

Praktikvejlederens primære opgave i læreruddannelsen

– *Et Mixed-methods studie blandt lærerstuderende på Færøerne*



Fróðskaparrit 71 (2025): 19-53
©The Author(s) 2025 Open
Access under Creative
Commons by Attribution
License. Use, distribution and
reproduction are unrestricted.
Authors and original publication
must be credited.
www.frodskapur.fo/

The Primary Role of the Internship Supervisor in Teacher Education – *A Mixed-Methods Study Among Student Teachers in the Faroe Islands*

Hans Harryson¹, *lektor, ph.d., Fróðskaparsetur Føroya, Námsvísindadeildin*

Abstract

This study focuses on the role of the internship supervisor in Faroese teacher education. On paper, the supervisor is both a primary and lower secondary school teacher and a teacher educator making this dual task problematic. In order to get a nuanced insight into the supervisor's primary contribution to teacher training, the author supplemented an extensive questionnaire survey (n=2823) among Nordic student teachers in 2019/2020 and 2021/2022 with in-depth interviews with five Faroese student teachers in their final year of study. The mixed method study shows that the internship supervisor task is not well defined, but that most Faroese supervisors position themselves as primary school teachers, who use most of the supervision time to observe, evaluate and guide the students in relation to their teaching and classroom management competence. The task of building a bridge between the university discourse/primary school discourse and theory/practice is far less visible. The study also showed that Faroese student teachers do not expect theory/practice linkages to be part of internship supervisors' area of responsibility and expertise.

¹ E-mail: hansh@setur.fo

Abstrakt

Denne undersøgelse sætter fokus på praktikvejlederens rolle i den færøske læreruddannelse. På papiret er vejlederen både folkeskolelærer og læreruddanner – og denne dobbeltopgave er ikke uproblematisk. For at få et nuanceret blik på praktikvejlederens primære bidrag i den samlede læreruddannelse, har forfatteren suppleret en omfattende spørgeskemaundersøgelse (n=2823), som blev foretaget blandt nordiske lærerstuderende i 2019/2020 og 2021/2022, med dybdegående interviews med fem færøske lærerstuderende på sidste studieårgang. Undersøgelsen viser, at praktikvejlederopgaven er ikke veldefineret, men at de fleste færøske vejledere positionerer sig som folkeskolelærere, som anvender det meste af vejledningstiden på at observere, evaluere og guide studenterne i forhold til deres undervisnings- og klasseledelseskompetence, mens opgaven at bygge bro mellem henholdsvis universitetsdiskursen/folkeskolediskursen og teori/praksis er langt mindre synlig. Undersøgelsen viser derudover, at færøske lærerstuderende forventer ikke, at tydeliggørelsen af teori/praksis-sammenhængen skal høre til praktikvejlederes ansvars- og ekspertiseområde.

Keywords: Teacher education, internship, internship supervision, internship supervisors, student teachers, theory/practice, university discourse, primary school discourse.

Nøgleord: Læreruddannelse, praktik, praktikvejledning, praktikvejledere, lærerstuderende, teori/praksis, universitetsdiskursen, folkeskolediskursen.

Indledning

Læreruddannelsen i de fleste nordiske lande består af tre elementer: undervisningsfag, pædagogiske fag og praktikken. Når læreruddannelsen som uddannelsesform bliver kritiseret, så er et hovedargument ofte, at samarbejde mellem de tre elementer er inadækvat, og at specielt praktikperioderne har svært ved at indgå som en integreret del af uddannelsesforløbet (Hopman, 2006; Smeby, 2010).

Practicum problems appear (across the international literature) to be long standing and almost universal [...] and the idea of an absence of explicit connections made between university-based coursework and school-based experience is frequently identified as a major challenge in initial teacher education (White & Forgasz, 2016:236).

Historisk set har praktikken haft lav status i læreruddannelsen. Både i et internationalt perspektiv og i et nordisk perspektiv har praktikken været et forholdsvis forsømt forskningsområde (White & Forgasz, 2016; Ohnstad & Munthe, 2010). Men trods dette faktum, er der få interessenter, som sætter spørgsmålstegn ved praktikkens eksistensberettigelse i læreruddannelsen. Årsagen er, at læreruddannelsen er en professionsuddannelse, og alle professionsuddannelser er vekseluddannelser, hvor de studerende skal lære om

professionsfeltet i to divergerende læringsrum: På universitetet hvor de primært skal få teoretisk indsigt og i praktikskolen, hvor de primært skal få praktisk erfaring (Haastrup et al., 2013). I læreruddannelsens øjemed bliver de to læringsrum ofte betegnet som diametrale modsætninger, og der snakkes højt om "to-verdens-fænomenet" (Munthe et al., 2020:63) og et alarmerende behov for, at der etableres "brobygning" mellem læreruddannelsens teoretiske og praktiske del (Haastrup et al., 2013:10). For at tydeliggøre forskellen mellem de to læringsrum bliver campusundervisning og praktikperioder stundom italesat ved hjælp af dikotomier som teori/praksis, idealer/realiteter, knowing that/knowing how og artikuleret viden/tavs viden (Lillejord & Børte, 2017; Smeby, 2010). Og der synes at være en konsensus om, at der overordnet mangler praksisnær teori på campus og teorinær praksis på praktikskolen.

Selv om praktikken indgår som en selvfølgelig del af alle integrerede læreruddannelser, så bliver den organiseret forskelligt fra land til land og fra uddannelsessted til uddannelsessted (DAMVAD, 2020; Weisdorf, 2020). Forskellen kommer klarest til syne, når man iagttager hvor ofte, hvor længe, hvornår og hvorhenne de lærerstuderende skal i praktik (Baeten & Simons, 2016). Men trods forskelligheden, så består praktikken som regel af disse indholdskategorier og følger denne rækkefølge.

Lærerstuderende

- får tildelt en (eller to) praktikvejleder
- observerer vejlederens undervisning i kortere eller længere tid
- underviser én eller flere klasser, mens de bliver observeret af vejlederen
- får besøg af campusunderviseren midt i praktikforløbet
- får feedback af vejlederen undervejs og efter praktikperioden

Som det fremgår af ovenforstående, så er praktikvejlederen en central person i praktik-perioden. Vejlederen er med til at uddanne folkeskolelærere, men han eller hun er ikke læreruddanner i almindelig forstand. Denne hybrid-position er ikke ukompliceret, og metaundersøgelser viser, at praktikvejledere opfatter praktikvejlederrollen ret forskelligt, og at deres bidrag og deres engagement derfor kan variere meget (Clarke et al., 2014).

I denne artikel undersøges tre antagelser, som må betragtes som ret essentielle, når man vil indkredse praktikvejlederens primære ansvarsområde og forstå hans eller hendes særlige bidrag i den samlede læreruddannelse.

Antagelserne lyder: Praktiklærerens primære opgave

- (1) er ikke at tydeliggøre sammenhængen mellem indholdet i campusundervisningen og folkeskolens pulserende liv
- (2) er ikke at hjælpe de lærerstuderende at skabe sammenhænge mellem teori/praksis

- (3) er at give de lærerstuderende feedback angående de lærerkompetencer, som de skal tilegne sig, hvis de skal begå sig i professionen

Artiklen tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse, som blev foretaget blandt nordiske lærerstuderende i 2019/2020 og i 2021/2022 (Elstad et al., 2020; 2020a; 2023b). I denne artikel bliver de færøske tal trukket ud af datamaterialet og suppleret med en interviewundersøgelse af de færøske respondenter. Begrundelsen for at sætte fokus på Færøerne er dels, at praktikken er et nærmest uudforsket område i færøsk skolekontekst og dels, at en omfattende evaluering af den færøske læreruddannelse konkluderede, at praktikkens omfang og organisering bør revurderes i fremtiden (Poulsen et al., 2024).

I det næste afsnit introduceres den teoretiske optik, som er blevet anvendt i dette forskningsprojekt.

Teoretisk optik

I dette forskningsprojekt lægges der en diskursanalytisk optik ned over datamaterialet. Som udgangspunkt bliver læreruddannelsen og folkeskolen (eller praktikskolen) opfattet som to forskellige diskursive rum i uddannelses-systemet, som råder over hver deres diskursive fornuft, vokabular, fortolknings-repertoarer, handlingsreservoir, storylines, dominerende narrativer, subjekt-kategorier og inklusions- og eksklusionsmekanismer (Wetherell & Potter, 1987; Laclau & Mouffe, 2014; Simonsen, 1996).

Diskursanalysen som analytisk tilgang tager udgangspunkt i social-konstruktionistisk og poststrukturalistisk metateori, som gør os opmærksom på, at vores viden om verden altid er kulturelt, historisk og diskursivt indlejret, og at videns- og praksisformer konstrueres og opretholdes i sociale sammenhænge og ved hjælp af de kategorier og begreber, som har vundet hegemoni i de givne sammenhænge (Burr, 1995; Harryson, 2018).

En grundidé i diskursanalysen er, at mening bliver konstrueret i kommunikation (i tekst og tale), og at mennesker, som tilhører forskellige diskursive grupper, opfatter og italesætter verden (objekter, fænomener, begivenheder), sig selv og andre på divergerende måder (Nikander, 2008).

Hvis vi knytter den ovenforstående forståelsesramme til artiklens problemstilling, så kan vi sige, at siden årtusindeskiftet er læreruddannelsen i mange lande blevet en universitetsuddannelse, som bliver formet af de forventninger, som er indbygget i Bolognaparadigmet i henhold til uddannelsens varighed, modulisering osv. (Elstad, 2020; Hopmann, 2006; Biggs & Tang, 2009). Når en professionsuddannelse transformeres til en universitetsuddannelse², så

² I et internationalt lys påpeges det, at teori/praksis problematikken er blevet større, siden læreruddannelsen i mange lande er blevet en universitetsuddannelse (Darling-Hammond, 2006; 2006a).

er der et indbygget krav, at uddannelsen både skal være forskningsstyret, forskningsorienteret og forskningsbaseret (Lillejord & Børte, 2017).

I campusundervisningen er studenternes egen læring i centrum, og blandt universitetslærere og medstuderende bliver den enkelte lærerstuderende positioneret og vurderet i forhold til, om han eller hun har formået at tilegne sig de teoretiske perspektiver, (som ofte er abstrakte og generelle), det vokabular og de argumentationskompetencer, som har høj anseelse i universitetsdiskursen. Inklusions- og eksklusionsmekanismerne (egnet, måske egnet og uegnet) cirkulerer af samme årsag omkring studenternes akademiske refleksionsniveau.

Ser vi på praktikken i læreruddannelsen, så foregår den typisk på en folkeskole, som ikke er designet som et laboratorium, hvor lærerstuderende kan eksperimentere frit med det teoretiske input, som har været på programmet i campusundervisningen. Nej, praktikken foregår som regel i en offentlig folkeskole, hvor elever i forskellige aldre og med forskellig baggrund undervises og dannes. Det vil sige, at i folkeskolediskursen er elevernes læring og trivsel i centrum, og de lærerstuderende får mulighed for at indtage subjektpositionen som kommende lærere i nogle uger ad gangen, mens de bliver observeret og guidet af en udlært folkeskolelærer.

