

Evaluering af pædagogikumordningen fra 2009

Evaluering af pædagogikumordningen fra 2009

2013

**Evaluering af pædagogikumordningen fra
2009**

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-696-3

Indhold

1	Resume	5
2	Indledning	8
2.1	Kort om pædagogikumordningen fra 2009	8
2.2	Evalueringsformål	9
2.3	Evalueringsdesign	10
3	Udbyttet af pædagogikumordningen	12
3.1	Det oplevede udbytte	12
3.2	Skoleudvikling	16
3.3	Uddannelse af kandidater	19
3.4	Sammenfatning	24
4	Praktisk pædagogikum	27
4.1	Kursusledelsen	27
4.2	Uddannelsesplanen	32
4.3	Vejledningen af kandidaterne	35
4.4	Forløbet med de tilsynsførende	42
4.5	Sammenfatning	48
5	Teoretisk pædagogikum	50
5.1	Relevansen af de teoretiske kurser	50
5.2	Prøven i teoretisk pædagogikum	55
5.3	Sammenfatning	57
6	Pædagogikumuddannelsen som helhed	59
6.1	Overordnet vurdering af ordningen	59
6.2	Samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum	61
6.3	Sammenfatning	64
Appendiks		
Appendiks A:	Uddybende om metoden	66
Appendiks B:	Uddybende tabeller – opdelt på skoleformer	73

1 Resume

I august 2009 blev der indført en ny fælles pædagogikumordning for lærere på alle de gymnasiale uddannelser, og det blev besluttet, at ordningen skulle evalueres efter tre gennemløb. I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne af evalueringen af den nye pædagogikumordning. Evalueringen er rekvireret af Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU).

Konklusion

Evalueringen viser, at pædagogikumordningen på mange måder er velfungerende og lever op til sit formål om at give nyansatte lærere i gymnasiet en solid pædagogisk baggrund for at kunne undervise på de gymnasiale uddannelser og indgå i udviklingen af de gymnasiale skoleformer og disses samspil med det omgivende samfund.

Det vurderes i særlig grad positivt, at ordningen er fælles for de fire gymnasiale uddannelser, og ordningen vurderes i den forbindelse at være relevant for alle skoleformerne. Blandt ledere og kursusledere på hhx- og htx-skoler, hvor ordningen har medført de største ændringer i forhold til tidligere ordninger, vurderes ordningen at være et pædagogisk løft.

Samtidig viser evalueringen, at kandidaternes udbytte, som det vurderes af de forskellige aktørgrupper i evalueringen, i høj grad svarer til uddannelsens mål, særligt hvad angår undervisningsfærdighed i deres fag og viden om fagdidaktik og almenpædagogik.

Udover udbyttet for kandidaterne peger evalueringen på, at pædagogikum på mange skoler anses som et bidrag til skolens pædagogiske udvikling. Dette gælder særligt den udvikling, det medfører for de af skolens lærere, der indgår som vejledere, og det rum for kollegial sparring om og udvikling af undervisningen, som vejledningsforløbene kan danne ramme om.

Evalueringen peger imidlertid også på nogle områder, hvor ordningen kan forbedres. Det drejer sig om, at pædagogikum er et meget kompakt og for nogle kandidater ligefrem presset forløb, at kandidaterne kun i begrænset omfang oplever en sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, og at der på nogle punkter mangler præciseringer og fælles fortolkninger af ordningen, hvilket betyder, at rammer og roller fortolkes forskelligt og giver kandidaterne forskellige uddannelsesforløb og vilkår for bedømmelse.

I det følgende opsummeres en række væsentlige opmærksomhedspunkter. Sammenfatningerne i rapportens enkelte kapitler peger på flere forhold, det er vigtigt at være opmærksom på fremover.

Pædagogikum er et komprimeret forløb

På tværs af de forskellige datakilder i evalueringen tegnes et billede af, at pædagogikumforløbet er komprimeret for kandidaterne og indebærer mange aktiviteter og skift mellem forskellige aktiviteter. Samtidig gives der på tværs af de interviewede aktørgrupper overvejende udtryk for, at det ikke er ønskeligt, at forløbet strækker sig længere end det år, som pædagogikum nu varer. Der synes imidlertid at være behov for at overveje tilrettelæggelsen af forløbet for kandidater med flere end to fag, da forløbet for disse kandidater virker for presset og fragmenteret. Desuden er det vigtigt, at der i den lokale tilrettelæggelse af forløbet tages hensyn til at skabe mest mulig kontinuitet og sammenhæng som grundlag for at kunne arbejde med progression og have tid til at omsætte det teoretiske stof i praksis. Herunder må det bl.a. overvejes, om der bør være en intention om at begrænse antallet af vejlederklasser, som kandidaterne indgår i.

Sammenhæng og progression i vejledningsforløbene

Evalueringen viser, at der blandt de interviewede kandidater er en oplevelse af, at de får et udbytte af vejledningsforløbene i praktisk pædagogikum. Det fremgår imidlertid på tværs af datamaterialet, at der på visse områder er stor forskel på, hvordan vejledningsforløbene tilrettelægges, hvilket fokus der er i vejledningen, og hvordan der arbejdes med progression.

Nogle kandidater oplever således vejledningen knyttet meget til det enkelte fag, mens andre oplever, at vejledningen rækker udover faget og har et mere almenpædagogisk sigte. I den forbindelse er der forskel på, om progression i vejledningen tager udgangspunkt i omfanget af kandidatens ansvar for undervisningen, i almenpædagogiske overvejelser, i fagdidaktiske overvejelser eller i det faglige stof, eleverne undervises i. Det lader i den forbindelse til, at der er behov for at præcisere og drøfte, hvordan man kan arbejde med progression i vejledningen, og hvordan dette bedst kan afspejles i kandidatens fokuspunkter.

Der kan være behov både for, at MBU udfolder formålet med vejledningsforløbene i pædagogikumvejledningen, herunder aktiviteter og progression, og for øget opmærksomhed lokalt på kursusledernes opgave med at udmønte rammerne og vejlede vejlederne i opgaven. Evalueringen peger i den forbindelse på et uudnyttet potentiale i uddannelsesplanen som et redskab til at skabe pædagogisk sammenhæng og progression i forløbet, ligesom der er store forskelle på, hvordan kandidatens fokuspunkter udarbejdes, og hvilket niveau de retter sig mod. Både uddannelsesplan og fokuspunkter kan i højere grad anvendes til at skabe en overordnet sammenhæng i det samlede forløb – i forhold til at skabe sammenhæng både til teoretisk pædagogikum og mellem kandidatens forskellige vejledningsforløb.

Evalueringen viser derudover, at der kan være uklarhed om rollefordelingen mellem kandidat og vejleder. I den forbindelse kan det overvejes, om der bør være en præcisering af formål med og fordeling af hhv. kandidatens observation og undervisning i vejlederklassen.

Sammenhæng mellem praktisk og teoretisk pædagogikum

Evalueringen viser, at teoretisk og praktisk pædagogikum i høj grad lever i hvert sit rum, og at der navnlig blandt de interviewede kandidater efterspørges en bedre sammenhæng. Et forbedret samspil mellem de to dele stiller krav til såvel skolerne som udbyderne af teoretisk pædagogikum.

I forhold til teoretisk pædagogikum viser evalueringen, at nogle kandidater efterspørger større fokus på relevans og anvendelighed af det lærte i praksis. Det er vigtigt, at teoretisk pædagogikum fastholdes som en ambitiøs teoretisk uddannelse, hvor kandidaterne beskæftiger sig med såvel fagdidaktik som almenpædagogik på et højt niveau og på et niveau, der rækker udover den umiddelbare anvendelse i de enkelte fag, men lægger grunden for en længerevarende pædagogisk reflekterende udvikling. Men det er samtidig et problem, hvis dele af teoretisk pædagogikum forekommer så fjernt fra anvendelsessituationen, at det bremser for, at kandidaterne inddrager og anvender det, så det faktisk kommer eleverne til gode. Evalueringen peger derfor på et behov for, at man i teoretisk pædagogikum arbejder mere med at tydeliggøre anvendeligheden af det lærte på flere niveauer. Desuden lader der til at være et behov for flere praksisnære almenpædagogiske værktøjer og eksempler, som giver kandidaterne mulighed for at drøfte deres praksis i en teoretisk setting. Endelig peger evalueringen på, at den manglende sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum også hænger sammen med en begrænset sammenhæng mellem de almenpædagogiske og fagdidaktiske kurser, og at der kan være et behov for at styrke denne sammenhæng, således at der trækkes tråde mellem de almenpædagogiske indsigter og de mere praksisrettede fagdidaktiske kurser.

En stor del af ansvaret for, at kandidaterne oplever en sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, ligger hos skolerne. I forhold til praktisk pædagogikum viser evalueringen, at kulturen på skolerne kan styrkes med hensyn til at inddrage perspektiver fra teoretisk pædagogikum gennem en mere generel bevidsthed om og anerkendelse af de teoretiske perspektiver. Evalueringen peger på vigtigheden af, at flere kursusledere fremover får mere fokus på den pædagogiske del af opgaven som dem, der trækker vejledningen af kandidaten op på et overordnet, sammenbindende og mere almenpædagogisk niveau på tværs af vejledningen i de enkelte fag og med en tydelig kobling til teoretisk pædagogikum. Nogle kursusledere lægger mange kræfter i

opgaven, men evalueringen peger på, at det kan styrkes og udbredes. Blandt vejlederne er der i mindre grad fokus på at inddrage de teoretiske perspektiver. Her må man fra centralt hold overveje og eksplicitere, i hvilket omfang man forventer, at det teoretiske skal være en del af vejledningen.

Endelig peger evalueringen på, at der navnlig for de tilsynsførende kan være behov for en generel opkvalificering i forhold til kendskab til teoretisk pædagogikum, så de tilsynsførende i højere grad kan bidrage til at skabe sammenhæng i pædagogikumforløbet, og så det kan indgå i bedømmelsen af kandidaten.

Vilkår for bedømmelse af kandidaterne

Evalueringen viser, at kandidaterne på nogle centrale punkter har uens vilkår for bedømmelsen af dem i både den teoretiske og den praktiske del af pædagogikum. I forhold til prøven i teoretisk pædagogikum er der således forskel på kandidaternes mulighed for at få vejledning på skolerne, hvilket i nogle tilfælde kan udspringe af en usikkerhed på skolerne om, hvad der forventes. I forhold til bedømmelsen i praktisk pædagogikum er der forskel på, om bedømmelsen sker med udgangspunkt i overværet undervisning i kandidatens egne klasser eller i vejlederens klasser. Da der er tale om en bedømmelse af kandidaten med stor betydning for kandidatens fremtidige karriere, forekommer det væsentligt at sikre mere ensartede vilkår for bedømmelse af kandidaterne i både teoretisk og praktisk pædagogikum.

Forskel på skolernes relative uddannelsesandel

Evalueringen viser, at der er forskel på i hvor høj grad skolerne uddanner kandidater i pædagogikum set i forhold til deres lærerbehold. Størstedelen af skolerne uddanner flere kandidater, end de ansætter lærere, der allerede har pædagogikum, men der er samtidig en stor spredning i skolernes uddannelsesandel, hvor en gruppe skoler uddanner relativt mange, og en anden gruppe uddanner relativt få. Dette skyldes bl.a. skolernes forskellige vilkår for rekruttering og fastholdelse af lærere. Det kan på den ene side betyde, at nogle skoler er organisatorisk og økonomisk mere belastede af pædagogikum end andre, og på den anden side, at der er forskel på i hvilken grad pædagogikumordningen bliver en vigtig og integreret del af skolernes pædagogiske udvikling.

Undervisningserfaring inden pædagogikum

Ifølge reglerne for pædagogikum skal kandidaterne i pædagogikum i det første år af ansættelsen, men ofte sker dette ikke i praksis. Dette kan være en praktisk konsekvens af, at der er kapacitetsproblemer på nogle skoler, som skal uddanne forholdsvis mange kandidater eller har en pukkel. Men det kan også skyldes at pædagogikum er et kompakt forløb, så nogle kursusledere oplever, at det er bedre at give tid til at lære skolen og lærerjobbet at kende først, og endelig anses undervisningserfaring af nogle kandidater som vigtigt for bedre at kunne se anvendeligheden af de teoretiske kurser. Det er værd at bemærke, at ordningen tilsyneladende indebærer nogle forhold, som betyder, at det af nogle kursusledere og kandidater opleves som en stor fordel at have undervisningserfaring, inden man starter i pædagogikum. Men det betyder, at praksis i nogle tilfælde bliver en afvigelse fra reglerne for pædagogikum, hvilket bl.a. indebærer, at nogle lærere underviser i en periode uden at have pædagogikum, og at kandidaterne, når de starter på pædagogikum, har forskellige forudsætninger.

2 Indledning

I august 2009 blev der indført en ny fælles pædagogikumuddannelse for lærere på de gymnasiale uddannelser. Den nye pædagogikumuddannelse indebærer bl.a., at lærere på de erhvervsgymnasiale uddannelser og lærere på de almen-gymnasiale uddannelser omfattes af samme pædagogikumuddannelse. Pædagogikum gennemføres i henhold til lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser (LOV nr. 475 af 17.06.2008)¹ og bekendtgørelse om undervisningskompetence i de gymnasiale uddannelser (pædagogikumbekendtgørelsen) (BEK nr. 139 af 23.02.2011)².

Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en evaluering af ordningen. Denne rapport fremlægger resultaterne af evalueringen.

2.1 Kort om pædagogikumordningen fra 2009

Pædagogikumuddannelsen er obligatorisk for nye lærere, der fastansættes i gymnasiet. Uddannelsen varer et år (60 ECTS-point) og skal som hovedregel gennemføres inden for ansættelsens første år. Formålet med pædagogikum er nu som tidligere at give nyansatte lærere de nødvendige pædagogiske kompetencer for at kunne arbejde som lærere på de gymnasiale uddannelser og samtidig bidrage til, at lærerne aktivt kan indgå i udviklingen af de gymnasiale skoleformer og disses samspil med det omgivende samfund.

Pædagogikumuddannelsen består af en teoretisk del og en praktisk del. Den teoretiske del udgør ca. en tredjedel (522 arbejdstimer), mens den praktiske del udgør to tredjedele. Den praktiske del er yderligere opdelt og omfatter undervisning og observation i vejlederens klasser (485 arbejdstimer) og undervisning i egne klasser (565 arbejdstimer). Herudover bruges der 100 timer på generelle pædagogiske opgaver.

Teoretisk pædagogikum varetages p.t. af Institut for Kulturvidenskaber (IKV) på Syddansk Universitet i samarbejde med Aarhus Universitet. Det konkrete indhold i teoretisk pædagogikum er fastsat i en studieordning og omfatter kurser i almen pædagogik, fagenes samspil og fagdidaktik i kandidatens fag samt en række workshops. Teoretisk pædagogikum afsluttes med en skriftlig prøve, der bedømmes med eksternt censur.

Praktisk pædagogikum gennemføres på kandidatens hjemskole i samtlige kandidatens gymnasie-relevante fag. Skolens leder har det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen af kandidatens forløb, men udpeger ofte en kursusleder, der varetager planlægning og koordinering, herunder udarbejder en uddannelsesplan for kandidaten. Skolens leder udpeger blandt skolens lærere en eller flere vejledere i alle kandidatens fag. MBU beskikker en og i nogle tilfælde to tilsynsførende fra en anden skole, der fører tilsyn med kandidatens forløb gennem tre besøg. Kursusleder og tilsynsførende afgør sammen, om kandidaten skal bestå praktisk pædagogikum, og udformer en pædagogikumudtalelse, hvis kandidaten har bestået pædagogikum. Både praktisk og teoretisk pædagogikum skal bestås, for at kandidaten opnår undervisningskompetence.

Finansieringen af pædagogikum er sammensat af et pædagogikumtaxameter, der følger kandidaten, og et tilskud, der er indregnet i det almindelige undervisningstaxameter. Baggrunden for dette er et ønske om på en gang at give skolerne et incitament til at ansætte pædagogikumkandidater og samtidig give dem et ledelsesrum til at tilpasse antallet af ansættelser efter de lokale behov

¹ <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=117748>.

² <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=135981>.

ved at gøre optaget til uddannelsen frit. Det blev anset som en forudsætning for at kunne indføre frit optag, at en del af finansieringen ligger i skolernes undervisningstaxameter og ikke kun som et særskilt pædagogikumtaxameter.

Baggrund for ændringen af pædagogikumordningen i 2009

Ændringen af pædagogikumordningen i 2009 fulgte i kølvandet på andre ændringer og reformer med betydning for det gymnasiale område.³

Et af formålene med gymnasireformen, der trådte i kraft i 2005, var at skabe større sammenhæng og ligestilling mellem de gymnasiale uddannelser som et fælles uddannelsesområde. En fælles pædagogikumordning på tværs af de gymnasiale uddannelser understøtter dette formål. Tidligere gennemførte lærerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser pædagogikum sammen med de øvrige lærere på erhvervsskolerne, dvs. lærere på erhvervsuddannelser, kortere videregående uddannelser m.m. Med pædagogikumordningen fra 2009 er der etableret en fælles ordning for alle fire uddannelser. Navnlig for htx og hhx har 2009-ordningen betydet en ændring, bl.a. at kandidaterne skal have pædagogikum med fagdidaktiske kurser og vejledning i alle deres fag, og at der skabes en ny organisering af praktisk pædagogikum på skolen med nye funktioner i form af kursusleder og tilsynsførende.

En anden baggrund for ændringen af pædagogikumordningen var universitetsreformen fra 2003, hvor nye kandidatuddannelser med større mulighed for at vælge mellem forskellige kompetenceprofiler, herunder rettet mod jobbet som gymnasielærer, overflødiggjorde det halve års sidefagssupplering, der tidligere var en del af pædagogikumuddannelsen på det almene gymnasium. Hvor pædagogikumordningen på stx og hf tidligere varede to år inklusive et halvt års sidefagssupplering og et år for de kandidater, der ikke skulle have sidefagssupplering, er den nuværende ordning etårig for alle kandidater. I den forbindelse er omfang og rækkefølge af de forskellige elementer i pædagogikumuddannelsen justeret.

Endelig lå en del af baggrunden for ændringen af pædagogikumordningen i et behov for at skabe en ny finansierings- og dimensioneringsmodel på de almene gymnasier efter amternes nedlæggelse. Tidligere havde amterne inden for en af MBU udmeldt ramme ansvar for at oprette og finansiere en række uddannelsesstillinger. På den måde var der en central styring af dimensioneringen af uddannelsen. Med udgangspunkt i de almene gymnasiers overgang til selveje og taxameterstyring i 2007 er det i den nye ordning de enkelte uddannelsesansvarlige ledes ansvar at planlægge ansættelse og uddannelse af nye lærere. Kandidaterne ansættes i en almindelig fast stilling og skal som hovedregel gennemføre pædagogikum inden for det første år af ansættelsen. Fastansættelsen er dog betinget af, at kandidaten består pædagogikum. Antallet af pædagogikumkandidater styres på den måde af skolernes faktiske behov for at ansætte lærere.

2.2 Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er at vurdere, om den nuværende pædagogikumordning lever op til sit formål om at give nyansatte lærere en solid pædagogisk baggrund for at kunne undervise på de gymnasiale uddannelser og samtidig bidrage til, at læreren aktivt kan indgå i udviklingen af de gymnasiale skoleformer og disses samspil med det omgivende samfund.

Evalueringen tager udgangspunkt i pædagogikumordningen, som den er beskrevet i loven om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser, pædagogikumbekendtgørelsen og vejledningen til bekendtgørelsen⁴. For at kunne vurdere ordningen er der valgt en tilgang, hvor ordningen belyses gennem praksis. Fokus for evalueringen er således, hvordan pædagogikum fungerer i praksis,

³ *Beskrivelsen tager udgangspunkt i bemærkningerne til lovforslaget: Forslag til lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser, 2007/2 LF 143, http://www.ft.dk/samling/20072/lovforslag/143/html_som_fremsat.htm.*

⁴ *Vejledning til Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de gymnasiale uddannelser (pædagogikumbekendtgørelsen), bekendtgørelse nr. 139 af 23. februar 2011. http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/110708_vejledning_paedagogikumbekendtgorelsen.ashx.*

herunder hvordan de enkelte dele af praktisk og teoretisk pædagogikum fungerer – samt samspillet mellem delene.

Da pædagogikum er en kompleks størrelse med mange aktiviteter og aktører, er der afgrænset fire overordnede fokusområder for evalueringen.

Udbyttet af pædagogikumordningen

Under dette fokusområde belyser evalueringen udbyttet af pædagogikumordningen på forskellige niveauer. For det første belyses det oplevede udbytte af pædagogikumordningen for kandidaterne med udgangspunkt i de forskellige aktørers vurderinger af kandidaternes faglige udbytte. For det andet belyses udbyttet af ordningen på skoleniveau, i forhold til hvordan pædagogikumordningen bidrager til skolens udvikling. Endelig belyses som det tredje ordningens betydning for uddannelsen af kandidater (gymnasielærere med undervisningskompetence), herunder hvorvidt skolerne påtager sig ansvaret for at uddanne kandidater, og i hvilket omfang ordningen bidrager til mobilitet imellem uddannelserne.

Praktisk pædagogikum

Under dette fokusområde belyses tilrettelæggelse og gennemførelse af praktisk pædagogikum på skolerne. Evalueringen sætter fokus på kursusledelsen, uddannelsesplanen og vejledningen. Endelig ser evalueringen på de tilsynsførendes rolle i forløbet. Det indgår ikke i evalueringen at belyse tildeling af faglig kompetence.

Teoretisk pædagogikum

Under dette fokusområde belyser evalueringen teoretisk pædagogikum som del af den samlede pædagogikumordning. Evalueringen belyser kandidaternes oplevede relevans af teoretisk pædagogikum og de forskellige kurser. Desuden belyses prøven i teoretisk pædagogikum og dens sammenhæng med undervisningen i teoretisk pædagogikum og relevans for kandidaternes praktiske arbejde. Det indgår ikke i evalueringen at vurdere kvaliteten af indholdet og undervisningen i teoretisk pædagogikum. Denne evalueres, jf. pædagogikumbekendtgørelsen, løbende af Det Rådgivende udvalg for Pædagogikum. Det er således heller ikke udbyder af teoretisk pædagogikum, der isoleret set er genstand for evaluering, men indholdet af teoretisk pædagogikum, som det indgår i den samlede ordning.

Pædagogikumordningen som helhed

Endelig belyser evalueringen, hvordan pædagogikumordningen fungerer som helhed, herunder de forskellige aktørers vurderinger af uddannelsens struktur og varighed og samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum.

Rapporten er opbygget i fire kapitler, der følger de fire fokusområder.

2.3 Evalueringsdesign

Som konsekvens af kompleksiteten og de mange aktører, der indgår i pædagogikum, er der valgt et evalueringsdesign, der inddrager så mange involverede aktørers perspektiver som muligt. Der er anvendt forskellige dataindsamlingsmetoder for de forskellige aktørgrupper, som er valgt ud fra, hvordan evalueringen på bedst mulig vis kommer rundt om alle fokusområder.

Følgende elementer indgår i evalueringsdesignet:

- *Forundersøgelse.* I forbindelse med evalueringen er der indledningsvis gennemført en forundersøgelse med studier af relevante dokumenter og med møder med hhv. Gymnasieskolernes Pædagogikumforening og en gruppe fagkonsulenter i MBU.
- *Spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.* Der er i oktober 2012 gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere på alle gymnasiale institutioner og afdelinger, der udbyder gymnasiale uddannelser. Undersøgelsen havde en svarprocent på 70.
- *Telefoninterview med ti kursusledere.* Der er gennemført telefoninterview med fire kursusledere på stx, to på VUC/hf, to på hhx og to på htx.

- *Telefoninterview med ti vejledere.* Der er gennemført telefoninterview med fire vejledere på stx, to på VUC/hf, to på hhx og to på htx.
- *To fokusgruppeinterview med lærere, der afsluttede pædagogikum i 2011.* I rapporten omtales de som fokusgruppeinterview med kandidater. Der blev gennemført en fokusgruppe med kandidater fra stx og hf og en fokusgruppe med kandidater fra htx og hhx (i alt 19 kandidater).
- *Et fokusgruppeinterview med tilsynsførende.* Der er gennemført et fokusgruppeinterview med tilsynsførende. I fokusgruppen deltog fire tilsynsførende fra stx, to fra VUC/hf, to fra htx og en fra hhx.
- *Møde med udbyder af teoretisk pædagogikum.* Der er i forbindelse med evalueringen afholdt et møde med IKV, som udbyder teoretisk pædagogikum. I mødet deltog desuden formanden for det rådgivende udvalg, der er nedsat for at rådgive udbyder af teoretisk pædagogikum.

Der er valgt en kvantitativ metode til indsamling af data fra lederne for at have mulighed for at kortlægge det samlede billede af skolernes uddannelse af kandidater og kandidaternes bevægelsesmønstre på landsplan samt kunne give et samlet billede af ledernes vurderinger af ordningen og dens udbytte både i forhold til kandidaterne og bredere for skolen. Der er valgt kvalitative metoder til indsamling af data fra de øvrige aktørgrupper, da der her er lagt vægt på at kunne få beskrevet praksis på skolerne mere detaljeret og kunne identificere mere komplekse sammenhænge mellem forskellig praksis og forskellige vurderinger af styrker og svagheder ved ordningen. Desuden var det væsentligt at kunne få øje på forhold og sammenhænge, som ikke var kendt på forhånd. Der er tilstræbt en triangulering af data, således at samtlige fokusområder belyses af mere end én datakilde.

