

TO VEJLEDERES SYN PÅ PÆDAGOGIKUM

af Steffen Brandorff og Bente Laursen

Forbemærkning: Som vejleder er den ene af os (SB) ret "grøn", med to kandidater som erfaringsbaggrund, den anden (BL) mere "moden" (10 kandidater). Vi har begge musik som hovedfag, og underviser p.t. de fleste af vores timer i faget. Det efterfølgende er resultatet af de diskussioner, vi har haft indbyrdes om pædagogikum og lærerkandidater. Meget af det er "gode råd" vi giver os selv som "nytårsforsætter" for næste kandidat. Hvis tonen hist og her lyder lidt "frelst", er det altså også vores egen "frelse", det handler om.

Det første en udenforstående må tage i betragtning i forbindelse med en vurdering af vejlederens funktion i pædagogikum er myndighedernes prioritering af den. Denne afspejles på i hvert fald to måder:

1. uddannelsen af vejledere og
2. aflønningen (og dermed den anslåede arbejdsindsats).

For at tage det sidste først: aflønningen for en lærerkandidat udgør i øjeblikket alt i alt 5.778,79 kr. pr. semester. Denne sum uddeles på kandidatens vejledere efter det antal timer, hvor de skal vejlede kandidaten (i alt 12), og for hver time får vejlederen således 481,57 kr. pr. halvår. Hvis vi regner et semester til 5 måneder og en måned til 4 1/3 uger, resulterer det i en fast løn på kr. 22,23 pr. ugentlig time for ekstraarbejdet i forbindelse med pædagogikum.

Uddannelsen af vejledere antyder en tilsvarende prioritering. Vejledere har fået tilbud om at komme på vejlederkurser af 4-5 dages varighed. Disse kurser er ikke obligatoriske, og der er ikke tale om en egentlig uddannelse. Ministeriet går åbenbart ud fra, at en vejleder blot har brug for sit eget pædagogikum og sin efterfølgende erfaring. Man har således også set, at nyudklækkede kandidater straks selv har fået en lærerkandidat.

Det er vel en almindelig formodning hos lærerkandidater, at de skal ud at se, hvordan gymnasieundervisning griber an. De forventer - og med nogen ret - at universitetsuddannelsen skal suppleres med en praktisk og teoretisk anskuelighedsundervisning i de fremgangsmåder og problemer, der er forbundet med gymnasieundervisningen.

Det vil efter læsning af ovenstående fremgå, at det er tvivlsomt, om dette overhovedet kan lade sig gøre på de nuværende betingelser. Det er ikke realistisk af kandidaten at forvente, at vejlederen er i besiddelse af andet end erfaring med, hvordan han/hun selv er kommet igennem tilpasningsprocessen, og hvilke ting der i undervisningssituationen ser ud til at "virke" eller ikke "virke".

Det er imidlertid klart, at når en gymnasielærer påtager sig jobbet som vejleder, er han moralsk

forpligtet heraf. Derfor prøver vejledere på trods af dårlig uddannelse og aflønning alligevel at analysere undervisningssituationer, alligevel at læse om pædagogiske problemer, alligevel at lære noget gennem kollegiale diskussioner, og ikke mindst lærer han/hun noget af at vejlede lærerkandidater.

FAGET.

Indholdet af musikundervisningen i gymnasiet er fastlagt i og af fagets bekendtgørelse, støttet af en udførlig undervisningsvejledning. Ved første øjekast kunne man fristes til at tro, at fagets emnekreds hermed er lagt i ret faste rammer. Men går man tæt på, er det eneste faste, (hvis man ser bort fra musikgrenen) at man skal beskæftige sig med "aktiv musikudøvelse, bevidst lytten og musik som socialt kulturfænomen". Vægtningen af disse er anbefalet til 1:1:1 i undervisningsvejledningen, men den har ingen lovkraft.

Den ofte omtalte metode "frihed" for gymnasieundervisningen bliver således reelt en både didaktisk¹⁾ og metodisk frihed. Dette medfører naturligt store divergenser med hensyn til musikundervisningens konkrete indhold og udformning på landets gymnasier, og lærerkandidaters uddannelse vil derfor også udvise store forskelle alt efter, på hvilket gymnasium de tager deres praktiske kursus.

