

ELENDIGHEDENS PÆDAGOGIKUM ELLER PÆDAGOGIKUMS ELENDIGHED?

Et debatoplæg om pædagogikum i musik

af Lars Ole Bonde, Anne Ejlsing og Ulla Kellermann

Vores baggrund for at skrive dette indlæg er, at to af os var lærerkandidater i efterårssemestret -78, mens én er kommet gennem prøvelserne nu i forårssemestret -79. Det er mao. vores egne (+ venners og bekendtes) erfaringer, der er grundlaget for vores kritik. -Vi har lagt mærke til, at der hos tidligere lærerkandidater er en tendens til at blive grebet af en "sådan er det - det har vi alle været igennem"-holdning. Det er en resignation, som er forståelig, men vi vil alligevel prøve at komme ud over den, ikke mindst af hensyn til kommende slægter. Og derfor vil vi ile med at videregive vores erfaringer - med håbet om at en hårdt tiltrængt debat kan komme igang.

At pædagogikum, som ordningen er i øjeblikket, i sig selv er en tvivlsom affære, skal vi ikke bruge mange ord på. Der er jo også en ny bekendtgørelse undervejs (jvf. Bent Olsens indlæg). -Blot ganske kort: Det grundlæggende problem er for os at se den skarpe todeling af gymnasielæreruddannelsen og konsekvenserne heraf: manglende sammenhæng mellem uddannelsens faglige og pædagogiske dimensioner.

Musik er ganske vist et fag, som kan opvise en ret god kontakt mellem universitet og gymnasieskole. Det er bla. kommet til udtryk i afholdelsen af fælles konferencer (jvf. rapporterne fra møderne på

Hjarnø og Helgenæs) og - vigtigere: i en ny studieordning (i Århus), som explicit inddrager pædagogisk tilrettelæggelse af det faglige stof som studieaktivitet, og som prioriterer såvel den nyere rytmiske musik som musiksociologien højt. - Desuden er en del musikstuderende medlemmer af den faglige forening og har derigennem mulighed for at følge med i og bidrage til den faglige og pædagogiske debat.

Disse ting gør dog ikke en efterhængt pædagogisk uddannelse mindre problematisk i sig selv, og problemet er især stort for de kandidater, der ikke har nydt godt af et gymnasierelateret studium. Inden for den "samlede" gymnasielæreruddannelse er der stadig langt til en rimelig og frugtbar vekselvirkning mellem det faglige og det pædagogiske.

En kritisk vurdering af pædagogikum må derfor tage udgangspunkt i det, som er vilkårene for flertallet af kandidaterne: Det er i pædagogikum, vi skal lære at tilrettelægge det faglige stof pædagogisk. Det er dér, vi skal lære at være pædagoger!

MIDTVEJSKURSET.

Lad os indledningsvis knytte nogle kommentarer til midtvejskurset i musik: Dette fagligt-pædagogiske kursus, som vel skal dække det fagdidaktiske aspekt

af den pædagogiske læreproces, forekommer os ikke fuldt tilfredsstillende. Det har bla. noget at gøre med den uanstændigt korte tid, der er bevilget til disse kurser. Men det hænger nok også sammen med nogle af de generelle forhold inden for musikfaget, som vi senere vil komme ind på.

Hvad er det, vi som pædagogikumkandidater kommer for, når vi deltager i det fagligt-pædagogiske kursus i musik? - Staldfiduser! Dvs. gode råd om hvordan man får eleverne til at interessere sig for det man gerne vil undervise i selv (motivationspsykologi?), hvordan man holder (den uønskede del af) lydniveauet i klassen nede, hvilke stykker klassisk musik, der lettest glider ned med hvilken garnering osv. - Og hvad er det kontante udbytte af kurset? - Netop staldfiduser! Ravels Bolero på en ny måde, sammenligninger mellem forskellige udgaver af en reggae-melodi, lynkursus i musiksociologi, bogtitler og pladenumre en masse osv.

Det er også nødvendigt, og for så vidt er alt godt. Forventninger og udbytte ligger tilsyneladende på samme niveau. Men det er alligevel ikke hele sandheden. - Kandidaternes forventninger om og behov for at få "staldfiduser" er udtryk for en mere almen forvirring omkring fagets mål og metoder, en frustration over for den pædagogiske situation, som skaber behov for nogle øjeblikkelige problemløsningsmuligheder. Og ved at imødekomme dette behov med - stort set kun fagligt betonedede - staldfiduser kan det fagligt-pædagogiske kursus i værste fald (og uden at ville det) bidrage til at opretholde tilfældighedernes spil indenfor fagdidaktik og metode.

