

FELSŐOKTATÁSI MENTOROK A TANÁRKÉPZÉS ÚJ RENDSZERÉBEN

THE ROLE OF UNIVERSITY TUTORS IN THE NEW TEACHER EDUCATION SYSTEM

Chrappán Magdolna

PhD, főiskolai docens, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen
chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanárképzésben mindig kiemelt jelentősége volt a gyakorlati felkészítésnek, amit minden érintett a képzés legfontosabb részének tekintett. Nemcsak a tényleges tereptapasztalatot és magabiztosságot szerzi meg itt a hallgató, a tanári pályaelhagyás megelőzésében is kulcskérdés a jól kivitelezett gyakorlat. A tanárképzés legújabb módosítása a gyakorlatok új rendszerét alakította ki, ami csak akkor működhet hatékonyan, ha a képző intézmények és gyakorlati helyszínek közötti kooperáció kellően professzionális. Ennek több feltétele is van, jelen tanulmányunkban az ún. „triádikus” modellre és kiemelten a gyakorlati képzésben részt vevő egyetemi oktatókra fókuszálunk.

ABSTRACT

Practical preparation has always been of great importance in teacher training which all stakeholders regarded as the most important part of the training. Not only does the student acquire actual field experience and confidence here but the well-prepared practice is also a key element in preventing teachers' career changes. The latest modification of teacher training has created a new system of practices, which can only work effectively if cooperation between training institutions and practical sites is sufficiently professional. There are several conditions for this, in our study we focus on the so-called triadic model and especially on university educators in practical training.

Kulcsszavak: tanárképzés, mentorálás, triádikus működés, korai pályaszocializációs gyakorlat, egyetemi mentorok

Keywords: teacher education, mentoring, triadic procession, early career socialization training, university tutors

BEVEZETÉS

A tanárképzéssel kapcsolatos leggyakoribb, legfőbb kritika, hogy nem elég gyakorlatközpontú. A tanárképzésbe belépők általában azt várják a képzéstől, hogy adjon a terepen, az iskola valóságában instant használható és hatékony módszereket, amelyek biztosan működnek a különféle pedagógiai problémák megoldásában. Receptekkel ugyan nem szolgálhat a pedagógia, de jogos elvárás, hogy a pedagógusképzésből kikerülők minél alaposabb gyakorlati ismeretekkel rendelkezzenek, hiszen a pályára lépéskor minden nevelési-oktatási feladattal meg kell birkóznuk.

Az intenzívebb gyakorlati képzés igénye hosszú évek óta téma a tanárképzésben. Az osztott (bolognai) tanárképzés vezette be az ún. összefüggő gyakorlatot, amely a képzés végén egy féléves komplex iskolai gyakorlatot jelentett. Ezt az osztatlan képzés egy teljes tanévre tágította. E rendszer azonban csak a képzés legvégén írta elő az intenzív iskolai jelenléteket. Általános szakmai közvélekedés szerint azonban kívánatos, hogy a hallgató minél korábban találkozzon a gyakorlattal, ne csak a végén.

A 2021 végén módosított tanárképzési jogszabály éppen ezért jelentősen átalakította a gyakorlati képzés rendszerét.

Ez a változás fókuszba állította a gyakorlati képzésben érintett szereplőket, az egyetemeket és a gyakorlati terepként szolgáló köznevelési intézményeket, illetve az egymással és a hallgatóval való együttműködést.

MI VÁLTOZOTT A TANÁRKÉPZÉSBEN?

A tanárképzést a felsőoktatás jogszabályi környezetén belül speciális jogszabályok is irányítják, ilyen a 8/2013.I.30. EMMI rendelet. Ennek a 2021. év végi módosítása nemcsak a tartalmakat és a belső struktúrát, hanem a képzésbe való bekerülést is érintette. A változások célja a tanárképzés kibocsátóképességének a növelése a képzési idő rövidítésével és a bejutás feltételeinek lazításával, valamint a képzés gyakorlatorientáltságának fokozásával.

