



LEEDS
BECKETT
UNIVERSITY

Citation:

Kopp, E and Kálmán, O and Beaton, M (2021) Hataratlepes es Inkluzio – Tanarok Tanulasanak Tamogatasa. Új Kutatasok a Neveléstudományokban; Család a nevelés és az oktatás fókuszában. ISSN 2062-090X

Link to Leeds Beckett Repository record:

<https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/8309/>

Document Version:

Article (Accepted Version)

The aim of the Leeds Beckett Repository is to provide open access to our research, as required by funder policies and permitted by publishers and copyright law.

The Leeds Beckett repository holds a wide range of publications, each of which has been checked for copyright and the relevant embargo period has been applied by the Research Services team.

We operate on a standard take-down policy. If you are the author or publisher of an output and you would like it removed from the repository, please [contact us](#) and we will investigate on a case-by-case basis.

Each thesis in the repository has been cleared where necessary by the author for third party copyright. If you would like a thesis to be removed from the repository or believe there is an issue with copyright, please contact us on openaccess@leedsbeckett.ac.uk and we will investigate on a case-by-case basis.

HATÁRÁTLÉPÉS ÉS INKLÚZIÓ - TANÁROK TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSA

Összefoglaló:

A tanulmány egy olyan nemzetközi projekt eredményeit és fejlesztéseit összegzi, melynek célja az inkluzív oktatás támogatása érdekében gyakorló tanárok és tanárjelöltek tanulását segítő anyagok kidolgozása és fejlesztése. A projekt abból az elméleti alapvetésből indul ki, hogy a komplex iskolai problémák kezeléséhez a szereplők közti együttműködés szükséges, ehhez készít támogató anyagokat. Jelen tanulmány a projektben zajló fejlesztés elméleti kereteinek rövid összegzését követően a projektben kifejlesztett eszközöket mutatja be, majd ismerteti egy pilot képzés fejlesztésének vizsgálatát. A pilot fejlesztése a kutatás alapú tervezés megközelítésre épül, ennek vizsgálati elemeit és eredményeit ismertetjük a kutatási részben. Az eredmények azt mutatják, hogy a tananyagok segítik a közös probléma-feldolgozást, az eszközök különösen sikeresnek mutatkoztak a pedagógusok többszemponú problémamegoldásának ösztönzésében.

Kulcsszavak: határátlépés, inklúzió, tanárok tanulása, folyamatos szakmai fejlődés

Bevezető

Mára Európában az oktatási rendszerek egyik fő közös problémájává az inkluzív oktatás támogatása vált, az inklúzió sikerességét meghatározó tényezők között pedig meghatározó a tanárok szerepe. (KÖRNER és mtsai, 2018). Azonban az is látható, hogy az inkluzív oktatásra felkészítés egyre jobban feszegeti a tanári kompetenciák határait: az egyre komplexebb problémák számos esetben sajátos szaktudást igényelnek, ezért nem jelenthet kizárólagos megoldást az egyedi esetekhez igazodóan az egyes pedagógusok egyéni tanulása, kompetenciáik adott problémára irányuló fejlesztése. Ez a jelenség természetes módon felértékeli az iskolai problémákban érintett szereplők (pedagógusok, tanulók, gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, vezetők, szülők) közti együttműködés szerepét. Az együttműködés, mint problémamegoldás azonban maga sem problémamentes terület: eltérő kompetenciákkal, felelősséggel és autonómiával rendelkező szereplők vesznek részt e folyamatokban, miközben magára az együttműködésre a szereplők jelentős része nincs felkészülve.

E problémára kíván reagálni az a nemzetközi együttműködésben megvalósuló projekt, melynek során a résztvevők a tanárképzésben és -továbbképzésben használható eszköztárat dolgoznak ki, melyek támogatják az inklúzióhoz kapcsolódó nehézségek, problémák esetében a résztvevők együttműködésére építő megoldások kidolgozását. (LOFTHOUSE és mtsai, 2021) Tanulmányunkban először a projekt folyamatát, elméleti háttérét mutatjuk be, ezt követően a projekt részeként megvalósuló, egy magyarországi pilot-továbbképzéshez kapcsolódó vizsgálat eredményeit összegezzük. A vizsgálat során két kérdésre kerestük a választ: (1) Az inklúzióhoz kapcsolódó határátlépéseket ösztönző programfejlesztés esetében milyen sajátos szempontokat, nézőpontokat érdemes figyelembe venni magyarországi képzések során? (2) Egy nemzetközi fejlesztési folyamatban kidolgozott pedagógus-továbbképzési program hazai kipróbálása milyen tanulságokkal bír a nemzetközi továbbképzési programok fejlesztése szempontjából? A vizsgálat eredményei remélhetőleg a tanárképzés és-továbbképzés számára fontos tanulságokkal bírnak.