Lærerarbejde har en tydelig praksisforankring, og derfor vil de dominerende narrativer, som trækkes frem i interaktionen mellem praktikvejleder og praktikanter, ofte cirkulere omkring konkrete praksissituationer. Derudover er der en indbygget handletvang i lærerprofessionen³. Denne handletvang gør, at de studerende må sætte campusundervisningens succeskriterier på standby i praktikperioden, fordi at inklusions- og eksklusionsmekanismerne i folkeskolen er ikke primært knyttet til studentens kompetencer til at referere, reflektere og perspektivere, men til deres mod til at indtage subjektpositionen som den voksne i klasselokalet – som igangsætter, performer, inspirator, opdrager og fagdidaktiker (Feiman-Nemser, 2008).

Der er få, som vil bestride, at der altid vil være en (vis) forskel mellem teori og campusundervisning på den ene side og praksis⁴ og praktikperioderne på den anden side (Haastrup et al., 2013, Laursen, 2011). Men i hvor høj grad er det praktikvejlederens opgave at indtage subjektpositionen som brobygger mellem

³ Uartikulerede kompetencer som skøn, fingerspidsfølelse og improvisation er en integreret del af lærerarbejde – og derfor også af studenternes hverdag i praktikperioden (Michelet & Eri, 2019).

⁴ Professionelle har forskellige opfattelser af teori/praksis-relationen. Per Fibæk Laursen (2011) skriver, at nogle anser teori som et værktøj, som kan anvendes (nærmest direkte) i praksis. Andre opfatter teori som en optik, som kan påvirke vores måde at se og opfatte den praktiske virkelighed på. Atter andre ser teori som kritik. Det vil sige, at teoriens rolle er at synliggøre magtudøvelse og strukturelle skævheder i samfundet. Og til sidst har vi dem, som argumenterer for, at teori er fortolkning af praksis – Det vil sige, at ved hjælp af teorier bliver man bedre til at gennemskue og forstå praksis.

de to diskurser? Og i hvor høj grad er vejlederen i stand til at inddrage det akademisk apparatur, som er i centrum i campusundervisningen og at tydeliggøre sammenhængen mellem campusdiskursen og folkeskolediskursen?

I næste afsnit fremhæves nogle centrale forskningsprojekter, som har forsøgt at tydeliggøre praktikvejlederens arbejde.

Forskningsoversigt

I forskningslitteraturen har praktikken forskellige benævnelser⁵, men det, som er fælles for de fleste benævnelser, er, at de viser til de perioder i uddannelsesforløbet, hvor de studerende forlader campusbygningen i kortere eller længere perioder ad gangen for at prøve kræfter med lærerrollen og lærerarbejde (White & Forgasz, 2016).

Ser man på praktikkens omfang, så viser undersøgelser fra forskellige lande, at uafhængigt af, hvor meget praktikken fylder i læreruddannelsen, så har et flertal af lærerstuderende ofte et ønske om, at praktikken bør tildeles flere uger og timer i det samlede uddannelsesforløb (ibid.). Læreruddannelsesforskere synes enige om, at praktikken skal have en vis længde for at give et adækvat indblik i lærerarbejdet, men de påpeger samtidig, at kvaliteten har større indflydelse på studenternes samlede læringsudbytte end kvantiteten (Reynolds et al., 2016). Det vil sige, at praktikken ikke kun handler om antal timer i praksisfeltet, men om hvilke opgaver, de studerende skal løse undervejs i praktikforløbet, og hvilken støtte og vejledning de får i processen⁶. Læreruddannelsesforskere gør også opmærksom på, at praktikken skal være såpas omfattende, at de lærerstuderende får mulighed for at afprøve den såkaldte "core practice", som er arbejdsopgaver, som en lærer skal løse igen og igen både inde i klasseværelset og udenfor klasseværelset (Grossmann et al., 2009:277).

Skifter vi synsvinkel og ser på læreruddannelsens dominerende teorier, så har de ofte haft en tendens til at være inspireret af reformpædagogiske og progressive tanker, som har problematiseret folkeskolens organisering og traditionelle undervisningsmetoder (Elstad, 2020). Budskabet til de lærerstuderende har både eksplicit og implicit været, at den nuværende folkeskole er ikke tidssvarende. Den bør derfor ikke reproducere, men reformeres (ibid.; Skagen, 2006). Den kritiske holdning til folkeskolens indhold

⁵ De mest hyppige benævnelser er "internship, field work, field placement, school placement, school-based placements, teaching practice, clinical practice, professional experience, practicum experience, clinical experience" (White & Forgasz, 2016:231; Darling-Hammond, 2006a:152; Grossmann et al., 2009:275).

⁶ White & Forgasz (2016) skriver "that it is not the quantity but the quality of experience that matters and that one should not assume [...] that experience equals educative experience and that the more experience, the better" (ibid. p. 244).

og arbejdsmetoder har været et tvivlsomt udgangspunkt for et godt samarbejde mellem læreruddannelsen og folkeskolen.

Ser man på den grundlæggende forskel mellem læreruddannelsesdiskursen og folkeskolediskursen, så understreger en ny reviewartikel, at mens campusundervisningen har en svag professionsforankring, så er "skolens diskurs praktisk orientert, med lite kobling til teori" (Lillejord & Børte, 2017:9).

Sætter man fokus på praktikvejledere som subjektkategori, så viser undersøgelser, at praktikkens kvalitet og praktikvejlederens indsats i praktikperioden er to sider af samme sag, og at vejlederens relationskompetencer, engagement og tilgængelighed har en vital betydning for studenternes læringsudbytte:

When student teachers were asked to describe a good practicum, most of them started to describe their own mentors [...] The students seemed to agree that a good practicum primarily depended on the school-based mentors. They emphasised the importance of a good relationship, which means that mentors have time to engagement, understand the student teacher's situation and are easy to collaborate with (Ulvik og Smith, 2011:526).

Trods dette faktum, så beretter flere praktikvejledere, at de opfatter vejlederopgaven som udefineret og diffus - og i forlængelse af dette omtales praktikvejledere som en subjektgruppe, som har en uklar identitet (Lillejord & Børte, 2017; Skagen, 2010).

Identitetsproblematikken er flerdimensionel: For det første handler den om praktikvejlederens uddannelsesprofil og Curriculum Vitae (CV). – Undersøgelser viser, at kun en brøkdel af vejlederne i mange lande har en formel praktikvejlederuddannelse (Andreasen et al., 2019; Trier, 2023). For at give subjektgruppen troværdighed har det været kutyme, at det hovedsageligt er lærere med lang anciennitet, som bliver regnet som kvalificeret til at være praktikvejledere (Thorsen, 2016; Ohnstad & Munthe, 2010). Fordelen ved at have lang anciennitet er, at vejlederen har et stort kendskab til professionsfeltet, mens ulempen er, at der kan være gået to eller tre årtier, siden vejlederen har bestået lærereksamen, og at han eller hun af samme grund ikke har tilstrækkeligt kendskab til indholdet i den nuværende læreruddannelse, "hvor forskningsbasert kunnskap og kompetanse vektlegges i mye større grad" (Munthe et al., 2020:69).

For det næste kaster identitetsproblematikken lys på det faktum, at praktikvejlederopgaven er dobbelt. Vejlederen har ansvaret for eleverne i klassen, samtidig som han har ansvaret for praktikanterne. Og hvis der opstår konfrontationer, så vil praktikvejlederne som oftest prioritere eleverne i klassen højere end de lærerstuderende (Clark et al., 2013).

For det tredje bunder identitetsproblematikken i den kendsgerning, at et flertal af praktikvejledere opfatter sig som folkeskolelærere og ikke som

læreruddannere (Haugan, 2011; Lillejord & Børte, 2017). Mange praktikvejledere tilstår, at de har begrænset viden om, hvad de studerende beskæftiger sig med i campusundervisningen, og de føler ikke, at deres primære ansvarsområde og ekspertise er, at få de studerende at teoretisere over konkrete praksiserfaringer⁷ (Thorsen, 2016). Lærerstuderende synes heller ikke at have nogen forventning om, at praktikvejlederne skal hjælpe dem at forstå teoretiske problemstillinger, og derfor refererer de studerende sjældent til teorier i konferencetimerne⁸ (Ohnstad & Munthe, 2010). Et flertal vejledere fokuserer af samme årsag på skolens eksisterende arbejdsmetoder og de tekniske sider ved undervisningen. Dette fokus påvirker den daglige dialog mellem vejleder og studerende, som typisk handler om "studenternes præstationer i klasserommet, organisering og praktisk tilrettelegging" (Munthe et al., 2020:52).

Diskrepansen mellem campusundervisere og praktikvejledere kommer tydeligst til syne, når campuslæreren kommer på praktikbesøg. Her er tendensen ofte, at det er campusundviseren, som sætter dagsordenen i (midtvejs)samtalen, og at det er campusdiskurens vokabular og teoretiske præferencer, som dominerer. Denne kendsgerning gør, at der opstår (eller kan opstå) en ubalance i magtforholdet mellem repræsentanter for de to typer læreruddannere (Rasmussen, 2008). White & Forgasz (2016) snakker i forlængelse af dette om "lack of understanding and awareness [...] between the expectations of university and schoolbased staff [...] and confuse pre-service teachers who find themselves situated awkwardly between the two" (ibid. s. 238).

For det fjerde så kan identitetsproblematikken hægtes på de mange undersøgelser, som viser, at praksisskoler kan være meget forskellige, og at de faciliteter, som de studerende har til rådighed i praktiktiden, kan variere meget: "Variasjonene har handlet om holdninger, støtte, fasiliteter, praksislærere og muligheter til å lære av erfaring", og mulighederne for at få en rigtig god praktikvejleder bliver af nogle studerende sammenlignet med "et sjansespill" (Munthe et al., 2020:64 & 52).

For det femte bliver identitetsproblematikken cementeret i de undersøgelser, som viser, at mange praktikvejledere opfatter sig som "ensomme svaler" i praktikperioden (ibid. s. 35). Vejlederne giver udtryk for, at praktikvejledning enten bevidst eller ubevidst er blevet en individuel opgave snarere end en kollektiv opgave. Og en naturlig konsekvens af dette er, at den

⁷ Undersøgelser viser, at hvis man sammenligner praktikvejledere inden for læreruddannelsen, pædagoguddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen, så bruger de, som vejleder lærerstuderende, i gennemsnit mindre tid på at hjælpe de studerende "at integrere teori og praksis", og de lærerstuderende føler (måske af samme årsag) i mindre grad, at praktikken hænger sammen med "de øvrige dele af studiet" (Smeby, 2010:108).

⁸ En konferencetime er en skemalagt session (typisk en eller to gange om ugen), hvor praktikvejlederen og de lærerstuderende kan trække sig til side og snakke sammen om praktikken, uden at eleverne er til stede.

enkelte praktikvejleder giver den studerende "innsikt i sin personlige kunnskap og sine personlige erfaringer" snarere end "i en profesjonskunnskapsbase, som støtter kvalifisering til læreryrket" (Ohnstad & Munthe, 2010:159).