I analysen af data fra spørgeskemaundersøgelsen bruges begrebet skole om de enheder, som lederne i spørgeskemaet er ansvarlige for, også selvom der for nogle vil være tale om en afdeling. Hvis en institution har flere gymnasiale uddannelser eller flere geografiske afdelinger af samme uddannelse, er der udsendt flere skemaer til samme institution.

Evalueringens design, metode og analysetilgang beskrives uddybende i appendiks A.

Projektgruppe

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe på EVA bestående af evalueringskonsulent Katrine Strange (projektleder), evalueringsmedarbejder Simon Jacobsen, metodekonsulent Niels Peter Mortensen, metodemedarbejder Maria Havgry og metodemedarbejder Signe Neerup Lassen.

3 Udbyttet af pædagogikumordningen

Dette kapitel sætter fokus på udbyttet af pædagogikum på tre niveauer: kandidaternes udbytte af pædagogikum, som det opleves af de forskellige aktørgrupper i evalueringen (afsnit 3.1), skolernes udbytte af pædagogikumordningen i et udviklingsøjemed (afsnit 3.2) og udbyttet af ordningen på et mere overordnet niveau i forhold til at få uddannet et antal pædagogikumkandidater, der matcher skolernes samlede behov (afsnit 3.3).

3.1 Det oplevede udbytte

Analysen i dette afsnit peger på, at kandidaterne gennem pædagogikum får et pædagogisk og didaktisk udbytte, der gør dem til bedre undervisere i gymnasiet. Det er den overordnede vurdering på tværs af de forskellige aktørgrupper i evalueringen. Analysen peger dog også på, at kandidaternes udbytte kunne styrkes på nogle områder.

Ledernes vurderinger af kandidaternes udbytte

Blandt de ledere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, er der en overvejende positiv vurdering af kandidaternes udbytte af det samlede pædagogikum. 56 % af lederne vurderer, at kandidaterne i høj grad opnår de nødvendige kompetencer for at kunne varetage jobbet som lærer på de gymnasiale uddannelser, mens 44 % svarer "I nogen grad". Ingen svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke". Der er ikke signifikante forskelle mellem besvarelsene for lederne på de forskellige skoleformer, og udbyttet af pædagogikum vurderes således positivt af lederne på tværs af uddannelsesretningerne.⁵

Lederne vurderer, at kandidaterne gennem pædagogikum opnår både undervisningsfærdighed og viden om fagdidaktik og almenpædagogik. Det fremgår af tabel 1, som går tættere på, hvilket udbytte lederne vurderer at kandidaterne får af pædagogikum. Ledernes vurderinger af kandidaternes udbytte inden for de forskellige områder skal betragtes som overordnede vurderinger af udbyttet af det samlede pædagogikum, som det er implementeret i teoretisk og praktisk pædagogikum.

Tabel 1
Ledernes vurdering af kandidaternes udbytte

Ledernes vurderinger af, i hvilken grad kandidaterne har opnået følgende viden og færdigheder gennem pædagogikum

(n = 183)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Undervisningsfærdighed	67 %	32 %	2 %	0 %	0 %
Viden om fagdidaktik	58 %	42 %	1 %	0 %	0 %
Viden om almenpædagogik	41 %	55 %	4 %	0 %	0 %
Viden om de gymnasiale uddannelsers skoleformer	27 %	48 %	21 %	1 %	4 %
Færdighed i at håndtere en differentieret elevgruppe	19 %	62 %	16 %	1 %	2 %

fortsættes næste side ...

⁵ For vurderinger opdelt på skoleformer se tabel 16 i appendiks B.

(n = 183)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Færdighed i at anvende it og digitale medier i undervisningen	13 %	62 %	21 %	2 %	2 %
Indsigt i uddannelsernes samspil med det omgivende samfund	8 %	36 %	44 %	6 %	7 %

Kilde: EVA's undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 17 i appendiks B.

Tabellen tager udgangspunkt i de overordnede mål, der er for kandidaternes udbytte af pædagogikum i bekendtgørelsen. Der er desuden valgt at spørge uddybende om to færdigheder, som kan betragtes som delområder inden for undervisningsfærdighed, nemlig færdighed i at håndtere en differentieret elevgruppe og færdighed i at anvende it og digitale medier i undervisningen. De er valgt, fordi det er områder, hvor undervisningen og vilkårene for undervisningen i gymnasiet er i udvikling.

Stort set samtlige ledere vurderer, at kandidaterne gennem pædagogikum i høj eller nogen grad opnår undervisningsfærdighed og viden om fagdidaktik og almenpædagogik, hvilket er centrale mål for uddannelsen. Undervisningsfærdighed er det, som flest ledere vurderer at kandidaterne i høj grad opnår.

Selvom så stor en del af lederne vurderer, at kandidaterne opnår undervisningsfærdighed gennem pædagogikum, er der samtidig en del af lederne, der svarer, at de ikke eller i mindre grad vurderer, at kandidaterne gennem pædagogikum opnår færdighed i at håndtere en differentieret elevgruppe og anvende it og digitale medier i undervisningen, hvilket må betragtes som væsentlige aspekter af kandidaternes undervisningsfærdighed. Der er desuden en del af lederne, der vurderer, at kandidaterne i mindre grad eller slet ikke har opnået viden om de gymnasiale uddannelsers skoleformer, og halvdelen af lederne vurderer, at kandidaterne i mindre grad eller slet ikke har opnået indsigt i uddannelsernes samspil med det omgivende samfund.

De følgende afsnit går gennem en kvalitativ analyse af interviewene med kursusledere, tilsynsførende og kandidaterne selv tættere på, hvilket udbytte kandidaterne får af pædagogikum, og på hvilke områder udbyttet kan styrkes.

Kvalitative vurderinger af kandidaternes udbytte

Blandt både de interviewede tilsynsførende og de interviewede kursusledere lyder det, at kandidaterne generelt har et stort udbytte af pædagogikum, og at de udvikler sig i løbet af forløbet. Blandt kandidaterne i fokusgrupperne er der større forskel på vurderingerne af udbyttet. Nogle kandidater oplever, at de har fået et stort udbytte af pædagogikum, mens andre oplever udbyttet som begrænset og har svært ved at pege på, hvad de har lært i pædagogikum, som de ikke ville have lært alligevel i løbet af et års arbejde som lærer.

De centrale begreber i de forskellige aktørers vurderinger af kandidaternes udbytte er, at de får konkrete værktøjer til undervisningen i de enkelte fag, at de bliver bedre til at undervise, at de bliver bedre til at reflektere over deres undervisning, og at de bliver mere sikre i lærerrollen.

Særligt lægges der blandt kandidaterne vægt på, at de oplever, at de har fået et udbytte af pædagogikum i form af konkrete værktøjer, de kan bruge i undervisningen i deres fag, både gennem de fagdidaktiske kurser og via deres vejledere. Blandt kursuslederne nævnes det, at de konkrete værktøjer fra de fagdidaktiske kurser og fra vejlederne gør, at kandidaternes undervisning kommer til at flyde bedre.

Der gives derudover forskellige eksempler på, hvad det vil sige, at kandidaterne bliver bedre til at undervise. En del af det handler om planlægningen af undervisningen. En kursusleder beskriver fx, at kandidaterne bliver bedre til at overveje, hvad de vil med deres undervisning, og gøre det klart for eleverne, hvad målet med undervisningen er. Det samme er nogle af kandidaterne inde på, idet nogle beskriver, at de er blevet bedre til at skabe en mere velovervejet struktur for under-

visningen, hvor fx emner, forløb og progression er mere gennemtænkte. En anden del handler om formidlingsevne. Her beskriver en kursusleder fx, at kandidaterne lærer at formidle deres fag på en engagerende måde:

Langt de fleste kandidater lærer meget om formidling af faglighed. Rigtig mange flytter sig fra universitære formidlingsformer til at være gode formidlere, der deltager i undervisningen. (Kursusleder).

Desuden peger nogle både kursusledere og kandidater på, at det for kandidaterne var udbytterigt at have mulighed for at afprøve forskellige værktøjer i undervisningen, og det blev opfattet som en vigtig mulighed i pædagogikum, der udvidede kandidaternes tilgange og gav kandidaterne mod på at eksperimentere.

Blandt de interviewede kursusledere og tilsynsførende blev der lagt vægt på, at pædagogikum gør kandidaterne i stand til at reflektere over deres praksis. En kursusleder beskriver det sådan:

Nogle bliver bevidste om, at det, de gør, fungerer af en grund. De får forklaringer på, hvorfor noget virker og ikke virker. En teoretisk bevidsthed bliver vakt. (Kursusleder).

En tilsynsførende nævner, at han oplever, at kandidaterne med den nuværende ordning er blevet bedre til meningsfuldt at bruge teoretiske begreber i deres refleksion over praksis:

De kan flere ord samt benytte dem mere meningsfuldt. De kan i virkeligheden sætte mere navn på praksis nu, end de kunne før. (Tilsynsførende).

Også blandt kandidaterne gives der udtryk for, at pædagogikum er med til at give en begrebsmæssig ramme og hjælper med at sætte nogle ord på nogle af de ting, de gør i undervisningen.

Endelig beskriver både kursusledere og kandidater, at kandidaterne får en større opmærksomhed på forskellige lærerroller og på, hvilken lærerrolle de gerne selv vil have.

I forbindelse med de forskellige aktørgrupperes beskrivelser af kandidaternes udbytte af pædagogikum gives der på tværs af datakilderne udtryk for, at kandidaternes fulde udbytte af pædagogikum ikke viser sig med det samme. En kursusleder siger fx:

Jeg synes, at det er, når pædagogikum er overstået, at de rigtig folder sig ud. Her folder de mulighederne ud for at prøve nogle af de ting, de ikke fik mulighed for under pædagogikum. Jeg tænker ofte, at det er året efter, de måske udvikler sig mest. (Kursusleder).

En kandidat udtrykker det således:

Jeg har helt klart fået noget udbytte af det. Ikke i selve situationen, det er først noget, der er kommet senere. (Kandidat).

Der gives i interviewene med kursusledere og kandidater udtryk for to ting i den sammenhæng. Den ene er, at læringen – og det at blive en god lærer – tager længere tid end det år, pædagogikum varer. Det andet er, at pædagogikum undervejs opleves så kompakt, at det kan være svært at nå at få det hele omsat og afprøvet i praksis i det år, pædagogikum varer.

Blandt de interviewede kandidater, der i mindre grad vurderede, at de havde fået et udbytte af pædagogikum, blev der givet forskellige forklaringer, der bl.a. handlede om, at nogle ikke syntes, de teoretiske kurser var relevante nok, og at der var for lidt sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, mens andre oplevede, at der ikke var tilstrækkeligt styr på planlægningen af og sammenhængen i praktisk pædagogikum. Nogle af de problemstillinger vil blive taget op i rapportens øvrige kapitler.

Områder, hvor udbyttet kunne styrkes

På tværs af de forskellige datakilder peger analysen på, at kandidaternes udbytte af pædagogikum kunne styrkes på nogle områder. De områder, der navnlig træder frem på tværs af data, er håndtering af en differentieret elevgruppe, vejledning og evaluering af eleverne, færdigheder i at anvende it og indsigt i skolen som organisation i samspil med det øvrige samfund.

Som tabel 1 viste, vurderer 17 % af lederne, at kandidaterne i mindre grad eller slet ikke opnår færdighed i at håndtere en differentieret elevgruppe. Interviewene med kandidater og kursusledere uddyber dette aspekt og viser, at det kan handle både om undervisningsdifferentiering og om læreropgaven bredere set, i forhold til at støtte og fastholde en mere heterogen elevgruppe i gymnasiet.

Om undervisningsdifferentieringsaspektet siger en kursusleder fx:

Det, som man som ny lærer godt kunne bruge noget mere af, er noget om elever, der har svært ved at lære. (Kursusleder).

Blandt kandidaterne gives der også af nogle udtryk for, at de i højere grad efterspørger fokus på undervisningsdifferentiering. Nogle kandidater synes, at workshoppen om gymnasiefremmede unge var god, men nogle peger samtidig på, at de kun er kommet et stykke af vejen. En kandidat siger således:

Til det med de gymnasiefremmede, der kan jeg godt udpege dem. Men jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre med dem. (Kandidat).

Nogle kandidater peger således på, at de gerne ville have haft endnu mere fokus på redskaber til at håndtere forskellige elever og undervisningsdifferentieringen i praksis både i teoretisk og praktisk pædagogikum.

Kandidaterne peger i den forbindelse også på, at det kunne være godt med mere fokus på nogle af de andre opgaver, de varetager som lærer over for eleverne, end selve undervisningen, og som også kræver forståelse af elevernes forskelligheder, fx som klasse- eller kontaktlærer. En kandidat siger således:

Jeg kunne godt mangle noget omkring "den vanskelige samtale". Når man er klasselærer for en klasse, der skal man jo have de her samtaler, hvor eleverne kan blive aggressive eller kede af det, og det kunne godt være en del af pædagogikum. (Kandidat).

På den måde handler det også om de opgaver i lærerrollen, der ligger udover den traditionelle undervisning.

Et andet aspekt, som nogle kandidater efterspørger, bliver styrket i pædagogikum, handler om vejledning af eleverne – også her med fokus på, at eleverne er forskellige og skal vejledes forskelligt. Dette efterspørges både i forhold til de store skriftlige opgaver og i forhold til de løbende opgaver i undervisningen. En kandidat siger således:

Jeg kunne godt have savnet, at man fik noget at vide om, hvordan man vejleder forskellige typer elever. Det er sådan noget, man gerne måtte vægte. Det kunne virkelig være noget, man kunne fokusere meget mere på, for det fylder meget i forhold til opgaverne, men også i hverdagen. (Kandidat).

I den forbindelse nævnes det af nogle kursusledere, at nogle kandidater har svært ved at vurdere, om eleverne når de faglige mål, ligesom nogle har svært ved at vurdere deres egen undervisning, og om de når de mål, de har for undervisningen.

3.2 Skoleudvikling

Analysen i dette afsnit viser, at pædagogikumordningen på nogle skoler giver et bredere udbytte for skolen end blot den enkelte kandidats faglige udbytte, og at lederne ser pædagogikumordningen som et bidrag til skoleudviklingen. Analysen peger på, at ordningen primært bidrager til skolens udvikling gennem det rum, der skabes for pædagogisk drøftelse og udforskning af undervisningen og pædagogikken. Samtidig peger analysen på, at der nogle steder kunne skabes en bedre kultur for at inddrage kandidaternes viden – særligt efter at pædagogikum er afsluttet.

Ledernes vurdering af skoleudvikling i forlængelse af pædagogikumordningen

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en overvejende del af de ledere, der har deltaget i undersøgelsen, vurderer, at pædagogikumordningen samlet bidrager positivt til skolens udvikling. 37 % af lederne vurderer, at dette er tilfældet i høj grad, 53 % mener, at det er tilfældet i nogen grad, mens 10 % mener, at det kun gælder i mindre grad. Pædagogikumordningen har således i de fleste leders vurdering en positiv betydning udover udbyttet for den enkelte kandidat. Interviewene med kursusledere og vejledere uddyber, hvordan pædagogikumordningen samlet bidrager til skolernes udvikling.

Rum for pædagogisk drøftelse og kompetenceudvikling af vejledere

Blandt de interviewede kursusledere er billedet, at pædagogikumordningen primært bidrager til skoleudviklingen, i og med at en del af skolens lærere er involverede i praktisk pædagogikum gennem vejlederfunktionen. Her lægges navnlig vægt på, at vejlederne gennem forløbene får mulighed for at reflektere over deres egen undervisningspraksis. En kursusleder beskriver det således:

Jeg synes, det fungerer skoleudviklende på den måde, at de, som bliver vejledere, blomstrer op pædagogisk og fagligt. Vi har haft 13-14 kandidater igennem på den nye ordning, og de har haft ca. fire vejledere hver, så en stor del af lærerkollegiet har efterhånden været involveret som vejledere. (Kursusleder).

Som det beskrives af denne kursusleder, når pædagogikum på den måde ud og involverer mange af skolens lærere. En anden kursusleder beskriver, at pædagogikumordningen er med til at vække en fælles bevidsthed på skolen:

Bevidstheden om pædagogiske virkemidler og pædagogik i det hele taget bliver vakt i fællesskab. Det er en fælles refleksion, som bliver sat i gang, hvor man bliver fagligt og pædagogisk inspireret af hinanden. (Kursusleder).

På den måde kan pædagogikum være med til at sætte pædagogikken og udviklingen af den i fokus. Interview med både kursusledere og vejledere tyder på, at der i pædagogikum er et værdifuldt rum for kollegial sparring og drøftelse, som går helt tæt på kerneydelsen, undervisningen, hvilket er udviklende ikke blot for kandidaten, men også for vejlederen, og hvilket nogle vejledere beskriver som sjældent. En vejleder siger fx sådan:

Jeg fik rigtig meget snak om undervisningen ud af det. Jeg havde også to gode kandidater, og det gør, at man har tid til at snakke om noget, man er fælles om. Det har vi ikke ellers. (Vejleder).

I det hele taget giver de interviewede vejledere udtryk for, at de oplever, at vejledningsrollen er kompetenceudviklende, idet de ser deres egen lærerrolle og undervisningspraksis i et andet perspektiv. Nogle vejledere oplever, at de kan lære lige så meget af forløbet som kandidaten, særligt fordi flere kandidater allerede har noget undervisningserfaring, og så kan det blive en gensidig sparringsrelation.

Det fremgår også af nogle interview med kursusledere og vejledere, at pædagogikum kan fungere som et pædagogisk eksperimentarium, hvor der prøves nogle ting af i undervisningen, som siden kan være inspirerende for resten af faggruppen. En kursusleder siger sådan om udbyttet af ordningen:

Det er oftest det, vejlederne laver med kandidaterne, der gør det. Især hvis kandidaterne er friske på at eksperimentere. Især i de matematiske fag har vi oplevet det. Det er med til at løfte hele skolen. (Kursusleder).

I interviewene med kursusledere og kandidater nævnes eksempler på, at der opstår grupper af kandidater og vejledere, som fortsætter med at drøfte undervisning og pædagogik – og i nogle tilfælde overværer hinandens undervisning – efter at kandidaten har afsluttet pædagogikum.

Vejledernes og kursusledernes udtalelser i interviewene tyder på, at det mere er de drøftelser, der sker mellem vejleder, kandidat og kursusleder og mellem vejlederne indbyrdes, som skaber udvikling, end det er vejledernes efteruddannelse. Det er ligeledes i mindre grad en teoretisk, men derimod en praksisorienteret kompetenceudvikling af vejlederne, der beskrives som udbyttet af ordningen.

Foruden den udvikling, der skabes gennem vejledningsforløbene, peger nogle kursusledere på, at den indsigt, de selv får som kursusledere via pædagogikum, kan ses som et bidrag til skolens pædagogiske udvikling mere bredt. Hvis kursuslederen samtidig beklæder andre pædagogiske poster eller er pædagogisk leder, kan kursuslederen trække på sin viden om og indblik i den pædagogiske praksis og teori, som vedligeholdes gennem kursuslederfunktionen. Der er også et eksempel på, at kursusleder bruges til pædagogisk vejledning af andre lærere end kandidater, som har behov for dette. På den måde kan kursusleder have en funktion som pædagogisk spydspids. Afsnit 4.1 ser nærmere på kursusleders funktion og rolle.

Kandidaternes bidrag til skolens udvikling

Analysen viser, at en stor del af lederne i spørgeskemaundersøgelsen i høj eller nogen grad vurderer, at kandidaterne bidrager til skolens udvikling på forskellige områder. Navnlig vurderer lederne, at kandidaterne bidrager til udviklingen af de enkelte fag og deres didaktik (88 % vurderer, at det i høj eller nogen grad er tilfældet) og den almenpædagogiske udvikling på skolen (87 % mener, at dette sker i høj eller nogen grad).

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at der kun i meget begrænset omfang er retningslinjer for, hvordan pædagogikumkandidaterne skal bidrage til skolens udvikling – dette svarer 10 % af lederne, at der er på deres skole.

Interviewene med kursusledere peger også på, at der er forskel på, hvor systematiseret skolerne bruger kandidaternes viden. Nogle kursusledere beskriver, at kandidaterne bidrager som et frisk pust på lærerværelset, når kandidaterne kommer tilbage med deres teoretiske viden, men at det ikke er noget, der lægges i faste rammer. Andre steder bidrager kandidaterne fast med oplæg på pædagogisk dag på baggrund af det, de har med fra teoretisk pædagogikum.

Tabel 2 nedenfor viser, hvordan lederne vurderer at kandidaterne bidrager til skolens udvikling.

Tabel 2
Kandidaternes bidrag til skolens udvikling

Ledernes vurdering af, i hvilken grad pædagogikumkandidaterne bidrager til skolens udvikling gennem de nævnte aktiviteter.

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Deltagelse i pædagogisk udvalg eller andre udvalgs-/arbejdsgrupper med fokus på pædagogisk udvikling	14 %	50 %	32 %	5 %
Deltagelse i forsøgs- og udviklingsprojekter	6 %	41 %	42 %	12 %
Oplæg i faglige og pædagogiske fora på skolen	5 %	48 %	40 %	7 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 18 i appendiks B.

Tabellen viser, at kandidaterne vurderes at bidrage mest gennem deltagelse i pædagogisk udvalg eller andre arbejdsgrupper med fokus på pædagogisk udvikling. Omkring halvdelen af lederne vurderer desuden, at de bidrager gennem oplæg i faglige og pædagogiske fora og deltagelse i forsøgs- og udviklingsprojekter. Der er samtidig en stor del af lederne, der vurderer, at kandidaterne i mindre grad eller slet ikke bidrager gennem disse aktiviteter.

I interviewene med kursuslederne er der både kursusledere, der gerne vil bruge kandidaternes viden mere, og kursusledere, der vurderer, at det ikke er hensigtsmæssigt. En kursusleder, der gerne vil inddrage kandidaternes viden mere, siger fx:

Vi vil gerne tænke det sådan, at kandidaterne bidrager til skolens udvikling, men vi gør for lidt ud af det. Vi har snakket om, hvordan man kan gøre det, men det er svært. Ved stærke kandidater kan man gøre det sådan, at de på pædagogiske dage fortæller om det, de har været igennem på workshops og fagdidaktiske kurser. (Kursusleder).

Andre mener ikke, at det er forventeligt eller hensigtsmæssigt, at kandidaten bidrager i alle mulige sammenhænge, fordi kandidaterne har så meget andet, de skal koncentrere sig om, mens de er i pædagogikum. I interviewet med de tilsynsførende nævner nogle tilsynsførende, at de synes, kandidatens udviklingsorienterede bidrag under pædagogikum bør være begrænset:

Jeg har været ude et sted, hvor de havde gjort kandidaten til fagkoordinator – det synes jeg var en rigtig dårlig ide. Sidste år blev tre kandidater sat i en udviklingsgruppe, og det burde de slet ikke, for det ligger ikke inden for beskrivelsen af, hvad en lærerkandidat skal. (Tilsynsførende).

Nogle kursusledere er i den forbindelse inde på, at den udvikling, pædagogikumkandidaterne kan bidrage med, først kommer, noget tid efter at de har været i pædagogikum. Men også her gives der udtryk for, at det foregår mere ad hoc-baseret:

Det er mest ad hoc, men vi har en ambition om, at udviklingen ikke skal stoppe, når de er færdige. De skal med ind i nogle udvalg bagefter. (Kursusleder).

Blandt kandidaterne selv vurderer nogle i fokusgrupperne, at de oplever, at det er vanskeligt at bidrage til skolens udvikling. Som en kandidat udtrykker det:

Man kan heller ikke forvente, at de, der er i pædagogikum, at de skal komme og fortælle alle andre om, hvordan tingene hænger sammen. Det ville de erfarne jo ikke finde sig i. Pædagogikum er en arena for at finde sig selv som underviser. Jeg tror heller ikke, at skolerne ser én som den nye database. (Kandidat).

En anden kandidat formulerer det samme således:

Jeg synes, at pædagogikum giver én selv nogle redskaber. Men det er svært, når man har været i pædagogikum, at skulle belære andre, for der trumfer erfaring altid ny viden.
(Kandidat).

Interviewene tyder således på, at nogle kandidater møder en kultur, hvor den erfaringsbaserede praksis er stærk, og hvor det kan være vanskeligt at komme som ny og stå for udviklingen. Pædagogikum ses af kandidaterne mere som et rum til at finde sig selv som underviser og i mindre grad som grundlag for at kunne komme tilbage på skolen og flytte noget. Nogle kandidater nævner dog, at de har gode erfaringer med at give egne erfaringer med pædagogikum videre til nye kandidater på skolen, og nogle kandidater har også oplevet, at de har holdt oplæg om nogle af deres erfaringer fra pædagogikum for en bredere kreds på skolen..

3.3 Uddannelse af kandidater

Analysen i dette afsnit viser, at der er forskel på, i hvor høj grad skolerne bidrager til at uddanne pædagogikumkandidater. Det giver nogle organisatoriske og økonomiske forskelle for skolerne. Analysen viser desuden en tendens til, at en forholdsvis stor del af kandidaterne har undervisningserfaring fra ansættelse på skolen, inden de starter i pædagogikum, og at dette af nogle ses som en fordel for at komme bedst muligt gennem pædagogikum.

Skolernes uddannelse af kandidater

Med den nuværende pædagogikumordning er det op til den enkelte skole at vurdere, hvor mange pædagogikumkandidater skolen vil uddanne i forhold til skolens lærerbehold og muligheder for at ansætte lærere, der allerede har pædagogikum.

