

Oktatói együttműködés a tanulás támogatásáért

Kovács Zsuzsa – Tókos Katalin

■ A jelen tanulmány a 2010-ben lefolytatott, *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2.* című kutatás (Vámos, 2010) során, különböző szakterületekhez kötődő felsőoktatási intézményekben készült esettanulmányok alapját képező interjúk tartomelemzésének eredményeit mutatja be. Az elemzés célja volt feltárni, hogy az egyes intézményi gyakorlatokhoz kötötten – a tantervek végrehajtásához, az egyes tantárgyak oktatásához, az oktatói nézetek személyes szintjének vizsgálatához kötődően – az oktatói együttműködés mely formái, módjai tekinthetők leginkább jellemzőnek a tanulási eredmények alkalmazása során. Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a tanuló- és tanulásközpontú folyamatokat középpontba állító intézményi gyakorlatok elengedhetetlen elemét képezi a kölcsönösség és kooperáció, jóllehet a felsőoktatási intézmények mint szervezetek felépítése, diszciplináris tagoltsága sok esetben nem támogatja az együttműködésre épülő tanulást, illetve szervezeti működést. Az elemzés során feltárt oktatói együttműködések mintázata szorosan kapcsolható a hazai felsőoktatási gyakorlat egyedi jellemzőihez: az azonos tárgyak oktatása mentén megjelenő tapasztalatcserét (ami leginkább tartalmi egyeztetést jelent), illetve a kutatási feladatokhoz kapcsolódó közös munkát nevezhetjük tipikus együttműködési formáknak. Változatos együttműködési formák kialakítására, fenntartására, valódi tanulóközösség megjelenésére kevés példát találunk. ■

„Itt millió ilyen „fejünket összedugjuk” megbeszélés van és az az igazság, hogy csak kibuknak a hiányosságok. Kvázi szinte egymást oktatjuk. Rendszeresen megbeszéljük a módszereket, hogy ki mit használ, és kibuknak a dolgok. Nemcsak ennek révén, hanem a hallgatókat minden félévben meg is hívjuk. Tehát most két hónapja volt egy olyan, hogy különböző évfolyamokról meghívtunk, a HÖK-ön keresztül kértünk hallgatókat és itt elmondják szóban a véleményüket, hogy ennél a tárgynál ezt látják problémának, annál a tárgynál azt.”

„Megkérdezzük a gyakorlati helyeket, ahol a hallgatóink dolgoznak, hogy nekik milyen elvárásaik vannak az ideális munkatárssal szemben. Így összegyűlik egy kompetencialista, és hogy a gyakorlók az ideális munkatárshoz képest hogyan teljesítenek. Ebből látszik, hogy melyek azok a területek, amelyeket fejleszteni kellene, és beépíteni a képzésbe.”

Miért, milyen szempontból lehet fontos a fenti interjúrészletekben megjelenő együttműködés, egymástól tanulás értelmezése? Többek közt azért, mert mára a hallgatók tanulásának támogatását középpontba helyező tanulási eredmények szemlélet általános elvárássá vált a felsőoktatásban (Halász, 2010), s bár alkalmazásának célja más és más az egyes szinteken,

minden esetben elmondható, hogy meghatározó elemnek tekinthető a kölcsönös kommunikáció, az együttműködés az érintett felek között (Derényi, 2011). Az intézményi alkalmazás, viselkedés szempontjából lényeges kérdés, hogy vajon kikkel, hogyan működik együtt az intézmény a programtervezés- és fejlesztés folyamatában. A gyakorlati megvalósítás szempontjából pedig az, hogy az oktatói gyakorlatra, az alkalmazott pedagógiai eljárásokra – különösen a tanulásszervezés és értékelés kapcsán – az együttműködések mely formái, módjai jellemzőek.

Azok az elemzések, melyek a tanulási eredmények szemlélet hatását értelmezik az oktatói gyakorlatra, tanulásszervezésre, kiemelik, hogy minden olyan oktató, aki komolyan veszi az elérni kívánt tanulási eredményeket, szembekerül azzal a dilemmával, vajon képes-e olyan tanulási környezetet létrehozni, amelyben Biggs szavaival (Biggs, 2003, idézi Halász, 2010) „csapdába ejtjük” a tanulót úgy, hogy nehéz legyen neki onnan kiszabadulnia úgy, hogy ne tanulna meg azt, amit szeretne megtanulni. Legalább ennyire fontos kérdés, hogy a hallgatókkal való intenzív interakcióban reális képet tudunk-e alkotni arról, mi történik velük valójában akkor, mikor alakul a gondolkodásuk, a képességeik (Halász, 2010), és minderről akarunk-e párbeszédet folytatni, egyeztetni, tudásunkat folyamatosan megosztani oktatói kollegáinkkal, másokkal, azaz a tanulást közösségi tevékenységként értelmezni.

E tanulmányban a tanulási eredmények szemlélet alkalmazásához kötődő, 2010-ben végzett kutatás (Vámos, 2010)¹ elemzésére vállalkoztunk a fent jelzett együttműködés szempontját elmélyítendő. A munka első részében 1) az együttműködést mint a tanulás támogatásának, a tanulási eredmény szemlélet alkalmazásának tanulási keretét értelmezzük röviden, kitérve az együttműködő tanulás, a tanulóközösségek oktatói gyakorlatra és a hallgatók tanulási eredményeire tett hatásaira, 2) majd a 2010-es vizsgálatban készült 5 intézményi esettanulmány alapját képező interjúk tartalomelemzésével kapott eredményeinket mutatjuk be a tanulási eredmények alkalmazásához kötődő együttműködési módok, formák, oktatói együttműködések jellegzetességeinek kiemelésével.

A tanulási eredmények alkalmazása kapcsán kialakuló együttműködés sajátosságai és hatásai

A tanulási eredmények alapú szemlélet tanulási környezetet befolyásoló hatásának elemzése kapcsán többen kiemelik (Frye–McKinney–Trimble, 2006; Biggs–Tang, 2007), hogy az egyén tanulását előtérbe helyező tanítási és tanulási paradigma mind a tanulási folyamatot,

¹ A 2010-ben zajlott *A tanulási eredmények alkalmazása az oktatásban és az értékelésben 2.* kutatás (LeQ2 néven azonosított kutatás) célja a tanulási eredmények értelmezésének és alkalmazásának hazai környezetben való feltárása volt. A kutatás 72 felsőoktatási intézmény bevonásával valósult meg. A folyamat során az intézményvezetők és oktatók egy online kérdőíves kutatásban vettek részt. A kérdőíves felvételt öt intézményben mélyfúrászerűen vezetői és oktatói interjúk is kiegészítették, s ez alapján 5 esettanulmány is készült. Épp e folyóirat hasábjain, a 2011/4. számban jelent meg egy újabb részmintá elemzése Vámos Ágnes tollából *Tanulási eredmények-szemlélet és gyakorlat összefüggése a felsőoktatásban* címmel.

