

Szakmai fejlesztő iskolák a nemzetközi térben

Zagyváné Szűcs Ida

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi adjunktusa, zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

Tanulmányunkban áttekintjük az oktatás-kutatás-innováció megvalósításának egyik lehetséges módját a tanárképzés területén. Célunk, hogy nemzetközi körképet nyújtsunk a már működő szakmai fejlesztő iskolák lehetőségeiről és tudományos kutatások által alátámasztott tapasztalatairól. Célszágaink: az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Norvégia, Írország, Izland és Hollandia. A terepszemle eredményeit a jelenlegi tanárképzési reform résztvevőinek figyelmébe ajánljuk.

Kulcsszavak: tanárképzés, szakmai fejlesztő iskola, oktatás-kutatás-innováció, szakmai fejlődés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.4.02

Bevezetés

Az egyetem–iskola partneri kapcsolatot tekintve nagyon sokféle modell létezik. Mindegyik modell közös vonása, hogy elhelyezhetők az oktatás, a kutatás és az innováció által kijelölt tudásháromszögben, amely orientáló szerepet tölt be a különböző kutatások és fejlesztések prioritásait kijelölő nemzeti politikák számára. A 2000-es években az Európai Unió Lisszaboni stratégiája vezette be ezt a fogalmat abból a célból, hogy az európai egyetemeken hatékonyabban történjen meg az oktatás, a kutatás és az innováció összekapcsolása (Sjoer, Nørgaard, & Goossens, 2012) az innovációs folyamatok támogatásának érdekében (Groumpos, 2013). A tanárképzésben az oktatás, a kutatás és a gyakorlat átfedik egymást, hiszen nem egyedül az egyetemek lehetnek a tudás forrásai. Az egyetemektől elvárják, hogy a kutatások és a pedagógusképzés központjaiként működjenek, míg az iskolák gyakran az innovációk színterei. A tudás csak akkor hozható létre és osztható meg hatékonyan, ha az egyetemek és az iskolák együttműködnek egymással (Halász, 2016).



1. ábra. Tudásháromszög a tanárképzésben (Halász, 2016, p. 8)

A tanárképzés vonatkozásában az egyetem–iskola partneri együttműködéseket Buitink és Wouda (2001), illetve Maandag és munkatársai (2007) vizsgálták, és a következő modelleket azonosították:

- A modell: Munkahelyalapú modell – Az iskola szerepe hangsúlyos a gyakorlati képzésben, minden más képzés az egyetemen zajlik. A gyakorlatot az egyetem által képzett és felügyelt mentor vagy szakvezető irányítja.
- B modell: Koordinátormodell – Az A modell variációja azzal a különbséggel, hogy a mentor vagy szakvezető munkáját nem az egyetem felügyeli, hanem maga az iskola, annak egy, a gyakorlatért felelős szakembere végzi azt.
- C modell: Partnermodell – Az iskola részben felelős a tanítási gyakorlat tantervének a kidolgozásáért. Az iskolában van egy, vagy több a gyakorlati képzésért felelős szakember, akik támogatják a jelölteket a gyakorlat során, a gyakorlathoz kapcsolódó kurzusokat is tartanak, valamint képzik és szakmailag támogatják a mentorokat is. Az egyetem elsősorban az diszciplináris tárgyakat tanítja és monitorozza.
- D modell: Hálózati modell – Az iskola részben felel a tanítási gyakorlat tantervének a kidolgozásáért. Az iskolában egy, a gyakorlati képzésért felelős csoport működik, amely a tanítási gyakorlat megvalósításáért felelős. Intenzív együttműködés van az egyetem és az iskola között, az egyetem elsősorban az elméleti képzésért és az oktatási módszerek, a pedagógusképzés és a képzési módszerek területén megvalósuló kutatásokért felelős. A kutatások fókuszja a gyakorlat fejlesztése. Az egyetem szerepet kap a hallgatók szakmai fejlődésének támogatásában is.

- E modell: Tanárképző iskolai modell – A gyakorlati képzés egészéért az iskola felel. Az iskolában nemcsak képzés folyik, hanem a képzés fejlesztéséhez kapcsolódó kutatások is.

A fenti modellek az egyetem – iskola vonatkozásában abban különböznek egymástól, hogy a tanárképzés gyakorlati oldalának megvalósításában az egyetem és az iskola egyrészt mekkora dominanciával rendelkezik, másrészt, hogy a partnerek a gyakorlati képzésen túl milyen más feladatokból veszik ki részüket. A D és az E modelleknél jelenik meg a kutatás, de az az egyetem dominanciájával jellemezhető.

Jones és munkatársai (2016) ausztrál egyetem–iskolai partneri együttműködéseket az iskolai gyakorlat szempontjából vizsgálva három típust különítettek el:

- Kapcsolati együttműködések: Ezek elsősorban rövid távú, kölcsönösen előnyös együttműködések, amelyek nem igényelnek szerkezeti változásokat egyik féltől sem. Elsősorban azt a célt szolgálják, hogy a potenciális tanulók iskolaválasztáskor az adott intézményt válasszák, de a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából nincs hatásuk.
- Generatív együttműködések: Ezek inkább a hosszabb távú, közös tervezésen és reflexión alapuló új és jó gyakorlatok (elsősorban a gyakorlati képzés) kialakítását, fejlesztését támogató együttműködések, amelyek kisebb változtatásokat generálnak a szervezeti és az infrastrukturális működésben mindkét fél oldaláról.
- Transzformatív együttműködések: Ezek eredményei az iskola és az egyetem vonatkozásában kidolgozott jó gyakorlatok, amelyek a mélyebb közös szakmai tanuláson és együttműködésen alapuló kutatások eredményeként kerülnek kifejlesztésre és beépítésre, ezzel fejlesztve a partneri együttműködést, jelentős szerkezeti változásokat hozva magukkal mindkét fél esetében. A hangsúly a folyamatos együttműködésen van.

A modellekből is jól látható, hogy az egyetem–iskola partneri együttműködések többféle csoportosítása létezik, és hogy az együttműködés különböző szervezési formákban és mélységben valósulhat meg. Ezek közül nem mindegyik jelenti azt, hogy egy intézmény szakmai fejlesztő iskolává válik. A szakmai fejlesztő iskola meghaladja az olyan egyetem–partneriskolai együttműködések, amelyek arra korlátozódnak, hogy a partneriskolában hallgatók végzik gyakorlatukat. A szakmai fejlesztő iskola az egyetem és a partnerintézmény közös kutatási színtere, egy, a helyszínen közreműködő egyetemi oktató vagy kutató segíti, felügyeli

a hallgatók és a gyakornokok tevékenységét, valamint támogatja a gyakorló tanárokat a helyben megvalósított kutatásokban (Parker, Parsons, Groth, & Brown, 2016). Mindez az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legmagasabb szintjét jelenti, és egyenrangú partneri kapcsolaton alapul. A modell meghatározó vonása a gyakorlat intenzív kutatásának bekapcsolása a folyamatokba.

A szakmai fejlesztő iskola

A továbbiakban áttekintjük az általunk jól ismert szakmai fejlesztő iskola klasszikus amerikai modelljét az újabb kutatások tükrében, valamint egy nemzetközi terepszemle keretein belül megvizsgáljuk, hogy milyen más szakmai fejlesztő iskolák működnek még a világban. Választásunk azért esett az Amerikai Egyesült Államokra, az Egyesült Királyságra, Norvégiára, Írországra, Izlandra és Hollandiára, mert ezekben az országokban véltük megtalálni az egyetem-partneriskola együttműködésének azt a minőségileg magasabb szintjét, amit a szakmai fejlesztő iskola koncepciója megtestesít. Ez pedig nem más, mint az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszögén belül megjelenő és a tanári minőség szempontjából fontos tanárképzés, szakmai fejlődés, kutatás-fejlesztés együttes és egymással szoros kapcsolatban lévő értelmezése. Elemzésünk során figyelembe vesszük, hogy miért nevezhetjük ezeket az intézményeket szakmai fejlesztő iskoláknak, mennyiben felelnek meg a tudásháromszög elvárásainak, milyen hangsúlyeltolódások vannak a háromszögön belül, mi az az ösztönző erő, amelynek nyomán ezek az adott oktatási rendszer részévé váltak. További cél annak áttekintése, hogy a szakmai fejlesztő iskolák kitűzött céljait miként valósítják meg, milyen kutatások születtek a hatékonyságukra vonatkozóan, és ezek milyen tapasztalatokkal szolgálnak. Elemzésünk célja, hogy az általunk nyert új információk segítségével támogassuk a döntéshozókat abban a kérdésben, hogy érdemes-e létrehozni hazánkban a szakmai fejlesztő iskolákat, és ha igen, akkor mire kell figyelni a bevezetésükkor.