En anden konsekvens er, at det kan være ret forskelligt, hvor meget eller hvor lidt vejlederen involverer sig i den enkelte lærerstuderende. Clarke et al. (2014:166ff.) viser i en metaundersøgelse til tre overordnede varianter:

- Vejledere, som involverer sig mindst muligt, og som nærmest overlader undervisningslokalet og undervisningsopgaven til de studerende ("Classroom placeholders/Absentee Landlord")
- Vejledere, som iagttager og evaluerer studentens undervisning med basis i, hvad en lærers arbejde går ud på ("Supervisor of practice/Overseer")
- Vejledere, som kender den litteratur og de teorier, som de studerende arbejder med på campus, og som bevidst og systematisk forsøger at skabe en forbindelse mellem campusundervisning og studenternes praksiserfaringer ("Teacher educator/Coach")

For det sjette bliver identitetsproblematikken forstærket af det empiriske faktum, at selv om praktikken ikke har høj anseelse i universitetsverdenen, og praktikvejlederopgaven ikke er særlig veldefineret, så viser metaundersøgelser, at praktikken som regel er den del af læreruddannelsen, som de studerende giver bedst skudsmål, og som de omtaler som uddannelsens mest relevante element (Hattie, 2009; Skagen, 2010). Lærerstuderende opfatter sig som kommende lærere og anser derfor primært praktikken som en øvelsesarena, hvor de kan udvikle deres undervisningskompetencer og ikke som et sted, hvor de skal lære at reflektere om undervisning (Nilssen, 2010).

De divergerende forståelser af praktikvejlederens kerneopgave overlapper hinanden – men hver især er de bestemmende for praktikvejlederens bidrag til den samlede læreruddannelse.

I næste afsnit præsenteres forskningsdesign og etiske overvejelser.

Forskningsdesign og etiske overvejelser

Artiklen tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse, som blev gennemført blandt lærerstuderende i Danmark, Norge, Sverige, Finland, Island i 2019/2020 og på Færøerne i 2021/2022 (Elstad et al., 2023; 2023a; 2023b). Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at generere viden om, hvordan lærerstuderende vurderer relevansen af de forskellige elementer i læreruddannelsen.

Spørgeskemaet bestod af 90 spørgsmål og havde et enkelt design. De studerende fik ét spørgsmål ad gangen med en syvpunktsskala, hvor 1 betød "meget uenig", 7 "meget enig", og 4 repræsenterede det neutrale midtpunkt "hverken enig eller uenig". Tal-skalaen gør det muligt for forskere at kvantificere

teoretiske konstruktioner, lave statistiske opgørelser og sammenligninger (Boolsen, 2008). Denne artikel fokuserer på 12 spørgsmål fra spørgeskemaet, der direkte eller indirekte relaterer sig til de tre centrale antagelser.

Nedenforstående oversigt giver et overblik over respondenterne fra de deltagende lande.

	Land	Antal lærer-uddannelser	N	Bemærkninger
1	DA	2	1500	Respondenterne kom fra 2 læreruddannelser. De var i slutfasen af læreruddannelsen. Der var høj svarprocent
2	NO	2	629	Respondenterne kom fra 2 læreruddannelser. De var i slutfasen af læreruddannelsen. Der var høj svarprocent
3	SV	1	133	Respondenterne kom fra en enkelt læreruddannelse i Sverige. Dette er en svaghed ved undersøgelsen, som gør, at de svenske tal skal tages med et vist forbehold
4	FI	1	156	Respondenterne kom fra en enkelt læreruddannelse i Finland. Dette er en svaghed ved undersøgelsen, som gør, at de svenske tal skal tages med et vist forbehold
5	IS	2	300	Respondenterne, som kom fra de to læreruddannelser i Island, var i slutfasen af læreruddannelsen. Der var høj svarprocent
6	FO	1	105	Respondenterne kom fra Færøernes eneste læreruddannelse. Respondenterne kom fra alle årgange
	I alt	9	2823	

I Island og i Norge fik de studerende en e-mail, hvor de blev spurgt, om de ville besvare et elektronisk spørgeskema. I de øvrige lande har man opsøgt den obligatoriske undervisning og opfordret studerende at udfylde et papirbaseret spørgeskema.

Da fremgangsmåderne har været lidt forskellige fra land til land, og da det repræsentative udvalg har varieret ret meget, er det vigtigt at betragte opgørelsen og de nedenforstående tabeller som "eksplorerende og ikke bekræftende forskning" (Elstad, Christophersen & Turmo, 2020a:198).

Den færøske spørgeskemaundersøgelse blev gennemført kort tid efter praktikperioden i 2021/2022. 93 procent af samtlige lærerstuderende

besvarede spørgeskemaet. Den høje svarprocent gør, at de færøske tal må betragtes som ret repræsentative for den samlede population af lærerstuderende.

En svaghed ved spørgeskemametoden er, at de enkelte spørgsmål og svarmuligheder ofte giver en begrænset indsigt i nogle komplekse fænomener (Teasdale & Svendsen, 2005). For at få en mere dybdegående forståelse af praktikkens indhold og relevans, er spørgeskemaundersøgelsen suppleret med fem individuelle interviews med lærerstuderende på Færøerne. Interviewpersonerne gik på 4. årgang og havde gennemført samtlige praktikperioder. De havde således et forholdsvis stort erfaringsgrundlag at snakke ud fra.

Dette forskningsprojekt er således et mixed methods studie, som har et ret tydeligt sekventielt design. Det vil sige, at resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen var med til at formulere og guide de spørgsmål, som var omdrejningspunktet i det efterfølgende (eller det opfyldende) interviewstudie. Et kendetegn ved det sekventielle design er, "at gennemførelsen af den sidste undersøgelse er underlagt betingelserne, som er opstillet i den første" (Frederiksen, 2015:211). Dataintegrationen er med andre ord bestemt på forhånd og transparent både for interviewer og informanter (McKim, 2016).

Interviewpersonerne blev udvalgt ved lodtrækning, og har i analysen fået de anonymiserede navne Aura, Børka, Dora, Einar og Frits⁹.

Interviewene var semistrukturerede, og interviewguiden tog udgangspunkt i (og fulgte) de 12 spørgsmål fra spørgeskemaet, som omhandlede praktikvejlederens rolle i læreruddannelsen (jf. tabel 1, 2 og 3 på følgende sider).

Under interviewet sad interviewer og informant ved et rundt bord med besvarelserne af de 12 udvalgte spørgsmål vist på en storskærm. Dette set-up gav informanten mulighed for at studere sammenhængen mellem (1) spørgsmålene, (2) svarmulighederne og (3) den procentvise fordeling samt reflektere over, hvorfor deres medstuderende havde besvaret spørgsmålene, som de havde.

Denne tilgang bygger på erkendelsen af, at hvis man vil have et adækvat og nuanceret indblik i relationen mellem lærerstuderende og praktikvejledere, må man anerkende, at det er de studerende, der besidder en særlig "datasans" (Staunæs et al., 2021). Som praktikanter har de skullet finde sig til rette i folkeskolediskursen, samarbejde med forskellige praktikvejledere og tilegne sig værdifulde erfaringer undervejs. De har derfor særlige forudsætninger for at fortolke spørgeskemaundersøgelsens resultater og skabe meningsfulde forklaringer på baggrund af det kvantitative datamateriale (Miller & Glassner, 2004; Søderberg, 2005).

⁹ Cirka $\frac{3}{5}$ af de studerende på den færøske læreruddannelse er kvinder (Harryson, 2023b). Dette er årsagen til, at tre kvindelige studerende og to mandlige studerende deltog i interviewstudiet.

Interviewmetoden kan i dette tilfælde betragtes som en søgen efter "diskursivt data" (Nikander, 2012, s. 397) eller "autentisk data" (Halkier, 2010, s. 121).

De fem interviews fandt sted på campus og varede mellem 37 min. og 53 min.

Ved hjælp af (og med inspiration fra) databehandlingsprogrammer Nvivo 14 er de transskriberede interviews først blevet samlet i et dokument, og siden er der blevet anvendt indexkoder i et forsøg på at organisere, systematisere og reducere datamaterialet. Den tematiske kodning (også kaldt "kodning oppefra") har været central i dette arbejde (Kristensen, 2015:485). Det vil sige, at koderne er blevet udviklet på forhånd med basis i de tre antagelser, som artiklen cirkulerer omkring.

A thematic, topic-centered approach where the researcher have a number of topics, themes or issues which they wish to cover, or a set of starting points for discussion, or specific 'stories' which they wish the interviewee to tell [...] Must qualitative interviews are designed to have a fluid and flexible structure, and to allow researcher and interviewee(s) to develop unexpected themes (Mason, 2002:62).

Forfatteren af denne artikel planlagde og gennemførte de fem interviews. Forfatteren har været ansat på den færøske læreruddannelse i en årrække og har derfor et indgående kendskab til det færøske skolesystem og et vist kendskab til interviewpersonerne. De tætte relationer er et grundvilkår i en såkaldt "small island research", og sætter ekstra store krav til at følge etiske retningslinjer, god forskeretik og at garantere interviewpersonernes anonymitet (Hayfield, 2022; Guillemin & Gillam, 2004). Selv om forfatteren ikke har været involveret i interviewpersonernes praktik (hverken som underviser eller eksaminator), vil han af naturlige årsager være i besiddelse af en insiderviden og have nogle fordomme om forskningsfeltet, som kan være med til at styre (og forstyrre) såvel analyse- som fortolkningsprocessen.

Given that the researcher is intimately involved in both the process and product of the research enterprise, it is necessary for the reader to evaluate the extent to which an author identifies and explicates their involvement and its potential or actual effect upon the findings (Horsburgh, 2003:309).

For at begrænse indflydelsen af dette udgangspunkt blev der besluttet, (1) at en forskningsassistent med lingvistisk baggrund, skulle transskribere og oversætte de fem interviews fra færøsk til dansk, og (2) at forfatter og forskningsassistenten skulle kode interviewene uafhængigt af hinanden og diskutere sammenfald og evt. uenigheder (Berger, 2015).

Den tematiske kodning, som cirkulerede omkring spørgeskemaundersøgelsen og de tre antagelser, havde den følge, at selve kodningen var let

at administrere, og at forfatterens og assistentens arbejde i de fleste tilfælde var nærmest identiske.

Forskningskonteksten: Praktikken i den færøske læreruddannelse

Læreruddannelsen er den ældste højere uddannelse på Færøerne. Den blev etableret i 1870, og fra 1870 til 2008 var uddannelsens opbygning og indhold meget påvirket af seminarietraditionen og læreruddannelsespolitikken i Danmark (Holm, 1979; Nielsen, 1998; Nielsen, 2008). I 2008 blev den færøske læreruddannelse fusioneret med det færøske universitet, og en ny 4-årig Bachelor of Education-uddannelse blev lanceret (Harryson, 2023b)¹⁰. Den nuværende læreruddannelse ligner andre nordiske læreruddannelser. Uddannelsen lever op til Bolognaprocessens krav om modulisering, og den bliver kontinuerligt vurderet med basis i de gældende ESG-standarder (Foley et al., 2022). Uddannelsen består af pædagogiske fag, undervisningsfag, praktikperioder og en speciale-opgave (Harryson, 2023b). Praktikken er en integreret del af grundfagene færøsk og matematik det første studieår og er et selvstændigt modul i samtlige undervisningsfag i 2., 3. og 4. studieår. Praktikmodulerne har deres egne kursusbeskrivelser, og de bliver organiseret på samme måde hvert år: De studerende, som kan tage i praktik alene, parvis eller i grupper på tre, forbereder praktikken i en eller to uger. De gennemfører praktikken. Og når praktikken er overstået, bruger de to uger til at skrive en eksamensopgave, som sætter fokus på deres praksiserfaringer. Opgaven skal forsvares mundtligt, og den bliver bedømt med en karakter (Námsvísindadeildin, 2022). Udover den akademiske vurdering på campus, modtager de lærerstuderende en skriftlig udtalelse fra praktikvejlederen¹¹. Udtalelsen indgår ikke i eksaminationen og påvirker ikke eksamenskarakteren.