mind a szervezeti kultúra bizonyos alapvetéseit átalakítja. Ennek a megközelítésnek az alapját, szemben a tanulást izolált tevékenységként értelmező, versengő klímát erősítő, tanárcentrikus modellel, a támogató, együttműködő szemlélet, szervezeti kultúra jelenti (Frye–McKinney–Trimble, 2006). A tanuló- és tanulásközpontú folyamatokat középpontba állító intézményi joggyakorlatok alapelvei között is kitüntetett jelentőséggel bír a kölcsönösség és a kooperáció. Ebben a megközelítésben az a hangsúlyos, hogy a hatékony (mások nézeteinek megismerését és ezáltal mélyebb megértést, a saját nézetek tudatosítását támogató) tanulás együttműködő, teamszerű keretek között, tanulóközösségekben folyó szociális tevékenységként jelenik meg (Frye–McKinney–Trimble, 2006).

A tanulóközösségek szakmai fejlődésben játszott szerepét széles körben elismerik, ugyanakkor csak napjainkra jelentek meg azok az eredmények, amelyek ennek hatását tárták fel, és értelmezték az oktatói gyakorlatra és a hallgatói tevékenységre (Vescio et al., 2008). A tanulóközösség a változatos kollaboratív és kooperációs² tevékenységen keresztül váltja ki hatását: a napi gyakorlat, tapasztalat megértése és reflektív feldolgozása a másokkal való megosztás révén eredményesebb, a közösségben való aktív részvétel gazdagítja az oktatók szakmai tudását és ily módon a hallgatók tanulását is. A közösségben való részvétel ösztönzi a tanulást, a hallgatók tanulási eredményességének növelése érdekében megfogalmazott fejlesztési célok elérése szervezeti közegben ebben a formában lehet a leginkább sikeres (Vescio et al., 2008).

Alapvető nehézséget jelent azonban, hogy a felsőoktatási intézmények mint szervezetek felépítése, struktúrája, működési rendje általában nem támogatja az együttműködésre/kollaborációra épülő tanulást (vagy szervezeti működést), a diszciplinárisan tagolt karok és alattuk a mélyebb, de ugyanúgy szakterületi bontást reprezentáló tanszékek és intézetek általában nem kedveznek az együttműködő, integráló megközelítésnek (Kezar, 2006; Lénárd, 2012). Ennek következtében nagyon sok kollaborációs törekvés sikertelenné is válik. A szervezet tagjai, az oktatók, adminisztratív személyzet is más értékek mentén szocializálódik, ezért többen vélekednek úgy, hogy az együttműködésre külső ösztönzők nélkül kevés az esély (Kezar, 2006). A szervezeti kollaboráció irodalma is alapvetően a szervezeti együttműködés gátló tényezőit strukturálja, kevés olyat találunk, amely egyetemi keretek között az együttműködés ösztönzésének formáira tér ki. A leggyakrabban megjelölt gátló tényezők: a szervezeti fragmentáltság és munkamegosztás, az oktatók specializációja, közös célok és nyelvezet hiánya az oktatók és az adminisztrációs személyzet között, kevés közösen vallott érték, eltérő prioritások és elvárások az alkalmazottak változatos csoportjai körében, az egyes egységek történeti szeparációja, egymással versengő értelmezések az eredményes tanulást illetően (Kuh–Douglas–Lund–Gyurmek, 1994; Kuh, 1996; Lamarid, 1999; Love–Love, 1995; Martin–Murphy, 2000 – idézi Kezar, 2006).

² Egyes szerzők az együttműködés értelmezése kapcsán (például Dillenbourg, 1999) elválasztják egymástól a kooperációt és a kollaborációt. Míg az előbbi esetében arról van szó, hogy a partnerek felosztják egymást közt a munkát és saját tudásuk szerint oldják meg a rájuk bízott részfeladatot, majd összegzik a részfeladatokat egy végső eredménnyé, addig az utóbbi esetében az együttműködő partnerek közösen dolgoznak a feladatokon. Noha itt is előfordulhat, hogy a munkát úgy osztják el, hogy egyesek az alacsonyabb szintű feladatokat végzik el, míg mások a stratégiai munkát. Ebben az értelemben Dillenbourg a magyarul fordítandó „együttműködést” a collaboration szóval fejezi ki, a „kooperációt” pedig a cooperation kifejezéssel. A jelen tanulmányban az együttműködést mi is azonos értelemben használjuk a kollaborációval, olykor felváltva használva a két kifejezést.

Az oktatók esetében az akadémiai személyes és professzionális szabadság sok esetben értékesebb az interdependenciánál, amely a közösségben való részvételhez kapcsolódik, annak ellenére, hogy ez a professzionális szabadság leggyakrabban elszigetelődéshez, magányossághoz vezet. A kollegialitás értelmezése is sajátos formákat ölt, a kollegák munkájának véleményezésétől, akár konstruktív értékelésétől is elzárkozhatnak az oktatók, hiszen az megsértené az egyéni autonómia elvét (Holyoke és mtsai, 2012). Az ily módon értelmezett individualizmus a szervezet sajátos mintázatát eredményezi, amely inkább egyének összességét jelenti, mintsem egy együttműködő csapatét, amely közös célok eléréseért dolgozik együtt – mondják Marsick és Watkins (2003). Az adott diszciplína, a tanítási gyakorlat összekapcsolja a tanszék oktatóit, ebben a gyakorlatközösségben alakítják ki a résztvevők identitásukat, alkotják meg szokásaikat, rutinjaikat, hozzák létre változatos értelmezéseiket, tapasztalják meg a közreműködés változatos módjait, akár a saját tanítási gyakorlatukról való mélyebb tanulást (Skerrett, 2010). S bár adott a kiindulási pont, mégsem minden gyakorlatközösség válik tanulóközösséggé (Skerrett, 2010, Wenger–Snyder, 2000). Milyen módon alakulhat át egy gyakorlatközösség tanulóközösséggé? A tanulóközösségek alapvető jellemzője a saját gyakorlat tudatos és folyamatos kutatása, feltárása, ennek eredményeként a kollaboratív tudásépítés folyamatában új tudástartalmak, értelmezések létrehozása, amely támogatja a gyakorlat állandó korszerűsítését. A tanulóközösségek akkor fejlődnek, ha időben és térben is lehetőségük adódik a kollaboratív kutatásra, tanulásra a gyakorlatot illetően. Olyan közösségi tevékenységek szervezésére van szükség, amely lehetőséget biztosít a résztvevő egyéneknek a kapcsolódásra, a bevonódásra, ki kell tehát dolgozni a tanulás „szociális infrastruktúráját”, amely a kollaboratív tanulási lehetőségek széles skáláját nyújtja (Skerrett, 2010).