Amerikai Egyesült Államok

Az egyetem-iskola partneri együttműködések minőségének kérdése a kilencvenes évek közepén került a figyelem középpontjába az Amerikai Egyesült Államokban (lásd a Carnegie Fórum és a Holmes Group jelentését a tanárképzés fejlesztésének lehetőségeiről) (Burstein, Kretschmer, Smith, & Gudoski, 1999). Az 1980-90-es években a tanárképzés minőségét kritikák érték azzal kapcsolatban, hogy nem képes a magas színvonalú képzés biztosítására (Cochran-Smith, et al., 2008). 1987-ben létre-

jött a Holmes Group, amely az Amerikai Egyesült Államokban az egyetemi oktatásban dolgozó szakértők szervezeteként alakult meg. Ez a csoport elkötelezte magát egyrészt a tanárképzés színvonalának emelésére, másrészt a pedagógusok magas szintű szakmai fejlődésének biztosítására. A Holmes Group kidolgozta a szakmai fejlesztő iskola koncepcióját, s javaslatukra létrehozták a szakmai fejlesztő iskolák rendszerét (Burstein et al., 1999; Tsui, Edwards, Lopez-Real, & Kwan, 2009). A fejlesztés során egyértelművé tették, hogy az iskolának kell lennie annak a szintérnek, ahol a pedagógusok és az egyetemi oktatók találkoznak egymással, és közös tevékenységek révén hozzájárulnak a gyakorlat fejlesztéséhez (Holmes Group, 1986). A szakmai fejlesztő iskola tehát az a szervezet, ahol az egyetem és az iskola vagy iskolák együttműködésének eredményeként egyszerre valósul meg a tanulók tanulásának támogatása, fejlesztése, a tanárképzés fejlesztésének támogatása, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása és a kutatási eredmények gyakorlatba való átültetésének támogatása (Teitel, 1999, p. 44; Rutter, 2006; Ferrara, 2014) Ez a koncepció, mely a mai napig meghatározó az USA-ban, a tudásháromszög vonatkozásában tehát egyszerre forrása és alkalmazási terepe a tudásnak. Forrása, mert a gyakorlatban felmerülő problémákat kutatják a tanárképzés szereplői, alkalmazási terepe pedig, mert a kifejlesztett újításokat visszaforgatják a képzésbe és a továbbképzésbe. Természetesen ezen folyamatok egyenrangú együttműködések formájában valósulnak meg, amelyeknek szervezeti, infrastrukturális, adminisztratív, humán erőforrásbeli és pénzügyi feltételeit az érdekelt felek biztosítják.

A szakmai fejlesztő iskolák létjogosultságát ma már kutatások eredményeivel tudják alátámasztani. Igazolták, hogy a pedagógusok hatékony szakmai fejlődését támogatják az aktív, hosszabb ideig tartó, a tanári munka során megvalósuló együttműködések (Drago-Severson, 2009; Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Szintén a hatékony szakmai fejlődést támogatja a modellálás, a támogatás és a folyamatos reflexió (Darling-Hammond et al., 2017). Desimone (2011) igazolta, hogy a tanári munkához szorosan kötődő támogatás, mentorálás, a tanóra eseményeire, történéseire való reflektálás, a tanulók munkájának csoportos megvitatása, a könyvklub, a különböző szakmai hálózatok mind hozzájárulnak a folyamatos szakmai fejlődéshez (Desimone, 2011, p. 69). A tanításhoz kötődő akciókutatás, a tantervkészítés, az iskolai innovációkba történő bekapcsolódás révén a pedagógusok új ismeretekre tesznek szert, új képességeket fejlesztenek. Amennyiben a szakmai fejlődés valamilyen együttműködésen alapul, a pedagógus vezetői képességei is fejlődnek (Hunzicker, 2012). A szakmai fejlesztő iskolák spe-

ciális lehetőségeket biztosítanak a pedagógusok számára jó gyakorlatok kifejlesztésére, bemutatására (Neapolitan & Levine, 2011). Amikor a jó gyakorlatokat osztálytermi környezetben alkalmazzák, a hallgatók direkt tapasztalatokat szereznek a kutatásalapú jó gyakorlatokról, a tapasztalt tanárok fejlesztik szakmai tudásukat, lebomlanak az iskola-egyetem közötti határok, a tanulók pedig fejlődnek a fejlesztések révén kidolgozott interaktív és egyénre szabott új eljárások és módszerek által (Burns, Yendol-Hoppey, Nolan, & Badiali, 2013; Miller, 2015). A stimúláló, ingergazdag iskolai környezet lehetőséget terem a jövő iskolavezetőinek ki-nevelésére is (Hunzicker, 2019).

A szakmai fejlesztő iskolákra vonatkozó kutatások egyik csoportja rávilágít ezeknek az iskoláknak a kezdő pedagógusok szakmai fejlődésében játszott szerepére. Kezdő pedagógusnak a pályaszocializációs programban (induction) részt ve-vő gyakornokot tekintik (Kimmel, 2011).

A szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatások rámutatnak a magasan kép-zett mentorok szerepére is, valamint arra, hogy mennyivel hatékonyabb, ha egy mentor csak egy kezdőt támogat (Smith & Ingersoll, 2004). Többen az intenzívebb mentorálás szükségességére hívták fel a figyelmet a pályaszocializációs időszak-ban, amikor a kezdő tanár olyan kihívást jelentő feladatokkal szembesül, mint a differenciált oktatás (Ingersoll & Smith, 2004; Wong, 2004). A magasan kvalifikált mentor mint modell, nagyon sokat segíthet a kezdőnek, de a mentor mellett más tényezőket is érdemes figyelembe venni. Például fontos a programo-
kon belül az adminisztratív támogatás minősége is (Wong, 2004). Tenore, Dunn, Laughter és Milner (2010) kifejtik, hogy szintén a támogatás hatékonyságát javít-ja, ha a kezdő tanárokat kezdettől fogva bevonják az iskolában működő szakmai közösségek munkájába, illetve megemlítik a mentorok kiválasztásának, képzésé-
nek, továbbképzésének fontosságát, amibe az egyetemek is aktívan bekapcsolód-
nak (Buczynski & Sisserson, 2008; Davis & Higdon, 2008; Stanulis & Floden, 2009; Cuddapah, & Clayton, 2011). Feinman-Nemser (2001), valamint Solomon (2009) is hangsúlyozzák, hogy a folyamatos szakmai fejlődés biztosításához szükséges, hogy az egyetemek ne csak a képzés során nyújtsanak támogatást a jelölteknek, hanem a szakmai fejlődés során a pedagógusoknak is. Vannak olyan kutatások is, amelyek az egyetemek által kutatásokkal támogatott indukciós programok ered-ményeiről számolnak be (Chubbuck, Clift, Allard, & Quinlan, 2001; Gilles, Wilson, & Elias, 2009).

Az ismertett kutatások két fontos következtetést engednek meg. Egyrészt, az elmúlt 40 évben nagyon sok vizsgálat született a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatosan, másrészt a kutatási eredmények rávilágítanak bizonyos hiányterületekre, mint például a kezdő tanárok hatékonyabb támogatásának kérdéskörére (Hunt, 2014).

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban az egyetem és a partnerintézmények együttműködése nagy múltra tekint vissza. Az 1980-as években alakultak ki az első ilyen partneri kapcsolatok az egyetem és egy vagy több partneriskola vonatkozásában. Ezek jellemzően valamilyen oktatási probléma megoldására szerveződtek. Kezdetben a természettudományos tárgyak oktatása területén jelentkező pedagógushiány megoldására, majd később a tanárképzés fejlesztésére, az iskolák folyamatos szakmai fejlődésének támogatására, valamint a tanulókkal, a tanítással és a tanulási környezettel kapcsolatos közös kutatások megvalósítására (Baumfield & Butterworth, 2007. p. 412). Baumfield és Butterworth megállapítása szerint ezek az együttműködések nem annyira az akadémiai tudás gyarapítását, mint inkább a hálózatépítést szorgalmazták. Az egyetem kezdeményezésére több iskola bevonásával dolgoztak ki partnerségi kutatási tervet. A cél elsősorban az volt, hogy minél több hallgatót, oktatót és pedagógust vonjanak be a kutatásba. Az egyetem oldaláról az oktatók különböző kutatói szerepekben jelentek meg.

Manapság a hétköznapi gyakorlat szintjén az együttműködéseknek számos változatát írja le McLaughlin & Black-Hawkins (2004, pp. 274–277):

- az osztálytermi kutatását egyedül végző tanárt egyetemi kutató mentorálja;
- pedagóguscsoportok iskolaszintű kutatásait egyetemi kutató mint kritikus barát támogatja;
- az egyetem kezdeményez és vezet iskolai kutatást, amelyben az iskolai koordinátorok elsősorban kutatómódszertani ismeretekkel gyarapodhatnak;
- azonos témát saját iskolájukban egyedül kutató pedagógusok csoportját egy egyetemi kutató mentorálja;
- pedagógusok végeznek iskolaszintű kutatást, de túllépve a második modellre, itt már az azonos témához kapcsolódó kutatásokban részt vevő iskolák együttműködnek egymással és az egyetem facilitátori szerepet betöltő kutatóival;

- a partneri kapcsolatban részt vevő intézményeken belül és kívül megvalósuló együttműködés, ahol már nemcsak az egyetemi oktatókat „ruházzák fel” kutatói szakértelemmel, hanem minden résztvevőt.

A fentiek alapján látható, hogy megvalósul a tudásháromszög, de annak különböző szintjei rajzolhatók fel attól függően, hogy ki vagy kik kezdeményezik a kutatásokat, és hogy a résztvevők kutatói szakértelmét milyen mértékben ismerik el. Az egyenrangú partneri viszony különösen az utolsó két esetben valósul meg.