Dette for pædagogikum uheldige forhold kunne opvejes af et fælles, fyldigt teoretisk pædagogikum, hvor didaktiske (især på midtvejskursus) og metodiske problemer kunne behandles grundigt og ensartet.

1) Med "didaktik" mener vi alt det, som angår fagets indhold, også ordningen af stoffets rækkefølge. "Metodik" bruger vi om de måder, hvorpå stoffet præsenteres.

Teoretisk kursus er imidlertid kraftigt nedprioriteret rent tidsmæssigt (for tiden varer kurset 2 uger). Det er endog muligt helt at undgå undervisning i teoretisk pædagogik og i stedet skrive en opgave, hvis omfang er ca. 4 arbejdsdøgn. Dermed er der altså kun garanti for, at årets kandidater er fortrolige med årets opgaveemne.

PÆDAGOGIKUM.

Der er en række problemer forbundet med musikundervisning i gymnasiet, som kandidaten pludselig står overfor, når han/hun begynder på pædagogikum. Vi skal ikke behandle dem i detaljer, men blot remse nogle af dem op:

1. Musik står meget svagt i folkeskolens læseplan. Mange elever har ikke fået undervisning i musik siden 5. klasse, når de kommer i 1.g.
2. Mange af eleverne er meget hurtige til at fælde smagsdomme over musik. Det er praktisk for dem til daglig, hvor de skal sortere i musikkens tilbudsjungle, men det kan ofte være en barriere for musiklæreren. Smagsdomme bruges også som et middel til at "jorde" hinanden, og dermed til at hævde sig i klassen.
3. Eleverne mangler ofte ord til at beskrive musik med, også fordi pubertetens blufærdighed over for deres eget følelsesliv spiller ind.
4. Musiklinien er udformet før de nyere ændringer i universiteternes studieordninger trådte i kraft. Et enkelt klart eksempel: de fleste kandidater vil føle sig usikre over for at skulle rette skriftlige opgaver i barokbas.

Disse problemer står læreren/vejlederen også over for, og det største problem i forbindelse med pædagogikum er da også efter vor vurdering et andet: kommunikationen og samarbejdet mellem kandidat og vejleder. Der er mange ting, som kan gå galt her,

og for at få hold på de vigtigste kan man prøve at dele vejledningsprocessen op i flere faser: 1) observation af kandidatens undervisningsadfærd 2) analyse heraf 3) introduktion af hjælpemidler 4) formulering af kritik og vejledning. Hertil kommer forhold som: 5) kandidatens opfattelse af kritik og vejledning samt 6) kandidatens mod og evne til at forsvare/ændre sin undervisningsadfærd.

I hver af disse faser er der forhold, som griber forstyrrende ind og kan forplumre vejledningen og gøre den ineffektiv.

Under observationen af en mislykket undervisning kan vejlederens loyalitet over for elever og fag blive sat på prøve. Man kan ærgre sig over, at et godt emne bliver "tabt på gulvet", og spekulationer over, hvordan det vil indvirke på tilvalget året efter, kan også forekomme. Det er svagheder man som vejleder meget let kan komme til at give efter for.

Analysen af undervisningsadfærden må vel for os alle være et problem, som en ordentlig uddannelse af vejledere kunne bøde på. Ligeledes må vores introduktion af midler, som måske kan rette op på kandidatens undervisning, være betinget mere af vores egne erfaringer end af et forkromet overblik over, hvilke midler der står til pædagogens rådighed i almindelighed. Hermed løber vi også den risiko, at kritikken udelukkende bliver konkret og får karakter af "staldfiduser". Praktiske råd om konkrete måder at gribe bestemte emner an på, er bestemt ikke at foragte som eksempler, der kan kaste lys over undervisningsmetoder, men de bør naturligvis ikke stå alene. Risikoen for, at de alligevel kommer til det, er dog altid til stede på grund af den knappe tid og den dårlige uddannelse, der står til vejlederens rådighed.