A változás legfontosabb elemei a következők:

- rugalmasabb bemeneti feltételek: a karrierváltoztatókra jobban számít a képzés, mert lehetővé teszi, hogy a diszciplináris képzésekkel párhuzamosan is felvehető legyen a tanárszak;
- bevezeti az ún. szaktanárképzést, amellyel bizonyos oktatási feladatokat (érettségire felkészítés és emelt szintű oktatás) külön szakmai végzettséghez köt a jogszabály, a normál tanári diploma ezekhez a tevékenységekhez nem lesz elég;
- átalakul a képzés gyakorlatrendszer, a korábbi két féléves összefüggő gyakorlat egy félévéssé válik, továbbá megjelenik egy új gyakorlattípus, az ún.

pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlat, ami egyetemi kurzusként, egyetemi oktatók vezetésével zajlik az iskolákban.

A módosítások nagy része a képzés könnyebb elérését és vonzóbbá tételét célozza. A tragikus méreteket öltő mennyiségi és minőségi tanárhiány leküzdésében a képzésminőség javítása is jó lépésnek tűnik, bár a tanárhiány oka nem a felsőoktatásban keresendő.

A magyar tanárképzés felvevőpiaca lényegében csak Magyarország (a tanári végzettségek nem *ab ovo* EU-kompatibilisek), és nincs tényleges piaci helyzet sem: az alkalmazásnak csak a diploma *megléte* a feltétele, annak minősége irreleváns. Ilyen feltételek között a tanárképzésbe fektetett energia csak önmagában értelmezhető: a képzés minősége a döntéshozók és a képzés résztvevőinek szakmai ethosán múlik, közvetlen piaci relevanciája jelenleg nincs. A képzés minőségének ugyanakkor óriási felelőssége van abban, hogy a hallgatókat minél inkább felkészítse a köznevelési rendszer valóságára: a pálya kihívásaira, főképp mentális és szociális szempontból. Emiatt kiemelten fontos a gyakorlatok rendszere.

A GYAKORLAT MINDENEKELŐTT

Az elmélet-gyakorlat dichotómia régi probléma, különösen a humán szakmák, s ezen belül a tanári pálya esetében. Az elméleti felkészültség fontossága a szaktudományos, (tan)tárgyi tudás területén egyértelmű, a pedagógiai, pszichológiai, módszertani területen alig. Az igazi gond azonban az, hogy a szakma képviselői számára sem egyértelmű, hogy az elméletnek a teljes tanári habitus kialakításában legalább akkora szerepe van, mint a gyakorlatnak.

Ennek az attitűdnek egyfajta gyakorlatfétisizmus a következménye, azonban a gyakorlat abszolút primátusa a tanárképzésben annál árnyaltabban közelítendő meg, mint hogy a jó matematika-, magyar- stb. tanár elsősorban a matematikát, magyart stb. tudja magas szinten (értsd: elméletben is), a pedagógiát a gyakorlatban tanulja meg.

A tanári szakma valóban a terepen, a mindennapi pedagógiai (és sosem diszciplináris) döntések sorozataként manifesztálódik, nem véletlen, hogy az utóbbi években világszerte fókuszba került a gyakorlati képzés (Lawn–Furlong, 2009; Murray, 2016).

A tanárképzés lelke, Helen Colley (2002) szerint a „benne levés”, az igazi iskolai közeg, ahol az elméletben tanultakat megfigyelhetik, kipróbálhatják a hallgatók. Minél korábban történik ez, annál jobb, mutat rá a korai iskolai gyakorlatok jelentőségére Andrea Gelfuso és Danielle V. Denis (2014). Hangsúlyozzák azonban azt is, hogy a gyakorlatoknak kutatáscentrikusnak kell lenniük, mert ez teremti meg igazán az elmélet és a gyakorlat egységét. Egyre több kutatási ada-

tunk van többek között a tanulási folyamatok jellemzőiről, a hatékonyságot befolyásoló tényezők működéséről, a mai generáció tanulási sajátosságairól: ezekhez az iskolának alkalmazkodnia kellene. A felgyorsult változások és a róluk való bővülő metatudásunk folyamatos innovációra kényszerítik az iskolát. Ezeknek az új tudásoknak a gyakorlatba való beforgatása a képzés során zajló, az egyetem által felügyelt gyakorlatok és az azokhoz kapcsolódó egyetemi kurzusok céltudatos összesítmásával valósulhat meg. Ezért válik a tanári felkészítés egyik legfontosabb elemévé az iskolák és az egyetem szakmai együttműködése.