Jelenleg elmondható, hogy az egyetem–partneriskola együttműködéseknek három fő területe különíthető el egymástól: a tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, valamint a kutatás és fejlesztés (Greamy & Brown, 2015).

Tanárképzés

A három terület közül a tanárképzés játssza a legfontosabb szerepet. Az 1980-as évektől Angliában, az Egyesült Királyságban az iskolaközpontú (school-based) tanárképzés terjedt el. Ennek filozófiai háttere az az elv, hogy a tanárjelölteknek valódi problémákkal kell szembesülniük a képzésük során, aminek természetes közege az iskola, az osztályterem (Benton, 1990). A cél az, hogy a hallgatók számára innovatív tanulási tapasztalatokat tudjanak biztosítani a képzés során. Folyamatosan észlelhető volt az eltolódás az egyetemalapú képzéstől az iskolaalapú képzés irányába. Ez együtt járt azzal, hogy az egyetemek kezéből átkerült az irányítás az iskolák kezébe (Taylor, 2008). A változás nem volt problémamentes, aminek okait Taylor abban jelölte meg, hogy a tanárképzésben érdekelt egyetemek szervezeti kötöttségeik miatt nehezen voltak képesek az egyetemen kívüli szereplőkkel (kormányzat, iskolák) dinamikus kapcsolatok kiépítésére olyan területeken, mint a tanárképzésre vonatkozó közös célok kijelölése, megbeszélések, egyeztetések és valódi együttműködések megvalósítása (Taylor, 2008, p. 68).

A 2000-es évek vizsgálatai már foglalkoztak azokkal a tényezőkkel, amelyekről úgy gondolták, hogy akadályozzák a két intézmény együttműködését a tanárképzés vonatkozásában. Ezek a következők voltak:

- szervezési problémák (a szerződések végrehajtása, a partnerek közötti kommunikáció),
- a munkamegosztás problémái (egyenlő tehermegosztás egy adott periódusra vonatkozó célok megfogalmazásakor),
- egyfajta képzési szemlélet megléte, ami azt jelenti, hogy a pedagógusokat mint a képzés hatékony végrehajtóit tartják számon, nem pedig mint part-

nereket, akiket az egész munka folyamatába be lehet vonni a célképzéstől az értékelésig,

- a ráfordított idő, a jutalmazás és a finanszírozás problémái (Smedley, 2001; Bartholomew & Sandholtz, 2009; HEA, 2012),
- ambivalens értelmű politikai üzenetek az egyetemek számára (egyfelől a megerősítés szándéka a politikai döntéshozók oldaláról, hogy az egyetemek szerepét növelni kívánják a tanárképzésben, ugyanakkor alárendelt, kiegészítő szerep hangsúlyozása az iskolaközpontú képzésben) (DfE, 2011, p. 16).

A problémák megoldására az oktatási minisztérium lehetővé tette a tanárképző egyetemek számára, hogy saját gyakorlóiskolákat (University Training School) hozzanak létre (Department for Education, 2010, p. 23), amelyek kutatásokkal alátámasztott tanítást biztosítanak (research informed teaching). Ezeknél nagyon fontos feltétel a földrajzi közelség a tanárképző egyetemekhez, ugyanis így valósulhat meg a valódi munkaerő-megosztás a képző egyetem és az iskola között. Az ismertetett kezdeményezések mentén létrejövő iskolák megfelelő rugalmasságot és szakmai háttérrel biztosítottak, így a tanárképzés irányításában egyre nagyobb teret nyertek (Matthews & Berwick, 2013, p. 5).

A 2012-ben a School Direct címet viselő oktatáspolitikai kezdeményezés még hangsúlyosabb szerepet biztosított az iskoláknak a tanárképzés rendszerén belül (Initial Teacher Education – ITE) azzal, hogy lehetővé tette, hogy nemcsak iskolák, hanem iskolahálózatok is indíthatnak tanárképző kurzusokat, valamint hogy elnevezésében is változott a rendszer iskolaközpontú tanárképzésre (School Centered Initial Teacher Training – SCITT). A tanárképző kurzusokat tapasztalt gyakorló pedagógusok tartják saját iskoláikban, vagy iskolahálózataikban. Bár közeli kapcsolatot ápolhatnak és ápolnak is az egyetemekkel, nem kötelező ez az együttműködés. Azon iskolák hallgatói is megkaphatják a pályakezdő tanári státuszt, amelyek nem állnak partneri viszonyban egy egyetemmel sem, azzal a feltétellel, hogy később részt vesznek egy posztgraduális hagyományos elmélet-gyakorlat alapú képzésen.

A kutatás-fejlesztés irányába történő elmozdulásnak adott ösztönzést a BERA–RSA (British Educational Research Association és a The Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce) közös kutatása, amelynek kutatási jelentése nyomatékosította a pedagógusok által végzett kutatások szerepét az önfejlesztő oktatási rendszer szempontjából, és a következő négy célt fogalmazta meg erre vonatkozóan:

- A tanárképző programok tartalmi fejlesztését kutatásokra kell alapozni.
- A tanárképző programok szerkezetét és tervezését szaktudományi, ismeretelméleti kutatások alapján kell továbbfejleszteni.
- A pedagógusok és a tanárképzésben dolgozó oktatók részesei és felhasználói is a kutatásoknak.

A pedagógusok és a tanárképzésben részt vevő oktatók olyan kutatómódszer-tani ismeretekkel kell hogy rendelkezzenek, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy egyénileg vagy kutatócsoportokban képesek legyenek az oktatás gyakorlatában felmerülő pozitív vagy negatív hatásrendszerek feltérképezésére, illetve a különböző beavatkozások hatásainak vizsgálatára (BERA–RSA, 2014, p. 11).

Szakmai fejlődés, kutatás és fejlesztés

Az Egyesült Királyságban az egyetem–partneriskolai együttműködéseknek hagyományosan fontos szerep jutott az iskolák folyamatos szakmai fejlődésének megvalósításában egyfajta konzultációs szerep révén. Bár az egyetem–partneriskola együttműködések során a kutatásalapú szakmai fejlődés gondolata igen hangsúlyos (Gu et al., 2014), érdekes, hogy az egyetemről nem várják el, hogy vezetője legyen innovatív fejlesztéseknek, vagy hogy a tudományos kutatásokkal kapcsolatos tudását bekapcsolja ezekbe az együttműködésekbe. Az együttműködésen, a kölcsönösségen van a hangsúly, ami nem vitatja el az egyetem részéről valamilyen szakmai tanácsadás fontosságát. Ezen megközelítés megértéséhez érdemes megvizsgálni, hogy mi a különbség a gyakorlatért való tudás (Knowledge-for-practice), a gyakorlati (Knowledge-in-practice) és a gyakorlatról való tudás (Knowledge-of-practice) (Cochran-Smith & Lytle, 1999) fogalmai között.

A gyakorlatért való tudás (Knowledge-for practice) az a tudás, ami szükséges a tanításhoz, elsősorban az egyetemi kutatók és a különböző tudományterületek kutatói által előállított tudás, mondhatni elméleti tudás. A gyakorlati tudás (Knowledge-in-practice) az a tudás, amellyel az igazán magas színvonalú tanítást megvalósító pedagógusok rendelkeznek. Ezt a tudást a gyakorlat és a gyakorlatra irányuló nagyon következetes reflexió vagy kutatás révén sajátítják el a pedagógusok (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 255 és p. 262). A gyakorlatról való tudás (Knowledge-of-practice) az a tudás, amely nem kizárólag a tanítást vagy az iskolát kívülről vizsgáló szakértők által létrehozott, hanem azok által, akik a tanítási tevékenységet művelik, és a pedagógus hivatás gyakorlása során az osztálytermi, az iskolai gyakorlatukat kutatás, vizsgálat tárgyává teszik, szélesebb kontextusba he-

lyezve azt, összekapcsolva különböző elméletek kritikai elemzésével. Ebben az értelemben tehát egy szélesebb kutatói közösség részévé válnak, amelyben az egyetem–iskola partneri együttműködések mellett más hálózatok, iskolaalapú együttműködések, szervezetek is szerephez jutnak. Ez a fajta együttműködés a tanári professzionalizmus szerves része, hovatovább a tanári minőség meghatározó eleme, amelyhez elengedhetetlen a kutatási műveltség (research literacy) (BERA–RSA, 2014, p. 10). Ez pedig feljogosítja a pedagógusokat arra, hogy amellettt hogy iskolai pedagógusként, egyetemi kurzusok oktatóiként, netán pedagógus-továbbképzések vezetőiként dolgoznak, az egyetem–iskola partnerkapcsolat mint kutatóközösség teljes jogú tagjaivá váljanak, és a hallgatókkal együtt megvalósított kutatások segítségével maguk is elméleti tudást hozzanak létre, vagy kritikai elemzés tárgyává teygenek különböző elméleteket (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 289).