Der er forskel på, i hvilket omfang skolerne uddanner pædagogikumkandidater set i forhold til skolens lærerbehold. Det viser en analyse af ledernes besvarelser af spørgsmål om ansættelse og uddannelse af nye lærere. Analysen er lavet ved at sammenholde det antal lærere, skolerne har uddannet i pædagogikum på den nye ordning, med det antal lærere, skolerne har ansat i en tilsvarende periode⁶, og som allerede havde pædagogikum ved ansættelsen. Sammenlignes forholdet mellem disse to tal skolerne imellem, ses det, at der er en spredning mellem skolerne. Den samlede spredning i forhold til uddannelse af kandidater går fra en skole, der har uddannet 15 kandidater og ikke ansat nogen lærere med pædagogikum i den tilsvarende periode, til en skole, der har ansat 20 lærere med pædagogikum og kun uddannet 2 selv.

I gennemsnit har skolerne, hvis ledere har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, uddannet 1,8 kandidater i pædagogikum for hver nyansat lærer, der allerede havde pædagogikum ved ansættelsen – altså lidt mindre end dobbelt så mange. Men der er forskel på, hvordan det fordeler sig på skolerne, hvilket ses af tabel 3, som er baseret på ledernes besvarelser om deres skoles uddannelse og ansættelse af nye lærere.

⁶ Perioden januar 2009 til august 2011. Denne periode er valgt, fordi den afspejler den periode, som de kandidater, der er blevet uddannet i pædagogikum, er ansat i, hvis de har gennemført pædagogikum inden for det første år af ansættelsen.

Tabel 3
Skolernes uddannelse af pædagogikumkandidater

	Stx (og evt. hf) (n = 104)	Kun hf (n = 20)	Hhx (n = 39)	Htx (n = 31)	Alle skoler (n = 194)
Har uddannet kandidater i pædagogikum, men har ikke ansat lærere i samme periode, der allerede havde pædagogikum	7 %	0 %	33 %	35 %	16 %
Har uddannet flere i pædagogikum, end de har ansat lærere, der allerede havde pædagogikum	64 %	70 %	41 %	29 %	55 %
Har uddannet lige så mange i pædagogikum, som de har ansat lærere, der allerede havde pædagogikum	9 %	5 %	10 %	16 %	10 %
Har uddannet færre i pædagogikum, end de har ansat lærere, der allerede havde pædagogikum	18 %	15 %	8 %	3 %	13 %
Har ikke uddannet nogen i pædagogikum, men ansat lærere, der allerede havde pædagogikum	1 %	10 %	0 %	3 %	2 %
Har ikke haft nogen i pædagogikum og har ikke ansat nogen i perioden	1 %	0 %	8 %	13 %	5 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Som det ses af tabellen, har størstedelen af skolerne uddannet flere kandidater, end de har ansat lærere, der allerede havde pædagogikum ved ansættelsen. Samtidig er der en mindre del af skolerne, der i mindre grad uddanner kandidater, og en del af skolerne, der uddanner forholdsvis mange kandidater.

Tallene i tabellen dækker således over en yderligere spredning. Zoomes der ind på de skoler, der har uddannet flere kandidater, end de har ansat lærere med pædagogikum, har 20 % af alle skolerne uddannet mere end fire gange så mange i pædagogikum, som de har ansat lærere i perioden, der allerede havde pædagogikum, hvor yderpunktet er en skole, der har uddannet 18 kandidater og ansat én, der ikke skulle uddannes. Der er således en gruppe af skoler, som uddanner forholdsvis væsentlig flere pædagogikumkandidater end de øvrige skoler.

Navnlig blandt htx- og hhx-skoler er der mange, der har uddannet lærere i pædagogikum og ikke har ansat nogen, der allerede havde pædagogikum. Af interview med kursusledere fremgår det, at nogle htx- og hhx-skoler har haft et efterslæb, da den nye pædagogikumordning trådte i kraft, i forhold til at uddanne lærere, der allerede var ansat på skolen. Det er derfor ikke nødvendigvis udtryk for, at disse skoler har tilført mange nye lærerkræfter, som skulle i pædagogikum, frem for lærerkræfter, der ikke skulle.

Vilkår for rekruttering og fastholdelse

Skolerne har forskellige vilkår, når det kommer til rekruttering af lærere – og særligt lærere, der allerede har pædagogikum – og fastholdelse af kandidater efter pædagogikum, hvilket ses af spørgeskemaundersøgelsen blandt de uddannelsesansvarlige ledere. Og det lader til at have betydning for, i hvilken grad de uddanner pædagogikumkandidater.

Godt halvdelen (54 %) af lederne svarer, at skolen har vanskeligheder ved at rekruttere lærere, der allerede har pædagogikum ved ansættelsen, i alle fag eller flere fag, mens den anden halvdel (46 %) kun har vanskeligheder i få fag eller slet ikke har nogen vanskeligheder. Færre af de uddannelsesansvarlige ledere vurderer, at det er vanskeligt at rekruttere lærere, der skal i pædagogikum på skolen, idet 21 % vurderer, at det er vanskeligt i alle eller flere fag.

Ifølge en interviewet kursusleder, der også er uddannelsesleder på en skole i et udkantsområde, har skolernes rekrutteringsmuligheder betydning for, i hvilket omfang skolerne uddanner kandi-

dater. En anden leder beskriver sammenhængen sådan, at man først og fremmest vælger den mest kvalificerede ansøger til en stilling, og hvis der er mange ansøgere i bunken, der allerede har pædagogikum, vil det ofte være én af dem.

Det beskrives i sammenhæng hermed, at nogle skoler har vanskeligt ved at fastholde kandidaterne, efter at de har været i pædagogikum.

Vi kan godt mærke, at de smutter, ikke året efter at de er blevet færdige, men så smutter de måske efter to-tre år. Det er, fordi vi ligger, hvor vi ligger. Vi kan godt mærke, at vi er fødekæde for nogle gymnasier, der ligger lidt tættere på de større byer ... Når der ikke er fuld taxameterfinansiering, føler vi nogle gange, at vi finansierer nogle andre. (Kursus- og uddannelsesleder).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 90 % af de kandidater, der er uddannet på den nye ordning, stadig er ansat på den skole, hvor de er uddannet. Dette skal ses i forhold til, at de første kandidater blev færdige i sommeren 2010. Fordelt på skolerne viser analysen, at 82 % af skolerne stadig har mere end 75 % af de lærere ansat, som de har uddannet i pædagogikum på den nye ordning. Ikke desto mindre er det problematisk for de skoler, der har svært ved at fastholde lærere efter pædagogikum.

I de åbne kommentarfelter i spørgeskemaundersøgelsen giver en leder udtryk for, at de økonomiske incitamentter til at tage pædagogikumkandidater ikke er stærke nok til at sikre, at uddannelsesopgaven bliver fordelt mere ligeligt mellem skolerne.

Det fremgår af interview med kursusledere, at det kan være en organisatorisk såvel som økonomisk belastning for de skoler, der så skal uddanne mange kandidater og ikke får gavn af de mere erfarne. Udover det økonomiske i at have mange kandidater i pædagogikum beskriver nogle kursusledere, at der er en grænse for, hvor mange pædagogikumkandidater det er hensigtsmæssigt at skolen har i forhold til skolens størrelse. Det handler dels om at kunne sikre, at skolen har den fornødne og kvalificerede vejledningskapacitet, dels om, at det fjerner fokus fra nogle andre centrale pædagogiske opgaver på skolen, hvis for stor en del af lærerne bruger ressourcer på at være vejledere. Omvendt nævnes det også i kursuslederinterviewene, at det er positivt at have mere end én kandidat ad gangen, fordi det giver et miljø omkring pædagogikum, ligesom der kan være andre incitamentter for skolerne, fx den udvikling, det tilfører skolen, og muligheden for at være med til at "forme" kandidaten.

Mobilitet mellem de forskellige skoleformer

36 % af lederne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de på skolen har ansat lærere, der har taget pædagogikum efter den nye ordning på en anden skole. Det drejer sig ifølge spørgeskemaundersøgelsen om i alt 160 lærere, der har skiftet skole efter pædagogikum (frem til oktober 2012, hvor undersøgelsen blev gennemført). Tallet skal selvfølgelig ses i forhold til, at det kun er 70 % af skolerne, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, og derfor er totaltallet sandsynligvis højere end 160 lærere.

Tabel 4 viser mobiliteten mellem skoleformerne.

Tabel 4
Mobilitet mellem skoleformer

Tabellen viser for hver skoleform 1) antallet af lærere, der har taget pædagogikum på den nye ordning på en anden skole, hhv. et alment gymnasium, VUC, hhx og htx, og 2) hvor stor en del af skolerne i undersøgelsen der har ansat lærere, der har taget pædagogikum på en anden skole, hhv. alment gymnasium, VUC, htx eller og hhx.

	Stx (og evt. hf)		Kun hf		Hhx		Htx	
	Kandidater	Skoler i alt (n = 105)	Kandidater	Skoler i alt (n = 20)	Kandidater	Skoler i alt (n = 39)	Kandidater	Skoler i alt (n = 31)
Fra et alment gymnasium	91	35 %	9	20 %	5	8 %	0	0 %
Fra et VUC	11	9 %	4	5 %	0	0 %	0	0 %
Fra hhx	12	9 %	0	0 %	11	15 %	2	6 %
Fra htx	11	6 %	0	0 %	2	3 %	2	6 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Lige knap en tredjedel, nemlig 52 af de 160 lærere, der har skiftet skole, har også skiftet skoleform. 32 lærere er blevet ansat på et alment gymnasium efter at have taget pædagogikum på et VUC (hf) eller på hhx eller htx. Stort set lige mange fra hver af de tre grupper. Blot fem lærere er skiftet fra stx til hhx, ingen fra stx til htx. Fire lærere har skiftet mellem de to erhvervsgymnasiale uddannelser. Det forholdsvis lille antal lærere, der har skiftet mellem skoleformerne, skal selvfølgelig ses i lyset af, at de første kandidater først blev færdige med pædagogikum i sommeren 2010.

I fokusgruppeinterview med kandidaterne beskrives det blandt gruppen af hhx- og htx-kandidater, at de oplever det som en mulighed at søge job på stx, og at de oplever, at den fælles pædagogikumuddannelse signalerer, at det er samme lærer kvalifikationer på tværs af uddannelserne, samtidig med at kandidaterne får viden om de øvrige uddannelsesformer. På den måde forbedres mulighederne og interessen for at skifte mellem skoleformerne. I gruppen med kandidater fra stx og hf er der ikke noget stort ønske om at skifte skoleform. Det nævnes dog af nogle hf-kandidater, at de synes, de er bedre rustet til at skifte skoleform, mens nogle stx-kandidater snarere vurderer, at det er rart at vide noget om de andre skoleformer.

Tidspunktet for gennemførelse af pædagogikum

Af bekendtgørelsen fremgår det, at pædagogikum som hovedregel skal gennemføres inden for det første år af ansættelsen. Analysen af spørgeskemadata viser, at en forholdsvis stor del af de kandidater, som skolerne uddanner i pædagogikum, har været ansat på skolerne som timelærere/årsvikarer eller i fastansatte stillinger, inden de er kommet i pædagogikum. Lederne i spørgeskemaundersøgelsen har tilsammen givet oplysninger om 1.415 kandidater, og ud af disse har 52 % været ansat som timelærere eller årsvikarer på den skole, hvor de har taget pædagogikum, mens 30 % har været fastansat i et skoleår eller længere på skolen, inden de er kommet i pædagogikum.

Tablet 5 viser, hvordan skolerne fordeler sig, i forhold til hvor almindeligt det er, at kandidaterne har været ansat, inden de kommer i pædagogikum.

Tabel 5
Ansættelse inden pædagogikum

Andelen af skoler, der har haft ansat ingen af, under halvdelen af, over halvdelen af eller alle de pædagogikumkandidater, skolen har uddannet på den nye ordning, som hhv. timelærere/årsvikarer og fastansatte lærere i et skoleår eller længere.

	Fastansat i et skoleår eller mere (n = 182)	Timelærere eller årsvikar (n = 179)
Ingen	38 %	20 %
Under halvdelen	37 %	31 %
Over halvdelen	9 %	30 %
Alle	17 %	18 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 19 i appendiks B.

Som tabellen viser, er der forskellig praksis på skolerne. På størstedelen af skolerne er det noget, der er sket i større eller mindre omfang – altså for en del, men ikke for alle kandidaterne. Men der er også en del af skolerne, hvor det slet ikke har været tilfældet for nogen kandidater, ligesom der er en del af skolerne, hvor det har været praksis for alle kandidaterne.

Som det ses af tabellen, er det mere almindeligt, at skolerne har kandidaterne ansat som timelærere inden pædagogikum end som fastansatte lærere. På knap halvdelen af skolerne har det været tilfældet for over halvdelen af kandidaterne.

Tallene dækker over nogle forskelle for de forskellige uddannelsesretninger. På de erhvervsgymnasiale uddannelser er det mere almindeligt, at pædagogikumkandidaterne har været fastansatte før pædagogikum, end det er på stx og hf. På samlet 39 % af hhx-skolerne og 48 % af htx-skolerne har alle eller over halvdelen været fastansatte i mere end et år, inden de kom i pædagogikum. Til sammenligning gælder det for blot 14 % af stx-skolerne og 28 % af hf-skolerne. I interviewene med kursusledere på hhx og htx forklares det, at situationen er lidt særlig, fordi ordningen er ny og også nogle af skolens "gamle" lærere tager pædagogikum. Kursusledere på htx og hhx beskriver, at de derfor har haft et efterslæb og er kommet bagud med pædagogikum, da der er en grænse for, hvor mange skolerne kan uddanne ad gangen. Det betyder, dels at nogle af skolens "ældre" lærere tæller med i tallene, dels at de nyuddannede lærere, skolerne ansætter, nogle steder kommer til at vente på pædagogikum, fordi de kommer bag i køen. De interviewede kursusledere vurderer dog, at de inden for nogle år vil være kommet over puklen, så kandidaterne vil kunne få pædagogikum inden for det første år af ansættelsen.

Nogle af de tilsynsførende udtrykker i fokusgruppeinterviewet, at det efter deres opfattelse med den nye ordning er blevet mere almindeligt, at kandidaterne har været ansat på skolerne et stykke tid, inden de kommer i pædagogikum. De peger dog også på, at der er forskel på de forskellige fag, hvor kandidaterne i de fag, hvor det er vanskeligst at rekruttere, kommer tidligere i pædagogikum.

Årsager til og konsekvenser af udskudt pædagogikum

Interview med kursuslederne peger på, at der kan være flere forskellige forklaringer på, hvorfor nogle kandidater ikke kommer i pædagogikum med det samme, også udover de kandidater, der kan forklares med puklen på nogle hhx- og htx-skoler.

I forhold til den forudgående analyse af skolernes forskellige niveau for uddannelse af kandidater kan en forklaring være, at nogle skoler støder på en kapacitetsudfordring, hvis de har vanskeligt ved at rekruttere lærere, der allerede har pædagogikum, og derfor bliver nødt til at ansætte flere kandidater uden pædagogikum, end de har kapacitet til at uddanne.

Med hensyn til ansættelsen af timelærere og årsvikarer nævner en kursusleder, at det kan være en mulighed for skolerne for at se kandidaterne lidt an, før de fastansættes og sendes i pædagogikum. Også blandt kandidaterne i fokusgrupperne var der en forståelse af, at dette nogle gange

kunne være tilfældet. Evalueringen giver dog ikke mulighed for at vurdere, i hvilken grad dette er tilfældet, da skolerne kan have mange andre årsager til at ansætte årsvikarer/timelærere, og det ofte vil være naturligt at fastansætte disse lærere, hvis og når der bliver mulighed for det.

Blandt de interviewede kursusledere var der imidlertid også en helt anden forklaring, nemlig at det af nogle vurderes, at det giver et bedre pædagogikumforløb for både kandidaterne og skolerne, at kandidaterne har været ansat noget tid inden pædagogikum. Der lægges her vægt på, at kandidaterne så kan bruge det første år på at lære skolen, kollegerne og lærerjobbet at kende, før de kommer i pædagogikum, hvilket gør pædagogikumforløbet mindre presset. En kursusleder siger det sådan:

De bliver næsten alle sammen ansat, før de kommer i pædagogikum. Det synes jeg er godt. Jeg synes, det er ærgerligt for dem, der ansættes, samtidig med at de skal tage pædagogikum. Fordelen ved, at de ansættes før pædagogikum, er, at de har noget praksiserfaring og nogle problemstillinger, de kan tage fat i. (Kursusleder).

Det fremgår også af interviewene med kursuslederne, at de oplever, at pædagogikum går mere glat, og at kandidaten klarer sig bedre, hvis kandidaten har undervisningserfaring inden pædagogikum.

I fokusgruppeinterviewene med kandidaterne var det også et tydeligt perspektiv, at kandidaterne oplevede det som en fordel at have undervisningserfaring inden pædagogikum og ikke at komme i pædagogikum med det samme. Det blev nævnt som vigtigt at have nogle erfaringer, som man kunne tage med som motivation og udgangspunkt for læring og refleksion i uddannelsen. Desuden lagde nogle kandidater vægt på, at det ville være for hårdt både at være ny lærer på skolen og at være i pædagogikum. En kandidat siger således:

Jeg tænkte ofte undervejs, at jeg var glad for, at jeg ikke var ny underviser. Jeg tror ikke, at jeg ville anbefale nogen at gå direkte i pædagogikum. Første år, man underviser, er sindsygt hårdt, så jeg er så glad for, at jeg ikke gik direkte i pædagogikum. (Kandidat).

Kandidaternes udtalelser tyder desuden på, at nogle kandidater i høj grad ser pædagogikum som en prøve af dem som lærere, hvor det gælder om at være så godt klædt på som muligt, herunder have noget undervisningserfaring, mere end som et læringsrum, der gør dem i stand til at undervise, og hvor man nødig vil undervise, før man har taget pædagogikum.

Samlet set tegner der sig således på baggrund af det indsamlede datamateriale et billede af, at der kan være en tendens til at se pædagogikum som en uddannelse, man tager i begyndelsen af sin karriere som gymnasielærer, hvor det er om ikke en forudsætning, så i hvert fald en klar fordel, at man allerede har noget undervisningserfaring, snarere end som forudsætningen for at kunne starte som lærer i gymnasiet. Der har muligvis også været et element af dette i tidligere ordninger, men det lader til, at det er blevet forstærket med den nye ordning.

En kursusleder beskriver, at en konsekvens af, at kandidaterne ikke kommer i pædagogikum med det samme, kan være, at skolerne bruger nogle dobbeltressourcer, fordi de gør meget ud af at give nye lærere, der ikke er i pædagogikum, en god introduktion til skolen og lærerjobbet, fx gennem mentorordninger.

En anden konsekvens af, at så mange først starter senere i pædagogikum, som påpeges af de tilsynsførende såvel som kandidaterne, er, at der bliver forskel på kandidaternes forudsætninger. Det stiller nogle krav til både skolerne og udbyderne af/underviserne i teoretisk pædagogikum om at ramme en bredere målgruppe, og det stiller kandidaterne forskelligt i forhold til bedømmelsen.

3.4 Sammenfatning

Fokus i dette kapitel var udbyttet af pædagogikumordningen på tre forskellige niveauer.

Analysen i afsnit 3.1 peger på, at kandidaterne gennem pædagogikum opnår et udbytte, der i høj grad er i overensstemmelse med uddannelsens mål, og at de bliver bedre gymnasielærere.

Det er den overordnede vurdering på baggrund af analysen af vurderinger og udsagn fra de forskellige aktørgrupper i evalueringen. Analysen peger dog også på, at det fulde udbytte af uddannelsen først viser sig noget tid efter pædagogikum.

Analysen viser, at kandidaterne ifølge aktørernes vurderinger særligt opnår undervisningsfærdighed gennem pædagogikum. Samtidig peger analysen på, at kandidater gennem pædagogikum bliver mere sikre i deres lærerrolle og mere nuancerede og reflekterede i deres forståelse og udøvelse af undervisningen, ligesom de får udvidet deres metoder og tilgange gennem afprøvning og eksperimenter.

Inden for undervisningsfærdighed peges dog fra flere sider på, at kandidaterne kunne have et større udbytte af pædagogikum i forhold til at undervise en stadig mere differentieret elevgruppe, særligt med fokus på, hvordan man håndterer undervisningsdifferentiering i praksis, samt håndtering og vejledning af forskellige elever bredere set end undervisningsopgaven. Det kan overvejes, om uddannelsen kunne styrkes på dette område i både den praktiske og den teoretiske del af pædagogikum, da det er en vigtig udfordring for gymnasiet fremover som følge af en stadig større og mere differentieret elevgruppe. Nogle kandidater efterspørger desuden, at uddannelsen har større vægt på vejledning af elever med hensyn til skriftligt arbejde. Desuden peger nogle skoleledere på, at it og skolens samspil med det omgivende samfund er områder, der bør styrkes i pædagogikum. Her er det væsentligt at være opmærksom på, at ansvaret for dette ligger i både teoretisk og praktisk pædagogikum.

Analysen i afsnit 3.2 viser, at en forholdsvis stor del af lederne i høj eller nogen grad betragter pædagogikumordningen som et positivt bidrag til skolens udvikling.

Ordningen er først og fremmest udviklende for skolen i det omfang, den berører en række lærere som vejledere, da vejlederne får meget udvikling ud af rollen som vejleder. Pædagogikum skaber her et rum for pædagogisk drøftelse og udvikling, som går helt tæt på undervisningspraksissen, og hvor man lukker sine kolleger ind i klassen for sammen at eksperimentere, udvikle og sparre om undervisningen. Det beskrives, at dette for nogle er meget værdifuldt og noget, der ellers sker i begrænset omfang. Pædagogikum kan på den måde være med til at vække en fælles pædagogisk bevidsthed på skolen. I forhold til det udbytte, der beskrives af vejledningsforløbene i pædagogikum, kunne et interessant perspektiv være, om man kunne se praktisk pædagogikum som en eksemplarisk øvelse, der også kunne have sin relevans, om end i en tilpasset form, på senere tidspunkter i karrieren.

Det lader til i højere grad at være gennem det praktiske forløb og drøftelserne på skolen, at der ses en udvikling for vejlederne, kursusleder og skolen som helhed, snarere end gennem den efteruddannelse, der i nogle tilfælde knyttes til vejleder- og kursuslederfunktionen. Vejlederes og kursuslederes efteruddannelse behandles i kapitel 4.

Analysen viser, at kandidaterne i mindre grad bidrager direkte til skolens udvikling, mens de er i pædagogikum, hvilket bl.a. skyldes, at det er vanskeligt at nå i et presset forløb. Men kandidaterne skal indgå i et gymnasium i udvikling, hvor kravene til lærerrollen og undervisningen udvikles. Kandidaterne kommer potentielt med et vigtigt bidrag til denne udvikling, og det er derfor vigtigt, at der på skolerne er en åben kultur, for at inddrage kandidaterne, særligt når pædagogikum afsluttes og nogle overvejelser over hvordan dette bedst gøres. Det kan være hensigtsmæssigt at tage højde for, at kandidaterne ikke overbebyrdes i den periode, de er i pædagogikum, med krav om at bidrage til udviklingsaktiviteter på skolen. Omvendt er det også vigtigt, at skolerne er opmærksomme på, at det ikke altid er nemt at komme igennem med nye ideer, når man er kandidat, og at der skal gøres en indsats fra skolens side, hvis man i højere grad vil bruge kandidaternes viden og refleksioner fra pædagogikum – også i perioden efter pædagogikum.

Analysen i afsnit 3.2 viser, at størstedelen af skolerne bidrager til uddannelsen af kandidater og uddanner flere kandidater, end de ansætter lærere, der allerede har pædagogikum. Men der er samtidig en skævhed, hvor en gruppe skoler uddanner en relativt stor andel kandidater i forhold til deres lærerbehold, mens en gruppe skoler uddanner i mindre grad. Analysen peger på, at det bl.a. hænger sammen med skolernes vilkår for rekruttering og fastholdelse af lærere, der allerede

har pædagogikum. Det kvalitative materiale tyder på, at skævheden kan give en både økonomisk og organisatorisk belastning for de skoler, der uddanner flest kandidater. Evalueringen giver ikke grundlag for at vurdere, om en evt. fremtidig justering af finansieringsmodellen for ordningen ville føre til en mindre skævhed i skolernes uddannelse af kandidater eller blot kompensere de skoler, der uddanner flest kandidater.

Analysen viser derudover, at enkelte kandidater har skiftet mellem skoleformerne efter endt pædagogikum, hvilket viser, at en mobilitet er til stede. Det er dog stadig et ret begrænset antal, men også en begrænset periode, hvori de har haft tid til at skifte, siden de er blevet færdige.

Ifølge reglerne for pædagogikum skal kandidaterne i pædagogikum i det første år af uddannelsen, men analysen viser, at det ikke altid ser sådan ud i praksis. En stor del af kandidaterne har undervisningserfaring, inden de kommer i pædagogikum som timelærere eller årsvikarer, men der er også en del, der har været fastansatte lærere i et år eller mere, inden de kommer i pædagogikum. Den kvalitative analyse peger på forskellige forklaringer på dette, uden dog at kunne give et billede af, hvor stor en del af de udskudte pædagogikumforløb, der kan tilskrives de forskellige forklaringer.

Analysen peger på, at en årsag kan være kapacitetsudfordringer på nogle skoler, særligt på nogle hhx- og htx-skoler, hvor der er opstået en pukkel. Analysen peger dog samtidig på, at der blandt nogle skoler og kandidater er en opfattelse af, at det er mere hensigtsmæssigt, at kandidaterne har noget undervisningserfaring og har været ansat på skolen inden pædagogikum, dels fordi pædagogikum er et kompakt forløb, så nogle oplever, det er bedre at give tid til at lære skolen og lærerjobbet at kende først, dels fordi undervisningserfaring fra nogle kandidaters synspunkt anses som vigtigt for bedre at kunne se anvendeligheden af de teoretiske kurser. Pædagogikum anses således ikke af alle som forudsætningen for at starte med at undervise i gymnasiet, men af nogen som en uddannelse, man tager i begyndelsen af sin karriere som gymnasielærer, men hvor undervisningserfaring er en klar fordel. For nogle kandidater lader dette også til at hænge sammen med, at pædagogikum opleves som en afprøvning af dem, hvor det handler om at have så gode forudsætninger som muligt.

