

Timsko sodelovanje in sodelovalno poučevanje v inkluzivnih vrtčevskih oddelkih

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v41i2.224>

Prejeto 14. 1. 2026/Sprejeto 4. 6. 2026

Znanstveni članek

UDK 373.21-056.26

KLJUČNE BESEDE: sodelovalno poučevanje, timsko sodelovanje, predšolsko obdobje, inkluzivno izobraževanje

POVZETEK – Pričujoča kvalitativna raziskava preučuje stališča vzgojiteljic in izvajalk dodatne strokovne pomoči (DSP) do timskega sodelovanja in sodelovalnega poučevanja v predšolskih ustanovah ter identificira ključne izzive in priložnosti. S pomočjo polstrukturiranih intervjujev, izvedenih s strokovnimi delavkami iz različnih regij (štiri vzgojiteljice in štiri izvajalke DSP), smo pridobili podatke, ki kažejo, da se sodelovalno poučevanje pogosto ne izvaja načrtno in skladno z opredelitvami v strokovni literaturi. Najpogostejši izpostavljeni izzivi vključujejo usklajevanje časovnih okvirov, pomanjkanje učinkovite komunikacije, premalo skupnega načrtovanja ter nezadostno predhodno izobraževanje o sodelovalnem poučevanju v formalnih in dodatnih programih usposabljanja. Rezultati poudarjajo potrebo po zgodnjem razvijanju kompetenc za sodelovanje, izboljšani organizacijski podpori ter večjem poudarku gradnji profesionalnih odnosov, ki so temelj za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v inkluzivno predšolsko okolje.

Received 14. 1. 2026/Accepted 4. 6. 2026

Scientific paper

UDC 373.21-056.26

KEYWORDS: Co-teaching, collaboration, early childhood education, inclusive education

ABSTRACT – This qualitative study examines the perspectives of preschool and special education teachers on collaboration and co-teaching in early childhood settings, identifying the challenges they encounter. The study aims to analyse their viewpoints, understand key challenges, and evaluate strategies and resources for addressing these issues. Interviews were conducted with eight professionals (four preschool teachers and four special education teachers). The data indicate that co-teaching is often not implemented as defined, partly due to the current legislation and educational programmes. The findings highlight several challenges, with interviewees frequently mentioning scheduling difficulties, poor communication, and a lack of co-teaching training during formal education and professional development. The results underscore the need to build professional relationships, enhance support, and develop collaboration skills to improve the inclusion of children with special needs in preschools.

1 Uvod

Delo v vrtcih je naravnano sodelovalno, kar pomeni, da je uspešno delovanje vrtca odvisno tudi od kakovosti timskega dela in učinkovitega sodelovanja med vsemi vpletenimi (Resman, 2005). Sodelovanje opredeljujemo kot proces, ki skupini posameznikov omogoča, da z različnimi strokovnimi znanji in izkušnjami ustvarjajo rešitve za izzive, ki se pojavijo v določenem časovnem obdobju (Idol idr., 1994). V vrtcih se ta proces odvija na več ravneh (Bela knjiga, 2011; Kurikulum za vrtce, 2025; Lepičnik Vodopivec, 2006; Mithans idr., 2023, str. 103; Tankersley idr., 2013), pri čemer avtorji poudarjajo, da sodelovanje strokovnih delavcev v kontekstu profesionalnega razvoja prispeva k nadgradnji pedagoškega dela ter zagotavlja njegovo visoko kakovost in učinkovitost (Kozina idr., 2015; Strniša in Juriševič, 2018). Loucks-Horsley idr. (1987, povzeto

po Guskey, 2002) sodelovanje neposredno opredeljujejo kot enega izmed pogojev za profesionalni razvoj strokovnih delavcev, ki ga opredelijo kot »sodelovanje in kolegialnost«. To se posredno izkazuje preko pogojev, kot so »vključevanje vseh pri oblikovanju odločitev, zastavljanju in uresničevanju ciljev ter njihovem izvajanju in vrednotenju«, prav tako pa tudi v »vključevanju v profesionalno učenje.« Pri zagotavljanju tega ima ključno vlogo sodelovalna klima, ki se razvije v vzgojno-izobraževalni ustanovi, pri čemer ima pomembno vlogo ravnatelj, ki s podporo, spodbudo in načrtnim vključevanjem dejavnosti, ki spodbujajo sodelovalno klimo, omogoča njen razvoj (Kalin, 2002) in razvoj sodelovalne kulture (Royal, 1997, cit. po Resman, 2005) ter prispeva k formiranju, tudi učeče se, skupnosti. Resman (2005) z občutljivostjo in poznavanjem nacionalnih razmer navaja nekatere izzive, ki otežujejo vzpostavljanje sodelovalne kulture: izolacija strokovnega delavca (tako prostorska kot psihološka), pomanjkanje mentorstva strokovnim delavcem začetnikom in ujetost v rutino svojega dela. Vse to vodi v pomanjkanje medsebojnega sodelovanja, otežuje komuniciranje, izmenjavo izkušenj in dajanje pomoči. Strokovni delavec se zato uči bolj na podlagi lastnih izkušenj, zaradi česar se povečuje tveganje, da svoje delo gradi na napačnih predpostavkah, saj brez mentorske ali kolegialne supervizije lastnega dela ne more realno reflektirati in oceniti (Resman, 2005). Sodobni trendi vzgojno-izobraževalnega menedžmenta zato spodbujajo vzpostavljanje več priložnosti za sodelovanje med strokovnimi delavci, razvijanje timskega dela in skupnostne klime (Whitaker, 2003).

V sodobnih vrtcih se sodelovanje spodbuja kot ključen dejavnik za uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa tudi v inkluzivnih oddelkih. Uspešno sodelovanje pa lahko prinaša številne prednosti za strokovne delavce in otroke, vendar le, če imajo strokovni delavci zadostno razvite sodelovalne veščine, ki pomembno prispevajo k uspešnosti inkluzivno naravnanih oddelkov (Brownell idr., 2005; Buell idr., 1999; Friend in Cook, 2013; Kaff, 2004). Mitchell in Sutherland (2020) izpostavljata pomen osebne skrbi za razvoj teh veščin, hkrati pa raziskave na področju inkluzije kažejo tudi na vse večji pomen njihovega razvoja v okviru formalnega izobraževanja (Kiswarday in Štemberger, 2017, str. 12; Stang in Lyons, 2008) in profesionalnega izpopolnjevanja (Cook in Friend, 1991; Friend, 2000; West in Cannon, 1988).

