

Imre Anna

Társulások, partnerségek az oktatásban

A társulások, partnerségek fogalma önmagában feltehetően nem szorul magyarázatra, nagyjából azt takarja, ami az olvasónak, hallgatóknak először az eszébe jut róla: valamilyen közös érdek, közös cél megvalósítása érdekében szimmetrikus és nagy valószínűséggel intézményesült együttműködés létrehozását jelenti különböző szereplők részéről. Az oktatásügyi társulások, partnerségek is hasonlóképpen valamilyen közös érdek mentén, közös cél érdekében szerveződnek, de hogy mi a cél, milyen irányú a szerveződés, kik a konkrét szereplők – attól függően már nagyon sokféle társulásról beszélhetünk. (A társulások legtisztább ellentéte a verseny, a versengés, amikor a különböző szereplők egymástól nem csupán függetlenül, de esetleg kifejezetten egymás ellenében igyekeznek céljaikat megvalósítani.) Az oktatásügyi társulások a cél vagy a szerveződés formája, köre stb. függvényében már nagyon sokfélék lehetnek, a partnerségek szerveződhetnek szerint lehetnek például horizontálisan (azonos oktatási szinten működő szereplők között), vertikálisan (különböző oktatási szinten működő szereplők között, pl. általános iskolák és középiskolák között), vagy hálózatjellegűen, létrejöhetnek két vagy több szereplő, fenntartók, iskolák között, vagy éppenséggel egészen különböző profilú intézmények között. Ami mégis közös bennük, hogy az együttműködések, partnerségek létrehozatala feltételezi a résztvevők részéről az autonómia bizonyos fokát. A társulásoknak és együttműködéseknek ezért –bár különböző rendszerekben megfigyelhetőek), a nagyobb jelentőségük a decentralizált oktatásirányítással jellemezhető oktatási rendszerekben van, s nagyobb valószínűséggel horizontális együttműködést jelentenek. A decentralizált oktatási rendszerekben, ahol az intézmények és fenntartók jelentős mértékű autonómiával rendelkeznek, nagyobb a mozgástér, a rugalmas megoldások lehetősége (Pl. Anglia, USA), de a társulások előfordulása centralizált környezetben is kialakulhat (pl. Portugáliában, Franciaországban).

Az társulások keretében kialakult együttműködés *célja* jellemzően a kölcsönös előnyök biztosítása, például a közszolgáltatás hatékony, eredményes kialakítása, kiegyensúlyozott és legitim működése érdekében, de előfordulhat a társadalmi tőke kialakulásának elősegítése, vagy a kölcsönös tanulás, tapasztalatcsere lehetővé tétele érdekében is.¹ A partnerségek előnyei közé tartozik, hogy segíti a források jobb kihasználását (hatékonyság), segíti az intézményi tapasztalatcserét, a közös, szervezeti tanulást (eredményesség), , segíti a helyi igényeknek való megfelelést (fogyasztói igények fokozottabb érvényesülésének biztosítása), de segíti a helyi társadalmak szerveződését, integrációját is (társadalmi tőke kialakulásának elősegítése).

A társulások, partnerségek *tartalmukat* tekintve is igen sokfélék lehetnek, szerveződhetnek önkormányzatok között az iskolafenntartásra, intézmények között a tanulói továbbhaladás segítésére, vagy a hátrányos helyzetű intézmények vagy térségek esetében bizonyos szolgáltatások közös igénybevételére (pl. szakszolgálat, szakmai szolgáltatások), jelentheti az iskolahasználók intenzívebb bevonását az oktatásba, de kapcsolódhat terület- vagy intézményfejlesztési törekvésekhez is – hogy csak néhány, jellemzőnek mondható tartalmat említsünk.

A társulások *szerveződési formája és kerete* is különböző lehet: lehet egészen kicsi, két iskolára, vagy egy település iskolájára és annak társadalmi partnereire kiterjedő, de lehet tágabb, például egy egész kistérségre (KEK), megyére, régióra kiterjedő (pl. határmenti térségek együttműködése), de lehet hálózat-jellegű is.