A GYAKORLATTAL KAPCSOLATOS ELVI PROBLÉMÁK

A gyakorlat tanárképzési jelentőségét nem lehet túlbecsülni, ám a gyakorlat *menyisége* önmagában nem képzésminőségi garancia. Sok gyakorlat sem vezet feltétlenül jó minőséghez, és kevés, intenzív gyakorlat is elég lehet. Ezek a kérdések a jogszabályváltozással különösen érdekesek lettek, hiszen az ún. pályaismereti, pályaszocializációs iskolai gyakorlatok korábban soha nem látott létszámterhelést jelentenek az iskolák számára. Ezért felmerül néhány fontos kérdés, amely az iskolák és egyetemek együttműködésével kapcsolatos, és meghatározó a képzés minősége szempontjából.

1. Milyen iskolákba küldik a hallgatókat? (Ezt kizárólag csak a gyakorló és a partneriskolák nem tudják megoldani, szükséges más iskolák bevonása is.) A pályaszocializációs gyakorlatok célja a reflektív tapasztalatgyűjtés, a hallgatók által hozott naiv pályakép és a tanári énkép felderítése, de nehéz kérdés, hogy csak az egyetem által jónak/kiválóknak tekintett intézményi gyakorlatok alkalmasak erre, vagy a kevésbé jó iskolai rutin is megfelelő a tereppel való első hallgatói találkozásra? A képző intézménytől másféle folyamatkövetést és kooperációt igényel a két verzió, egyszerűen azért, mert a rossz gyakorlat is mélyebb nyomokat hagy, mint a kiváló elméleti képzés. A gyakorlatokat megalapozó, azokat kísérő vagy épp követő elméleti kurzusoknak sokkal tudatosabban kell reflektálniuk az iskolai történésekre, egyfajta *szakmai szimbiózis* szükségeltetik az egyetem és az iskolák között: ennek feltétele, hogy a *felsőoktatás érdemben figyelembe vegye és elismerje* az oktatók köznevelési terepmunkáját.
2. A gyakorlatokon szerzett tapasztalatoknak reflektálniuk kell lenniük, ami tudatos kognitív és emocionális ön- és társas értékelést jelent. Önmagában a tapasztalat nem elég, hisz minden hallgatónak tízezernél is több tanórányi tapasztalata van, ezek azonban egyetlen forrásból és társas kontextusból származnak, és csak egyetlen értékelési-szemléleti szűrőn mennek át: a hallgatón. Ez a szükségképpen egyoldalú, gyakran idealizált, naiv pályakép jelenti a kiindulási helyzetet, s ezen tud változtatni a sokszoros

reflexió, ami részben e hozott pályakép professzionális retrospektív feldolgozását, részben pedig az új tapasztalatoknak a régiekkel való konfrontációját jelenti.

3. A gyakorlatok az elméleti és kutatási háttér és az ezek alapján történő reflektálás nélkül reprodukív tevékenységek maradnak. Az iskolai gyakorlatokat fel kell dolgozni, a tereptapasztalatoknak szembesülniük kell az elméleti tudással és a kutatási adatokkal. Az iskolai praxisban gyakori az ún. „bricolage-technika”, ami azt jelenti, hogy minden problémát a meglévő eszközrendszer segítségével akarnak megoldani. Ez jót tesz a rutinok kialakulásának, de árt az innovatív megközelítéseknek, és ezzel gyakorlatilag konzerválja a *status quót*, olykor pedig lehetetlenné teszi a problémamegoldást (Hutchinson, 2011). Ahhoz, hogy az így kialakuló rutinokat reflektálni tudják a hallgatók, szükséges az egyetemi kurzusok és az oktatók folyamatos jelenléte a gyakorlat során. Erre az egyetemi kurzusok jelentik a legjobb alkalmat. Itt válik lehetségessé az élmények dekonstrukciós-rekonstrukciós feldolgozása közös diszkusszió révén (Hatton, 1988; Hutchinson, 2011). A híd az iskolai gyakorlat és az elmélet között nem más, mint az egyetemi oktatók és az iskolák elmélyült kooperációja (Bruneel–Vanassche, 2021).