A kutatási eredmények azt is jelzik, hogy a kollaboráció sajátos stratégiáival hat az oktatói gyakorlatra, elsősorban a gyakorlat „nyitásával”, publikussá tételével, hiszen az együttműködés igényli a megosztást, a reflektálást, a változással együtt járó veszélyek felvállalását is. Az együttműködés megnyitja és elindítja egymás felé az oktatókat: megismerik egymás munkáit, módszereit, megosztják egymással anyagaikat, közösen reflektálnak különböző kérdések mentén stb. (Vescio et al., 2008).

A tanulóközösségek legalább öt sajátosságát érdemes áttekinteni annak érdekében, hogy érzékeljük az oktatók tanítási gyakorlatát befolyásoló hatását:

- közös értékek, nézetek, szempontok megosztása: a közösség hasonló módon gondolkodik olyan fogalmakról, mint a tanulás, a hallgatók támogatása, a szervezet szerepe stb.,
- a hallgatók tanulási folyamatára való folyamatos és világos fókuszálás, amely meghatározza a csoport tevékenységét és a tanításközpontú gondolkodásmódról a tanulásközpontú értelmezési módra való automatikus elmozdulást eredményez,
- reflektív dialógus: a tanításról, tanulásról, tanulói teljesítményekről való állandó és extenzív beszélgetések,
- a tanítás publikussá, elérhetővé tétele,
- kollaborációra való fókuszálás.

Napjainkra olyan elvárások fogalmazódnak meg a felsőoktatással, az oktatókkal szemben, amelyekre ezek a közösségek csak a közösen létrehozott tudás segítségével tudnak válaszolni – véli Sorcinelli és mtsai (2006). Szerteágazó és gazdag tanításfejlesztést ösztönző és támogató rendszerek alakulnak a kollaboratív tanulás égisze alatt: egyetemeken közös

kezdeményezéseként szakmai csoportosulások, tanítást támogató online rendszerek, tapasztalatokat megosztó portálok jöttek létre az elmúlt egy évtizedben, amelyek – a tudáskonstruálás részvételén alapuló értelmezése bázisán (Akkerman, 2006) – minden bizonnyal „átírják” a korábbi fejlesztési modellekről, gyakorlatokról, oktatási gyakorlatról kialakult tudásunkat.

Együttműködés a hazai felsőoktatási intézményekben a tanulási eredmények alkalmazása során

Az elemzés célja, módszerei

A 2010-ben lefolytatott kutatás (Vámos, 2010) keretében készült esettanulmányok és az ezek alapját képező interjúk tartalomelemzésével az alábbi főbb kérdésekre kerestük a választ:

- Az együttműködés mely szintjei, formái, módjai azonosíthatók, tekinthetők jellemzőnek?
- Milyen formái, jellegzetességei jelentek meg az oktatói együttműködéseknek?
- Milyen céljai voltak az adott oktatóknak a részvételre? Milyen bevonódási szintet értek el?
- Milyen előnyét érzékelték az együttműködésnek? Megjelent-e valamilyen tanulási lehetőség az együttműködésnek köszönhetően?

Az esettanulmányok alapjául szolgáló 5 intézmény az alábbi 4 képzési területhez tartozott: (1) természettudományok, (2) gazdaságtudományok, (3) orvos- és egészségügy, valamint (4) bölcsészettudományok.³ Az intézményekben összesen 20 interjú készült – ezen belül a gazdaságtudományi képzési területen 7, az orvos- és egészségügy területén 5, a természettudományok és bölcsészettudományok területén 8 interjú készült oktatókkal és vezetőikkel. Az interjú főbb tartalmi csomópontjai az oktatói munka (1) főbb feladataira és céljaira, az (2) alkalmazott módszerekre, (3) a tervezés folyamatára, az (4) értékelési eljárásokra, (5) a tanulási eredmények értelmezésére és az (6) oktatói együttműködésre vonatkoztak. Látható, hogy ezek közt az együttműködés egy külön tartalmi csomópontot képezett, ami főként a formákra, módokra kérdezett rá.

Az esettanulmányok és interjúszövegek tartalomelemzését nyílt kódolással végeztük. Először az együttműködés szintjeit, formáit, módjait feltárandó – jelen tanulmány szerzőtársai egymástól függetlenül- a leggyakrabban előforduló elemekről készítették feljegyzéseket. Ezek képezték a közösen kialakított kategóriák alapjait. Majd az egyes kategóriákon belül alkategóriákat is elkülönítettünk. Egy következő fázisban az előfordulások gyakoriságát is jelöltük. Az együttműködés szintjeinek azonosításához, a fő kategóriák kialakításához Akkerman(2006) által kidolgozott rendszert használtuk, aki egy 2006-os vizsgálatában négy szintet

³ A vizsgálatban részt vevő intézmények: ELTE TTK Biológia Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem Gazdaságpolitikai Tanszék, Kodolányi János Főiskola Turizmus Tanszék, Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézet, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Tanárképző Intézet. A kiválasztás szempontjai első körben a képzési területek teljes reprezentációja volt, a hozzáférhetőség, illetve a nyitottság az interjúk mélyfúrászerű felvételére azonban szűkítést, mélyítést eredményezett, ezek után alakult ki a vizsgált intézményi kör.

különített el az oktatói együttműködések terén: központi mag szintje,⁴ intézeti/tanszéki szint, nemzeti és nemzetközi szint. Az elemzés másik dimenzióját az együttműködés módjainak, formáinak a feltárása képezte, amely során az együttműködés négy módját különítettük el (oktató-vezető, oktató-oktató, oktató-hallgató, oktató/intézmény-külső személy), ezen belül soroltuk fel a feltárt együttműködési formákat.

Az elemzésben részt vevő intézmények főbb jellemzői

A vizsgált intézmények közül – a szervezeti egység típusát tekintve – három intézet, kettő tanszék. Fenntartó szerint: 3 állami, 1 alapítványi és 1 egyházi intézmény. A települést tekintve 3 budapesti székhelyű, 1 az agglomerációban (Piliscsabán), 1 pedig vidéken (Székesfehérváron) működik.

