

## KAPITTEL 6

# Avsluttende drøfting

## 6.1 Innledning

Jeg har pekt på, analysert empiri og drøftet hvordan en «pedagogisk diskurs» vedrørende dyktighet som lærer «rekontekstualiseres» gjennom en rekke ulike offisielle og uoffisielle sosialiseringsagenter<sup>84</sup>. Skolepolitisk endring legitimeres og utfordres av et mangfold av sosialiseringsagenter som representerer tankegods fra forskjellige formelle og uformelle systemer og institusjoner. De opptrer gjerne på vegne av skolen og lærerne, men de er som regel ikke genuint pedagogiske i den forstand at de representerer for eksempel lærerne eller et bredt pedagogisk fagmiljø. I stadig større grad synes disse påvirkningskildene heller å være representanter for politikk, byråkrati- og organisasjonslivet. Et nyere trekk er mer kommersielle aktørers påvirkning gjennom for eksempel konsulentselskaper og lederutviklingsprogrammer. Blant disse representantene finnes det spenninger mellom forskjellige ideologiske posisjoner, hegemoni blant enkelte av dem i ulike makt- og påvirkningsposisjoner, opposisjon og idealistiske agenter. I tillegg til praksislærerne påvirker de den «pedagogiske diskursen» i de formaliserte veiledningssamtalene.

Det har vært et viktig poeng å knytte forbindelser til et lærerprofesjons-perspektiv, særlig ved å undersøke hvordan dyktighet «rekontekstualiseres» i veiledningssamtalene. Jeg har vist at et slikt perspektiv på dyktighet innebærer en moralsk dimensjon. Dyktighet som lærer handler om kompliserte pedagogiske og didaktiske prosesser, som kommer før resultater, og som er svært vanskelig å måle. I tillegg vil dyktighet som lærer nødvendigvis også avhenge av lærernes personlige egenskaper og

---

84 Jeg bruker agent-begrepet om personer, grupper og institusjoner som behersker de dominerende kommunikasjonsprinsippene i ulike diskursive felt.

sosiale evner. Hvordan noe så komplekst og metafysisk som lærerdyktighet kan finne sin vei fra teori, via praksis og veiledning til lærerstudentenes empiriske virkelighet, er et så stort spørsmål at bare deler kan besvares med autoritet og troverdighet. Dette gjelder særlig det jeg ved hjelp av den «regulerende diskursen» har beskrevet som veiledningens orientering mot ulike former for sosial kontroll over undervisning, veiledning, klasserom og elever. I tillegg inkluderer den «regulerende diskurs» ulike implisitte og eksplisitte teorier om undervisning og læring. Veiledningsfeltet representerer en egen inngang i denne boka, særlig representert ved implisitte teorier om læring gjennom refleksjon og selvutvikling.

Veiledningsfeltet kan på noen måter hevdes å stå i motsetning til skolens mål, forstått som *formidling* av kunnskap. Dette fordi veiledningsdiskursen, slik den fremstår i studien denne boka bygger på, tilsynelatende unndrar seg den asymmetriske formidlingsdiskursen, slik vi ser den for eksempel i såkalt formidlingsorientert undervisning og også i mesterlæretradisjonen. Studien denne boka bygger på, viser at det i all hovedsak er i åpningsdelen, med lærerstudentenes egenevaluering, at idealet om mest mulig symmetri og dialog er til stede. Da er det til stede på en måte som kan virke mot egen hensikt. En grunn til at åpningsdelen i veiledningssamtalene fremstår som de gjør i datamaterialet, kan være at praksisfeltet mangler adekvat teori. Praksisfeltet som er undersøkt, er i all hovedsak erfaringsbasert. Hva som er årsaken til at praksislærerne fremstår som om de mangler teori, det være seg pedagogisk teori, didaktisk teori eller veiledningsteori, har jeg ikke undersøkt. Jeg har pekt på at denne avstanden synes å bli opprettholdt av praksislærerne som inngår i datamaterialet.

Avslutningsvis i denne boka oppsummeres og vurderes hvordan de første problemstillingene og de fem forskningsspørsmålene er besvart. Deretter følger en kortfattet oppsummering av kvaliteten til studien som denne boka bygger på.

