo pri nekaterih res zelo hudo. Še posebej, da bodo imeli res vse narejeno, da bo vse pravilno. Ravno učenka, ki ima starše, ki jo želijo obdržati na NIS oddelku. Ona ima vidno spremembo. Verjetno je posledica korone, ko je bilo toliko pritiskov naenkrat. Ko sem pomislila, koga je imela ona doma v času korone, nobenega. Imela je mamo, ki je slonela nad njo in ji stalno težila. Imela je mogoče mucke, da se je pri njih malo odmaknila. Pri vseh razen pri enem učencu so bili starši breme. Jim niso bili v oporo le nadzor. Pri učencu, kjer je bila mama prisotna poleg ure je mama kričala nanj in se je dal večkrat »na mute«, ker ga je bilo že sram. On se je šel sprostiti ven v gozd. Pri nekaterih pa sem bila jaz tista opora, da so me popoldne poklicali ali slikice poslali. S tem vprašanjem si mi dala misliti, da stiske niso znali izraziti, ampak so bili res reveži med korono. Osebe na katero se bi lahko obrnili za sprostitev res niso imeli. Mogoče sta bila dva taka, da sta zaključila s poukom in sta se šla potem igrati.

**Situacija gre na bolje, a v primeru, da se ta ponovno poslabša, kako bi to vplivalo na otroke, bi kaj spremenili pri spoprijemanju z epidemijo na podlagi dosedanjih izkušenj?**

H: Jaz mislim, da bi bila to katastrofa. Kar bi jaz osebno naredila, je drugače od tega kar je bilo sedaj. V zadnji rundi, ko smo bili organizirani preko Teamsov vsak dan po nekaj ur, ni bilo nič znanja, ne njihove pristnosti. Jaz bi sigurno prenesla vse bolj na socialne odnose. Jaz bi se slišala z njimi, manj bi bilo pritiska kar se tiče učnih vsebin in veliko več druženja. Da se vidimo, socialnih iger itd. Lahko še kdo razlaga kakšno metodo in didaktiko ima, pri nas te ne morejo biti. Mogoče so to lahko študentje, a še pri njih se kažejo težave. Kaj šele pri naših otrocih, ki rabijo konkreten material ter stik med nami. Bolj bi osvetlila, da bi se družili in kvečjemu bolj sprostiti. To, da se otrok nekaj nauči je močno povezano z motivacijo in ugodnim pozitivnim okolje. Preko računalnika mi nihče ne more reči, da je izobraževanje kvalitetno. Lahko je to neka začasna rešitev, da bi to nadomestilo par mesecev, pa ne more. Pa sem imela 8. razred, kjer so še nekako samostojni, a se niso naučili čisto nič.

### 9.2.3 Intervju G, 3 leta na OŠ, razredničarka 9. razreda

G: Trenutno sem tretje leto zaposlena na osnovni šoli, ki izvaja dva programa. Prvi je nižji NIS, drugi pa PP. V letošnjem letu sem razredničarka devetošolcem na oddelku NIS. Poučujem naravoslovje, matematiko, slovenščino in angleščino. Z njimi imam dodatni pouk in razredno uro. Zaradi Covid-19 razmer in boljšega stika z učenci je bila sama organizacija napeljana tako, da je razredni učitelj prevzel večino predmetov v svojem razredu. Tako smo ohranjali mehurčke. Učenci že celo šolsko leto z izjemo dveh do treh mesecev pri teh predmetih ne zapuščajo učilnic. Sedaj proti koncu se nam odpirajo možnosti, da lahko ponovno uporabljamo gospodinjsko in tehnično učilnico. Le pri športni je bilo mogoče, da smo hodili v telovadnico oziroma ven. V razredu imam 10 vpisanih učencev. Eden je bil že v začetku leta prepoznani, da ima težjo MDR, tako da se je preusmeril na PP program. Že od septembra imam devet učencev, tri punce in šest fantov. Vsi so diagnosticirani z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Tekom leta se potem srečujemo s kakšnimi pridruženimi težavami predvsem na čustvenem področju. Ena je dvojezična učenka. Pred tremi leti so se priselili iz Albanije in za ta leta zna slovensko kar v redu. Ji pa to še vedno predstavlja neko oviro pri dohajanju ostalih sošolcev in sošolk. Ena od učenk izraža značilnosti avtističnega spektra. To se pozna tudi v tem, da težje sledi ostalim in je letos v usmerjanju na PP program in ima učno snov prilagojeno. Je pa tudi edina, ki letos ponavlja 9. razred.