Az intézmények méretét, szervezeti tagoltságát illetően: 1) az intézetek, méretükből adódóan, több tanszéket vagy részleget, egyéb szervezeti egységet foglalnak magukban, többszörösen tagolt működés jellemzi őket. A természettudományi képzési területet képviselő intézet a legnagyobb szervezet, 13 tanszékkel és egyéb kapcsolódó egységgel több száz oktatót foglal magában, az orvos- és egészségtudományi képzési területen képzést folytató intézet ennél kisebb, 6 részleg alkotja, és kapcsolódik hozzá szakrendelő, kutatólaboratórium. A bölcsészettudományi képzési területhez kapcsolódó intézet fiatal intézet, 2008 óta létezik, három tanszék és két kisebb szervezeti egység alkotja. 2) A vizsgált 2 tanszék (mindkettő a gazdaságtudományi képzési területhez tartozik) szintén többszörösen tagolt szervezet részeként működik, de érdekes egyedi jellemzőket is mutatnak. Az egyetemi struktúrában működő tanszék a fölötté álló Kar szervezeti alegységeként a 13 tanszék egyike, összesen 4 főállású oktatója van. Nem gondoz önálló szakot, nincs saját szakja sem az új alapképzésben, sem a mesterképzésben, elsősorban a közgazdasági szak egyik szakirányának a felelőse, ezért stratégiai kapcsolódása is gyenge a többi tanszékhez. A főiskolai keretben működő tanszék specialitása pedig abban rejlik, hogy egy alapítványi intézmény alegységeként működik úgy, hogy közben maga az anyaintézmény 4 helyszínen, 3 magyar és egy osztrák városban folytat oktatást, távoktatást, ami a sajátos működési rendből, szervezeti fragmentáltságból adódóan még inkább igényli az egyeztetést.

Eredmények: az együttműködés szintjei, módjai, formái

Egy intézmény kivételével – ahol egy valódi tanulóközösség meglétét és működését sikerült azonosítani – az együttműködési módozatok viszonylag szűk tárháza jelent meg, ami alapot adott arra, hogy az ezek mögött meghúzódó lehetséges okokat keressük, magyarázzuk.

⁴ Akkerman az együttműködés első szintjeként a tanszéken belül formálódó kisebb- nagyobb csoportokat különíti el, amelyekhez egy-egy oktató rendszeresen kapcsolódik valamilyen formában, ezt mi központi magként fordítottuk (coregroup), abból kiindulva, hogy ez az alapvető szint, ahol az oktatók közötti együttműködés megjelenik.

Az együttműködés szintjei

Az általunk vizsgált intézmények oktatói arról számolnak be, hogy tagjai kisebb-nagyobb csoportoknak, amelyek számukra az együttműködések központi, mondhatni legfontosabb kereteit képezik. Ezen kicsi csoportok működése kapcsán az informális jelleg kiemelendő, amely biztosítja a kapcsolódást az intézményhez és adott esetben szakmai identitásképző erővel is bírhat.

Az intézményen belüli tanszéki, illetve intézményi szint az együttműködések formálisabb megvalósulását képezik, jellemzően értekezletek formájában jelennek meg, amelyek az adott tanszék vagy intézet méretétől, összetettségétől meghatározottak, gyakoriságuk a félévente egyszeri vagy kétszeri alkalomtól a heti rendszerességig terjed. A tartalom itt is lényeges szempont: az adminisztratív feladatok megbeszélésétől kezdődően az oktatás-módszertani kérdések és problémák megoldásán keresztül önképző jelleget is felvehetnek.

Az első két szint (azaz a központi mag szintje és az intézeti/tanszéki szint) az orvos- és egészségügy területén képviselő intézményben körvonalazódik markánsabban, illetve szorosan egybe is fonódik: egy-egy oktató több csoportnak is a tagja, ugyanakkor rendszeresen részt vesz az intézeti megbeszéléseken is, amely heti rendszerességű és mindenki számára kötelező. Az egyes csoportok rendszeresen találkoznak, így gyakori és állandó lehetőség van a tanított tárgyak tartalmának, követelményeinek, alkalmazott módszereinek, kötelező és ajánlott olvasmányainak átgondolására, frissítésére, és a csoportokon, részlegeken belül együttműködő oktatók aktuális problémáinak, kérdéseinek, tapasztalatainak megosztására:

„Igen, én két részlegben vagyok benne és egy kutatócsoportban... csoportok dolgoznak együtt, mindegyik csoport közösen alakítja ki az előadások témáját.” (Oktatói interjú, Orvos- és egészségügyi terület)

Az ország más felsőoktatási intézményével történő kapcsolatrendszer képezi a struktúra nemzeti szintjét, ezen a területen, az interjúk alapján csupán a szakmai konferenciák körvonalazódnak, illetve egyéni oktatói, főleg informális kapcsolatok:

„Nemrég volt egy konferencia azon intézmények számára, akik turizmus oktatásával is foglalkoznak, ahol többek között az is felmerült, hogy nagyon jó volna visszaállítani a korábbi képzési rendszert.” (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi terület)

Nemzetközi szintű együttműködésekről kevés információt kapunk: egy-egy oktató jelzi a külföldi egyetemmel való kapcsolatát, a nyitottságot a friss, jellemzően külföldi szakirodalom irányába, de egyéb együttműködési formák említése nem jelenik meg az interjúkban.

Az együttműködés módjai, formái

Az interjúk és esettanulmányok tartomelemzése során nem találtunk utalást oktató és vezető közötti együttműködésre, a vezető is oktató szerepében van jelen. Az oktatók között megjelenő együttműködési formák változatosak. Legjellemzőbb az azonos tárgyak, kurzusok tanítása mentén megjelenő tapasztalatcsere, munkamegbeszélés.

A feltárt együttműködési módokat, formákat az alábbi táblázatban összesítettük:

1. táblázat. Az együttműködés módjai, formái a vizsgált intézményekben

oktató–vezető közti együttműködés	<i>ez nem különíthető el a következő formától, a vezető is valamiképp oktatóként van jelen, nem érzékelhető külön formája</i>
oktató–oktató közti együttműködés	<ul style="list-style-type: none"> • tanítással kapcsolatos egyeztetés • közös kutatási feladat • tankönyvírás • tutori támogatás a kezdő, tapasztalatlanabb kollegáknak • tanszéki és intézeti értekezletek • szakdolgozati workshop
oktatók–hallgatók közti együttműködés	<ul style="list-style-type: none"> • tapasztalatcsere kurzusok tanítása-tanulása mentén • tehetséggondozás, TDK-dolgozatok
oktató/intézmény–külső személy, munka világával való kapcsolat	<ul style="list-style-type: none"> • munkaerőpiacra való kapcsolat • gyakorló intézményekkel való kapcsolat • külső szakértők meghívása

Oktatók közti együttműködés

Az oktatók között megjelenő kollaborációs tevékenység szorosan kötődik az oktatók alapvető szerepeihez: a tanítással és kutatással összekapcsolódó feladatok megbeszélése, tapasztalatcsereje nevezhető tipikus együttműködési formáknak a vizsgált felsőoktatási intézményekben.