Det er værd at bemærke, at ordningen tilsyneladende indebærer nogle forhold, som betyder, at det af nogle kursusledere og kandidater opleves som en stor fordel at have undervisningserfaring, inden man starter i pædagogikum. Men det betyder, at praksis i nogle tilfælde bliver en afvigelse fra reglerne for pædagogikum, hvilket bl.a. indebærer, at nogle lærere underviser i en periode uden at have pædagogikum, og at kandidaterne, når de starter på pædagogikum, har forskellige forudsætninger.

4 Praktisk pædagogikum

Dette kapitel sætter fokus på praktisk pædagogikum, og hvordan det tilrettelægges og gennemføres i praksis på skolerne. Praktisk pædagogikum tilrettelægges og gennemføres i et samspil mellem en række aktører omkring kandidaten. Helt centralt står kursuslederen, der beskrives i afsnit 4.1. Kursuslederen har bl.a. ansvar for, at der udarbejdes en uddannelsesplan for kandidaten. Denne er tænkt som et væsentligt styringsredskab i forbindelse med forløbet og beskrives selvstændigt i afsnit 4.2. Andre vigtige aktører er vejlederne og de tilsynsførende. Deres funktion og rammerne for at udøve denne funktion beskrives i afsnit 4.3 hhv. 4.4.

4.1 Kursusledelsen

Analysen i dette afsnit viser, at kursuslederne har en helt central betydning for, at kandidaternes pædagogikum forløber godt. Analysen viser, at de interviewede kursusledere har mange gode overvejelser over, hvordan de bedst udfylder denne rolle. Kandidaternes udsagn peger dog på, at der er forskelle på, hvordan kursusledere varetager funktionen. Det lader til at være særligt vigtigt, at flere kursusledere påtager sig og klædes på til den rammesættende og rammefortolkende opgave på skolerne, og at de i endnu højere grad påtager sig en overordnet pædagogisk vejledningsopgave som dem, der binder kandidatens samlede pædagogiske udvikling sammen på tværs af vejledningsforløb og teoretiske kurser.

Kort om kursuslederfunktionen

Af pædagogikumbekendtgørelsen fremgår det, at skolens leder kan udpege en eller flere kursusledere eller selv fungere som sådan. Det fremgår desuden, at kursuslederen skal sikre de praktiske rammer for kandidatens pædagogikumforløb, sikre et samlet, sammenhængende forløb og sikre, at der er et relevant fokus undervejs. Desuden er det kursusleder, der sammen med tilsynsførende vurderer, om kandidaten kan bestå praktisk pædagogikum. Det er bl.a. kursuslederens opgave at udforme kandidatens uddannelsesplan og skrive udkast til udtalelse, som færdiggøres sammen med tilsynsførende. Desuden skal kursuslederen følge kandidatens udvikling og sikre, at uddannelsesplanen følges, ved med jævne mellemrum at følge kandidatens undervisning og deltage i vejledningssamtaler.

Udpegning af kursusledere

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er udbredt på skolerne, at der er mere end en kursusleder. På 40 % af skolerne er der kun en kursusleder, på 33 % er der to, og på 27 % er der tre eller flere. Interviewene peger på, at nogle kursusledere finder det vigtigt ikke at have for mange kandidater ad gangen, da der ligger et stort arbejde i at følge kandidaten, og det er derfor, der ofte på de større skoler er flere kursusledere. Det nævnes fx, at to til tre kandidater er passende, hvis man også har andre opgaver.

Tabel 6 viser, hvilke hensyn lederne lægger til grund, når de udpeger kursusledere.

Tabel 6
Udvælgelse af kursusledere

Tabellen viser, hvor stor en del af lederne der lægger de nævnte hensyn bag udvælgelsen af kursuslederen/kursuslederne til grund. Lederne har haft mulighed for at vælge flere svarkategorier samtidig, hvorfor procenttallene ikke summerer op til 100 %.

	Ledere i alt (n = 183)
At vedkommende har særlig pædagogisk viden og indsigt	88 %
At vedkommende er centralt placeret i forhold til skolens pædagogiske udvikling, fx ved at sidde i pædagogisk udvalg eller lignende	42 %
At vedkommende er en del af skolens ledelse	36 %
At vedkommende har en masteruddannelse eller tilsvarende i pædagogik	20 %
At vedkommende har overblik over og indflydelse på skemalægning	10 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 21 i appendiks B.

Som det ses af tabellen, er pædagogikken i centrum ved valg af kursusleder, da det kriterium, langt de fleste ledere lægger til grund for udvælgelse af kursusledere, er, at de har særlig pædagogisk viden og indsigt. Denne pædagogiske viden er dog ikke nødvendigvis baseret på formel teoretisk pædagogisk uddannelse – i hvert fald ikke på masterniveau – som kun en mindre del af lederne lægger til grund for udvælgelsen. Når kursuslederne i interviewene selv bliver spurgt om, hvilke kvalifikationer de mener ligger bag, at de er kursusledere, peger de også på den pædagogiske erfaring og interesse. Nogle peger dog også på, at evnen til at organisere, strukturere og koordinere er et meget vigtigt hensyn.

I forhold til udnyttelsen af kursuslederne i en bredere udviklingssammenhæng på skolen, hvilket afsnit 3.2 pegede på muligheden for, er det imidlertid under halvdelen af lederne, der lægger det til grund, at kursusleder også er centralt placeret i forhold til skolens pædagogiske udvikling ved fx at sidde i pædagogisk udvalg eller lignende.

På 12 % af skolerne i spørgeskemaundersøgelsen er øverste uddannelsesansvarlige leder kursusleder. På 55 % af skolerne varetages funktionen af en eller flere mellemledere, og på 68 % af en eller flere af lærerne. Der er ikke de store forskelle mellem de fire skoleformer, og det lader derfor ikke til, at hhx- og htx-skolerne i særlig grad har placeret funktionen hos ledelsen, fordi ordningen var ny. Der findes i interviewmaterialet argumenter både for og imod, at kursusledelsen varetages af ledelsen hhv. ligger hos lærere. Det fremhæves fx af en kursusleder som en fordel, at kursuslederen også er leder, fordi det giver direkte og hurtig adgang til skemalægning. En anden beskriver, at det kan være en fordel i forhold til at have legitime beføjelser over for vejlederne. Omvendt er der nogle skoler, der har lagt vægt på, at det er lærere, der varetager funktionen, fordi det er vigtigt, at lærerne varetager tværgående, koordinerende og pædagogiske funktioner, og at den pædagogiske udviklingsopgave, der ligger i opgaven, forankres blandt lærerne. Blandt kandidaterne lader det ikke til at gøre den store forskel, om kursusleder er leder eller lærer, dog nævnes det, at der er nogle ting, man som kandidat måske undlader at sige til sin kursusleder, hvis det også er ens leder. Nogle kandidater mener, at der er mindre tendens til, at kursusleder er "kandidatens mand" og fx beskytter kandidaten mod for mange timer, hvis det er en fra ledelsen. Omvendt kan det også netop være, hvis kursusleder sidder i ledelsen, at vedkommende har bedre mulighed for reelt at styre, at kandidaten ikke får for mange timer. Hvis kursusleders funktionen ligger hos en lærer, viser interviewene, at det er vigtigt, at ledelsen bakker op og følger med i forløbet.

Kursusleders rolle

Gennem en analyse af interview med kursuslederne er der identificeret følgende forestillinger hos kursuslederne om, hvad rollen som kursusleder indebærer:

- *At være hovedansvarlig for det samlede pædagogikumforløb.* Binder det samlede forløb sammen og koordinerer mellem de mange aktører. Er den, der har overblik over det samlede forløb og sikrer, at det lever op til reglerne.

- *At være praktisk organisator.* Står for den praktiske planlægning, herunder af aktiviteter og møder og af kandidatens timer og skema.
- *At være almenpædagogisk vejleder.* Har en mere almenpædagogisk vejledningsfunktion end vejlederne, der rækker ud over det enkelte fag. Vejleder kandidaten på tværs af vejledningen i fagene ved fx at overvære vejledningssamtaler. Er kandidatens sparringspartner i forhold til at inddrage teoretiske overvejelser.
- *At passe på kandidaten.* Ser det som sin opgave at gøre kandidaten tryk både i forhold til, at der er styr på planlægningen af forløbet, så der ikke pludselig dukker uventede aktiviteter op, og i forhold til at beskytte kandidaten mod overbelastning. Desuden at støtte kandidaten i det at være ny lærer, og hvordan man fx passer på sig selv.
- *At bedømme kandidaten.* Skal bedømme kandidaten til sidst og skal derfor løbende sørge for at få et indtryk af kandidaten og holde en professionel relation.
- *At sætte rammer for og kvalitetssikre vejledningen.* Informerer og rådgiver vejlederne om opgaven, følger med i, om vejledningen forløber godt, og påtager sig at skride ind, hvis der opstår problemer mellem vejleder og kandidat.
- *Introducerer kandidaten til skolen.* Ser det som sit ansvar at introducere kandidaten bredt til skolens organisation m.m., hvis kandidaten er nyansat.

I det følgende dykkes ned i nogle af de forskellige roller, og hvordan de udmøntes af de interviewede kursusledere og opleves af kandidaterne i fokusgrupperne.

Ansvar for det samlede forløb og fortolkningen af rammerne

Af fokusgruppeinterview med kandidaterne fremgår det, at det er vigtigt for kandidaterne, at kursuslederen tager ansvar for forløbet, særligt for at sikre, at de formelle krav overholdes, men også for at klargøre forløbet for kandidaten i starten, herunder gøre det tydeligt, hvad de forskellige roller indebærer. Nogle kandidater i fokusgrupperne oplevede, at kursuslederen på bedst mulig vis sørgede for dette, men for de kandidater, hvor det skete i mindre grad, medførte det forvirring, fordi det blev uklart, hvad der skulle ske, og fordi det var for meget op til kandidaten selv at styre. En kandidat siger således:

Jeg synes, at der var forvirring omkring, hvad kursusleders rolle var. Det var en meget overordnet plan, som kursuslederen lagde. Der kunne jeg godt tænke mig, at kursusleder informerede mig mere om, hvordan forløbet skulle spænde af. (Kandidat).

Samtidig blev det dog også påpeget af nogle kandidater, at det kunne være en fordel med en høj grad af fleksibilitet og selvbestemmelse i forhold til at planlægge forløbet inden for rammerne, men at dette skal tilpasses kandidatens erfaring. Også fra vejlederne lyder det, at det er meget vigtigt, at der er en kursusleder, som sørger for den røde tråd i det samlede forløb, og som sikrer, at alle ved, hvad de skal.

Det fremgår af interview med kursusledere og vejledere og af fokusgruppeinterview med kandidaterne, at der naturligt nok har været nogle opstartsvanskeligheder på nogle hhx- og htx-skoler, hvor kursusleder har været ny i funktionen. Navnlig beskrives det, at der har været lidt forvirring om, hvordan rammerne faktisk skal udmøntes, og hvordan de fortolkes på skolen. Her pegede kandidaterne på, at det er meget vigtigt, at nye kursusledere bliver godt klædt på i forhold til at kende ordningen indgående, og at man på skolen har en klar lokal udmøntning.

Det var en helt ny kursusleder. Det sejlede indimellem. Jeg tror, at man skulle klæde dem bedre på fra starten. Jeg synes ikke, at der var meget hjælp at hente. Det var både i forhold til at få det planlagt og i forhold til helt skarpt at vide, hvad der gælder. (Kandidat).

Andre kandidater fra htx og hhx oplevede, at det fungerede fint. Kandidaterne pegede derfor samlet på, at kursuslederes varierende kendskab til og fortolkning af reglerne kunne give meget forskellige forløb.

Der er meget stor forskel på forløbet, alt efter hvor meget kursusleder har sat sig ind i kravene, og alt efter om man overhovedet kan finde kravene. (Kandidat).

I den forbindelse tyder det samlede interviewmateriale på, at der ligger et væsentligt ansvar for kursuslederen i at omsætte reglerne i ordningen og fortolke det lokale råderum og operationalisere det på skolen. Interview med kursuslederne viser, at nogle kursusledere er meget bevidste om, at de har ansvaret for, at det hele kører, og bruger meget tid på at skabe en tryk ramme om forløbet. Interviewene med kandidaterne peger dog også på, at der er nogle forskelle på forløbene afhængigt af kursusleders kendskab til og fortolkning af rammerne. Interviewene tyder i den forbindelse også på, at det er vigtigt, at flere kursusledere på samme skole koordinerer deres arbejde og drøfter en fælles udmøntning af ordningen.

Den praktiske og den pædagogiske opgave

Interviewene med kursuslederne og kandidaterne peger på, at der er forskelle på, i hvor høj grad kursuslederne vægter deres pædagogiske opgave i forhold til deres organisatoriske/praktiske opgave, men at den organisatoriske/praktiske opgave har det med at fylde meget, særligt i starten af forløbet. Navnlig beskriver hhx- og htx-kursusledere, at de har brugt meget af deres tid i de første år med ordningen på at få det praktiske til at fungere, hvilket har været lidt på bekostning af det pædagogiske, men at de nu skal mere ind i den pædagogiske del af opgaven. Kursuslederne beskriver, at den praktiske del tager lang tid. Særligt bruges der meget tid og energi på at regne i timer – både at lægge en plan for timer og aktiviteter i starten af forløbet og løbende at følge op på, om den holder og timerne går op. Der beskrives i den forbindelse forskellige udfordringer. Dels at det kan være vanskeligt at få det til at gå op inden for rammerne. Dels at det kan være vanskeligt at få helt greb om, hvordan reglerne skal udmøntes. Blandt de tilsynsførende gives der udtryk for, at det navnlig er her, de oplever, at kursuslederne kan have nogle vanskeligheder med at udmønte reglerne.

I forhold til den pædagogiske opgave er der imidlertid også nogle kursusledere, der lægger meget vægt på denne. En kursusleder beskriver fx sin rolle sådan:

Det er at udvikle kandidaterne – gøre dem til bedre lærere, der forstår jobbet bedre. Det er den pædagogiske del af det. Skabe sammenhæng mellem det teoretiske og det praktiske – det er kursusleders rolle. Hvor vejlederne er mere nede i det fagdidaktiske, skal jeg trække det lidt op på et mere overordnet niveau, også fordi jeg har nogle andre fag. (Kursusleder).

Andre mener, at det i høj grad ligger hos vejlederne, mens kursuslederens rolle er at støtte vejlederne i dette. En kursusleder beskriver sin rolle sådan:

Jeg synes, man skal være et opmærksomt og lyttende menneske. Så skal man have kendskab til de formelle regler i ordningen. Men jeg føler mig ikke som nogen superpædagog – det ligger mere hos vejlederne. (Kursusleder).

Nogle kandidater oplevede, at kursuslederen spillede en pædagogisk rolle, men der er også kandidater, der kun oplevede, at kursusleder havde en praktisk og koordineringsmæssig funktion. Kandidaterne beskriver det som positivt, hvis kursusleder påtager sig at vejlede mere almenpædagogisk og med en anden faglig baggrund end deres egen.

Jeg synes, at kursusleders rolle som vejleder fungerer fint, i forhold til at du får en person ind, der kun kigger på det formidlende og ikke på det faglige. Så det er godt ikke at have en, der har de samme fag. (Kandidat).

Der er imidlertid også forskel på, hvordan kursuslederne fortolker deres pædagogiske opgave. Nogle ser det som deres opgave at drøfte det teoretiske stof med kandidaten, fx ved at holde møde med kandidaterne, når de har været på teoretisk kursus, for at snakke stoffet igennem og tale om, hvordan det kan bruges i praktisk pædagogikum. Andre tager meget udgangspunkt i praksis og egne erfaringer og koncentrerer sig fx om emner som, hvordan man bedst tilrettelægger og varierer undervisning eller klasseledelse.

Det blev af nogle kandidater oplevet som meget givtigt, at kursusleder tog initiativ til teoretiske drøftelser.

Jeg oplevede meget, at det var min kursusleder, der bandt det sammen for mig, fordi hun var meget teoretisk og pædagogisk funderet. (Kandidat).

På baggrund af kandidaternes vurderinger er det således vigtigt, at kursusleder går ind i den pædagogiske vejledning af kandidaten og løfter niveauet op på tværs af de forskellige vejledningsforløb til et sammenhængende og almenpædagogisk fokus, hvor også teori og praksis kobles. Interview med kursusledere og kandidater viser, at der er kursusledere, der er rigtig gode til dette, men at der også er kursusledere, der med fordel kunne få mere fokus på denne del af rollen.

Kursuslederens dobbeltrolle

Når kandidaterne i fokusgrupperne skulle beskrive, hvad der særligt var vigtigt at en god kursusleder gjorde, lagde de meget vægt på, at kursusleder tog rollen som "kandidatens mand" i forløbet. Det blev nævnt som positive oplevelser, at kursusleder beskyttede kandidaten ved fx at holde øje med, at kandidaten ikke fik for mange timer, at de tog kandidatens parti, at de hjalp kandidaten med at løse konflikter og lette frustrationer, at de var et fast holdepunkt, og at døren altid var åben. En kandidat siger fx:

Kursusleder var meget rummelig og skulle nok tage over, hvis der var noget. Det gav en tryghed. Han holdt sammen på trådene. (Kandidat).

Ikke alle kandidater havde disse erfaringer med kursusleder, og nogle kandidater så desuden et modsætningsforhold i, at kursusleder kunne være både "kandidatens mand" og den, der skulle bedømme kandidaten til sidst.

Nogle af de interviewede kursusledere er selv meget opmærksomme på denne dobbeltrolle og påpegede vigtigheden af at være meget tydelig omkring dobbeltrollen over for kandidaterne og holde en professionel afstand i samarbejdet. Én beskrev sig selv som en "professionel ven". En anden kursusleder siger om sin rolle:

Man skal have en empatisk fornemmelse for, hvor kandidaterne er henne. Men også konstant og professionel. Selvom man går ud fra, at det er gode kandidater, skal man også være klar til at takle kandidater, som ikke kan klare det. Man skal være god til at tydeliggøre, hvad det drejer sig om, både når det er godt og når det er skidt. Man skal reagere på det, som vejleder og tilsynsførende siger, men også det, man selv ser. (Kursusleder).

Det lader på den baggrund til, at det er vigtigt, at kursusleder er meget klar med hensyn til rollerne og med hensyn til, at kursusleder har flere roller, men også, at kursusleder er professionel og ser det som sit ansvar at hjælpe kandidaten med at forbedre sig på de nødvendige punkter, som påpeges af andre, eller som kursusleder selv oplever i forløbet.

I interviewene med kursuslederne fylder opgaven med at introducere kandidaten til skolen forholdsvist lidt, men nævnes dog i et interview. Når flere af kursuslederne i mindre grad ser det som en del af deres opgave, skyldes det, at nogle kandidater har været ansat på skolen inden pædagogikum. Kursuslederens rolle i forhold til at sætte rammer for og kvalitetssikre vejledningen behandles i afsnit 4.3 om vejledning af kandidaterne.

Kursusledernes efteruddannelse

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at kursuslederne i høj grad har gennemført uddannelse, der er relevant for varetagelsen af funktionen som kursusleder. Kursusledernes efteruddannelse fremgår af tabel 7.

Tabel 7
Kursusledernes uddannelse

Tabellen viser, hvor stor en andel af lederne der svarer, at kursuslederen/kursuslederne har gennemført efteruddannelse, der er relevant for varetagelsen af kursuslederfunktionen.

	Ledere i alt (n = 183)
Ja, kurser med fokus på kursuslederfunktionen	86 %
Ja, kurser med fokus på den almenpædagogik og didaktik, som indgår i pædagogikum	43 %
Ja, masteruddannelse eller tilsvarende i pædagogik	26 %
Nej	4 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere .

Note: Lederne har haft mulighed for at vælge flere svarkategorier samtidig, hvorfor procenttallene ikke summerer til 100 %.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 22 i appendiks B.

Som det ses af tabellen, har især mange kursusledere været på kurser med fokus på kursuslederfunktionen, mens en mindre del af kursuslederne – på knap halvdelen af skolerne – har været på kurser med fokus på den almenpædagogik og didaktik, der indgår i pædagogikum. På hhx og htx er denne andel mindre – 36 % af hhx-lederne svarer, at kursuslederne har været på kurser med fokus på den almenpædagogik og didaktik, der indgår i pædagogikum, mens det gælder for 19 % af htx-lederne. Dette kan ifølge interview med kursusledere på hhx og htx skyldes, at der i den første tid med ordningen har været fokus på at få det til at køre rent praktisk i første omgang, hvorfor kurser med fokus på selve funktionen er blevet prioriteret. En htx-kursusleder mener, at det har været meget udbytterigt at være på kursus i kursuslederfunktionen i forbindelse med opstarten af den nye ordning, men at vedkommende også mangler noget ballast inden for det pædagogisk-teoretiske.

Det har været en logistisk opgave her, men det, som efterhånden kommer, er, at man skal kvalificere det pædagogiske, og så kommer jeg måske til at mangle noget ballast. Jeg prøver, så godt jeg kan, at hjælpe, man må bare gribe i noget, så man kan hjælpe til koblingen mellem det teoretiske og praktiske. Kunne være rart med noget, der kunne hjælpe med det. (Kursusleder).

Andre mener ikke, de har behov for yderligere teoretisk oprustning af deres pædagogiske kompetencer i forbindelse med kursuslederfunktionen.

Analysen af udpegning af kursusledere ovenfor pegede på, at pædagogisk viden og indsigt er en vigtig parameter for udvælgelse af kursusledere. Men der er altså forskel på, om der lægges vægt på at opkvalificere kursuslederne på dette område, eller om det i højere grad er deres erfaring, der er vigtig.

4.2 Uddannelsesplanen

Dette afsnit sætter fokus på uddannelsesplanen. Analysen viser, at uddannelsesplanen er et vigtigt redskab til at skabe sammenhæng i og overblik over det samlede forløb, navnlig hvis den understøttes af en god kommunikation mellem de involverede parter. Analysen viser imidlertid også, at uddannelsesplanen bruges forskelligt på skolerne, og at den mange gange spiller en større praktisk end pædagogisk rolle i forløbet. Analysen viser desuden, at der arbejdes meget forskelligt med fokuspunkter for kandidatens forløb, og at der kan være behov for at blive mere tydelig omkring, hvordan fokuspunkterne giver kandidaten den bedste sammenhæng i det samlede forløb, samtidig med at de giver plads til vejlederens og kandidatens arbejde.

Kort om uddannelsesplanen

Det fremgår af bekendtgørelsen og vejledningen til bekendtgørelsen, at der skal udarbejdes en uddannelsesplan for kandidaten ved starten af pædagogikumforløbet, som skal medvirke til at koordinere og målrette vejledningsindsatsen. Planen udarbejdes af kursusleder i samarbejde med pædagogikumkandidaten og godkendes af den tilsynsførende.

I vejledningen til bekendtgørelsen kan der overordnet udledes tre hovedintentioner med uddannelsesplanen:

- Et værktøj til styring, koordinering og fremadrettet planlægning. I uddannelsesplanen beskrives alle de aktiviteter, der skal foregå i pædagogikum, herunder både praktisk og teoretisk del, og hvornår de skal foregå, så alle involverede aktører kan følge og bidrage i forløbet.
- Et værktøj til dokumentation og løbende kvalitetssikring af pædagogikumforløbet. Dokumentet giver ved afslutningen af pædagogikum en samlet redegørelse for, hvad kandidaten har gennemgået i pædagogikum, således at tilsynsførende og andre kan se, at aktiviteterne er gennemført. Det anbefales i bekendtgørelsen, at en endelig udgave af uddannelsesplanen vedlægges beviset for gennemført pædagogikum.
- Et pædagogisk redskab til at sikre progression i vejledningen og sammenhæng mellem vejledningen og det, kandidaten lærer på de teoretiske kurser. Det anbefales i den forbindelse, at uddannelsesplanen indeholder fokuspunkter for vejledningen.

I vejledningen til bekendtgørelsen beskrives det, at uddannelsesplanen kan suppleres med andre værktøjer, herunder en time- og aktivitetsoversigt og en portfolio til kandidatens løbende refleksioner og iagttagelser.

Uddannelsesplanens funktion i praksis

Interviewene med de forskellige aktører (kursusledere, kandidater, vejledere og tilsynsførende) viser, at der er forskel på, hvordan og i hvilket omfang uddannelsesplanen bruges.

Det lader til, at uddannelsesplanen i meget høj grad anvendes som et redskab til planlægning, timestyring og dokumentation. Det er til gengæld forskelligt, om de interviewede aktører har oplevet, at uddannelsesplanen også har en pædagogisk funktion i forhold til at sikre progression og sammenhæng i uddannelsesforløbet.

De tilsynsførende, som er den gruppe, der har bedst indblik i variationen på skolerne, beskriver således, at planen mange gange alene er en kalender, hvor de kan se, om aktiviteterne indgår, som de skal, mens planen nogle steder også indeholder fokuspunkter og er et sted, hvor tilsynsførende kan hente viden om den enkelte kandidat og dennes udvikling i forløbet. En tilsynsførende siger fx om uddannelsesplanen:

Den er mere eller mindre kun en oversigt og ikke så meget et værktøj. Der er dog nogle, der skriver specifikke fokuspunkter ind, og der fungerer den rigtig godt. Andre gange siger planen intet om kandidaten. (Tilsynsførende).