**Ena izmed večjih sprememb, ki posega na področje otrok je bila tekom epidemije vpeljava izobraževanja na daljavo. Zanima me, kako ste izvajali pouk s pomočjo tehnologije na vaši šoli?**

G: Glede na to, da se je to zgodilo že v lanskem šolskem letu so se učenci s tem srečali že takrat in sam prehod ni bil tako težaven. Posebno težaven je bil samo v tem smislu, da smo v prejšnjem letu pretežno komunicirali prek elektronske pošte in Viberja. Letos smo šli kot cela šola na program Teams. Ampak, ker smo na ravni šole že pričakovali, da bomo šli na daljavo smo z učenci že prej enkrat do dvakrat tedensko pričeli uvajati program Teams. Tako, da so učenci, ko so šli domov vsaj zadnja triada, ki je bolj sposobna, bili pismeni glede uporabe programa. To pomeni, da so bili pismeni, da so znali poiskati podatke, odpreti zvezke in sodelovati v pogovorih. Ampak še enkrat, to je 9. razred, kjer se je to dalo narediti. Kar se tega tiče ni bilo težav. Več težav je bilo s tem, da nekateri

niso imeli doma ustrezne tehnične opreme ali bodisi se je pojavljala težava s priključitvijo na internet. Smo pa našli kombinacijo, da so vsi imeli dostop in ustrezno opremo.

**Kako ste se soočili s problemom, kjer učenci niso imeli primerne tehnološke opreme za pouk?**

G: Računalnikov smo dali nekaj šolskih, nekaj smo jih dobili v dar. Bilo je zelo dobro sodelovanje s strani staršev. Smo se lepo dogovorili in jim omogočili finančno podporo, da so za svoje otroke kupili tehniko. Tako smo pokrili te zadrege.

**Kakšen odnos do izobraževanja na daljavo so imeli učenci?**

G: Mislim, da šole kot šole niso dojemali. Da je bila to bolj zabava, kot nekaj resnega. Izgubil se je ta občutek odgovornosti, dolžnosti do šole. To se mi zdi zelo velik minus. Sledili in delali so. Bili so priklopljeni. Takrat, ko smo sodelovali v živo, so resno sodelovali, kot da bi bili v šoli. Nisem čutila, da bi najstniki imeli potrebo, da se norčujejo, izklapljujejo in ne sodelujejo le zato, ker je ekran med nami. Ampak v trenutku, ko smo se izklopili je bilo drugače. Oni so doma. Ne more se domača kuhinja, domača soba, domače okolje primerjati z varnostnim okvirjem, ki ga daje šola kot fizična ustanova.

**So bili učenci prisotni in aktivni pri pouku ali bilo več izostajanja?**

G: Pri meni so vsi redno prihajali in redno delali. Kakšni so potrebovali več spodbude. Ena učenka je imela velike težave zaradi čustvenih zmogljivosti in sramu, ki je bil še bolj izrazit preko ekrana. Imela je občutek, da vedno njo opazujemo. Bolj si izpostavljen, ko sam sebe gledaš v ekran. Zelo veliko je izklapljala kamero, težko je govorila v mikrofona oziroma jo je bilo potrebno zelo motivirati in ji zagotoviti varnost ter z njo veliko delati individualno kljub temu, da je bila prisotna pri pouku.

**Ali je bila prižgana kamera obvezna?**

G: Jaz sem jo zahtevala, saj sem imela s tem občutek kontrole, da jih imam poleg. Za njih se mi je zdelo bolj pristno. »Zahtevala« ni čisto prava beseda. Oni niso dolžni imeti kamere. Jaz sem to želela in rekla, da je obvezno. Če bi kdo imel velike čustvene stiske ob tem, bi rekla »izklopi si«. Tako pa sem videla v tem samo spodbudo. En učenec ima težave z izpostavitvijo sebe, je drugače zelo pogumen, ampak z veliko nesamozavestno v sebi. In pri njem smo izbrali tako alternativo, da je moral imeti kamero prižgano, ni pa je imel obrnjene proti obrazu. Na tak način sem imela stik z njim. On je dobro delal, hkrati pa ni bil izpostavljen na način, ki bi ga oviral pri sodelovanju. Sva našla srednjo pot. V prvem tednu sem videla, da je imel težave z govorjenjem. Potem, ko sva kamero na stran dala, se je čisto normalno spet oglašal. Je bila ta pot nekako čisto ok.

**So vaši učenci že precej samostojni ali ste morali imeti več stika s starši?**

G: Ne, skoraj nič. Razen pri tej učenki, ki je v fazi preusmerjanja na PP program. Z ostalimi pa malo, ker ni bilo potrebno. Spoštovali so dogovore. Bili so opozorjeni, da je to njihova dolžnost, da so 9. razred in dovolj odgovorni, da se lahko sami dogovorimo. Do takrat staršev ne kličem. Očitno se je vzpostavilo neko zaupanje. Mogoče sem enkrat ene starše klicala, ker je učenec zaspal. Pri njih je zelo pomembno, da jim daš občutek, da se lahko sami odločajo. To, da so pomembni in da so brihtni. Da niso revčki.

**Nekaterim je šolanje od doma bolj drugim manj ustrezalo. Se je pa to verjetno pokazalo, ko so se šole ponovno odprle. Ali so se otroci vračali z odporom ali z veseljem, kakšni so bili njihovi odzivi?**

G: Kot petnajstletniki so enoglasno povedali, da je bilo veliko boljše doma. Potem, ko si malo pričel poizvedovati si ugotovil, da jim zelo veliko pomeni, da so lahko v šoli in da imajo drug drugega. Vsekakor se jim vidi, da so radi v šoli, ampak pri najstniku, če mi ne bi tako odgovoril bi mislila, da je že nekaj narobe z njim. Najstniki ne bodo tega povedali. Dekleta bodo rekla, da so raje v šoli, fantje pa ne bodo. V šoli je vseeno tisto »naredi nalogo«, so jo površno naredili in jo je takoj še enkrat moral. Te kontrole jaz doma nisem mogla imeti. Kakšno nalogo sem trikrat rekla naj popravi in je tri dni trajalo.

