



<http://jates.org>

Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES

ISSN 2560-5429



Under a double burden - analysing the professional and pedagogical identity of vocational teachers in an international context

Anetta, Bacsa-Bán*

*Teacher Training Center, University of Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/A, 2400 Dunaújváros, Hungary,
bana@uniduna.hu

Abstract: The aim of this study is to explore the dual professional and pedagogical identities of vocational teachers and to illustrate the challenges and implications of the co-existence of these two identities. The research has revealed that the continuous development of both professional and pedagogical competences is essential for vocational teachers, as both are crucial for a successful teaching career. The analysis compared examples from the international literature with the Hungarian situation and sought to identify how the development of the dual identity of subject teachers could be better supported in training programmes and in workplace practice. The research finds that maintaining dual identity is particularly important for VET teachers, who are often caught between their professional roles and their pedagogical expectations. Consciously developing a dual identity can help reduce the risk of career drop-out and increase teacher effectiveness. Based on a comparison of international examples and the Hungarian VET system, we make recommendations to support continuous professional development (CPD) for teachers, integrate practical training elements and help maintain a balance between professional and pedagogical roles.

Keywords: professional identity; teacher identity; vocational teachers;

Kettős teher alatt? - a szakmai pedagógusok szakmai és pedagógiai identitásának elemzése nemzetközi kontextusban

Bacsa-Bán Anetta*

*Tanárképző Központ, Dunaújvárosi Egyetem, Táncsics M. u. 1/A, 2400 Dunaújváros, Magyarország,
bana@uniduna.hu

Absztrakt: A tanulmány célja, hogy feltárja a szakképzésben dolgozó pedagógusok kettős, szakmai és pedagógiai identitását, és bemutassa a két identitás együttes jelenlétének kihívásait és következményeit. A kutatás során kiderült, hogy a szaktanárok számára elengedhetetlen a szaktudás és a pedagógiai kompetenciák folyamatos fejlesztése, mivel mindkét terület meghatározó a sikeres oktatói karrier szempontjából. Az elemzés során nemzetközi szakirodalmi példákat hasonlítottunk össze a magyar helyzettel, és arra kerestük a választ, hogyan lehetne jobban támogatni a szaktanárok duális identitásának fejlődését a képzési programokban és a munkahelyi gyakorlatban egyaránt. A kutatás megállapítja, hogy a kettős identitás fenntartása különösen fontos a szakképzés pedagógusainak, akik gyakran

szakmai szerepük és pedagógiai elvárásaik közé szorulnak. A duális identitás tudatos fejlesztése segíthet csökkenteni a pályaelhagyás kockázatát, és növelheti az oktatói hatékonyságot. A nemzetközi példák és a magyar szakképzési rendszer összevetése alapján javaslatokat teszünk a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének (CPD) támogatására, a gyakorlati képzési elemek integrálására, valamint a szakmai és pedagógiai szerepek közötti egyensúly fenntartásának elősegítésére.

Kulcsszavak: szakmai identitás; pedagógus identitás; szakmai pedagógusok;

1. Bevezetés

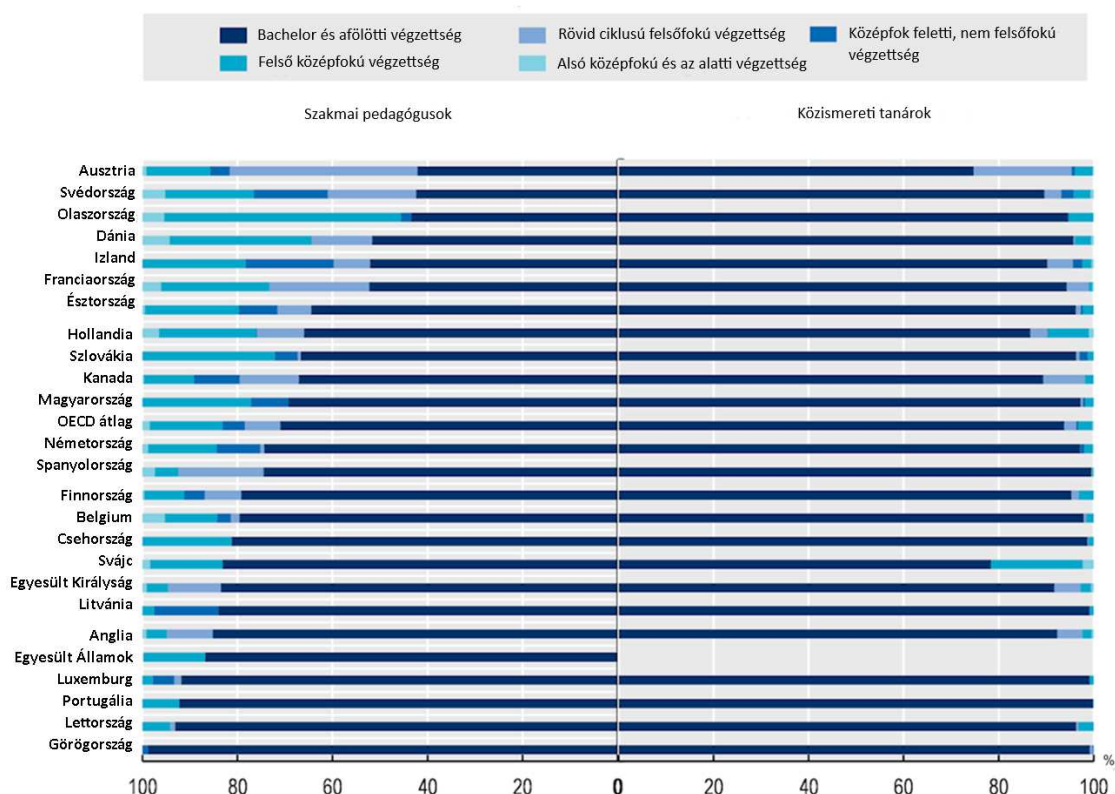
A szakmaipedagógus-képzés mindmáig megőrizte a „szakmaiság” és a „tanárság” követelményének kettősségét, illetve a szakmai tudás elvárását mint a pedagógusi képesítés megszerzésének és a pedagógusi tevékenység gyakorlásának előfeltételét (Benedek & Molnár, 2015). A szakmaipedagógus-képzés sajátossága, hogy a szakmai, diszciplináris felkészültség a tanári képesítéssel együtt több szaktárgy képesítésére készít fel. Mindez a szakmaipedagógus-képzés minden szintjén jelen van, hiszen a képzés egésze a szakmastruktúrához illeszkedik, a szakképzést követi (Rádli, 2011). A szakmai pedagógusok rendelkeznek egy önállóan is felhasználható szakmai képesítéssel, s a hallgatók ezzel párhuzamosan vagy ezt követően szerzik meg pedagógusi képesítésüket (Bacsa-Bán, 2021).

A tanulmány célja, hogy a nemzetközi szakirodalom áttekintésével e kettős identitás jelenlétét igazolja, valamint arra keresse a választ, hogy a szakmaipedagógus-képzésben a képzők hogyan segíthetik a hallgatók pedagógus identitásának fejlődését úgy, hogy a szakmai területekkel is fenntartsák a kapcsolatot, azaz a szakmai identitásukat is támogassák.