A gyakorlatról való tudás szerepének felértékelődése tehát meghatározza az iskola/iskolák és az egyetem együttműködését a partneri kapcsolatok keretein belül a kutatás-fejlesztés vonatkozásában. Ez konkrétan azt jelenti, hogy az együttműködések fő szerepe abban áll, hogy a hagyományos továbbképzés-fókuszú szemlélettől elmozduljanak a közös gyakorlati fejlesztések (Joint Practice Development – JPD) irányába (Sebba, Tregenza, & Kent, 2012). A kutatásokon alapuló fejlesztési együttműködésekben az egyetemi oktatók, kutatók szakmai tudásuk hozzáadásával támogatják a gyakorlatból kiinduló, a pedagógus és a hallgató által közösen végzett vizsgálatokat (Greany & Brown, 2015). Az iskolák szerepe a kezdeményezés, az egyetem szerepe pedig az, hogy munkatársai támogassák ezeket a kutatásokat a magas szakmai színvonal elérése érdekében (Brown, 2019).

Cain (2019) a következőkben határozta meg a sikeres kutatás-fejlesztés tevékenységeit a partneri együttműködésekben belül:

- az iskolák támogatása a különböző kutatási projektek pénzügyi ajánlattételében,
- a pedagógusok támogatása a kutatás megvalósításában,
- információk biztosítása a pedagógusok számára a kutatótanári programok megvalósításához,
- az iskolák által kijelölt kutatási témákról kutatási beszámolók készítése,
- az iskolák által szervezett és megvalósított programok értékelése,
- külső szervezetek által szervezett, az iskolákkal együtt megvalósított projektek értékelése,

- a pedagógusokkal együtt megvalósítandó közös kutatások tervezése, szervezése, megvalósítása (adatgyűjtés, elemzés),
- az iskolavezetők által megtervezett, az egész iskolát érintő kutatások támogatása,
- iskolák toborzása az egyetem által tervezett kutatásokban való részvételre.

Felmerül a kérdés, hogy mennyiben sikerült ezeket az elvárásokat teljesíteniük az egyetem–partneriskolai együttműködéseknek. A kérdésre a választ a hatékonyságot vizsgáló kutatásokból tudhatjuk meg.

McLaughlin & Black-Hawkins (2004) az egyik nagyszabású kutatás-fejlesztési projekt (School University Partnership for Educational Research – SUPER) tanulásait foglalták össze tanulmányukban. A hét évet felölelő kutatássorozat a Cambridge-i Egyetem Neveléstudományi Kara és nyolc középiskola partneri kapcsolatát vizsgálta. Az esettanulmányokat az iskolák és az egyetem munkatársai írták. A projekt célja az egyetem–iskola együttműködések tudományos igényű leírása, elemzése és az eredményekből történő következtetések, valamint az előrelépéshez javaslatok megfogalmazása volt.

A projekt keretében publikált eredményeket elemezve a szerzők megállapítják, hogy a lokális tudást nem minden esetben olvastak felvetéseket, amelyek rávilágítanak arra, hogy a lokális tudást nem minden esetben sikerült az elmélethez kapcsolni, például azoknak a kutatásoknak az esetében, amelyek valamilyen projekt keretén belül valósultak meg. James és Worrall (2000) arra hívják fel a figyelmet, hogy sok kutatás inkább a problémára fókuszált és nem az innováció kifejlesztésére. Bizonyos kutatások esetében a projektszemlélet és az egyetemi oktatók és a pedagógusok között a tudásgenerálásban létrejött szerepmegosztás is igen problematikusnak tűnt (McLaughlin & Black-Hawkins, 2004, p. 272).

Ugyancsak problematikus, hogy különböző nyelvet beszélnek az egyetemek és a partneriskolák, eltérő a szervezeti kultúra, eltérőek a szervezeti szempontú prioritások, a logisztikai nehézségek (valódi találkozások, amelyek elé nem gördít akadályokat a földrajzi távolság), gondot jelent az együttműködés eredményeinek demonstrálása (kinek mi az érték) (Greany & Brown, 2015). Az egyenrangú partneri viszony hiánya, az úgynevezett „harmadik terep” hiánya, ahol lehetőség volna a különböző intézményi hatások levetkőzésére és a bizalmon alapuló kreatív munkavégzés megvalósítására, szintén akadályozó tényezők. Fontosak lennének a partneri együttműködésekben olyan stratégiai vezetők, akik azonosítják és rangsorolják a közös munka feltételeit, lehetőségeit, valamint fontos lenne a feladat-

megosztás e vezetők között. A véleményformálók is nagyobb szerephez juthatnának az együttműködésekben belül, hiszen felvetéseikkel támogathatnák a közös gondolkodást. Az együttműködések átfogó közös szakmai eljárások biztosíthatnák a különböző szervezetek közötti határok lebontását, és végül, de nem utolsósorban a közösen elfogadott célok, valamint a célok eléréséhez rendelt megfelelő mennyiségű pénz és idő garantálná a partneri együttműködések hatékonyságát.

Összefoglalóan: Az Egyesült Királyságban az egyetem–iskola partnerkapcsolat három területen funkcionál hatékonyan. A három terület egymással szoros kapcsolatban áll, és keresztmetszetük jelenti a szakmai fejlesztő iskola megvalósítását. A tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, valamint a kutatás-fejlesztés területei azok, amelyeken belül a tudásháromszög jól működő folyamatot mutat. Az egyetem–iskola/iskolák kapcsolatán belül egyértelműen az iskoláé/iskoláké a meghatározó szerep mind a képzés, mind a kutatás vonatkozásában. Az egyetem feladata az iskolák támogatása, a kutatások facilitálása. Az iskolák szerepét mutatja, hogy önálló kurzusokat szervezhetnek. A tanárképzésben dolgozó oktatók az iskolában dolgoznak. Az angol modell egyik sajátos vonása, hogy a kutatótanárok a hallgatókkal együtt dolgoznak a kutatócsoportokban. Nagyon fontos elvárás a kutatási műveltség, vagyis, hogy a kutatótanár értse a kutatás mibenlétét, és szakértő résztvevője legyen a kutatásoknak.

Norvégia

Norvégiában a hallgatók képzése az egyetem, a gyakorló helyet biztosító iskolák, a partneriskolák és az egyetemi iskolák négyszögében valósul meg (Smith, 2016, p. 28). Az egyetem feladata az elméleti képzés, a gyakorlóhely (Practice schools) csak a gyakorlat színhelyét biztosítja, további kötelezettségei nincsenek. A partneriskolákkal (Partner schools) az egyetem hivatalos szerződés keretein belül meghatározott időre kapcsolatot ápol. A szerződésben rögzítik, hogy az iskola elfogadja az egyetem által felajánlott lehetőségeket a pedagógusok szakmai fejlődésének biztosítására, ami magában foglalja az egyetemekkel közösen végzett kutatásokba való bekapcsolódást is.

Az egyetemi iskolák (University schools) egyetemi kezdeményezés mentén jöttek létre. Először az Oslói Egyetem indított szoros együttműködést egy középiskolával 2009-ben. A tapasztalatokat felhasználva 2011-ben kezdődött meg az iskola–egyetem együttműködés modelljének kidolgozása egy kísérlet keretében, amelyben 13 iskola vett részt. 2014-ben az iskolák száma 21-re bővült. 2018 óta a

modell folyamatosan működik az Oslói Egyetem és 18 iskola között. Az együttműködés a következő célok érdekében történik:

- Minőségfejlesztés az iskolában és a felsőoktatásban a tanulók és a hallgatók tanulásának megerősítése érdekében.
- A pedagógusképzés fejlesztése, hatékony modellek létrehozása a tanár-hallgatók gyakorlatának biztosítására.
- Az együttműködés szélesítése az iskola és az egyetem között a pedagógiai kutatás és fejlesztés területén.

Később más egyetemek is létrehoztak egyetemi iskolákat, és bár minden együttműködés egyedi vonásokat hordoz, közös tulajdonságuk a magas szintű elköteleződés a jövőorientált és tudáslapú tanárképzés iránt, valamint hogy a hallgatók, a gyakorló tanárok és a kutatók szoros együttműködése valósul meg segítségükkel.

Az egyetemi iskolák tehát szakmai fejlesztő iskolák, és igen jelentős szerepet játszottak a norvég tanárképzés megújításában, amelyet egy fejlesztő program (Pilot in the North – Integrált, differenciált és kutatásra épülő tanárképzés) keretében indítottak el. A cél az általános iskolai tanárképzés megújítása volt 1–10. évfolyamig. Az új modellben kiemelt figyelmet fordítottak a szakmai fejlődés és a gyakorlat támogatására, valamint az ehhez nélkülözhetetlen infrastrukturális feltételek biztosítására. A pilot program megvalósításának idején még nem dőlt el, hogy a pedagógusképzés 5 éves integrált mesterképzésben vagy alap- plusz mesterképzés formájában (3 + 2 év) valósuljon-e meg.