**So imeli kaj težav z vzpostavljanjem nove rutine?**

G: Ne, to ne. Bolj so imeli težave s ponovno vzpostavitvijo meje. V času pouka na daljavo smo se malo sprostiti. Smo imeli na trenutke kar bolj prijateljski odnos, kot učitelj-učenec odnos. In potem je bilo potrebno spet postaviti nazaj neko razmejitev. V času pouka na daljavo preko ekranov sem imela včasih občutek, da vstopam v njihove družine na zelo intimen način. Pri tistih, ki sem vedela, da niso tako radi doma, da imajo doma težave, se mi je zdelo to koristno. Ko so prišli nazaj se je bilo potrebno navaditi, da je komunikacija in vedenje v šoli drugačno. Ne moremo ležati z nogami na mizi. Smo vzpostavili ta odnos nazaj. Jim vse razložim in se lepo pogovorimo.

**Ali učenci prihajajo iz družinskega okolja, ki je zanje spodbudno ali prihajajo iz manj funkcionalnih družin? Je kje prisoten tudi alkohol, nasilje ali revščina? Mogoče zanemarjanje?**

G: Ne vsi. Približno štirje od devetih imajo urejeno in spodbudno okolje. Pri petih pa se pojavljajo različne oblike manj funkcionalnih družin. To se je pokazalo tudi v samem odnosu učencev. Ravno ta učenka, ki živi v okolju, kjer je doma nerazumljena je imela posledično več težav s prilagajanjem na pouk na daljavo, ker jo je domače okolje tako okupiralo. Bila je pol takim stresom, da se ni mogla skoncentrirati, ko je bil pouk. Ko ona pride v šolo odklopi dom in vklopi varnost šole. Doma je imela okoli sebe vedno starše, brate in sestre. Vedno si čutil ta nemir. Vedela je, da so nekje v hiši. In to se je poznalo pri njeni opreznosti. Motilo je učni proces in posledično njeno zbranost in koncentracijo. Potem je bil učenec, ki izhaja iz družine, kjer je mama zelo zaščitniška do njega, s strani oče pa je spregledan. Preko dela na daljavo je vedel, da mu bo mama pri vsem popustila in je to izkoriščal. Ta vzorec je želel uporabiti tudi v šoli. Ko pride, v šolo, mi lahko vzpostavimo en določen nadzor in ga učimo nekih



pravil. Ampak, ko pride družinsko okolje poleg, pa je seveda tisto močnejše. Takoj, ko pride do družinskega okolja mi kot šola pogorimo. Nimamo niti avtoritete niti moči. Družina je še vedno osnovna celica. Tako, da pri njem se je poznalo, da je bilo treba paziti na izbiro besed. Paziti na to, kako si postavil zahteve, kako si oblikoval nalogo, da on ni šel v ta zaščitniški, laično, razvajan stil, ki ga je vaju od doma. Bile je še en učenec, ki daje občutek, da ga oče ne opazi, on pa si zelo prizadeva za očetovo pozornost. Ker pa je ne dobi na ljubezniv način, ampak prevladuje stroga očetovska vzgoja. Še te ni vedno. Učenec ima težave z uhajanjem v delinkventno vedenje in na pot teh klasičnih, alkohol, kajenje, droge.. Nismo pri drogah, ampak v to smer gre. To uporniško vedenje je bilo vidno. Večkrat se je uprl, rekel, da nečesa pa ne bo naredil. Previden moraš biti, kako boš pristopil, da ga ne boš izgubil, da ga boš hkrati obrnil v smer na bolje. Poizkusila sem ga povezati s katerim od sošolcev, a je potem nekako obstal. Ali pa mu dati na drugi stvari ravno to kar želi. Jaz mu ne morem dati tega kar mu oče lahko da. Lahko sem mu le pokazala tisto pomembnost, ki jo želi od očeta. S tem sem mu dala eno ekskluzivnost in tako sem ga spet dobila nazaj, da se trudi in dela. Stalno si mogel poznati ali pa imeti občutek, kaj se doma dogaja. Vsakemu posebej. Malo je dvorezni meč, ampak jaz nisem videla druge poti. Najbolj sem se bala ves čas izklapljanja. Če ti v šoli učenec fizično zapusti razred mu ti lahko nudiš tisto kar rabi, torej podporo. Greš za njim, ga opogumiš, se pogovoriš, saj on ne dela tega zato, ker tebe ne bi imel rad ali pa ker ne bi imel rad šole. Znašel se je v taki stiski, kjer ne zna naprej. Vedno sem se bala kaj bom naredila, če mi naredijo to na daljavo, ker ne morem iti domov in mu v tistih takojšnjih minutah pomagati. On potrebuje podporo takoj. Če se čez dve uri pogovarjaš o tem kaj je bilo, to nima smisla. To on že ve, to on že zna. Da se umakne in pride nazaj. To vedno dela. Pri teh umikih je treba stopiti vmes takrat, ko se njemu nekaj naredi, ker to bo zanj nekaj novega. Mogoče, ker sem bila toliko oprezna in pozorna na to, se mi to ni naredilo. To sem jim večkrat direktno povedala. Da ko jim bo težko naj se spomnijo, da sem jaz tukaj, da so pogumni in da sem ponosna nanje. To sem jim večkrat povedala. Smo zdržali.