- *Tanítással kapcsolatos egyeztetés.* Az azonos tárgyak oktatásával kapcsolatos feladatok, hasonló követelmények, tapasztalatok megbeszélése képzési területtől függetlenül az akadémiai lét egyik sajátosságának bizonyul, az elemzett esettanulmányok mindegyikében találunk utalást erre, legyen az informális vagy formális módon megvalósuló. A párhuzamosan tartott gyakorlatokat összehangolják az oktatók, egységes a téma, az értékelés típusa, az elvégzendő hallgatói feladat, és minden gyakorlatnak van felelőse. Vannak olyan előadások, amelyeket több kolléga, esetenként más tanszékekhez tartozó oktató közösen tart, ezen kurzusok tartalmát, tananyagát közösen állítják össze:

„A tematikák, ugye egységesek az egész tanszéken, és ezt mindig közösen alakítjuk ki, így nem lehet belőle vita.”(Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

„Nyilván a tananyagnak az egyeztetése, a számonkérés egységesítése, az időről-időre tankönyvek, szakanyagok írásával kapcsolatos feladatok azok megvannak, ezekkel kapcsolatban van egyeztetés, kooperáció, de ezen túlmenően meglehetősen egyedi a dolog.” (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

„Az említett ... tantárgynál egyeztetünk a kollégákkal, hogy mi az, amit fontosnak tartunk, a számonkérés hogyan történjen.” (Oktatói interjú, Természettudományi képzési terület)

- *Közös kutatási feladat.* A hazai felsőoktatás kutatás fókuszú szemléletmódjából adódóan a közös kutatási feladatok képezik az oktatói együttműködések egy másik, igen gyakori formáját. A kutatás-intenzív képzési területek esetében a kutatási tevékenység szorosan

kapcsolható az adott diszciplínához, szakmai tevékenységet szervező, orientáló és egyben együttműködést kiváltó elemként jelenik meg az interjúkban.

„Nagyon sok közös kutatás van a tanszéken, ez azért is jó, mert vannak tapasztaltabb oktatók a tanszéken, és vannak fiatalabbak, és ők együtt tudnak dolgozni, és szinte egyáltalán nem is fordul elő olyan, hogy egyéni kutatási témája lenne valakinek, hanem a tanszéki kutatások publikációjának 90%-a közös munka eredménye.” (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

A gazdaságtudományt képviselő másik intézményben a kis létszám miatt, az eltérő érdeklődés és specializáltság eredményeképpen nem jellemző a közös kutatásban való részvétel.

„Hogy a tanszékünk kicsi volta és kapacitása miatt jellemző, hogy nem nagyon van nálunk közös kutatási, vagy publikációs tevékenység.” (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

A bölcsészettudományi képzési területet képviselő intézményben nem találtunk utalást egyetlen oktató esetében sem közös kutatásokra vagy egyéb együttműködési formákra.

- *Tutorálás.* A közös kutatási lehetőségek mentén a fiatalabb generáció támogatása is megtörténhet, ugyanakkor csak az orvosi képzési területet képviselő intézményben találoztunk tudatosan szervezett tutori támogatással:

„A PhD-hallgatóink, akik oktatnak, abszolút tapasztalatlanok, de azért csinálják, csak dolgozzanak, de el szoktuk magyarázni, hogy kell. Tehát egy ilyen tutori rendszer itt működik. Az idősebb oktatók segítik a fiatalabbakat.” „A fiatal oktatókat úgy segítjük, hogy bizonyos anyagrészeknél ahol jelzi, hogy nehézsége van mert nincs tapasztalata, mert szerepelnek olyan témakörök, amik ahhoz kötődnek hogy legyen már betegekkal pszichoterápiás tapasztalata, akkor megbeszéljük, hogy melyik részt ki veszi át vele, ez személyes segítség.” (Oktatói interjú, Orvos- és egészség tudományi képzési terület)

- *Tankönyvírás.* Az oktatási tevékenységekhez szorosan kapcsolódik a közös tankönyvírás feladata is, ezt a valóban magas fokú együttműködést igénylő munkával csak két intézmény esetében találoztunk. Az orvosi képzési területhez kapcsolódóan elsődleges szerepe van a tankönyveknek, ezért ezek közös kidolgozására is hangsúlyt fektetnek:

„Nálunk mindegyik csoport írt vagy szerkesztett tankönyvet: bizonyos fejezeteket maguk írnak meg, mindegyik csoportnak van saját csoport által írott tankönyve.” (Oktatói interjú, Orvos- és egészség tudományi képzési terület)

A korábban említett gazdaságtudományi képzési területen oktató kis tanszék esetében találoztunk még a közös jegyzetkészítés gyakorlatával, a kutatással szemben az ő

esetükben az oktatásra irányuló együttműködések jellemzőbbek, de e két formában az együttműködés ki is fullad.

„Nekünk maximum a tanszékvezetőnk az, aki elgondolkodik azon, hogy milyen típusú alap és master szakokon lehet érdemes a gazdaságpolitika különböző területeit oktatni, és hogyha ő erről így akár konzultációk során tudomást szerez, akkor nyilván fölkinálja a mi tantárgyainkat, vagy új tantárgyakat hozunk létre, de minket ezen túlmenően ez a dolog nem érint, nincsenek ilyen típusú feladataink.” (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

- *Tanszéki értekezletek.* Az oktatói együttműködések formálisabb keretét képezik a tanszéki/intézeti megbeszélések. Az értekezletek gyakorisága intézményektől függ, a félévi egyszeri alkalomtól a heti rendszerességig. A ritka formális értekezleteket pontosan ezért a sokkal gyakoribb informális egyeztetések egészítik ki. A tanszéki megbeszélésekkel kapcsolatos tapasztalatok intézményfüggőek, adott esetben magukon viselve az adott diszciplína sajátos kultúráját, munkamegosztását. A több székhellyel is működő gazdaságtudományi képzést folytató intézmény munkájának összehangolása formálisabb kereteket is igényel: „*Vannak értekezletek, ahol próbáljuk összehangolni a munkát. Ezek sajnos nem mindig sikeresek*”, míg a hasonló képzési területen működő kis tanszék esetében az informálisabb egyeztetések a jellemzőbbek: „*Ez szervezettebb forma, de kötetlenebb formában is megbeszéljük egymással, hogy milyen kérdések merültek fel, kinek hogy sikerül tartani a menetrendet, ki hogy magyaráz. Ilyen kötetlenebb megbeszélések gyakrabban vannak, mint egy szervezett megbeszélés*”.
- *Szakdolgozati workshop:* egy intézmény esetében sikerült azonosítani (gazdaságtudományi képzési terület) az együttműködésnek ezt a sajátos formáját: „*...Egységes szakdolgozati szabályzatunk van, ezeket csoportmunkával rakjuk össze, persze mindig van egy felelős, aki ennek a lebonyolításáért felel.*” (Oktatói interjú).