2. A szakképzés oktatói

Az európai szakképzési rendszerekben az oktatók nem szükségszerűen pedagógusok, azaz nem mindannyian rendelkeznek tanárképzésben szerzett oklevéllel vagy pedagógiai végzettséggel. Az oktatók általában szakmai ismeretekkel rendelkező szakemberek, akik a saját területükön szerzett tapasztalatukat és tudásukat osztják meg a szakképzésben és/vagy felnőttképzésben résztvevőkkel, tanulókkal. Az európai szakképzési rendszerek általában rugalmasabban kezelik az oktatói kvalifikációkat. Ennek az az oka, hogy az iparban és a szakmákban dolgozó szakemberek sokszor olyan gyakorlati tudással és tapasztalattal rendelkeznek, amely nélkülözhetetlen az adott szakma oktatásához és tanításához. Ezért sok európai országban a szakképzésben az oktatói pozíciók betöltéséhez elsősorban szakmai végzettség és tapasztalat szükséges és nem feltétlenül pedagógiai diploma. Természetesen vannak olyan országok és intézmények, ahol a szakképzés oktatóinak pedagógiai képesítéssel

kell rendelkezniük. Ezek az intézmények gyakran hangsúlyozzák a pedagógiai készségek fontosságát az oktatók számára, és biztosítják, hogy az oktatók megfelelő módszertani képzést kapjanak a tanításhoz és a tanulás támogatásához (OECD, 2022).

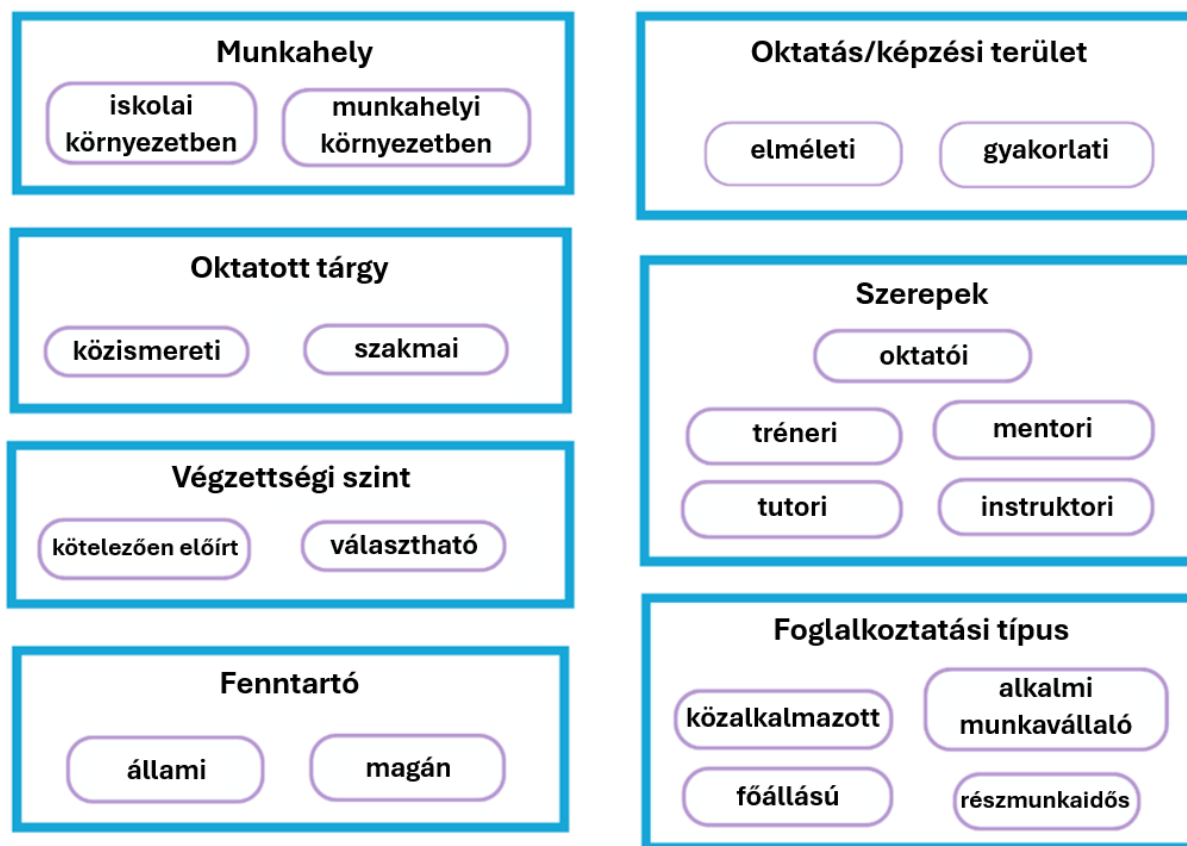


1. ábra: A szakmai és közismereti pedagógusok megoszlása legmagasabb iskolai végzettségük szerint Forrás: OECD, 2022

Az 1. ábrán is jól látható, hogy az egyes országok között igen változatos követelménykülönbségek vannak a szakmai pedagógusok végzettségét illetően, míg a közismereti tanárok esetén ez nem mutat ekkora változatosságot. A végzettségek mellett azonban az elvárt kompetenciákban is különbséget tapasztalunk (1. táblázat). Ezen elvárások különbözhetnek az oktatott tárgy típusától függően (szakmai elméleti, gyakorlati vagy általánosan képző közismereti tárgyakat oktató tanárok), valamint az oktatás szintjétől (pl. alsó- és felsőfokú szakképzés) is függhet, ahogyan azt az alábbi ábra (2. ábra) is mutatja (Cedefop, 2022).

A SZAKKÉPZÉSI SZAKEMBEREK TÍPUSAI

A szakképzésben dolgozó oktatók és tanárok megkülönböztetése



2. ábra: A szakképzésben dolgozó szakemberek típusai Forrás: Cedefop, 2022

Összességében tehát az európai szakképzési rendszerek sokféleséget mutatnak az oktatói kvalifikációk terén, de megragadható az az általános tendencia, hogy az oktatók jelentős része elsősorban szakember, akik gyakorlati tudását és tapasztalatát adja át a tanulóknak.

3. A duális identitás fogalma és szerepe

Az oktatás terén egyre nagyobb figyelmet kap a pedagógusok identitásának kérdése, legyen szó pedagógusképzésről vagy tanártovábbképzésről (Korthagen et al., 2001; Sachs, 2005; Freese, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009). A pedagógus-jelöltek identitásának kialakítása a tanulmányaik során való előrehaladás révén történik (Beauchamp & Thomas, 2009). Fontos megjegyezni, hogy a pedagógusi identitás szorosan összefonódik a pedagógusképzéssel. Legyen szó pályakezdőkről vagy tapasztalt pedagógusokról, az identitás az, ami meghatározza és irányítja a szakmai tevékenységet, mint egy "erőforrás, amelyet az emberek arra használnak, hogy megmagyarázzák, igazolják és értelmezzék magukat másokhoz mérten, és általában a világgal kapcsolatban" (MacLure, 1993: 311). Ebből következik, hogy a pedagógusi identitás mélyebb megértése hozzájárulhat a pedagógusképzési programok

fejlesztéséhez is (Beauchamp & Thomas, 2009). Az identitással foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza, hogy az identitás dinamikus, és idővel változik, melyben az egyéni tényezők, például az érzelmek (Rodgers & Scott, 2008), és a külső tényezők, mint például a munka- és élettapasztalat is szerepet játszanak (Sachs, 2005; Rodgers & Scott, 2008).

Az identitás tehát egy folyamatosan fejlődő, dinamikus jelenség (Beauchamp & Thomas, 2009). Bár az én, az énfogalom, az önértékelés, az önbizalom és az identitás konstrukcióit gyakran használják az oktatáskutatásban, kevés empirikus kutatás foglalkozik ezekkel a fogalmakkal, mivel az én mérésének nehézségei vannak (Burke & Tully, 1977).