**Se je kdo tekom izobraževanja na daljavo obrnil na vas s stisko ali težavo?**

G: Ja, sigurno vsaj polovica razreda v različnih razmikih. Dve učenki zelo pogosto. En učenec se je tudi zelo navezal name.

**So se te stiske navezovala na domače okolje ali na težave pri učenju?**

G: Začelo se je vedno iz nečesa šolskega, potem pa je prešlo na realno težavo. Rekli so »učiteljica tega pa ne vem, ali se lahko slišimo«. Zatem je šlo na »kako pa ste« in do izpovedi »veste, sem se skregal doma« in so delili družinske problematike. Jaz sem to razumela kot znak, da mi zaupajo. Zanimivo mi je bilo, ko so mi dvoji starši rekli, da so se po koncu karantene bolj povezali kot starši in otroci. En odnos lahko spreminja druge. Mi smo se nekaj pogovorili in ni bilo izbruha. Mogoče se je tudi to potem poznalo pri tem, kako so doma funkcionirali.

**Je bilo ob vračanju v šolo možno opaziti kakšno spremembo v vedenju ali čustvovanju, ki pred epidemijo ni bila prisotna?**

G: En učenec se je pričel veliko bolj odpirat. Pridružil se nam je lansko leto. Ima Aspergerjev sindrom in do letošnjega leta je imel velike težave z vzpostavljanjem stika s sošolci. Potem se je v septembru začel odpirati. Ko smo šli na daljavo smo se bali kaj bo sedaj, ko bo doma. Ko smo prišli nazaj se mi je zdelo, da je ogromno napredoval. Ko ga danes pogledaš sploh nimaš občutka, da bi imel kakršnekoli težave v socialnem okolju. Mi je bilo zanimivo, da se je še bolj odprl. Jaz bi pričakovala ravno obratno. Ko je prišel je rekel, da je zelo rad v šoli. Prvič, ko smo imeli šolo me je klicala njegova mama, da je njen otrok prvič rekel, da gre rad v šolo, da se jima to z možem še ni naredilo. Da se je zjutraj skregal, da hoče iti v šolo. On je naredil velik preskok v socialnem svetu. Pri dvojezični učenki se je razkorak med njo in sošolci že prej kazal. Učenje na daljavo pa je še bolj poudarilo to različnost med njimi. Ko so se vrnili je bil ta razkorak še večji, a smo ga uspeli bolje razmejiti. Ni več preprirov v razredu, vseeno pa vsak dobi kar želi. Učenka se je zelo osamila, tako da smo iskali vire za zaposlitev tudi drugje po šoli, a žal ni delovalo. Tako da tukaj družinska kultura prevladuje nad šolo in odnosi, je premočan vpliv.

**Torej imata kultura in vrednote družine velik vpliv na učence?**

G: Tukaj se kultura doma tako močno pozna. Šola kot vrednota je pri južnih narodih za pol nižje na lestvici kot pri nas. To se zelo odraža tudi na vedenju otrok v šoli. Težko jim je privzgojiti nek občutek odgovornosti, ker je šola še vedno sekundarno okolje. Prvo morajo doma stopiti v to smer. Mi lahko delamo na tem, ampak če nas doma ne podprejo, se trudimo zaman. Tudi po osnovni šoli jih čaka težek prestop. Tukaj jih imamo mi pod kontrolo in jih pazimo na poseben način. Ko gredo v srednjo šolo so prepuščeni sami sebi in družini. Veliko se jih porazgubi na tak način. Pri tem ne mislim le na južni narod, ampak na splošno otroke iz manj funkcionalnih družin, kjer ni jasnih meja.

**Kakšna je bila njihova učna in fizična kondicija ob ponovnem vračanju v šole?**

G: Na začetku so bili lahko veliko krajši čas skoncentrirani kot prej. S časom smo tu le napredovali. Jaz sem zmanjšala domače naloge, ko smo prišli nazaj. Pozitivno je bilo to, da smo delali po mehurčkih. Ko smo se vrnili smo imeli malo obrnjene urnike, tako da sva bila dva učitelja neprestano z enim razredom. Prevzeli smo tudi ure dopolnilnega pouka in podaljšanega bivanja. Jaz sem učno snov in naloge lahko tako raztegnila, da smo vse naredili v šoli in niso imeli nič za domov. S tem, ko sem imela toliko ur sem imela prilagodljiv urnik in sem izbirala ure in snov, ki so se mi je zdele prioritete.