A vizsgálat kontextusa

A tanulmány a A PROMISE - Promoting Inclusion in Society through Education: Professional Dilemmas in Practice projekt magyarországi kipróbálását, az ahhoz kapcsolódó vizsgálat eredményeit és tanulságait mutatja be. A 2018-2022 között megvalósuló projekt a Leeds Beckett Egyetem vezetésével, hat európai tanárképzéssel vagy továbbképzéssel foglalkozó szervezet együttműködésével valósul meg. A partnerek a pedagógusképzésben és továbbképzésben az inklúzió kapcsán megvalósuló tanulás támogatásához rövid történeteket, „vinyettákat” gyűjtenek, melyek valamilyen, az inklúzióhoz kapcsolódó pedagógiai helyzetet mutatnak be, mely segít előhívni saját, inklúzióval kapcsolatos élményeiket, tapasztalataikat. Ezt követően a történeteket rendszerezik, közös alapelvek mentén átgondolják, átírják. Ez a lépés azért fontos, hogy olyan történetek jöjjenek létre, melyek bármelyik európai oktatási rendszerben érvényességgel bírnak. A történetekhez különböző, a közös feldolgozást és gondolkodást segítő, a határátlépést ösztönző eszközök kapcsolódnak. (PROMISE, 2020)

A projekt magyarországi relevanciájához sokban hozzájárul az, amit a magyar pedagógusok tanulásáról és az oktatási rendszer egyes szereplői közti együttműködésről tudható. Itt számos olyan sajátosságot azonosíthatunk, melyek a határátlépésre épülő problémamegoldást akadályozhatják. Egyrészt a képzési, továbbképzési és pedagógus-értékelési rendszer önmagában is inkább az egyéni szakmai fejlődésre épül, az individuális tanárképet erősíti. (OECD, 2019, KOPP 2020, LÉNÁRD és mtsai 2020) Emellett sok intézményben hiányzik az a bizalomra alapuló, együttműködésre épülő szervezeti és szakmai kultúra, mely a határátlépéshez szükséges együttműködés feltételét jelenti (KOPP 2016).

A projekt elméleti háttere

A teljes projekt és a kapcsolódó fejlesztési folyamat az iskolai inklúziós helyzetekhez kapcsolódóan a határátlépésekre épülő tanulási folyamatokra, mint a pedagógusok tanulásának ösztönzendő területére épít. Maga a határátlépés fogalma mára a társadalomtudományok kedvelt kutatási témájává vált (LAMONT és MONÁR, 2002). A tanulmányban használt határátlépés-értelmezés a szakmai tanulóközösségek elmélete (WENGER, 2000), a szociokulturális tanuláselmélet és a kultúrtörténeti pszichológia tanulásfelfogására épül, a tanulást olyan aktivitási rendszerként értelmezve, mely három entitás - az egyén, a tanulás tárgya és a közösség - kölcsönhatása révén valósul meg. (ENGESTRÖM ÉS SANNIO, 2010, 2013) E tanulásértelmezés fontos sajátossága, hogy a tanulásban résztvevő szereplők közti különbözőségeket – legyenek azok elméleti, szemléleti különbségek vagy gyakorlatok közti különbségek – nem a tanulás korlátjaként, hanem tanulási lehetőségként értelmezi, melynek fontos eleme a határátlépés. (THOMPSON és mtsai, megj. alatt) Magukat a határokat olyan szociokulturális különbségekként értelmezi, „amelyek a cselekvés vagy az interakció megszakadásához vezetnek” (AKKERMAN és BAKKER, 2011, 139. o.). A határok azonban nemcsak a különbségeket erősítik fel, hanem egyúttal találkozási pontot is jelenhetnek. A határátlépést olyan folyamatként értelmezzük, során számos tanulási folyamat azonosítható, Akkerman és Bakker (2011) modelljében a következő fő formákat különíti el: (1) azonosítás, mely a különbözőségek észlelésére, az eltérő gyakorlatok feltárására, megismerésére és elismerésére irányul; (2) koordináció, mely az eltérő területeken zajló tevékenységek összehangolását célozza; (3) reflexió, melynek során az egyes résztvevők saját gyakorlatuk mélyebb elemzését végzik el; és (4) átalakítás, mely közös adaptív megoldások kidolgozásához vezet. A határátlépés azonban nem vezet automatikusan tanúláshoz: például a szereplők közti bizalomhiány vagy a tisztelet hiánya, a hiányzó közös nyelv, az együttműködési képességek hiánya egyaránt korlátozhatja a tanulást. (THOMPSON és mtsai: 2021)