A duális identitást vizsgáló irodalom szerint a legtöbb szakmaipedagógus-jelölt úgy lép be a pedagógusképzésbe, hogy korábbi pályafutása során már elismert szakember volt, és sokan mindezt a képzés egésze alatt is fenntartják, sőt prioritásként is kezelik. Mint szakmaipedagógus-képzők, az elmúlt évtizedek során, saját képzésünk mentén is igazoltnak látjuk ezt a kijelentést. Ennek az az oka, ahogy azt Robson és munkatársai (2004) is állítják, hogy korábbi (szakmai) tapasztalataik megadják számukra az új, oktatói szerepükhöz szükséges hitelességet. Ez a korábbi szakmájukkal való folyamatos azonosság azonban megakadályozhatja őket abban, hogy később „valódi” pedagógusnak tekintsék magukat. Ezt a pályától való távolságtartást kellene a képzésnek elsősorban megváltoztatnia, a teljes pályaszocializációs folyamat sikere ebben is megragadható. Annál is inkább szükséges ez, hiszen más vizsgálatok (Orr & Simmons, 2010) is azt igazolták, hogy a szakmai pedagógusok egy része szinte véletlenül került az oktatói pályára. Mások pedig a jelenlegi foglalkoztatásuktól szabadulva, azaz egy taszító hatás miatt választják a területet, és összességében nem a pálya vonzó hatása érvényesül, hanem sokkal inkább annak második karrierként való lehetősége a vonzó szempont.

A szakoktatói identitásra tehát úgy tekinthetünk, mint szakmai identitás és a tanári identitás keverékére (Robson et al., 2004; Fejes & Köpsen 2014). Ezért kompetensnek kell lenni a szakmai pedagógusoknak a tanári identitás és a szakmai identitás tekintetében is. A szakmai tanároknak szakmai identitással kell rendelkezniük ahhoz, hogy szakmai tudásuk és készségeik tekintetében kompetensek legyenek, de ismerniük kell az uralkodó normákat, hagyományokat, kapcsolattartási módokat, azaz szociokulturális ismeretekkel is kell rendelkezniük az adott szakma gyakorlásáról. Berner (2010) szerint a szakmai oktatók úgynevezett határmunkát végeznek (lásd korábban Robson et al., 2004: „kapuőrök”) mivel átvitt értelemben behozzák a munka gyakorlatát az oktatás gyakorlatába. A szakoktatók történeteket mesélnek és példákat mutatnak be a tanulóknak arra, hogy hogyan

kommunikáljanak és mit tegyenek a gyakorlatok, munkájuk során. Ezért szükséges, hogy a szakmai oktatók naprakész és modern szakmai identitással bírjanak, amely megfelel a jelenkor szakmai tudásigényének és készségeinek, csakúgy, mint értékeinek és attitűdjeinek is.

Magyarországon kevés kutatás foglalkozott ezzel a témával (Fúzy, 2012), és alig található elemzés, amely kifejezetten a szakképzésben dolgozó tanárokat vizsgálja (Bükki & Fehérvári, 2021). A hazai szakképzés oktatóinak kötődése kérdéses, hogy melyik irányba hajlik inkább: a szaktárgyi vagy a pedagógiai területek felé. A szakmaipedagógus-képzés megpróbálja feloldani ezt a dilemmát azzal, hogy hangsúlyt helyez a hallgatók identitásának megőrzésére, és erősíti a kapcsolatot a mindennapi élettel nemcsak az elméleti ismeretek, hanem a vállalati gyakorlatok révén is (Bacsa-Bán, 2021). Smith és Yasukawa (2017) felismerése alapján fontos, hogy a "jó szakképző tanár" mind a tanítási készségekben, mind a szakmai és ipari tapasztalatokban egyaránt jártas legyen.

A szakmai identitás formálódása dinamikus folyamat, amelyben a hallgatók aktív résztvevők, nem pedig passzív szemlélők (Beijaard et al., 2004; Schepens et al., 2009). Ennek részeként arra kell választ találniuk, hogy "Ki vagyok én?", miközben megválaszolják azt is, hogy "Milyen pedagógussá szeretnék válni?". Ez alapján elmondható, hogy a pedagógus identitás kialakításának fontos része a helyes önreflexió.

A szakmaipedagógus-képzésben ez a kérdés különösen jelentős, ahol a hallgatók kettős identitása, azaz a már meglévő szakmai identitás és a képzés során kialakítandó pedagógus identitás együttes kialakítása áll előtérben. Ennek során fontos, hogy a szakmai hovatartozás megmaradjon, és az alidentitás is együtt fejlődjön a képzés során (Bacsa-Bán, 2021). Másrészt a leendő pedagógusok szakmai identitásának kialakítása hatékony lehet a pálya iránti elkötelezettségük és a pálya iránti motivációjukat tekintve. Azaz a tanárképzési programoknak nemcsak az a célja, hogy a szükséges pedagógiai ismereteket átadják, kompetenciákat kialakítsák és fejlesszék, hanem a differenciált szakmai és pedagógiai identitás együttes (ki)alakítása és fejlesztése az, ami elengedhetetlen a képzés időszakában. Ennek nyomán állítják a szakmai identitás kutatásával foglalkozó fenti kutatások is azt, hogy a jövőben a tanárképzés/pedagógusképzés szakmai és pedagógus identitás-képzése és alakítása a tanárképzők nagyobb tudatosságát követeli meg, s mindezt az a cél vezérli, hogy ezáltal a képzés maga hozzájárul a pályára kerülő pedagógusok pályaelhagyásának csökkentéséhez csakúgy, mint a tanárképzések eredményességéhez is.

4. A duális identitásban rejlő lehetőségek a nemzetközi példák nyomán

Megállapítható, hogy a szakképzésben oktató szakoktatók, szakmai pedagógusok, szakmai tanárok munkája a kettős professzionalizmuson alapul, és e duális identitás fenntartását elvárásnéként fogalmazzák meg velük szemben, azaz, elvárják tőlük, hogy mind pedagógusi, mind szakmai kompetenciáikat naprakészen tartsák (Andersson & Köpsén, 2015; Fejes & Köpsén, 2014; Köpsén & Andersson, 2017; Virkkula & Nissila, 2014). Lloyd és Payne (2012:2) kutatásukban megfogalmazták: „A szakképzésben oktatókkal szemben „kettős” kompetenciaigény fogalmazható meg, amely megköveteli, hogy naprakészek legyenek az általuk oktatott mesterségben, miközben folyamatosan fejlesztik az ismeretek átadásához szükséges pedagógiai készségeiket is”. Ez a kettős fókusz a legtöbb országban általános útmutatóként szolgál már a tanárképzésbe való belépésnél vagy a tanárok továbbképzési tevékenységénél is.