¹ A partnerségek terjedésében feltehetően hatása van az EU-s finanszírozási gyakorlatnak, ami előnyben részesíti a partnerségben történő fejlesztést. Az EU támogatások egyik alapelve a partnerség, azaz, hogy a fejlesztési programok tervezési, döntési, végrehajtási és ellenőrzési szakaszaiba be kell vonni az azokban érdekelt összes felet (állami, önkormányzati, társadalmi, gazdasági szereplőket). A partnerségek szerveződésének céljai között ezért feltehetően szükséges a forrásszerzés céljának feltüntetése is.

Az együttműködések *szereplői*, a 'partnerek' lehetnek iskolák, önkormányzatok, esetleg az iskola és a számára szakmai szolgáltatást biztosító intézmények, vagy az oktatási intézmény és az iskola világán kívül eső világ képviselői között (pl. iskolahasználók, civil szféra, gazdaság.), igen gyakran az iskola és a helyi társadalom képviselői között. De partnereknek tekinthetők az iskolák belüli szereplők is (tanárok, diákok), s partnerségek létrejöhetnek tanárok, tanárcsoportok között iskolaközi együttműködésben, vagy az iskolán belüli együttműködésekben is.

A továbbiakban néhány nemzetközi és hazai példával igyekszem bemutatni a partnerségek általam közelebről ismert jellemző szerveződési formáit és az együttműködés lehetőségeit, tapasztalatait.

Nemzetközi példák, tapasztalatok

Nemzetközi példákat keresgélve is azt tapasztalhatjuk, hogy a fogalom nagyon sokrétű, nagyon sokféle megjelenési formája érhető tetten a gyakorlatban. Célszerű ezért valamilyen szempont, például szerveződési forma szerint elkülöníteni a partnerségeket. Ezúttal a szerveződési formát választottuk. Az oktatásügyi partnerségek jelentős részére jellemző, hogy területi alapon szervezőnek, azaz hogy az egy térségben működő intézmények állapotának meg valamiféle kölcsönös együttműködésben, többnyire összetett célok megvalósítása érdekében. (Amelyek nem területi alapon szerveződnek, azok nagyobb valószínűséggel konkrétabb célokhoz kapcsolódnak.)

Térségi együttműködések

A térségi partnerségek, együttműködések szerveződésében nagy szerepe van a *nemzetközi célkitűzéseknek* és támogatási forrásoknak, mindenekelőtt az EU-s célkitűzéseknek, amelyek között jelentős szerepet kap a fejlődésben elmaradott, strukturális átalakítás alatt álló régiók támogatása, mely célok kiterjednek az oktatás és képzés fejlesztésének sokféle formájára a támogatott térségekben. Az EU regionális támogatások keretében a forrásokhoz való hozzájutás feltétele többnyire fejlesztési tervek kidolgozása a támogatandó térségre, ezen belül a humán erőforrás-fejlesztési törekvések foglalják magukba az oktatással kapcsolatos fejlesztési célokat. A 2000-2006 közötti időszak egyik kiemelt támogatási célterülete a fejlesztésben elmaradott régiók, gazdasági átalakulás miatt strukturális válsággal küzdő régiók, ill. emberi erőforrás fejlesztése – ezáltal várhatóan még jó ideig fennmarad, illetve tovább bővül a nagyobb térségeken belül, uniós támogatási források segítségével szerveződő együttműködések, társulások köre.