A projekt témája kapcsán könnyen azonosíthatóak e határok például a fejlesztő pedagógusok és tanítók/tanárok szakmai gyakorlata, vagy a szülők és pedagógusok szemlélete között. E határok a társadalomban a specializálódás növekedésével folyamatosan erősödnek, miközben

például az iskolában, óvodában a feladatok komplexitásából következően nő az összetett megközelítések jelentősége. (HERMANS és HERMANS-KONOPKA, 2010)

A határátlépés során zajló tanulási folyamatok értelmezésében fontos szerepet kapnak az úgynevezett „határátlépők” (boundary crossers, boundary brokers): ők azok a szereplők, akik - akár tevékenységük jellegénél fogva, akár szemléletükből adódóan – az egymástól eltérő csoportok, egyének közötti átlépést ösztönzik. Ilyen hivatalos szereplőnek tekinthetünk például a szakképzésben olyan oktatókat, akik egyúttal a szakmában is dolgoznak, vagy a különböző munkacsoportokban egyszerre dolgozó pedagógusokat. A másik fontos fogalom a „határ tárgy” (boundary object), mely alatt olyan tárgyakat vagy eseményeket értünk, mely különböző területek közti határon elhelyezkedve ösztönzik a határátlépést. (AKKERMAN és BAKKER, 2011) Az oktatásban ilyen „határ tárgynak” tekinthetjük például az oktatáspolitikai irányelveket, melyek célja elvben az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer közti kommunikáció, vagy az iskolai közös kommunikációs platformokat. A kutatások rámutatnak arra, hogy a „határátlépők” és a „határ objektumok” szerepe korántsem problémamentes a tanulási helyzetekben: míg a „határátlépők” esetében a perifériára kerülés veszélyéről, az ellentmondásos helyzetről, „sehová nem tartozás” érzéséről számolnak be, a „határ objektumok” pedig a résztvevők közti kommunikáció és együttműködés ösztönzése helyett önálló életre kelhetnek, a résztvevők egy része szempontjából irrelevánssá vagy értelmezhetetlenné válhatnak (LINDGREN és WAHLIN, 2001; STAR, 2010; LUTTERS és ACKERMAN, 2007).

A határátlépés szerepére a pedagógusok tanulásában számos kutatás irányul: vizsgálatok tárták fel például a határátlépés tantervfejlesztésben (pl. COOPER 2019, ROBUTTI 2019, 2020), iskolafejlesztésben (MUJIS és WEST 2004), tanárképzésben betöltött szerepét, bemutatva, hogy a határátlépés során egymás munkájának megismerése, elismerése, a közös nyelv kialakítása, az eltérő kontextusú gyakorlatok adaptálása hogyan járul hozzá a megoldások kidolgozásához. Az inkluzív szemléletet és gyakorlatot célzó fejlesztések többsége azonban mindmáig a tanárok kompetenciáinak fejlesztésére fókuszál. (pl. HOFFMAN és FLAMICH 2014, N. TÓTH 2016), jóllehet az interprofesszionális tanulás és az ehhez kapcsolódó határátlépések tudatos kezelése jelentőségére az inklúzió kapcsán is számos kutatás rámutat (pl. MCDOWALL és WHATMAN 2016, PEREZ 2015, WEINDLING 2005).