A szakoktatók professzionalizmusának kettőssége eltér az egyes országok szakoktatásra vonatkozó és szakoktatói leírásaiban (Cedefop, 2009; Parsons et al., 2009). A szakképzés céljai, a szakmai tanárok elvárásai, ill. a tanári foglalkoztatás formái ugyanis eltérőek; valamint a szakképzés megszervezésének sincs egységes módja (Billett, 2011). Nemzetközi szinten a „szakoktató” nem egy egyértelműen meghatározott szakma (lásd 2. ábra és bővebben Cedefop, 2022; Misra, 2011; Parsons et al., 2009). A szakképzésben különféle pozíciók állnak rendelkezésre szakoktatók, például tanárok, oktatók és instruktorok vagy trénerek számára. Ezen oktatók közül többen részmunkaidőben vagy óraadóként foglalkoztatott alkalmazottak. Mindezek mellett mind a toborzási útvonalainkban, azaz jelentkezésük és felvételük tekintetében, mind a képesítési követelményekben – a legtöbb esetben - eltérnek a közismereti tanároktól, mivel a szakoktatóktól elvárják, hogy mind munkatapasztalattal, mind szakképzettséggel rendelkezzenek az oktatott szakmai tárgyhoz kötődően (Andersson et al., 2013; Fejes & Köpsén, 2014; Gleeson & James, 2007; Grollmann, 2008; Lloyd & Payne, 2012). A rendszerbe újonnan belépő szakoktatók pedig rendszerint részmunkaidős továbbképzéseken szerzik meg formális tanári képesítésüket (Bound, 2011; Lucas & Unwin, 2009; Parsons et al., 2009). Ennek megfelelően nem mindig lehet megkülönböztetni azon szakpolitikákat, stratégiákat és követelményeket, amelyek egyszerre a szakmai és a tanári kompetenciák fenntartását vagy fejlesztését szolgálják. A szakoktatók számára különféle továbbfejlesztési-követelmények és -szervezési modellek léteznek. Mindezekon túl a szakoktatók folyamatos szakmai fejlődésére (FSZF/CPD=Continuing professional development) nagyon kevés kutatásból nyert

információval rendelkezünk, amelyre hivatkozva néhány tanulmány azt is állítja, hogy a szakoktatók Európában igen gyenge folyamatos szakmai fejlődési kultúrával rendelkeznek (Parsons et al., 2009). Mindezek ellenére azonban azt mondhatjuk, hogy a szakmai tanárok szaktárgyi és pedagógusi kompetenciája egyaránt jelentős szerepet tölt be a szakképzés megfelelő minőségének elérésében.

Az alábbiakban néhány ország példáján keresztül láthatjuk ezen eltéréseket.

Németország

Németországban a szakmai pedagógusok képzése során nagy hangsúlyt fektetnek a szakmai diszciplináris felkészültségre és a tanári képesítés együttes megszerzésére (der Lander, 2018). A képzés struktúrája illeszkedik a szakképzéshez, és több szaktárgy képesítésére készít fel, ami lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy egy önállóan is felhasználható szakmai képesítést szerezzenek, majd ezt követően vagy ezzel párhuzamosan megszerezzék pedagógusi képesítésüket. A német rendszer nagy hangsúlyt fektet a szakmai tapasztalat és a pedagógiai készségek kombinációjára, biztosítva a gyakorlati és elméleti tudás egyensúlyát.

Kína

Kínában a szakmai pedagógusok képzése szintén integrált megközelítést alkalmaz, ahol a szakmai és pedagógiai készségek együttes fejlesztése áll a középpontban (Andersson & Köpsén, 2015; 2019). Az oktatási rendszer erősen centralizált, ami biztosítja az egységes képzési követelményeket és szabványokat az ország egész területén. A "kettős képesítésű tanárok" koncepciója azt jelenti, hogy a tanároknak mind elméleti, mind gyakorlati oktatási képességekkel kell rendelkezniük. Évente legalább egy hónapot kell ipari környezetben tölteniük, hogy naprakészen tartsák szakmai tudásukat.

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyságban a szakmai pedagógusok képzése gyakran résztidejű programok keretében valósul meg, ami lehetővé teszi a munkavégzés és a képzés egyidejű folytatását. Az angol szakmai pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a folyamatos szakmai fejlődésre (CPD), és az oktatási tevékenységhez kapcsolódó CPD lehetőségek széles körben elérhetőek. A rendszer rugalmas, lehetővé téve a szakemberek számára, hogy tanítási tapasztalatot szerezzenek anélkül, hogy formális pedagógiai képzésben részesülnének először (Lloyd és Payne 2012).

Norvégia

Norvégiában a szakmai pedagógusok állandó munkaviszonyban és teljes munkaidőben dolgoznak, ami korlátozza a helyettesítő tanárok rendelkezésre állását. Ennek ellenére a norvég szakoktatók nagyobb lehetőséget kapnak a pedagógiai kompetenciáik fejlesztésére irányuló CPD programokban való részvételre. A norvég rendszer hangsúlyozza a folyamatos szakmai fejlődést és az élethosszig tartó tanulást (Lloyd és Payne 2012).

Finnország

Finnországban a szakmai pedagógusok képzése során különös figyelmet fordítanak a gyakorlati és elméleti oktatás integrálására (Frisk, 2014; Opetushallitus, 2014). Az oktatási rendszer támogatja a tanárok folyamatos szakmai fejlődését, és számos továbbképzési lehetőséget biztosít számukra. A szakmai pedagógusoknak rendelkezniük kell a tanított tárgyakhoz kapcsolódó mesterfokozattal és pedagógiai végzettséggel. A finn rendszer kiemelten kezeli a gyakorlati tapasztalat fontosságát az oktatásban (Eerola, 2007).

Svédország

Svédországban a szakmai pedagógusok számára rendszeresen szerveznek országos CPD kezdeményezéseket, amelyek célja a tanárok szakmai ismereteinek frissítése és bővítése (Fejes & Köpsén, 2014). Ezek a programok hozzájárulnak a szakmai oktatás minőségének folyamatos javításához. A pedagógiai és szakmai készségek egyensúlya alapvető követelmény, és a rendszer rugalmas, lehetővé téve a folyamatos szakmai fejlődést és a munkaalapú tanulás integrálását (Fejes & Köpsén, 2014).

Ausztrália

Ausztráliában a szakmai pedagógusok képzése során különös figyelmet fordítanak a gyakorlati tapasztalat megszerzésére és a munkahelyi alapú tanulásra (Kemmis & Green, 2013). Az ausztrál rendszer támogatja a szakmai fejlődést az iparág-specifikus képzéseken keresztül, valamint a pedagógiai képességek fejlesztését célzó programokon keresztül (Clayton et al, 2013). Az ausztrál pedagógusoknak rendelkezniük kell a tanított tárgyakhoz kapcsolódó alapképzéssel és pedagógiai végzettséggel (Wheelahan & Moodie, 2010). Az országos CPD programok széleskörűen elérhetőek, és támogatják a tanárok folyamatos szakmai fejlődését.