A nemzetközi támogatási formák mellett találhatunk *nemzeti szintű oktatáspolitikai célokhoz* és *prioritásokhoz* kapcsolódó térségi együttműködések is. A területi alapon szerveződő partnerségekre jó példa a Franciaországban működő ZEP-ek, vagy az angliai akciókörzetek (Education Action Zones) példája. Franciaországban a ZEP-ek azt a lehetőséget kínálják, hogy egyes olyan iskolai körzetek, ahol koncentráltan élnek különböző jelzőszámok alapján hátrányosnak minősített gyermekek, többlétszámú részesüljenek. A jellemzően elővárosi körzeteket a helyhatóságokkal való egyeztetések nyomán az oktatásirányító hatóságok, a tanterületek jelölik ki.² Az érintett intézmények többsége általános iskola, de gyakori az óvodák és a pályaválasztási központok részvétele is. A körzetek a tankerületek által kinevezett vezetők irányítása alatt működnek, és a többlétszámú részesítés segítségével részletes helyzetértékelésre épülő javaslatok megvalósítását tudják elérni. A jellemző megoldások között olyanokat találunk, mint például az óvodáztatás

² Az alkalmazott mutatók között olyanokat találunk, mint pl. szülői háttér, munkanélküliség, külföldiek aránya, tanulói továbbhaladási mutatók, évisemlék aránya, középfokon való továbbtanulási arány, óvodáztatási arány, diagnosztikus felmérések eredményei és hasonlók.

kiterjesztése, a szintek közötti átlépés megkönnyítése, a hátrányos helyzetűekkel való differenciált (nem elkülönített) foglalkozás, vagy délutáni foglalkozások, klubok kialakítása. A megvalósításban jellemzően több szféra képviselői vannak érintve, jellemzően a pedagógusok, szülők, a közigazgatás, civil szféra képviselői, stb. A tapasztalatok általában kedvezőek, mivel a körzetek az együttműködés (és a többlétféle támogatás) révén jobb ellátást tudnak megvalósítani az oktatásban, lehetővé válik speciális szakemberek alkalmazása, de ugyanakkor több szakmai segítséget is igényelnek (pl. továbbképzés, tutor rendszer, pályakezdekők segítése, stb.) (Bajomi, 1993)

Az angliai EAZ-ok hasonlóképpen kedvező tapasztalatokat mutatnak. Az együttműködések a jelen (nem előzmény nélküli) formában 1998-tól alakulhattak meg, területi alapon, különböző problémák megoldásának segítése, mindenekelőtt a hátrányos helyzet mérséklése és az eredményesség javítása érdekében.³ Az együttműködésben résztvevők köre jellemzően 15-25 intézményre terjed ki, köztük találunk iskolákat, óvodákat, egy vagy több középiskolát, tanácsadó szervezetet, speciális iskolát és hasonlókat. Az angol EAZ-ok a francia körzetektől eltérően nem adminisztratív úton, meghatározott mutatók segítségével, kijelölés útján jönnek létre, hanem alulról szerveződnek és pályázati úton nyerhetik el a szükséges támogatást. A körzetek stratégiai irányítását egy külön testület látja el (az Action Forum, amelyben szülők, iskolák, helyi önkormányzat, helyi gazdaság képviselői és közösségi szervezetek vesznek részt), az operatív irányítás, menedzselés a projekt igazgató feladata. A körzetek három éves tervek kidolgozását végzik el, ezek a tervek világos, a helyi szereplők által megfogalmazott célokat kell tartalmazzanak, amelyek túlmutatnak a helyi önkormányzatok által kitűzött célokon. Jellemző célok és tevékenységek: a tanulói teljesítmények javítása az olvasás, számolás, GCSE vizsgaeredmények terén, a tanulók számára a lehetőségek növelése, a középfokú szakképzésbe lépő tanulók számának növelése, a tanulói jelenlét javítása, a lemorzsolódás csökkentése, a végzettség nélkül az iskolát elhagyó tanulók számának csökkentése, az iskolát megelőző óvodai ellátásban való részvétel növelése, állampolgári nevelés, a fiatalok munkára való felkészítése, tanórán kívüli programkínálat szélesítése, a helyi közösség számára nyújtott szolgáltatások koordinálásának javítása, a helyi szolgáltatások hatékonyabb (együtt)működése, az ifjúsági bűnözés csökkentése. A zónák a működésük alatt létrejövő gyakorlati eredmények alapján vannak értékelve meghatározott időközönként. (www.standards.dfes.gov.uk/eaz)