Az elméleti keretek a vizsgálatban a következő vonatkozásban jelennek meg: (1) egyrészt vizsgáljuk az elkészült vinyetták, mint lehetséges „határ objektumok” relevanciáját a pedagógusok számára, (2) a megoldásokban szereplő „határátlépőket”, a megoldásban szerepet kapó jellegzetes szereplőket, (3) illetve a határátlépésről való gondolkodás során azonosítható tanulási folyamatokat.

A vizsgálat

A vizsgálat a kutatás-alapú tervezés szemléletét követve oktatási beavatkozások (programok, tartalmak, stb.) tervezésének, fejlesztésének és értékelésének eredményessége fejlesztésében kulcselemként tekint az egyes elemek szisztematikus, iteratív vizsgálatára (VAN DEN AKKER et al., 2006). E megközelítés esetében prototípusok kipróbálásának vizsgálata alapján fogalmazódnak meg egyrészt a konkrét fejlesztésre, tervezésre vonatkozó következtetések és javaslatok, másrészt általános, a tanulásra, tartalomra, módszerekre vonatkozó alapelvek. E megközelítésre építve prototípusokat választottunk ki a projekt keretében kidolgozott vinyettákból és eszközökből, melyet különböző környezetekben, különböző módszerekkel elemzünk. Jelen tanulmány a magyarországi kipróbálás eredményeit mutatja be, melynek során a résztvevők választásait és problémamegoldási folyamatait, valamint visszajelzéseit kvalitatív megközelítéssel elemeztük (SÁNTHA, 2013, 2020).

A vizsgálat a projekt részelemeként, pilot-program keretében valósult meg. A pilotot egy pedagógus-továbbképzés egy modulja (Szervezeti tanulás) során valósítottuk meg, 2020.

március elejétől május végéig, távolléti oktatás keretében. A modul hallgatói számára választható feladatként ajánlottuk fel a pilotban történő részvételt.

A pilot első lépéseként lefordítottuk az elkészült angol nyelvű vinyettákból és a kidolgozott eszközökből négyet (1. táblázat), melyeket a kurzus Canvas felületén kialakított szekcióban helyeztünk el, további, a projekthez kapcsolódó rövid leírásokkal együtt. A résztvevőket arra kértük, hogy olvassák át a projekt egészének rövid leírását, majd válasszanak (1) a felajánlott 4 vinyettából kettőt, és hozzá azonos eszközt, vagy (2) a vinyettákból egyet, de két különböző eszközt. Ezután választhattak, hogy az eredeti vinyettából szeretnének dolgozni, vagy készítenek egyet, és azzal dolgoznak tovább. Ezt követően az eszközben szereplő feladatot végezték el, melyről jegyzeteket készítettek. Itt arra kértük őket, egy-két kollégájukkal közösen végezzék el a feladatot. Végül értékelték az anyagokat.

1. táblázat: A pilotban szereplő történetek és eszközök

Történetek	
1.	Autizmus-gyanús tanuló általános iskolában. A tanuló szünetben kiabál, verekszik, tanuló társai nevetnek rajta, csúfolják.
2.	SNI tanuló, egy barátja van az osztályban, már azzal is verekszik, szülők nem együttműködők.
3.	Későn érkező középiskolás diák agresszív a tanárjelölttel.
4.	Középiskolás tanuló, étkezési zavarok, öngyilkossági kísérlet.
5.	Tanárjelölt problémája középiskolás tanulóval: agresszív, szemtelen, nem kapcsolódik be az órába, nem együttműködő.
Eszközök	
1.	Történet-vonal: a folyamat történetiségére, lépéseire fókuszáló eszköz, a reflexió támogatására (36)
2.	Reflexiót támogató kérdéssor, Korthagen reflexió-modellje alapján (22)
3.	Mandala: problémamegoldás folyamatát támogató, ötletek strukturálását segítő eszköz (14)
4.	SCAMPER: kérdésekkel támogatott strukturált problémamegoldás (37)

(Promise, 2020 alapján)

A résztvevőktől a következő szempontok mentén kértünk szöveges visszajelzést: (1) a vinyetta alkalmazhatósága, életszerűsége, szerepe a gondolkodás támogatásában; (2) az eszköz szerepe a problémáról való gondolkodásban vagy a megoldás keresésében; (3) javasolt felhasználói csoportok; (4) fejlesztési javaslatok.