Sodelovalno poučevanje v predšolskih inkluzivnih oddelkih

Paradigma o inkluzivnem izobraževanju naslavlja sodelovanje kot eno izmed univerzalnih strategij za poučevanje otrok s posebnimi potrebami (PP) (Mitchell in Sutherland, 2020). V našem prispevku se bomo osredotočili na model sodelovalnega poučevanja (v nadaljevanju SP; angl. Co-teaching), ki temelji na sodelovanju dveh strokovnih delavcev, od katerih en poučuje splošni kurikulum, drugi pa ima specifična strokovno-specialna znanja. Strokovnjaka enakovredno sodelujeta in s prepletom znanj soustvarjata učni proces za celotno skupino, pri čemer strokovnjak s specialnimi znanji ne skrbi le za otroke s PP, temveč skupaj z vzgojiteljem ustvarja spodbudno inkluzivno okolje (Arguelles idr., 2000; Cook in Friend, 1995; Dieker in Burnett, 1996; Fennick in Liddy, 2001; Gerber in Popp, 2000; Voltz idr., 1995; Walther-Thomas idr., 1996). V kontekstu slovenskih vrtcev model SP pomeni sodelovanje med vzgojiteljem in izvajalcem DSP, ki ima lahko različne strokovne profile, kot so specialni in rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog,

socialni pedagog ipd. (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev, 2022). Raziskovalci (Fennick, 2001; Stang in Lynos, 2008; Mitchell in Sutherland, 2020) model SP prepoznajo kot učinkovito metodo za vključevanje otrok s PP v redne oddelke, a hkrati ugotavljajo, da ostaja premalo raziskan. Metaanalize in raziskave (npr. Hattie, 2009; Murawski in Swanson, 2001; Scruggs idr., 2007) poudarjajo koristi sodelovanja v inkluzivnih okoljih, a pogosto temeljijo le na učiteljskih poročilih in refleksijah (Hoppey idr., 2004).

V širšem mednarodnem kontekstu izobraževalnih politik je sodelovalno poučevanje ena od praks uresničevanja inkluzivnega izobraževanja (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; UNESCO, 1994), ki v zakonodajnih okvirih praviloma ni eksplicitno opredeljena, vendar je institucionalno in strateško jasno podprta. V državah, kot so Kanada, Združene države Amerike in nekatere evropske države (npr. Švedska, Nemčija, Španija), se njegovo uvajanje, zlasti na ravni osnovnošolskega izobraževanja, aktivneje spodbuja skozi cilje in usmeritve strateških dokumentov (Jurkowski in Müller, 2018; Sabando Rojas idr., 2023; Solis idr., 2012; Wermke in Beck, 2023; Werning in Avci-Werning, 2015).

V Sloveniji šolska zakonodaja še ne opredeljuje koncepta SP, vendar stroka vse bolj prepoznava potrebo po raziskovanju možnosti njegove implementacije. To se kaže na primer skozi Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa (Košnik idr., 2023), kjer SP omenjajo kot pristop za krepitev kakovosti inkluzivnega izobraževanja, in v okviru projekta Študentski inovativni projekti za družbeno korist (2016–2020) (Kiswarday idr., 2020), iz katerega je nastal tudi priročnik Sodelovalno poučevanje v 1. triadi (Kiswarday, Rejc in Pak, 2020). V primerjavi z mednarodnim prostorom je v Sloveniji podpora SP bistveno manj normativno in operativno konkretizirana, zlasti z vidika njegove implementacije na različnih ravneh izobraževanja. To nakazuje na potrebo po jasnejši opredelitvi ciljev in oblik ter pogojev za njegovo izvajanje (npr. kadrovska in časovna organizacija dela) v zakonodajnih in strateških dokumentih izobraževalnih politik, kar bi omogočilo učinkovitejšo implementacijo v praksi. Na podlagi pregleda relevantne literature sklepamo, da se SP v predšolskem inkluzivnem okolju ne izvaja načrtno in skladno s teorijo, temveč le v vsebinsko okrnjeni obliki. To potrjujejo tudi tuje študije, ki kažejo, da se SP večinoma izvaja v osnovnih in srednjih šolah kot podpora učencem s PP pri doseganju akademskih ciljev (Cook in Friend, 1995; Murawski in Dieker, 2004; Walther-Thomas, 1997), medtem ko je raziskovanje SP v predšolskem obdobju bistveno manj zastopano. Posledično imamo o razširjenosti in kakovosti izvajanja SP v vrtcih malo empiričnih podatkov.

Problem, namen in cilji

Namen raziskave je preučiti stališča vzgojiteljic in izvajalk DSP do modela SP ter do medsebojnega sodelovanja in identificirati izzive, ki lahko v tem procesu nastajajo. Pri tem smo si postavili tri raziskovalne cilje, in sicer (1) analizirati in razumeti stališča vzgojiteljic in izvajalk DSP glede sodelovanja in uresničevanja SP, (2) identificirati ključne izzive, s katerimi se soočajo vzgojiteljice in izvajalke DSP pri SP, in (3) oceniti obstoječe strategije in vire, ki jih uporabljajo vzgojiteljice in izvajalke DSP za premagovanje izzivov pri SP.

Na osnovi ciljev smo formirali raziskovalna vprašanja:

- RV1: Kakšna so stališča vzgojiteljic in izvajalk DSP glede sodelovanja in uresničevanja SP v vzgojno-izobraževalnih ustanovah?
- RV2: Katere konkretne izzive vzgojiteljice in izvajalke DSP zaznavajo pri sodelovanju in SP?
- RV3: Katere strategije in vire uporabljajo vzgojiteljice in izvajalke DSP za premagovanje izzivov, povezanih s sodelovanjem in SP?

2 Metodologija

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja s kvalitativnim pristopom.

Sodelujoči v raziskavi

Vzorec je bil oblikovan namensko, saj smo želeli zajeti raznolikost strokovnih profilov, delovnih izkušenj in regionalnih kontekstov, kar omogoča primerjavo med strokovnimi vlogami, stopnjami izkušenj ter ravnmi poznavanja in uporabe metode SP. V raziskavi je sodelovalo 8 strokovnih delavk: 4 diplomirane vzgojiteljice (Vida, Vika, Vera in Vali) in 4 izvajalke DSP (Dora, Daša, Desa in Dina). Vzgojiteljice prihajajo iz savinjske, podravske in obalno-kraške regije, imajo od 11 do 19 let delovne dobe in izkušenj z otroki s PP. Metodo SP vse poznajo (tri delno, ena dobro), tri jo izvajajo, ena ne.

Izvajalke DSP predstavljajo pestrejši vzorec: tri so inkluzivne pedagoginje, ena specialna pedagoginja. Zaposlene so v goriški, podravski, obalno-kraški in savinjski regiji, imajo od 1 do 4 leta delovne dobe. Dve delno poznata SP, ena dobro, ena ne, vse pa ga pri delu izvajajo.

Zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo junija 2024 zbrali s polstrukturiranimi intervjuji, ki so zajemali štiri sklope: demografske podatke, stališča o SP, izzive pri izvedbi ter vire in strategije za premagovanje izzivov. Intervjuje smo transkribirali, podatke kvalitativno obdelali v programu Atlas, jih kodirali in združili v kategorije. Z analizo sopojavnosti smo raziskali povezave med pojmi ter njihovo medsebojno prepletanje.

3 Rezultati in razprava

Rezultate kvalitativne vsebinske analize gradiva, ki so strnjeno predstavljeni v Tabeli 2, v nadaljevanju predstavljamo po raziskovalnih vprašanjih in jih pojasnujemo s pomočjo kategorij, ki so dokumentirane z dobeseznimi navedbami iz intervjujev (zapisano v poševnem tisku).