Hosszas tervezés és értékelés után végül az integrált tanárképzési program bevezetése mellett döntöttek. A tanárképzésben ez azt jelenti, hogy a hallgatóknak a korábbinál nagyobb mértékben kell elmélyülniük a pedagógiai-pszichológiai jellegű tantárgyakban, és magasabb szintre kell fejleszteni a szakmai tudásukat. Ez magasabb követelményeket támaszt a gyakorlóiskolákkal és a gyakorlatot vezető pedagógusokkal szemben. A fejlesztő program egyik fókuszja a mennyiségében több és színvonalasabb tanítási gyakorlat biztosítása volt. A színvonal emelését az elmélet és a gyakorlat szervezesebb kapcsolatától várták, és ennek érdekében támogatták az egyetem és a gyakorlóiskola, valamint a partnerintézmények közötti erősebb együttműködést. Az új megközelítést az orvosképzésből emelték át. Minden iskolának lehetősége van arra, hogy megpályázza az egyetemi iskola státuszát. A pályázat elbírálásakor azt vizsgálják, hogy a pályázó iskola megfelel-e az előírt kompetenciakövetelményeknek (megfelelő számú pedagógus minimum

mesterfokozatú diplomával rendelkezzen), valamint hogy partnerintézményként elköteleződött-e a tanárképzési programok felé. Az iskoláknak ezen kívül fel kell mutatniuk valamilyen jó gyakorlatot, innovációt valamilyen speciális területen, és világos pedagógiai és szakmai profillal kell rendelkezniük. A hallgatók gyakorlati képzésébe bekapcsolódó pedagógusoknak minimum mesterszintű fokozattal és kiváló szakmai felkészültséggel kell rendelkezniük. Az egyetemi iskolák pedagógusainak szakmai fejlődéséhez szükséges anyagi támogatást részben az iskolák biztosítják. Az iskola kötelezettsége a hallgatók aktív szerepvállalásának és terepmunkájának támogatása. Ezen kívül más egyetemi iskolákkal együtt egy szakmai hálózat tagjaivá válnak, és vállalják, hogy megosztják egymással tapasztalataikat, és szorosan együttműködnek az egyetem tanárképzőivel.

2015 őszén diplomáltak az első integrált tanárképzési mesterképzésben részt vevő hallgatók. A jövőben kutatások keretén belül szeretnék megvizsgálni, hogy az új típusú modell beváltja-e a hozzá fűzött reményeket.

A kutatás-fejlesztés vonatkozásában meg kell említenünk a LIFT – Tanárképzés a változások idején elnevezésű kutatói hálózatot, amelynek tagjai egyetemi iskolai projektekbe kapcsolódnak be. A másik ilyen hálózat az IMA-LU (Integrated Master in Teacher Education), amelynek résztvevői (kutató, tanár és hallgató) az egyetemi iskolákkal a saját kutatás-fejlesztési programokban működnek közre. A hallgatók részt vesznek a szakmódszertanhoz kötődő kutató-fejlesztő tevékenységében.

Norvégiában tehát a szakmai fejlesztő iskolák egyetemi iskolák néven működnek. Egyetemek kezdeményezték a létrejöttüket. Egyetemenként változó egyedi sajátosságokkal rendelkeznek, és nagyon fontos szerepet játszottak a norvég tanárképzés megújításában. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az egyetemi iskolák jó gyakorlatát felhasználták a tanárképzés reformja során. A norvég szakmai fejlesztő iskolák főbb tulajdonságai tehát a gyakorlatorientált kutatás-fejlesztés, a pedagógusok és a pedagógusképzők szakmai fejlődésének támogatása, valamint a hálózatosodás intenzív támogatása.

Írország

Írországban a tanárképzés magas színvonalon folyik, azonban jellemző rá a szétaprózottság. Ennek okát abban látják, hogy több mint 19 intézet folytat képzést, és a képző programok száma is meghaladja a negyvenet (Hyland, 2012). Hiányzik az egységes képzési filozófia és tartalom. Látva az európai trendeket (OECD, 2015), amelyek a tanárképzésben a gyakorlat és az elmélet szorosabb összekapcsolását szorgalmazzák, a Tanárképzési Tanács (Teaching Council) állt a változások élére.

Ebben a kontextusban felértékelődött a képző intézetek és az iskolák partneri kapcsolatának szerepe. Már korábban is léteztek a tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények és az iskolák között innovatív együttműködések, de ezek informális szinten maradtak, és nem váltak a szakmai fejlődést biztosító és szisztematikus kutatáson és elemzésen alapuló műhelyekké (Harford & O’Doherty, 2016).

Jelenleg a tanárképzésben részt vevő oktatók és pedagógusok felé elvárás nemcsak a magas szintű szakirodalmi műveltség, hanem az iskolaszintnek megfelelő szakmai tapasztalat és az aktív részvétel neveléstudományi kutatásokban (kutatások irányítása is), valamint a rendszeres publikációs tevékenység is. További elvárás még a kutatási eredmények beépítése a képzési gyakorlatba. A pedagógusok szakmai fejlődésének biztosítékeként a reflektív gyakorlatot, a kutatások eredményeinek nyomon követését és az iskolák tanulószervezetté válását határozta meg a Tanárképzési Tanács (2017).

A tanárképzés fejlesztését nagymértékben elősegítette a Tanárképzési Tanács által irányított kutatássorozat (Collaboration and Research for Ongoing Innovation). Ennek célja volt a pedagógusok kutatásokba történő bevonása például úgy, hogy azok a pedagógusok, akik részt vesznek a pedagógusképzéshez kapcsolódó kutatásokban, szakmai támogatást kapnak a John Coolahan Kutatástámogatási Keret szervezeti kereten belül. Ezen kívül létezik a Tanárok Kutatási Csereprogramja (T-REX-program) is, amelyen keresztül a Képzési Tanács támogatást nyújt a tanárképzés kutatását megvalósító online szakmai közösségnek, erősítve a hallgatók, a gyakorló pedagógusok és az egyetemi oktatók közösen végzett kutatási tevékenységét. Az új Tanárképzési Kimeneti Követelményekben (2020) is külön hangsúllyal jelenik meg az egyetem és az iskolák együttműködésének fontossága az iskolai gyakorlat kutatásában.

Farrell (2021) az ír tanárképzési rendszert vizsgálta abból a kérdésből kiindulva, hogy vajon egységesen értelmezik-e a képzésben részt vevő oktatók, mentorok, pedagógusok az egyetem–iskola partneri együttműködés fogalmát. Az egyik nehezítő tényező, hogy maguk a tanárképzők is eltérően értelmezik a partneri kapcsolat fogalmát. Az eddigi kutatások alátámasztják, hogy nem egyértelmű még a képzők számára sem ez a fogalom (Harford & O’Doherty 2016; O’Doherty & Harford 2017). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a történelmi és kulturális tényezők is mennyire fontos szerepet játszanak a részt vevő képzők és pedagógusok szerepértelmezésében a partneri kapcsolatokban (Reynolds, Ferguson-Patrick, & McCormack, 2013).

A kutatás többek között vizsgálta az együttműködés szintjének, az együttműködő résztvevők szerepfelfogásának, az együttműködéssel kapcsolatos felelősségnek és az azt biztosító források megítélésének értelmezését. A szerző azt a következtetést vonja le, hogy alapvetően azoknál az együttműködéseknel, ahol szorosabb a kapcsolat, egységesebb szemlélet alakult ki a képzők között a vizsgált területekről, bár nem alakult ki szisztematikus és egységes álláspont az együttműködésekkel kapcsolatban. Emellett a bürokratikus és szervezeti korlátok is hátráltatják az együttműködést annak ellenére, hogy a megkérdezettek szívesen vennék az egyetemek támogatását a szakmai fejlődés területén. A helyzetet nehezíti az íreknél végbemenő tanárképzési reform, amely extra terhet és sokszor kaotikus információáramlást generált. Végkövetkeztetésként a szerző megfogalmazza annak fontosságát, hogy nem elég felülről lefelé végrehajtani egy reformot, hanem szükséges a résztvevők kellő információval történő ellátása, valamint azoknak a szervezeti és pénzügyi kereteknek a kiépítése, amelyek támogatják a reform hatékony megvalósulását.

Írországban tehát látható, hogy a Tanárképzési Tanács vezető szerepet játszik a szakmai fejlesztő iskolák működésének mint jó gyakorlatok felkarolásában, valamint a tapasztalataik hasznosításában. Norvégiához hasonlóan az egyetemektől kiinduló innovatív megoldások becsatornázására törekszenek állami támogatással. A hivatalos stratégiai dokumentumok egyértelműen megfogalmazzák a kutatás, fejlesztés és oktatás háromszögének fontosságát a tanárképzésben.

Izland

Bár Izland kis ország, mégsem tekinthetünk el a tanárképzés területén végrehajtott reformmal kapcsolatos tapasztalataitól. 2007-ben történt meg a tanárképzés átalakítása, amelynek keretében létrejött az egységes öt éves kutatásalapú tanárképzés. A reform alapvetően két fő cél mentén zajlott: az elméleti és a gyakorlati képzés összhangjának megteremtése és a szakmai fejlődés támogatása. A pedagógusképzés minden kurzusánál fő elvárás, hogy kapcsolódjon a kutatáshoz, a gyakorlathoz, és hogy nagyobb hangsúllyal szerepeljen a kreativitás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A számok szintjén ez azt jelenti, hogy a képzés 20%-át iskolai gyakorlatok formájában kell megvalósítani (Svanbjornsdottir, Hauksdottir, & Steingrimsdottir, 2020).