A hátrányos helyzetű közösségekben kialakított partnerségekben gyakori a civil szereplők részvétele is a programok megvalósításában: jellemző forma az önkéntesek foglalkoztatása, akik néhány gyerekkel külön foglalkoznak olvasásfejlesztési céllal, egyéni foglalkozás keretében (előtte hat óras előzetes felkészítésben részesülnek).

Az USA-ban különösen elterjedtek a közösségi központként is működő iskolák, amelyek több civil szervezettel partnerségben működnek, és a családi tanuláshoz is központjait jelentik, melyek különböző délutáni, esti programokat kínálnak a szülők, a családok és a helyi közösség számára is.

Az angolszász országokban igen jellemző a partnerségi forma az állami és a magánszektor együttműködése (Public Private Partnerships). A profit-orientált gazdasági szereplők részvételét erősen támogatták egyes országokban, részben a költséghatékonyság, a forrásbővítés, részben a gazdaság és az oktatás értékeinek és megoldási módjainak, 'kultúrájának' a közléte céljából. A gazdasági szereplők részvétele az oktatásban sokféle lehet (pl. adományok biztosítása, szimbolikus szerepvállalás, részvétel egyes oktatási projekteknél, gyakorlati lehetőség biztosítása, oktatási tevékenységekben való részvétel, egyes feladatok 'kiszervezése' a magánszférának, részvétel a helyi döntéshozatalban, egyes szolgáltatások vagy termékek értékesítése az oktatási piacon). A részvétel lehetséges formái

³ Az Education Action Zone jellemző 'harmadik utas' elképzelés (pályázati formában nyerhető támogatás, részben a magán és közzféra együttműködésére épül), először 1997-ban, a White Paper célkitűzései között jelent meg (Excellence in schools, később: Excellence in cities). 2001-ben már 99 ilyen akciókörzet működött.

is eltérőek lehetnek (pl. ajándékozás, partnerségek kialakítása, alapítvány létrehozása, konzultációs tevékenység, önkéntes munka vállalása) (McClafferty, 2000).

Iskolák közti együttműködések

Az iskolák közötti, nem területi alapon szerveződő együttműködések igen gyakran oktatáspolitikai támogatások segítségével szerveződnek, aktuális oktatáspolitikai célok mentén. Angliában elsősorban központi célok mentén az eredményesség növelése érdekében szerveződnek, és központi támogatást élveznek többnyire. Néhány példát bemutatva: a *Leading edge Partnership programme*: középiskolák csoportjait támogatja, amelyek a legkritikusabb tanulási kihívások területén innovatív stratégiák kidolgozására jönnek létre. A *Federations*: két vagy több iskola formális megállapodáson nyugvó együttműködése az eredményesség növelése érdekében. A *Specialist schools* program abban segíti az iskolákat, hogy olyan iskolafejlesztésbe fogjanak, ami kihozza a lehetőségeiket, erősségeikre épít, és együttműködik a szélesebb helyi közösséggel. A *Beacon schools* a legjobbnak bizonyuló iskolák, akik arra kapnak támogatást, hogy osszák meg a tapasztalataikat másokkal és ösztönözze a további innovációt. Egy szakmai közösség, hálózat szíve legyenek. A *Training schools*: iskolák hálózata és felsőoktatási intézmények közötti együttműködés, a tanárképzés fejlesztése és implementálása érdekében (www.dfes.gov.uk)