Tabela 2*Pregled kategorij, podkategorij in pojmov*

<i>Kategorije</i>	<i>Podkategorije</i>	<i>Pojmi</i>	<i>N</i>	<i>f (%)</i>
<i>Uresničevanje SP</i>	<i>Zunanji dejavniki uresničevanja SP</i> <i>N = 48</i> <i>f (%) = 12,0</i>	<i>Podpora vodstva</i>	11	2,75
		<i>Urnik izvajanja</i>	4	1,0
		<i>Usklajevanje urnikov</i>	4	1,0
		<i>Načrtovanje</i>	4	1,0
		<i>SP omogoča inkluzijo</i>	3	0,75
		<i>Vključevanje staršev otrok</i>	3	0,75
		<i>Možnosti za profesionalni razvoj</i>	9	2,25
		<i>Organizacija sodelovanja</i>	6	1,5
		<i>Podpora ostalih sodelavk</i>	4	1,0
	<i>Notranji dejavniki uresničevanja SP</i> <i>N = 155</i> <i>f (%) = 38,75</i>	<i>Vloga izvajalke DSP</i>	17	4,25
		<i>Vloga vzgojiteljice</i>	9	2,25
		<i>Delitev vlog</i>	13	3,25
		<i>Naravnost do SP</i>	5	1,25
		<i>Podpora sodelavk</i>	4	1,0
		<i>Pozitivna vrednost SP</i>	30	7,5
		<i>Vpliv SP na otroka</i>	12	3,0
		<i>Izkušnje o sodelovanju</i>	7	1,75
		<i>Kakovosten odnos</i>	10	2,5
		<i>Komunikacija</i>	15	3,75
		<i>Način komunikacije</i>	7	1,75
		<i>Krepitev sodelovalnih kompetenc</i>	3	0,75
		<i>Izboljšanje lastnega dela</i>	3	0,75
		<i>Lastne kompetence</i>	6	1,5
		<i>Sodelovanje v začetku šolskega leta</i>	3	0,75
		<i>Vzpostavljanje sodelovanja</i>	8	2,0
		<i>Izmenjava znanja</i>	3	0,75
<i>Izzivi in ovire pri uresničevanju SP</i>	<i>Zunanji izzivi in ovire pri uresničevanju SP</i> <i>N = 51</i> <i>f (%) = 12,75</i>	<i>Izziv čas</i>	15	3,75
		<i>Izziv prostor</i>	2	0,5
		<i>Izziv predšolski sistem</i>	2	0,5
		<i>Izziv vodstvo</i>	5	1,25
		<i>SP se ne izvaja</i>	4	1,0
		<i>Pomanjkanje virov</i>	3	0,75
		<i>Premalo znanj iz formalnega izobraževanja</i>	10	2,5
		<i>Pomanjkanje dodatnih strokovnih usposabljanj</i>	7	1,75
		<i>Izziv preobremenjenost</i>	3	0,75
	<i>Notranji izzivi in ovire pri uresničevanju SP</i> <i>N = 63</i> <i>f (%) = 15,75</i>	<i>Izziv drugo</i>	6	1,5
		<i>Izziv izvajanje SP v praksi</i>	13	3,25
		<i>Izziv komunikacija</i>	9	2,25
		<i>Izziv načrtovanje</i>	3	0,75
		<i>Izziv odnos</i>	12	3,0
		<i>Izziv pomanjkanje izkušenj</i>	4	1,0
		<i>Izziv premalo znanja</i>	6	1,5
		<i>Izziv primanjkljaj otroka</i>	10	2,5

<i>Viri in strategije pri uresničevanju SP</i>	<i>Zunanji viri in strategije pri uresničevanju SP</i> <i>N = 46</i> <i>f (%) = 11,5</i>	<i>Vir dodatno izobraževanje</i>	10	2,5
		<i>Vir evalvacije</i>	3	0,75
		<i>Vir mentorstvo</i>	1	0,25
		<i>Vir načrtovanje</i>	6	1,5
		<i>Vir organizacija sodelovanja</i>	6	1,5
		<i>Vir podpora ostalih sodelavk</i>	5	1,25
		<i>Vir podpora vodstva</i>	4	1,0
		<i>Vir redni sestanki</i>	5	1,25
		<i>Vir sodelovanje s starši</i>	5	1,25
		<i>Vir jasni cilji</i>	1	0,25
	<i>Notranji viri in strategije pri uresničevanju SP</i> <i>N = 37</i> <i>f (%) = 9,25</i>	<i>Vir izkušnje</i>	3	0,75
		<i>Vir jasne vloge</i>	2	0,5
		<i>Vir kakovosten odnos</i>	1	0,25
		<i>Vir učinkovita komunikacija</i>	10	2,5
		<i>Vir lastna pripravljenost</i>	14	3,5
		<i>Vir manjša obremenjenost</i>	1	0,25
		<i>Vir poznavanje okoliščin otroka</i>	1	0,25
		<i>Vir predajanje znanj</i>	2	0,5
		<i>Vir pripravljenost sodelavke</i>	3	0,75
		<i>SKUPAJ</i>	400	100

S kvalitativno obdelavo podatkov smo prepoznali 400 pojavitev vsebinsko pomembnih pojmov (Tabela 2), ki smo jih razvrstili v tri glavne kategorije: i.) Uresničevanje SP, ii.) Izzivi in ovire pri uresničevanju SP ter iii.) Viri in strategije za uresničevanje SP. Znotraj posameznih kategorij smo identificirali podkategorije, ki ločujejo med zunanjimi dejavniki (npr. sistemska ureditev, podpora vodstva, organizacijski pogoji) in notranjimi dejavniki (npr. dinamika znotraj tandema, izkušnje, odnos, sodelovanje). Ta delitev omogoča natančnejše razumevanje, kako različni viri vplivajo na SP v vrtcih.

Pri kodiranju smo ugotovili, da imajo nekateri pojmi večplastne pomene, kot so organizacija sodelovanja, načrtovanje in komunikacija, zato smo jih vključili v več kategorij glede na njihov pomen v izjavah sodelujočih. Pristop temelji na načelu kontekstualnosti, ključnem za kvalitativno analizo, saj omogoča globlje razumevanje izkušenj posameznikov (Braun in Clarke, 2006; Denzin in Lincoln, 2011). Med najpogostejše kodiranimi pojmi izstopajo pozitivna vrednost SP ($n = 30$) in vloga izvajalke DSP ($n = 17$), ki sodita v podkategorijo notranjih dejavnikov uresničevanja SP. Pomembne pogostnosti dosegajo tudi pojmi komunikacija ($n = 15$), izziv čas ($n = 15$), lastna pripravljenost ($n = 14$), delitev vlog ($n = 13$) ter izziv izvajanje SP v praksi ($n = 13$), kar kaže na poudarjeno prisotnost tem, povezanih z dinamiko tandema in sistemskimi izzivi v praksi. V celoti zajema kategorija uresničevanje SP največje število kod ($n = 203$), kar potrjuje njeno osrednjo vlogo v doživljanju izvajanja SP med udeleženkami.