Hogyan is realizálódtak a hétköznapi gyakorlat szintjén a kitűzött célok? Az egyik egyetem például (University of Akureyri) közel 80 óvodával, általános iskolával kötött partneri szerződést. Ezeket az intézményeket egyetemmel együttmű-

ködő iskoláknak nevezik (University associate schools in teacher education). Minden egyes partnerintézményben kineveznek egy szakembert, aki az egyetemmel való együttműködésért felelős, és szervezi, koordinálja az ezzel kapcsolatos feladatokat. Az iskolák feladata, hogy aktívan bekapcsolódjanak a hallgatók képzésébe (3–10 hallgató iskolánként). Ezeket az iskolákat befogadó iskoláknak (Home school) hívják. Az egyetemi oktatók rendszeresen konzultálnak a hallgatókkal és iskolai mentoraikkal annak érdekében, hogy a gyakorlati képzés az eredetileg megfogalmazott célok mentén valósuljon meg. Továbbá vállalják, hogy aktívan részt vesznek az iskolai gyakorlatot irányító mentorok, szakvezetők és az egyetemi oktatók tanulóközösségének a munkájában az iskolában folyó oktatás különböző jellemzőit tanulmányozva és azokra reflektálva. A tanulóközösséget úgy irányítják, hogy a tagok együttesen dolgozzanak ki és hajtsanak végre közös kutatásokat különböző fejlesztések érdekében (Ingersoll & Strong, 2011).

Ezen tanárképzési program megvalósításának alapja a kölcsönösség, az egyenlőség: minden partnernek hozzá kell járulnia a közös munkához, és ezt a hozzájárulást kölcsönösen el is kell ismerni. Természetesen ez csak akkor valósulhat meg, ha a partnerek egymás érdekeit maximálisan figyelembe veszik. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi oktatók könnyebben végezhetik vizsgálataikat az iskolákban (kérdőívek kitöltetése tanulókkal, tanárokkal), de jelenti azt is, hogy az iskola támogatást kap az egyetemtől a különböző projektek végrehajtásában. A tanítási gyakorlat jelenleg minden kurzus szerves részét képezi, tehát nem elkülönült blokkokba szervezett. Így teszik lehetővé a hallgatók számára, hogy az elméletet és a gyakorlatot integrálják, és ezzel támogassák kritikai gondolkodásuk fejlődését (McIntyre, 2009).

Az egyik két évig tartó kutatás központi témája az inkluzív nevelés megvalósítása az egyetem és az iskolák partneri együttműködésének keresztmetszetében (Bjarnadóttir, 2009). Ez, mivel komplex kutatásról volt szó, több egymással összefüggő, de néhány esetben egymástól elkülönülő részkutatás láncolataként definiálható. A kutatók külön vizsgálatban elemezték az egyetem és partnerintézményei együttműködését a tanárképzés szempontjából. A vizsgált területek a következők voltak:

- a képzésben részt vevő hallgatók tanulása (elmélet és gyakorlat összekapcsolása);
- a partnerségi együttműködések hatása az iskola szakmai fejlődésére, az iskolai kontaktszemélyek tanárképzésre vonatkozó attitűdjeinek vizsgálata;

- a kurzusok tartalmának és fókuszának változása az egyete–iskola kapcsolatának alakulása során;
- a résztvevők (hallgatók, pedagógusok, oktatók) milyen jellegű tevékenysége révén valósul meg a tanulóközösségek munkája.

A résztvevők összességében elégedettek az eddig megvalósult intézkedésekkel, és az elégedettséget az is jelzi, hogy egyre több intézmény szeretne bekapcsolódni az egyetemmel történő együttműködésekbe. A kutatások alábbi fontos eredményei – a teljesség igénye nélkül – az egyete–iskola partneri viszonyára vonatkozóan irányadóak lehetnek képzési reformok bevezetésekor:

- nagyon fontos a résztvevők (hallgatók, mentorok, szakvezetők) pontos és részletes információkkal történő ellátása az egyetemi elvárásokról, követelményekről (a folyamat elején, az iskolai gyakorlat elkezdésekor),
- úgyszintén lényeges, hogy az iskolák hasonlóan pontos és részletes információkkal lássák el a hallgatókat az iskolai gyakorlattal kapcsolatban,
- a hallgatók aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy eleget tudnak-e tenni iskolai gyakorlati kötelezettségeiknek (időbeosztás),
- a hallgatók nagyon pozitívan ítélték meg az egyéni és a csoportos reflexiókat, kiemelve, hogy nagyon sokat segítettek nekik a másik nézőpontjának elfogadásában, valamint hogy a csoportos tevékenységek során a különböző tanári szerepek megítélésével kapcsolatban sokkal magabiztosabbak lettek.

Az ehhez a kutatáshoz csatlakozó részkutatás eredményei alapján sikerült azonosítani néhány fejlesztendő területet. Problémaként merült fel néhány esetben – elsősorban az egyetemen belül –, hogy hogyan oldják meg az iskolai gyakorlat szervezését abban az esetben, ha az egyetemi oktató tapasztalatlan az iskolai terepen. Előfordult, hogy a tapasztalt pedagógusok számára problémát jelentett a felelősségmegosztás és a hallgatók megfelelő irányítása, aminek oka elsősorban a hallgatók mint fiatal felnőttek tanulási sajátosságainak nem kellő mértékű ismerete volt. Néhány pedagógus bizonytalan volt a hallgatóval való együttműködés irányításában, és néhányan úgy vélték, hogy ennek oka, hogy az egyetem nem adott kellő részletességű leírást az iskolai gyakorlatról. Az is probléma volt a tanárok számára, hogy a hallgatók eltérő időpontokban jelennek meg az iskolában, valamint, hogy nagyon eltérnek a hallgatókkal szemben támasztott követelmények. Az iskolai tanulók oldaláról jelentkező probléma volt, hogy hogyan motiválják

őket nagyobb aktivitásra akkor, amikor a hallgatók tartanak nekik foglalkozásokat (Sigurdardóttir, 2010).

Izland esetében a kutatásalapú tanárképzés mint központi, állami kezdeményezés valósul meg. Ebben a modellben kiemelt szerephez jut a felek kölcsönös hozzájárulása és egymás munkájának elismerése a partneri együttműködésekben. A tudásháromszög tehát a felek egyenrangú kapcsolatán alapul, fenntarthatóságát pedig az adott partneri kapcsolaton belüli tanulószervezetek mint szakmai műhelyek biztosítják tevékenységük révén.

Hollandia

Hollandiában az egyetem-partnerintézmény kapcsolat három modellje működik, amelyeket Maandag és munkatársai írtak le (2007). Az első modellben (Koordinátor modell) a gyakorlólhely koordinátori szerepet tölt be, és biztosítja a gyakorlás lehetőségét. Egy kinevezett tanár koordinálja az egyetemmel való kapcsolatokat és a hallgatók mentorálását. A másodikban (Partneriskola modell) egy, az iskolában dolgozó tanárképző kolléga felel a pedagógusok és a tanárjelöltek szakmai fejlődéséért, tanulásáért. Ez az iskolában dolgozó tanárképző kolléga tartja a kapcsolatot az egyetemi tanárképzésért felelős oktatókkal. A harmadik típusban (Hálózati modell) az iskolán belül az egyetemi és az iskolai képzésért felelős tanárok csoportjai, a mentorok támogatják a pedagógusjelöltek és a pedagógusok szakmai fejlődését. Az iskolák szerepe mindegyik modellben sokkal meghatározóbb a gyakorlati képzési terv fejlesztésében, mint az egyetemeké, ez pedig azt is jelenti, hogy a pedagógusjelöltek több órát töltenek a partneriskolákban, mint az egyetemen. Az oktatók nem csak az egyetemen tanítanak, hanem belépnek a partneriskolákba, és ott is támogatják, tanítják a hallgatókat. Mindez nem azért történik, hogy az egyetemtől elszigetelve dolgozzanak, hanem éppen ellenkezőleg, azért, hogy az egyetemi kurzusokon tanultakat hatékonyabban tudják kapcsolni az iskola világához.

Mind a három modellben közös, hogy az egyetemi elméleti oktatás mellett a partneriskolákban történik a gyakorlati képzés az úgynevezett munkaalapú tanulást (work-based learning) megvalósítva (Maaranen, Kynäslähti, & Krokfors, 2008).

A munkaalapú tanulás főbb jellemzői (Billett, 2002; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Little, 2007; Fox, Wilson, & Deaney, 2010) a következők:

- részvétel az adott munkahely tevékenységeiben,
- a tevékenységek előzetes megtervezése,
- a részvétel egy tapasztalt kolléga segítségével történő irányítása,

- a tevékenységek szabadon történő kiválasztása,
- a pedagógusjelölt fejlesztési igényeit figyelembe vevő tanulóközpontú módszerek alkalmazása,
- a reflektálás során az eltérő megközelítések, gondolkodásmód maximális tisztelete,
- kiemelt figyelem az iskolában tanító pedagógusok szakmai fejlődésére.

A jelenleg 56 működő egyetem–partneriskola kapcsolat közül 22 döntött amellett, hogy a szakmai együttműködés a fentiekben leírtaknál magasabb szintjét valósítják meg, elkötelezve magukat az iskolafejlesztés, a pedagógiai innovációk, a kutatás és a tudományos ismeretek fejlesztése mellett, vagyis ezek (Academische Opleidingsscholen) szakmai fejlesztő iskolaként működnek. Ez az a szintér, ahol megvalósul az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszöge.