## 6.2 Besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har arbeidet med to hovedproblemstillinger. Den første handler om hvordan dyktighet som lærer overføres fra praksislærer til lærerstudent:

*Hvordan «rekontekstualiserer» praksislærer en «pedagogisk diskurs» som angår dyktighet som lærer gjennom den formaliserte veiledningssamtalen?*

For å besvare dette spørsmålet skal først helt kort begrepene «rekontekstualisering» og «pedagogisk diskurs» (Bernstein, 2000) rekapituleres. Dette fordi spørsmålet har tydelige teoretiske føringer og dermed berører begrepsvaliditeten til studien som denne boka bygger på.

«Rekontekstualisering» uttrykker overføringsprosesser og resultater av slike overføringsprosesser i den «pedagogiske anordning» når en diskurs forflytter seg mellom ulike arenaer. Dyktighet som lærer er et utdanningsmål som er som kan gjenfinnes i statens rammeplaner for lærerutdanningene. Dette har blitt påvirket og omformet til en ny diskurs som i studien realiseres gjennom formelle veiledningssamtaler mellom praksislærer og lærerstudent. Det er denne «rekontekstualiserte» diskursen praksislærerne i datamaterialet gir stemme, og det er denne praksisdiskursen boka forsøker å fange inn gjennom en teoridrevet analyse. Det vil si at når denne nye «rekontekstualiserte» diskursen skal beskrives, vil det være naturlig også å beskrive sporene av de andre diskursene den både har løsrevet seg fra og latt seg påvirke av. Sistnevnte forbindelse kan forstås som en vertikal linje i det jeg har beskrevet som den «pedagogiske anordning». Den vertikale linjen fra produksjon av diskurser til operasjonalisering av den «pedagogiske diskursen» i praksisfeltet er representert gjennom det jeg har beskrevet som en regulerende og moralsk diskurs vektet med begrepet «klassifikasjon». Dermed tangeres en annen teoretisk føring som angår resultatet av «rekontekstualiseringen», nemlig den «pedagogiske diskurs».

Den «pedagogisk diskursen» består av to diskurser der den ene, «regulerende diskurs», er overordnet og innvevd i den andre, «undervisningsdiskursen». Det vil si at denne boka gjør en analytisk distinksjon mellom a) en moralsk «pedagogisk diskurs» om undervisning og oppdragelse, om føringer for undervisningens innhold og for teorier om læring og teorier om elevene, og b) det som omhandler en mer direkte og karakteristisk interaksjonell didaktisk diskurs, rettet mot kommunikasjon og interaksjonsprosesser for formidling og evaluering av innholdet i undervisningen.

Teorien som er valgt om den «pedagogiske diskurs», får i denne boka sin bekreftelse gjennom at praksislærerne i datamaterialet tydelig synes å

«rekontekstualisere» to «pedagogiske diskurser» om hva som trengs for å være en dyktig lærer. Det gjelder altså a) en overordnet moralsk diskurs som blant annet handler om kontroll og om autoritet i klasserommet og i veiledningssamtalene, og b) en diskurs om undervisning av et innhold.

Sistnevnte diskurs er i datamaterialet operasjonalisert på to nivåer: et mer overordnet nivå som henvender seg til lærerstudenten i veiledningssamtalen, og en diskurs som angår lærerstudentens kommunikasjon med elevene i undervisningssituasjoner. Den samme todelingen finner jeg for den moralske og «regulerende diskursen», det vil si at den henvender seg til veiledningssamtalen som en selvstendig diskurs samtidig som den henvender seg til lærerstudentens øvingsundervisning av elevene.

Jeg bruker her den eldre betegnelsen øvingsundervisning, fordi lærerstudentenes praksislærere lar lærerstudentene øve seg på å undervise. I studien som denne boka bygger på, får lærerstudentene stor aksept for å prøve ut ulike typer undervisning. Jeg har ikke funnet noen eksempler i datamaterialet, eller observert, at lærerstudenter får kritikk fordi vedkommende for eksempel ikke har mestret øvingsundervisningen<sup>85</sup>.