Hazai tendenciák, hazai példák

A hazai sajátosságokat nagyrészt hazai viszonyok alakították: az önkormányzati törvény, az intézményhálózat, valamint a demográfiai csökkenés következtében fogyatkozó tanulólétszám. Bár sokféle együttműködési formát megtalálunk hazai közoktatási környezetben is, - például közoktatási feladatellátó társulások, területfejlesztési társulások, határon átnyúló együttműködések, külföldi partneriskolákkal létesített együttműködés, újabban a többcélú kistérségi együttműködések - azért a hazai társulások között nagyobb valószínűséggel olyanokat találunk, ami a hazai problémák megoldására való szövetkezés eredménye. Ezek között is a leginkább elterjedt forma az intézményfenntartó társulás azt a sajátos hazai helyzetet tükrözi, amelyben elsődleges problémává az elaprózódott intézményhálózat és az gyakran elöregedéssel szembenező kisebb településeken az intézményfenntartás vált.

A hazai társulások tipikus terepét az aprófalvas térségek, a kistelepülések jelentik, ahol többnyire hasonló profilú intézmények együttműködésére kerül sor. Ez szorosan összefügg a hazai irányítási rendszer sajátosságaival. Hazánkban a több, mint 3000 nagy önállóságot élvező önkormányzat közül 2400 iskolafenntartó, melyek jelentős része kis létszámú iskolát tart fenn. A kisiskolák száma igen jelentős (az 1000 fő alatti településeken 733 iskola működik, ami az összes általános iskola 20%-át teszi ki), ugyanakkor a tanulóknak csak csekély hányadának oktatását látják el ezek az iskolák (a tanulók csak 5%-a tanul ezekben az iskolákban). A kisiskolák egy 2001-es adatfelvétel adatai szerint átlagosan 71 tanulóval, 10 pedagógussal működnek.⁴ A kisiskolák helyzete ma is igen kedvezőtlen a nagyobb városi iskolákkal összehasonlítva, mivel nemcsak a fenntartási költségeik aránytalanul magasabbak, de a jó szakmai színvonalon megvalósuló oktatás biztosítása is nehéz számukra, hiszen nehezen tudják a pedagógusok megfelelő szakos ellátottságát is biztosítani. A kistelepülési iskolák jövőbeni sorsa is bizonytalan, egyes településeken a demográfiai csökkenés hosszabb távon feltehetően rontja a jelenlegi helyzetet is, más településeken és térségekben a tanulók létszámával ha nincs is baj, de a területi szegregációs, polarizációs folyamat következtében az iskola tanulóin belül egyre nagyobb arányban találhatók hátrányos helyzetű, nagy valószínűséggel roma származású tanulók (Kovács,

⁴ Intézményi változások elemzése. (2001) Országos Közoktatási Intézet, Kutatási Központ. (A továbbiakban a külön nem hivatkozott adatok ebből a kutatásból származnak.)

2003). Az ilyen iskolákban tanulók megfelelő színvonalú oktatása szintén komoly szakmai, módszertani felkészültséget igényel, amelyet ezek az eleve rossz feltételek mellett működő iskolák önerőből ritkán tudnak megoldani. A fenti problémákkal küzdő iskoláknak a számára az együttműködés, a társulás mindenekelőtt nagyobb hatékonyságot jelent, anyagi megtakarítást, hazai és uniós forrásokhoz való hozzáférés lehetőségét, illetve szakmai színvonal javításának az esélyét (például a szakos ellátottság, programkínálat, infrastruktúra terén).

A társulások szerveződését igyekezett ösztönözni a hazai oktatáspolitikai is. A jogi szabályozás már a 90-es évek elejétől lehetővé tette az önkormányzati társulások szerveződését, amennyiben elválasztotta egymástól az önkormányzatok feladat-ellátási kötelezettségét az intézmény-fenntartási kötelezettségtől. A szabályozás a későbbiekben rögzítette a társulások alapvető kérdéseit és pontosította a társulások típusait – más társulási formák szervezését sem zárva ki. A társulások szerveződésének ösztönzésére normatív támogatások szolgáltak, ennek ellenére a társulások terjedése csak nehézkesen indult meg a 90-es évtizedben. Számos településen gátolták a társulások szervezését a korábbi kedvezőtlen tapasztalatok, az önállósághoz való ragaszkodás, a nem eléggé kiegyensúlyozott érdekelttség a felek között, és az iskolafenntartás hatásával kapcsolatos – néha meglehetősen túlzott várakozások. A társulások szerveződése a 90-es évek elejétől elsősorban ott figyelhető meg, ahol korábban, a rendszerváltást megelőzően iskolakörzetek működtek, s ahol viszonylag problémamentes volt az együttműködés. Viszonylag kevés alakult: oka a járulékos előnyök, közvetett hatások reménye (a többlet terhek ellenére).