4.1. A képzési és képesítési követelmények összehasonlítása

Az összes EU országot, valamint Norvégiát és Izlandot tekintve a pedagógusi végzettség többségükben követelmény, amelyet vagy mesterképzésben, alapképzésben szereznek meg vagy azt kiegészítő pedagógiai stúdiumok által, amelyek nem minden esetben jelentenek újabb végzettségi szintet, vagy oklevelet, csupán tanúsítvánnyal egészíti ki meglévő végzettségeiket (Cedefop, 2022). A szakmai elméleti és az elméletigényes gyakorlati tárgyakat oktatók esetén általában azonban kötelező az oktatott tárgyakhoz kapcsolódó diploma (leggyakrabban mesterszintű) és az ehhez kapcsolódó megfelelő pedagógiai végzettség. Míg a gyakorlati tantárgyakat oktató szakképző tanárok rendelkezhetnek egyetemi diplomával vagy felsőfokú végzettséggel is. Tizenkét EU országban a szakmai tapasztalat vagy elvárás (Németország, Görögország, Franciaország, Horvátország, Olaszország, Litvánia, Málta, Ausztria, Lengyelország, Szlovénia és Finnország), vagy előny (Ciprus), főként a gyakorlati tantárgyak oktatásához. Hat EU országban a szakképző tanároknak képesítő/minősítő vizsgát, és felvételi vizsgát /tesztet is kell tenniük (pl. Németország, Görögország, Spanyolország, Franciaország, Málta, Szlovénia). Görögország az egyetlen olyan ország, amely a társadalmi szempontokat is figyelembe veszi a felsőfokú végzettség és az oktatási tapasztalat mellett. A társadalmi szempontok a tanárok toborzása, a felvételi során „esélyegyenlőségi” pontokként jelennek meg, amelyek a következőkért adhatók: két vagy több gyermek nevelése, fogyatékosság, a gyermek fogyatékossága stb. Mindezek mellett vannak országspecifikus további elemek is, így például Csehországban a gyakornokok és/vagy szakemberek csak akkor szerezhetnek oktatási végzettséget, ha már iskolákban, rész munkaidőben dolgoznak. Eltérések lehetségesek a szakképzési tanítási követelményeket szabályozó általános elvektől Finnországban is. Észtországban és Olaszországban a szakképző tanároknak B2 szintű idegennyelv ismerettel is rendelkezniük kell. Olaszországban egy éves próbaidő/gyakornoki időszak került bevezetésre a pedagógusi képesítés megszerzése után a szakképző tanárok számára. Lettországban a pedagógiai kompetenciákat továbbképzésen keresztül lehet megszerezni, míg Portugáliában a tanárok professzionalizációja a felsőfokú képzést követő gyakorlat alapján történik, és egy posztgraduális oktatási tanúsítványt is magában foglal.

1. táblázat: Az egyes országok kompetencia követelményei a szakképzés oktatóival szemben
(Forrás: Cedefop, 2022)

Képesítés/kompetencia követelmények	Országok
Akadémiai követelmények (alap- vagy mesterszintű diploma, szakterületi és pedagógiai kompetenciák)	Összes EU ország
Munkatapasztalat	Ausztria, Ciprus, Németország, Görögország, Finnország, Franciaország, Horvátország, Olaszország, Litvánia, Málta, Lengyelország, Szlovénia
Tanári képesítő/minősítő vizsga/felvételi teszt	Németország, Görögország, Spanyolország, Franciaország, Málta, Szlovénia
Idegennyelv-ismeret	Észtország, Olaszország
Szakemberként/tanárként való iskolai foglalkoztatás	Csehország, Olaszország
Rugalmasság (eltérési lehetőségek az általános elvektől)	Csehország, Finnország
Társadalmi szempontok	Görögország
Próbaidő	Olaszország
Folyamatos szakmai fejlődés követelménye	Lettország
Folyamatosan felügyelt gyakorlat követelménye	Portugália

A német és finn szakmai pedagógusok képzési követelményei szorosan illeszkednek a szakképzéshez, míg Magyarországon a képzés struktúrája inkább az elméleti oktatásra helyezi a hangsúlyt. Németországban a pedagógusok több szaktárgy képesítésére készülnek fel (der Lander, 2018), míg Finnországban a gyakorlati és elméleti képzés integrálására törekednek (Frisk, 2014; Opetushallitus, 2014). Ausztráliában is hasonló követelményeket támasztanak a szakmai pedagógusokkal szemben, de a gyakorlati tapasztalat megszerzése rugalmasabb keretek között történhet (Clayton et al, 2013). Magyarországon is fontos a szakmai és pedagógiai képesítés megszerzése, de a gyakorlati képzési elemek integrációja fejlesztésre szorul.

4.2. *A folyamatos szakmai fejlődés (FSZF vagy CPD) jelenléte*

Az, hogy a szakoktatóktól, - más tanárokhöz hasonlóan, - elvárt, hogy tájékozottak legyenek az általuk tanított tantárgyban a szakoktatók esetében azt is jelenti, hogy az adott szaktárgyukhoz kapcsolódó szakmai identitásuk van. A munka világában bekövetkezett változások és a szakképzés modernizációja azonban új követelményeket támaszt a szakoktatók kompetenciáival szemben (Parsons et al., 2009). A szaktanároknak rendelkezniük kell egy aktuális szakmai identitással, amely magában foglalja mindazokat az ismereteket és készségeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy szakképzettségüket az aktuális elvárásoknak megfelelő módon gyakorolhassák. A magas színvonalú szakmai identitás fenntartásának egyik módja, hogyha a szakoktatók továbbra is kapcsolódnak szakterületükhöz. Így az oktatók szakmai tantárgy a szakma gyakorlóinak közösségével való kapcsolat révén aktív részvételt jelent a szakmai fejlődés tevékenységeiben, s ezáltal a fejlődés hasznos és előnyös forrásává válik. A szakképzés céljai és körülményei azonban országonként eltérőek. Így valószínű, hogy a kettős kompetencia iránti igények eltérőek a szakoktatók körében, és eltérőek a szakmai továbbképzésük feltételei, azaz a jelenlegi szakmai identitás birtoklása tekintetében is (Fejes & Köpsén, 2014).

A szakmai tanárok munkája két fő kompetenciára épül: az oktatáshoz köthető, azaz a pedagógusi kompetenciára, valamint egy konkrét szakmához köthető tapasztalatra és tudásra, azaz szakmai gyakorlathoz kapcsolódó kompetenciára. Mindezek nyomán a szakoktatók munkájukhoz elengedhetetlennek tartják a szakoktatás és a munka közötti folyamatos kölcsönhatást. Mivel ez a kölcsönhatás a szakmai tantárgy oktatásának alapvető része, a szakoktatóknak speciális követelményekkel kell szembenézniük (Berner, 2010; Vähäsantanen et al., 2009; Tanggaard, 2007). Tanggaard szerint a szakoktatók döntő szerepet játszanak a munka és az iskola különböző szociokultúrájának összekapcsolásában oly módon, hogy az elősegítse a szakképzésben tanulók sikerességét. Azaz a szakoktatóknak mindkét szociokultúrában kompetensnek kell lenniük (Fejes & Köpsén, 2014). Így ezen oktatóknak rendelkezniük kell azzal a tudással és készséggel, hogy oktassanak és azzal is, hogy részt vegyenek az adott szakma mindennapi, mai (modern) gyakorlatában is. Más szóval, a szaktanári identitás a szakmai identitáson és a tanári identitáson alapul; így a szakoktatók kettős szakmaisága alapelemként kezelendő.

Az Egyesült Királyságban és Svédországban a folyamatos szakmai fejlődés (CPD) központi szerepet játszik a szakmai pedagógusok képzésében, míg Magyarországon a CPD programok

elérhetősége és támogatása még fejlődő terület. Az angol és svéd CPD kezdeményezések gyakran országos szinten szervezettek és széleskörűek. Norvégiában és Kínában nagy hangsúlyt fektetnek a folyamatos szakmai fejlődésre, amely rendszeres ipari képzéseket és továbbképzéseket foglal magába. Ausztráliában a CPD programok az iparág-specifikus képzésekre és a munkahelyi alapú tanulásra összpontosítanak. Magyarországon is fontos a szakmai fejlődés, de az ipari képzések és a rendszeres továbbképzések integrációja még fejlesztésre szorul.