A vizsgálatban 12, szakvizsgás képzésben tanuló gyakorló pedagógus vett részt. A résztvevők 2/3-a, 7 fő olyan iskolában tanít, melyben 60%-nál magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, 2 fő esetében ez magasabb 20%-nál, 3 fő esetében kisebb 20%-nál. 10 fő középiskolában tanít, kettő általános iskolában.

Az elemzés során a szöveges visszajelzéseket kódoltuk (Sántha, 2020), egyrészt formális kategóriaként használva a választásokat, másrészt deduktív tartalmi kategóriák mentén, melyek a határátlépés elemeire és a megjelenő tanulási folyamatokra vonatkoztak.

Eredmények

A résztvevők választása érdekesen alakult: egyrészt a vizsgálatba bevont vinyettáknál a választások egyenlően oszlottak el a résztvevők között, kivéve az 5. számút, melyet senki nem választott. A történetekkel kapcsolatban a személyes kapcsolódás lehetőségét mindegyik történetnél jelezték a válaszadók, erre a legtöbb szöveges visszajelzés utal is:

„Tudtam kapcsolódni a történethez, az alaphelyzet, az érettségi évében szomatikus panaszok, főként fejfájás nagyon gyakori az iskolánk diákjai esetében is.” (V2)

Saját történetet három résztvevő fogalmazott meg, ezek mindegyike a konkrét probléma analógiájára készült.

Az eszközök közül legtöbb esetben a mandalát választották, mely egy meglehetősen időigényes, sok lépésből álló, komplex problémamegoldást támogató eszköz. Ennek kapcsán az anyagok fejlesztése szempontjából kifejezetten hasznos tapasztalat, hogy azok, akik ezt az eszközt választották, az értékelésben kitértek az eszköz időigényes voltára.

A kódolt kategóriákat és a kapcsolódó alkategóriákat a 2. táblázat tartalmazza, néhány alkategóriát illusztráló példával.

2. táblázat: A megoldások elemzéséhez használt kódok, alkódok

Főkategóriák	Alkategóriák	Példa
„Határátlépők”	maga az érintett pedagógus (24), vezető (6), iskolapszichológus (20), kollégák (3), gyermekvédelem (4), fejlesztőpedagógus (5), pedagógiai asszisztens (3), szülők (4) osztálytársak (3) vezető (2)	„Emellett van egy-két gyerek, akiket be tudok vonni a helyzetekbe, mert előfordul, hogy egy társ jobban meg tudja értetni velük a dolgokat.” (V11)
bekapcsolódó szereplő	tanuló (24), szülők (18), osztálytársak (14) vezető (3)	„Szülőnek javaslatokat tenni a következetes nevelésre.” (V2)
„Határ objektumok”	szülőkkel megbeszélések (17), iskolapszichológiai ellátás (18), osztályfőnöki óra (3)	„Osztályközösség érzékenyítése Y. problémájával kapcsolatosan” (V8)
Tanulás 1: azonosítás	probléma összetevőinek azonosítása (10), érintettek azonosítása (3), problémaforrások keresése (5)	„Az osztályfőnöknek mindenképp tudnia kell erről, illetve minden tanárnak is ismerni kell a problémás gyerekeket, még ha az iskola eléggé nagyoknak mondható, akkor is.”
Tanulás 2: reflexió	saját egyéni tanulás, fejlődés (11), képzések, formális képzés (6)	„más tanárszerepben más kapcsolatot tudok kialakítani a diákokkal (facilitátor, tanulásszervező szerep – kiegyensúlyozottabb erőviszonyok)” V2
Tanulás 3: koordináció	új kapcsolattartási formák (3), külső/ más területen dolgozó szereplőkkel együttműködés (18)	„Iskolánk gyógypedagógusának segítségét is kértem” (V8) „A helyzet kezelésébe külső segítséget (pszichológus, gyógypedagógus, pedagógiai-asszisztens) is be lehetne vonni.” (V8)
Tanulás 4: átalakítás	saját gyakorlat átalakítása (16), munkaszervezés átalakítása (8), új szereplők bevonása folyamatokba (8)	„Az egyes szereplők - az Y. tanító tanárok, a szülők, a pszichológus, a gyógypedagógus és a pedagógiai asszisztens az osztályfőnök vezetésével egy közös munkacsoportot hozhatnának létre” (V11)