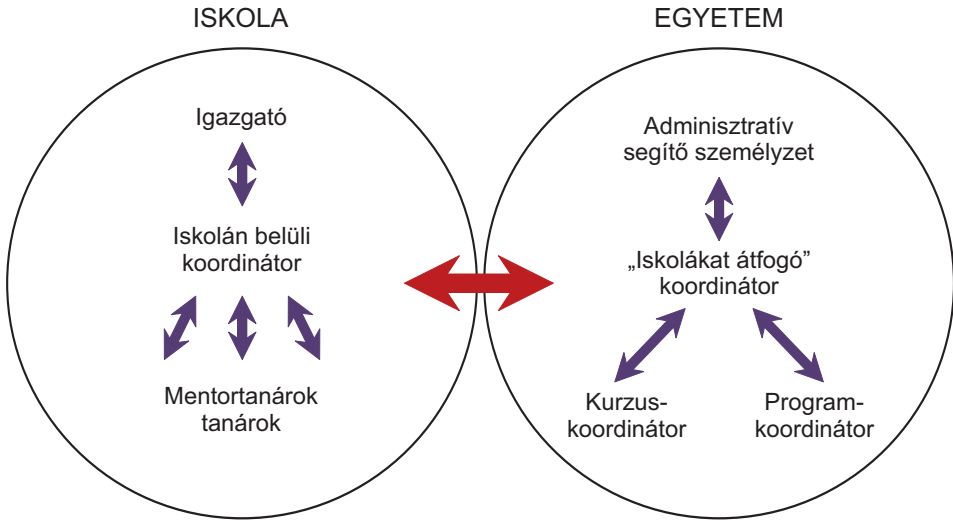
A TRIÁDIKUS KAPCSOLAT A GYAKORLATI KÉPZÉSBEN

Az egyetemek és a gyakorlóléhelyként működő iskolák együttműködése összetett és többszintű dolog. A nemzetközi szakirodalomban nem kétoldalú, hanem triádikus kapcsolatként értelmezik, amelyben az egyetem és az iskola mellett a hallgató a harmadik fél. Az 1. ábra mutatja a két szervezet aktív, a tanárképzésben érintett szereplőit (Knight et al., 2013).

Az ábra azonban a két szervezetre fókuszál, s nem az egyénekre. A triádikus kapcsolat ugyanis *szervezeti* és *egyéni* szinten is létezik.

A *szervezeti triádban* a hallgató külön szervezeti egységként értelmezhető az egyetem és az iskola mellett, egyéni szinten pedig a szervezetektől nem függetlenedve, de önálló entitásként jelenik meg a mentor, a hallgató és az egyetemi szereplő.

A gyakorlati képzés *egyéni triádjai* változnak, hisz ahány iskolai gyakorlat és hozzá kapcsolódó egyetemi kurzus, annyiféle triádikus kapcsolat írható fel. Ezek csak akkor működőképesek, ha minden fél (iskolai mentorok, egyetemi oktatók, hallgatók) ismeri az egymással kapcsolatos elvárásokat, s jöllehet, az egyéni eltérések gazdagabbá teszik a tapasztalatokat, a gyakorlatok diverzitása csak akkor nem fordul teljes kakofóniába, ha rögzítik az egyetem és az iskola elvárásait és kínálatát is (Stenberg et al., 2016).



1. ábra. Az egyetem és az iskola együttműködése (Knight, 2013 alapján)

A triádikus működés a tanárképzésben mindig is jelen volt, a kapcsolatrendszer működési jellemzőit hazai kutatások mégis alig vizsgálják. A nemzetközi szakirodalom annál bőségebb, és az eddigi tapasztalatok alapján érdemes lesz a közeljövő kutatásainak ezekre reflektálniuk. Steven Bruneel és Eline Vanassche (2021) a triádok működését interakciós modellként értelmezi, amelyben az egyéni triád tagjainak szervezeti pozíciója meghatározó a diskurzusban: az egyetemi mentorok a szakmai egyetértésben érdekeltek, s általában enyhébb kritikákat fogalmaznak meg. Ez attól is függ, hogy az egyetemi oktatónak és a mentornak milyen a szakmai reputációja a saját közegében, egy kezdő egyetemi oktatónak más esélyei vannak a triádikus diskurzusban, mint egy tapasztalt mentornak. A gyakorlat minőségét alapvetően meghatározzák a szervezeti és egyéni szinten létező vélt vagy valós dominanciaviszonyok.