Največji delež pojmov (50,75 %) pripada kategoriji uresničevanja SP, kar kaže na osrednjo vlogo te tematike v izkušnjah sodelujočih. Kategorijo sestavljata podkategoriji notranji dejavniki (38,75 %) in zunanji dejavniki (12,0 %), pri čemer intervjuvanke večji pomen pripisujejo dinamiki tandema, odnosom in sodelovanju kot sistemski ureditvi. Kategorija izzivi in ovire (28,50 %) kaže, da notranji izzivi (15,75 %) nekoliko presega-

jo zunanje (12,75 %), pri čemer so težave pogostejše povezane z odnosi kot z organizacijskimi vidiki. Najmanjši delež (20,75 %) predstavlja kategorija viri in strategije, kjer sta notranji (9,25 %) in zunanji viri (11,5 %) razmeroma uravnoteženi. To nakazuje, da intervjuvanke vire in strategije razumejo tako kot osebne veščine (npr. komunikacija, razumevanje čustev) kot tudi kot institucionalno podporo (npr. izobraževanja, organizacijska podpora). V nadaljevanju so rezultati predstavljeni glede na raziskovalna vprašanja, pri čemer smo upoštevali tudi analizo vsebinske in kontekstualne umeščenosti posameznih pojmov.

Sodelovanje med vzgojiteljicami in izvajalkami DSP in njihov profesionalni razvoj

Intervjuvane izvajalke DSP potrjujejo, da sodelovanje obstaja, vendar ga doživljajo različno. Desa poudarja pomen vzpostavljanja multidisciplinarnega sodelovanja na začetku šolskega leta, ki ga Dina vidi kot ključen trenutek za »zbliževanje in večjo pripravljenost za sodelovanje«. Daša poudarja pripravljenost vzgojiteljic, ki je najpogostejša »pri načrtovanju prilagojenih pristopov, reševanju izzivov in izmenjavi informacij«. Dora dodaja, da »sodelovanje poteka redno, običajno pred ali po vsaki uri DSP«.

Vzgojiteljice sodelovanje z izvajalkami DSP pogosto doživljajo bolj formalizirano in omejeno. Vika navaja, da v obliki sestankov poteka »trikrat letno«, večinoma pa ob prevzemu in vrnitvi otroka. Dodaja, da »izvajalka presodi o primernem času poročanja o otrokovem napredku ali morebitnih izzivih«. Vali sodelovanje opisuje kot ločeno: »Sodelujemo pri zapisu letnega poročila, vendar vsak pove svoje.« Vera poroča o redkem sodelovanju, predvsem »takrat, ko je pri otroku razvojni zaostanek tudi na socialnem področju«.

Sodelujoče poudarjajo pomen sodelovanja pri otrocih z večjimi primanjkljaji, kar izpostavi Dina, saj »pogostejše sodeluje pri otrocih z izrazitejšimi težavami«. Pojasnjuje, da so vzgojiteljice v teh primerih »bolj pripravljene sodelovati in sprejemati znanja«, medtem ko pri otrocih z blažjimi težavami »več sodelujejo z logopedi, sama pa sem bolj v ozadju«. Ugotovitve Strogilosa in Avramidisa (2016) potrjujejo, da je SP učinkovitejša pri otrocih z različnimi primanjkljaji, kar poudarja pomen intenzivnega sodelovanja v zahtevnejših primerih.

V zahtevnejših primerih povratne informacije pomembno prispevajo k profesionalnemu razvoju, vendar izvajalke DSP opozarjajo na njihovo pomanjkanje. Daša in Desa poudarjata odsotnost sprotnih komentarjev, kar ovira kakovost sodelovanja (Resman, 2005). Dina pa opisuje pozitivno izkušnjo neformalnih povratnih informacij ob koncu leta in poudarja pomen dolgotrajne prisotnosti v kolektivu, kar potrjuje tudi Sileo (2011).

Vzgojiteljice menijo, da jim povratne informacije o sodelovanju pomagajo pri profesionalnem razvoju. Vida navaja, da ji te omogočajo »stalno prilagajanje, učenje in razvoj«, Vika pa poudarja, da »sprotne informacije omogočajo prilagajanje učnega procesa glede na potrebe otroka«. Tudi drugi avtorji (Friend in Cook, 2013; Kiswarday idr., 2020; Sileo, 2011) potrjujejo, da je kakovostna in sprotna komunikacija temelj za uspešno sodelovanje ter pomembno vpliva na strokovno rast in podporo otrokom.

Uresničevanje sodelovalnega poučevanja

Vzgojiteljice in izvajalke DSP poročajo, da se SP v inkluzivnih oddelkih izvaja redko ali v okrnjeni obliki. Težave izhajajo iz organizacijskih ovir in pomanjkljivega poznavanja koncepta SP. Dora meni, da je »brez ustreznih virov tak način dela nemogoč«, Desa pa, da je »sodelovanje dobro, a od ideje SP zelo oddaljeno«. V tem poglavju analiziramo primere izvajanja SP, v naslednjem pa izzive.

Potek uresničevanja SP intervjuvanke opisujejo v več fazah. Dora najprej izpostavi usklajevanje urnikov na začetku šolskega leta, kar je nujno zaradi posebnosti delovnih mest (npr. mobilni učitelj, vzgojitelj za zgodnjo obravnavo), saj pomoč poteka pogosto izven oddelka, zato je v začetku šolskega leta nujno oblikovati urnik glede na otroku dodeljene ure in delovno obvezo izvajalke.

Nato sledi načrtovanje, ki običajno poteka sproti ali eno obravnavo prej, saj zanj pogosto ni predvidenega časa, čeprav je v vrtcih načrtovanje razmeroma svobodno glede načina, časa, oblik in prilagajanja (Hmelak in Baša, 2022, str. 12). Nekatere izvajalke, kot sta Dora in Dina, vloge vnaprej razdelijo (npr. priprava programa, pripomočkov), medtem ko Daša tega ne uresničuje, a priznava, da je »jasna delitev vlog koristna«, saj pripomore k večji učinkovitosti in odgovornosti v timu, kar potrjujeta tudi Cook in Friend (2013).

Pozitivne učinke delitve vlog prepoznavajo tudi vzgojiteljice. Vida poudarja pomen »jasnega določanja nalog, redne komunikacije, skupnega načrtovanja in evalvacije ter spoštovanja strokovnih znanj obeh«. Vera dodaja, da vloge niso formalno določene, a »načeloma vedo, kaj je vloga vsakega«. Tudi raziskave (Almon in Feng, 2012; Bessette, 2008; Iacono idr., 2021; O'Rourke in Houghton, 2009; Solis idr., 2012) opozarjajo na nekonsistentnost v delitvi vlog. Washburn-Moses (2005) posebej izpostavlja odsotnost formalne opredelitve, medtem ko druge študije (Sileo, 2011; Villa idr., 2008) kažejo, da se vloge oblikujejo glede na profesionalni profil: vzgojitelji pokrivajo kurikulum, specialni in inkluzivni pedagogi pa individualizacijo in prilagoditve.

