

OM PÆDAGOGIKUM

af Bent Olsen

I det følgende skal jeg forsøge at kommentere nogle af de myter, anstødssten og problemer som optræder i forbindelse med pædagogikum.

Pædagogikum er mellem brødre m/k betegnelsen for det "praktiske kursus i undervisningsfærdighed" som undervisningsministeriet forlanger at alle kandidater, der ønsker fast ansættelse i gymnasiet eller på HF-kurser, skal gennemgå. Alle cand.mag.'er og cand.phil.'er har ret til at blive optaget på kurset, og enkelte andre (fx. musikpædagoger) kan optages hvis særlige grunde taler for det. Kurset strækker sig over et semester og er sammensat af tre elementer: et praktisk kursus i undervisning, et teoretisk kursus og et fagligt-pædagogisk kursus ("midtvejskursus"), og for at få sit pædagogikumsbevis skal man have deltaget i alle dele af det samlede kursus; dog kan den teoretiske del klares ved en skriftlig prøve efter selvstudium, hvis man ikke kan eller vil gå på et af de teoretiske kurser, der arrangeres i København, Århus, Ålborg, Skive og Odense, og som giver afløsning efter aktiv kursusdeltagelse. Midtvejskurset er et internatskursus af ca. tre dages varighed; det arrangeres af fagkonsulenterne i de enkelte fag og forsøger at bringe orden i og samle sammen på de erfaringer, som kandidaterne har fra den praktiske del af kurset. Det praktiske kursus foregår på en gymnasieskole, hvor man skal undervise og høre på undervisning i 12 ugentlige skoletimer. Hvis man har to fag, fordeles timerne normalt med 6 til hvert fag, og hvis man kun har ét fag, bruges alle 12 timer på det. Selv om pædagogikum kan siges

at være en del af gymnasie- og HF-læreruddannelsen, får man løn for den, nemlig 80% af begyndelseslønnen for en fast ansat lærer (i øjeblikket er det omkring 6200 kr. om måneden i et halvt år). Efter som lønnen er baseret på en 40 timers arbejdsuge, hvor de timer, der er til overs, når de 12 er brugt, er afsat til forberedelse, må man ikke have andet arbejde i pædagogikumsemestret; der kan dog gives dispensation til at beholde småjobs, som fx. kirkepladser, musikskoleundervisning og lignende arbejde, som kun tager få timer om ugen og ikke kræver forberedelse af betydning.

Når man tilmelder sig kursus, kan man fremsætte ønske om at blive placeret i et bestemt geografisk område eller på en bestemt skole. Og her kommer vi til den første anstødssten. Det er nemlig ikke altid, at disse ønsker kan opfyldes. Det kan forekomme urimeligt, at man ikke i det mindste kan tage det lille hensyn til lærerkandidaterne, og det er også urimeligt - set fra den enkelte kandidats synsvinkel. Men hvis man kaster et blik om bag kulisserne, er det ikke så ligetil. Fordelingen af lærerkandidater foregår på den måde at fagkonsulenten fra gymnasiedirektoratet får tilsendt ansøgningsskemaerne fra de kandidater, der har hans eget fag som hovedfag. Han laver så en fordeling, som i meget vidt omfang imødekommer ønskerne på skemaerne, og derpå begynder telefonnettet at gløde, for nu skal der forhandles med alle de fagkonsulenter, som repræsenterer hans "egne" kandidaters bifag; det er naturligvis langt fra altid at hoved- og bifagkonsulenternes ønsker om placering falder sammen: der hvor der er gode forhold for det ene fag,

kan der være dårlige forhold for det andet, og det giver endnu nogle uopfyldte ønsker. Men alle gør deres bedste. Man presser, trygler, firer og insisterer, og til sidst går puslespillet op. På den store dag, hvor alle fagkonsulenterne mødes i direktoratet for at lægge sidste hånd på fordelingsværket har alle god samvittighed og en fin fordelingsliste i tasken. Og så viser det sig, at der er tyve andre, der har fået den gode ide, at anbringe en lærerkandidat på Århus Katedralskole; det kan naturligvis ikke lade sig gøre at have så mange kandidater samlet på et sted, og så må man til at rokere. Der er mange at rokere med. I forårssemestret 1979 er der 539 lærerkandidater i alle fag. Inden vi får set os om er der startet en kædereaktion som begynder med, at en kandidat med spansk og ægyptisk flyttes fra Thisted til Morsø og slutter med at en kandidat med musik og matematik flyttes fra Virum til Helsingør. Jeg håber, at denne forklaring kan mane til overbærenhed hos de kandidater, der ikke får deres ønske om at komme på en bestemt skole opfyldt.