Ahhoz tehát, hogy a tanárok a szaktárgy oktatásához kellő ismeretekkel rendelkezzenek, rendelkezniük kell az adott szaktárgyhoz kapcsolódó szakmai identitással, és rendelkezniük kell a szakmai gyakorlat átadásához szükséges pedagógusi ismeretekkel és készségekkel. Fejes és Köpsén (2014) kutatásaikban a szakmai pedagógusok kettős szerepfelfogását hangsúlyozták, kiemelték, hogy a szakmai pedagógusok identitásképzésének fontos részét képezi a szakma gyakorlása, az ott szerzett tapasztalatok együttes alkalmazása az oktatásban. Ezek hangsúlyeltolódása vegyes képet mutathat, míg egyes szakmai pedagógusnak készülők a tanári identitásukat hangsúlyozzák, addig mások nagyobb hangsúlyt fektettek szakmai identitásukra. Ahogyan azt Robson és munkatársai (2004) megállapították, a szakmai oktatók magukat foglalkozásuk „kapuőrei” -ként tartják számon, és arra összpontosítanak, hogy saját nézeteik szerint tanítsák meg szakmájukat tanulóiknak, teszik mindezt szakmai tapasztalataik alapján, semmint szigorúan a tananyagot követve.

4.3. Az intézményi támogatás szerepe

Norvégiában és Finnországban az intézményi támogatás erős, különösen a pedagógiai kompetenciák fejlesztése terén. Norvégiában a tanárok állandó munkaviszonya és teljes munkaideje korlátozza a helyettesítő tanárok rendelkezésre állását, de a CPD programokhoz való hozzáférésük jelentős. Finnországban az oktatási rendszer támogatja a tanárok folyamatos szakmai fejlődését, és számos továbbképzési lehetőséget biztosít. Az Egyesült Királyság és Svédország rendszerei rugalmas támogatási struktúrákat kínálnak a szakmai pedagógusok számára, beleértve a folyamatos mentorálást és szakmai fejlődési lehetőségeket. Ausztráliában az intézményi támogatás magában foglalja az iparági együttműködések és a munkahelyi alapú tanulási programokat. Magyarországon az intézményi támogatás fejlesztésre szorul, különösen a CPD programok és a gyakorlati képzés terén.

5. Összegzés és ajánlások

A kettős identitás témáját az alábbi áttekintéssel igazoltuk: Brennan Kemmis és Green (2013) vizsgálataival, akik az ausztrál szakoktatók pedagógiáról alkotott elképzeléseinek elemzésekor mutatták ki a duális identitást, melyet Fejes és Köpsén (2014) a munkahelyhez és hivatáshoz való erős kötődés nyomán igazolt. Farnsworth és Higham (2012) a szakoktatói identitás módosulására és hibriddé válására helyezte a hangsúlyt, az olyan a szakoktatók körében, akik a kezdeti hivatás gyakorlatát a szakképzés gyakorlatára váltották fel. Míg Vähäsantanen és munkatársai (2009) skandináv kontextusban elemezték a szakoktatók tapasztalatait az iskolák és a munkahelyek közötti jobb interakciót célzó reform kapcsán. E vizsgálat kiemelte, hogy az iskola és a munka közötti határátlépések értékesek lehetnek a szakoktatók szakmai fejlődése és az oktatásnak a munka világához igazodó fejlesztése szempontjából.

A Eurydice vizsgálatok (OECD, 2021) Magyarországot a pedagógus-ellátottság szempontjából a legrosszabb helyzetű országok közé sorolják, ahol egyidejűleg magas az 50 év feletti pedagógusok aránya, és alacsony a kezdő pedagógusok száma is, ami arra enged következtetni, hogy a pedagógushiány hosszútávúnak ígérkezik, ha nem történik mielőbbi beavatkozás. A szakképzés pedagógusai a szakképzési törvény változásainak hatására nem szükségszerűen pedagógus végzettséggel rendelkező oktatók, akiknek létszáma a Bologna-rendszer szerinti képzés elindulásától jelentős mértékben csökkent, amelyhez az emeltszintű érettségi szükséglete ugyanúgy hozzájárult, valamint a képzés pedagógusi területtől való elszakítása is jelentős szerepet játszott. A szakmaipedagógus-képzésben 2021-ben számos intézmény számára új lehetőséget jelentett a szakoktató képzés elindulása, amely amellett, hogy erőteljes hiánypótló szerepet tölt be a pedagógus utánpótlásban, egy új “második karrier” lehetőségét is nyújtja a szakképzés szakemberei és a szakképzettséggel rendelkező, az oktatásban perspektívát látók számára.

A tanulmány elméleti megközelítését és háttérét adja a témának, a kettős identitás értelmezését, szerepét és a benne rejlő lehetőségeket kívánja megragadni. Felvázolja mind a nemzetközi, elméletek mind a gyakorlatok sorát. Mind a szakmai, mind a pedagógiai identitás kialakulása az egész életpályán át tartó folyamat (Tiedemann, - O'Hara, 1963; Kersting, 1996), amelynek során az egyén a szakma gyakorlása közben szerzett tapasztalatait folyamatosan beépíti a szakmai identitásába. A pedagógusképzés egyik jelentős feladata a pálya iránti elköteleződés kialakítása. Elemzésünk arra is rámutatott, hogy a képzők

felelőssége e folyamatban hol érhető tetten, és hogyan tudunk hozzájárulni a sikeres és eredményes pályaszocializációs folyamathoz.

5.1. *Ajánlások a magyar szakoktatók számára:*

Az alábbiakban a nemzetközi összehasonlítások mentén néhány javaslatot fogalmazunk meg, amely a magyar szakképzésben oktató (szakoktatók és szakmai tanárok) számára is hasznosak lehetnek az identitás, a pályaszocializáció szempontjából, valamint a képzőintézmények figyelmét is felhívja a szakmai identitás alakítás fontosságára.

5.1.1. Gyakorlati képzési elemek integrálása

A képzési programokban növelni kell a gyakorlati tapasztalat megszerzésének lehetőségét, hasonlóan a német és finn rendszerekhez. A németországi képzési rendszer példáján keresztül megfigyelhetjük, hogy a gyakorlati tapasztalat szorosan integrálva van a tantervbe, ami lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy közvetlenül alkalmazzák az elméletben megszerzett tudást. A duális képzési rendszer, amely az ipari partnerekkel való szoros együttműködésen alapul, biztosítja, hogy a hallgatók valós munkakörnyezetben szerezhessenek tapasztalatot, miközben formális oktatásban részesülnek.

Finnországban a gyakorlati képzés szintén kiemelt szerepet kap, és a tanárok gyakran ipari környezetben dolgoznak, hogy naprakész ismeretekkel rendelkezzenek a saját szakterületükön. Az ilyen típusú integráció elősegíti a hallgatók készségeinek fejlesztését és a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően képesíti őket. Magyarországon szükség lenne hasonló képzési struktúrák bevezetésére, amelyek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy már a képzés során értékes gyakorlati tapasztalatot szerezhessenek, ezáltal jobban felkészüljenek a munka világára.

5.1.2. Folyamatos szakmai fejlődés (CPD) támogatása

Országos szinten szervezett és támogatott folyamatos szakmai fejlődési (CPD) programokat kell bevezetni, mint amilyen az Egyesült Királyságban és Svédországban található. Az Egyesült Királyságban a CPD programok széles körű elérhetősége és támogatása biztosítja, hogy a szakmai pedagógusok folyamatosan frissíthessék tudásukat és fejlesszék pedagógiai készségeiket. Az angol rendszerben a CPD programok gyakran központilag szervezettek és az oktatási intézményekkel együttműködve valósulnak meg, így minden pedagógus hozzáférhet ezekhez a lehetőségekhez.