Øvingsundervisningen er en kontekst som er helt avgjørende, og som praksislærer i retrospekt forbinder til utøvelsen av en didaktisk veiledning. Det vil si at den delen av veiledningens hoveddel som benytter en didaktisk metodikk, henvender seg til et saksforhold praksislæreren har observert: lærerstudentens undervisning av et innhold til en gruppe elever. Jeg kommer tilbake til dette når denne bokas andre problemstilling besvares. Først skal jeg peke på funn knyttet til den «regulerende diskursen».

Gjennomgående i studien denne boka bygger på, har veiledningssamtalene en orientering mot å veilede lærerstudentene til å beherske og kontrollere den «regulerende diskursen» som premiss for «undervisningsdiskursen», her forstått som kontroll av den sosiale basen som muliggjør en slik kommunikasjon. Det vil si at «regulerende diskurs» og «undervisningsdiskurs», som til sammen utgjør den «pedagogiske diskurs», i veiledningen av lærerstudentene glir over i hverandre. Dette skjer ikke i tilfeldig

---

85 Praksislærer er også til stede på en slik måte i lærerstudentens undervisning at dersom det skulle bli nødvendig å gripe inn, så har praksislærer mulighet til å gjøre dette.

rekkefølge. I veiledningssamtalene løftes den regulerende og moralske diskursen frem som grunnleggende for at lærerstudentene skal kontrollere en sosial orden i klasserommet. Dette åpner opp for «undervisningsdiskursens» innhold, «sekvenser», «tempo» og «kriterier» for evaluering (Bernstein, 2000, s. 31–32). Sistnevnte diskurs representerer hvordan den didaktiske innholdsdimensjonen formidles mellom henholdsvis lærerstudenter og elever og mellom praksislærer og lærerstudenter.

Den erfaringsbaserte dyktighetsdiskursen synes i datamaterialet å være relativt frakoblet teoretisk kunnskap om pedagogikk, didaktikk og veiledning. Dette poenget kan understøttes ved at jeg gjennomgående finner at praksislærerne er opptatt av å opprettholde et skille mellom teori og praksis, der de kun synes å gjøre hevd på sistnevnte. Jeg tror at dette er et viktig poeng for den spenningen og splittelsen jeg har beskrevet i veiledningssamtalene mellom en rituell innvielse og en mer didaktisk metodikk. For sistnevnte er innholdsdimensjonen målet og det som må til for at lærerstudentene skal lære og kontrolleres for å være dyktige lærere.

Veiledningsdiskursen som står i et spenningsforhold til dyktighetsdiskursen, er særlig representert i åpningsdelen av veiledningssamtalene. Den er særlig gjennomgående i den praksisen hvor lærerstudenten foretar det jeg har beskrevet som en rituell syndsbejelse. Veiledningslitteraturen synes å yte størst påvirkning på veiledningssamtalenes åpningsdel. I tillegg har jeg pekt på forbindelsen til religiøse ritualer. Hoveddelen i de formaliserte veiledningssamtalene synes mer å handle om en dyktighetsdiskurs. Denne diskursen har implisitte forbindelser til teori i krysningspunkter mellom en teoretisk veiledningsdiskurs og en teoretisk lærerutdanningsdiskurs. Som nevnt tidligere er det et premiss, dersom veiledningssamtalen i sin hoveddel skal gå over i det jeg har kalt en didaktisk metodikk, at praksislæreren har en god observasjon av lærerstudentens undervisning.

Den andre hovedproblemstillingen handler om empiriske kjennetegn og hvordan veiledningssamtalene på bakgrunn av disse kan forstås didaktisk:

*Hvilke empiriske distinksjoner karakteriserer veiledningssamtalene i datamaterialet, og hvordan kan den formaliserte veiledningssamtalen på denne bakgrunn forstås didaktisk?*