A szakmai fejlesztő iskolákban, hasonlóan az angol modellhez, a tanárképzésben az iskola szerepe erősebb, mint az egyetemeké, olyannyira, hogy a gyakorlati képzés tantervi kidolgozása is az iskolák feladata. Az iskola szerepe a helyben dolgozó pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában is meghatározó. Az egyetemi oktatók megosztják munkaerejüket az egyetem és az iskola között az elmélet és a gyakorlat hatékonyabb összehangolása céljából. Bár a kutatás minden hallgató esetében elvárt tevékenység – függetlenül attól, hogy a három modell közül melyikben tanul –, a szakmai fejlesztő iskola egyértelműen elkötelezett az iskolai és pedagógiai innovációk, a korszerű tudományos ismeretek gyarapítása és terjesztése mellett. A szakmai fejlesztő iskolákban történő kutatásoknál fontos követelmény, hogy az adott iskola kontextusához kötődjenek, és hogy az iskolában dolgozó kutató tanár támogassa a hallgatókat a kutatásokban.

Velzen és Klink (2014) szerint a holland egyetem–iskola partneri együttműködések, és azon belül a szakmai fejlesztő iskolákat vizsgáló kutatásokról elmondható, hogy egy részük a közös nyelv kialakításának szükségességét emeli ki, ami segíthetne átlépni az intézmények eltérő szervezeti kultúrájából, alkalmazott módszereiből, értékeiből adódó határokat. Más vizsgálatok a gyakorlatorientált kutatások elismerését szorgalmazzák az akadémiai életben. A jövőre nézve igény van olyan kutatásokra, amelyek az egyetem–iskola együttműködésekben tanuló hallgatók véleményét térképeznék fel: tetszik-e nekik ez a képzési forma, miben látják előnyeit, vagy esetleg visszatérnének-e a hagyományos képzésbe. Nem mellékes az együttműködések pénzügyi háttérének vizsgálata: mire lenne szükség, és ezt hogyan lehetne finanszírozni. Végül pedig érdemes lenne olyan kutatásokat

végezni, amelyek nemzetközi viszonylatban hasonlítják össze az egyetem–iskolai együttműködések a tanárképzés vonatkozásában.

Összegzés

Nemzetközi terepszemlénk során számba vettük azokat az országokat, ahol az egyetem–iskola partneri együttműködés keretén belül a szakmai fejlesztő iskola képe rajzolódik ki előttünk. Mivel a modell az Egyesült Államokból származik, az eredetileg a Holmes Group által kidolgozott koncepciót vettük alapul. Ezt követően bepillantottunk az angol, a norvég, az ír, az izlandi és a holland szakmai fejlesztő iskolák működésébe.

A nemzetközi körkép megrajzolása során arra kerestük a választ, hogy vajon az oktatás-kutatás-innováció tudásháromszög legfőbb letéteményesei, a szakmai fejlesztő iskolák milyen formában valósulnak meg a vizsgált országokban, milyen országonként jellemző sajátos vonások jelennek meg, mik azok a tényezők, amelyek fontos szerepet játszottak vagy játszanak formálódásukban, illetve folytak-e kutatások a szakmai fejlesztő iskolákkal kapcsolatosan, és ha igen, milyen tapasztalatokkal.

A bemutatás során kirajzolódott, hogy a szakmai fejlesztő iskolák meghatározó jegye az együttműködés melletti elköteleződés az egyetem és partneriskola részéről egyaránt. Ez az együttműködés a tanulók támogatását, a tanárképzés minőségi fejlesztését, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatását és az új kutatásokkal megalapozott tudás létrehozását és alkalmazását szolgálja, másképpen fogalmazva az elmélet és gyakorlat hatékony összekapcsolását támogatja. Az izlandi modellnél kiemelt szerepet kap az értékazonosság a partnerek között: a partnerek munkához való kölcsönös hozzájárulása és egymás munkájának elismerése. Az angoloknál az együttműködések legmagasabb szintjén pedig a partnerek szakértelmének kölcsönös elismerése valósul meg.

A pedagógiai gyakorlat kutatása és fejlesztése a bemutatott modellekben a pedagógusoktól elvárt szakmai feladatként jelenik meg. Különbség abban mutatkozik, hogy a kutatás alapvető feltételként fogalmazódik-e meg már a képzés során (például Hollandia, Izland), vagy pedig a kutatás iránt magas szinten elkötelezett pedagógusok foglalkoznak csak vele (például USA, Egyesült Királyság, Norvégia).

Vannak hangsúlyeltolódások annak tekintetében is, hogy az új, kutatásalapú ismeretek becsatornázása a képzésbe, továbbképzésbe hogyan történik. Különösen az angol és a holland modellek esetében látható, hogy a partnerintézmények és pedagógusaik mennyire meghatározó szerepet játszanak a jelöltek oktatásában, képzésé-

ben, a gyakorlati képzés fejlesztésében. Az Egyesült Királyságban a tanárképző kurzusokat az iskolában tartják a képzésbe bekapcsolódó pedagógusok, a hollandoknál pedig az egyetemi oktatók az iskolában töltik munkaidejük nagy részét.

Különbözőek azok a módok, ahogy az egyes országokban létrejöttek az együttműködések, illetve ösztönözni kívánják azok fennmaradását. Vannak országok, ahol az egyetemek indítottak partneri együttműködések, és bekapcsolták ezeket a kutatásokba, majd az állam ezen jó gyakorlatokra alapozva alakította át a tanárképzést (például Egyesült Királyság, Írország), más országokban maguk az egyetemi kezdeményezések nem generáltak központi állami beavatkozást (például Hollandia). Van olyan ország is, ahol maga az állam lépett elő kezdeményezőként, és vitte végig a tanárképzési reformot (például Izland).

Az is fontos szempont, hogy egyáltalán megvalósulnak-e, és ha igen, akkor milyen mélységben és spektrumban magára a szakmai fejlesztő iskolára vonatkozó kutatások. Ebben a tekintetben az USA-ban mondható el hogy kiterjedt, kutatások által alátámasztott szakirodalom áll rendelkezésünkre.

Minden modell közös vonása, hogy hangsúlyosan megjelenik bennük a felkészült, kutató tanár,¹ aki szakmai hálózatokban tevékenykedik.

Érdeemes odafigyelnünk a szakmai fejlesztő iskolák kutatások által kimutatott problémáira is. Ilyenek például az egyenrangú partneri kapcsolatok kialakítását akadályozó lokalizációs, szervezeti, adminisztratív, pénzügyi és szemléletbeli tényezők.

Külön ki kell emelnünk a szakmai fejlesztő iskolák további lehetőségeit, mint például a mentorok kiválasztásában, szakmai fejlődésének a gyakorlók és a pedagógusok szakmai fejlődésének (kutatásmódszertani is) támogatásában (például az amerikai modellre vonatkozó kutatások) és a hálózatépítésben rejlő lehetőségeket (például norvég modell).

A szakmai fejlesztő iskolák bármilyen felállásban is realizálódnak, létjogosultságukat több tényező is alátámasztja. Először is a tanárképzésen belül az elmélet és a gyakorlat szerves összekapcsolását biztosítják. Ennek módja az úgynevezett klinikai gondolkodás, vagyis hogy az egyetem és az iskola kutatóműhelyként működik, és a helyi gyakorlatot kutatja, az eredmények egyrészt így elméletté válnak, ugyanakkor megtörténik a gyakorlatba való visszaforgatásuk is. Másrészt ez a klinikai szemlélet lehetőséget teremt a leendő pedagógusok minél magasabb szintű képzésére, a tanulók tanulásának támogatása érdekében a legkorszerűbb jó gyakorlatok, in-

¹ Szándékosan írtuk a szót külön, ugyanis nem minden esetben kinevezett kutatótanári státusszal rendelkező pedagógusokról van szó, hanem olyan mentorokról, szakvezetőkről, vezetőtanárokról, akik bekapcsolódnak a kutatásokba.

novációk kifejlesztésére, a gyakornokok, a pedagógusok (szakmai fejlesztő iskolában dolgozó és nem ott dolgozó), az egyetemi oktatók szakmai fejlődésének támogatására a közös kutatások révén kifejlesztett módszerekkel és eljárásokkal.

Jelen tanulmányunkban nem tértünk ki arra, hogy ezek a külföldi tapasztalatok vajon milyen magyarországi kezdeményezésekre épülhetnének, akár a hazai gyakorlatra, akár a hazai kutatásokra gondolunk (lásd Kotschy, 2003; Falus & Szűcs, 2021). E lehetőségek bemutatásával és elemzésével a szakmai fejlesztő iskola szempontjából egy külön tanulmányban kívánunk foglalkozni.

Irodalom

- Bartholomew, S. S. & Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school–university partnership. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 155–165.
DOI: 10.1016/j.tate.2008.07.001
- Baumfield, V. & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 411–427.
<https://doi.org/10.1080/13540600701391960>
- Benton, P. (1990). *The Oxford Internship Scheme: Integration and partnership in initial teacher education*. Calouste Gubbenkian Foundation.
- BERA–RSA (2014). *Research and the Teaching Profession: Building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA–RSA Inquiry into the role of research in teacher education. BERA and RSA.
- Billett, S. (2002). Towards a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53, 27–43.
- Bjarnadóttir, R. (2009). *Practice Experiences and Supervision of Student Teachers as Sources for Developing Their Professional Competence*. Paper presented at AERA (American Educational Research Association) congress in San Diego, 13–17. April 2009.
- Brown, C. (2019). School/university partnerships. An English perspective. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 22–34. <https://doi.org/10.25656/01:19039>
- Buckzinsky, S. & Sisserson, K. (2008). School district and university co-teaching: Toward instructional synergy in an induction. M. E. program. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 47–74.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing, scholen en opleidingen, elkaars natuurlijke partners [Cooperative Teaching Education, Schools and Training Institutions as Partners]. *VELON Magazine*, 22(1), 17–21.