Når lærerkandidaten har affundet sig med at blive anbragt i Tønder efter at have søgt Frederikshavn, begynder vanskelighederne for alvor. For det første skal hun til at lære en skole at kende med dens lærere og dens særheder, for der findes ikke to gymnasieskoler i landet, som er ens. For det andet skal hun til at beskæftige sig med en række problemer, som for de flestes vedkommende ikke har været berørt under studiet - eller som i hvert fald har været skubbet i baggrunden; jeg tænker på arbejdet med at omsætte en specialiseret faglig viden til noget, der kan bruges af gymnasieklasser og HF-studerende, på vanskelighederne med at udtrykke sig klart og tydeligt og stille spørgsmål, der kan få eleverne ud af busken uden, at man lægger dem svarret i munden, og på mange andre problemer, der vedrører undervisningens mål og midler. Lettere bliver

det hele ikke af den særlige placering, som musik har i gymnasiet og på HF. Det er et fag uden karakterer og eksamen, anbragt i et skema af karakter- og eksamensfag. Det er efter min opfattelse ikke nogen ulykke, men det er en omstændighed, som man er nødt til at tage hensyn til, for selv om næsten alle elever hører og forbruger store mængder af musik, så er det sjældent at faget musik indtager en central position i deres bevidsthed - og det hænder, at det heller ikke gør det i kollegers og skoleledelses bevidsthed. En anden omstændighed, der understreger fagets særstilling, er valget mellem musik og formning, undertiden endda mellem musik, formning, dramatik og filmkundskab, efter l.g. Valget resulterer som oftest i sammenbragte hold fra flere stamklasser og dermed i lærerskift for en del af eleverne; en af de helt store ulemper ved holdsammenlægningen er, at den gør det uhyre vanskeligt at etablere et tværfagligt samarbejde. Hvis man fx. gerne ville arbejde på et eller andet projekt mellem dansk, historie og musik, så har eleverne måske tre forskellige dansklærere og tre forskellige historielærere.

Det er imidlertid næppe vanskeligheder af ovennævnte art, som er hovedårsagen til lærerkandidaters påståede søvnløse nætter, bla. fordi kandidaten jo ikke er alene om dem: for størstedelens vedkommende er det også vejlederens problemer. Man kan sige, at der eksisterer to typer af problemer: de reelle og de imaginære. De første er skabt af situationen; man tager en vejleder og en kandidat og tvinger dem ind i et samarbejde, som ingen af dem har næret noget særligt ønske om; de kan være meget forskellige af temperament, og de kan have divergerende meninger om fx. formålet med undervisningen, om den holdning læreren bør indtage, om de færdigheder og den viden en lærer bør have, og om de stofområder, der gennemarbejdes. Eftersom kandidaten føler sig i en presset situation vil hun

være tilbøjelig til at opfatte vejlederens forsøg på at hjælpe som negativ kritik, og eftersom vejlederen i reglen behersker sin metier langt bedre end kandidaten, vil han være tilbøjelig til at opfatte kandidatens forsøg på at forsvare sig som stædighed. Det hele bliver ikke mindre speget af at vejlederen også er bedømmer: det er ham der skal affatte den udtalelse, som kandidaten skal bruge i forbindelse med stillingsansøgninger. I praksis viser det sig heldigvis, at de reelle problemer i reglen løser sig meget hurtigt; kandidat og vejleder finder ud af at de sagtens kan arbejde sammen og at de måske begge kan lære noget af det, og dermed er problemerne væk - eller i hvert fald skrumpet kraftigt ind.

Det er værre med de problemer, der kommer af myterne omkring situationen, for de er ikke til at udrydde. En af de stædigste myter er den, at kandidaten helst skal knækkes ved det første besøg af den udefra kommende tilsynsførende; kandidaten skal ikke tro for meget om sig selv, og derfor vælter vejledere, den lokale studielektor og den besøgende store skraldespande ud over den arme kandidat, som helst skal bryde helt sammen, men til nød kan gøre et godt indtryk ved at kravle ud på alle fire. Jeg ved godt, at det ikke nytter at sige det, men det er ikke rigtigt. Sandsynligvis er myten opstået fordi, der naturligvis tit er en del at udsætte på en lærer, der kun har undervist en måneds tid eller halvanden, fordi 4 - 5 tilskuere lægger mærke til forskellige ting (og kommer frem med dem), og fordi der er bedre tid til at gennemgå timerne i detaljer end til hverdag. Selvfølgelig har jeg oplevet seancer i forbindelse med 1. besøg, som af den ene eller anden grund er løbet af sporet, men i langt de fleste tilfælde former kritikken sig som en gennemgang af de principielt gode og dårlige sider af den undervisning, der lige er foregået.