Az alábbiakban két társulás-típusról szeretnék kiemelten és részletesebben beszélni, amelyek talán a leginkább elterjedtek a hazai gyakorlatban: az iskolafenntartó társulásról és a közoktatási feladatellátó társulásokról.

Az iskolafenntartó társulás

Az iskolafenntartó társulás iskolafenntartó önkormányzatok között jön létre, amelyek jellemzően önerőből vagy egyáltalán nem, vagy csak nagy anyagi és szakmai áldozatok árán lennének képesek fenntartani az iskoláikat. Az iskolafenntartó társulás keretében a közösen fenntartott és működtetett iskolában jobb infrastrukturális, szakos ellátottságot, programkínálatot, és színvonalasabb szakmai munkát tudnak biztosítani a tanulók számára, a meglévő személyi és tárgyi feltételek jobb kihasználása mellett.

Az iskolafenntartó társulás legjellemzőbben 2000 fő alatti településeken válik jellemzővé (34%), legnagyobb arányban az 1000 fő alattiakon fordul elő (53%), földrajzi megoszlásukat tekintve elsősorban az aprófalvas térségekben: a Nyugat-Dunántúlon (80%) és Észak-Magyarországon (43,7%). A ritkább településhálózattal és nagyobb átlagos településmérettel rendelkező térségekben a társulás előfordulása ritka, a Dél-Alföldön például csak a kérdezett intézmények 10%-a számolt be intézményfenntartó társulásban való részvételről.

Az iskolafenntartó társulásban átlagosan 3,4 település vesz részt, a közösen fenntartott iskola együttesen 200 tanulóval működik (a tanulók kétharmada jellemzően helyi lakos, akik a nagyobb, az iskolának székhelyül szolgáló gesztortelepüléseken élnek, és egyharmada a környező, jellemzően kisebb településekről bejáró tanuló). A társulás irányítását vagy az egyik képviselőtestület látja el (ez jellemzi a társulások többségét), vagy külön társulási tanács végzi. A társulásban résztvevő önkormányzatok a költségeket egymás között többnyire a tanulólétszám-arányában osztják meg. Az iskolafenntartó társulással való elégedettség (5-ös skálán 4-es átlagos érték) többnyire kedvező tapasztalatokra utal, bár az is jellemzőnek mondható a vizsgálat adatai alapján, hogy az együttműködéssel kevésbé a kisebb települések elégedettek (3,7), a nagyobb települések inkább (4,3).

A közoktatási feladatellátó társulás

A közoktatási feladatellátó társulás céljai és feladatrendszere összetettebb az iskolafenntartásra irányuló társulásoknál. A feladatellátó társulások jellemzően átfogják a közoktatási kötelező és nem kötelező feladatok jelentős részét, elsősorban azokat, amelyek tágabb földrajzi keretben oldhatóak meg hatékonyan: mindenekelőtt, helyettesítési rendszer, szakmai szolgáltatás, szakszolgálat, de kiterjed jellemzően olyan szakmai együttműködésekre is, mint az önkormányzati, az igazgatói, vagy szaktanári munkaközösség, s ezeken belül (gyakran intranetes hálózaton keresztül megvalósuló) információcsere. A résztvevők köre jellemzően kiterjed az adott kistérség valamennyi településére, s átfogja az önkormányzatokon kívül az iskolákat és a szakmai szervezeteket is.