Problemet hænger nok bla. sammen med, at kurset i virkeligheden er et maskeret fagligt efteruddannelseskursus for de folk, der ikke har kendskab til musiksociologi og rytmisk musik - altså for hovedparten af de københavnske og nogle af de ældre århusianske kan-

didater. Det er en reel sag - og desværre også nødvendigt. Men vi mener, denne intention skal ekspliciteres. Ellers er der mange yngre kandidater, der bliver unødigt mystificerede - og i øvrigt ladet lidt i stikken med deres (anderledes) behov.

Meningen med midtvejskurset må bl.a. være at supplere kandidaternes begrænsede viden om netop fagdidaktik og metode (man har jo oftest kun to vejledere). Dvs. helt elementært: undervisningsplanlægning, stofvalg og undervisningsformer - med alt hvad det indebærer, f.eks. viden om mulighederne for at skabe sammenhæng mellem fagets forskellige områder, afvejning af disse, spørgsmålet om større forløb contra enkelttimer, inddragelse af eleverne i planlægning og undervisning mm. - Der er altså behov for i højere grad at arbejde med overordnede fagligt-pædagogiske problemer - gerne med konkrete eksempler, men ikke kun med eksempler. - På det seneste midtvejskursus blev alle kandidater bedt om at medbringe materiale til et af deres undervisningsforløb med henblik på fremlæggelse og diskussion. Det er en - også pædagogisk set - fremragende ting: Ud fra kandidaternes egne erfaringer og problemformuleringer er det muligt at gøre målsætnings- og metodediskussionerne nærværende og umiddelbart relevante. Vi mener derfor, at denne idé bør fastholdes og udbygges. Alternativet er, at målsætningsudhyret stikker hovedet frem på helt uberegnelige tidspunkter under arbejdet med de forskellige programsatte punkter. Og det er ikke godt.

PRAKTISK PÆDAGOGIKUM. LÆRERKANDIDATENS HVERDAGS-PROBLEMER.

Den største del af pædagogikum foregår naturligvis på gymnasieskolerne. Her er vi fundamentalt set elever i en pædagogisk læreproces, vi er kommet for at få undervisning i pædagogisk praksis af vore vejledere. Dette udgangspunkt kan synes vældig selvfølgelig ved en første betragtning. Men er det det også i praksis?

En af de mest positive udtalelser af en 10-20 stykker, vi gennemgik på teoretisk pædagogikum i Århus, havde som centralt punkt, at kandidaten var "den fødte lærer". Kommentar: Hvis det er det, det går ud på, hvorfor så ikke sløjfe uddannelsen og gå lige til en prøve?

Vores behov går først og fremmest ud på at lære, hvordan man på gymnasieniveauet kan tilrettelægge timer og forløb af vekslende art, hvilke stoftyper der kan/bør inddrages og på hvilke måder man kan arbejde med det. Altså en indføring i undervisningsmetoder. Ud fra vores erfaringer ligger hovedvægten i vejledningen imidlertid et helt andet sted. Man bliver med hensyn til planlægning, stofvalg og arbejdsmetoder enten overladt til sig selv, uden at vejlederen tager egentlig (kritisk) stilling eller man fratages ethvert initiativ i den forbindelse og må overtage allerede planlagte forløb (dette gælder for musik nok især musikgrenen og HF-tilvalg). I sådanne tilfælde fristes kandidaten let til blot at kopiere vejlederen.