Veiledningssamtalene er stort sett organisert på samme måte hva angår form. Den formen som er helt gjennomgående i datamaterialet, er illustrert i øvre høyre kvadrant i figur 14, som typisk lærerstudent og typisk praksislærer. Det mest karakteristiske ved formen er hvordan lærerstudentene gjennomgående gir en svært selvkritisk og negativ egevaluering i veiledningssamtalens åpningsdel. Som tidligere påpekt skjer denne selvkritikken uavhengig av hvordan undervisningstimen faktisk forløp. Et av mine viktigste funn er at innholdsdimensjonen i veiledningen gjennomgående mangler i åpningsdelen av veiledningssamtalen. Denne delen mangler stort sett et didaktisk innhold (en teoretisk lærerutdanningsdiskurs). Her mangler også dyktighetsdiskursen, mens veiledningsdiskursen med det som er omtalt som en nærhetsretorikk, er sterkt til stede. I de veiledningssamtalene der åpningsdelen utgjør den største delen av veiledningen, underkommuniseres derfor et viktig didaktisk innhold. Det vil si at disse samtalene har stor avstand til lærerstudentens undervisning. De dreier seg i stor grad om lærerstudentens egevaluering basert på følelser. Denne egevalueringen synes å ha liten sammenheng med undervisningsprestasjonen til lærerstudenten.

Tillitsdimensjonen i veiledningssamtalen er åpenbart viktig. Det er et vesentlig poeng at denne dimensjonen synes å være erstattet av den nevnte rituelle nærhetsretorikken. Måten «selvransakelsen» utspiller seg på, trenger absolutt ikke å være overlagt. Det er, som nevnt, grunn til å anta at praksislærerne forholder seg overfladisk også til veiledningslitteraturen og dermed bare integrerer deler av formspråket i for eksempel Lauvås og Handals (1983, 2000, 2014) veiledningsmodell. En annen forklaring på dette kan være at veiledningsdiskursen hos praksislærerne er sammensmeltet med et terapeutisk språk og terapeutiske modeller som er utbredt i mange deler av vår kultur. Jeg har pekt på en markedsdiskurs, der veiledning synes å være en viktig metode for å formidle selvutviklings- og endringskompetanse, endringsvillighet og det «å lære å lære» («metalring»), nyord som kan synes å være tømt for innhold. Det vil si at åpningsdelen, med den karakteristiske egevalueringen, kan ha forfalt til en samtaleteknikk. En slik karakteristikk gjelder ikke veiledning av lærerstudenter generelt.

Jeg har også observert mange dyktige praksislærere som veileder lærerstudenter. Kriteriene for hva som kjennetegner en dyktig lærer, løftes frem gjennom veiledningssamtalen på bakgrunn av lærerstudentens refleksjon over egen praksis. Dette i all hovedsak gjennom den didaktiske metodikken i veiledningssamtalens hoveddel. Tidligere har jeg beskrevet at lærerstudentene utfordres til å begrunne undervisningsvalg i retrospekt ved hjelp av et didaktisk språk. Ofte benytter praksislærer kritiske hendelser på bakgrunn av observasjon for å initiere den didaktiske metodikken. Målet synes å være at lærerstudenten skal reflektere over og begrunne viktige undervisningsvalg. Helt avgjørende for å få til den didaktiske metodikken er altså at praksislæreren har god observasjon av lærerstudentens undervisning. Som tidligere påpekt mislykkes praksislærerne i å realisere en slik didaktisk metodikk i hoveddelen i de kasusene der undervisningen er fordelt på flere studenter som har gjennomført baseundervisning. I stedet for en grundig hoveddel utgjør her åpningsdelen den største delen av veiledningssamtalen.

Jeg skal nå svare på denne bokas fem forskningsspørsmål. Dette gjøres relativt kortfattet og uten at jeg går inn på problemstillingen igjen.

*a) Hvordan og av hvem organiseres den formaliserte veiledningssamtalen?*

Den formaliserte veiledningssamtalen organiseres av praksislærer gjennom forhåndsavtalte møter mellom praksislærer og lærerstudenter. Jeg finner ikke eksempler på at lærerstudentene eller praksislæreres kolleger eller ledere involveres i denne organiseringen.