Hvis vi lægger forberedelse, udøvelse og efterbehandling sammen, så tæller de moduler, som sætter fokus på praktikken, 40 ECTS i alt i et uddannelsesforløb på 240 ECTS. De 40 ECTS stemmer godt overens med de ECTS point, som praktikken fylder i andre lande (Foley et. al, 2022). Men ser man på, hvor mange uger de færøske lærerstuderende reelt opholder sig i folkeskolen, og hvor mange timer de reelt underviser pr. uge, så fylder praktikken relativt lidt i den færøske læreruddannelse sammenlignet med mange andre lande.

¹⁰ Det har været tidens trend i det 21. århundrede at læreruddannelser er gået fra at være seminarieuddannelser til at være universitetsuddannelser. Første skridt i akademiseringen er ofte, at læreruddannelsen bliver en uddannelse på bachelorniveau. Næste skridt, som 18 europæiske lande foreløbig har taget, er at gøre læreruddannelsen til en femårig kandidatuddannelse (Elstad, 2020).

¹¹ I Praktikhåndbogen gives de mest grundlæggende oplysninger om praktikforløbet. Praktikvejlederne får timeløn. De får 116,85 kr,- pr. student for hver undervisningstime. Og de får 212,45 kr,- pr. time for hver konferencetime. I forhold til konferencetimerne varierer beløbet ikke, om man vejleder enkelte studenter, par eller grupper (Starvslæruhandbókin, 2022).

Oversigt over praktikken i den færøske læreruddannelse:

- Antal praktikperioder: 4
- Uger i praktik: $5+5+5+3 = 18$ uger i alt
- Undervisningstimer: 10 undervisningstimer pr. uge = 180 timer i alt
- Konferencetimer: 2 timer pr. uge = 36 timer i alt

Efter at læreruddannelsen blev fusioneret med det færøske universitet i 2008, blev både undervisningslektionerne på campus og undervisningstimerne i praktikken mere end halveret (Harryson, 2023b). I årlige modulevalueringer giver færøske lærerstuderende udtryk for, at de kunne tænke sig flere praktiktimer, men de siger samtidig, at de lærer meget i de uger, de har til rådighed (Harryson, 2022; Harryson, 2023; Poulsen et al., 2024).

Forskningsresultater

Nedenfor bliver forskningsresultaterne præsenteret under tre overskrifter, som hver især knytter an til de tre antagelser (jf. s. 3).

For at sikre transparens i analysearbejdet er de tre antagelser omformuleret til spørgsmål og præsenteret under hver deres overskrift.

Er det praktikvejlederens opgave at skabe en sammenhæng mellem campusundervisning og studenternes praktikerfaringer?

Der var fire spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, som prøvede at indfange praktikvejlederens bestræbelser på at skabe en sammenhæng mellem campusundervisning og den hverdag, som de studerende møder i praksisskolen (jf. antagelse I).

	I praktikken...	DA	NO	SV	FI	IS	FO
1	knytter praktiklæreren praktiske eksempler til teorier jeg kender fra studiet	3,76	3,65	4,46	3,43	4,13	3,63
2	stifter jeg bekendtskab med hvordan pædagogiske fag og undervisningsfag er relevante i skolen	5,21	4,74	5,08	4,66	5,25	4,50
3	drøfter jeg med praktiklæreren, hvordan fagstoffet kan bruges til at udvikle lærerkompetencer	4,34	4,04	4,94	3,24	4,79	4,08
4	drøfter jeg praktiske erfaringer med praktiklærere i lyset af det, vi har lært på studiet	4,65	4,71	5,16	5,11	5,43	4,03
	Gennemsnitsværdi	4,49	4,29	4,91	4,11	4,90	4,06

Tabel 1 viser, at selv om der er en vis forskel på, hvordan lærerstuderende i de seks nordiske lande vurderer de fire udsagn, så er summen af de udvalgte udsagn i samtlige lande i gennemsnit mellem 4, som er det neutrale midtpunkt, og 5.

- Spørgeskemaundersøgelsen giver delvis empirisk støtte til antagelse I, som siger, at et flertal af (nordiske) praktikvejledere ikke opfatter det som deres primære opgave at tydeliggøre sammenhængen mellem indholdet i campusundervisningen og folkeskolens pulserende liv

Hæfter man sig ved de færøske tal i tabel 1, så kan man sige, at det ikke er et kendetegn ved den færøske læreruddannelse, at praktikvejlederne refererer til campusundervisningen, når de drøfter praktiske eksempler med de studerende (g = 4,06). Dette faktum bliver bekræftet i interviewundersøgelsen, hvor samtlige interviewpersoner fortæller, at i dialogen mellem studerende og vejleder bliver læreruddannelsens indhold ofte borte i den daglige trummerum. Og når snakken falder på læreruddannelsen, så er det som regel i sporadiske vendinger og ikke på nogen dybdegående måde.

Informanterne fortæller, at mange praktikvejledere og folkeskolelærere som helhed synes at have en kritisk holdning til akademiseringstendensen i læreruddannelsen.

I interviewet med Børka møder vi et kritisk narrativ, som siger, at læreruddannelsen har distanceret sig fra folkeskolen, siden den blev fusioneret med det færøske universitet i 2008.

Den kommunikation jeg har haft med vejlederne har næsten aldrig handlet om indholdet i læreruddannelsen [...] De fleste vejledere kender ikke så godt den nuværende læreruddannelse. Og man hører ofte: Da vi tog læreruddannelsen, så havde man alle skolens fag. Da fyldte praktikken så og så meget. Men nu er alt forandret [...] Det er tydeligt, at fra deres synsvinkel var læreruddannelsen bedre før i tiden [...] Nu er alt så akademisk. Og akademisk er på en eller anden måde et fjord i deres verden.

Dette kritiske narrativ bliver uddybet i interviewet med Aura, hvor vi støder på et fortolkningsrepertoire, som siger, at læreruddannelsens teorier og metoder, har begrænset brugsværdi i det virkelige lærerliv.

Der har ikke været meget snak om læreruddannelsen i praktikken. Uddannelsen er måske blevet nævnt i frikvarteret på lærerværelset, hvor nogen har sagt: Ja, ja I skal bare vide, at når I kommer ud i det virkelige liv, i lærerlivet, så bliver det intet af det den der snak, som er på læreruddannelsen.

I interviewundersøgelsen er det tydeligt, at færøske lærerstuderende ikke har en forventning om, at vejlederne skulle gøre læreruddannelsens ABC til et naturligt referencepunkt i praktikperioden. Studenterne har derfor ikke lagt op til, at læreruddannelsens byggesten skulle få særlig opmærksomhed i konferencetimerne. Læreruddannelsen og folkeskolen bliver italesat som to divergerende diskurser, som har hver sin agenda og hver sine succeskriterier. I henhold til informanterne er forskellen på de opgaver, som skal løses i de to diskurser, så store, at det i praktiksituationen ville virke malplaceret at lave synteser. Dette ræsonnement kommer tydeligt frem i interviewet med Einar.

Vi har ikke snakket meget om læreruddannelsen i praktikken. Skulle vi det? [...] Praktikken har et andet fokus. Fokus er den klasse, som vi har fået ansvar for at undervise. Hvordan undervisningen går. Og hvad man kan gøre bedre. Det er det, som praktikken har handlet om og det, som vi har snakket med vejlederen om.

Børka er optaget af samme problematik, men i stedet for at hæfte sig med, hvad man bør og skal snakke om, så er hun mere optaget af, hvad man kan tillade sig at bringe på banen.

Som studerende har jeg ikke lagt op til at vejlederen skal hjælpe mig at se en forbindelse mellem læreruddannelsens indhold og praktikken. Måske fordi jeg har følt, at en praktikant er en slags byrde for vejlederen [...] Jeg opfattede mig som en gæst, eller som fremmed [...] Fordi nu skal praktikvejlederen tage sig af mig og bruge tid på det. Så man sætter ikke krav om det. Man er mere humble.

Som det fremgår af citatet, så sammenligner Børka subjekt-kategorien som praktikant med en gæstekategori – og en gæst kan ikke tillade sig at sætte de store krav til vejledningens indhold og udformning. Praktikken er et lånt øvelsesrum. Den har en begyndelse og en slutdato.

Selv om det er en ret dominerende tendens, at læreruddannelsen er et diskussionsemne, som sjældent bringes på banen i praktikperioden, så påpeger informanterne nogle diskursive åbninger, hvor informationer om (eller fra) læreruddannelsen flyder over den diskursive grænse og bliver gjort til samtale-centrum.

Den første diskursive åbning kan kobles til den nysgerrige og frittende udspørgen, som praktikanterne kan møde blandt vejledere, som har taget læreruddannelsen inden fusionen i 2008, og som de også kan møde i frikvartererne på læreruddannelsen. Dora fortæller:

Hvis man snakker om læreruddannelsen, så er det noget med – kan du lide uddannelsen? Har I meget at lave? Hvor mange timer er I til undervisning om ugen? Har du arbejdet ved siden af studiet? Hvad får man i SU i dag? Læser I mange engelske tekster? Osv.