- Burns, R. W., Yendol-Hoppey, D., Nolan, J. F., & Badiali, B. J. (2013). Let's learn together. *Phi Delta Kappan*, 94(7), 26-26.
<https://doi.org/10.1177/003172171309400710>
- Burstein, N., Kretschmer, D., Smith, C., & Gudoski, P. (1999). Redesigning teacher education as a shared responsibility of schools and universities. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 106–118.
<https://doi.org/10.1177/002248719905000204>
- Cain, T. (2019). School-University Links for Evidence-Informed Practice, *Education Sciences*, 9(2), 97. <https://doi.org/10.3390/educsci9020097>
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365–384. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005003>
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, pp. 249–305. American Educational Research Association.
<https://doi.org/10.2307/116727>
- Cuddapah, J. L. & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62–75.
<https://doi.org/10.1177/0022487110377507>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of Mentoring/Induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274.
<https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Department for Education (2010). *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010*. Crown Copyright. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> (2023.02.03.)
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- DfE (2011). *Training our next generation of outstanding teachers. An improvement strategy for discussion*. Department of Education.
- Drago-Severson, E. (2009). *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in our Schools*. Corwin.

- Falus, I. & Szűcs, I. (2021) (Eds.). *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Farrell, R. (2021). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education, *Irish Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>
- Ferrara, J. (2014). Historical context of the PDS movement. In Ferrara, J. (Ed.), *Professional development schools: Creative solutions for educators* (pp. 9–26). Rowman & Littlefield.
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. (2010). Beginning teachers' workplace experiences: perceptions and use of support. *Vocations and Learning*, 4, 1–24.
doi:10.1007/s12186-010-9046-1.
- Greany, T., & Brown, C. (2015). *Partnerships between Teaching Schools and Universities: Research Report*. UCL Institute of Education.
- Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2009). Schooluniversity partnership: Perceptions of the teachers. *School-University Partnerships*, 3(1), 100–112.
- Groumpos, P. P. (2013). An overview of the triangle of knowledge as a driving force for sustainable growth in developing nations. *IFAC Proceedings Volumes*, 46(8), 106–115. <https://doi.org/10.3182/20130606-3-XK-4037.00055>.
- Gu, Q., Rea, S., Hill, R., Smethem, L., & Dunford, J. (2014) *Teaching Schools Evaluation: Emerging Issues from the Early Development of Case Study Teaching School Alliances (Research Report)*. Department for Education.
- Halász, G. (2016). *School-university partnership for effective teacher learning: Issues paper for the seminar*. Co-hosted by ELTE Doctoral School of Education and Miskolc-Hejokeresztur KIP Regional Methodological Centre.
- Harford, J., & O'Doherty, T. (2016). The Discourse of Partnership and the Reality of Reform: Interrogating the Recent Reform Agenda at Initial Teacher Education and Induction Levels in Ireland. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.64>
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055–1067. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- HEA (2012). *Collaboration and partnership working in a competitive environment. A literature synthesis of widening Access, Student Retention and Success*. National Programme Archive: Higher Education Academy (HEA) Report.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, Retrieved from http://www.holmespartnership.org/Tommorows_Schools.pdf (2023.02.03.)

- Hunt, C. S. (2014). A Review of School-University Partnerships for Successful New Teacher Induction. *School-University Partnerships*, 7(1), 35–48.
- Hunzicker, J. L. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Hunzicker, J. I. (2019). Learning-focused Teacher Leadership: The Professional Development School (PDS) Advantage. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 4(1). <https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0031>
- Hyland, A. (2012). *A Review of the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland: Background Paper for the International Review Team*. Department of Education and Skills.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Initial Teacher Education (2001). Criteria and Guidelines for Programme Providers. In *Accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001*. Revised Edition March 2017. Retrieved from <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/criteria-and-guidelines-for-programme-providers-march-2017-.pdf> (2023.02.03.)
- James, M. & Worrall, N. (2000). Building a reflective community: development through collaboration between a higher education institution and one school over 10 years. *Educational Action Research*, 8(1), 93–114. <https://doi.org/10.1080/0965079000200105>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, Ch. (2016). “Successful University-school Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice.” *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>.
- Kimmel, M. (2011). Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In Falus, I. (Ed.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés* (pp. 271–324). Eszterházy Károly Főiskola.
- Kotschy, B. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, *Pedagógusképzés*, 1–2, 109–117.
- Little, J. W. (2007). Teachers account of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In Moss, P. (Ed.), *Evidence and decision making: 2007 NSSE yearbook* (pp. 217–240). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00103.x>

- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A., & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30, 151–173. <https://doi.org/10.1080/02619760701275552>
- Maaranen, K., Kynäslahti, H., & Krokfors, L. (2008). Learning a teachers work. *Journal of Workplace Learning*, 20, 133–145. doi:10.1108/13665620810852287.
- McLaughlin, C. & Black-Hawkins, K. (2004). A Schools-University Research Partnership: understandings, models and complexities, *Journal of In-service Education*, 30(2), 265–284.
- Matthews, P. & Berwick, G. (2013). *Teaching Schools: first among equals?* National College for Teaching and Leadership.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25, 602–608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.008>
- Miller, L. (2015). School-university partnerships and teacher leadership: Doing it right. *Educational Forum*, 79(1), 24–29. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.972810>
- Neapolitan, J. E. & Levine, M. (2011). Approaches to professional development schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 110(2), 306–324. <https://doi.org/10.1177/016146811111301403>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.OECD.
- O’Doherty, T. & Harford, J. (2017). Building Partnerships in Irish Teacher Education – A Case Study. In Peters, M., Cowie, B., & Menter, I. (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*, (pp. 167–178). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7_11
- University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Teacher Education and School (2021). *The university school partnership*. Retrieved from <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/university-schools/> (2022. 07.23.)
- Rutter, A. (2006). The evolution of the PDS research landscape. In Neapolitan, J. E. & Berkeley, T. R. (Eds.), *Where do we go from here? Issues in the sustainability of professional development school partnerships* (pp. 3–16). Peter Lang Publishing, Inc.
- Sebba, J., Tregenza, J., & Kent, P. (2012). *Powerful Professional Learning: A School Leader’s Guide to Joint Practice Development*. National College for School Leadership.
- Sigurdardóttir, A. K.(2010). School–university partnership in teacher education for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 149–156. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01160.x>
- Sjoer, E., Norgaard, B., & Goossens, M. (2012). Opportunities and challenges in the implementation of the knowledge triangle. In s.n. (Ed.), *Proceedings of the 40th*

- SEFI annual conference 2012* (pp. 1–11). Societe Europeenne pour la Formation des Ingenieurs (SEFI).
- Smedley, L. (2001). Impediments to Partnership: A Literature Review of School-University Links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7, 189–209. <https://doi.org/10.1080/13540600120054973>
- Smith, K. (2016). Partnerships in Teacher Education-Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Solomon, J. (2009). The Boston teacher residency: District-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 478–488. <https://doi.org/10.1177/0022487109349915>
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112–122. <https://doi.org/10.1177/002248710833053>
- Svanbjornsdottir, B., Hauksdottir, H., & Steingrimsdottir, M. (2020). Mentoring in Iceland: An integral part of professional development? In Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (pp. 129–149). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch6>
- Taylor, A. (2008). Developing Understanding about learning to teach in a university-schools partnership. *British Educational Research Journal*, 31(1), 63–90. <https://doi.org/10.1080/01411920701491995>
- Teaching Council (2020). *Céim: Standards for Initial Teacher Education*. Teaching Council.
- Teitel, L. (1999). Looking toward the Future by Understanding the Past: The Historical Context of Professional Development Schools. *Peabody Journal of Education*, 74(3–4), 6–20. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1999.9681914>
- Tenore, F. B., Dunn, A. C., Laughter, J. C., & Milner, R. H. (2010). Teacher candidate selection recruitment, and induction: A critical analysis with implications for transformation. In Hill-Jackson, V. & Lewis, C. W. (Eds.), *Transforming teacher education: What went wrong with teacher ducation, and how we can fix it* (pp. 93–118).
- Tsui, A., Edwards, G., Lopez-Real, F. J., & Kwan, T. (2009). *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives*. Routledge. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p5359060> (2022.05.03.)

Van Velzen, C. & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges. In Calvo de Mora, J. & Wood, K. (Eds.), *Practical knowledge in teacher education Approaches to teacher internship programmes* (pp. 180–194). Routledge.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58.
<https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

Professional Development Schools in the world

Professional Development Schools are a means of realizing the knowledge triangle of Education-Research-Innovation in the field of Teacher Education. The rationale of the study is to provide an overview of the opportunities opened up by professional development schools and the experiences regarding their work based on researches all around the world. The destinations of the international overview are the United States of America, the United Kingdom, Norway, Ireland, Australia, Iceland and the Netherlands. This article is recommended to the attention of the stakeholders of the current reform in Hungarian teacher education.

Keywords: *Teacher Education, Professional Development School, Education-Research-Innovation, Professional Development*