*b) Hvordan fremtrer formelle og uformelle roller og posisjoner hos deltakerne i den formaliserte veiledningssamtalen?*

Veiledningssamtalene i studien denne boka bygger på, har en klar rollefordeling, der praksislærer leder samtalen gjennom alle de enkelte delene. Rollefordelingen fremstår mer hierarkisk jo tidligere lærerstudentene er i praksis. Det vil si at den hierarkiske posisjoneringen blir mindre hierarkisk og mindre formell til lærerstudentenes fordel (mer symmetri) etter hvert som lærerstudentene blir innvidd i læreryrket. Jeg har gjennom

boka pekt på egevalueringen i åpningsdelen som en tilsynelatende symmetrisk dialog. Den synes å tilsløre at det egentlig er en asymmetrisk posisjon mellom deltakerne.

*c) Hva blir diskutert i den formaliserte veiledningssamtalen, og hvordan forløper dette?*

I analysens trinn 2 ble veiledningssamtalens innhold analysert. Innholdsanalysen viste følgende åtte temaer, som praksislærerne i studien denne boka bygger på, mener at dyktige lærerstudenter må kunne:

- 1) planlegge undervisningen
- 2) kontrollere elevene og undervisningsrommet
- 3) forstå elevforutsetninger
- 4) interagere med elevene og undervisningsrommet
- 5) motivere elevene
- 6) improvisere med elevene og undervisningsrommet
- 7) evaluere undervisningen, elevene og undervisningsrommet
- 8) reflektere over undervisningen, elevene og undervisningsrommet

De åtte temaene er avledet fra 23 punkter som handler om hva som konkretiserer det praksislærer gjennom veiledningssamtalen fremhever som dyktighet som lærer. 15 av de 23 punktene angår den «regulerende diskurs», fem punkt angår «undervisningsdiskursen», og tre punkt angår «relasjon mellom diskurser». Et poeng er at det er mulig å feile i både «undervisningsdiskursen» og i «relasjon mellom diskurser», men dette fremkommer ved at det i hovedsak veiledes med mål om at kontrollen over den «regulerende diskurs» beholdes.

*d) Hvordan og av hvem bedømmes den formaliserte veiledningssamtalen?*

Veiledningssamtalene i datamaterialet bedømmes, med ett unntak, av praksislærer gjennom at praksislærer kontrollerer alle delene av veiledningssamtalen, inkludert avslutningsdelen. Det ene unntaket gjelder kasus 1. Helt avslutningsvis i avslutningsdelen åpner praksislærer



her for en bestemt type refleksjon («metarefleksjon») over praksislærers gjennomgang av lærerstudentens undervisning i retrospekt. Man kan knapt si at dette er en bedømming, men dette er det eneste eksempelet der lærerstudenten gis mulighet til å være med på å evaluere veiledningssamtalen. Veiledningssamtalen bedømmes gjennomgående i veiledningssamtalens hoveddel, og dersom det er mulig, gjennom den didaktiske metodikken. På ulike måter kontrolleres og bedømmes her lærerstudenten gjennom hans eller hennes evne til å begrunne og reflektere over undervisningsvalg og viktige undervisningssituasjoner. Evnen til å kunne begrunne og reflektere over undervisningsvalg og undervisningssituasjoner løftes i veiledningssamtalen opp som langt viktigere enn selve undervisningsprestasjonen som veiledningen skjer på bakgrunn av. Ganske gjennomgående, på tvers av kasusene, er altså det jeg har beskrevet som den «regulerende diskurs», den mest vektlagte dyktighetsindikatoren. Veiledning i «undervisningsdiskursen» har i datamaterialet en tendens til å vise tilbake til den «regulerende diskurs» som premiss.

*e) Hvordan forstås konsekvensene av den formaliserte veiledningssamtalen?*

Konsekvensene av den formaliserte veiledningssamtalen formuleres gjennom den didaktiske metodikken og forstås som lærerstudentens progresjon. Progresjon handler her både om progresjon i undervisningen og i form av hvordan lærerstudenten tar til seg veiledning. Progresjonen i undervisning vil typisk handle om utfordringer lærerstudenten har opplevd. Dette er utfordringer som så blir tatt opp i veiledningssamtalen og senere kan prøves ut på nytt. I veiledningssamtalen konfronteres lærerstudenten med slike utfordringer, og han eller hun utfordres til å reflektere over og begrunne endring i undervisningsvalg. Det ligger en klar forventning i veiledningssamtalene om at lærerstudenten stadig får større mestrings- og refleksjonsevne. Dersom det derimot ikke foregår noen positiv utvikling med progresjon, er både praksislærer og lærerstudent åpenbart klar over at praksisperioden, særlig evaluert gjennom veiledningssamtalene, kan ha som konsekvens at lærerstudenten ikke består praksis.