Oktatók-hallgatók közti együttműködés

Az intézmények többségében az oktatók megemlítették a hagyományosnak mondható tehetőség-gondozási formák (TDK-konzultáció) jelenlétét az intézményi gyakorlatban, amelyeket az elemzés során az oktató és hallgatók közötti együttműködés egyik formájának értékeltünk.

Egy intézmény oktatói jelezték, hogy gyakorlatukra jellemző a rendszeres tapasztalatcsere a kurzusok tanítása-tanulása mentén: „*[...] Hallgatókat szoktunk meghívni és kikérdezni őket arról, hogy mivel elégedettek, mivel nem, mit szeretnének, mit tartanak fölöslegesnek, személyesen is volt nemrégiben ilyen találkozó.*” (Gazdaságtudományi képzési terület)

Munka világgal való kapcsolat

Az intézmény vagy az oktatók az egyes intézmények képzési profiljához kötődően tartanak kapcsolatot a munkaerőpiaccal, illetve a szakmát képviselő különböző szervezetekkel és azok tagjaival. A gazdaságtudományi képzést folytató felsőoktatási intézményekre

a munkaerőpiaccal való szoros kapcsolat hangsúlyozottan jellemző, az általunk vizsgált két intézmény esetében azonban eltérő hangsúllyal és tartalommal jelent meg. A főiskola gyakorlatorientáltabb képzése esetében a piaci elvárásokra érzékenyen reagált és eredményes képzés kialakítása minden oktató esetében hangsúlyos volt:

„Megkérdezzük a gyakorlati helyeket, ahol a hallgatónk dolgoznak, hogy nekik milyen elvárásaik vannak az ideális munkatárssal szemben. Így összegyűlik egy kompetencia-lista, és hogy a gyakornokok az ideális munkatárshoz képest hogyan teljesítenek. Ebből látszik, hogy melyek azok a területek, amelyeket fejleszteni kellene, és beépíteni a képzésbe.” (Oktatói interjú)

Ezzel szemben az egyetemi képzés elmélet-központúságának köszönhetően eltérő motivációval vannak be gyakorlók szakembereket, volt és hivatalban lévő állami és üzleti döntéshozókat, saját területükön komoly szaktekintélynek számító munkatársakat a tanszék munkájába: „*A hallgatók szeretik, imponál nekik, hogy közel vannak a folyó ügyekhez, és hogy első kézből kapnak információkat*” (Oktatói interjú). A bölcsészettudományi képzésben szerepet kapó Tanárképző Intézet esetében a gyakorló iskolákkal való kapcsolattartás kap hangsúlyos szerepet, az esettanulmány során szoros és intenzív informális kapcsolat, valamint néhány formális keretek között történő megbeszélés jelenik meg az oktatók és vezető tanárok között, részletesebb leírást az együttműködés formáiról azonban nem találunk.

Az együttműködés komplex formája: a tanulóközösségek

Az interjúk során körvonalazódó együttműködési formák közt tanulóközösség működésére csak egy esetben találtunk példát. A gyakorlatközösség adott egy intézmény keretei között, ugyanakkor nem mindegyik válik tanulóközösséggé – véli Skerrett (2010). A saját gyakorlat tudatos és folyamatos kutatása során a tanulóközösségek a közösségi tudásépítés során járulnak hozzá a gyakorlat folyamatos korszerűsítéséhez. A tanulóközösségek egy másik lényeges sajátossága a tanulás ösztönzése, az egymástól való tanulás lehetőségének a biztosítása, de ez az a hely is, ahol a korábbi nézetek, vélemények kikezdhettek, megkérdőjelezhetők.

Az orvos- és egészségtudományi képzési területet képviselő intézményben a tanulóközösségnek ez az értelmezése jól körvonalazódik: az egyetem viszonylag hierarchikus struktúrájában nagyfokú az állandóságra (ez egyben érték kategória is) törekvés, ezzel párhuzamosan viszont a változtatás, fejlesztés erősen jellemzi az intézet oktatói gyakorlatát. Heti rendszerességgel dolgozzák fel a tapasztalatokat, keresik és átadják az új megoldásokat, tartalmakat, segítik mindebben a kezdő kollégákat, a tagok problémákat azonosítanak, amit erre rendszeresített találkozásokon beszélnek meg, közösen próbálnak változtatni, megoldásokat kipróbálni, megosztják egymással a tapasztalataikat, ösztönzik az információáramlást, és egymás alaposabb megismerésére törekednek:

„Mert nálunk rendszeresen [...], először is minden héten van megbeszélés, tehát van intézeti megbeszélés, ahol mindenki kötelező, hogy ott legyen. Itt rendszeresen előjönnek a pedagógiai problémák... Magyarán ezen a heti megbeszélésen vannak módszertani

és pedagógiai ötletek, hogy mit kéne javítani, mit kéne változtatni. Ez egy nagy össznépi, mindenki ott van, az is aki nem oktat, tehát titkárnő, könyvtáros [...]” (Oktatói interjú)

„Kitaláltuk múltkor azt, hogy heteken keresztül, minden héten 1-1 csoport kapott 15 percet bemutatkozásra, aktuális oktatási kérdésekre [...], aztán volt egy újabb etap, egy újabb kör, hogy az aktuális kutatások, tehát, hogy próbáljuk napra készen tartani [...]” (Oktatói interjú)

A napi gyakorlat és a hallgatók véleményének a folyamatos elemzése elsődleges a fejlesztésben, hasonlóan az oktatási tartalmak friss-korszerű tudományos elvárásainak az érvényesítése:

„Hogy itt millió ilyen „fejünket összedugjuk” megbeszélés van, és az az igazság, hogy csak kibuknak a hiányosságok. Egyrészt valaki alkalmatlan oktatónak, az két éven belül kiderül, mert egy félévben lehet valaki rossz passzban, de miután mindeni mindent lát, kiderül, hogy ha őt folyamatosan lepontozzák, akkor valószínűleg nem igazán alkalmas oktatónak. A másik meg kvázi szinte egymást oktatjuk. Rendszeresen megbeszéljük a módszereket, hogy ki mit használ, és kibuknak a dolgok. A hiányosságok... nem csak ennek révén, hanem a hallgatókat minden félévben meg is hívjuk. Tehát most két hónapja volt egy olyan, hogy különböző évfolyamokról meghívtunk a HÖK-ön keresztül kértünk hallgatókat és itt elmondják szóban a véleményüket, hogy ennél a tárgynál ezt látják problémának, annál a tárgynál azt, és kibuknak.” (Oktatói interjú)