Den næste diskursive åbning har et småsnakudtryk, og har til hensigt at tydeliggøre fælles erfaringer, erindringer og referencepunkter. Denne tilgang bliver ofte anvendt af vejledere, som er forholdsvis nyuddannede. Frits fortæller:

De nyuddannede spørger oftere ind til studieopgaver, eksamener, hvad man vil skrive om [...] Og hvis man har haft de samme linjefag og de samme undervisere på læreruddannelsen, så snakker man om det [...] Måder at arbejde på for eksempel [...] Man snakker måske også om, hvilke teorier man har skrevet om i opgaver [...] Dewey, Klinge, Cooperative learning, ja, sådan noget

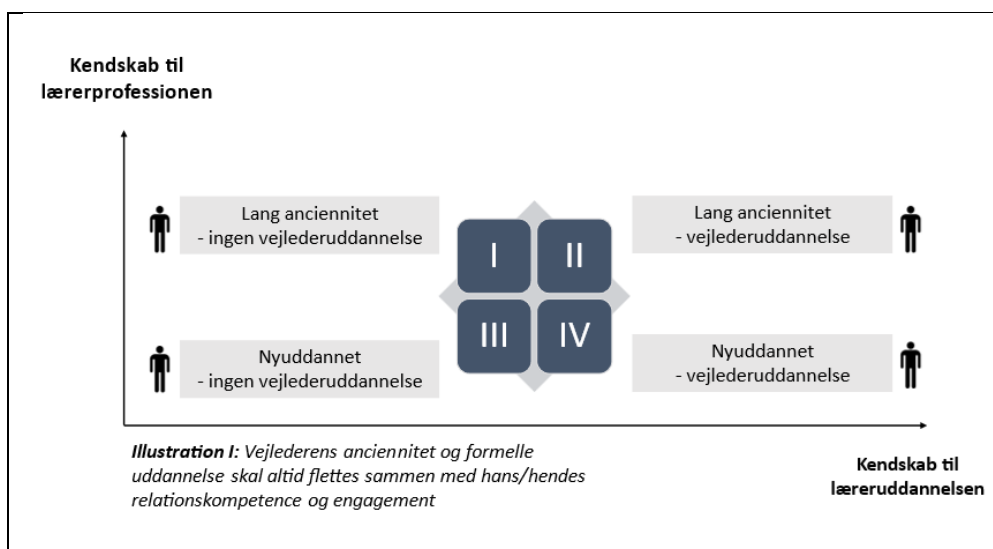
Den tredje diskursive åbning har til hensigt at skabe en fælles forståelse for praktikkens formål og at synliggøre de krav, som bliver stillet fra uddannelsesstedet. Dette spor bliver anvendt af de lærere, som har taget en praktikvejlederuddannelse¹². Aura siger:

De, som har en uddannelse i det. Altså vejledning. Eller kursu. [...] De havde større kendskab til det hele og vidste mere om formålet med konferencetimerne og midtvejssamtalen. De vidste også mere om krav og fokus [...] Der har været en forskel, synes jeg. Det kan man godt mærke.

Ovenforstående citater viser, at nogle vejledere har et større indblik i den nuværende læreruddannelse, og har derfor lettere ved at gøre uddannelsens indhold og krav til 'det fælles tredje' i dialogen med de studerende.

¹² I 2022/2023 tog 25 folkeskolelærere kursus i "Praktikvejledning og mentorarbejde". Kurset talte 15 ECTS og strakte sig over et studieår. Dette var første gang, at et kursus i praktikvejledning blev udbudt på Færøerne (Harryson, 2023a). Tre af de fem informanter har prøvet at have en af kursisterne som praktikvejleder.

Positioneringsvarianterne kan illustreres på følgende måde:



Afrundingsvis kan man sige, at tabel 1 viste, at generelt anvender nordiske praktikvejledere begrænset tid på at tydeliggøre forbindelsen mellem campusundervisningen på den ene side og studenternes praksiserfaringer på den anden side. Praktikvejledere i den færøske folkeskole bruger i gennemsnit mindre tid på denne opgave end deres nordiske kollegaer ($g = 4,06$). I de fem interviews blev det tydeligt, at der er flere årsager til, at læreruddannelsens tematikker og vokabular har en tendens til at tone ud i praktikperioden: Den primære årsag er, at praktikken er en så stor mundfuld i sig selv for de studerende, at dialogen mellem dem selv og vejlederen bliver opslugt af praktiske planer, udfordringer og vurderinger. En anden årsag er, at hverken vejledere eller studerende synes at have en forventning om, at læreruddannelsens temaer skal transporteres fra læreruddannelsesdiskursen og inkorporeres i de daglige samtaler mellem studerende og praktikvejleder. Det er ikke tale om en bevidst obstruktion fra de implicerede, men snarere at et "out of sight/out of mind fænomen" gør sig gældende, og at læreruddannelsesdiskursen og folkeskolediskursen har hver deres dagsorden og hver deres handlingsreservoir. Og en tredje årsag er, at mange praktikvejledere har et begrænset kendskab til den nuværende læreruddannelse, og derfor har de ikke de nødvendige forudsætninger til at drage paralleller og at vise gode eksempler (jf. illustration I).

Er det praktikvejlederens opgave at skabe en sammenhæng mellem teori og praksis?

Der var fire spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, som bad de lærer-studerende tage stilling til, i hvor høj grad praktikvejlederen bruger energi på at tydeliggøre sammenhængen mellem teori og praksis og at opklare teoretiske uklarheder (jf. antagelse II).

Praktikvejlederen...	DA	NO	SV	FI	IS	FO
5 har stor viden om, hvad jeg lærer i pædagogiske fag og undervisningsfag	3,70	3,47	3,82	4,18	3,44	3,04
6 hjælper med at koble teori og praksis	3,77	3,66	4,53	4,12	3,55	3,19
7 opklarer teoretiske uklarheder	3,27	2,75	3,83	3,63	4,08	3,29
8 tydeliggør sammenhænge mellem pædagogisk teori og det, jeg oplever i skolen	3,83	3,44	4,10	3,83	3,52	3,59
Gennemsnitsværdi	3,64	3,33	4,07	3,94	3,65	3,28

Tabel 2 viser, at selv om der er en vis forskel på, hvordan repræsentanter fra de seks nordiske lande har vurderet de fire udsagn, så er summen af de fire spørgsmål i gennemsnit lavere end det neutrale midtpunkt "4" i fem af de seks lande.

- Oversigten cementerer således antagelse II, der siger, at (nordiske) praktikvejledere ikke ser det som deres primære opgave at skabe sammenhænge mellem teori/praksis og at få de studerende at teoretisere over deres praksisoplevelser

Sætter man projektøren på de færøske tal, så ser man, at det ikke er et kendetegn ved den færøske læreruddannelse, at praktikvejlederne bestræber sig på at tydeliggøre, hvordan pædagogisk teori og lærerprofessionens praksis hænger sammen ($g = 3,28$). I interviewundersøgelsen fremgår det, at selv om vejledere har forskellige kæpheste og fremgangsmåder, så er det mere undtagelsen end reglen, at teori/praksis koblingen er en del af deres kommissorium. Interviewpersonerne har flere forklaringer på, hvorfor dette er tilfældet.

En årsag er selve ordningen med ti undervisningstimer og to konferencetimer om ugen. En ordning, som i henhold til Frits, gør praktikken til en deltidsaktivitet, som ikke lægger op til, at vejlederen og de studerende skal bruge tid på at gøre praksis teoriinformeret.

Vi er i praktik i så få timer [...]. Og vi har ikke et forum, hvor vi har siddet ved et bord og sagt, teorien siger dette, og hvad sker der så i

praksis. Eller vi har oplevet noget i klassen, som har været svært at forstå, og at vi så har snakket med vejlederen om en teori, som har prøvet at forklare det [...] Hvis det har været teori-snak, så har det været enkelte begreber, som er blevet nævnt sporadisk [...] Differentiering, ZNU, intelligensprofil, læringsstil. Et eller andet. [...] De er blevet nævnt i forbifarten.

En anden årsag er at læreruddannelsens teorier ikke har nogen hævdvunden ret i folkeskolediskursen. Denne forklaringsmulighed møder vi i interviewet med Aura, som argumenterer for, at et flertal af dem, som hører til subjekt-kategorien praktikvejledere har enten et begrænset kendskab til lærerdiskursens teorier eller positionerer sig som professionelle, som har en kritisk holdning til de samme teorier. Eller både/og.

Teori og praksis har vi ikke snakket meget om. Nej. Eller det har været enkelte vejledere, som har haft stort kendskab til Gardner, Hiim og Hippe. Osv. Men ikke om lav arousal og DTT-værktøjet. Det kender de ikke til. Så det var ikke muligt at snakke om teori [...] Men når der er blevet snakket om teori, så er det ofte noget med, ja, det er det, som man snakker om på læreruddannelsen. Sådan er det desværre ikke altid i det virkelige liv.

Selv om læreruddannelsens teorier ikke er så synlige i folkeskolediskursen, så opfatter informanterne ikke folkeskolen som teoretisk uinformeret eller teoriløs. Dette synspunkt kommer klarest til syne i interviewet med Dora, som antyder, at praktikvejlederne og universitetsundervisere anvender forskelligt begrebsapparat og forskellige verbale koder, når de drøfter pædagogiske problemstillinger. Det er ikke sådan, at teoretiske refleksioner kun findes i universitetsdiskursen og ikke i folkeskolediskursen

Jeg tror, vejlederne måske har glemt teorierne lidt. De ligger måske i baghovedet. Jeg tror, at de ligger der [...] Men ikke så konkret, at man snakker om Bronfenbrenner, Piaget og andre. Man snakker om elevernes baggrund. Og alt det der. Men man viser ikke til nogen teori. Så ubevidst snakker man om det [...] Man snakker om, hvad der påvirker hvad. Hvordan børn lærer. Men ikke sådan, at man siger, at denne teori siger [...] Man bruger ikke fagord som sådan. Det er mere dagligdagstale.

De fem informanter siger enstemmigt, at lærerstuderende ikke anser det for at være praktikvejlederens opgave at hjælpe studenterne at koble teori til praksis. De har af samme årsag ikke lagt op til, at teori/praksis sammenhængen skal være et centralt tema i konferencetimerne. Informanterne har den antagelse, at læringsteorier hører til læreruddannelsesdiskursens gebet, og de fylder i studenternes bevidsthed inden praktikperioden og efter praktik-

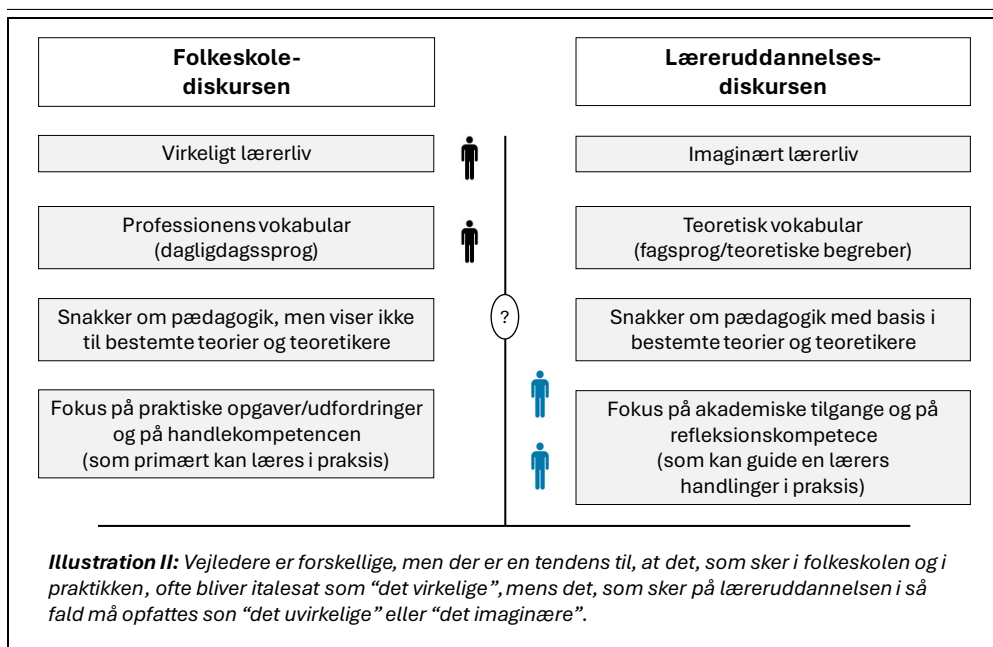
perioden. De bliver i særdeleshed trukket frem i forbindelse med akademiske studieprodukter. Frits siger:

Vi snakker ikke meget om teorier med praktikvejlederen. Men i gruppen har vi snakket om teori, men det har mest været i forbindelse med skriftlige afleveringer og det mundtlige oplæg. Ja, eksamen, du ved [...] Så har vi fundet gode eksempler fra praktikken, som vi har sat i forbindelse med de teorier, vi har arbejdet med [...] Men vi har ikke drøftet praktikopgaven og eksemplerne med vejlederen. Ikke som jeg husker det.