Vloge vzgojiteljic pri SP intervjuvanke opredeljujejo različno. Daša meni, da vzgojiteljica »skrbi za celo skupino«, Dina jo vidi kot »spremljevalko otroka«, Vida in Vika pa poudarjata načrtovanje, organizacijo dejavnosti in spodbujanje socialnih veščin. Vera dodaja: »Jaz kot vzgojiteljica pripravim in vodim dejavnost.« Raznolikost odgovorov kaže na pomanjkanje enotnega razumevanja koncepta SP, kar lahko povzroča nejasnosti glede nalog in odgovornosti ter zmanjšuje učinkovitost njegovega izvajanja (Washburn-Moses, 2005).

Intervjuvanke so pozitivne učinke SP prepoznale tako na ravni otrok kot strokovnega razvoja. Ocenile so, da SP spodbuja socialni razvoj otrok s PP in prispeva k ustvarjanju spodbudnejšega okolja. Poudarile so, da SP »omogoča boljše prilagajanje vsebin«, »bogati pedagoško prakso« ter spodbuja izmenjavo znanja. Ugotovitve sovpadajo z raziskavami, ki potrjujejo, da SP podpira potrebe otrok s PP in krepi strokovno rast vzgojiteljev (Arguelles idr., 2000; Bessette, 2008; Dieker in Burnett, 1996; Gerber in Popp, 2000; Hattie, 2009; Kiswarday idr., 2020).

Izzivi pri uresničevanju sodelovalnega poučevanja

Rezultati kažejo, da se intervjuvane pri izvajanju SP najpogosteje soočajo s pomanjkanjem časa in znanja ter s težavami v izvedbi. Največji izziv predstavlja časovna omejenost. Dora opozarja na delo na več lokacijah, Dina na preobremenjenost vzgojiteljic, Vera na veliko število otrok in neredno prisotnost izvajalke, Vika pa na težavno usklajevanje časa. Študije (Cook in Friend, 1995; Dieker in Burnett, 1996; Friend, 2008; Mitchell in Sutherland, 2020) prav tako poudarjajo, da je razpoložljiv čas ključen za uspešno izvajanje SP.

Nepoznavanje koncepta in ciljev SP predstavlja dodatno oviro. Izvajalke opozarjajo, da SP pogosto ni izvajan v skladu s strokovno opredelitvijo, kar potrjuje Vali, ki opaza, »da se izvajalka DSP v delo oddelka sploh ne vključuje«. Dina izpostavlja, da zaradi dinamike v skupini »določeni cilji niso vedno uresničljivi«, Vida pa poudarja potrebo po prilagajanju SP glede na otrokove težave in cilje izvajalca.

Ugotovitve raziskave kažejo tudi, da strokovne delavke med formalnim izobraževanjem niso pridobile zadostnega znanja za izvajanje SP v praksi. Desa navaja, da je spoznala »timsko delo, ne pa tudi SP«, Dina pa dodaja, da »tovrstnega predmeta ni bilo«, saj je bil poudarek predvsem na sodelovanju s starši. Za kakovostno implementacijo SP je nujno že zgodnje usposabljanje v formalnem izobraževanju (Kiswarday in Drljić, 2018; Kiswarday in Kravos, 2021; Kluth in Straut, 2003). Udeleženke opozarjajo tudi na pomanjkanje ustreznih usposabljanj na področju SP v Sistemu KATIS, kar lahko vodi v neustrezno usposobljenost strokovnih delavcev in negativno vpliva na kakovost izvajanja SP (Kluth in Straut, 2003).

Med pomembnejšimi izzivi pri izvajanju SP intervjuvanke izpostavljajo medsebojne odnose in komunikacijo, ki omogočata učinkovito sodelovanje (Resman, 2005; Sileo, 2011). Poudarjajo pomen »odprtega in iskrenega odnosa, temelječega na zaupanju«. Scruggs idr. (2007) ugotavljajo, da je za uspeh SP bistvena osebna združljivost, kar potrjujejo tudi izjave sodelujočih.

Med drugimi izzivi intervjuvanke navajajo pomanjkanje izkušenj, odsotnost skupnega načrtovanja, usklajevanje urnikov, raznolikost primanjkljajev otrok, zahtevnost dela in preobremenjenost. Opozarjajo tudi na pomanjkljivo sistemsko podporo, zlasti s strani vodstva, kar potrjujejo ugotovitve, da ima vodstvo ključno vlogo pri spodbujanju dobre prakse in zagotavljanju ustreznih pogojev (Dieker in Burnett, 1996; Kalin, 2002; Mitchell in Sutherland, 2020).

Viri in strategije za uresničevanje sodelovalnega poučevanja

Intervjuvanke kot ključ za uspešno izvajanje SP navajajo lastno pripravljenost, prilagodljivost in ustvarjalnost. Dora poudarja potrebo po poglobitvi v SP, Dina pripravljenost vzgojiteljic, Daša pa iskanje »ustvarjalnih rešitev«. Tudi vzgojiteljice izpostavljajo osebno angažiranost, izobraževanje in iskanje metod. Izjave potrjujejo, da so poleg strokovne usposobljenosti pri delu z otroki pomembni tudi pripravljenost za delo, samostojna angažiranost in sprejemanje izzivov (Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2013, str. 16).

Pomemben vir pomoči intervjuvanke vidijo v dodatnem izobraževanju. Dora meni, da je »najprej potrebna strokovna usposobljenost in omogočanje izobraževanj«, Vida pa, da izobraževanje »prispeva k boljšemu sodelovanju z izvajalcem DSP«. Vali dodaja, da bi bilo treba o SP seznanimi tudi vodstvo in strokovne aktivne, kar bi olajšalo pripravo ustreznih usposabljanj. Izjave potrjujejo pomen dodatnega strokovnega izpopolnjevanja in ozaveščanja širšega strokovnega okolja.

Med dodatne vire in strategije intervjuvanke vključujejo še načrtovanje, izmenjavo izkušenj, odprto komunikacijo, podporo sodelavcev in vodstva ter sodelovanje s starši. Dora izpostavlja, da SP »krepi sodelovanje s starši«, Desa pa dodaja, da je »vidik staršev zelo dragocen«. To kaže na pomen celostnega pristopa, ki vključuje komunikacijo, sodelovanje in vključevanje staršev, kar je ključno za uspešno izvajanje SP (Dieker in Burnett, 1996; Friend, 2008; Mitchell in Sutherland, 2020; Sileo, 2011; Strogilos in Tragoulia, 2013).

4 Sklep

Pregled literature kaže, da je na področju SP, sploh na ravni predšolske vzgoje, le malo raziskav (Murawski in Swanson, 2001), zato je potrebno izvesti dodatne študije tako v slovenskem prostoru kot tudi globalno (Iacono idr., 2021).

Ugotovili smo, da se SP pogosto ne izvaja v skladu s teoretično opredelitvijo, kar je deloma posledica nepoznavanja pristopa, deloma pa trenutne naravnosti predšolskega področja in veljavne zakonodaje, ki v okviru zgodnje obravnave ne spodbuja tovrstne oblike pedagoškega dela. Dodatne izzive predstavlja tudi obstoječa zasnova izobraževanja vzgojiteljev in izvajalk DSP. Ugotovitve raziskave imajo zato pomembne implikacije tudi za izobraževanje vzgojiteljev. Izpostavljena potreba po SP kot enem izmed ključnih pristopov inkluzivnega izobraževanja nakazuje, da bi bilo treba v začetno in nadaljnje izobraževanje vzgojiteljev sistematično vključiti vsebine, povezane s timskim delom, interdisciplinarnim sodelovanjem in soustvarjanjem inkluzivno naravnane pedagoškega procesa.