Denne spændvidde kommer også til udtryk i interviewene med kandidaterne, hvor nogle beskrev uddannelsesplanen alene som et redskab til at bevare overblik over tid og aktiviteter, mens andre havde erfaringer med, at planen blev brugt som en detaljeret og meget nyttig plan for, hvad der skulle foregå i hvert vejledningsforløb og hvorfor. Således forklarede en kandidat:

Det var kun et redskab for mig selv, som vi så hev op ved besøgene. Den var et redskab til at holde styr på tiden. (Kandidat).

En anden kandidat havde følgende oplevelse:

Planen specificerede det vejledningsforløb, som jeg var en del af. Det fungerede godt og gav en sammenhæng. Der blev evalueret undervejs, så der kom progression frem. I planen var der en klar plan for, hvad vi ville arbejde med. (Kandidat).

De tilsynsførende giver udtryk for, at de synes det fungerer godt, når uddannelsesplanen indeholder fokuspunkter og anvendes som pædagogisk redskab, særligt hvis fokuspunkterne ikke er for generiske, men siger noget om den specifikke kandidats udviklingsbehov. De mener dog på ingen måde, at den er overflødig, selvom den alene er et praktisk planlægningsværktøj, da forløbet uden dette overblik kan virke kaotisk.

Jeg synes, at uddannelsesplanen holder tråden. Hvis den slet ikke var der, så var det et stort kaos. Så selvom vi ikke bruger den så meget, så er det den, der sikrer tråden. Den sikrer, at der er plads til tingene. Den er klart mere planlægningsværktøj end pædagogisk værktøj. (Tilsynsførende).

Enkelte kandidater havde oplevet, at de selv måtte udforme planen, på trods af at dette ikke er meningen. Kandidaterne oplevede, at det var usikkert, hvis ikke planen fungerede fra starten, fordi det også hang sammen med manglende information fra kursusleder om forløbet. Nogle kandidater efterspurgte, de steder, hvor det ikke indgik i uddannelsesplanen, mere detaljerede planer for de forskellige vejledningsforløb, fx hvornår de skulle observere og undervise i vejleders klasse.

Interviewene med kursuslederne tyder på, at kursuslederne i høj grad bruger planen til at skabe overblik over forløbet og ser den som et godt informationsværktøj. En kursusleder beskriver planen som et praktisk værktøj til at sikre, at alle elementer indgår, og vise, hvad der er i fokus i vejledningen. Andre kursusledere beskriver, at de bruger den til at få et overblik over, hvad kandidaten arbejder med i teoretisk pædagogikum, og hvornår de arbejder med hvad, således at de kan skabe en sammenhæng i det samlede forløb.

Både kursusledere og tilsynsførende vurderer, at uddannelsesplanen er et fint redskab til at samle trådene, men flere peger på andre supplerende redskaber, som de anser for vigtigere. Begge parter peger på referater fra besøgene, mens kursuslederne desuden nævner møder med vejleder og kandidat til koordinering og sikring af sammenhæng i forløbet, kursusleders egne timeredskaber til at sikre, at kandidaten har de timer, vedkommende skal have, og kandidatens portfolio.

Hvem anvender uddannelsesplanen?

Af interview med kursusledere og vejledere fremgår det, at der også er forskel på, om uddannelsesplanen primært ses som et redskab, der anvendes af kursusleder og kandidaten og evt. den tilsynsførende, eller om det også er et redskab, der involverer vejlederne – og med hvilket formål. En kursusleder sagde fx:

Det er ikke mit indtryk, at der er så mange andre end mig selv og kandidaten, der bruger den. Jeg tror ikke, vejlederne bruger den. Blandt de tilsynsførende er det forskelligt. Det er ikke et stort redskab, men det er heller ikke svært at lave, så det er fint, at det er der. (Kursusleder).

Nogle vejledere giver i interviewene udtryk for, at de særligt bruger planen som et praktisk redskab i starten af forløbet til at planlægge undervisningen, i forhold til hvornår kandidaten er til stede. Andre interviewede vejledere bruger den slet ikke.

Indtrykket fra vejlederinterviewene er, at uddannelsesplanen desuden af nogle anvendes til at styre, hvad der skal være i fokus i vejledningen, men at det snarere er andre input, der bruges til dette.

Samlet peger analysen på, at uddannelsesplanen i sig selv er vigtig til at skabe overblik over forløbet, men at det i endnu højere grad er de overvejelser, drøftelser og koordineringer, som den samler op på, der er vigtige. Det er vigtigt, at kursuslederen i starten af forløbet får informeret kandidaten og vejlederne om forløbet, at der løbende er styr på kandidatens timer og skema, og at der aftales og følges op på fokuspunkter for vejledningen og skabes en sammenhæng mellem dem på tværs af de forskellige vejledningsforløb. Her er planen et godt værktøj, men forudsætningen for, at planen fungerer, er, at disse ting sker, og at der foregår en kommunikation mellem

de involverede. Det lader dog til, at planens muligheder som pædagogisk værktøj i mindre grad udnyttes.

Udformning af fokuspunkter

Som det fremgår af ovenstående, er det ikke altid, at uddannelsesplanen afspejler fokuspunkter for vejledningen. Det er dog ikke ensbetydende med, at der ikke er fokuspunkter i forløbet. Det beskrives fx af nogle, at fokuspunkterne fremgår af referaterne fra de tilsynsførendes besøg.

Interview med kursusledere, kandidater og vejledere viser, at der er forskel på, hvordan og hvornår kandidatens fokuspunkter bliver fastlagt, og hvem der har ansvaret for det, ligesom der er forskel på karakteren af fokuspunkterne.

Nogle kursusledere beskriver, at de ser det som deres opgave at fastlægge de overordnede fokuspunkter, hvorefter det er vejledernes opgave at følge dem i vejledningen. Andre kursusledere ser det som den tilsynsførendes opgave og andre igen som noget, vejleder og kandidat sammen definerer. Endelig er der også eksempler på, at kursusleder i høj grad lader kandidaten have indflydelse på, hvad vedkommende gerne vil have fokus på i forløbet.

Nogle kursusledere, der ser det som deres opgave at fastlægge fokuspunkterne, beskriver, at de forsøger at tage udgangspunkt i de teoretiske kurser, når de skal definere fokuspunkterne. Her ser nogle kursusledere fokuspunkterne som fælles for alle kandidater, mens andre sammen med kandidaten finder personlige fokuspunkter for hver kandidat med udgangspunkt i de teoretiske emner. Andre beskriver, at fokuspunkterne mest tager udgangspunkt i de forskellige aktørers vurderinger af kandidatens konkrete udviklingsbehov. Navnlig fastlægges de ved tilsynsbesøgene, ud fra hvad tilsynsførende og vejledere gerne vil se fra kandidaten næste gang, og desuden nævnes kursusleders egen observation af kandidatens undervisning som baggrund for fokuspunkterne. Endelig nævnes det, at vejlederne må justere fokuspunkter løbende i forhold til de konkrete behov, der opstår i forløbet.

Samlet peger analysen på, at det kan variere meget, hvordan fokuspunkterne udformes, fra skole til skole og fra kandidat til kandidat. Der er således forskel på, om fokuspunkterne tager afsæt i det teoretiske stof i teoretisk pædagogikum, eller om de opstår ud af det praktiske vejledningsforløb. Der er også forskel på, om de ses som generiske og noget, der kan gælde for alle kandidater, eller om de er individuelle og tilpasset den enkelte kandidat. Endelig lader der til at være forskel på, om de udarbejdes i starten af forløbet ud fra en på forhånd planlagt progression, eller om de opstår mere løbende, ud fra hvad tilsynsførende, vejleder og kursusleder ser af behov hos kandidaten.

Analysen peger på, at fokuspunkterne, hvis de fungerer godt, kan være et vigtigt redskab til at sikre progression i forløbet og til at skabe sammenhæng til teoretisk pædagogikum.

4.3 Vejledningen af kandidaterne

Dette afsnit ser på vejledningen af kandidaterne, som er en væsentlig del af praktisk pædagogikum på skolerne. Analysen viser, at vejlederne udvælges med omhu på skolerne ud fra deres vejledningsmæssige kompetencer, ligesom skolerne har fokus på, at vejlederne kommer på kursus i vejlederrollen. Vejledernes kendskab til og inddragelse af teoretisk pædagogikum i vejledningen er dog forholdsvis begrænset, hvilket muligvis også hænger sammen med, at det ikke er vejledernes teoretiske viden og indsigt, der er højest prioriteret, når vejlederne udvælges og uddannes. Analysen viser desuden, at der er stor forskel på vejledningsforløbene, hvad angår både rammer for organisering af vejledningen, hvad der er fokus i vejledningen, og hvordan progression forstås.

Kort om vejledningen i praktisk pædagogikum

Praktisk pædagogikum indeholder 485 timers undervisning og observation i vejleders klasser. Kandidaten skal have vejledning i alle sine fag, og det fremgår videre af bekendtgørelsen, at timerne normalt fordeles ligeligt mellem kandidatens fag, og at der kan udpeges en eller flere vejledere i hvert fag.

Af vejledningen til pædagogikumbekendtgørelsen kan det sammenfattes, at vejlederne har to hovedopgaver. For det første at vejlede kandidaten i undervisningsopgaven og for det andet at evaluere kandidatens undervisning med jævne mellemrum. Der skal derfor indgå vejledningssamtaler i forløbet, og vejlederne skal deltage ved de tre besøg med tilsynsførende og her give udtryk for deres evaluering af kandidaten samt tage udgangspunkt i besøgene i den videre vejledning af kandidaten. Det fremgår videre om vejledningsprocessen, at der skal indlægges en progression i forløbet, og at vejleder sammen med kursusleder skal bidrage til, at pædagogikumkandidaten får sammenhæng mellem undervisningspraksis og de teoretiske pædagogiske overvejelser. Det fremgår af bekendtgørelsen, at vejledningsforløbet indeholder både timer, hvor kandidaten observerer vejlederens undervisning, og timer, hvor kandidaten underviser, mens vejleder observerer.

Organisering af vejledningsforløbene

Ifølge bekendtgørelsen kan der udpeges en eller flere vejledere i hvert af kandidatens fag. Afhængig af praktiske forhold som fx størrelsen af kandidatens fag, vil det være nødvendigt at give nogle kandidater flere vejledere i nogle fag for at dække timerne.

Interviewene med kursusledere og kandidater tyder dog på, at der også er nogle kursusledere, der tilstræber, at kandidaterne får to vejledere i hvert fag, idet der lægges vægt på, at kandidaten får set mange forskellige tilgange til og måder at undervise på og får erfaringer med flere niveauer og måske også flere uddannelser – stx og hf – hvor de er samlet på samme institution, således at kandidaten får så bred en uddannelse i faget som muligt. Andre kursusledere lægger mere vægt på kontinuitet og fordybelse i vejledningsforløbet, som de mener i højere grad kan opnås, hvis kandidaten ikke følger alt for mange vejledere.

De tilsynsførende giver i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at de lægger meget vægt på, at der er tilstræbt kontinuitet i forløbet, da forløbet i forvejen er meget opbrudt og indeholder mange aktiviteter.

Som tilsynsførende oplever man, at der er meget lidt kontinuitet i forløbene. Den stakkels kandidat har næsten ingen kontinuitet i den praktiske undervisning. (Tilsynsførende).

Derfor beskriver nogle tilsynsførende, at de mener, at det må begrænses, hvor mange vejledere og klasser kandidaten skal følge, da det ellers giver et opbrudt forløb, hvor kandidaten skal forholde sig til for mange forskellige klasser, elever og vejledere.

Blandt vejlederne gives der udtryk for, at opgaven som delvejleder kan være vanskeligere, fordi der er for få timer til rigtigt at gå ind i opgaven og skabe et samlet forløb. Blandt kandidaterne gives der udtryk for tilfredshed både med at have en og med at have flere vejledere i hvert fag.

Der opstår en særlig problematik omkring kandidater med mere end to fag. En kandidat har oplevet, at kursusleder tolkede det sådan, at hun skulle have to vejledere i hvert af sine fire fag. Dette forløb blev af kandidaten oplevet som meget fragmenteret, og det var ifølge kandidaten vanskeligt at skulle forholde sig til så mange forskellige klasser.

Kursuslederne beskriver, at det for kandidater med mange fag generelt kan være vanskeligt at tilrettelægge forløbet hensigtsmæssigt. Her er det nogle kursuslederes erfaring, at det er bedst, hvis kandidaten ikke starter med alle fag samtidig, og at fordelingen af timer ikke er ligelig mellem fagene, således at nogle vejledningsforløb har mulighed for at gå mere i dybden og kandidaten ikke skal forholde sig til for mange forløb samtidigt. På tværs af de interviewede aktørgrupper beskrives det, at pædagogikum for kandidater med flere end to fag er uhensigtsmæssigt presset.

Kandidaternes vurdering af vejledningen

Fokusgruppeinterviewene med kandidater tyder på, at vejledningsforløbene står helt centralt for kandidaterne i pædagogikum. Nogle kandidater beskriver således, at noget af det allervigtigste for, at pædagogikum forløber godt, er deres relation til og samarbejde med deres vejledere. Det beskrives derfor også af nogle kandidater som noget af det bedste ved pædagogikum, at de får mulighed for at se andre undervise og bruge dette som udgangspunkt for at reflektere over egen

undervisning. Desuden opleves det som værdifuldt at få mulighed for at få en erfaren underviser til at se på ens egen undervisning og give feedback. En kandidat siger således:

Et plus har været, at det er et job, hvor man er meget alene, og derfor har det været rart at observere, hvordan andre gør det. Samt det her med at kunne sige, at man gerne vil følge en andens undervisning, eller nogen, der følger ens egen. Det var noget, jeg kunne tillade mig som pædagogikumkandidat. (Kandidat).

I jobbet som gymnasielærer er man meget alene med sin undervisning, og her oplever nogle kandidater, at pædagogikum giver nogle vigtige muligheder for at spejle sig i andre. Det fremhæves også som en vigtig mulighed at kunne benytte sig af særlige vejledere og supervision til forskellige områder, kandidaten har fokus på.

Nogle kandidater beskriver det også som meget udbytterigt at blive udfordret af vejlederne til at prøve nogle nye ting og på den måde udvide deres undervisningsmetoder. Omvendt er det også skuffende for nogle kandidater, hvis det fungerer mindre godt med vejlederne. Kandidaterne peger derfor på, at det er meget vigtigt, at vejlederne er dygtige og motiverede i forhold til opgaven, at de udvælges efter deres pædagogiske kvalifikationer, og at de gennemgår vejlederuddannelse.

Vejledernes udvælgelse og efteruddannelse

Skolens leder udpeger vejledere på skolen, men ofte er kursusleder involveret i udvælgelsen.

Tabel 8 nedenfor viser, hvilke udvælgelseskriterier lederne i spørgeskemaundersøgelsen har svaret ligger bag udvælgelsen af vejledere.

Tabel 8
Udvælgelse af vejledere

Ledernes vurdering af, i hvilken grad de nævnte hensyn ligger bag udvælgelsen af skolens vejledere.

(n = 183)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
At vejlederne har gode vejledningsmæssige kompetencer	75 %	25 %	0 %	0 %
At vejlederne har viden om og indsigt i teoretisk pædagogik	23 %	53 %	23 %	2 %
At vejlederne opbygger erfaring med vejledning og er vejledere flere gange	19 %	61 %	20 %	0 %
At størstedelen af skolens lærere får mulighed for at være vejledere på skift	7 %	31 %	37 %	26 %
At timefordelingen går op	4 %	18 %	32 %	47 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 23 i appendiks B.

Af tabellen fremgår det, at lederne særligt lægger vægt på, at vejlederne har gode vejledningsmæssige kompetencer. Dette anses som mere vigtigt, end at vejlederne har viden om og indsigt i teoretisk pædagogik. I interviewene med kursusledere bliver det uddybet. Her fremgår det som særligt vigtige hensyn, at vejlederne er velegnede i rollen og fx har evner for at coache og give feedback, nærer omsorg for kandidaten og kan sætte sig ind i kandidatens situation. Desuden lægger nogle kursusledere meget vægt på, at vejlederne har motivationen og lysten til opgaven, ud fra en erfaring om, at det giver de bedste forløb. Derudover er der også kursusledere, der nævner, at de ser på, hvor der vil være en god kemi mellem kandidat og vejleder, hvilket særligt kan lade sig gøre, hvis kandidaten allerede har været ansat på skolen i nogen tid. Her er der eksempler på, at kandidaten selv kan have indflydelse på, hvem der skal være vejleder. Alt sammen aspekter i forhold til vejledernes vejledermæssige kompetencer over for kandidaten.

Interviewene med kursuslederne peger også på et andet hensyn, som kan ligge bag udvælgelsen af vejledere, nemlig om de betragtes som gode og dynamiske undervisere. En kursusleder siger fx:

Jeg prøver at finde nogle velegnede kolleger, som er gode undervisere. De behøver ikke have meget erfaring, men betragtes som dynamiske. På sådan et lærerværelse er der nogle, der vil være gode til det, og andre mindre gode, og der prøver jeg at tage de gode, men praktiske ting spiller selvfølgelig også ind. (Kursusleder).

Som det fremgår, kan praktiske hensyn også spille ind, særligt på mindre skoler.

Det ses desuden af tabel 8, at lederne har mere fokus på, at vejlederne opbygger erfaring med vejledning og er vejledere flere gange, end at størstedelen af skolens lærere er vejledere. En kursusleder på htx mener, at det er vigtigere, at vejlederne har erfaring nu, hvor man har skullet have den nye ordning op at køre. Nogle kursusledere siger, at de prøver at lave en afvejning mellem flere principper, hvor det vigtigste er, at kandidaten får en god vejleder, men hvor det også søges udbredt på flere lærere, så flere lærere får del i den udvikling, som vejlederopgaven betragtes som, som en sidegevinst. Nogle kursusledere beskriver, at det i praksis nærmere er sådan, at der er enkelte lærere, man undlader at vælge som vejledere, fordi man har svært ved at se dem i rollen, eller fordi de har meget lidt lyst til opgaven, men at størstedelen af lærerkollegiet reelt er i spil.

Nogle kursusledere tænker i kombinationen af vejledere og forsøger at sammensætte det sådan, at flere vejledere supplerer hinanden, så kandidaten ser noget forskelligt, fx at én har stor erfaring som lærer, mens en anden er forholdsvis nyuddannet og tættere på kandidatens egen situation.

Kandidaterne lægger vægt på, at det er vigtigt, at vejlederne har en åben tilgang til vejledningen og ikke tror, at kandidaterne skal blive ligesom vejleder, men kan få lov til at finde deres egen måde. Nogle kandidater ser derfor en stor værdi i vejledere, der for relativt nylig selv har taget pædagogikum, fordi det giver mulighed for at drøfte pædagogiske spørgsmål åbent og giver et mere gensidigt læringsforhold. Det er vigtigt for kandidaterne, at vejleder kan sætte sig ind i kandidatens situation, og at vejleder har forståelse for, at kandidaten har andre forudsætninger for undervisningen, end en mere erfaren lærer har.

Samlet peger analysen på, at ledere og kursusledere i høj grad gør sig umage med at vælge vejledere, som vil kunne fungere godt i vejlederrollen. Det lader dog til i højere grad at være hensynet til, om vejlederne er velegnede i vejlederrollen, end om de har stor teoretisk pædagogisk viden og indsigt, der spiller ind på valget af vejledere.

Dette afspejles også i de kurser, det prioriteres at vejlederne tager i forbindelse med vejlederopgaven, som fremgår af tabel 9.

Tabel 9 **Vejledernes efteruddannelse**

Ledernes besvarelser af, hvor stor en del af skolens vejledere, der har deltaget i de nævnte kurser.

(n = 183)	0-25 %	26-50 %	51-75 %	76-100 %
Eksterne kurser med fokus på vejledning af kandidater i forbindelse med opgaven som vejleder	13 %	8 %	18 %	61 %
Eksterne kurser med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik i forbindelse med opgaven som vejleder	45 %	22 %	13 %	21 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 24 i appendiks B.

Som det ses af tabellen, har langt flere vejledere været på kursus med fokus på vejlederfunktionen end på kursus med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik. Det er således forholdsvis ud-

bredt, at vejlederne kommer på kursus i vejlederfunktionen. Derimod er det kun en tredjedel af skolerne, hvor over halvdelen af vejlederne har været på kursus med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik.

Af interview med kandidaterne fremgår det, at kandidaterne kan mærke en forskel, i forhold til om vejlederne har været på kursus i vejlederfunktionen, fordi det betyder, at vejleder er meget bedre orienteret om, hvad pædagogikum handler om, og hvordan det skal forløbe. En htx-kandidat siger således:

Min vejleder var ikke særligt oplyst. Det er vigtigt, at vejleder er informeret. Min vejleder kom først på kursus i forløbet og havde ikke før det sat sig ind i rollen. Det handler om at klæde dem på. Det kursus, SDU holder, det skal ligge tidligt. (Kandidat).

Blandt de interviewede vejledere er der forskellige erfaringer med efteruddannelsen som vejleder og behovet for den. Nogle vejledere har været på kurser med fokus på vejlederfunktionen og har været tilfredse med udbyttet, mens vejledere, der ikke har været på dette kursus, efterspørger det. Ingen af de interviewede vejledere har været på kursus med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik. Nogle vejledere kunne godt tænke sig, at dette hørte med ved tildelingen af vejlederopgaven. En vejleder siger fx:

Jeg var på et vejlederkursus – der er to. Det fik jeg noget ud af. Der blev rollerne klare. I bakspejlet ville jeg – og det vil jeg stadig gerne – have lidt mere indsigt i den teori, som kandidaterne får på AP2 især. Lidt mere pædagogisk teori. Der kunne jeg godt tænke mig at komme på nogle brushupkurser. (Vejleder).

Andre vejledere synes ikke, at denne del er nødvendig for at varetage opgaven som vejleder. En vejleder siger sådan:

Der er ikke noget efteruddannelse, jeg savner. Det handler meget om erfaring. Kandidaten kommer med alle de dyre ord, mens jeg bare gør det. Og så kom det alligevel med i vores sparring. (Vejleder).

Samlet peger analysen på, at mange vejledere har været på vejlederkurser, og at vejlederkurserne er meget vigtige for, at vejlederne udfylder deres rolle godt. Derfor skal der fortsat være fokus på at få nye vejledere på vejlederkurser. Analysen peger samtidig på, at færre vejledere har været på kurser med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik, og at der er forskellige holdninger blandt vejledere til, om de i højere grad efterspørger sådanne kurser.

At vejledernes kvalifikationer i forhold til teoretisk pædagogik og didaktik i mindre grad er i fokus for både udvælgelse og uddannelse af vejlederne, kan imidlertid få betydning for, at vejlederne i mindre grad ser det som deres rolle at inddrage teorien i vejledningen, som det bl.a. ses af analysen i næste afsnit.

Vejlederens rolle

Vejlederne giver i interviewene udtryk for, at det er rimelig klart for dem, hvad rollen som vejleder indebærer. Det lader dog til, at det er meget vigtigt, at vejlederens rolle og rammerne for vejledningen drøftes på skolerne mellem kursusleder og vejledere, da interviewene samtidig tyder på, at der er forskellig praksis og fortolkninger.

En interviewet kursusleder beskriver, at det er vigtigt at skabe klarhed over, hvad vejleders rolle er i undervisningssituationen, da det kan misforstås. Også udtalelser fra kandidaterne underbygger, at rollen fortolkes forskelligt. En kursusleder gør meget ud af at understrege, at vejleder ikke er hjælperlærer og ikke må overtage undervisningen – heller ikke op mod eksamen. Vejlederen skal lade kandidaten undervise og selv observere og give feedback bagefter. Det er ligeledes vigtigt, at kandidaten ikke blot gennemfører det, vejlederen har planlagt, men langsomt overtager undervisningen og er med til at præge den. Det er også vigtigt, at vejlederne signalerer til eleverne, at det nu er kandidaten, der er lærer. På den anden side er det også vigtigt, at vejlederen ikke overlader alt ansvar for undervisningen til kandidaten. Blandt kandidaterne i fokusgrupperne er der

eksempler på, at vejlederen bad kandidaten om at vikariere i vejledningstimerne. En kursusleder beskriver som et andet eksempel, at det er vigtigt at præcisere, at kandidaten ikke skal rette hele klassesæt af skriftlige opgaver. Samlet set er det vigtigt at holde fokus på, at formålet med vejledningen er kandidatens udvikling, og at forløbet tilrettelægges herefter.

Det kan være en vanskelig balance at finde de ideelle rollefordelinger mellem kandidat og vejleder. Det nævnes fx som fristende at se pædagogikum som en mulighed for at have to lærere, hvilket betyder, at man kan lave nogle andre og mere spændende ting end normalt. Men ikke alle mener, at det er foreneligt med intentionerne for pædagogikum, da det giver en kunstig situation i forhold til det, kandidaten skal kunne efterfølgende. Samtidig beskriver kandidaterne, at de oplever det som meget positivt, hvis forløbet har mere karakter af "samarbejdstimer", hvor man samarbejder om undervisningen og prøver ting af sammen. Her må man finde en balance, som sætter kandidatens udvikling i centrum.

Både kursusledere og vejledere i interviewene nævner det som meget positivt i den nye ordning, at vejleder ikke skal stå for den afsluttende formelle bedømmelse af kandidaten, hvilket ligger hos kursusleder og tilsynsførende. Det giver bedre grundlag for, at vejleder og kandidat kan have et jævnbyrdigt forhold. Det nævnes dog af nogle vejledere i interviewene, at det stadig kan forekomme svært at kombinere de forskellige roller som kollega, vejleder og evaluator – i forhold til den løbende evaluering af kandidatens undervisning, som er vejleders opgave. Der er ikke tradition for, at man som kollega evaluerer hinandens arbejde. Det kræver en professionel tilgang til vejlederrollen at kunne give kandidaten en løbende faglig evaluering, og det kræver klare og ekspliciterede roller og rammer, så det bliver naturligt og professionelt for vejlederen at give feedback til kandidaten. Her nævner en vejleder at have god gavn af begreber fra vejlederkurser, som evaluering og feedback kan hænges op på.