Mint látható, nagyon sokszínűek a feladatokban megjelenő elemek. Néhány, vizsgálatunk szempontjából meghatározó tendencia azonban kirajzolódik:

(1) A problémák megoldásában meghatározó szereplő a pedagógus, mint egyén. A legtöbb megoldásban ő a kezdeményező szereplő, beszél a szülőkkel, osztálytársakkal, tanulóval, tanul, hogy képes legyen ezeket a problémákat kezelni, új módszereket alkalmaz, stb. Kevés válaszban jelennek meg olyan megoldások, melyek a pedagógusok közti együttműködésre, közös problémakezelésre alapoznak, aki viszont ilyen irányban gondolkodik, az sok elemből álló, komplex megoldásokat fogalmaz meg.

(2) Meghatározó szereplőként, „határátlépőként” jelennek meg az iskolapszichológusok, a megoldások jelentős részében szerepet kapnak, e megoldásokban leginkább koordinációs tanulási folyamatok azonosíthatók. Szerepük azonban ellentmondásos: egyrészt a visszajelzésekben többször szerepel saját intézményük esetében az iskolapszichológus hiánya, mint a megoldást ellehetetlenítő körülmény, másrészt a megoldások egy jelentős részében az iskolapszichológushoz „kerül át” a probléma. Néhány válaszban megjelenik hasonló szerepben a fejlesztőpedagógus is.

(3) Néhány megoldás az inklúziós szemlélettel ellentétes megközelítést alkalmaz, például az iskolából történő eltávolítást.

(4) A visszajelzések az anyagok gondolkodást, többszemponútú problémaelemzést segítő jellegét hangsúlyozzák. Több résztvevő viszont hiányolta a „jó” megoldásokat az eszközökben, a konkrét iránymutatást a megoldások során.

„Talán abba az irányba kellene tovább gondolkodni, hogy az eszköz felmutasson lehetséges jó utakat is.” (V5)

(5) A vélemények elgondolkodtató eleme, hogy a reflexiót támogató eszközöket a résztvevők egyértelműen a tanárjelöltek, kezdő tanárok számára tartják hasznosnak, a komplex problémaelemző és megoldások összegzését segítő eszközöket viszont a teljes tantestület számára javasolják.

Következtetések

A következtetéseket a bevezetőben megfogalmazott kérdések mentén foglaljuk össze. Az első kérdés a magyarországi, inklúzióhoz kapcsolódó határátlépéseket ösztönző programfejlesztés szempontjából megfogalmazható szempontokra, nézőpontokra vonatkozik, itt az eredmények azt mutatják, hogy az inklúziós problémák kapcsán a tanárra, mint egyénre épülő problémakezelési szemlélet nagyon erős, e területen akár az alapképzés, akár a továbbképzések során szükséges a szemléletformálás, tehát maga a fókusz releváns. A pilot során szerzett tapasztalatok egyúttal rávilágítanak arra, hogy az egyes intézmények között jelentős eltérések lehetnek a határátlépéssel megvalósuló, a szereplők együttműködését kívánó szemlélet érvényesülésében, mivel a résztvevő pedagógusok megoldásai egymástól gyökeresen eltérő szemléletről és közös problémamegoldási rutinról tanúskodtak. Az eltérő előzetes tapasztalatokhoz és szakmai háttérhez igazodva érdemes eltérő nehézségű tanulási utakat ajánlani a résztvevőknek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megoldásokban jelentős a közvetlen környezeten, kollégákon kívüli szereplők, ezen belül kiemelten az iskolapszichológus, mint „határátlépő” szerepe. A megfogalmazott megoldások sok esetben elsősorban a közvetlen környezeten kívül keresik azt az erőforrást, melyet bevonhatnak. Ezért érdemes hasonló képzésekben tudatosítani a közvetlen környezetben található erőforrásokat is, akár kiegészítő feladatok bevonásával. Az eredményt figyelembe véve az elkészült anyagokat leginkább már kialakult vagy kialakulóban lévő szakmai közösségek tanulása során látjuk leginkább hasznosíthatónak. (MUJIS és WEST, 2004)