Vzgojitelji in izvajalci DSP sicer sodelujejo, a poročajo o nizki pogostosti sodelovanja. Izvajalke DSP opozarjajo na težave pri pridobivanju povratnih informacij in ne vedno naklonjen odnos vzgojiteljev, medtem ko tudi vzgojiteljice izpostavljajo potrebo po pogostejšem sodelovanju. Izpostavljeni izzivi poudarjajo potrebo po fleksibilnejšem urniku in izboljšanem načrtovanju (Dieker in Burnett, 1996; Mitchell in Sutherland, 2020) za učinkovitejše sodelovanje in boljše zadovoljevanje potreb otrok s PP.

Ugotovitve kažejo, da izvajanje SP ni le vprašanje prisotnosti in sodelovanja, ampak tudi usklajevanja ciljev, opazanj, izkušenj, znanja ter prilagajanja na specifične potrebe otrok in dinamiko vzgojno-izobraževalnega procesa. Ključni dejavniki za uspešno uresničevanje SP so osebna angažiranost, pripravljenost za sodelovanje ter iskanje ustvarjalnih in prilagodljivih rešitev, ki so rezultat interdisciplinarnega dela. Potrebno je poglobljeno izobraževanje o SP tako v okviru formalnih izobraževalnih programov kot na dodatnih strokovnih izpopolnjevanjih, da bi strokovnjaki pridobili potrebne veščine in znanje za učinkovito izvajanje te prakse. Pomanjkanje ustreznih kompetenc na tem

področju otežuje uresničevanje načel inkluzivnega izobraževanja in ustvarja dodatne izzive pri zagotavljanju primerne podpore otrokom s PP.

Pričujoča raziskava ima nekatere omejitve. Njena kvalitativna narava onemogoča posploševanje ugotovitev, saj rezultati odražajo specifične izkušnje posameznih udeleženk. Tudi vzorčenje ni reprezentativno za celotno populacijo vzgojiteljev in izvajalcev DSP, zato ugotovitve ne zajemajo vseh raznolikih praks in izzivov. Namesto posploševanja je zato v ospredju prenosljivost ugotovitev, ki jo omogoča natančen opis raziskovalnega konteksta in udeleženk, na podlagi česar lahko bralec presodi relevantnost za druge podobne kontekste. Kredibilnost raziskave je bila zagotovljena z doslednim in transparentnim raziskovalnim postopkom ter smiselno interpretacijo podatkov, zanesljivost pa z jasno opredeljenimi postopki zbiranja in analize podatkov. Kljub omejitvam raziskava ponuja dragocen vpogled v razumevanje področja, ki je ključno za uspešno delovanje inkluzivnih vrtcev. Potrebne so nadaljnje raziskave za širši in bolj poglobljen vpogled v potrebe na tem področju.

Doroteja Perše, Vanja Riccarda Kiswarday, PhD

Teamwork and Co-Teaching in Inclusive Kindergarten Classrooms

This qualitative study investigates the perspectives of preschool teachers and special education teachers on teamwork and co-teaching within inclusive early childhood education settings. Its aim is to explore their beliefs, understand the challenges they encounter, and assess the strategies and resources used to address these challenges. The study is grounded in the understanding that effective collaboration between educational professionals is a cornerstone of high-quality inclusive education.

Teamwork in preschools is not only desirable but fundamental to achieving positive educational outcomes, particularly in inclusive settings. Collaboration, as defined by Idol et al. (1994), is a dynamic process that enables professionals with diverse expertise to work jointly towards solving problems and enhancing practices. Within preschools, this collaboration operates on multiple levels, from daily teamwork between colleagues to more structured forms of professional learning communities (Curriculum for Kindergarten, 1999; Mithans et al., 2023; Lepičnik Vodopivec, 2006; Tankersley et al. 2013; White Book, 2011). As emphasized by Kozina et al. (2015), collegial cooperation among educational staff is critical for pedagogical development and overall institutional effectiveness. A crucial factor in fostering a collaborative culture within preschools is the support of leadership and the creation of a collegial and cooperative climate (Kalin, 2002; Resman, 2005).

The co-teaching model, specifically, is highlighted in the literature as a promising method for supporting the inclusion of children with special needs. According to Friend and Cook (2013), successful co-teaching relies on several key factors: clear goals, shared responsibility, mutual trust, open communication, and a continuous commitment to evaluating outcomes. Co-teaching involves the collaboration of two equally respon-

sible professionals – typically a preschool teacher and a special education teacher. They jointly plan, instruct, and evaluate in the same physical space and time. While the benefits of such collaboration are well-documented (Arguelles et al., 2000; Dieker & Burnett, 1996), challenges persist due to unclear role definitions, time constraints, and insufficient training. Despite its theoretical strengths, the practical implementation of co-teaching in preschools, especially in the Slovenian context, remains limited and under-researched. In Slovenia, the concept of co-teaching is not yet formally embedded in legislation or preschool-level policy. Some pilot initiatives have explored its application, particularly within primary education, but its extension to preschools is rare.

Professional guidelines, such as the *Guidelines for the Development and Monitoring of Individualized Programmes for Children with Special Needs in the Nine-Year Primary School Programme with Adapted Implementation and Special Education Support* (sl. "Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo") (Košnik et al., 2023), acknowledge the potential of co-teaching, but stop short of providing a structured support for its rollout in early childhood settings. In Slovenia, the most comprehensive practical implementation of the co-teaching model (CT) was tested within the framework of the project *Student Innovative Projects for the Benefit of Society (2016–2020)* (sl.: "Študentski inovativni projekti za družbeno korist" (2016–2020); Kiswarday et al., 2020), which also resulted in the development of the manual *Co-Teaching in the First Triad* (sl.: "Sodelovalno poučevanje v 1. triadi"; Kiswarday et al., 2020).

Although these documents target primarily the primary school context, their principles and guidelines can be adapted effectively for the use in early childhood education settings. Based on these findings, it becomes evident that co-teaching is not systematically or theoretically implemented in inclusive preschool environments. However, the elements of co-teaching do appear in a fragmented and simplified form. This observation is consistent with the international studies, which show that co-teaching is predominantly practised in primary and secondary education as a means of supporting students with special needs in achieving academic goals (Cook & Friend, 1995; Murawski & Dieker, 2004; Walther-Thomas, 1997), whereas much less attention has been given to its implementation and research in early childhood education. Consequently, there remains a lack of sufficient empirical data on the prevalence and quality of co-teaching practices in preschools.

The aim of this study was to examine the perspectives of preschool teachers and special education teachers on the co-teaching model and their mutual collaboration, and to identify the challenges they face. We set three research objectives: (1) to analyse and understand the perspectives of preschool teachers and special education teachers regarding collaboration and the implementation of co-teaching, (2) to identify the key challenges encountered by preschool teachers and special education teachers in co-teaching, and (3) to evaluate the existing strategies and resources used by preschool teachers and special education teachers to overcome the challenges involved in co-teaching.