## 6.3 Undersøkelsesenes kvalitet

Spørsmål om kvaliteten på studien denne boka bygger på, er i hovedsak et epistemologisk spørsmål om kvaliteten på de begrepene som er brukt for å produsere mest mulig gyldig kunnskap. Studien er gjennomført med et kvalitativt teoridrevet design i den hensikt å komme nær innpå et relativt lavt antall informanter (17 kasus) og deres praksis. Særlig har det handlet om å begrepsfeste kritiske kjerneelementer i praksislærernes dyktighetsdiskurs, samt å anvende en teori med potensial til å beskrive og analysere det implisitte og uklare som også kan synes å prege veiledningsfeltet. Forskningsdesignet har i så måte gitt et empirisk grunnlag for teoretisering. Samtidig har forskningsdesignet åpenbare begrensninger, for eksempel når bredden i veiledningsfeltet skal beskrives. Årsaken er blant annet at studien denne boka bygger på, har relativt få informanter som holder til i samme geografiske område,<sup>86</sup> og lærerstudentene tilhører samme lærerutdanningsinstitusjon<sup>87</sup>. Det betyr at et bredere geografisk utvalg potensielt kunne gitt andre resultater.

Valget av teori har bevisst avgrenset andre mulige tolkninger og innfallsvinkler til veiledningsfeltet. Dette har jeg vært oppmerksom på. Særlig har jeg vært på vakt mot faren for å «fiske i dataene» for å ukritisk bekrefte teoriene som boka bygger på. Jeg er også åpen for at jeg kan ha sett andre fenomener i veiledningssamtalene enn det som kunne kommet frem ved bruk av annen teori. En mer etnografisk tilnærming er et nærliggende alternativ til studiens design. En slik tilnærming ville gitt en sterkere vektlegging av deltakerne (informantene), samtidig som et slikt perspektiv potensielt også ville kunne gripe den kompleksiteten denne boka har forsøkt å få frem om veiledningsfeltet. I et pågående større kvantitativt og kvalitativt forskningsprosjekt som undersøker veiledningssamtalene både fra lærerstudenters og praksislæreres perspektiv, bekrefte hovedfunnene som jeg fremstiller i denne boka. Det gjelder også at det ikke mulig å se noen direkte sammenheng mellom hvorvidt praksislærerne har formell veiledningsutdanning eller ikke (Jensen et al., 2019).

---

<sup>86</sup> Det vil her si Agderfylkene.

<sup>87</sup> Lærerstudentene som er informanter, tilhører ulike lærerutdanningsspesialiseringer når det gjelder fag, linjer og trinnspecialisering, men samme lærerutdanningsinstitusjon.

Kvaliteten i studien som presenteres i boka, består i å utvikle en didaktisk teori som utvikler en metodologi og definerer hva som fremstår som empiriske funn. Det har vært et mål å etablere en didaktikk som gjør det mulig å begrepsfeste både de store og de små fortellingene som angår veiledningsfeltet. Spørsmålet om konsistens er her avgjørende. På bakgrunn av valgte teorier og studiens design har jeg forsøkt å gjøre et mest mulig stringent snitt gjennom veiledningsfeltet for å kunne si noe om dette feltets tilstand, gitt de begrensningene som er gjort rede for.