Több szerző úgy véli, hogy a triádokon belüli viszonyokat mélyebben vizsgáló kritikai megközelítés szükséges, mert a mentorok gyakran igyekeznek elpalástolni az érzelmi nehézségeket; a hallgatóval és az egyetemmel való aszimmetrikus viszonyokat és a konfliktusokat (Ben-Harush–Orland-Barak, 2019; Christie, 2014; Clarke et al., 2014).

Fontos, hogy ne csak a triádokon belüli diádikus kapcsolatokat vizsgáljuk (mentor–hallgató, mentor–egyetemi oktató, hallgató–egyetemi oktató), hanem valóban a triádikus viszonyrendszert, hisz a hallgató fejlődését ennek az erőternek ez eredője határozza meg (Hart, 2018).

Azért is fontos ténylegesen a triádok működését vizsgálni, mert Eline Vanassche és Amanda Berry (2020) kutatásai arra a nem meglepő tényre mutatnak

rá, hogy önmagában a szereplők egyéni kompetenciái nem teszik hatékonná az együttműködést. A kérdés úgy is feltehető, hogy vajon melyek azok az egyéni kompetenciák, amelyek biztosítják a hatékony triádikus együttműködést.

KIK AZ EGYETEMI MENTOROK ÉS MI A SZEREPÜK A GYAKORLATOK SORÁN?

A gyakorlat triádikus kapcsolatrendszerében meghatározó szerepük van az egyetemi oktatóknak. A tanárképzési kutatások, különösen a mentor(álás)kutatások érthetően kevés figyelmet szentelnek az egyetemi oktatók szerepének. A megváltozott jogszabály azonban egyenrangú félként emeli be az egyetemi oktatókat a pályaorientációs gyakorlat triádjába. Az egyetemi oktatók szerepének kutatása azért is fontos, mert a gyakorlatok legfontosabb mozzanata a kognitív-emocionális reflexió, amelynek egyik terepe az egyetemi képzés. Valószínűleg minél korábbi a gyakorlat, annál fontosabb az egyetemi reflektív alkalmak szerepe.

Az egyetemi oktatók (mentorok) triádikus szerepéről a nemzetközi térben sok elemzés született. Ezeket elegyítve a hazai tapasztalatokkal, összegyűjthetünk egyfajta feladatlistát:

- a triád működtetése, ami pályaszocializációs korai gyakorlat esetében formailag is az oktatóhoz tartozik, a többi gyakorlatnál (tanítási és összefüggő komplex gyakorlat) ez a feladat inkább informális szakmai elvárás;
- a gyakorlat folyamatának működtetése, amelybe az oktatásszervezés és adminisztráció is beletartozik. E tekintetben inkább a szervezeti triád és a többi szereplő működése hangsúlyos (lásd *I. ábra*);
- az egyéni és csoportos fejlődés támogatása a reflektív egyetemi kurzusok segítségével, ami komoly elméleti felkészültséget is elvár az oktatóktól (Butler–Winne, 1995);
- mivel az egyéni triádok gyakorlatról gyakorlatra változnak, különösen fontos feladat, hogy más egyetemi mentorokkal folyamatos legyen a kollaboráció (Sheridan–Young, 2017);
- a triádikus együttműködés szervezeti és egyéni szintjén is világos struktúrájának és egyértelmű szakmai fókuszának kell lennie, aminek a képviselője, olykor a meghatározása is az egyetemi mentor feladata, hisz őt az egyetem pozicionálja arra, hogy az egyetem megrendelői elvárásait képviselje (Bjurland–Helgevold, 2018).

Az e feladatokhoz szükséges egyéni kompetenciák megléte jogos elvárás az egyetemi mentoroktól, ám azt a köznevelési tapasztalatot, kapcsolati hálót és kommunikációs rutint, ami az iskolákkal és az iskolai mentorokkal való együttműködés-

hez szükséges, aligha feltételezhetjük minden esetben. Mivel a triád működése nagyrészt az egyetemi mentoron múlik, nem mindegy, hogy kik azok az oktatók, akiknek ebben részt kell venniük.

Az egyetemi oktatókat két fontos dimenzió mentén csoportosítjuk: milyen *közoktatási* (tanítási) *tapasztalatokkal* és milyen *felsőoktatási/kutatási tapasztalatokkal* rendelkeznek. A kategorizálás saját véleményyt és tapasztalatot tükröz, az egyes kategóriák kétségtelenül megállják a helyüket logikailag és tapasztalatilag is.