Klare retningslinjer for vejledningen

Kandidaterne i fokusgrupperne peger på, at de savner nogle klarere retningslinjer for vejledningen på forskellige områder.

Navnlige peger nogle kandidater på, at der er behov for at tydeliggøre forholdet mellem observation og undervisning i vejleders klasser. En kandidat siger således:

Til det her med fordelingen mellem observation og undervisning: Vi fik at vide på kurserne, at man skulle gå efter 50-50 – men det står ikke nogen steder. Og at det ikke står nogen steder, gør, at det hurtigt kan skride. Jeg fik kun lov at observere fire moduler i mit ene fag, og det er for lidt. (Kandidat).

Nogle kandidater oplever, at vejlederne er usikre på, hvordan fordelingen skal være, og at det varierer meget fra forløb til forløb – også på tværs af forløbene på samme skole. Kandidaterne oplever, at det har stor betydning for deres belastning i pædagogikum, hvor meget de skal observere hhv. stå for undervisningen. Kandidaterne nævner også, at det er vigtigt, at det fremgår klart af uddannelsesplanen, hvornår de skal hhv. observere og undervise i vejleders klasse, så de kan planlægge deres tid.

Også i forhold til hvordan feedback og vejledningssamtaler skal forløbe, efterspørger nogle kandidater en klarere struktur. Nogle oplever, at de skal bede om at få feedback fra vejledere, hvilket kan være ubehageligt, fordi man ved, at ens vejleder har travlt. Det er dog ikke kun skemalagte vejledningssamtaler, der fungerer. Kandidaterne har meget ud af løbende korte opsamlings og feedback umiddelbart efter undervisningen, men det er vigtigt, at vejleder tager medansvar for, at det sker, og at kursusleder er med til at definere rammerne.

Kandidaterne efterspørger samlet set klarere rammer for vejledningen, enten ved at der gives nogle flere retningslinjer fra centralt hold, eller ved at kursuslederne gør mere ud af at sætte lokale rammer for vejlederne og følge op på, om vejlederne følger de planer, der er aftalt. Nogle kandidater savner i forlængelse heraf, at der er mere kontakt og koordinering mellem kursusleder og vejleder og indbyrdes mellem vejlederne. En kandidat oplevede, at der var sparsom kontakt:

Som nævnt var der ikke den store kontakt mellem kursusleder og vejleder. Jeg havde mine vejledertimer på en anden skole, og det forklarer selvfølgelig meget. Men måske netop derfor var der behov for at skærpe opmærksomheden på kommunikationen. Jeg savnede lidt koordination vejlederne imellem. At de fik koordineret, hvad jeg skulle igennem, så det ikke lappede over. Det oplevede jeg ikke, at de snakkede så meget sammen om. (Kandidat).

Her er problematikken ekstra vigtig – men måske også ekstra vanskelig, fordi kandidaten havde vejledning på en anden skole. Der er imidlertid også kandidater i fokusgrupperne, der ikke havde vejledning på andre skoler, der efterspurgte mere kontakt og koordinering mellem aktørerne.

I interview med kursuslederne er der kursusledere, der er opmærksomme på at sætte rammer for vejledningen ved at holde indledende møder med vejlederne og ser det som deres rolle at følge vejledningen tæt og også gå ind, hvis der opstår uoverensstemmelser mellem vejledere og kandidater. På baggrund af kandidaternes udtalelser er dette meget vigtigt for forløbet.

Fokus og progression i vejledningen

Vejlederne beskriver i interviewene, at vejledningen i høj grad har udspring i det enkelte fag, men også naturligt kommer til at berøre lærerrollen bredere.

I fokusgruppeinterviewene med kandidaterne var der tydeligvis forskel på, i hvilken grad kandidaterne oplevede at vejledningen var meget tæt knyttet til de enkelte fag, eller om de oplevede, at bredere pædagogiske drøftelser fyldte mere i vejledningen. En kandidat beskriver det sådan:

Jeg er meget enig i, at jeg lærte meget om faget, men mindre om det almenpædagogiske i vejledningen. Der var rigtig meget faglig vidensdeling – jeg fik nærmest deres harddisk med ting, jeg kunne lege med: undervisningsmateriale, ideer, analyser osv. Det har hjulpet fantastisk meget. Men jeg savnede ting som evaluering, det fyldte ikke noget. Undervisningsdifferentiering fyldte slet ikke noget. (Kandidat).

Andre kandidater beskriver, at de i langt højere grad fik noget mere almenpædagogisk ud af vejledningen. En kandidat siger således:

Det var ikke det rent faglige, vi diskuterede. Det var derimod meget det pædagogiske – hvordan griber jeg egentlig undervisningssituationen an? Også noget omkring differentiering – hvad er det, jeg skal kigge efter? (Kandidat).

En anden kandidat supplerer:

De, der var vejleder i fagene, kunne godt se udover det faglige, selvom de havde samme fag. De kunne godt kigge på, hvad det var, jeg ville med undervisningen, og om jeg nåede det. (Kandidat).

Interview med vejlederne tyder i den sammenhæng på, at der er mange forskellige fortolkninger af, hvordan der indlægges progression i vejledningsforløbet – og altså også af, hvilket fokus der er i vejledningen. En tolkning drejer sig om kandidatens ansvar for undervisningen, som går fra observation, til at kandidaten har en enkelt lektion, og videre til længere undervisningsforløb. En anden tolkning drejer sig om en progression i de fokusområder, som kandidaten skal arbejde med, som bliver mere komplekse i løbet af forløbet, og som enten er indbygget fra starten af kursusleder eller defineres af vejlederen undervejs. Det kan fx gå fra, at man i starten koncentrerer sig om lavpraktiske ting som stemmeføring og tavlebrug og efterhånden diskuterer undervisningen ligeværdigt. Andre tolker det mere ad hoc-præget, sådan at de hele tiden forsøger at udfordre kandidaten i forhold til kandidatens specifikke udviklingsbehov. En tredje tolkning handler om den type undervisningsaktiviteter, der gennemføres, hvor man fx starter med traditionel undervisning i faget og langsomt udvider til, at kandidaten skal prøve mere atypisk og eksperimenterende undervisning af. Endelig er der en vejleder, der opfatter det sådan, at det er planlægningen af elevernes progression, der styrer progressionen i vejledningsforløbet, fordi det stof, der

undervises i, gradvist bliver på et højere og højere niveau. Her tænkes progression rent fagfagligt og ikke didaktisk eller pædagogisk.

På tværs af vejlederne er der således meget forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at indlægge progression i vejledningsforløbet, som bl.a. kan hænge sammen med, i hvilken grad vejlederen er mest optaget af det rent fagfaglige, det fagdidaktiske eller det mere almenpædagogiske.

Anvendelse af det teoretiske stof i vejledningen

På tværs af interviewene med vejledere, kursusledere og kandidater tegner sig et billede af, at vejlederne kun i relativt begrænset omfang inddrager teoretiske diskussioner i vejledningen, og når det sker, er det navnlig kandidaten selv, der tager det op og kommer med input. Der er selvfølgelig nuancer af dette. Fx oplevede en kandidat det sådan:

Hvis der skulle være en kobling mellem teori og praksis, så var det mig, der skulle bære det hjem. Skolen vidste ikke, hvad der foregik på de kurser. (Kandidat).

Andre oplevede i højere grad at kunne bruge vejlederne, og det blev oplevet som frugtbart:

Når jeg kom tilbage, så snakkede vi om at fokusere på nogle af punkterne, jeg ikke havde været opmærksom på før. Men det var mig, der kom med det til min vejleder. (Kandidat).

Nogle kursusledere beskriver, at de har kæmpet for en ambition om, at vejlederne skal kunne bidrage til indholdsmæssig sammenhæng til teoretisk pædagogikum, men at det er vanskeligt at få til at lykkes inden for de timer, vejleder har til opgaven. Der er ikke tid til, at de kan følge med i teoretisk pædagogikum eller læse op på teoretisk pædagogik, medmindre de selv vælger at gøre det. Det nævnes af nogle kursusledere, at vejlederne derfor ikke har kendskab til de begreber, kandidaterne arbejder med i teoretisk pædagogikum.

Også af vejlederinterviewene fremgår det, at vejlederne har begrænset viden om, hvad der foregår i teoretisk pædagogikum, og i mindre grad inddrager mere teoretiske drøftelser i vejledningen. Nogle vejledere beskriver, at kandidaten fortalte lidt om kurserne, men at de ikke fik det brugt i vejledningen.

Vejlederne peger ligesom kursuslederne på, at tid er den største barriere for, at det teoretiske bliver inddraget i vejledningen. Der er dog også nogle, der mener, at det er mindre nødvendigt, fordi det mest handler om, hvilke ord man bruger om tingene, hvor de har nogle mere praksisorienterede måder at tale om tingene på, som kan være et godt supplement til de teoretiske begreber, kandidaten henter i teoretisk pædagogikum.

Nogle af kandidaterne beskriver imidlertid, at de kunne ønske sig, at vejlederne havde mere viden om det teoretiske stof, som kandidaterne beskæftigede sig med.

Jeg kunne godt have ønsket, at mine vejledere havde vidst bare lidt om det teoretiske. For når man kom hjem og snakkede om det, så lignede de bare et stort spørgsmålstegn. (Kandidat).

Når det teoretiske ikke alle steder inddrages i vejledningen, i større omfang end tilfældet er, skal det selvfølgelig også ses i sammenhæng med, at udvælgelse og uddannelse af vejledere som ovenfor vist lader til at have mere fokus på vejlederkompetencer end teoretiske kompetencer.

Sammenhængen mellem teoretisk og praktisk pædagogikum beskrives nærmere i kapitel 6.

4.4 Forløbet med de tilsynsførende

Dette afsnit ser på de tilsynsførendes rolle og forløbet omkring de tilsynsførende. Afsnittet viser, at forløbet omkring de tre besøg fungerer overvejende godt og danner en god ramme om praktisk pædagogikum. Der er imidlertid forskel på, i hvilket omfang de tilsynsførende har kontakt til og følger kandidatens udvikling udover selve besøgene, og i hvilket omfang de tilsynsførende

vurderer, at de på denne måde har mulighed for at danne sig et indtryk af kandidaten, der kan supplere besøgene. De tilsynsførende selv ser i høj grad deres rolle som ministeriets udsendte – både i forhold til at sikre, at kandidaterne får et rimeligt forløb, og at skolerne gør, som de skal, og i forhold til at sikre, at kandidaterne faktisk opnår det niveau, de skal. Analysen viser endelig, at de tilsynsførende i mindre grad har viden om og inddrager teoretisk pædagogikum direkte i forløbet.

Kort om de tilsynsførendes funktion

Af pædagogikumbekendtgørelsen fremgår det, at MBU beskikker en tilsynsførende, der fører tilsyn med kandidatens uddannelsesforløb. Den tilsynsførende har samme fag som kandidaten. Alternativt udpeges også en bitilsynsførende, således at kandidatens fag dækkes. Den tilsynsførende skal bl.a. følge kandidatens undervisning ved tre besøg, godkende kandidatens uddannelsesplan, afgøre, om kandidaten består praktisk pædagogikum (sammen med kursusleder), og skrive kandidatens udtalelse på baggrund af kursusleders udkast. Den tilsynsførende skal også tilse, at kandidaten har fornøden dokumentation for gennemført uddannelse. Vejledningen angiver desuden, at den tilsynsførende forudsættes at have indsigt i pædagogikumuddannelsens teoretiske grundlag, så vedkommende kan bidrage til vejledningen af kandidaten i fagdidaktiske spørgsmål.

Ved de tre besøg overværer den tilsynsførende sammen med kursusleder og vejlederne kandidatens undervisning i kandidatens forskellige fag. Herefter afholdes en konference, hvor kandidaten, tilsynsførende, kursusleder og vejleder deltager.

De tre besøg

På tværs af de interviewede grupper – tilsynsførende, kandidater, kursusledere og vejledere – beskrives det, at forløbet med den tilsynsførendes tre besøg overordnet fungerer godt. En kursusleder uddyber dette med, at det giver rammen for en progression i forløbet med fokuspunkter for kandidatens udvikling, som kandidaten skal arbejde med mellem besøgene. En anden kursusleder beskriver, at det er en god ramme for opsamling undervejs i forløbet:

Besøgsdagene er gode. Det er en slags eksamen for kandidaten. De planlægger en god undervisning, og de får nogle råd, de kan bruge. Det er en god opsummering på det, der er foregået. (Kursusleder).

Blandt de tilsynsførende uddybes det af en htx-tilsynsførende, at ordningen med de tre besøg forekommer som en forbedring på htx og hhx.

Det beskrives som en væsentlig faktor for, at forløbet med kun tre besøg fungerer optimalt, at den tilsynsførende er godt informeret om, hvad der sker mellem besøgene. Nogle kursusledere fortæller, at de gør meget ud af at informere om dette. Blandt de interviewede tilsynsførende er der dog varierende billeder af, i hvor høj grad de tilsynsførende synes, det lykkes dem fx at få et indtryk af kandidaten før det første besøg og mellem besøgene.

Der lader således til at være forskelle på, i hvilken grad de tilsynsførende er involverede udover de tre besøg. Nogle tilsynsførende ser meget deres rolle knyttet til de tre besøg, inklusive den forbedring, der er til besøgene, andre følger mere løbende med i kandidatens forløb.

Det beskrives i forlængelse heraf, at der er forskel på, i hvilket omfang der anvendes en elektronisk konference, som anbefales i vejledningen til pædagogikum, og i hvilken grad den tilsynsførende har adgang til kandidatens pædagogiske refleksioner undervejs. Nogle tilsynsførende beskriver, at intentionen med den elektroniske konference som et levende forum for diskussion mellem besøgene, hvor kandidaterne kan kaste nogle pædagogiske problemstillinger på bordet og få svar, ikke er blevet til virkelighed. Heller ikke alle de tilsynsførende synes, at det nødvendigvis er en god ide, men beskriver, at det er mere realistisk, at de orienterer sig i materialet en uges tid før besøget. Blandt de interviewede kandidater fremgår det ligeledes, at der er forskel på, i hvilken grad der er løbende kontakt mellem kandidat og tilsynsførende, og om den elektroniske konference er blevet brugt. Nogle har oplevet, at de er blevet opfordret til at bruge den elektroniske konference og fremlægge pædagogiske refleksioner, mens andre oplever, at det bruges i mindre grad. En kandidat siger fx:

Portfolioen er et værktøj, som jeg aldrig forstod, hvad der skulle bruges til. Jeg følte, at det var flaskeposter, som jeg sendte af sted. Jeg synes ellers, at det kunne være et godt værktøj, for det er der, man kan skrive, hvad man føler osv. Så hvis der blev fulgt op, så kunne man aflæse, hvad der rører sig i forhold til kandidaten. (Kandidat).

I interview med både kandidater, tilsynsførende og kursusledere bliver det nævnt, at tredje besøg kan opleves som opstillet og overflødigt, fordi udtalelsen allerede er skrevet. Andet besøg opleves derimod som det helt centrale besøg. Hvor man på første besøg lærer kandidaten at kende, er andet besøg afgørende for at se kandidatens udvikling, og fokuspunkterne er i centrum. Både kandidater og tilsynsførende beskriver, at de tilsynsførende allerede ved det første besøg er meget opmærksomme på at få nævnt evt. problemer, så man kan nå at sætte ind i forhold til dem inden andet besøg, hvorefter der skal kunne foretages en første vurdering af kandidaten. Derfor beskrives det blandt både tilsynsførende, kursusledere og kandidater som uheldigt, at bitilsynsførende som oftest ikke deltager ved det første besøg.

Der nævnes i interviewene enkelte praktiske hensyn, som kan være vigtige for tilrettelæggelsen af besøgene. For kandidaterne er det vigtigt, at besøgene ligger i umiddelbar forlængelse af en periode med undervisning, så de er i gang med et forløb. Kursusledere, der har kandidater med mange fag, nævner, at det er vigtigt at få udmeldt tilsynsførende tidligst muligt, da der skal tages hensyn til, hvilke fag der har hoved- hhv. bitilsynsførende, i planlægningen af, hvornår de forskellige vejledningsforløb skal ligge.

De tilsynsførendes syn på deres rolle

De interviewede tilsynsførende beskrev, at de som tilsynsførende indtager forskellige roller i forskellige situationer. I nogle situationer mener de, at der er behov for, at de er kandidatens mand. Det betyder, at de ser det som deres rolle at beskytte kandidaten mod, at skolerne ikke kender eller ikke overholder reglerne og fx giver kandidaterne for mange timer eller for mange ekstra opgaver og funktioner samtidig med pædagogikum. Det handler også om at sikre, at der er en uddannelsesplan, og at den holdes. Det nævnes desuden som eksempel, at man som tilsynsførende skal kunne mægle mellem kandidaten og kursusleder, hvis der er konflikter, ligesom man skal definere et rimeligt niveau for drøftelserne ved konferencerne, hvis vejlederne går meget i detaljer. I andre situationer ser de tilsynsførende mere sig selv som det kritiske blik udefra, der skal stille nogle krav og sikre, at kandidaten faktisk kan det fornødne og kommer igennem de ting, vedkommende skal. Det kan fx være at påpege manglende skriftlighed. På den måde fylder rollen som den, der sikrer, at reglerne overholdes – både den ene og den anden vej – forholdsvis meget i fokusgruppeinterviewet.

Nogle stx-tilsynsførende, der havde haft opgaven længe, fortalte, at de oplevede en ændring i deres rolle efter den nye ordning. En tilsynsførende siger således:

Der er jo sket det, efter at vi har fået en ny ordning, at skolerne ansætter en person, som først kommer i pædagogikum, et-to år efter at de er startet som underviser. Derfor føler man nogle gange, at kandidaten er fasttømret i et undervisersteam, hvor vi kommer udefra i forhold til teamet. Det er jeg lidt irriteret over, for skolerne har på en eller anden måde lavet en blåstempling på forhånd. Jeg synes, at det har ført til en ændret rolle. (Tilsynsførende).

Det var opfattelsen blandt nogle tilsynsførende, at de i disse situationer fik en anden rolle, fordi kandidaten allerede var en fast del af skolens lærerkollegium og var i en fast stilling frem for en uddannelsesstilling, og det derfor var mere unaturligt for aktørerne på skolen omkring kandidaten, at kandidaten skulle vurderes udefra, og at der var nogen udefra, der på den måde havde indflydelse på kandidatens fortsatte ansættelse på skolen. Dette oplevede nogle tilsynsførende kunne være vanskeligt at håndtere og ufrugtbart for at få en åben pædagogisk drøftelse.

Øvrige aktørers opfattelse af de tilsynsførende

Tablet 10 viser, hvordan lederne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer de tilsynsførendes rolle.

Tabel 10
Ledernes vurdering af de tilsynsførende

Ledernes vurdering af, i hvilken grad de tilsynsførende bidrager til det nævnte.

(n = 183)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Er med til at sikre en objektiv bedømmelse af pædagogikumkandidaterne	64 %	33 %	3 %	0 %
Bidrager til vejledningen af pædagogikumkandidaterne, så kandidaterne når uddannelsens mål	51 %	40 %	8 %	0 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 25 i appendiks B.

Langt størstedelen af lederne vurderer, at de tilsynsførende i høj eller nogen grad er med til at sikre en objektiv bedømmelse af kandidaterne og bidrager til vejledningen af kandidaterne, så de når uddannelsens mål.

I interviewene med kursuslederne findes også positive vurderinger af de tilsynsførende. Kursuslederne nævner, at det er godt at få et blik på udefra, og at de tilsynsførende også kan være en støtte for kursusleder i forhold til at påpege og håndhæve noget over for vejlederne. En kursusleder siger om de tilsynsførende:

Når man ikke har faget selv, så er det vigtigt, at tilsynsførende har det. Også godt at have det, når vejleder og kandidat går hen og bliver venner. Det er et blik udefra, som er godt. (Kursusleder).

Nogle kursusledere beskriver dog også, at de forskellige tilsynsførende vægter forskellige roller. Særligt ser de en forskel på, om de tilsynsførende optræder i rollen som censor, der ikke blander sig så meget, men bedømmer og sikrer niveauet, eller om de indtager en mere sparrende rolle. Det sidste opleves som positivt, da det afdramatiserer situationen.

Blandt kandidaterne er der ligeledes forskellige erfaringer med, hvilken rolle de tilsynsførende havde. Nogle beskriver, at de fungerede som sparringspartner, og kandidaterne oplevede, at de var der for at hjælpe og rådgive dem. Det blev i den sammenhæng beskrevet som positivt, hvis den tilsynsførende lagde op til en åben dialog og var åben over for forskellige måder at undervise på og drøftede det med kandidaten. Det beskrives således:

Vi var meget tilfredse med vores tilsynsførende. Han var meget åben for de forskellige måder, der var at undervise på. Der var tale om en erfaren lærer, der var åben over for nye og anderledes måder at gøre det på. (Kandidat).

Andre oplevede tilsynsførende mere i en censorrolle, hvor man skulle bevise, hvad man kunne, og skulle ændre sin undervisning, hvis det ikke skulle stå i udtalelsen. En kandidat beskrev det som modsætningen til den åbne tilgang:

Jeg havde jo så det modsatte, fordi de ville have mig til at undervise på en bestemt måde. Så det gjorde jeg, når de var der, men ellers ikke. (Kandidat).

I denne situation var det kandidatens oplevelse, at situationen blev meget kunstig.

Der er eksempler på kandidater, der har oplevet, at tilsynsførende gik ind og påtalte over for kursusleder, at der var rod i timer og planlægning. Kandidaterne opfatter dette som en meget vigtig funktion. Der er imidlertid også et eksempel på en kandidat, hvor den tilsynsførende ikke påtog sig dette, på trods af at det efter kandidatens beskrivelser var nødvendigt. Denne kandidat oplevede, at han dermed ikke havde nogen muligheder for at få ændret tingene. Det understreger vigtigheden af, at de tilsynsførende påtager sig denne opgave.

Det fremkom i interviewene med kandidaterne, at det kan opfattes som uklart, hvem der har rollen som kandidatens mand og som den, der skal bedømme kandidaten, da begge funktioner i princippet ligger hos både kursusleder og tilsynsførende. Det er derfor centralt for kandidaterne, at der er et godt samspil mellem tilsynsførende og kursusleder, og at de tilsynsførende er klædt på til rollen, fordi kandidaterne også oplever, at de har meget indflydelse på bedømmelsen af kandidaten.

De tilsynsførendes inddragelse af teoretiske perspektiver

I fokusgruppen med de tilsynsførende fremgik det, at de tilsynsførende så deres opgave i forhold til at inddrage teoretiske overvejelser i forløbet som mere indirekte – og for nogle også forholdsvis begrænset. Det blev af nogle tilsynsførende beskrevet som en dårlig samvittighed, mens andre mente, at de brugte det mere indirekte.

Det er indirekte, man ser, når de diskuterer, om de kan benytte sig af begreberne. (Tilsynsførende).

Interviewet med de tilsynsførende viser samtidig, at de tilsynsførendes kendskab til teoretisk pædagogikum kunne styrkes. En tilsynsførende i gruppen havde fundet studieordningen, mens de øvrige ikke havde orienteret sig i den, og det var opfattelsen, at det var almindeligt.

Alene det med at kende studieordningen for teoretisk pædagogikum, det er problematisk. Jeg kender ikke andre end mig, der har kunnet finde den. Det er i forhold til teoretisk pædagogikum, hvor det halter. Der er en lidt tilfældig tilgang til det teoretiske pædagogikum. Der bør være en mere direkte tilgang til det teoretiske stof – især studieordningen. (Tilsynsførende).

I den forbindelse efterspurgt de tilsynsførende mere information om og adgang til oversigter og materiale, der anvendes i teoretisk pædagogikum. Der var også et forslag om, at de tilsynsførende sammen med kandidaterne blev inddraget i en fælles session i forbindelse med teoretisk pædagogikum. En tilsynsførende fra htx, der tidligere har været involveret som vejleder på den gamle htx-ordning, siger således:

Der var én god ting i den gamle ordning. Der var det sådan, at man kunne komme ind til efteruddannelse løbende – man kunne blive brushet op. Man havde også et vekselsystem, hvor man så, hvad kandidaten havde lavet – nærmest som forældremøder. Vi var også inde og overvære, når de gik til eksamen. Der kom man også lidt mere i kontakt med, hvad den teoretiske opgave bestod af. Især når jeg har oplevet kandidater, der gerne ville have lidt støtte på den teoretiske del, ville det være en fordel. (Tilsynsførende).

Der udtrykkes således et ønske fra denne tilsynsførende om at have en nemmere adgang til dele af teoretisk pædagogikum.

Bedømmelse og udtalelse

De tilsynsførende har sammen med kursuslederne opgaven med at bedømme kandidaterne i praktisk pædagogikum og udarbejde en udtalelse, hvis kandidaten består. Bedømmelsen sker på baggrund af besøgene og den overværede undervisning.

Interviewene med kandidaterne viser, at der er forskellig praksis for, hvilket grundlag bedømmelsen sker på, i forhold til om den tilsynsførende overværer undervisning i kandidatens egne klasser eller i vejleders klasser. Nogle mener, at det giver mulighed for en mere ægte undervisningssituation, hvis kandidaten underviser i egne klasser, hvor de kender eleverne. Andre kandidater vægter, at vejlederen bedre kan gå med i en dialog om de valg, der er truffet, hvis undervisningen ved besøget er i vejlederklasserne, underforstået her, at vejledningsforløb og egen undervisning er forholdsvis adskilt. Der er også eksempler på kandidater, der får lov til selv at vælge den klasse, de er mest komfortable med. De tilsynsførende påpeger dog, at de mener at have god øvelse i at se igennem, om der er særligt vanskelige forhold i forskellige klasser.