Ved formulering er der mulighed for forskellige

blandinger af to fremgangsmåder: en systematisk og detaljeret kritik af alle observerede svagheder, og en kritik, som går mere gradvis til værks og tager hensyn til kandidatens formodede psykiske styrke ("hvor meget kan hun tåle idag?"). Her kan man som vejleder meget let gå galt i byen, især over for kandidater, som udadtiler selvsikre, men indadtil usikre og følsomme over for kritik. Mange mennesker vil føle, at en time, hvor stort set alt kunne have været bedre, må have været helt håbløs. Det behøver selvfølgelig overhovedet ikke at være tilfældet, men det kan være vanskeligt at skelne tilstrækkelig klart mellem mindre ting og overordnede svagheder i en sådan samtale. Dette problem bliver ikke mindre af, at kandidater ofte bliver meget navlebeskuende på grund af deres ubehagelige placering mellem lærer og elever, systemets svagheder m.m., som gør dem hyperfølsomme overfor minste antydning af utilfredshed eller uenighed.

Vi er her ovre i problemet med kandidatens opfattelse af kritikens mål og baggrund, som naturligvis spiller en afgørende rolle. I den ene grøft kan han føle en forpligtelse til at forsvare alt, hvad han har gjort ned til tåbeligste detalje. I den anden grøft modtager han blot kritikken uden at sætte spørgsmålstejn ved, om hele vejledningen nu også er noget, som svarer til hans person og karakter.

Endnu et forplumrende forhold er, at vejlederen også er bedømmer. Det er et stort spørgsmål, om dette overhovedet står til at ændre, idet en rent extern bedømmelse ville få et meget mere tilfældigt præg - med alle en eksamens svagheder. Men det er en vanskelighed i vejledningssituationen, idet kandidaten fristes til at handle taktisk og sige ja og amen til mange ting som han/hun slet ikke står inde for. Det er vigtigt at dette undgås. Det er vildledning af vejlederen og vil i sidste ende for-

hindre vejlederen i at finde ud af, hvilken person han/hun står overfor, og resultatet kan kun blive dårligere vejledning.

Det er også vigtigt, at det står klart for begge parter, hvad de forventer af hinanden. En kandidat, som kommer lige fra universitetet og ikke har nogensomhelst undervisningserfaring, vil ofte ønske sig at blive "taget ved hånden", men kan lige så vel tænkes at have gjort sig tanker om både didaktik og metoder. En afventende holdning hos kandidaten kan af vejlederen meget vel blive opfattet som initiativløshed eller afmagt, hvis ikke kursusformen er aftalt på forhånd.

En god portion åbenhed og ærlighed mellem kandidat og vejleder er altså afgørende nødvendig for et effektivt pædagogikum. Det kan være svært at "indrømme" sit faglige standpunkt: kandidaten vil måske prøve at dække over manglende indsigt i bestemte gymnasieemner, mens vejlederen på sin side måske kan føle sig under udtalt anklage for ikke at følge med i fagets udvikling. Her må der realitets-sans og afslappethed til for at undgå, at der kun skal et spadestik til at skabe en kommunikationskløft mellem dem.

Hvis kommunikationen viser sig at bryde sammen for alvor, og kandidaten føler sig svigtet og udskældt, fordi en vejleders råd ikke passer til vedkommende eller misforstås, er der altid muligheden for at skifte gymnasium og dermed vejledere. Det sker i øjeblikket meget sjældent, og det må være galt. Der er ikke noget som helst underligt i, at en bestemt vejleder, som ikke ellers har haft "problemer" med kandidater, en gang imellem står over for en kandidat, som han/hun ikke kan kommunikere med. Det må og skal ske nu og da. Det er derfor efter vor mening overdrevet, hvis en vejleder eller en kandidat skulle føle sig kasseret på grund af en

sådan flytning. Indbyrdes forståelse og samarbejde er grundlæggende nødvendigt for at gøre pædagogikum til en ordentlig læretid, og højregevind og venstregevind kan sagtens være glimrende hver for sig uden at de passer sammen.