**Ali ste ocenjevali znanje? Je bila opazna razlika v osvojenem znanju med njimi?**

G: Jaz sem ves čas ocenjevala. Pretirane razlike med delom na daljavo nisem opazila. Tudi velikega upada znanja glede na to kaj smo predelali ni bilo. Sicer nismo prišli čez vso načrtovano snov. Za snov, ki smo jo imeli prej predelano v času enega tedna smo sedaj potrebovali tudi do tri tedne. Nismo hiteli. Kaj bo to pomenilo ob koncu leta, ne vem. Večkrat sem skušala kaj preoblikovati. Tam, kjer je bilo med-predmetno povezovanje smo pri enem predmetu vzeli nekaj pa potem pri drugem nismo, da se snov ni ponavljala.

#### **Danes imajo učenci Nacionalno preverjanje znanja kajne, jih to kaj skrbi?**

G: Ne, ker se nikamor ne štejejo. Ti letošnji NPZ so totalno brez pomena, ker naloge niso nič posebnega. Bi bilo boljše, da gremo na sprehod ta čas. Hkrati je to izguba ur, ker se ne šteje za srednjo šolo, kar je sicer pravilno. Glede na to, da jih ne smemo ocenjevati se potem tudi pri otrocih pojavlja vprašanje »Zakaj pa moramo pisati to?«. Meni se zdi, da si bodo z letošnjimi rezultati težko kako pomagali, ker bodo popolnoma nerelevantni. Z enim učencem, ki je bolj spreten se kdaj učiva matematiko za 8. razred redne šole, ker je toliko bolj sposoben od ostalih, vendar tega ne bo pokazal, ker zna presoditi in reče »zakaj se bom jaz matral, če se mi nikamor ne šteje«. Ne vem, v čem je smisel letošnjih NPZ-jev.

#### **Se bodo vsi učenci vpisali naprej?**

G: Vsi, razen učenka, ki gre v posebni program. Naši učenci imajo to smolo ali srečo, da kamorkoli se vpišejo so tudi sprejeti, če dokončajo osnovno šolo. Nimajo omejitve pri vpisu. Vsi naši učenci se lahko vpišejo v nižje dvoletne programe. Ko dokončajo nižje dvoletne poklice imajo izpolnjeno kot, da bi naredili redno osnovno šolo. In zatem se lahko vpišejo naprej na triletne. Za to se jih odloči manj kot polovica. Odvisno je od staršev, družinskega okolja, koliko se otroka spodbuja.

#### **Se je tekem epidemije njihova fizična kondicija spremenila?**

G: Ja, tisti, ki so bili že prej športniki in so doma migali so v redu. Večinoma bi pa rekla, da je ta padala. Tudi ročne spretnosti, groba in fina motorika in vzdržljivost. Vse je padalo. Enostavno je razlika, če v šoli vsaj trikrat migaš ali pa če si doma prepuščen sam sebi. Na splošno, kar se tiče kondicije se mi zdi, da je pri 7/8 padla.

#### **So kaj pogrešali športna tekmovanja, šolo v naravi in krožke, ki se izvajajo ob šoli?**

G: Naši učenci imajo zelo malo popoldanskih obveznosti. V mojem razredu so samo trije, ki so v času šolanja na daljavo to pogrešali. Ena učenka hodi jahati in je bila zelo vesela, ko so se ukrepi toliko sprostil, da je lahko šla nazaj. Dva hodita na harmoniko. So se pa tako dogovorili, da so imeli šolo preko kamere in so se enkrat na teden dobili. Kar se tiče vseh dejavnosti v šoli pa ni bilo takega, ker smo določeno število teh dejavnosti izvajali tudi na daljavo. Imamo pa sedaj na koncu leta malo več tega v planu.

#### **Kako so otroci upoštevali ukrepe in kako so razumeli celotno situacijo, ki jo povzroča virus? Ali ste temo nagovarjali v šoli?**

G: Zelo veliko smo govorili o tem, ampak, kar se ti ne zgodi, tistega ne jemlješ resno. Pri učencih z znižanimi sposobnostmi je mogoče še toliko težje, ker vse razumejo na konkretni ravni in jim je težko dopovedati »nosite masko, ker lahko okužite drugo osebo«. Grožnje oziroma opozorila so morala biti drugačna. Pri nas je bila specifična situacija, ko se je ena mama še pred obveznim nošenjem mask, obrnila na nas s prošnjo, če lahko v našem razredu že nosimo maske. Ker tega nismo želeli ignorirati smo razmišljali, kako to speljati. V razredu so bili prvi odzivi učencev »naj jo samo on nos, kaj bomo sedaj mi vsi se pazili zaradi njega itd.«. Spraševala sem se, kako jim približati to odgovornost oziroma občutek za drugega. Takrat smo poklicali vse starše in naredili sestanke z njimi, kjer smo jim opisali situacijo, da so se oni z otroki pogovorili. Potem pa smo imeli razredno uro, kjer so povedali kaj so se zmenili doma in kakšno je njihovo mnenje. Potem pa smo pretresali, kaj ja in kaj ne, ter kaj bi bil kompromis s katerim bi lahko funkcionirali. Nismo bili dolžni nositi mask, ampak hkrati bi kršili željo enih ali drugih in morali smo najti srednjo pot. Jaz svoj razred pohvalim. Zelo veliko »parlamentiramo«, debatiramo, vse stvari razrešimo v prafaktorje, naslovimo kako se kdo počuti, zakaj se tako počuti, kdo je odgovoren, zakaj mora prevzeti odgovornost. Ravno danes mi je eden izmed učencev stekel na hodnik čeprav ve, da morajo maske nositi. Sem ga poklicala nazaj in rekla, da sem ga tolikokrat opozorila, da ve kakšna so pravila in da bo danes sedmo uro na dopolnilnem namesto na nogometu. Načeloma pa ni bilo težav. Je pa potrebnega zelo veliko pogovarjanja. Pomembno je, da jim vse razložiš tako kot je, direktno. Tukaj ni potrebno nič skrivati, zavijati. Ko smo se z učenko pogovarjali o tem, da se bo prešolala na PP smo jo vprašali, če sošolcem lahko povemo in smo povedali direktno tako kot je. Sem z njimi zelo odkrita in neposredna. Zelo tudi čutijo. Otroci so indikatorji tega. Točno vedo zjutraj kakšne volje sem, lahko že vidijo. Nočem jih naučiti zavajanja, da sebe ne bodo prav razumeli. Zelo razumejo, so zavzeti tudi, če so otroci s posebnimi potrebami in z znižanimi sposobnostmi. Imajo pravico, da smo iskreni do njih.