I fokusgruppen med de tilsynsførende var der en drøftelse af, hvordan de udmøntede rollen som bedømmer, og hvad de vurderede kandidaten på baggrund af. Drøftelserne viste, at nogle mere erfarne tilsynsførende mente, at det var tydeligt, hvad de skulle kigge efter, når de skulle vurdere kandidaten, mens andre, der var nyere i rollen, var mere usikre, særligt i forhold til hvornår det var så dårligt, at kandidaten ikke skulle bestå. De tilsynsførende nævnte navnlig, at de så efter kandidatens evne til at reflektere og udvikle sig, kandidatens faglige niveau, og om kandidaten kunne begå sig i klasserummet, men også, at menneskelige og personlige egenskaber fyldte meget. Blandt de tilsynsførende blev der i mindre grad givet udtryk for, at pædagogisk teoretisk kunnen lå bag bedømmelsen.

I interviewet med de tilsynsførende blev det bragt på banen af en tilsynsførende fra htx, hvor udtalelsen er kommet ind med den nye ordning, at hun syntes, det var en vanskelig øvelse at udarbejde udtalelsen. Hun oplevede, at nogle skoler fik en fast skabelon for udtalelserne, som gjorde det svært at skrive det, der var dårligt, samtidig med at der kunne være en tendens til, at der gik inflation i tillægsordene. En anden tilsynsførende fra stx, der har været tilsynsførende i en årrække, siger i modsætning hertil, at hun oplever, at man er ved at få en god form på udtalelsen, som baserer sig på en fælles model og ikke forskellig praksis fra skole til skole. Blandt kandidaterne blev det dog også påpeget, at det kunne være svært at sammenligne to udtalelser reelt, fordi der var forskellige principper for, hvor meget både de positive og de negative vurderinger blev fremhævet.

Udtalelsen som grundlag for kandidatens videre kompetenceudvikling

Lederne blev i spørgeskemaundersøgelsen spurgt, om de anså pædagogikumudtalelsen som et redskab til at planlægge lærernes kompetenceudvikling efter endt pædagogikum. Tabel 12 viser, i hvilken grad lederne vurderede at udtalelsen var brugbar til dette formål, og i hvilken grad de vurderede at den blev anvendt til dette.

Tabel 11

Pædagogikumudtalelsen og kandidaternes videre kompetenceudvikling

Ledernes vurdering af, i hvilken grad pædagogikumudtalelsen er brugbar til at planlægge lærernes kompetenceudvikling efter endt pædagogikum, og i hvilken grad den anvendes til dette.

(n = 183)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Pædagogikumudtalelsen er brugbar	25 %	47 %	25 %	3 %
Pædagogikumudtalelsen anvendes	8 %	36 %	43 %	13 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Note: For at se besvarelser for de enkelte skoleformer se tabel 26 i appendiks B.

Som tabellen viser, er der en forholdsvis stor andel af lederne, der i høj eller nogen grad vurderer, at udtalelsen kan bruges til at planlægge kompetenceudvikling for kandidaten efter endt pædagogikum. En mindre del af lederne vurderer dog, at den anvendes sådan.

Blandt de interviewede kursusledere og kandidater i evalueringen er der ingen eksempler på, at udtalelsen er blevet anvendt direkte til at planlægge kandidatens videre kompetenceudvikling. Nogle kursusledere nævner dog, at de vil forsøge at få den brugt til dette fremover. En kursusleder, der også er ansvarlig for efteruddannelse på skolen, vurderer, at pædagogikum indirekte indgår i planlægningen af den videre kompetenceudvikling, fordi han gennem sin kursuslederfunktion har et indtryk af det fremtidige kompetencebehov hos kandidaten. En anden kursusleder mener, at der i tilfælde, hvor der blev påpeget mangler i udtalelsen, ville blive fulgt op på det, men at det ikke har været tilfældet. Samlet tegner sig dog ikke et billede af en systematisk praksis på dette område.

Kandidaterne giver udtryk for, at de efter endt pædagogikum har behov for en pause, før de igen er motiverede for yderligere efteruddannelse.

Jeg synes, at det er året efter pædagogikum, man finder sig selv som underviser. Det er først nu, at man kan overskue at inkorporere nye ting. Man skal lande oven på pædagogikum, før man kan komme videre. (Kandidat).

Derfor efterspørges der ikke blandt de kandidater, der deltog i fokusgrupperne, at udtalelsen blev brugt til videre kompetenceudvikling umiddelbart efter pædagogikum.

4.5 Sammenfatning

Dette kapitel har beskæftiget sig med praktisk pædagogikum og med, hvordan det fungerer på skolerne, og hvordan de forskellige aktører i praktisk pædagogikum varetager deres roller.

På tværs af analyserne i de forskellige afsnit tegner der sig et billede af, at praktisk pædagogikum på mange måder fungerer godt, og at der er engagerede kursusledere, vejledere og tilsynsførende. Men der kan være et behov for større klarhed omkring roller og rammer i praktisk pædagogikum – både i de centrale rammer for ordningen og i den lokale udmøntning på skolerne.

Analysen viste, at kursuslederfunktionen er helt central for, at praktisk pædagogikum forløber godt, og at det er vigtigt, at kursuslederne påtager sig ansvaret for at fortolke reglerne for pædagogikum lokalt på skolen og være den, der har ansvaret for det samlede forløb, både praktisk og pædagogisk. De kandidater i fokusgrupperne, der i mindre omfang oplever, at kursusleder tager dette ansvar, oplever, at de får et mere forvirrende forløb med et mindre samlet udbytte. De interviewede kursusledere er bevidste om deres rolle og ansvar for at få det samlede forløb til at hænge godt sammen, men vægter forskellige ting i opgaven.

Nogle kursusledere udfylder en vigtig funktion som dem, der trækker vejledningen af kandidaten op på et højere og almenpædagogisk niveau. Men den praktiske og organisatoriske del af opgaven fylder også meget for nogle kursusledere – særligt hvor ordningen er ny. Det er vigtigt, at flere kursusledere fremover har mere fokus på den pædagogiske opgave, da det beskrives som meget værdifuldt for kandidaterne, at der skabes sammenhæng på tværs af vejledningsforløbene, og at kursusleder kan bidrage med et andet blik end vejlederne, som er almenpædagogisk og går på tværs af og er uafhængigt af fagene. Analysen peger desuden på, at det i den forbindelse er vigtigt, at kursuslederne tager ansvar for at sætte tydelige rammer for vejledningen, både i forhold til hvordan vejledningen skal tilrettelægges, og i forhold til at skabe sammenhæng og progression på tværs af kandidatens vejledningsforløb.

Analysen peger i den forbindelse på, at uddannelsesplanen er et vigtigt redskab til at skabe praktisk overblik over kandidatens pædagogikum, men at dens potentiale i pædagogisk sammenhæng i forhold til at sikre progression på tværs i forløbet og sammenhæng til teoretisk pædagogikum ikke udnyttes alle steder. Ikke alle uddannelsesplaner indeholder fx fokuspunkter. Det er dog centralt, at uddannelsesplanen ikke kan stå alene, men fungerer i kraft af den kommunikation og koordinering, der foregår mellem de involverede.

Analysen peger på et behov for at sætte fokus på, hvordan man arbejder med fokuspunkter for kandidaten, sådan at fokuspunkterne understøtter en progression i forløbet og skaber et bindeled til teoretisk pædagogikum. Det er vigtigt, at kursusleder tager det overordnede ansvar for dette, da det er kursusleder, der har overblikket på tværs af vejledningsforløb. Når tilsynsførende ikke er med fra starten, er det også vigtigt, at kursusleder tager ansvar for, at der er fokuspunkter fra starten af forløbet, men selvfølgelig skal de justeres efter tilsynsførendes input. Der kan for det første være behov for fokuspunkter på et mere overordnet niveau, der sætter retningen for det samlede forløb og skaber sammenhæng på tværs af flere vejledningsforløb og teoretisk pædagogikum. For det andet kan der med fordel arbejdes med et mere operationelt niveau i vejledningen, som vejleder og kandidat sammen arbejder med.

Vejledningsforløbene i praktisk pædagogikum er centrale, og analysen peger på, at kandidaterne får meget ud af at deltage i vejledningen. Vejlederne bliver valgt med omhu på skolerne med fokus på, at de er motiverede og kan varetage den sparrings- og feedbackfunktion, der ligger i opgaven. Der er imidlertid brug for nogle klarere rammer for vejledningen på nogle områder.

For det første er der forskellig praksis med hensyn til antallet af vejledere. Nogle steder fungerer det tilsyneladende godt med flere vejledere i hvert fag, men risikoen er, at forløbet bliver meget fragmenteret og mister mulighed for kontinuitet, hvilket er en forudsætning for progression i forløbet. Pædagogikumforløbet er i forvejen meget kompakt med mange opbrud, så kontinuitet er et vigtigt hensyn for kandidaterne.

For det andet oplever nogle kandidater, at der er uklarhed omkring, hvordan selve vejledningsforløbet og de aktiviteter, der skal indgå i vejledningen, skal tilrettelægges, herunder særligt spørgsmålet om, hvordan fordelingen mellem kandidatens observation og undervisning i vejleders klasse skal være, men nogle kandidater nævner også usikkerhed om form for og hyppighed og indhold af vejledningssamtaler.

For det tredje lader der til at være forskelle på fokus i vejledningen, i forhold til om den er knyttet tæt til det faglige og det fagdidaktiske i det enkelte fag, eller om den ses bredere med et mere almenpædagogisk fokus. I den sammenhæng er der også forskel på, hvordan vejlederne tolker progression i forløbet, og om det er knyttet til faget, til kandidatens pædagogiske praksis eller til omfanget af den undervisning, som kandidaten gennemfører selvstændigt. Det lader på den baggrund til at kunne være en god ide med en drøftelse og præcisering af, hvordan man opfatter progressionsbegrebet i praktisk pædagogikum, både i de centrale rammer for ordningen og lokalt på skolerne.

Forløbene med de tilsynsførende og de tre besøg vurderes at fungere som en god ramme omkring praktisk pædagogikum, og de tilsynsførende udfylder en vigtig rolle i forhold til at sikre, at pædagogikum forløber hensigtsmæssigt og inden for rammerne. Der opleves imidlertid at være forskel på bedømmelsessituationen i forhold til, om det er undervisningen i kandidatens egne klasser eller i vejleders klasser, der observeres. Her burde kandidaterne i højere grad stilles lige gennem en præcisering af rammerne.

Analysen i de forskellige afsnit peger på, at der er forskel på, i hvor høj grad de forskellige aktører i praktisk pædagogikum, tilsynsførende, kursusledere og vejledere, kender til og inddrager teoretisk pædagogikum i det praktiske forløb, men at det lader til at ske i mindre grad, end hvad der er hensigtsmæssigt for at skabe et godt samspil. I den forbindelse viser analysen, at teoretisk pædagogisk og didaktisk viden i mindre grad er prioriteret ved efteruddannelse af kursusledere og vejledere end kurser med fokus på hhv. kursuslederfunktionen og vejlederfunktionen, hvilket også er meget vigtigt. Analysen peger på, at det særligt er vigtigt, at de funktioner i pædagogikumordningen, der har ansvar for at skabe sammenhæng til det teoretisk pædagogikum – kursusleder og tilsynsførende – tager denne opgave på sig. Kapitel 6 samler op på mulighederne for at skabe bedre samspil mellem praktisk og teoretisk pædagogikum.

Analysen viser endelig, at der for kandidaterne kan være noget forvirring om, hvem der har hvilke roller i pædagogikum. Der er i princippet tre funktioner, der skal udføres: en sparrings- og vejledningsfunktion med fokus på kandidatens udvikling, en vurderingsfunktion med fokus på, om kandidaten kan det, der skal til, og en beskytterfunktion, der sikrer, at alt forløber, som det skal, og at kandidaten ikke udsættes for urimeligheder undervejs. Det er i nogen grad uklart for kandidaterne, hvem der har hvilke roller, fordi de i rammerne næsten alle tre kan ligge hos både kursusleder og tilsynsførende. Vejledernes rolle er mere afgrænset som den, der skal sparre med og udvikle kandidaten, men indeholder alligevel også et evalueringselement. Der kan være fordele ved at både tilsynsførende og kursusleder har alle funktioner for øje, men det betyder også, at vægtningen kan blive skæv, hvis begge parter i overvejende grad påtager sig samme primære funktion, og i praksis kan det resultere i, at det kan være uklart for nogle kandidater, hvem der egentlig er "på deres side".

5 Teoretisk pædagogikum

Dette kapitel handler om teoretisk pædagogikum som del af den samlede pædagogikumordning. Kapitlet ser på den oplevede relevans af teoretisk pædagogikum og de enkelte kurser (afsnit 5.1). Relevans hænger naturligvis tæt sammen med muligheden for at anvende det lærte i praksis, så de problemstillinger, der belyses i afsnittet, vil også indgå i kapitel 6 om sammenhængen mellem teori og praksis. Desuden belyses forhold vedrørende den afsluttende prøve (afsnit 5.2).

5.1 Relevansen af de teoretiske kurser

Analysen i dette afsnit viser, at teoretisk pædagogikum samlet set vurderes at være relevant for alle de fire uddannelsesformer. Analysen viser samtidig, at der er forskel på, hvordan kandidaterne vurderer relevansen af de enkelte teoretiske kurser. Nogle kandidater vurderer, at kurserne er relevante, andre vurderer, at relevansen af særligt de almenpædagogiske kurser og fagenes samspil kunne forbedres.

Kort om teoretisk pædagogikum

Teoretisk pædagogikum udbydes af Institut for Kulturvidenskaber (IKV) på Syddansk Universitet i samarbejde med Aarhus Universitet og er opbygget af en række kurser inden for almen pædagogik, fagdidaktik og fagenes samspil samt seks workshops. Normalt forløber kurserne sådan, at der ligger et kursus i almen pædagogik hhv. i starten og i slutningen af pædagogikumforløbet. De almenpædagogiske kurser beskæftiger sig med didaktiske og pædagogiske forhold, der er generelle og går på tværs af skoleformer og fag. Typisk i løbet af det første halve år afvikles to kurser i fagdidaktik, der strækker sig over fire dage hver.⁷ De fagdidaktiske kurser beskæftiger sig især med de særlige pædagogiske og didaktiske forhold, der kendetegner det enkelte fag. Kurserne planlægges og afvikles i samarbejde med fagkonsulenterne i MBU. I januar afvikles kurset i fagenes samspil, som har fokus på at forbinde kandidatens egne fag med andre fag samt præsentere kandidaten for organisatoriske værktøjer i forhold til teamsamarbejde. Endelig er de seks workshops fordelt over hele forløbet og har til formål at skabe en sammenhæng mellem kurserne i fagdidaktik og almen pædagogik samt praktisk pædagogikum. De afholdes på tværs af fag og skoleformer og tilrettelægges, så teori og praksis kombineres. Kandidaterne skal fx forberede nogle hjemmeopgaver på skolen, som anvendes i workshopperne.

Relevansen af teoretisk pædagogikum for de forskellige skoleformer

Af tabel 12 nedenfor fremgår de uddannelsesansvarlige lederes samlede vurdering af relevansen af teoretisk pædagogikum for deres uddannelsesform.

Tabel 12

Relevansen af teoretisk pædagogikum for de forskellige uddannelser

Ledernes vurdering af, i hvilken grad indholdet i teoretisk pædagogikum er relevant i forhold til den gymnasiale uddannelse, som de er leder for.

	Stx (og evt. hf)	Kun hf	Hhx	Htx	Total
I høj grad	31 %	28 %	58 %	31 %	36 %
I nogen grad	58 %	67 %	39 %	62 %	56 %

fortsættes næste side ...

⁷ De fagdidaktiske kurser kan dog også ligge i foråret for nogle kandidater.

... fortsat fra forrige side

	Stx (og evt. hf)	Kun hf	Hhx	Htx	Total
I mindre grad	9 %	6 %	0 %	8 %	7 %
Slet ikke	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %
Ved ikke	1 %	0 %	3 %	0 %	1 %
Antal besvarelser	102	18	36	26	182

Kilde: EVA's undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Som det fremgår af tabellen, vurderer størstedelen af de uddannelsesansvarlige ledere, at teoretisk pædagogikum i høj grad eller i nogen grad er relevant for deres uddannelsesform, og det gælder på tværs af de fire uddannelsesformer. Også i interview med kursuslederne og kandidaterne bliver der givet udtryk for, at teoretisk pædagogikum er lige relevant for alle uddannelserne, og der efterspørges ikke yderligere elementer, der er specifikt rettet mod de enkelte skoleformer. En kandidat siger således:

Jeg mener ikke, at der blev gjort særligt meget ud af at pointere forskelle mellem retninger. Men vi var jo et sammensat hold, og det var rigtig godt. Det giver en kæmpe stor inspiration på tværs. Jeg er sikker på, at stx og htx kan lære meget af hinanden. Det giver en dynamik. Det giver et bedre kendskab til de andre retninger, men også i forhold til stoffet. (Kandidat).

I interviewene med kandidaterne blev der lagt vægt på, at det pædagogiske og didaktiske indhold var relevant for alle skoleformer, og det blev betragtet som en styrke, at der var så mange fælles elementer, fordi det gav mulighed for at arbejde på tværs af uddannelsesformer og lære af hinanden. Det blev dog også fremhævet som vigtigt, at kursusholdene i videst muligt omfang blev sammensat sådan, at der også var flere kandidater fra samme uddannelsesform på samme hold.

Det blev dog nævnt af en htx-kandidat, at kandidater fra et htx-perspektiv kunne savne mere fokus på projektarbejde og didaktik i den form, som fylder meget på htx.

Kandidaternes vurdering af kursernes relevans

Blandt kandidaterne i fokusgrupperne var der forskellige vurderinger af relevansen af de teoretiske kurser. Nogle kandidater mente, at kurserne var relevante og gav et udbytte, fordi der var mulighed for teoretisk fordybelse. Et eksempel på dette lyder sådan:

Jeg havde glædet mig rigtig meget til at komme i pædagogikum – og få knyttet noget teori på det, man i forvejen gjorde. Jeg synes, at det generelt var interessant. (Kandidat).

Andre kandidater vurderede, at kursernes overordnede temaer generelt var relevante, men at indholdet og formen på kurserne kunne forbedres. Endelig var der kandidater, der mente, at kurserne havde en begrænset relevans.

Når nogle kandidater mente, at kurserne kunne forbedres, handlede det om flere ting. Nogle nævnte, at de havde svært ved at se, hvad de skulle bruge kurserne til, og hvad der var sammenhængen mellem det teoretiske stof på kurserne og deres praksis og hverdag som gymnasielærere. Andre gav udtryk for, at teksterne havde for højt et niveau i forhold til kandidaternes forudsætninger, mens andre igen mente, at navnlig formidlingen af stoffet kunne forbedres og gøres mere praksisrelevant og med fokus på eksemplarisk undervisning.

Kandidaterne, der deltog i fokusgrupperne, vurderede, at de havde størst udbytte af de fagdidaktiske kurser. Desuden blev workshoppen om de gymnasiefremmede unge fremhævet som en særligt relevant workshop. Mere kritiske var nogle af kandidaterne over for de almenpædagogiske kurser og fagenes samspil. Disse vurderinger svarer godt overens med den årlige evaluering af kurserne, som IKV gennemfører, og som også inddrages i analysen nedenfor, hvor kandidaternes vurdering af relevansen af de forskellige kurser uddybes.

Almen pædagogik

IKV gennemfører hvert år en evaluering af de forskellige kurser. I denne evaluering har kandidaterne vurderet de forskellige kurser på en række parametre på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst. I 2012 vurderede kandidaterne i gennemsnit de almenpædagogiske kurser til 3,8, altså et stykke over middel. 2012-kandidaternes vurdering er ikke nævneværdig anderledes end kandidaternes vurdering i 2011, hvor de interviewede kandidater indgår.

Nogle kandidater i fokusgrupperne fandt kurserne i almenpædagogik relevante og oplevede, at de fik nogle begreber og ord på det, de beskæftiger sig med. Her blev der lagt vægt på, at det var inspirerende at få en teoretisk ramme og mulighed for fordybelse i det pædagogiske, der rakte udover ens fag. En kandidat siger således:

Undervisning er jo ikke bare faglighed, det er jo også det her med at arbejde med unge. Derfor synes jeg det var fedt at møde nogle teoretikere, der kigger på det felt, jeg begår mig i. Det synes jeg var spændende. (Kandidat).

Andre kandidater havde svært ved at se relevansen og anvendeligheden for hverdagen som gymnasielærer. Kandidaternes kritik samler sig i den forbindelse om to punkter. Det ene handler om tilgangen til teorien set i forhold til den opgave, kandidaterne oplevede de stod med i forhold til at få undervisningen til at fungere i praksis som ny lærer; det andet handler mere konkret om de valgte tekster.

Hvad angår tilgangen til teorien, giver følgende citater et indblik i, hvordan nogle kandidater oplevede det:

På de teoretiske kurser mødte man hele tiden meget den idealiserede undervisning, og der blev sagt meget mellem linjerne, at nogle ting var dårlig undervisning. Det er meget irriterende, når man ude i klasselokalerne ikke står i den idealiserede undervisning. Man burde lære noget om, hvordan man får hverdagen som lærer til at fungere. (Kandidat).

Man læste nogle teoretiske, højtravende tekster, der ikke var relevante for den situation, man stod i. Det handlede om at få en ny opgave til at fungere på et praktisk niveau. Jeg kunne slet ikke indtænke teoriene på det niveau, jeg befandt mig på. (Kandidat).

Nogle kandidater med denne opfattelse nævner dog, at de har kunnet bruge den teoretiske indsigt mere, efter at pædagogikum er afsluttet, hvor de har fået mere greb om den praktiske undervisningssituation. Men i situationen, hvor de står i pædagogikum, efterspørges en højere grad af kobling til praktiske erfaringer og øget fokus på brugbarheden i praksis af det, der undervises i.

Ifølge IKV har man i teoretisk pædagogikum forsøgt at arbejde med at inddrage kandidaternes praktiske erfaringer i undervisningen. IKV påpeger desuden, at det er væsentligt at skelne mellem forskellige typer af anvendelighed for de forskellige kurser. Dette uddybes i kapitel 6.

Hvad angår selve teksterne, nævnte nogle kandidater, at der er et meget højt ambitionsniveau i de teoretiske tekster, navnlig fordi kandidaterne har meget forskellige forudsætninger for at gå til det pædagogisk-teoretiske stof. Samtidig har nogle oplevet læsemængden som meget omfangsrig, og at flere af teksterne ikke er blevet anvendt i undervisningen eller var mindre relevante for det specifikke fokus på netop unge menneskers læring. Derfor efterlyser nogle kandidater en kritisk gennemgang af pensum. På den baggrund peger analysen på, at det er vigtigt, at man, samtidig med at man beholder det høje ambitionsniveau, som er vigtigt for en god pædagogikumuddannelse, er kritisk i valg af tekster og hele tiden har fokus på at tydeliggøre relevansen af stoffet i forhold til målgruppen.

Fagdidaktik

I IKV's egen evaluering vurderer kandidaterne i 2012 i gennemsnit de fagdidaktiske kurser til 4,2 på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst.

De fagdidaktiske kurser nævnes da også af både kandidater og tilsynsførende som de fra kandidaternes perspektiv mest relevante kurser. Af fokusgrupperne med kandidater fremgår det, at nogle kandidater oplevede, at kurserne gav dem en værktøjskasse, som de kunne tage direkte med hjem og anvende i deres egen undervisning. I forlængelse heraf nævnes det blandt nogle af de interviewede, at det er klart at foretrække, at fagdidaktikken kommer så hurtigt i kursusforløbet som overhovedet muligt, så kandidaterne tidligt får værktøjerne. Ifølge IKV er det imidlertid ikke logistisk muligt at lægge alle de fagdidaktiske kurser i efteråret.

Fagenes samspil

Kursets tema vurderes relevant blandt kandidaterne i fokusgrupperne, men det vurderes samtidig, at kurset, som de oplevede det, blev gennemført på en måde, hvor det forekom mindre relevant, og hvor kurset kunne være bedre tilrettelagt og afviklet. Det skal dog nævnes, at kurset er ændret, siden kandidaterne, der indgår i denne evaluering, deltog i det, således at det nu er opdelt på de forskellige skoleformer, hvilket var en væsentlig kritik fra kandidaterne. Evalueringen fra IKV viser, at kandidaternes evaluering af kurset er blevet bedre efter de ændringer, der er foretaget, men det er stadig det kursus, kandidaterne vurderer lavest. I 2012 vurderede kandidaterne i gennemsnit kurset til 3,6 på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst. I 2011 blev det i gennemsnit vurderet til 3,1.

I fokusgruppeinterviewene med kandidater blev den forholdsvis kritiske vurdering af kurset forbundet med flere ting, udover at kurset ikke var opdelt på skoleformerne. For det første var det kandidaternes oplevelse, at der i kurset var for lidt plads til at drøfte forskellig praksis for fagligt samspil på skolerne. En kandidat siger således:

Det kunne være mere relevant, hvis det havde været noget mere netværksagtigt. Det, der var essensen, hvor vi snakkede om, hvordan man greb det an forskellige steder, det gjorde vi kun én time. Jeg synes, at der var en forskeragtig tilgang frem for en praksistilgang.
(Kandidat).

For det andet udtrykte nogle af kandidaterne, at formidlingen på kurset kunne forbedres.

Som det fremgår af citatet, gav nogle kandidater udtryk for et større behov for praktiske eksempler på, hvordan de kunne gribe arbejdet an. Interviewene med kandidaterne peger i den forbindelse også på, at en særlig udfordring med fagenes samspil kan være, at det stadig er et område, der er i udvikling på skolerne og gribes forskelligt an. Derfor er kandidaterne i teoretisk pædagogikum meget interesserede i at få eksempler, de kan bruge i praksis.