Vi ved selvfølgelig også udmærket, at kandidaten er den svageste part i pædagogikumssituationen, og at mange henstillinger fra os kan opfattes som den reneste idealisme. Herunder opfordringen til at være ærlig og afslappet overfor vejlederen. For hvis nu indrømmelser om svagheder bliver opfattet som udgangspunkt for bedømmelsen eller endog citeret i udtalelsen? Eller hvis forsvar for egne synspunkter skulle blive opfattet som stædighed? Her kan vi igen kun give en idealistisk løsning. Kandidaten skal sætte sig ud over sin stillings handicaps for at få noget brugbart ud af det praktisk-pædagogiske kursus.

HVAD ER EN GOD LÆRER?

Det sidste problem vi vil tage op er helt overordnet. Det drejer sig om den lærer-model vi benytter som ideal for pædagogikum. Lærermodellens kvalitet bliver målt med en målestok, der må indeholde begreber som: indlæringseffektivitet, elevernes holdning til stoffet efter undervisningen, elevernes personlige udviklingsmuligheder i undervisningsformen o. lign. Derfor kunne man med god ret spørge: kan kandidat og vejleder ikke have helt forskellige syn på, hvordan en lærer bør være? og det kan de naturligvis, og der er heller ikke noget i vejen for, at deres synspunkter kan være lige kvalificerede. I praksis vil det ofte være vejlederens indstilling, der dominerer. Det skyldes selvfølgelig, at vejlederen ofte optræder med større sikkerhed qua sin erfaring, og at vejlederen i spillet kandidat/vejleder i alle måder har fat i den lange ende. Netop derfor må vi gribe os

selv i barmen, når vi er lige ved at reagere spontant mod en undervisningsform, som er forskellig fra vores egen.

Der er netop i denne tid diskussion om den meget almindelige lærer-model, som driver den såkaldte "show-pædagogik". Det er en stærkt lærerstyret undervisningsform, som er beregnet på at holde eleverne i ånde, mere dem og fratage dem tid til at tænke særlig dybt over, hvad der foregår. Det kan lyde som en "ulækker" form, men vi bedømmer den som absolut nødvendig, i hvert fald i 1.g-undervisningen, hvor de tidligere opremsede problemer gør sig stærkest gældende.

Ved denne form kan læreren nemlig fremmanipulere en interesse, som måske holder ud over den enkelte time, og som åbner for mindre hårdhændede undervisningsmetoder. I fag, som eleverne på forhånd betragter som vigtige, såsom engelsk, fysik og matematik, er det meget lettere at få en "kedelig" time akcepteret som nødvendig. Men i musik, som "det jo ikke er nødvendigt at vide noget om" går det ikke ret længe. Et andet fristende moment ved "show-pædagogik" er, at eleverne kan rives med umiddelbart, at de går fra timen med en fornemmelse af at have oplevet noget, og at de derfor ankommer med en positiv forventning til næste time.

Vi vil dog ikke på forhånd afvise, at en anden lærer-model end den her nævnte kunne finde meningsfuld anvendelse - også i 1.g-undervisningen, og kandidater med andre ideer skal være velkomne.

Et af de mest anstrengende forhold for lærerkandidater er, at de formodes at leve op til idealet i alle deres timer. Vi andre kan bedre tage den med ro til daglig, hvor vi ingen observatør har på, og vi kan tillade os at sænke tempoet en gang imellem, begå fejl og endda en sjælden gang møde dårligt forberedt! Ingen vil bebrejde os det umiddelbart. Men det er vel blot naturligt at sætte et "højt" ideal i pædagogikumssituationen - i hvert fald er det let at se det absurde i at benytte middelmådighed som eksempel i en sådan oplæringsproces - også selv om vi selv skulle være middelmådige inden for nogle af fagets områder.

Summa: Vi kunne altså godt tænke os en afdramatisering af pædagogikumssituationen, og vil gerne endnu engang opfordre vejledere (os selv) og kandidater til at indse, at pædagogikum er et naturligt indslag i skolens hverdag, hvor fejlbarlige kandidater samarbejder med fejlbarlige vejledere om at nå det bedst mulige undervisningsresultat.