I interviewet med Børka fremgår det, at pædagogisk teori har et tvivlsomt ry i folkeskolediskursen, og både det implicite og det eksplicite budskab i praktikken er ofte, at når studerende i fremtiden vil træde ind i subject-positionen som folkeskolelærere, så må de skabe deres egne (situerede) teorier om undervisning. Disse teorier skal ikke (nødvendigvis) trumfe de teorier, som findes i lærebøgerne, men de erhverves kun gennem årelang praksistræning.

Sådan, som jeg mærker deres indstilling, så må man bare lære det med tiden. Altså lærerarbejde i virkeligheden. Eller undervisning og klasseledelse i virkeligheden. Hvad fungerer, og hvad fungerer ikke. Noget fungerer i en klasse. Noget andet fungerer i en anden klasse. Så må man bare mærke efter [...] I skal lære teorien om praksis herude. Sådan har jeg følt budskabet.

Med basis i interviewundersøgelsen kan man illustrere divergensen mellem folkeskolediskursen og læreruddannelsesdiskursen på følgende måde:



Til sidst kan man sige, at tabel 2 viste, at i en nordisk læreruddannelses-kontekst får den problematiske teori/praksis-kobling ikke stor opmærksomhed i dialogen mellem praktikvejledere og studerende. Denne tendens er endnu tydeligere på Færøerne end i nabolandene ($g = 3,28$).

I interviewundersøgelsen blandt færøske studenter får man divergerende forklaringer på, hvorfor læreruddannelsens teorier har en tendens til at forblive på læreruddannelsen, når praktikken bliver skudt i gang. Hovedårsagen er, at et udbredt narrativ siger, at teorierne primært hører til læreruddannelses-diskursens domæne, og derfor har hverken praktikvejledere eller studerende opfattet det som selvfølgeligt eller nødvendigt at skabe et refleksionsrum på praktikskolen, hvor teori/praksis-sammenhængen bliver behandlet. En anden fremtrædende årsag er, at både vejledere og studerende synes at anse praksis som noget, som er grundlæggende anderledes end teori. Praksiskompetence udvikles i praksisfeltet og ved hjælp af en række praksiserfaringer. At forberede undervisning og at gennemføre undervisningslektioner, kræver studenternes fulde opmærksomhed i praktikperioden. Og det er først efter praktikkens afslutning, når de studerende igen skal positionere sig som reflekterende praktikere i læreruddannelsesdiskursen, at de teoretiske modeller og begreber bliver bragt på banen igen.

Er det praktikvejlederens opgave at give de lærerstuderende feedback i forhold til de lærerkompetencer, som de må erhverve sig, hvis de skal begå sig i professionen?

Der er fire spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, som beder respondenterne tage stilling til den feedback, som de får fra vejlederen i praktikperioden, og som beder dem vurdere, hvilke tematikker der har fået stor opmærksomhed i interaktionen mellem vejledere og studerende (jf. antagelse III).

	Feedback fra praktikvejlederen	DA	NO	SV	FI	IS	FO
9	Vejledningssamtalerne på praktikskolen hjælper til at forstå, hvad jeg skal gøre for at forbedre mig som lærer	4,87	5,36	5,38	5,65	5,50	4,97
10	Vejleder og praktiklærer giver mig klare tilbagemeldinger om mit faglige niveau	4,43	5,25	5,36	5,60	5,58	4,56
11	Tilbagemeldingerne fra vejleder og praktikvejleder på praktikskolen stemmer godt overens med, hvad jeg faktisk har præsteret	5,19	5,53	5,65	5,37	5,89	5,50
12	Tilbagemeldinger fra vejleder og praktiklærer tydeliggør, hvad der forventes af mig som lærerstuderende	4,65	5,00	5,24	5,34	5,51	4,88
	Gennemsnitsværdi	4,79	5,29	5,41	5,49	5,62	4,98

Tabel 3 viser, at i samtlige nordiske lande er gennemsnitstallet signifikant højere i tabel 3 end i tabel 1 og 2.

- Spørgeskemaundersøgelsen understøtter derfor antagelse III, der siger, at (nordiske) praktikvejlederes primære opgave er at give de studerende feedback med basis i nogle lærerfaglige kompetencer (snarere end at skærpe deres kompetencer til at teoretisere over praktiske udfordringer).

Læreruddannelsen på Færøerne er ingen undtagelse i denne henseende ($g = 4,98$).

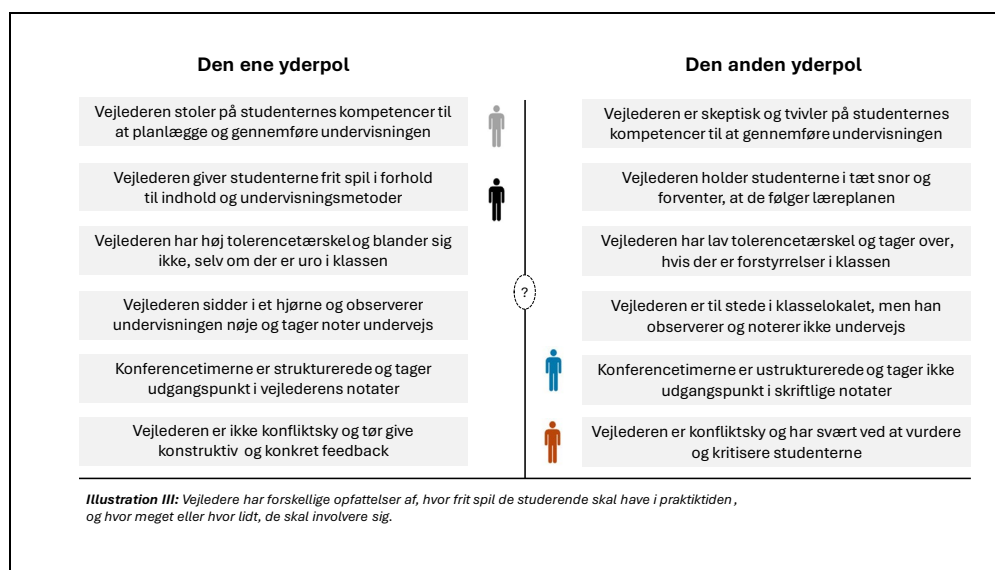
I de fem interviews med færøske studenter blev informanterne bedt om at sætte ord på, hvad de anså som praktikvejlederens primære opgave. To veletablerede storylines blev tydelige i datamaterialet: Den første storyline bygger på en smal formålsforståelse, og har studenternes undervisnings- og klasseledelseskompetence som omdrejningspunkt. Den anden storyline har en

breðere formálsforståelse og fokuserer ikke kun på det, som sker i selve klasseværelset, men omfavner også andre opgaver, som er en integreret del af lærerarbejde.

I henhold til interviewpersonerne så har et flertal af de færøske praktikvejledere (og mange lærerstuderende) generelt en smal formálsforståelse, og vejledningen kommer af samme årsag primært at sætte fokus på, hvordan studenterne præsterer i undervisningslokalet. Børka formulerer sig således:

Praktikvejlederens opgave er [...] at give feedback i forhold til min undervisning. Opgaven er konkret. At fortælle mig, hvordan jeg magter at undervise i de fag og i de klasser, som vejlederen har observeret [...] Vejlederen skal være et slags spejl. Faktisk.

Selv om de færøske vejledere generelt synes at have en smal formálsforståelse, så har informanterne erfaret, at de kan have ret forskellige opfattelser af, hvor meget (eller hvor lidt) de skal involvere sig i studenternes undervisning. I datamaterialet kan man spore følgende yderpunkter og positioneringsvarianter:



Informanterne siger ikke, at den ene positioneringsvariant konsekvent er bedre end den anden, men de konstaterer blot, at det er indenfor dette spektrum at de, som hører til subjekt-kategorien praktikvejledere, agerer og reagerer. De påpeger dog nærmest enstemmigt, at praktikvejlederens relationskompetencer har stor indflydelse på, hvad de gør (eller hvad de kan tillade sig at gøre) indenfor klassens fire vægge. At vejlederen virker interesseret, imødekommende, tilgængelig og rumlig bliver italesat som noget, som har vital betydning for, om praktikken bliver en succes eller ej.

Relationskompetencens betydning bliver italesat i interviewet med Dora.

Man er altid lidt nervøs, når man skal i praktik [...] Jeg har haft vejledere, som har været nemme at omgås, og som har gjort mig rolig [...] Jeg har følt, at vi var makkere. Det har været så dejligt at opleve. Så trygt og lærerigt. Og så har jeg haft en, måske to, som har virket kolde. Eller ikke kolde, men mere afvisende. Uinteresserede [...] Jeg har ikke følt, at de gad mig og gad lytte til mine idéer. Det er hårdt at være i.

Selv om relationskompetencen er vigtig, så er informanterne enige om, at den kan ikke tales frem som praktikvejlederens eneste kvalitetsmarkør. Praktikvejlederen skal også turde at vejlede, og han skal have en hensigt at vejlede således, at de studerende erhverver sig praktiske kompetencer. Han skal fokusere på studentens performance i klasseværelset, fordi lærerstuderende tilhører subjekt-kategorien "kommende lærere", og den feedback, som de modtager fra vejlederen, skal være troværdig, handlingsrettet og brugbar.

Einar giver et eksempel på konkret og handlingsrettet feedback, som han har taget til sig og brugt.

Den ene vejleder sagde, at jeg var god til at gennemføre den undervisningsplan, jeg havde lagt i forvejen [...] Men min udfordring er, at jeg ikke reagerer hurtigt nok, når der begynder at være uro i klassen. Man skal være meget obs for at standse elever, som begynder at forstyrre. Og der reagerede jeg ofte for sent med den konsekvens, at det blev svært at tage styringen igen i klassen [...] Det er så vigtigt, at man får sådan noget at vide.

Informanterne fortæller, at de som regel får positiv feedback fra vejlederne. Og det sker kun undtagelsesvis, at en vejleder positionerer sig som en fejlfinder og som en, som problematiserer studenternes faglige og fagdidaktiske fundament. Informanterne funderer over, om dette skal tages som et tegn på, at de rent faktisk har klaret sig godt i praktikken, eller om der også kan skyldes, at nogle af vejledere er mere konfliktsky. Det færøske samfund er ikke så stort, og der er stor sandsynlighed for at praktikant og vejleder har et vist kendskab til hinanden og/eller hinandens omgangskreds og familie.

Selv om praktikken har et snævert formål og primært fokuserer på studenternes præstationer i klasselokalet, så fremgår det i de fem interviews, at det kan være svært at leve op til dette smalle formål. Årsagen er, at færøske studerende ofte tager praktikken parvis eller i grupper på tre. Denne ordning gør situationen i undervisningslokalet ugunstig og uvirkelig.