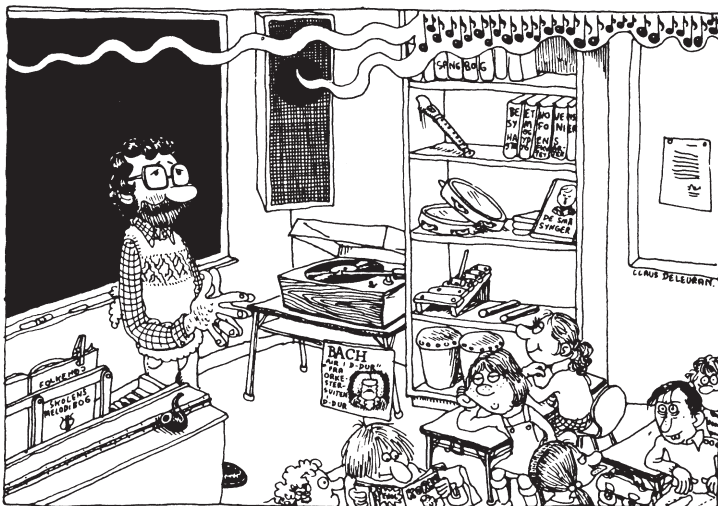
Her er der grund til at se nærmere på musikfagets status i gymnasiet, som for os at se afspejles tydeligt i holdningen til hvilket stof, der drages frem, om man kører forløb eller enkelttimer osv. Musik har jo meget vide rammer og ingen eksamen, så alt kan lade sig gøre. Det har for os at se betydet, at faget først og fremmest er blevet opfattet som et underholdende fag, - et udvidet frikvarter under ledelse af en mere eller mindre kvalificeret showmaster. Dette sætter sig spor i planlægningen: der finder ofte ingen langtidsplanlægning sted, i stedet køres enkelttimer. Men også i undervisningsmetoderne sætter denne holdning sig spor, idet der finder en udpræget brug af den såkaldte "showpædagogik" sted. (Se Information 19.2.79). Denne form for pædagogik kan være meget virkningsfuld i bestræbelserne for at gøre musikfaget populært. Men det er en forbandet form at blive stillet overfor i pædagogikumssituationen; især hvis man

kommer med en opfattelse af, at musik er et fag, hvor der ligesåvel som i andre fag skal læres noget og etableres nogle sammenhænge, dvs. et fag, hvor man arbejder med kortere eller længere forløb, som giver eleverne indsigt i en række forhold indenfor faget og i relation til andre fag. Dette betyder naturligvis ikke, at man ikke skal spille og synge. Selvfølgelig skal praktiske timer jævnligt indgå, men der må være en overordnet sammenhæng i det eleverne over en periode foretager sig i musiktimerne, og en kontinuert progression i deres muligheder for at forstå og arbejde med musik.

De mål, man kan/bør sætte sig for musikundervisningen i gymnasiet/HF skal vi ikke komme nærmere ind på. Som det er nu, giver bestemmelserne meget vide rammer, der udfyldes særdeles forskelligt fra skole til skole, fra lærer til lærer. Men vi tror alligevel, at en sådan bredt og alment formuleret bekendtgørelse er at foretrække for en detaljeret, kontant pensum- og målbeskrivelse. I vores øjne vil en sådan for de fleste lærere - og for eleverne! - oftere være en spændetrøje end et sikkerhedsnet.

I stedet for at arbejde med hele denne - især da for os - forvirrende problematik omkring fagets mål og metoder, i stedet for at give os mulighed for at styre vores faglige viden ind i en gymnasierelevant retning, kommer den daglige vejledning hovedsageligt til at dreje sig om ren og skær undervisningsteknik. Altså disciplinholdelse, spørgeteknik, indstuderingsteknik, tavleteknik osv. - og vel at mærke så at sige udelukkende klasseundervisningsteknik. Sagt lidt groft vil den kandidat, der er i stand til at holde klassens opmærksomhed fanget i 45 minutter - uanset det faglige indhold - få en bedre udtalelse end den, hvis force det er at planlægge et fornuftigt og relevant forløb.

Hermed være ikke sagt, at det ikke også er vigtigt at få den enkelte time til at fungere. Problemet er blot, at det i høj grad er et spørgsmål om per-



Sagt lidt groft vil den kandidat, der er i stand til at holde klassens opmærksomhed fanget i 45 minutter - uanset det faglige indhold - få en bedre udtalelse end den, hvis force det er at planlægge er fornuftigt og relevant forløb. (Tegning: Claus Deleuran)

sonlig form, altså noget der afhænger af psyke, holdning til eleverne osv. Og de fleste vejledere vil naturligt vejlede ud fra deres egen form - foreslå løsningsmodeller og "tricks", de selv anvender.

Måske er der her bl.a. tale om et kønsrolleproblem. Det kan være svært som kvindelig kandidat at leve op til den autoritet, en mandlig vejleder skaber med "pondus" og stemmевolumen (man har måske heller ikke lige forestillet sig den type "autoritetsakrobatik" som sin egen undervisningsform). Vi har i øvrigt også kunnet spore en vis forskel i elevernes holdning til mandlige og kvindelige lærere - det er altså ikke et specielt kandidatproblem! Meget generelt sagt handler det om, at kvindelige kandidater/lærere ofte bliver eller føler sig "afsexualiseret" i undervisningssituationen - i modsætning til deres mandlige kolleger, der langt lettere kan "charme" sig igennem timerne. Konsekvensen er som regel, at kvinderne i langt højere grad end mændene tvinges til at gardere sig rent fagligt, hvis de vil accepteres/respekteres af eleverne. Kvinderne afkræves mao. en større arbejdsindsats for at nå det samme mål som deres mandlige kolleger.