En anden udbredt myte går ud på, at den færdige kandidat skal være et spejlbillede af sin vejleder; da de fleste kandidater har flere vejledere, kunne det give nogle helt pæne tilfælde af skizofreni, hvis det var rigtigt, men det er det heller ikke. De fleste vejledere vil naturligvis prøve at hjælpe kandidaten til at få det mest mulige ud af deres personlige undervisningsform. Og hvis vejlederen fx. råder kandidaten til at sætte tempoet op, så behøver det jo ikke at skyldes, at han gerne vil se sig selv fordoblet; det kunne også skyldes at lidt empirisk forskning i lokalet har vist at eleverne er faldet i søvn.

En tredje myte går ud på, at pædagogikumsbeviset affattes i et formelsprog, der kun forstås af indviende, noget i retning af at ordene "NN underviser godt og forbereder sig grundigt" betyder "NN er dødkedelig og kan ikke bruges som vikar i en nødsituation med kort varsel, for han er så uvidende, at han må forberede sig i dagevis til hver time". Der er ikke andet om det end, at de samme ord opfattes forskelligt af forskellige mennesker, og det er der nok ikke meget at gøre ved. Hvis teorien om formelsproget holdt stik, ville beviserne nok også se mere ens ud end de gør. Noget andet er, at der er en tendens til ensartethed i udvalget af de sider af kandidatens virke, der beskrives; det drejer sig fx. om hans evne til planlægning på kortere og længere sigt, om hans evne til at finde det rette niveau for undervisningen, og om hans evne til at komme i kontakt med eleverne.

Når nu pædagogikumsituationen forekommer så mange kandidater problematisk, kunne man så ikke ændre den? Med risiko for at blive beskyldt for at være vanetænker og systembevarer vil jeg sige, at det er meget, meget vanskeligt; jeg kan i hvert fald ikke finde på noget bedre. Forestiller man sig fx.

at beviset skulle udformes af en fremmed "censor" i stedet for af vejlederne, så ville resultatet være afhængigt af om en tilfældig dag var god eller dårlig; og vi har allesammen dårlige dage. Forestiller man sig det beskrivende bevis afløst af et bestået/ikke bestået, så ville kandidaten være stillet ringere end nu, for så ville jungletrommerne få deres storhedstid. Øvelsesskoler med specialuddannede vejledere ville betyde lange rejser eller kollegieophold for kandidaterne og store ulemper for de elever, der udelukkende skulle undervises af utrænede lærere. En rent teoretisk uddannelse behøver vist ingen kommentarer, og sådan kan man blive ved. Jeg tror ikke, at der er andet at gøre end at sætte sin lid til, at de mange kloge hoveder, som undervisningsministeriet for nylig har samlet i et såkaldt pædagogikumsudvalg på et eller andet tidspunkt barsler med et genialt forslag. Indtil da må vi nok leve med systemet, som det er.

P.S.

Siden denne artikel blev afsluttet, har pædagogikumsudvalget holdt sit første møde, hvor man har opridset nogle af de problemer, der skal tages stilling til. For det første er der de nye bestemmelser vedrørende indførelse af forskellige former for specialundervisning i gymnasiet; de medfører et obligatorisk kursus af temmeligt stort omfang for alle kandidater, og dette kursus skal på en eller anden måde bygges sammen med det øvrige teoretiske stof. For det andet er der problemerne omkring selve det teoretiske stof; skal det fortsat spredes ud over hele pædagogikumsforløbet, eller kunne man forestille sig en samling af det i nogle større blokke med det formål at øge muligheden for at skabe sammenhæng mellem teori og praksis? Og endelig er der problemerne omkring forårssemestret som ofte er så kort på grund af vinterferie, påskeferie og eksamen at kandidaterne ikke kan nå at få de 120 timers praktik som bestemmelserne foreskriver.