Úgy tűnik, hogy a közösség légköre kellemes, támogató, amelyben az oktatók megtapasztalhatják az együttműködés tanulást ösztönző hatását. *„Igen, sőt az a jó, amikor ilyen fiatalok vannak, hogy hozzák a friss ötleteiket, a friss tudásukból fakadó ötleteiket, hogy mi se fásuljunk el [...] Szerintem ez abszolút működik. Ez egy nagyon jó légkörű, nagyon dinamikus intézet.”* A fiatal, kezdő kollegákat tudatosan, majdnem rendszeresített formában támogatják: *„A fiatal oktatókat úgy segítjük, hogy bizonyos anyagrészeknél ahol jelzi, hogy nehézsége van, mert nincs tapasztalata, mert szerepelnek olyan témakörök, amik ahhoz kötődnek, hogy legyen már betegekkal pszichoterápiás tapasztalata, akkor megbeszéljük, hogy melyik részt ki veszi át vele, ez személyes segítség.”* (Oktatói interjú)

A közösség nemcsak rendszeresítette a találkozásokat a közös munkához, de tartalommal töltötte meg azokat. A közös munka hozzájárult egymás munkáinak alaposabb megismeréséhez is, amely a sikeres interdiszciplináris munka egyik alapvető feltétele is:

„Például volt kifejezetten egy olyan pszicho filmklub, amelyet pszichológus kollegák csináltak, és ebbe beleraktunk olyan dolgokat, amely esetleg a szociológusok, etikusok számára is feldolgozandó terület. Teljesen jól együttműködik itt ez a csapat.” (Oktatói interjú)

„Van egy abszolút átjárás, jól ismerjük egymás könyveit, amiből tanítunk, tananyagait, ezek jól ismertek az egyetemen, vagy itt az intézetünkben, és veszünk át egymástól gyakorlatokat.” (Oktatói interjú)

A közös szakmai fejlődés igénye fogalmazódott meg a továbbképzések egy sajátos formájának a kidolgozásakor is: *„Illetve a továbbképzéseknek van egy olyan formája, hogy az intézetben*

minden héten van szerda reggelként – ezt most már elnevezték „Agytornának” – egy olyan 1,5–2 órás időszak, amikor kifejezetten ilyen szakmai továbbképzés történik, meghívottakkal, nem meghívottakkal, kollegák legújabb kutatási eredményeikről számolnak be, itt intézetben belül is van egy ilyen lehetőség.” (Oktatói interjú)

Az intézetben kialakuló szakmai tanulóközösség kiváló keretet nyújt az együttműködés változatos formáinak a megjelenéséhez, a felsorolt idézetek jól körvonalazzák azt a folyamatot is, amely során egy gyakorló közösség eljutott a tanuló közösségi létig, illetve listázzák azokat a lényeges tényezőket, amelyek az együttműködés magasabb szintre való emeléséhez szükségesek.

Motiváció, az együttműködés tanulásra gyakorolt hatása

A szakirodalom a kutatási eredmények alapján kiemeli (Kezar, 2005, 2006), hogy a felsőoktatásban az együttműködésben való részvételre „meg kell nyerni” az oktatókat, érzékelniük kell azokat az előnyöket, amelyekkel egy kollaboratív tevékenység együtt jár. Legfontosabb kérdés talán a résztvevő egyének számára, hogy milyen haszonnal járhat együtt a közös munkába befektetett energia, erőfeszítés, milyen látható, érzékelhető eredménye várható. Az együttműködésben való részvételhez a résztvevő személyeknek el kell fogadniuk saját tudásuk korlátait, és hinniük kell abban, hogy az együttes problémamegoldás, válaszkérés újabb és komplexebb tudástartalmak, képességek kibontakoztatásához vezethet, tehát a részvétel a saját fejlődésük szempontjából is hasznos, de legalább ennyire értékes a hallgatók tanulási eredményessége szempontjából is (Amey–Brown, 2005).

A korábban részletesen bemutatott tanulóközösség kapcsán világosan körvonalazható, hogy a közösség tagjainak fontos a közös munkában való részvétel, a tanulás, a fejlődés lehetősége mindig adott, ez pedig nagyon erős motiváló erővel bír az együttműködés iránti elkötelezettség kialakulásában. A kezdő, tapasztalatlan kollegák ösztönzése, konkrét személyes támogatása egyben jelzi a tanulási folyamatról vallott elképzeléseket is, az egymástól való tanulás nem mindig az idősebbtől a fiatalabb irányába történő információáramlást jelenti.

A gazdaságtudományi képzést folytató intézmény már említett kis tanszékén fogalmazódik meg az oktatói tapasztalatcserék hasznossága. A vázolt megbeszélések fejlesztő szerepe körvonalazódik a szakmai fejlődésben, amely ebben az esetben főként a tanulás szervezéséhez kapcsolódik hangsúlyosan:

„Nagyon fontos kiszűrni a jó dolgokat, kikristályosítani a jó módszereket, és nagyon fontos az oktatók egymás közötti tapasztalatcseréje is. Egymás órájára be lehet menni, hiszen így oktatóként és egyben külső szemlélőként tudunk véleményt mondani.” (Oktatói interjú)

Hasonló nyitottságot jelez a hallgatók visszajelzéseinek a folyamatos beépítése az oktatási tevékenységbe, az együttműködésre ösztönző erő ebben az esetben a tanulás szervezés hatékonyabbá tétele. A tanulási tevékenység eredményességét növelő stratégiák nem nélkülözhetik a hallgatói vélemények strukturált és rendszeres visszacsatolását a tervezési, szervezési és értékelési folyamatokba.

Az együttműködés ún. transzformációs folyamatként való értelmezése (Amey–Brown, 2005) azt a változási folyamatot emeli ki, amelyben átalakulnak a vélemények, viszonyulásmódok, értékek, ez a folyamat pedig mindenki számára eltérő tapasztalatokkal járhat együtt: *„Vannak értekezletek, ahol próbáljuk összehangolni a munkát. Ezek sajnos nem mindig sikeresek. Itt egyéniségek vannak, professzorok vannak. Nekem ne mondja meg a másik, hogy mit szeretne. De azért odafigyelünk, megpróbáljuk, törekszünk egységesíteni.”* (Oktatói interjú, Gazdaságtudományi képzési terület)

Az eredmények értékelése

Az elemzéshez használt struktúra alapján az együttműködések viszonylag kevés formája azonosítható a vizsgált intézményekben:

1) A nemzeti és nemzetközi szinten megjelenő együttműködések esetlegeseek, csak elszórtan fordulnak elő az intézmények repertoárjában, a kollaboráció jellemzően kisebb csoportokban és a tanszéki/intézeti szinten jelenik meg.