Der kan altså meget nemt opstå en konflikt hos kan-

didaten mellem vejledningens korrektionsforslag til undervisningsformen og kandidatens forsøg på at udvikle sin egen form - en konflikt som kan forøge usikkerheden og vanskeliggøre mulighederne for forbedring af undervisningsteknikken. Resultatet vil ofte blive, at man forsøger at undervise som man regner med at vejlederen bedst kan lide det; dvs. at man forbereder sig for vejlederens skyld, ikke for elevernes. Hvis en sådan situation skal undgås, kræver det for det første, at vejlederen har fantasi og viden til at vejlede ud fra kandidatens præmisser. Og det betyder også at vejledningen bør være konstruktiv og motiverende for kandidaten - vejlederen skal også overfor kandidaten være pædagogisk - og ikke kun negativt kritisk.

Rent praktisk vil det for kandidaten være en støtte, hvis de første timer, kandidaten selv skal undervise, planlægges i fællesskab gennem diskussion af forskellige muligheder for netop de timers forløb.

For det andet kræves der tid! Hvis vejledningssituationen som undervisningssituation skal have nogen-

somhelst mening, må der være tid til en diskussion af hver eneste time samt til længere samtaler omkring forløbsplanlægning, generelle problemer m.v. med den enkelte vejleder. Desuden må det være uomgængeligt, at alle vejledere + kandidat regelmæssigt mødes.

Alt for mange af os kender den situation, at vejledningen stort set begrænses til fortravlede frikvarterer efter timen. Hvad der ligger derudover er som oftest et resultat af et (desparat) pres fra kandidaten selv.

Et tredje problem er vejlederens vanskelige dobbeltrolle, balancegangen mellem vejledning og kontrol/bedømmelse. Og bedømmelsen finder vil at mærke sted løbende, ikke kun i forbindelse med prøverne. Af den grund føler man sig som kandidat ofte tvunget til - selv over for den bedste og mest "menneskelige" vejleder - at tænke taktisk, at undlade at stille krav, undlade at markere sin eventuelle uenighed for stærkt ... Dette ubehagelige taktiske spil er nok ikke til at komme uden om, med mindre vejlednings- og bedømmelsesfunktionen bliver adskilt på en eller anden måde. Men det hjælper lidt, hvis kandidaten ikke selv skal tage alle initiativer, hvis man f.eks. ikke er nødt til ligefrem at hale vejledningen ud af vejlederne. Specielt vil det være en hjælp for det flertal af kandidater, der ikke har "naturtalent" for at undervise i musik. Det store flertal af kandidaterne må formodes at kunne blive acceptable lærere, men de har behov for vejledning - de skal undervise i at undervise.

Angsten for at tage initiativer er selvforstærkende: Er man i en periode nedkørt og uden selvtillid, fordi det af den ene eller den anden grund "går dårligt", vil man i endnu mindre grad end ellers være tilbøjelig til selv at opøge de forventede "ris" fra en ikke-aktiv vejleder.

Ovenstående kan virke som en ensidig pukken på vejlederne, deres fejl og mangler. Som om vejlederne var kandidatens "hovedfjende". Det er de ikke. De er tværtimod selv som lønarbejdere klemte af den

eksisterende pædagogikumordning, og de er som oftest fuldt ud i stand til at se problemerne: At de som vejledere ikke er uddannede til at undervise i at undervise (den evne forudses åbenbart at komme af sig selv) - og at der er sat for lidt tid (=penge) af til processen. Det betyder bla., som det fremgår af et undersøgelsesreferat i Gymnasieskolen nr. 6, 1979, at kun ca. halvdelen af vejlederne idag synes, det er et "godt job". Vi støtter derfor som kandidater fuldt ud vejledernes berettigede krav om en rimelig timereduktion, og vi bakker op omkring grundtankerne i Avedørerapporten¹⁾ om et bedre pædagogikum - for alle implicerede. - Men vi føler ikke, det er kandidaternes opgave at føre vejledernes rimelige krav igennem. Og vi mener, det er meget uheldigt, hvis vejlederen drager den konsekvens af situationen, at han/hun tager undervisningen af kandidaterne mindre alvorligt end undervisningen af eleverne. For vi skulle gerne nå frem til, at det ikke kun er de kandidater, der i forvejen har undervisningserfaring eller er udstyret med særlige pædagogiske evner, der har mulighed for at få et godt resultat (= en god udtalelse?) ud af pædagogikum. Og at den lyst til at undervise i musik, som de fleste af os kommer med, stimuleres og udvikles gennem vejledernes konstruktive reaktion på vores ideer og undervisningsplaner. Som det er nu, dræbes lyst, initiativ og motivation alt for ofte hos den usikre/"dårlige" kandidat - altså hos den kandidat, der netop har behov for undervisning.