1. *Kezdő oktató/PhD-hallgató*: nincs/kevés közoktatási tapasztalat, kevés felsőoktatási tapasztalat: a pedagógus végzettség sincs meg feltétlenül, de elméletben a saját kutatási területükön jártasak, ám sem az iskola, sem a felsőoktatás és a tanárképzés világát nem nagyon ismerik. Őket csak alapos felkészítés után lenne szabad a tanárképzési gyakorlatokba bevonni.
2. *Rutinos egyetemi oktató*: nincs/kevés közoktatási tapasztalat, sok felsőoktatási/kutatói tapasztalat: a felsőoktatási rutin segítség ahhoz, hogy szükség esetén az iskola világát is elsajátítsák. Jól ismerik a tanárképzési elvárásokat, megfelelő elméleti felkészültséggel rendelkeznek. Ők általában régi szereplők a tanárképzésben, s az idők során megtanulták az iskolát annyira, hogy sikeresen tudják támogatni a jelöltek, s a személyes közoktatási tapasztalat hiánya már nem jelent nehézséget.
3. *Tanár mentorok*: nincs/kevés felsőoktatási/kutatói tapasztalat, sok köznevelési tapasztalat: ők azok a tanár kollégák, akiknek többnyire rutinjuk van a tanárképzésben is (vezetőtanárok, mentortanárok), de az egyetemi oktatásban nem vesznek részt, esetleg olyan tanár PhD-hallgatók, akik a tanárképzésbe is bekapcsolódnak. Esetükben inkább az egyetemi követelmények és szokások megismerése a kérdés, a közoktatásban rutinosak.
4. *„Hibrid oktató”*: sok felsőoktatás/kutatási tapasztalat és sok közoktatási tapasztalat: a tanárképzés szempontjából a legjobb kompetenciájú oktatók, akik vagy egyetemi oktatók komolyabb közoktatási tapasztalattal, ideális esetben párhuzamosan dolgoznak mindkét intézménytípusban, vagy például gyakorlóiskolai tanárok, akik az egyetemi oktatásban is folyamatosan részt vesznek. Ők azok, akik a triádok működtetésében nemcsak hatékonyan tudnak részt venni, hanem a többi kolléga számára a szakmai fejlődés forrását és folyamatos támogató közegét is jelenthetik.

Az egyetemi szféra alapvetően az akadémiai teljesítményre fókuszál, így az oktatói gárda még a tanárképzésben sem a tanárképzés számára fontos személyes kompetenciák alapján rekrutálódik. Épp ezért fontos, hogy az intézmények megfelelő *szakmai háttérrel és tanulási környezetet* biztosítsanak azoknak a kollégáknak, akiknek akár életkoruk, akár szakmai profiljuk alapján nem a tanárképzés a fő erősségük.

ÖSSZEZÉS

A tanárképzési gyakorlatok elemzése az egyik leginkább összetett képzési kérdés, ennek csak egyik szelete az ún. triadikus működés, ami az iskola és az egyetemek, valamint a jelöltek közötti kapcsolatrendszeréről egyaránt szól. A tanárképzésben egyre nagyobb arányban megjelenő iskolai gyakorlatok jelentősége szinte felmérhetetlen, mert nemcsak a tanári habitus fejlesztésének eszköze, hanem a pályára lépésnek és a pályán tartásnak is. A pályakezdő praxissokk, ami az anyagi megbecsültség hiánya miatt a leggyakoribb pályaelhagyási ok, *tompítható a jól mentorált gyakorlatok segítségével*, ahol a hallgatók egyfajta *inkubált praxissokkal* találkozhatnak csak. Ez azt jelenti, hogy fokozatosan, ellenőrzött körülmények között, erősen támogató közegben élék át az első valóságélményüket a tanárjelöltek, ami döntőnek bizonyulhat a tanári pályán maradás szempontjából.