A nemzetközi pedagógus-továbbképzési programok hazai adaptálása szempontjából fontos tanulság, hogy bizonyos területeken érdemes alapvető tartalmi elemekkel is bővíteni a képzéseket: témánk esetében például az inklúzió szükségességéről, az érintettek bevonásának lehetséges formáiról, területeiről, ezzel érhető el a közös nyelv kialakulása, erősíthető a résztvevők tudatossága (MCDOWALL és WHATMAN 2016). Néhány résztvevő által kidolgozott megoldás esetében érzékelhető volt, hogy a törekvés ellenére kevés az a pedagógiai szakmai tudás, melyet mozgósítani tud a problémamegoldás során, ezért itt további háttérismeretek biztosítása is szükséges lehet.

Összefoglalóan a pilot eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy a projekt során az inklúziós folyamatok során megvalósuló határátlépések támogatására nemzetközi projekt keretében kidolgozott tartalmak és eszközök magyarországi továbbképzésekben történő felhasználásra alkalmasak, azonban érdemes a felhasználható háttértudást és a közvetlen környezet bevonását ösztönző megoldásokat is beépíteni a tananyagokba.

IRODALOM

- AKKERMAN, S. F., és BAKKER, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- ENGESTRÖM, Y., és SANNIO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
- ENGESTRÖM, Y., és SANNIO, A. (2013). Tanulmány az expanzív tanulásról. In V. Vass és Á. Vámos (Eds.), *Új megközelítések a tanulásról és tanításról* (pp. 9–61). ELTE Eötvös Kiadó.
- HOFFMANN, R., FLAMICH, M. M. (2015): Kicsöngettek (!?) Gondolatok a pedagógus (iskolán kívüli) felelősségéről. *Új Pedagógiai Szemle* (9-10) 84-91.
- KOPP Erika (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (o. 57–78). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- KOPP Erika (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*, 2020/1, 62–82.
- KÖRNER, I., TISDALL, K., UHLMANN, S., SCHMID, B., FREYHOFF, B., RÍGROVÁ, B. (2018): Towards Inclusive Education. Inclusion in Europe.
- LAMONT, M., és MOLNAR, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- LÉNÁRD Sándor, KOVÁCS Ivett, TÓTH-PJECZKA Kata, URBÁN, Krisztián (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 2020/1, 46–61.
- LINDGREN, M., és WAHLIN, N. (2001). Identity construction among boundary-crossing individuals. *Scandinavian Journal of Management*, 17, 357–377.
- LOFTHOUSE R., BEATON, M. C., KOOLS, Q., KOPP, E. (2021): The PROMISE project: a new approach to preparing and supporting teachers for inclusion. *Pedagógusképzés*. (megj. alatt)
- LUTTERS, W. G., és ACKERMAN, M. S. (2007). Beyond boundary objects: Collaborative reuse in aircraft technical support. *Computer Supported Cooperative Work*, 16, 341–372.
- MCDOWALL, S., WHATMAN, J. (2016) Schools collaborating with experts in the community: All the school's a stage — Pakuranga Intermediate School. Wellington, New Zealand: 2016.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en

- PROMISE. (2020). *Home / Promise*. <https://promise-eu.net/>
- ROBUTTI, O., ALDON, G., CUSI, A., OLSHER, S., PANERO, M., COOPER, J., CARANTE, P., & PRODROMOU, T. (2019). Boundary objects in mathematics education and their role across communities of teachers and researchers in interaction. In G. Lloyd & O. Chapman (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education* (Vol. 3, pp. 211–240). Rotterdam: SensePublishers.
- ROBUTTI, O., PRODROMOU, T., és ALDON, G. (2020). Teachers' Involvement in Designing MERLO Items: Boundary Crossing. *Digital Experiences in Mathematics Education*.
- SÁNTHA, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2, 82–91.
- SÁNTHA, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány*, 2, 26–36.
- SIMON, K., TÓTH, N. Á. (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Educatio* 12. (3) 423-433
- STAR, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35, 601–617.
- THOMSON, S., CORNELIUS, S., KOPP, E. és VAN LAKERVELD, J. (2021): Boundary Crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*. (megj. alatt)
- WENGER, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.