HVAD KAN DER GØRES?

Der kan ikke være tvivl om, at pædagogikum i sin nuværende form ikke fungerer godt nok. Der kan heller ikke være tvivl om, at de pædagogiske og didaktiske problemstillinger må og skal indarbejdes i universitetsuddannelserne - uanset om pædagogikum bibeholdes i sin nuværende form som selvstændig pædagogisk uddannelse i gymnasieregi. (Erfaringerne

med integreret pædagogikum i universitetsstudierne på AUC viser, at integration i sig selv ikke er nogen løsning, snarere et selvstændigt problemkompleks!) - Vi vil som sagt ikke kaste os ud i større visioner om fremtidens ideale pædagogikum, men i stedet forsøge at formulere nogle gode, kontante råd, både til kommende lærerkandidater og til vejledere. Det er ganske vist den rene skære reformisme, men den er også nødvendig. De pædagogiske visioner og de fagpolitiske grundsynspunkter kan ikke undværes, men deres praktiske værdi kan være begrænset, mens man står med fletningerne i postkassen.

Hvad kan man da gøre? Mens man endnu befinder sig indenfor universitetsstudiets beskyttende rammer bør man gøre en aktiv indsats for at komme pædagogikumsproblemerne i forkøbet. Det kan gøres på forskellig vis: Man kan på baggrund af de emner/projekter man arbejder med i sit studium tilbyde gymnasielærere/klasser at gennemføre et forløb over kortere eller længere tid (et eksempel på dette er omtalt i dette nummer) - og hvis dette ikke er muligt kan man f.eks. forsøge at etablere aftenskole- eller folkeuniversitetsundervisning i stedet. Det vigtigste er, at man individuelt og/eller kollektivt får indarbejdet de pædagogiske problemstillinger og overvejelser i det arbejde man faktisk udfører. Hvis ingen af disse muligheder er realisable, kan man i det mindste søge at oprette pædagogik-studiekredse og/eller seminarer på faget. (Alle de nævnte muligheder har været afprøvet i Århus. I København er situationen nok vanskeligere).

I selve pædagogikumforløbet kan både kandidat og vejleder gøre noget for at lette situationen: Man kan bløde vejleder/bedømmer-problemet op ved at lægge op til et gensidigt samarbejde mellem kandidat og vejleder i stedet for den stive enten-eller

struktur: enten holder vejlederen timen eller også gør kandidaten det. To lærere kan udrette mere i en klasse end én - og for gennemsnitsgymnasieeleven kan det være en frugtbar oplevelse at se, at lærere ikke nødvendigvis er konkurrenter. Sådanne forsøg på team-teaching (som det vist hedder i pædagogisk terminologi) er helt i den ånd som gennemsyrrer Avedøre-rapporten. Her er der også mange gode supplerende forslag at hente om kandidat-vejleder-samarbejdet.

Som kandidat kan man skitsere sine ønsker og ideer omkring pædagogikums forløb for sine vejledere og klasser allerede fra starten (hvis man ellers har nogle). Mulighederne for at føre dem igennem er altid størst i begyndelsen af semesteret.

Kandidat og vejledere i fællesskab kan endvidere forsøge at koordinere kandidatens arbejde i de forskellige klasser, så arbejdsbyrden fordeles nogenlunde jævnt over hele pædagogikumsperioden. Også her kan Avedøre-rapporten være til nytte. Man bør endvidere have mulighed for at indskyde observationstimer for kandidaten i hele forløbet, både fordi udbyttet af obs-timer vokser med de indhøstede erfaringer og fordi det kan være en aflastning i pressede perioder (som der kan være mange af).

Det er vigtigt, at disse reformer ikke kun tages op af kandidaten, hvilket som nævnt kan virke belastende når forløbet er kommet i gang. Vejlederne må i højere grad være initiativtagerne, da de har sikrest grund under fødderne. Pointen i de her nævnte forslag er, at de skulle være til glæde for både vejledere og kandidater - og måske allermest for eleverne.

- 1) "Rapport fra konferencen om praktisk pædagogikum på Avedøre Statsskole april 1978". (Direktoratet for gymnasieskolerne og HF, 1978)