Aura udtaler sig sådan om dette kritikpunkt:

Da praktikken startede, var vi lige pludselig fire voksne, inklusive praktikvejlederen, i en klasse, hvor der til dagligt er én lærer [...] Disse betingelser ligner ikke den virkelighed, som en nyuddannet lærer

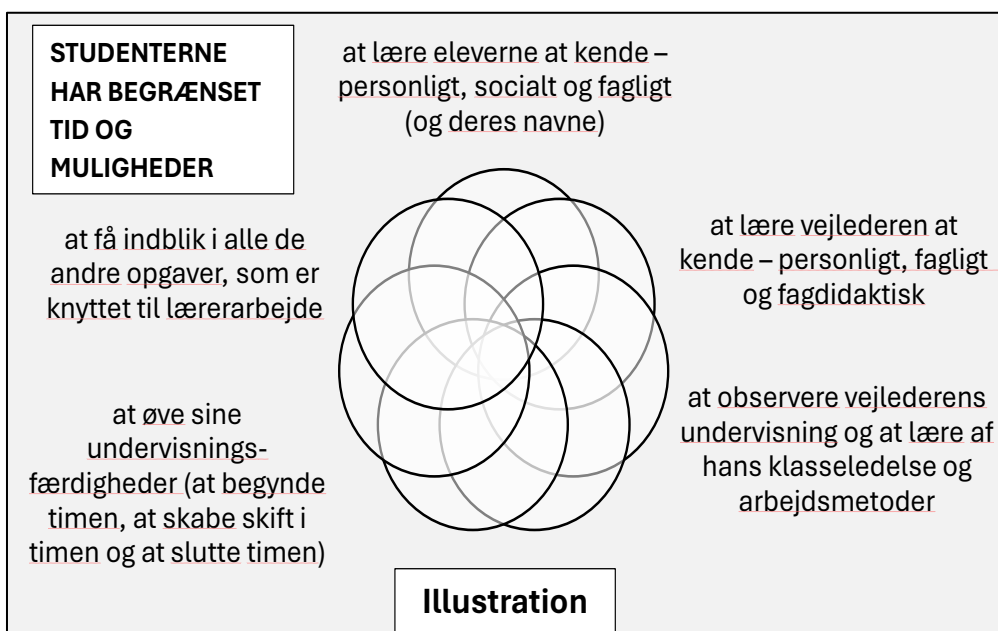
kommer ud i. Derfor kan praktikkens organisering gøre de studerende en bjørnetjeneste, fordi dette giver dem et helt forkert billede af arbejdspresset i lærerjobbet [...] Jeg tænker, at det måske kan medføre et praksischock, når man kommer ud.

Den anden storyline har en bredere formålsforståelse. I denne storyline bliver folkeskolediskursen og lærerarbejdet ikke reduceret til undervisningen i selve klasseværelset, men omfatter alle de opgaver, som er knyttet til lærergerningen. Aura er meget optaget af denne storyline og siger:

Hovedopgaven hos en praktikvejleder er at give de lærerstuderende et billede af, hvad virkeligt lærerarbejde består af. At vejlede i forhold til det at være lærer. Ja. Både inde i klasselokalet og udenfor. Fx i forhold til forældresamarbejde. Hvor kopierer man? Hvornår bruger man dette materiale, og hvornår bruger man noget andet? Hvordan ser en årsplan ud? Hvordan udfylder man forskellige papirer? Osv.

Informanterne synes enige om, at den vejledning, som de modtager i praktikken, kun i ganske få tilfælde lever op til dette mere bredspektrede formål. Og i henhold til informanterne, så er det ikke vejledernes manglende kompetencer, som er årsagen, men derimod praktikkens begrænsede omfang.

Med basis i interviewsamtalerne kan konsekvenserne af den korte praktik (10 undervisningstimer pr. uge i 5 uger ad gangen) illustreres på følgende måde:



Sammenfattende kan man sige, at spørgeskemaundersøgelsen viste, at den vejledning, som nordiske lærerstuderende modtager i praktikken, primært tager

udgangspunkt i folkeskolediskursen og gement lærerarbejde. Selv om de færøske gennemsnitstal ikke er så høje, som nogle af de andre, så kan man sige, at denne tendens også kan spores blandt færøske lærerstuderende ($g = 4,98$).

I interviewundersøgelsen kom det frem, at hvis formålet med praktikken er at give de lærerstuderende et troværdigt indblik i lærerprofessionen, så må de studerende opholde sig på praktikskolen i flere uger ad gangen, hvor de både får lov til at observere praktikvejlederens undervisning, at undervise selv og at blive introduceret til mange af de tillægsopgaver, som er en integreret del af lærerarbejde. Informanterne er alle enige om, at disse forventningskrav ikke bliver indfriet i den færøske læreruddannelse af den simple årsag, at praktikken har for få uger og for få timer til rådighed. Men indenfor det skema, som praktikken dækker over, så mener informanterne, at praktikvejlederne generelt set bestræber sig på at vejlede studenterne i de undervisningsrelaterede opgaver, som en lærer skal løse i selve klasseværelset. Folkeskolediskursen er praksisorienteret. Vokabularet i folkeskolen er praksisforankret. Og den feedback, som studenterne modtager, tager typisk udgangspunkt i, hvordan de har indtaget subjektpositionen som klasseledere og undervisere.

Diskussion og konklusion

Spørgeskemaundersøgelsen viste, at i læreruddannelsen i de nordiske lande er der uheldige barrierer mellem campusundervisningen på den ene side og praktikskolen på den anden side – og at den teoretiske undervisning, som lærerstuderende modtager på campus før praktikken, kun i begrænset omfang bliver anvendt som en ressource og et stillads i samarbejde mellem praktikvejledere og studerende. Det er ikke tabu at snakke om teorier i praktikperioden, men det er ikke nogen selvfølge, at det bliver gjort. Der synes at være så mange praksisrelaterede spørgsmål i folkeskolen, som er mere presserende at drøfte. Med basis i tabel 1 og 2 kan man argumentere for, at antagelse I og antagelse II opnår empirisk støtte.

Spørgeskemaundersøgelsen viste derudover, at selv om læreruddannelsesdiskursen er forholdsvis fraværende i praktikken, så er praktikken ikke en tom skal. Tværtimod. Folkeskolediskursen har sin egen logik, sit eget vokabular, sine egne opgaver, sine egne metoder og sine egne materialer. Og praktikvejlederne bliver positioneret som (og positionerer sig som) professionelle, som skal give de studerende et vist indblik i lærerprofessionen og nogle konkrete praksiserfaringer. Det vil sige, at vejlederen skal observere, vurdere og evaluere studenternes kompetencer med basis i den diskursive logik og de kvalitetskriterier, som fremhæves i folkeskolediskursen. Med basis i tabel 3 kan man argumentere for, at antagelse III opnår empirisk støtte.

Den supplerende interviewundersøgelse havde to formål: Dels at sætte fokus på praktikken i den færøske læreruddannelse, som ikke fik noget prangende skudsmål i spørgeskemaundersøgelsen, og dels at få fem færøske

lærerstuderende at fortolke de kvantitative data sammen med en uddannelsesforsker og at beskrive det reelle samarbejde, som er mellem færøske studerende og praktikvejlederne. Hvad inkluderes og inkorporeres i dette samarbejde, og hvad ekskluderes og/eller negligeres?

Ingen af de empiriske fund, som kom frem i interviewundersøgelsen, er revolutionerende. Men de viser, at lærerstuderende på Færøerne kan sammenlignes med lærerstuderende fra de andre nordiske lande, og at lærerstuderende i Norden deler mange af de samme oplevelser, udfordringer og ønsker: Fx har færøske lærerstuderende et ønske om, at praktikken skal være en central del af uddannelsen og skal tildeles flere timer (White & Forgasz, 2016; Hattie, 2009). De påpeger, at vejledernes relationskompetence og engagement har stor indflydelse på praktikkens kvalitet (Reynolds et al., 2016). De giver udtryk for, at vejlederens kompetence (og mod) til at give konstruktiv og handlingsrettet feedback, har vital betydning for moduleringsprocessen og læringsudbyttet (ibid.). De har erfaret, at vejlederopgaven er for svagt defineret, og at studerende kan være i tvivl om, hvad man kan kræve og forvente af vejlederen (Clarke et al., 2014). De har oplevet, at den vejledning, som de modtager, kan variere meget og synes at være formet af, hvad den enkelte vejleder prioriterer og tolererer (Ohnstad & Munthe, 2010). De opfatter praktikvejledere som folkeskolelærere, som skal guide dem i forbindelse med gement lærerarbejde - og ikke som læreruddannere, som har forpligtelser og forudsætninger at bygge bro mellem læreruddannelsesdiskursen og folkeskolediskursen (Munthe et al., 2020; Thomsen, 2016).

Hvis man sammenligner praktikvejlederens rolle i den færøske læreruddannelse med resultaterne fra Clarke, Tiggs og Nielsens metaundersøgelse fra 2014, kan man konkludere, at de færøske vejledere primært positionerer sig som "supervisor of practice" (ibid. s. 166). De opfattes - og opfatter sig selv - som folkeskolelærere, der har fået til opgave at skabe et trygt læringsmiljø, hvor praktikanterne kan udfolde sig og eksperimentere. Derudover fungerer de som feedbackgivere, der på baggrund af klasserumsobservationer yder formativ evaluering og giver gode råd. Endelig agerer de som socialiseringsagenter, der gennem deres blotte tilstedeværelse repræsenterer folkeskolens diskursive fornuft, vokabular, normer og dominerende praksisformer.

Ifølge de færøske studerende har praktikken ikke føltes amputeret, selvom læreruddannelsens teorier ofte sættes på standby under praktikperioden. Dette kan skyldes flere faktorer, men en central årsag synes at være, at der i folkeskolediskursen italesættes andre narrativer, fremgangsmåder samt inklusions- og eksklusionsmekanismer end i læreruddannelsesdiskursen.

Fremtidig forskning

For at opnå et dybere kendskab til praktikvejlederens rolle i den færøske læreruddannelse anbefales det at gennemføre supplerende interviewundersøgelser blandt fagpersoner fra følgende subjekt kategorier:

- Praktikvejledere – både dem med og uden en formel praktikvejlederuddannelse.
- Læreruddannere – både dem, der underviser i de pædagogiske fag, og dem, der underviser i undervisningsfagene.
- Nyuddannede lærere – som har mulighed for at sammenligne praktikken med de udfordringer, de har mødt i deres første år som lærere.

Et centralt formål med undersøgelsen bør være at tydeliggøre de dominerende narrativer om praktikvejlederens bidrag i læreruddannelsen, som eksisterer i professionsfeltet. En sådan undersøgelse vil kunne synliggøre de fordomme, selvfølgeligheder og uartikulerede forventninger, som repræsentanter fra forskellige diskursive rum har til praktikvejlederens primære og sekundære opgaver.

Anerkendelse: Jeg vil sige tak til E. Elstad, K.A. Abben Christophersen og A. Turmo, der lod mig bruge deres store nordiske spørgeskemaundersøgelse som udgangspunkt for at gå bag de færøske tal. Jeg vil ligeledes sige tak til Rakul Napoleonsdóttir, som har været forsknings- assistent i dette projekt, som har hjulpet til med transskribering, datakodning og oversættelser.