#### **Je imel kdo skrbi glede okužbe, posledic ali doživljal stiske zaradi nošenja maske?**

G: V našem razredu ni bilo stisk zaradi virusa ali ukrepov. Smo veliko o tem govorili. Preverjali smo kako so doma, če se je kdo kje okužil. Vedeli so kakšni so simptomi. Tudi stvari, ki so jih od doma prinesli iz čudnih novic smo šli brat in smo zadevo »predebatirali«. Se ne zavedajo, ampak kdo pa se v resnici? Toliko je različnih primerov. Srečo smo imeli, da nismo imeli hujšega primera. Nismo si upali predstavljati, kako bi bilo, če bi imeli koga na inkubatorju.

#### **Šola ima primarno vlogo izobraževanja, ampak je hkrati tudi v vlogi varovalnega dejavnika pri prepoznavanju stisk in težav. Kako otroci te izražajo, kako jih vi prepoznate in naslovite?**

G: Da bi direktno z besedami povedali ne gre, ker jih nimajo. Večinoma se to vidi skozi dejanja in vedenja. Zelo se mi zdi pomembna, da si poudarila, da bi morale biti šole na to pozorne. Se mi zdi, da učitelji dajejo premalo poudarka na te pokazatelje. Vsi se ukvarjajo z ocenami in vedenjem, nihče pa ne pomisli na to, da ko začne učenec jeziti, ali pa ko ne dela nalog, da jih ne dela, ker jih ne bi znal. Vprašati bi se morali »ali jih lahko doma dela, sem mu jaz čudno razložila?«. Lahko je kakšen tretji razlog. To so subtilni znaki, ki jih vidiš skozi vedenje, ampak jim moraš tudi nasloviti, vprašati. Menim, da je tega v šoli veliko premalo. Mislim, da je to tudi razlog zakaj se jaz z učenci dobro razumem. Mi smo zelo odkriti drug do drugega. Meni je darilo, da mi otrok pove »učiteljica za vikend sem poizkusil kaditi«. Oni meni zaupajo in jaz ne reagiram šokantno, ampak se odzovem tako, da se pogovorimo v globino. Prišla sem do informacije, da on zelo težko preživlja čas znotraj doma. Učenec izkoristi vsako možnost, da gre od doma, četudi je to slaba družba. Ko enkrat prideš do tega, kaj se z njim dogaja mu lahko pred razredom empatično razložiš kaj je pravilno početje in njegovo hibo obrneš v njegov plus. Z enim učencem sva se malo grdo gledala. Je bil jezen name dokler ga nisem enkrat vzela na individualni sprehod. Tam sem v njegovem jeziku naslovila njegov odnos z očetom in v trenutku je zamenjal program. Povedala sem mu, da vem, da je on odgovoren in da bi mu jaz zaupala pri opravljanju bolj odgovornih nalog. Od takrat sva v razredu imela drugačen odnos. Je pa res potrebno delati na tem in ne obupati. Treba je vztrajati.

### **Torej otroci na način, ki je viden drugim sporočajo svojo tesnobo in stisko?**

G: Ja, večinoma že s takimi stiskami pridejo k nam. Polovica naših učencev bi imelo veliko korist, če bi enkrat na tedensko hodili k terapevtu na pogovor. Družine, razen tam kjer šola pritisne, se ne odločajo za to. Terapevtska pomoč pri njih še ni prepoznana za dobro, je še vedno stigmatizirana. Mislijo si, da je otrok že tako stigmatiziran in da bo tam še bolj. Pri nas v Sloveniji je stigmatizacija močno prisotna. Pri nas se učenci močno soočajo s tem. Toliko se zavedajo, da so drugačni, da so na posebni šoli in tega jih je sram. Drugače bo šele, ko bodo 1. septembra stopili v srednjo šolo. Tega jim ne more nihče odvzeti, to je dejstvo. Pred tem se jih ne da obvarovati. Jaz jim lahko povem le, da so tu sposobni, da se učijo. Vem pa, da se počutijo slabo, vsak bi se. S tem imajo velike težave. Najpomembnejša vloga je spodbudnost doma. Ravno pri tem učencu, ki zahaja v delinkventna vedenja, ki ga oče ne more sprejeti. Prvi so starši, da ga brezpogojno sprejmejo, takšnega kot je. Potem pa starši iz različnih razlogov tega ne morejo sprejeti. Lahko se krivijo, da imajo takega otroka. Nekateri si še vseeno mislijo, da če bodo več delal bo drugače in si zatiskajo oči. To jim ni za očitati, ampak prej kot to sprejmejo bolje je za otroka. Zanimivo je, kako se otrok sprosti in zaživi, ko je doma sprejet. Veliko naredi družinsko okolje.