Based on these objectives, the following research questions were formulated:

- *RQ1: What are the perspectives of preschool teachers and special education teachers regarding collaboration and the implementation of co-teaching in educational institutions?*
- *RQ2: What specific challenges do preschool teachers and special education teachers perceive in relation to collaboration and co-teaching?*
- *RQ3: What strategies and resources do preschool teachers and special education teachers use to overcome challenges related to collaboration and co-teaching?*

This study used a qualitative research design based on semi-structured interviews conducted with eight participants: four preschool teachers and four special education teachers from various Slovenian regions. The preschool teachers had between 11 and 19 years of experience and familiarity with children with special needs. Most had some knowledge of co-teaching, though only a few implemented it. The special education teachers represented a more diverse group, with professional backgrounds in inclusive and special education. They were early in their careers (1-4 years of experience) and worked across different institutions. Although their familiarity with co-teaching varied, all had applied it to some extent in their practice.

The interviews were transcribed and analysed using Atlas.ti. The content was coded into key themes and grouped into three overarching categories: the implementation of co-teaching, challenges and obstacles, and strategies/resources for overcoming barriers. A total of 400 relevant data points were identified, with the majority concerning the implementation of co-teaching (50.75%), followed by challenges (28.5%) and strategies (20.75%). Internal factors, such as mutual understanding, division of roles, communication, and personal attitudes towards co-teaching, emerged as the dominant themes.

The findings revealed that co-teaching was more commonly applied in complex cases involving children with multiple or severe developmental challenges, while in cases of milder needs, collaboration was often informal or entirely absent. Scheduling and workload constraints were especially prominent, highlighting structural issues in preschool organization. Communication difficulties and limited opportunities for joint planning were also frequently reported. These findings resonate with earlier international research that highlights both the potential and the pitfalls of co-teaching (Murawski & Swanson, 2001; Solis et al., 2012).

The participants also noted that their professional education did not sufficiently prepare them for co-teaching. Most reported limited exposure to collaborative strategies during their initial teacher training. Furthermore, few had access to ongoing professional development focused on inclusive practices and collaborative pedagogy. These gaps contribute to uncertainty and hesitancy in adopting co-teaching more fully.

The strategies identified by the participants to overcome the challenges included personal commitment, informal knowledge sharing, and reliance on interpersonal relationships. However, without institutional backing, such as with mentorship programmes, leadership engagement, or systemic guidelines, these efforts often remained

isolated. As Sileo (2011) emphasizes, sustained co-teaching requires organizational commitment and embedded professional support structures.

To enhance the uptake of co-teaching in early childhood settings, it is crucial to integrate collaborative pedagogy into both pre-service and in-service education. Embedding co-teaching concepts in the curricula, offering joint practicum experiences, and fostering peer mentorship can contribute significantly to the readiness and confidence among educators. Studies by Friend (2008) and Villa et al. (2013) have shown that comprehensive, whole-school approaches to professional learning can improve the co-teaching's efficacy and sustainability.

The success of inclusive preschool education is closely tied to how well professionals are supported in their collaborative efforts. Effective co-teaching requires shared planning time, clear role delineation, trust-building, and reflective practices. These elements must be reinforced through consistent institutional commitment and policy alignment. This study provides valuable insights into the lived experiences of preschool and special education teachers in Slovenia, offering evidence that can inform future policy and practice.

Furthermore, the influence of organizational climate and leadership style on the successful implementation of co-teaching should not be overlooked. Supportive leadership plays a pivotal role in creating conditions that allow co-teaching to thrive. When school leaders recognize the value of inclusive practices and invest in professional development and scheduling accommodations, teachers are more likely to engage in authentic co-teaching relationships. As Kalin (2002) and Resman (2005) argue, creating a collaborative ethos within the school culture can significantly enhance the effectiveness of inclusive strategies. This also includes reducing the isolation of new or itinerant staff members and ensuring that new teachers receive mentoring and collegial support.

It is also critical to consider the emotional and relational aspects of the co-teaching partnerships. The success of these collaborations often hinges on interpersonal compatibility and mutual respect, which are not automatically ensured through structural arrangements alone. Teachers emphasized the importance of openness, active listening, and shared responsibility. Where such relational dynamics were lacking, misunderstandings and inefficiencies often occurred. As such, team-building and conflict resolution training could be beneficial components of professional development programmes for co-teachers.

Finally, this study highlights the necessity of involving families in the co-teaching process. Parents are the crucial stakeholders in the educational experiences of children with special needs, and their insights can enhance individualized support strategies. Encouraging regular communication between families and co-teaching teams not only builds trust, but also contributes to a more coherent and responsive educational planning. This aligns with the research by Mitchell and Sutherland (2020).

In conclusion, the literature review shows that little research has been done on co-teaching at the preschool level (Murawski & Swanson, 2001), highlighting the

need for additional studies both in Slovenia and internationally (Iacono et al., 2021). Findings indicate that co-teaching is often not implemented according to its theoretical foundations due to a lack of understanding of the approach, the current legislative framework, and the shortcomings in the education and training of preschool teachers and special education teachers. Although collaboration between preschool and special education teachers generally exists, the participants report infrequent cooperation, difficulties in obtaining feedback, and a need for more flexible planning (Dieker & Burnett, 1996; Mitchell & Sutherland, 2020). A successful implementation of co-teaching requires personal commitment, mutual cooperation, and adaptability to the specific needs of the children, all of which are dependent on appropriate formal and professional education. The lack of competencies in this area hinders the realization of inclusive education principles and the provision of adequate support for children with special needs. Therefore, a comprehensive approach – encompassing planning, communication, collaboration, and parental involvement – is essential for the effective implementation of co-teaching. Given the qualitative nature of the study and the non-representative sample, the findings cannot be generalized, but they offer important insights into the understanding of this field and underline the need for further, including quantitative, research.

Financiranje

Študijo finančno podpirata Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije v okviru raziskovalnega programa Edukacijske raziskave (P5–0106) in Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije v okviru Letnega programa dela Pedagoškega inštituta za leti 2025 in 2026.

The study is financially supported by the Slovenian Research and Innovation Agency in the framework of the research programme Educational Research (P5–0106) and by the Ministry of Education of the Republic of Slovenia in the framework of the Annual Working Programme of the Educational Research Institute for 2025 and 2026.

Izjava o dostopnosti raziskovalnih podatkov

Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu avtorice in niso javno dostopni; dostopni so pri avtorici na podlagi utemeljene prošnje.