Svédországban a folyamatos szakmai fejlődés szintén kiemelt szerepet kap, és az országos kezdeményezések révén a tanárok rendszeresen részt vehetnek továbbképzéseken és szakmai konferenciákon. Ezek a programok hozzájárulnak a pedagógusok naprakész tudásának biztosításához, valamint a legjobb gyakorlatok megismeréséhez és alkalmazásához. Magyarországon is szükség van ilyen típusú CPD programok kidolgozására és országos szintű bevezetésére, amelyek lehetővé teszik a szakmai pedagógusok számára, hogy folyamatosan fejlődjenek és alkalmazkodjanak a gyorsan változó munkaerőpiaci igényekhez.

5.1.3. Intézményi támogatás erősítése

Az intézményi struktúrák fejlesztése érdekében szükség van a folyamatos szakmai fejlődés és mentorálás biztosítására, mint Norvégiában és Finnországban. Norvégiában az intézmények erős támogatási rendszerekkel rendelkeznek, amelyek lehetővé teszik a tanárok számára, hogy folyamatosan fejlődjenek és szakmai támogatást kapjanak. Az állandó munkaviszony és a teljes munkaidős foglalkoztatás biztosítja, hogy a pedagógusok hosszú távon elkötelezettek legyenek a szakmai fejlődés iránt.

Finnországban az intézményi támogatás magában foglalja a rendszeres mentorálást és a folyamatos továbbképzési lehetőségeket. Az oktatási intézmények aktívan részt vesznek a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában, és különböző programokat kínálnak a pedagógiai készségek fejlesztésére. Magyarországon szükség van az intézményi támogatás megerősítésére, különösen a folyamatos szakmai fejlődés és mentorálás terén, hogy a pedagógusok hosszú távon elkötelezettek legyenek és naprakész tudással rendelkezzenek.

5.1.4. Iparági együttműködések kialakítása

Az iparági partnerekkel való szorosabb együttműködés ösztönzése a gyakorlati képzési lehetőségek és a munkahelyi alapú tanulás támogatása érdekében, mint Ausztráliában. Az ausztrál rendszer egyik legnagyobb erőssége az iparági partnerekkel való szoros együttműködés, amely lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy közvetlenül az iparban szerezzenek gyakorlati tapasztalatot. Az ilyen típusú együttműködések hozzájárulnak ahhoz, hogy a képzési programok relevánsak maradjanak, és megfeleljenek a munkaerőpiac aktuális igényeinek.

Ausztráliában az iparági partnerek aktívan részt vesznek a képzési programok kialakításában és megvalósításában, biztosítva ezzel, hogy a hallgatók gyakorlati tapasztalatot szerezzenek és naprakész ismeretekkel rendelkezzenek. Magyarországon szükség van hasonló iparági

együttműködések kialakítására, amelyek lehetővé teszik a gyakorlati képzés integrációját a tantervbe, és biztosítják, hogy a hallgatók közvetlenül a munkaerőpiacra lépve releváns készségekkel rendelkezzenek.

5.1.5. Rugalmas képzési programok bevezetése

A részidős és munka mellett végezhető képzési programok kidolgozása, hogy a szakmai pedagógusok könnyebben fejleszthessék tudásukat és készségeiket. Az Egyesült Királyságban és Ausztráliában a részidős és munka mellett végezhető képzési programok lehetővé teszik a szakmai pedagógusok számára, hogy folytassák munkájukat, miközben továbbképzik magukat. Ezek a programok rugalmasak, és lehetővé teszik a tanárok számára, hogy saját tempójukban haladjanak, figyelembe véve munkájuk és egyéb kötelezettségeik ütemezését.

Az ilyen típusú képzési programok nagy előnye, hogy lehetővé teszik a szakmai pedagógusok számára a folyamatos tanulást és fejlődést anélkül, hogy megszakítanák karrierjüket. Magyarországon is szükség van hasonló rugalmas képzési programok bevezetésére, amelyek lehetővé teszik a szakmai pedagógusok számára, hogy munka mellett is továbbképződhessenek, és így naprakész tudással és készségekkel rendelkezzenek. Az ilyen típusú programok hozzájárulhatnak a szakmai pedagógusok elkötelezettségének és motivációjának növeléséhez, valamint a szakmai oktatás minőségének javításához.

6. Konklúzió

A tanulmány bemutatta a szakmai pedagógusok képzésének és fejlődésének nemzetközi példáit, és összehasonlította ezeket a magyarországi gyakorlattal. A vizsgált országokban – Németországban, Finnországban, az Egyesült Királyságban, Svédországban, Norvégiában, Kínában és Ausztráliában – különböző, de egyaránt sikeres megközelítéseket alkalmaznak a szakmai pedagógusok képzésében és folyamatos fejlődésük támogatásában. Az ezekből származó tapasztalatok és bevált gyakorlatok hasznos útmutatóként szolgálhatnak a magyar szakmai oktatás fejlesztéséhez.

A németországi duális képzési rendszer kiváló példája annak, hogyan lehet a gyakorlati tapasztalatokat integrálni a formális oktatásba, ami közvetlenül a munkaerőpiacra való felkészítést szolgálja. A finn modell pedig arra mutat rá, hogy a gyakorlati tapasztalatok mellett a pedagógusok ipari környezetben való folyamatos jelenléte is alapvető fontosságú a naprakész tudás biztosítása érdekében. Az Egyesült Királyság és Svédország példái azt

hangsúlyozzák, hogy a folyamatos szakmai fejlődés (CPD) támogatása nemcsak a pedagógusok, hanem az oktatási rendszer egészének javát szolgálja.

A tanulmány eredményei alapján számos fejlesztési javaslatot tettünk, amelyek különböző aspektusokban nyújtanak útmutatást a magyar szakmai oktatás javításához. Az elsődleges ajánlás a gyakorlati képzési elemek integrálása, amely lehetővé tenné a hallgatók számára, hogy közvetlenül az iparban szerezzenek tapasztalatot, miközben formális oktatásban részesülnek. Ez a megközelítés nemcsak a hallgatók képességeit fejleszti, hanem a munkaerőpiaci elvárásoknak is jobban megfelel.

A folyamatos szakmai fejlődés támogatása Magyarországon is kulcsfontosságú, hiszen a pedagógusoknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy folyamatosan frissítsék tudásukat és fejlesszék készségeiket. Az országos szinten szervezett és támogatott CPD programok bevezetése biztosíthatja, hogy minden pedagógus hozzáférhessen ezekhez a lehetőségekhez, ami hosszú távon az oktatás minőségének javulását eredményezi.

Az intézményi támogatás erősítése szintén elengedhetetlen. Az intézményeknek olyan struktúrákat kell kialakítaniuk, amelyek támogatják a pedagógusok folyamatos fejlődését és mentorálását. Norvégia és Finnország példái azt mutatják, hogy az erős intézményi támogatás hozzájárul a pedagógusok elkötelezettségének és szakmai fejlődésének fenntartásához.

Az iparági együttműködések kialakítása a gyakorlati képzés és a munkahelyi alapú tanulás szempontjából rendkívül fontos. Az ausztrál modell példája azt mutatja, hogy az iparági partnerekkel való szoros együttműködés nemcsak a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak gazdagítását szolgálja, hanem a képzési programok relevanciáját is növeli, hiszen közvetlen visszajelzéseket kaphatnak a munkaerőpiac aktuális igényeiről.