### **Kako poteka postopek nudenja pomoči otroku pri katerem je bila prepoznana stiska?**

G: Imamo protokol. Večinoma, ko govorimo o teh težavah največkrat ukrepamo takrat, ko gre za nasilno vedenje. Za kakšne druge stiske nimamo bolj natančnega protokola, ker je to del čustvenega in vedenjskega dela in pri tem ni neke pomoči na doseg. To je tipično za Slovenijo. Kar se ne da v roko prijeti, tisto ne obstaja, je izmišljeno, kar ni res. Ti učenci so po krivem spregledani. Upam, da bo sedaj s sprejetjem tega zakona kaj drugače. Najprej se dela z učencem na ravni razreda, znotraj razrednih ur. Zelo fino je, da učenec to rešuje individualno in v skupini. Razred je idealna priložnost, majhna skupina vrstnikov, ki drug drugemu lahko še vseeno največ pomagajo. Oni si znajo med seboj razložiti stvari tako kot jih vidijo. Če to ne gre poizkusiš individualno kot razrednik, če se stopnjuje vključiš ostale učitelje, ki jih imaš v učiteljske zboru, ker se ne pojavljajo težave le pri tvojem predmetu ampak tudi drugje. Pozanimaj se, kaj se dogaja drugje, kaj učitelj bolje dela, če se da drugje najti kakšen vzorec, da učenec bolje dela oziroma da mu pomaga. Če to ne gre, se vključi svetovalna delavka skozi razgovore, tudi na razredno uro pride kdaj. Če še to ne funkcionira pride do tega, da se pokliče starše in vključi ravnateljico. Če to po prvem srečanju ne pomaga se naredijo mesečni sestanki s starši, svetovalno delavko, ravnateljico in razrednikom. Temu rečemo mesečna spremljanja. Potem kontinuirano delamo s celo družino z osredotočenostjo na učenca in njegov učni uspeh. Ne delamo terapevtsko, ker niti ni časa niti večina nima teh znanj. Potem pa vidimo ali se stvari izboljšajo. Skrajni ukrep pa je vključitev CSD in raznih drugih institucij. Izjema je, kadar zaznamo, da gre doma za nasilje. Takrat se iz prve povežemo vsi skupaj.

### **Kakšno je vaše povezovanje s centrom za socialno delo?**

G: Včasih zgleda, kot da bi šola več naredila. Vsaj v našem okolju. CSD izpolni pravno-formalne okvire, neke formularje. Si ne vzamejo časa. Jaz mislim, da niso niti učenci niti družine primerno obravnavane. Kot šola jim pošljemo informacije in zapisnike. Mi pa zelo redko dobimo kaj nazaj od njih. Ker jih niti nimajo, če se ne poglobijo v delo z družino.

### **Ali otroci o težavah v domačem okolju spregovorijo ali jih skrivajo?**

G: Prvo je zanihanje. Noben starš ne bo priznal, da otroka zlorablja. Niti obratno ni nič drugače, tudi otroci so sposobni zlorabljati starše. Tudi v obratno smer gre. Direktno ne bo nihče povedal. V osnovi je vez do staršev močnejša. Lahko bo pretepen, a ga ne bo zatajil pred učitelji, ne v teh letih. Je še prezgodaj, saj imajo samo njih. Da se pa razbrati skozi pogovore. Ne znajo toliko široko razmišljali, da bi se zavedali, kako med stavki razkrijejo kaj se doma dogaja. Če si dovolj pozoren in ujameš kakšno tako informacijo, se obesiš nanjo, ne direktno, in jo raziskuješ.

### **Je v času epidemije povpraševanje po dodatni strokovni pomoči naraslo? Ste koga na novo usmerili?**

G: Ja, dva učenca sem napotila takoj po koncu korone. Ena učenka redno obiskuje psihologinjo. Sedaj je prešla na psihiatrično pomoč. Pri enem učencu pa se je cela družina vključila v terapijo. Zadeve so se znotraj družine toliko poglobile, da je bilo res potrebno. Bilo je že prej, ampak se je pokazalo šele sedaj.

**Ali imajo učenci predpisanih kaj zdravil? So starši temu naklonjeni?**

G: En učenec jih ima. Pri enem pa so jih domači zavrnil. So jih želeli uvesti ampak niso bili pripravljeni. Pri naši učenki so bili vsi mnenja, da potrebuje zdravila. Tako zdravniki, terapevti in psihologi, ampak so starši zavrnil. Gre za škodo otroku. Večinoma gre za uvedbo zdravil, ko se posvetujejo z celotnim timom. Izmenjamo si poročila, kjer se določi dober namen za otroka. Večinoma, ko pride zadeva tako globoko zdravila niso slaba. Bolje bi bilo brez, ampak pri otroku je za normalno funkcioniranje to res potrebno.