LITERATURA

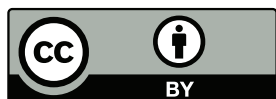
1. Almon, S. in Feng, J. (2012). Co-teaching vs. solo-teaching: Effect on fourth graders' math achievement. Mid-South Educational Research Association Annual Conference, Kentucky. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536927.pdf>
2. Arguelles, M. E., Hughes, M. T. in Schumm, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. Principal, 79(4), 48–51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ601238>
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji [White Book]. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

4. Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376–1396. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.007>
5. Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
6. Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P. in McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242–252. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
7. Buell, M. J., Hallam, R. in Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/103491299100597>
8. Cook, L. in Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6–9. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>
9. Cook, L. in Friend, M. (1995). Coteaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
10. Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4. izd.). SAGE Publications.
11. Dieker, L. A. in Burnett, C. A. (1996). Effective co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 29(1), 5–7. <https://doi.org/10.1177/004005999602900102>
12. Dogovor o ureditvi položaja mobilnih učiteljev za dodatno strokovno pomoč in učiteljev za dodatno strokovno pomoč. (2019). Uradni list RS, 58/19.
13. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). European Agency position on inclusive education systems. European Agency for Special Needs and Inclusive Education
14. Fennick, E. (2001). Coteaching: An inclusive curriculum for transition. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 61–66. <https://doi.org/10.1177/004005990103300608>
15. Fennick, E. in Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: Coteachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229–240. <https://doi.org/10.1177/088840640102400307>
16. Friend, M. (2000). Perspective: Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–132. <https://doi.org/10.1177/074193250002100301>
17. Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
18. Friend, M. in Cook, L. (2013). *Interactions: Collaborative skills for school professionals*. Longman.
19. Gerber, P. J. in Popp, P. A. (2000). Making collaborative teaching more effective for academically able students: Recommendations for implementation and training. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 229–235. <https://doi.org/10.2307/1511166>
20. Guskey, T. R. (2002). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57–60.
21. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
22. Hmelak, M. in Baša, M. (2022). Različni načini načrtovanja dejavnosti v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(2), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/79>
23. Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(2), 3–20.
24. Hoppey, D., Yendol-Silva, D. in Pullen, P. (2004). We became teachers together: Understanding collaborative teaching as innovation in unified teacher education. *Action in Teacher Education*, 26(1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463309>
25. Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. in McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1454–1468. <https://doi.org/10.1080/013603116.2021.1900423>
26. Idol, L., Nevin, A. in Paolucci-Whitcomb, P. (1994). Collaborative consultation. Pro-ed.

27. Jurkowski, S. in Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224–231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
28. Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10–17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ744570>
29. Kalin, J. (2002). Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika*, 53(1), 150–166.
30. Kiswarday, V. R. in Drljić, K. (2018). Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge. V M. Schmidt, D. Rus Kolar in E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* (str. 225–236). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.20>
31. Kiswarday, V. R. in Kravos, K. (2021). Povezovanje študentov za sodelovalno načrtovanje inkluzivnega pouka. V M. Volk, T. Štemberger, A. Sila in N. Kovač (ur.), *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev* (str. 231–247). Založba Univerze na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-014-1/mobile/index.html#p=5>
32. Kiswarday, V. R. in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 3–17.
33. Kiswarday, V. R., Kuntner, M., Pirc, K., Rejc, M., Bukovec, N., Zidanič, N., Vranjek, J., Pak, M., Lorber, J., Požun, S., Vuzem, F. J. in Zuljan, V. (2020). Sodelovalno poučevanje v prvi triadi: zaključno poročilo projekta ŠIPK.
34. Kiswarday, V. R., Rejc, M. in Pak, M. (2020). Sodelovalno poučevanje v 1. triadi: priročnik za izvajanje sodelovalnega poučevanja učitelja in strokovnega delavca. <https://sodelovalno-poucevanje.github.io/prirocnik.pdf>
35. Kluth, P. in Straut, D. (2003). Do as we say and as we do: Teaching and modeling collaborative practice in the university classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228–240. <https://doi.org/10.1177/0022487103054003005>
36. Knapp, M. L. in Daly, J. A. (2011). *The SAGE handbook of interpersonal communication* (4. izd.). SAGE Publications.
37. Košnik, P., Plavček, D., Vovk-Ornik, N., Pulec Lah, S. in Mohar, M. (2023). Smernice za pripravo in spremljanje individualiziranega programa za otroke s posebnimi potrebami v programu devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/smernice-za-pripravo-in-spremljanje-individualiziranih-programov-za-otroke-s-PP.pdf>
38. Kozina, A., Kelava, P. in Ivanuš Grmek, M. (2015). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. V T. Vršnik Perše (ur.), *Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj* (str. 87–100). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-223-6.pdf>
39. Kurikulum za vrtce [Curriculum for Kindergarten]. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo
40. Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Nekateri vidiki timskega dela v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 57(2), 54–67.
41. Mitchell, D. in Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Universal evidence-based teaching strategies. Routledge.
42. Mithans, M., Lipovec, Ž. in Ograjšek, S. (2023). Teacher's work with children with special needs in kindergarten. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 96–111. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.7>
43. Murawski, W. W. in Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for coteaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52–58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>
44. Murawski, W. W. in Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>

45. O'Rourke, J. in Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23–41. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.3>
46. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. (2022). Uradni list RS, št. 85/22.
47. Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami. (2022). Uradni list RS, št. 85/22.
48. Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80–95.
49. Sabando Rojas, D. S., Puigdemívol Aguadé, I. in Jardí Ferré, A. (2023–2026). Co-teaching for inclusion: Cultures, policies and practices for educational transformation. <https://www.lmi-cat.net/en/co-teaching-inclusion-cultures-policies-and-practices-educational-transformation>
50. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. in McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
51. Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>
52. Stang, K. K. in Capp, G. P. (2004). Coteaching: Collaboration at the middle level. *Academic Exchange Quarterly*, 8(3), 228–232.
53. Stang, K. K. in Lyons, B. M. (2008). Effects of modeling collaborative teaching for pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 31(3), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0888406408330632>
54. Strniša, T. in Jurišević, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 116–130.
55. Strogilos, V. in Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
56. Strogilos, V. in Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
57. Tankersley, D., Brajković, S., Handzar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2013). Od teorije k praksi: vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA. Pedagoški inštitut.
58. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.
59. Villa, R. A., Thousand, J. S. in Nevin, A. I. (2008). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2. izd.). Corwin Press.
60. Voltz, D. L., Elliott, R. N. in Harris, W. B. (1995). Promising practices in facilitating collaboration between resource room teachers and general education teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(2), 129–136.
61. Walther-Thomas, C., Bryant, M. in Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255–264. <https://doi.org/10.1177/074193259601700408>
62. Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education*, 26(3), 151–158. <https://doi.org/10.1177/07419325050260030301>
63. West, J. F. in Cannon, G. S. (1988). Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 56–63. <https://doi.org/10.1177/002221948802100111>

64. Wermke, W. in Beck, I. (2023). Power and inclusion. German and Swedish special educators' roles and work in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(1), 95–107. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263481>
65. Werning, R. in Ayci-Werning, M. (2015). Special education and inclusive education in Germany. V P. Engelbrecht in L. Green (ur.), *Responding to the challenges of inclusive education in southern Africa* (str. 63–78). Van Schaik.
66. Whitaker, T. (2003). What great principals do differently. *Eye on Education*.
67. Zakon o vrtcih. (1996). Uradni list RS, št. 100/05, 25/08, 98/09, 36/10, 62/10, 94/10, 40/12, 14/15, 55/17 in 18/21.



Besedilo/Text © 2026 **Avtor(ji)/The Author(s)**

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Doroteja Perše, magistrica profesorica inkluzivne pedagogike, asistentka, Pedagoški inštitut Ljubljana.

E-mail: doroteja.perse@pei.si

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5012-2884>

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday, izredna profesorica za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si