2) Az oktató és vezető közötti együttműködésre nem találtunk példát, ugyanakkor gazdagabb gyakorlata van az oktatók közötti együttműködési módozatoknak. A kialakuló mintázat szorosan kapcsolható a hazai felsőoktatási gyakorlat egyedi jellemzőihez: az azonos tárgyak oktatása mentén megjelenő egyeztetést, néha tapasztalatcserét, illetve a kutatási feladatokhoz kapcsolódó közös munkát nevezhetjük tipikus együttműködési formáknak. Egy intézmény esetében mondható el, hogy valódi tanuló szakmai közösségről lehet beszélni, amely elemzése során gazdagabb együttműködési formák és folyamatok voltak azonosíthatók.

3) Az együttműködésben való részvétel egyéni motivációi legalább három szinten körvonalazhatók: egyéni tanulás és szakmai fejlődés, tanulásszervezés hatékonyabbá tétele, valamint a képzés eredményességének növelése, ezek alapvetően a gazdagabb együttműködési módozatokkal és formákkal jellemezhető intézményekben azonosíthatók. Amint az eredmények is jelzik, bár az együttműködés tipikus és gyakori formája a tanítással kapcsolatos egyeztetések, ugyanakkor csupán a tanulóközösség keretei között érzékelhető az eredményes tanulást kialakító és támogató szemlélet érvényesítésére való törekvés, igény a tanulói igények, elvárások és a tanulás támogatásának összehangolására, valamint a szakmai fejlődés biztosítására a sikeres megvalósítás érdekében.

5) Az elemzést nehezítette a felhasznált esettanulmányok eltérő kidolgozottsági szintje, ennek következtében nehezen tudunk következtetéseket megfogalmazni az oktatók bevonódási szintjéről. A válaszok alapján ugyanakkor körvonalazhatók az együttműködésről és annak szervezeti meghatározottságáról kialakult vélemények: sikerek, kudarcok egyaránt megtalálhatóak a tapasztalatokban, ez talán hitelesebbé teszi az együttműködésről kialakuló diskurzust.

Következtetések

A fentiek alapján néhány általánosítható tanulság, következtetés is megfogalmazható, amely segítheti az oktatókat, felsőoktatásban dolgozó szakembereket a tanulást támogató, együttműködést ösztönző feltételekről, gyakorlatról való gondolkodásban, szervezeti kultúra kialakításában.

Az eredményes együttműködés létrejöttét támogatja a hagyományos diszciplináris keretek fellazítása, az interdiszciplináris együttműködési lehetőségek feltérképezése és kiaknázása. A megfelelő kommunikáció és kapcsolati rendszer erőforrásként való használata lényeges szempont az együttműködés kiépítésében: a változatos együttműködési formák létrehozásában, fenntartásában elengedhetetlen a meglévő kapcsolati struktúra feltérképezése, elemzése és adaptív felhasználása. Az egyetemi hálózat, mint kapcsolatrendszer az együttműködés kritikus pontjaként értékelhető, enélkül nehezen kialakíthatók és fenntarthatók a kollaboráció fejlettebb formái.

Amint a bemutatott tanulóközösség példáján is láthattuk, a tanulással kapcsolatos nézetek és tartalmak mentén kialakítandó konszenzus lényeges elemét jelenti az együttműködések megvalósulásának, az együttműködésről kialakuló kommunikációnak. A sikeres együttműködés kialakításában hangsúlyos azon kommunikációs formák és alkalmak biztosítása, amelyek során rendszeresen tájékoztatják a résztvevőket az együttműködési lehetőségekről, a már meglévő projektek eredményeiről, ahol lehetőség van hangot adni az egyéni véleményeknek, lehetőség adódik a változatos kollaboratív tevékenységek kidolgozására és megvalósítására. Végül a kollaboratív magatartás kialakításában, elfogadásában nem elhanyagolható szempont az együttműködés célként és feladatként, valamint eredményként való megfogalmazása, illetve kommunikációja a széles akadémiai közösségek irányába, hogy közös szemléletként beépüljön a mindennapi köztudatba.

Hivatkozások

- Akkerman, S. F. (2006): *Strangers in Dialogue. Academic Collaboration across Organizational Boundaries*. Proefschrift Universiteit Utrecht. <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2007-0129-200124/index.htm>. (Letöltés ideje: 2013. július 1.)
- Amey, M. J., Brown, D. F. (2005): Interdisciplinary collaboration and academic work: A case-study of a university-community partnership. *New Directions for Teaching and Learning*, 102. 23–35.
- Biggs, J., Tang, C. (2007): Teaching for Quality Learning at University. http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/49657968-Teaching-for-Quality-Learning-at-University.pdf (Letöltés ideje: 2013. május 20.)
- Derényi A. (2011): A tanulási eredmények megjelenése a felsőoktatásban. Nemzetközi kitekintés. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. 1. 73–87.
- Dillenbourg, P. (1999): What do you mean by collaborative learning? In: Dillenbourg, P. (ed.): *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, London. 1–19.

- Frye, R., McKinney, G. R., Trimble, J. E. (2006): Tools and Techniques for Program Improvement: A Handbook for Program Review and Assessment of Student Learning. Western Washington University. <https://my.wsu.edu/pls/portal/docs/PAGE/CTLT/OUTCOMESASSESSMENT/OUTCOMESASSESSMENT12/WESTERN%20%20%20%20%20WASH%20UVIV%20PROGRAM%20ASSESSMENT%20HAND%20BOOK.PDF>. (Letöltés ideje: 2013. június 12.)
- Halász G. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf. (Letöltés ideje: 2013. május 15.)
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B., Wu, L. J. (2012): Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management Administration & Leadership*, 40. 4. 436–448.
- Kezar, A. (2005): Redesigning for Collaboration within Higher Education Institutions: An Exploration into the Developmental Process. *Research in Higher Education*, 46. 7. 831–860.
- Kezar, A. (2006): Redesigning for Collaboration in Learning Initiatives: An Examination of Four Highly Collaborative Campuses. *The Journal of Higher Education*, 77. 5. 804–838.
- Lénárd S. (2012): Oktatói együttműködés és tanuló szervezet. In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–103.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E. (2003): Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5. 132–151.
- Skerrett, A. (2010): "There's going to be community. There's going to be knowledge": Designs for learning in standardised age. *Teaching and teacher education*, 26. 3. 648–655.
- Sorcinielli, M. D., Austin A. E., Eddy P. L., Beach, A. L. (2006): *Creating the Future of Faculty Development*, Anker Publishing.
- Vámos Á. (2010): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. *Bologna Füzetek 6*. Tempus Közalapítvány, Budapest. http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/bologna/bologna_fuzetek6.pdf (Letöltés ideje: 2013. június 15.)
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24. 80–91.
- Wenger, E. C., Snyder, W. (2000): Communities of practice: the Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. http://itu.dk/people/petermeldgaard/B12/lektion%207/Communities%20of%20Practice_The%20Organizational%20Frontier.pdf. (Letöltés ideje: 2013. augusztus 25.)