Jeg har i denne boka og i avhandlingen *Veiledningsritualet* (Jensen, 2016) langt på vei bekreftet at det er en anomali, altså et avvik i veiledningsfeltet mellom veiledningsteoriens normative føringer for hvordan veiledning bør foregå, og den praktiske lærerutdanningens faktiske utførelse av veiledningen. Innvielsesdiskursen som en helt sentral del av veiledningssamtalen fremstår tydelig i alle disse studiene. Det vil si at det kan det synes som at praksislærerne har skapt sitt eget ritual. En konsekvens av at praksislærerne kontrollerer dette innvielsesritualet, er at det gir praksislærerne stor kontroll over praksisopplæringen gjennom veiledningssamtalen. For en yrkesgruppe som arbeider for og fortjener større autonomi, kan dette umiddelbart fremstå som positivt. Samtidig har praksislærerne, gjennom innvielsesritualet i form av noe som kan minne om et skrifte-ritual, begrenset sitt eget handlingsrom for hva som er de tenkelige og utenkelige måtene å veilede lærerstudenter på. Dette gjør at veiledning underkastes en statisk, men tilsynelatende veiledningspedagogisk korrekt metodikk og retorikk. Denne selvmotsigelsen kan på lengre sikt svekke veiledningsfeltet fordi de aller fleste vil være enig i at god veiledning i sin natur vil være syklisk og aldri verken-eller.

En annen vesentlig didaktisk konsekvens gjelder veiledningssamtalens saksforhold. Når praksislærere «rekontekstualiserer» en didaktisk metodikk for å kontrollere lærerstudentenes dyktighet, så kan det synes som om innholdsdimensjonen glipper. Det vil si at saksforholdet trer tilbake for det jeg har beskrevet som en terapeutisk innvielsesdiskurs karakterisert ved sin nærhetsretorikk. Studier i forlengelsen av denne boka tyder på at lærerstudentene er klar over den retoriske og sosiale funksjonen innvielsesritualet gjennom den formaliserte veiledningssamtalen har (Jensen et al., 2019). Dersom innholdet i den terapeutiske nærhetsretorikken ikke

fremstår som troverdig, noe denne og andre studier peker i retning av, kan dette kompromittere den tillitsdimensjonen som er avgjørende i all god veiledning. Det er også denne tillitsdimensjonen som muliggjør det jeg har beskrevet som «rekontekstualisering» av dyktighet fra praksislærere til lærerstudent.

Funnene som denne boka formidler, bør ikke brukes til å gjøre antagelser om veiledningsfeltet generelt. De kan derimot forfølges videre ved å gjøre beslektede antagelser til gjenstand for nye undersøkelser eller ved å undersøke mangler ved mine undersøkelser. Det er for eksempel behov for mer utdypende undersøkelser om praksislærernes relasjoner og forbindelser til teori enn det denne boka har kunnet gi. Det vil også kunne være komplementerende å gjøre en tilsvarende undersøkelse som denne i andre geografiske områder eller anvende et annet teorigrunnlag og et annet begrepsapparat enn det jeg har gjort. Det vil kunne utfordre den epistemologien jeg har lagt til grunn i denne boka. Jeg har vist at veiledning og vurdering av lærerstudenter består av komplekse rituelle transformeringsprosesser. Hvilke konsekvenser vil det ha å bryte med ritualene og stramme inn orienteringen mot et didaktisk innhold?

En slik didaktisk orientering mot et innhold i form av et saksforhold må i veiledning aldri stå i veien for å ta opp alle de situasjonene som kan oppstå i en lærerstudents praksis, situasjoner som ikke kan planlegges. Dersom en lærerstudent i forkant av veiledningssamtalen har gjennomført en vanskelig undervisningsøkt, eller det har vært en undervisningsøkt som ikke har gått som planlagt, da kan selvsagt følelsene til lærerstudenten være et naturlig utgangspunktet for å starte veiledningssamtalen.

Jeg har skrevet at reiser på havet har vært brukt som et romantisk bilde på hva veiledning kan være. Jeg skal nå avgrense det litt for lærerstudentenes tidlige praksiserfaringer. Dette kan sammenlignes med det å bli kastet på dypt vann i et basseng uten flytemidler (Jensen, 2016c). Noen ganger driver lærerstudentene ukontrollert av sted, andre ganger subber de ufrivillig i bassengbunnen. En slik praksis står i motsetning til tradisjonell svømmeundervisning, som bygger på repeterende instruksjon og skjermet utprøving, iført flytemidler, på grunt vann.

Praksisopplæring inneholder et moment av usikkerhet som kan sammenlignes med å øve på å holde seg flytende, prøve å svømme og å klare seg selv. Når øvingsundervisningen er over, når lærerstudentene endelig kan gripe etter bassengkanten, få igjen pusten og krype i land, da er det tid for veiledning.