Litteratur

- Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P., & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*. 85, 281-291.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X18310412>
- Baeten, M. & Simons, M. (2016). Innovative Field Experiences in Teacher Education: Student-Teachers and Mentors as Partners. *Teaching International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 28(1), 38-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1106337>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Teaching for Quality Learning at University. Fourth Edition*. McGraw-Hill Education. Berkshire. England.
- Boolsen, Merete Watt (2008). *Spørgeskemaundersøgelser – fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London. Routledge.
- 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.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/0034654313499618>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful Teacher Education – Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass. San Francisco.
- DAMVAD (2020). *Kortlægning af internationale erfaringer med at sikre kvalitet på grundskoleområdet - En komparativ undersøgelse af Sverige, Norge, Finland, Estland, Holland, Skotland og den tyske delstat, Hessen*. DAMVAD Analytics. Stockholm.
https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/9/6/kortlaegning-af-internationale-erfaringer-med-at-sikre-kvalitet-paa-grundskoleomraadet.pdf
- Elstad, E. (2020): Lærerutdanninger i nordiske land. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 17-66). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., Harryson, H., Christophersen, K-A. & Turmo, A., (2023): [Antecedents of Faroese student teachers' citizenship behaviour: A study of empirical relationships](#). In: *Nordic Journal of Comparative and International Education*. Vol. 7, Nr. 3, p. 1-16 (16 p).

[https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41834270/Elstad et al View of Antecedents to Faroese student teachers citizenship behaviour.pdf](https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41834270/Elstad%20et%20al%20View%20of%20Antecedents%20to%20Faroese%20student%20teachers%20citizenship%20behaviour.pdf)

- Elstad, E., Christophersen, K.A. & Turmo, A. (2020): Nordiske lærerstudenters tidsbruk i studiet. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 210-220). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., Christophersen, K.A. & Turmo, A. (2020a): Nordiske lærerstudenters vurderinger av pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 197-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., Harryson, H., Turmo, A. & Christophersen, K-A. (2023b): Motivational antecedents of student teachers' time-on-task. *Teacher Education Advancement Network Journal*. Vol. 1. p. 162-173 (12 p).
[https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41834215/Elstad et al View of Motivational antecedents of Faroese student teachers time-on-task.pdf](https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41834215/Elstad%20et%20al%20View%20of%20Motivational%20antecedents%20of%20Faroese%20student%20teachers%20time-on-task.pdf)
- Elstad, E., Harryson, H., Christophersen, K-A. & Turmo, A., (2023a): Relationships between campus experiences, practice experiences, long-term motivation and turnover intentions among Faroese student teachers. *Fróðskaparrit* 69, p. 17-37 (21 p).
[https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41838156/Elstad et al Relationships between campus.pdf](https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/41838156/Elstad%20et%20al%20Relationships%20between%20campus.pdf)
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teacher learn to teach? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre & K. E. Demers (Red.), *Handbook of Research on Teacher Education. – Enduring Questions in Changing Contexts* (3. udg.) (s. 697-706). London: Routledge.
- Foley, M., Bugge, E., D'Amelio, M. A., Neslíð, K., Nicolau, M., & Rasch-Christensen, A. (2022). *External review of the University of the Faroe Islands, September 2021– October 2022: Report of the international review team*. The Faroe Islands Ministry of Foreign Affairs and Culture. [2022.12 External review of the university of the faroe islands september 2021 – october 2022.pdf](https://lms.fo/2022.12%20External%20review%20of%20the%20university%20of%20the%20faroe%20islands%20september%202021%20-%20october%202022.pdf) (lms.fo)
- Frederiksen, M. (2015). Mixed methods-forskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udg.. Hans Reitzels Forlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 15(2), 273-289.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600902875340>
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, s. 261-280.

- Haastруп, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D. Fibæk Laursen, P & Nielsen, T. K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne Sammenfattende rapport*. KORA. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. <https://www.vive.dk/media/pure/zye0jpxk/2049673>
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 121-136). København: Hans Reitzels Forlag.
- Harryson, H. (2023). *Árligt eftirlit við læraraútbúgvingini 2022/2023*. Námsvísindadeildin, Fróðskaparsetur Føroya.
- Harryson, H. (2018). *Den pædagogiske diskurs i læreruddannelsen – formål, indhold og undervisningsmetoder*. PhD-afhandling. Aarhus universitet & Fróðskaparsetur Føroya. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/download/282/197/848-3?inline=1>
- Harryson, H. (2022). *Ársfrágreiðing. Læraraútbúgvingin 2021/2022*. Námsvísindadeildin. Fróðskaparsetur Føroya.
- Harryson, H. (2023a). *Læraraútbúgvingin 2022/2023. Skjallasavn*. Námsvísindadeildin. Fróðskaparsetur Føroya.
- Harryson, H. (2023b). Teacher Education in the Faroe Island. I E. Elstad (Red.), *Teacher Education in the Nordic Region. Challenges and Opportunities* (s. 225-250). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26051-3_9
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000-2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 229-244. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2011-04-01>
- Hayfield, E. (2022). Ethics in small island research: Reflexively navigating multiple relations. *SHIMA* 16(2), 233-249. https://pure.fo/ws/portalfiles/portal/29286458/Ethis_in_small_island_research_Reflexively_navigating_multiple_relations.pdf
- Holm, Martin (19979). *Føroya Læraraskúli 1870-1970*. Føroya Læraraskúli.
- Hopmann, S. (2006). Læreruddannelsen i Norden – et internationalt perspektiv. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden* (s. 109-136). København: Unge Pædagoger
- Horsburgh, D. (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing* 12(2), 307–312. <https://europepmc.org/article/med/12603565>

- Kristensen, S. (2015). Kvalitative arbejdsredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 481-496). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2014). *Hegemony and socialist strategy towards a radical democratic politics*. London: VERSO.
- Laursen, P. F. (2011). Teori og praksis. I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red.), *Gyldendals pædagogik håndbog. – Otte tilgange til pædagogik* (s. 568-585). København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254024710432.pdf>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching. 2nd edition*. Los Angeles, London & New Delhi: SAGE.
- Michelet, S. & Thomas, E. (2019). Kvalifisering for læreres yrkepraksis. – Casebasert dialogseminar som strategi for å løfte grunnskolens klasserom inn i teoriundervisningen. I K. E. Thorsen & S. Michelet, S. (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering – sammenhenger og spenninger* (s. 241-267). Oslo: Universitetsforlaget.
- Miller, J. & Glassner, B. (2004). The “inside” and the “outside”. Finding realities in interviews. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research. Theory, Method and Practice* (s. 125-139). London: SAGE.
- Munthe, E., Ruud, E. Malmo & Svensen, K.A. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanning i Norge. En forskningsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uhr.no/f/p1/i21fc0a66-ba82-4470-bb1f-47aab50b0602/rapport-ksu-praksisopplaring-2020.pdf>
- Námsvísindadeildin (2022). *Námsskipan fyri útbúgvingina til fólkaskúlalærara*. Fróðskaparsetur Føroya. Námsvísindadeildin.
- Nielsen, Pauli (1998). Læraraskúlin. Skúlasøgan. Í: Dahl, Árni (red.). *Føroya lærarafelag 100 ár. 1898-1998* (s. 132-148). Tórshavn: Bókadeild Føroya Lærarafelags.
- Nielsen, Pauli (2008). Námsfrøðin, maktin og mentanarligi samleikin. I: Bjarnadóttir, Ragnhildur et. al (Red.), *Læraralív sum norðurlendsk lesandi síggja tað*. Tórshavn: Forlagið Ítriv.
- Nikander, P. (2008). Constructionism and discourse analysis. I J. Holsten & J. Gubrium (Red.), *Handbook of Constructionist Research* (s. 413-428). New York: The Guilford Press.

- Nikander, P. (2012). Interviews as discourse data. I J. Gubrium, Holstein, J., Marvasti, A. & McKinney K (Red), *The SAGE handbook of interview research* (s. 397-413). London: SAGE.
- Nilssen, V. (2010). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 591-598.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001735>
- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I: Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140-168). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Poulsen, F., Holm, E., Reinert, I. H., Jensen, J. & Reinert, N. (2024). *Eftirmeting av læraraútbúgvingini. – Lærararaútbúgvingin í samtíðar og framtíðarhøpi: Læraraútbúgvingin og læraraútbúgvingarprofilurin í einum spenningsfolti millum praksisøkið og setursøkið*. Fróðskaparsetur Føroya.
<https://setur.cdn.fo/savn/gz2dhcav/frágreiðing-eftirmeting-av-laeraraútbúgvingini-2024.pdf?s=j05GCE21X-1u1zURFyeCFEGNoH8>
- Rasmussen, J. (2006). Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden* 11-32). København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (2008). Trepårtssamtalen. *Unge pædagoger*. Nr. 3, 2008 (s. 29 – 40).
- Reynolds, R., Howley, P., Southgate, E. & Brown, J. (2016). Just add hours? An assessment of pre-service teachers' perception of the value of professional experience in attaining teacher competencies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44(5), 455-469.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2015.1086971>
- Simonsen, D. G. (1996). Som et stykke vådt sæbe mellem fedtede fingre: Køn og poststrukturelle strategier. *Kvinder, Køn & Forskning*, 3, 29-50.
- Skagen, K. (2006). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden* (s. 71-90). København: Unge Pædagoger.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerkvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 118-139). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Smeby, J. C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 98-117). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Starvslærunderbókin – Læraraútbúgvingin 2022/2023* (2022). Námsvísindadeildin. Fróðskaparsetur Føroya.
- Staunæs, D., Bjerg, H., Ulskjær, M. & Olesen, K. G. (2021). *Datasans. Etisk skole- og uddannelsesledelse med data*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.

- Søderberg, A. M. (2005). Konstruktion af identitet og mening i en organisatorisk forandringsproces. I S. Kjærbeck (Red.), *Historiefortælling i praktisk kommunikation* (s. 53-77). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Teasdale, T. & Svendsen, H. (2005). Spørgeskemaer. I Jensen, T. B. & Christensen, G. (Red.). *Psykologiske & pædagogiske metoder*. (s. 57-66). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Thorsen, K. E. (2016). Practice teachers' role in teacher education—individual practices across educational curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179-192. <https://journals.uio.no/adno/article/view/2417/2464>
- Trier, M. B. (2023). Uddannede praktikvejledere: Lærere halter efter andre uddannelser. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/efteruddannelse-praktik/uddannede-praktikvejledere-laerere-halter-efter-andre-uddannelser/4725814>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v2i3.21997>
- Weisdorf, A. K. (2020): Læreruddannelsen i globalt perspektiv: *Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland*. Læreruddannelsen i globalt perspektiv. København: Danske Professionshøjskoler. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2022/01/Laereruddannelsen-i-globalt-perspektiv.-Et-komparativt-studie.pdf>
- Wetherell, M. & Potter, J. (1987): *Discourse and social psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? I: Loughran, J. & Hamilton, M. L. (red.). *International Handbook of Teacher Education* (s. 231-266). Vol. 1. Springer.