**Kaj je vaše mnenje o tem, da epidemija duševnih stisk še prihaja?**

G: Vidne so že. Ni pa še izbruha. Le ta bo enormen čez nekaj let. Sploh pri teh mladostnikih. Veliko imamo takšnih družin, ki so manj funkcionalne, ki se soočajo z takšnimi in drugačnimi izzivi. Nimamo pa pravega orodja niti idej, kako se s tem učinkovito spopadati. Zahtev je vedno več, obupamo vedno hitreje in negotovost časa je velik problem. Človek rabi imeti temelje, dom in socialno varnost, temelj iz katerega sledi potem ljubezen, mir, sproščenost. Če pa tega nima urejenega je to ključen vir tesnobe, anksioznosti. Glede na to kaj se dogaja menim, da bo vedno več ljudi v stiski.

**Ja res, že odrasli v teh časih hitro čutimo stisko, pri otrocih pride do tega še toliko hitreje.**

G: Mi smo imeli oktobra, pred karanteno, polovico razreda na daljavo polovico pa v šoli, saj so eni šli preventivno za dva tedna domov. Pouk je bil organiziran tako, da sem jih imela pol v razredu pol na računalniku. Ko so prišli nazaj je bil to tak stres. Za tiste, ki so se morali prilagoditi, da nas je spet več v razredu in za tiste, ki so se morali privaditi na novo rutino. Potem smo bili vsi doma, potem pa smo prišli spet v šolo. Meni je bilo najhujše to, da se je vsak teden spreminjal urnik. Ker nečesa nismo smeli, smo imeli ta predmet pa je tisto odpadlo pa menjava učilnic pa izolacija pa spet... To jih je mučilo, te spremembe. Oni že zmorejo, ampak rabijo več manevrskega prostora in časa, da se privadijo. Tako kot si rekla, rutina je pomembna. Ogromno smo delali na njej in sprejemanju sprememb. Moji učenci so sedaj čisto navajeni. Namenoma smo delali potem že take spremembe, da se na te manevre navadijo, da jim je sprememba nekaj običajnega. Ko smo prišli nazaj v šolo smo šli spet nazaj domov za tri dni zaradi suma na okužbo. Ko smo prišli nazaj je bila prva polovica dneva tako zmedena. Nisi vedel kje začeti. Eden je to pozabil drug ono. Ta nejasnost je ne samo njih, tudi nas učitelje ubijala.

**Je bilo težko obdobje tudi za vas?**

G: Ja, jaz sem želela v šolo. Po osmih tednih se je videlo, da je to preveč v udobju doma. Ni bilo več pravega odziva, postali so »couch potatoe«. Je bil balzam iti nazaj v šolo.

**Je bila še kakšna stiska ali težava, ki je nisva nagovorili in se je pojavljala tekom epidemije?**

G: Naši z izbiro poklica niso imeli nobenih težav. Plus je bil, da so računalniško pismeni. Niso bili zasvojeni, samo en fant, ki je imel že prej težave in jih ima še sedaj naprej. To je njegov način reševanja domačih stisk, da gre v nek drug svet. Tukaj je šola balzam, ker na šoli uporabe naprav ni. Sedaj razmišljam o prehrani. V mojem razredu imajo sicer to urejeno in imajo možnost, da se najedo. Se je pa pojavljalo pri drugih, da je prišlo do osiromašene prehrane. To je v času korone tudi na naše vplivalo.

**Kako bi se odzvali, če se situacija ponovno poslabša, bi kaj spremenili?**

G: Ponoven pogovor, ponovna priprava. Me ne skrbi, bi zvozili, ker se tako zmenimo. Se pogovarjamo, dobro povemo. Vse sprejememo in ne zanikamo kaj se dogaja. Nebi bilo prijetno. Ker je neprimerljivo imeti fizični stik. Za naprej so dovolj pomirjeni, saj imajo fantje manj težav s prehodom na srednjo šolo. Tudi večji sram se jih drži, ker obiskujejo našo šolo. Dekleta to lažje sprejemajo in se posledično težje poslovijo od nas učiteljev, od ljudi, ki jih imajo tukaj. Drugače sem jih pa učila, da mi smo šola. Prideš sem, se naučiš svoje in greš domov. Šola je le postaja in enkrat se gre naprej. Mogoče bo kakšen dan težko, bo žalost, ampak gre življenje naprej. Spoznali bodo nove ljudi, ki bodo zapolnili to, kar sem sedaj jaz. Če jim to nudiš nekako tako, da smo povezani, ampak da ta stik ni odvisen, delajo bolj premišljene vezi in zdrave, nepatološke odnose. Jaz jih imam res rada. Men so »dbest«, so krasni. Imajo »fore«. Če jih znaš prav obrniti, delaš čudeže iz tega. Menim, da če gredo letos iz osnovne šole in rečejo, da so se pet minut počutili super in kot človek, pa bom zelo vesela.