A közoktatási feladatellátó társulások szerveződése területileg lehatároltabb, elsősorban Észak-Magyarországon (Borsod megyében) találhatóak, de a Közép-Dunántúlon is számottevő az előfordulási arányuk. A közoktatási feladatellátó társulások elterjedését magyarázza, hogy részben felülről, a Borsod megyei önkormányzat kezdeményezésére szerveződő társulásokról van szó, amely jelentős támogatást is kapott a megyei önkormányzattól.

A közoktatási feladatellátó társulásokkal való elégedettség az említett vizsgálat adataiból ítélve (az önkormányzatok körében legalábbis) szerényebbnek mondható (5-ös skálán 3-as átlagos értéket kapott a résztvevő önkormányzatoktól) (kicsi a pedagógusok, az infrastruktúra terén, jó a munkaközösségek és a szakmai szolgáltatásokkal, szakszolgálatokkal kapcsolatban) (Törzsök-Törzsök 2004).

A fentiek mellett különböző társulási modellek létrehozása is jellemző, melyekben az együttműködési lehetőség különböző szinteken valósulhat meg. Például a meglévő rendszer működtetése koordinációs irodával, a meglévő rendszer működtetése központi tanügy-igazgatási társulással (önálló jogi személyként foglalkoztathat embereket), a térségen belül meglévő társulások kibővítése, újak létrehozása, egy társulás több alközponttal, társulás egy centrummal (önálló jogi személy, élén felelős vezető, szakmai és gazdasági ellátó szervezetek létrehozása, polgármesterek tanácsának felügyeletével).

Ma az egyik legfontosabb társulási szerveződési keretet a *többcélú kistérségi társulás* jelenti. Többcélú kistérségi társulás – jogi személyiséggel rendelkező társulásként - szerveződhet, ha legalább három (rendeletben meghatározott) közszolgáltatás és kistérségi területfejlesztési feladatok ellátását vállaló önkormányzat összefog. A 3 évre szóló együttműködés az óvodák és általános iskolák fenntartásával kapcsolatos feladatok, ill. pedagógiai szakszolgálati feladatok közös szervezését szolgálja. A többcélú kistérségi társuláson belül több közoktatási intézményi társulás is létrehozható. Intézményfenntartó társulás ezen belül létesülhet. A többcélú kistérségi társulás működését kellő tapasztalatok hiányában ma még nem lehet megítélni, egy időre azonban bizonyosan ez adja a társulások szerveződési keretét hazánkban.

Hivatkozott irodalom

- Cities and Regions in the New Learning Economy 2001. OECD, Education and Skills
- Bajomi Iván 1993. Elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban. Iskolakultúra, 3.
- Hermann Zoltán ed. 2004. Önkormányzati oktatáspolitikai és oktatásfinanszírozás. Műhelytanulmányok. Országos Közoktatási Intézet
- Imre Anna 2003. Oktatási feladatellátást segítő önkormányzati társulások. Magyar Pedagógia 103. 3.
- Imre Anna 2004. A kistérségi iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében. Műhelytanulmányok. Budapest: Országos Közoktatási Intézet
- Kovács Katalin 2003. Vidéki kaleidoszkóp. Polarizálódás és falutípusok a vidéki Magyarországon. In: Kovács Teréz ed. VI. Falukonferencia. A vidéki Magyarország az EU csatlakozás előtt. Pécs: MTA RKK

Karen A. McClafferty, Carlos Alberto Torres, Thodore R. Mitchell eds. 2000. Challenges of Urban Education. Sociological Perspectives for the Next Century. State University of New York Press

Törzsök Károly-Törzsök Károlyné 2004. 'Bakonyi kosár'. A kistérségi iskolafenntartási társulás modelljei. Új Pedagógiai Szemle, július-augusztus.

www.standards.dfes.gov.uk/eaz

www.fdes.gov.uk