Végül, de nem utolsósorban, a rugalmas képzési programok bevezetése lehetőséget nyújt a pedagógusok számára, hogy munkájuk mellett is továbbképződhessenek. Az ilyen programok lehetővé teszik a tanárok számára, hogy saját tempójukban haladjanak, figyelembe véve munkájuk és egyéb kötelezettségeik ütemezését. Az Egyesült Királyság és Ausztrália példái azt mutatják, hogy a rugalmas képzési lehetőségek növelik a pedagógusok elkötelezettségét és motivációját.

Összefoglalva, a nemzetközi példák és a tanulmány eredményei alapján tett fejlesztési javaslatok mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy Magyarországon is magas színvonalú, jól felkészült szakmai pedagógusok oktassák a jövő szakembereit. Az integrált képzési programok, a folyamatos szakmai fejlődés támogatása, az intézményi támogatás erősítése és

az iparági együttműködések elősegítése mind hozzájárulhatnak a szakmai oktatás minőségének javításához Magyarországon. Az ilyen típusú reformok végrehajtása nemcsak a pedagógusok és hallgatók számára előnyös, hanem az egész gazdaság versenyképességét is növelheti, mivel jobban képzett és felkészültebb munkaerőt biztosít a munkaerőpiac számára.

A szakképzés pedagógusai számára nem elegendő csupán a szakmai vagy pedagógiai ismeretek elmélyítése. A duális identitás hatékony kialakításának és fenntartásának támogatása érdekében az oktatási intézmények részéről szükséges lenne olyan mentorálási és képzési programokat bevezetni, amelyek kifejezetten a szaktanárok szakmai és pedagógiai szerepeinek egyensúlyát segítik elő. Például, az ipari tapasztalattal rendelkező oktatók számára szükség lenne folyamatos szakmai továbbképzésekre, melyek biztosítják, hogy a gyakorlati tudásuk mindig naprakész maradjon, ugyanakkor a pedagógiai képzéseknek is kiemelt szerepet kell kapniuk, hogy az oktatók hatékonyan tudják átadni tudásukat a diákoknak.

Az ipari és oktatási szféra közötti szorosabb együttműködés is elősegíthetné a szakmai identitás megerősítését. Olyan programokat kellene kidolgozni, amelyek lehetővé teszik a szaktanárok számára, hogy rendszeresen visszatérjenek szakmájuk gyakorlati területére, ezzel frissítve szakmai tudásukat és kapcsolatukat az iparág valós kihívásaival. Az ilyen jellegű integrált képzési elemek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a szaktanárok mind szakmai, mind pedagógiai szerepükben sikeresebbek legyenek.

Irodalomjegyzék

Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing Professional Development of Vocational Teachers: Participation in a Swedish National Initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>

Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6–7), 537–551.

Bacsa-Bán, A. (2021). Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnöktanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában. DUE Press.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research in teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

- Benedek, A., & Molnár, Gy. (2015). A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése. In H. A. Horváth & Gy. Jakab (Eds.), *A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet* (pp. 97–105). OFI.
- Berner, B. (2010). Crossing Boundaries and Maintaining Differences between School and Industry: Forms of Boundary-work in Swedish Vocational Education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions, prospects*. Springer.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107–119.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.554176>
- Burke, P. J., & Tully, J. C. (1977). The measurement of role identity. *Social Forces*, 55(4), 881–897.
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1).
<https://doi.org/10.1186/s40461-020-00108-6>
- Cedefop. (2009). *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Education and Training Research in Europe: Synthesis Report*. Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2022). *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 86.
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769>
- Clayton, B., & Guthrie, H. (2013). Tell me the old, old story or new messages? A half century of enquiry into VET teacher development. Paper presented at the 16th Conference of the Australian VET Research Association, Fremantle, Western Australia.
- Eerola, T. (2007). Redogörelse för lärarnas arbetslivsperioder. In M. Majuri & T. Eerola (Eds.), *De kunde inte tänka sig göra annat: iakttagelser kring arbetsplatshandledarutbildning, lärarnas arbetslivsperioder och inläring i arbetet*. Utbildningsstyrelsen, Helsinki.
- Farnsworth, V., & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110–119.
- Frisk, T. (2014). *Guide for the implementation of vocational teachers' work placement periods*. The Finnish National Board of Education, Helsinki.

Füzy, B. (2012). A tanári munka minőségének változásai. In P. Tóth & J. Duchon (Eds.), *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben. II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia. Tanulmánykötet* (pp. 54–62).

Gleeson, D., & James, D. (2007). The Paradox of Professionalism in English Further Education: A TLC Project Perspective. *Educational Review*, 59(4), 451–467.

Grollman, Ph. (2008). The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles, and Professional Reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 537–547.

Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121.

<https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>

Kersting, H. J. (1996). A szociális és a pedagógus szakma azonosságai és különbségei. In I. Budai, I. Somorjai, & K. Tordainé Vida (Eds.), *Szociális képzés európai szinten* (pp. 24–29).

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.

Köpsen, S., & Andersson, P. (2017). Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge: Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative. *Journal of Education and Work*, 30(1), 69–83.

<https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1119259>

der Lander, K. (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018)*.

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf

Lloyd, C., & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: Continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.483524>

Lucas, N., & Unwin, L. (2009). Developing Teacher Expertise at Work: In-service Trainee Teachers in Colleges of Further Education in England. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 423–433.

MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–323.

Misra, P. K. (2011). VET Teachers in Europe: Policies, Practices, and Challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27–45.

OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>

- OECD. (2022). *Preparing Vocational Teachers and Trainers: Case Studies on Entry Requirements and Initial Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c44f2715-en>
- Opetushallitus. (2014). *Examensmästare, utbildningsprogram*. Opetushallitus, Helsinki.
- Orr, K., & Simmons, R. (2010). Dual identities: The in-service teacher trainee experience in the English further education sector. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(1), 75–88.
- Parsons, D., Hughes, J., Allinson, C., & Walsh, K. (2009). The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In Cedefop (Ed.), *Modernising vocational education and training, fourth report on vocational education and training research in Europe: Synthesis report*. Publications Office of the European Union.
- Rádli, K. (2011). Szakmai tanárképzés és oktatáspolitiká. In *Szakmai tanárképzés: múlt – jelen – jövő*. NFKK Füzetek 7. Aula.
- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding Value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755).
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Smith, E., & Yasukawa, K. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Tiedeman, D., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. College Entrance Examination Board.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>

Virkkula, E., & Nissilä, S. P. (2014). In-service teachers' learning through integrating theory and practice. *Sage Open*, 4(4), Article 2158244014553399.

<https://doi.org/10.1177/2158244014553399>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wheelahan, L., & Moodie, G. (2010). *The quality of teaching in VET: final report and recommendations*. LH Martin Institute, University of Melbourne, Melbourne.

Rövid szakmai életrajz

Bacsá-Bán Anetta neveléstudományi PhD-t az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, neveléstudományi kutatások alprogramjában szerzett Budapesten, 2006-ban. 2023-ban a PTE BTK-n neveléstudományok területén habilitált. Diplomáját Szociológia és Magyar nyelv és irodalom szakon szerezte Miskolcon. 2000 óta a Dunaújvárosi Főiskola majd Egyetem oktatója, 2020 óta a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója, egyetemi docens. Kutatási területe a szakmai pedagógusképzés és a hallgatókövetés, valamint a felsőoktatás hozzáadott értékének vizsgálata.