IRODALOM

- Ben-Harush, A. – Orland-Barak, L. (2019): Triadic Mentoring in Early Childhood Teacher Education: The Role of Relational Agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8, 3, 182–196. DOI: 10.1108/IJMCE-10-2018-0055, https://www.researchgate.net/publication/333611805_Triadic_mentoring_in_early_childhood_teacher_education_the_role_of_relational_agency
- Bjuland, R. – Helgevd, N. (2018): Dialogic Processes that Enable Student Teachers' Learning about Pupil Learning in Mentoring Conversations in a Lesson Study Field Practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, February, 246–254. DOI: 10.1016/j.tate.2017.11.026, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17308302>
- Bruneel, S. – Vanassche, E. (2021): Conceptualising Triadic Mentoring as Discursive Practice: Positioning Theory and Frame Analysis. *European Journal of Teacher Education*, 44, 4, DOI: 10.1080/02619768.2021.1985456, <https://tinyurl.com/mrx5yjsy>
- Butler, D. – Winne, P. (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, September, 245–281. DOI: 10.3102/00346543065003245, https://www.researchgate.net/publication/243774262_Feedback_and_Self-Regulated_Learning_A_Theoretical_Synthesis
- Christie, H. (2014): Peer Mentoring in Higher Education: Issues of Power and Control. *Teaching in Higher Education*, 19, 8, 955–965. <https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/19075219/ChristieMentoringTIHE.pdf>
- Clarke, A. – Triggs, V. – Nielsen, W. (2014): Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84, 2, 163–202. DOI: 10.3102/003465431349961, <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1902&context=sspapers>
- Colley, H. (2002): A 'Rough Guide' to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28, 3, 257–273. DOI: 10.1080/0260747022000021403, <https://e-space.mmu.ac.uk/14186/1/Rough%20Guide%20to%20mentoring,%20JET.pdf>
- Gelfuso, A. – Dennis, D. V. (2014): Getting Reflection off the Page: The Challenges of Developing Support Structures for Pre-service Teacher Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38,

- February, 1–11. DOI: 10.1016/j.tate.2013.10.012, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13001601>
- Hart, A. E. (2018): *Exploring the Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-service Teacher Education: A Qualitative Meta-synthesis*. PhD Diss., Kennesaw State University, https://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/23/
- Hatton, E. J. (1988): Teachers' Work as Bricolage: Implications for Teacher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 3, 337–57. DOI: 10.1080/0142569880090306
- Hutchinson, S. A. (2011): Boundaries and Bricolage: Examining the Roles of Universities and Schools in Student Teacher Learning. *European Journal of Teacher Education*, 34, 2, 177–191. DOI: 10.1080/02619768.2010.548860
- Knight, B. – Turner, D. – Dekkers, J. (2013): The Future of the Practicum: Addressing the Knowing-Doing Gap. In: Lynch, D. E. – Yeigh, T.: *Teacher Education in Australia: Investigations into Programming, Practicum and Partnership*. Oxford Global Press, 63–74. https://acquire.cqu.edu.au/articles/chapter/The_future_of_the_practicum_addressing_the_knowing-doing_gap/13408019
- Lawn, M. – Furlong, J. (2009): The Disciplines of Education in the UK: Between the Ghost and the Shadow. *Oxford Review of Education*, 35, 5, 541–552. DOI: 10.1080/03054980903216283, https://www.researchgate.net/publication/254325549_The_disciplines_of_education_in_the_UK_Between_the_ghost_and_the_shadow
- Murray, J. (2016): Trends in Teacher Education across Europe: An Initial Analysis. In: Falus I. – Orgoványi-Gajdos J. (eds.): *New Aspects in European Teacher Education*. Eger: Liceum Kiadó, 6–17. <https://tinyurl.com/ynvs24kp>
- Sheridan, L. – Young, M. (2017): Genuine Conversation: The Enabler in Good Mentoring of Pre-Service Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 6, 658–673. DOI: 10.1080/13540602.2016.1218327
- Stenberg, K. – Rajala, A. – Hilppo, J. (2016): Fostering Theory–Practice Reflection in Teaching Practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44, 5, 470–485. DOI: 10.1080/1359866X.2015.1136406, https://www.researchgate.net/publication/292189413_Fostering_theory-practice_reflection_in_teaching_practicums
- Vanassche, E. – Berry, A. (2020): Teacher Educator Knowledge, Practice, and S-STTEP Research. In: Kitchen, J. – Berry, A. – Bullock, S. M. et al. (eds.): *2nd International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Singapore: Springer, 177–213. DOI: 10.1007/978-981-13-1710-1_6-1, https://www.researchgate.net/publication/338411489_Teacher_Educator_Knowledge_Practice_and_S-STTEP_Research