Workshops

Evalueringen fra IKV viser, at kandidaterne fra 2012 i gennemsnit vurderer workshopperne til 3,7 på skalaen fra 1 til 5, hvor 5 er bedst. Det dækker over, at kandidaterne i højere grad vurderer, at workshoppen om valg af arbejds- og tilrettelæggelsesformer samt workshoppen om evaluering og endelig workshoppen om netmedieret undervisning var relevante i forhold til at udvikle undervisning. Workshopperne "Ungdomsuddannelse til alle?" og "Temaer, som er specifikke for de fire uddannelsesformer" blev vurderet mindre relevante end de øvrige.

I fokusgruppeinterviewene med kandidater gennemført i forbindelse med nærværende evaluering beskrev nogle kandidater, at temaet om ungdomsuddannelse til alle forekom vældig relevant, men at kandidaterne stadig efter kurset savnede konkrete redskaber i undervisningsplanlægningen for at kunne nå de forskellige unge, som beskrevet i afsnit 3.1 om kandidaternes udbytte. Andre kandidater forklarede, at der var stor forskel på, om temaet var direkte relevant for undervisningen, fordi der mellem både skoleformer og skoler er stor forskel på, hvor stor gruppen af gymnasiefremmede unge er. Selvom det i princippet er relevant for alle gymnasielærere, kan det stadig have betydning for, om man oplever det som direkte relevant for udviklingen af sin undervisning.

I interviewene med kandidater og tilsynsførende gives der blandt nogle udtryk for, at ideen med workshops er god. Både kandidater og tilsynsførende hæfter sig ved, at velfungerende workshops kan bidrage til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis. En kandidat beskriver, at

dette sker, ved at kandidaterne op til en workshop tvinges til at benytte teorien i praksis, hvorefter de medbringer deres erfaringer til de enkelte workshops.

Jeg var meget tilfreds med mine workshops. Hun var meget dygtig til at samle op på det, vi havde lavet. Jeg synes, at det var rigtig rart at blive tvunget til at sætte det teoretiske og didaktiske i fokus, for det får man ellers ikke gjort i en travl hverdag. (Kandidat).

Samtidig fremhæver nogle kandidater det som positivt, at workshopperne giver en mulighed for at tale med andre kandidater om sine oplevelser og erfaringer med undervisning og pædagogikum.

Interviewene peger samtidig på, at afviklingen af workshopperne er vigtig for, om deres potentielle som bindeled mellem de forskellige dele bliver realiseret. I fokusgrupperne med kandidater nævnes således også eksempler på mindre velfungerende workshops. Her nævnes bl.a., at formidlingen på workshopperne var mindre hensigtsmæssig, og at det forberedte ikke blev bragt nok i spil.

De lektier, der blev givet for, tog rigtig lang tid, og de blev næsten ikke brugt. Så man burde skære ned på det, for der er for meget i forhold til det, som vi skal bruge det til. Man finder derfor hurtigt ud af, at man skal komme uforberedt og være åben, så får man rigtig meget ud af det. Hvis man derimod har brugt meget tid på at forberede sig, så møder man op frustreret i stedet. (Kandidat).

Samme oplevelse nævnes i interviewet med tilsynsførende, hvor nogle tilsynsførende overvejede, om workshopperne nogle gange bliver for omfangsrige, i forhold til hvad kandidaterne skal forberede.

IKV har på baggrund af sin evaluering af kurserne forsøgt at forbedre workshopperne ved at indlægge en halv times orientering i slutningen af hver workshop om temaet for den kommende workshop, herunder præsentation af arbejdsopgaverne og præcisering af forventninger og produktkrav. I hvilken grad dette har forbedret kandidaternes oplevelse af workshopperne, har evalueringen her ikke mulighed for at sige noget om.

Rækkefølge og sammenhæng

Interview med kandidaterne tyder på, at der kan være behov for at skabe en større indbyrdes sammenhæng mellem kurserne i teoretisk pædagogikum.

En kandidat svarer således, når der spørges til rækkefølgen mellem kurserne i teoretisk pædagogikum:

Jeg følte ikke, at der var sammenhæng mellem nogen af tingene, så rækkefølgen var ikke rigtig vigtig. Jeg følte ikke, at tingene blev sat ind i en kontekst. (Kandidat).

En anden kandidat beskriver, at konsekvensen af ikke at kunne se mere sammenhæng mellem kurserne var, at teorien i mindre grad rodfæstede sig:

Jeg synes hurtigt, at man glemte teorien igen, fordi den ikke blev brugt senere i forløbet. Så det var, som om AP1 og AP2 kom til at stå for sig selv med et flueben, og så blev det ellers ikke brugt. (Kandidat).

Nogle kandidater i fokusgrupperne efterspurgte på den måde større sammenhæng mellem de forskellige teoretiske kurser, således at der blev trukket tråde på tværs – særligt mellem almenpædagogik og de fagdidaktiske kurser, således at de fagdidaktiske kurser i højere grad byggede videre på, inddrog og perspektiverede elementer fra de almenpædagogiske kurser.

I forhold til rækkefølgen af kurserne, hvor almenpædagogik ligger i starten af forløbet, var der blandt de interviewede kandidater en opfattelse af, at man fik størst udbytte, hvis man havde undervisningserfaring – nogle mente ligefrem, at det var en forudsætning. Dette blev forklaret

med, at man derved havde bedre mulighed for at sammenbinde teorien med egen erfaring og bedre kunne se, hvad man skulle bruge teorien til. En stor del af kandidaterne har undervisnings-erfaring, inden de starter på pædagogikum, men der er også en gruppe, der ikke har. Der var dog ikke sådanne kandidater repræsenteret i fokusgrupperne, hvorfor evalueringen ikke kan sige noget om deres erfaringer. I tilrettelæggelsen af teoretisk pædagogikum er det imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at kandidaterne har forskellige forudsætninger på dette punkt.

Kandidaterne har også forskellige forudsætninger i forhold til, hvilken uddannelsesbaggrund de har, og gruppen er blevet mere differentieret, efter at det er blevet en fælles pædagogikumordning, da uddannelsesbaggrund og erhvervsmæssig baggrund for lærere på htx og hhx typisk kan være bredere end i det almene gymnasium. Nogle kandidater beskrev således i fokusgrupperne, at de oplevede, at de havde meget forskellige forudsætninger for teoretisk pædagogikum, hvilket der i mindre grad blev taget højde for. Kandidaternes forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger nævnes særligt i forbindelse med den afsluttende prøve, som næste afsnit ser på.

5.2 Prøven i teoretisk pædagogikum

Analysen i dette afsnit viser, at prøvens intention om at koble teori og praksis og dens udformning med udgangspunkt i et konkret undervisningsforløb overvejende vurderes positivt på tværs af de forskellige aktørgrupper, der har deltaget i interviewene. Der peges imidlertid på, at der kan være behov for en større klarhed om, hvilken vejledning kandidaterne kan forvente i forbindelse med prøven, og at vejledning på skolerne kan være med til at sikre, at koblingen mellem teori og praksis i prøven i højere grad finder sted.

Kort om prøven i teoretisk pædagogikum

Den afsluttende prøve i teoretisk pædagogikum har til formål at dokumentere, at kandidaterne har tilegnet sig de kompetencer, der er beskrevet i studieordningen. Prøven, der er en skriftlig opgave, afvikles i slutningen af pædagogikumforløbet og udarbejdes inden for rammerne af to til tre temaer, der udmeldes af en opgavekommission. Der er afsat 37 arbejdstimer til kandidatens besvarelse, der slutteligt censureres med ekstern censur. Prøven i teoretisk pædagogikum er udformet, så den kombinerer teori og praksis, idet kandidaten skal inddrage erfaringer fra sin egen undervisningspraksis.

Prøvens udformning

På tværs af interviewene med kursusledere, tilsynsførende og kandidater blev det nævnt som positivt, at prøven i teoretisk pædagogikum var udformet med henblik på at kombinere teori og praksis, og at det var godt at tage udgangspunkt i et praktisk undervisningsforløb i prøven. En kandidat siger således:

Nu har vi snakket om, at teori og praksis kunne bindes mere sammen i pædagogikum. Der var intentionen jo med opgaven, at den skulle binde dem sammen. Det synes jeg egentlig, at den gav god mulighed for, det var så bare ikke alle, der gjorde det. Så hvis der skal være en prøveform, så var den meget god. (Kandidat).

I forhold til prøvens intention om at kombinere teori og praksis vurderede kandidaterne imidlertid i forskelligt omfang, at dette lykkedes. Dels oplevede nogle kandidater, at de ikke i tilstrækkelig grad undervejs i undervisningsforløbet blev stillet over for at sammenstille teori og praksis på samme måde, og at de således kunne have været bedre rustet til at gøre det i den afsluttende prøve.

Dels oplevede nogle kandidater, at det var vanskeligt at få til at fungere helt som tiltænkt i praksis. En kandidat siger således:

Det bliver meget konstrueret. Vi skulle jo koble til et forløb, som vi selv havde lavet. Det er en meget god ide, men for mig blev det, at vi lynhurtigt fik strikket et forløb sammen og afviklet det. Da jeg skulle skrive opgaven, der fik jeg så flettet en masse teori på det. Det burde være omvendt, men det var der slet ikke tid til. (Kandidat).

Som kandidaten her giver udtryk for, kan det være en risiko, at den anvendte teori først efterfølgende bliver koblet på et gennemført forløb frem for at danne teoretisk udgangspunkt for forløbet.

Mulighed for vejledning

I interviewene med kandidaterne gives der af nogle udtryk for, at det var uklart, hvilke forventninger der var til opgaven og dens udformning. De beskrev, at de reelt ikke vidste, om deres opgavebesvarelse levede op til krav og forventninger, før de fik deres karakter. I teoretisk pædagogikum er vejledningen i forbindelse med prøven lagt på den sidste workshop, men nogle kandidater oplever altså, at det stadig var uklart for dem, hvordan prøven skulle udformes.

Interviewene med kandidater og kursusledere peger i den forbindelse også på, at der er meget forskellig praksis på skolerne, når det kommer til, om kandidaterne får støtte og vejledning til opgaven på skolen. Der lader således til at være noget uklarhed omkring, hvorvidt skolerne har denne opgave eller ej. En kandidat siger fx:

Egentlig fik jeg indtrykket af, at vi skulle snakke med kursuslederen om, hvad opgaven skulle indeholde, men der var ikke nogen hjælp at hente der. (Kandidat).

Det fremgår samtidig af interviewene med kandidaterne, at det ville være vigtigt for dem at få vejledning fra nogen på skolen – navnlig i forhold til faktisk at kunne skabe en god sammenhæng mellem det teoretiske og det praktiske forløb. En kandidat beskriver således, at muligheden for at få vejledning på skolen ville have hjulpet hende:

Jeg synes, at det var træls, at der ikke var nogen vejleder i forhold til opgaven. Specielt når man er den eneste kandidat på en skole, hvor der ikke er nogen, der ved noget om de her teorier. Så jeg synes, at det blev noget, der skulle skrives og bestås, frem for noget, der bandt teori og praksis sammen. (Kandidat).

I interviewene med kursuslederne fremgik det, at nogle kursusledere så det som deres opgave at tale med kandidaten om prøven og hjælpe med at tilrettelægge et undervisningsforløb på baggrund af prøven. I interviewet med de tilsynsførende beskrives et konkret eksempel, hvor den afsluttende prøve var gjort til et punkt på dagsordenen for en af konferencerne. Herved kunne kandidaten søge input og vejledning hos både kursusleder, tilsynsførende og vejleder forud for prøveforløbet. Andre kursusledere giver udtryk for, at de på institutionen ikke har nok kendskab til prøvens krav, hvorfor de har svært ved at støtte op om kandidatens opgave.

Prøvens relevans

Blandt kandidaterne blev det af nogle nævnt, at prøven forekom relevant i forhold til det stof, der var gennemgået i teoretisk pædagogikum. Med hensyn til prøvens relevans i forhold til arbejdet som gymnasielærer blev der imidlertid nævnt nogle problemstillinger af kandidaterne. En kandidat siger således:

Der var klar sammenhæng mellem det teoretiske og opgaven. Men det blev meget som at være på universitetet igen. Det blev meget langt fra praksis. Men ikke for at sige, at det var dårligt, det var bare meget universitetsagtigt. (Kandidat).

I forlængelse heraf blev der blandt nogle kandidater sat spørgsmålstejn ved, om man hellere burde prøves i noget, der var tættere på den opgave, man skulle ud og udføre. Omvendt blev det også fremført, at prøven var vigtig for at motivere til at læse pensum.

Det fremgik også af interviewene med kandidaterne – og desuden af interview med tilsynsførende – at der er forskel på kandidaternes forudsætninger i forhold til denne type prøveform, særligt i forhold til, om kandidaterne har en klassisk universitetsbaggrund eller en anden uddannelsesbaggrund, men også, om de har en humanistisk/samfundsfaglig baggrund eller en naturvidenskabelig baggrund.

Ifølge mødet med IKV viser prøvekaraktererne, at det ikke er kandidaternes fagbaggrund, der giver sig udslag i karakterforskelle, men derfor kan det stadig opleves som en mere udfordrende proces.

En kandidat med naturvidenskabelig baggrund siger således:

Så vidt jeg husker, så var der sat en workshop af til at arbejde med problemformuleringen. Der blev der ikke taget hensyn til, hvilken baggrund man havde. Så det blev taget for givet, at alle kunne udforme en problemformulering. Og det var nyt for mig. (Kandidat).

Det peger på, at det kan være vigtigt at overveje, i hvilken grad det at mestre prøveformen ses som et mål for kandidaten eller et middel til at vise sine opnåede færdigheder og viden i pædagogikum, selvom det kan være vanskeligt at skille ad. I den forbindelse er det dog også værd at overveje, hvordan prøveformen kan spille sammen med de opgaver, der er i gymnasielærerjobbet, i forbindelse med at kunne vejlede eleverne i opgaveskrivning og problemformulering, fx i forbindelse med studieretningsprojektet og den større skriftlige opgave på hf.

5.3 Sammenfatning

Dette kapitel har sat fokus på teoretisk pædagogikum, som det indgår i pædagogikumordningen, og set på relevansen af kurserne i teoretisk pædagogikum og den afsluttende prøve.

Analysen i afsnit 5.2 viser, at teoretisk pædagogikum opleves som generelt relevant i lige høj grad for de fire forskellige uddannelsesformer. Udover en opdeling af skoleformerne på kurset fagenes samspil, som er blevet indført, efter at de interviewede kandidater i denne undersøgelse gennemførte pædagogikum, var der ikke blandt kandidater og kursusledere efterspørgsel efter flere uddannelsesspecifikke elementer, men det blev fremhævet som en styrke, at undervisningen er tværgående.

Analysen viser derudover, at der er forskel på, hvor relevante kandidaterne oplever kurserne i teoretisk pædagogikum. Særligt mener nogle kandidater, at relevansen af de almenpædagogiske kurser og fagenes samspil kan forbedres.

Analysen peger på, at der er et dilemma mellem, at kandidaterne står i en situation som nye undervisere, hvor de har brug for redskaber og refleksioner, de kan bruge direkte i deres undervisning, og en vigtig ambition om, at teoretisk pædagogikum skal danne grundlag for en lang karriere som gymnasielærer og give et teoretisk pædagogisk grundlag for dette. Der ses en tendens til, at kandidaterne oplever de fagdidaktiske kurser som mere relevante end de almenpædagogiske, hvilket særligt begrundes med, at de giver nogle konkrete værktøjer. Samtidig lader de fagdidaktiske kurser til at være knyttet meget til de enkelte fag. Det tyder på den baggrund på, at der kan være et behov for, at kandidaterne foruden det teoretiske og begrebsmæssige grundlag får nogle flere praktiske redskaber til den almenpædagogiske opgave, hvor det kunne være værdifuldt for kandidaterne i endnu højere grad at arbejde med at drøfte deres praksis og konkrete pædagogiske redskaber i en teoretisk setting sammen med undervisere og medkandidater, der har samme teoretiske grundlag og begrebsapparat.

Analysen peger desuden på, at det er vigtigt at opretholde det høje ambitionsniveau for, hvad kandidaterne skal lære i teoretisk pædagogikum, men at der samtidig kan være behov for en kritisk gennemgang af pensum og en formidling til kandidaterne om prioriteringer og formål med pensum, da det begrænser kandidaternes motivation, hvis de oplever, at læsemængden og niveauet er for uoverskueligt.

Endelig peger analysen på, at der kan være behov for at styrke sammenhængen mellem de forskellige teoretiske kurser indbyrdes, således at der i endnu højere grad blev trukket tråde mellem de almenpædagogiske kurser og hhv. de fagdidaktiske kurser og workshopperne. Det kan i den forbindelse overvejes, om de fagdidaktiske kurser i højere grad kan inddrage og drage paralleller til teorierne, der gennemgås i de almenpædagogiske kurser.

Med hensyn til prøven i teoretisk pædagogikum peger analysen i afsnit 5.2 på, at prøvens udformning med udgangspunkt i en kombination af teori og praksis vurderes meget relevant. Der peges dog samtidig på, at det er centralt, at denne sammenkobling ikke kun finder sted ved prøven, men afspejles i hele forløbet. Analysen peger desuden på, at det for nogle kandidater var uklart, hvordan de skulle udforme den skriftlige opgave, og at der er store forskelle på, hvilken vejledning kandidaterne modtager i forbindelse med opgaven, særligt på skolerne. Forskellene kan i nogle tilfælde udspringe af usikkerhed på skolerne om, hvad der forventes, og manglende viden om prøven. Da der er tale om en prøve med stor betydning for kandidaternes fremtidige karriere, forekommer det uheldigt, at vilkårene er så forskellige.

I forbindelse med prøven testes kandidaterne i kompetencer, som de senere forventes at kunne undervise eleverne i, fx arbejdet med at udarbejde en problemformulering. Det er således vigtige kompetencer, men analysen sætter spørgsmålstegn ved, om den rigtige måde at udvikle disse kompetencer hos kandidaterne på er at kaste dem ud i det i forbindelse med den afsluttende prøve – ikke mindst fordi nogle kandidater oplever, at deres forudsætninger herfor er meget forskellige, afhængigt af deres uddannelsesbaggrund.

Endelig peger analysen på, at der i teoretisk pædagogikum er behov for at være opmærksom på de forskellige forudsætninger, kandidaterne har. Det gælder både forskelle i uddannelsesbaggrund og forskelle i undervisningserfaring.

6 Pædagogikumuddannelsen som helhed

Dette afsluttende kapitel fokuserer på pædagogikumordningen i sin helhed. Først beskrives, hvordan de forskellige aktører i evalueringen vurderer ordningen samlet set, herunder dens struktur og varighed (6.1). Derefter ser kapitlet på samspillet og muligheden for transfer mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, idet kapitlet inddrager og uddyber nogle af analyseresultaterne fra rapportens tidligere kapitler (6.2). På baggrund af de tidligere analyser indeholder kapitlet således løbende refleksioner over sammenhængen i pædagogikumuddannelsen.

6.1 Overordnet vurdering af ordningen

På tværs af de interviewede aktørgrupper i evalueringen gives der udtryk for, at den nye pædagogikumordning er god, og blandt de interviewede personer i de grupper, der har erfaringer med tidligere ordninger, gives der desuden udtryk for, at den er bedre end tidligere ordninger. Der lægges her vægt på, at ordningen er blevet fælles, og at den er ambitiøs og giver kandidater og skoler et pædagogisk løft. De interviewede giver dog også udtryk for, at pædagogikumforløbet er meget kompakt, og at det stadig er en udfordring at få skabt bedre sammenhæng mellem den praktiske og den teoretiske del af pædagogikum.

En fælles pædagogikumordning

På hhx og htx, hvor ordningen har betydet den største forandring, lægges der særligt vægt på, at ordningen er bedre end den tidligere. I fokusgruppeinterviewet med kandidater fra htx og hhx fremhæves det som noget af det bedste ved ordningen, at den er fælles for alle de gymnasiale uddannelser. Dels fordi det udbreder kendskab og fjerner fordomme mellem uddannelserne, dels fordi der ifølge kandidaterne er meget, uddannelserne kan lære af hinanden via pædagogikum. Og endelig fordi det sender et signal om, at det er de samme lærer kvalifikationer, der kræves på de forskellige uddannelser, selvom eleverne er forskellige.

Også blandt kursuslederne på hhx og htx og i de åbne svarkategorier i spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne gives der udtryk for, at det anses som en klar forbedring at være kommet med i en fælles pædagogikumordning. Også her lægges vægt på, at det giver mere ligestilling mellem uddannelserne, men det nævnes desuden, at ordningen er med til at sætte mere fokus på pædagogisk udvikling på skolerne, således at pædagogikken styrkes, og at ordningen nu i højere grad tages alvorligt på alle niveauer af skolen.

Det beskrives imidlertid også af nogle kursusledere fra hhx og htx, at man lige har skullet i gang, og at de første år har været præget af opstart og ny organisering. Det er også htx- og hhx-kandidaternes oplevelse, og nogle beskriver, at der har været lidt forvirring omkring deres forløb, men at det lader til at være blevet bedre for kandidaterne efter dem. En hhx-kursusleder beskriver, at det har været lidt overraskende for skolens ledelse, hvor mange ressourcer i form af aktører og koordinering, der skal til.

Ordningens varighed

Blandt de aktører, der er interviewet i forbindelse med denne evaluering, blev der givet udtryk for, at det er godt, at pædagogikum ikke varer længere end et år, fordi det af kandidaterne også opleves som et anstrengende år, hvor man er under bedømmelse, og hvor man bliver udfordret. Nogle vurderer i den forbindelse, at et år er nok til at sætte gang i en masse tanker og udvikling.

Samtidig bliver det beskrevet af både kandidater og kursusledere i interviewene og af ledere i de åbne svarkategorier i spørgeskemaet, at pædagogikum opleves som et meget ambitiøst, komprimeret og for nogle ligefrem presset forløb, fordi der skal afvikles så mange aktiviteter på et år. Nogle oplever forløbet som fragmenteret, hvor det kan være svært at nå at skabe udvikling og sammenhæng mellem de forskellige aktiviteter, og det kan reducere muligheden for at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, at der for nogle opleves at være for lidt tid til at omsætte det lærte i praksis.

Selvom der ikke er et overvejende ønske om at forlænge forløbet – i hvert fald ikke til to år – peger interviewene på, at det er vigtigt at være opmærksom på, at forløbet er meget komprimeret. Nogle kandidater, kursusledere og tilsynsførende giver udtryk for overvejelser over, om de teoretiske kurser kunne samles, så de gav færre afbrud i undervisningen på skolen. Andre foreslår, om man kunne spare noget af tiden til kurser og vejledning ved til gengæld at have noget tid til videre teoretisk og praktisk kompetenceudvikling efter pædagogikum. Da der ikke er tale om tidsbegrænsede uddannelsesstillinger, som det tidligere var tilfældet for det almene gymnasium, er der i højere grad mulighed for, at forløbet kunne tilrettelægges mere fleksibelt eller indeholde nogle opfølgningselementer.

Særligt for kandidater, som har mange fag – hvilket oftest forekommer på hhx og htx – kan pædagogikum forekomme presset, fordi de skal have både vejledning og fagdidaktiske kurser i alle deres fag. I den forbindelse nævnes det af en kandidat med mange fag, om det ville være muligt at tænke organiseringen af vejledningen lidt anderledes for kandidater med mange fag, således at fokus er mere på nogle fag end andre for at give plads til sammenhængende vejledningsforløb, eller at kombinere vejledningen for fag, der ligger tæt op af hinanden.

Ifølge de besvarelser, lederne i har givet i spørgeskemaundersøgelsen, har 5 % af de kandidater, der er givet oplysninger om, forlænget pædagogikum udover et år. På hhx og htx, hvor lærere med mange fag er mere almindeligt, har hhv. 10 % og 7 % af de kandidater, der er givet oplysninger om i spørgeskemaet, forlænget pædagogikum. Ifølge interview med kursusledere kan det, at kandidaten har mange fag, betyde, at pædagogikum forlænges, men det er altså stadig en forholdsvis lille del, der forlænger pædagogikum samlet set, at dømme ud fra de kandidater, der er med i denne undersøgelse.

Vægtningen mellem de forskellige elementer

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt, om de vurderer, at den afsatte tid til de forskellige dele af pædagogikum er hensigtsmæssig i forhold til, at kandidaten kan nå uddannelsens samlede mål. Tabellen nedenfor viser ledernes vurderinger.

Tabel 13
Ledernes vurdering af ordningens struktur

Vurderer du, at den afsatte tid til de følgende dele af pædagogikum er hensigtsmæssig i forhold til, at kandidaterne kan nå uddannelsens samlede mål?

	For få timer afsat	Passende antal timer afsat	For mange timer afsat
Undervisning i egne klasser/hold. Ca. 565 timer ifølge bekendtgørelsen	12 %	84 %	4 %
Undervisning og observation i vejleders klasser. Ca. 485 timer ifølge bekendtgørelsen	9 %	77 %	14 %
Generelle pædagogiske opgaver. Ca. 100 timer ifølge bekendtgørelsen	8 %	84 %	8 %
Teoretisk pædagogikum. Ca. 485 timer ifølge bekendtgørelsen	5 %	79 %	16 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Som det ses af tabellen, vurderer lederne overvejende, at det er hensigtsmæssigt med den tid, der er sat af til de forskellige dele af pædagogikum i forhold til, at kandidaten kan nå uddannel-

sens mål. En mindre del af lederne vurderer, at der er for få timer afsat til egenundervisning og for meget tid til teoretisk pædagogikum og undervisning og observation i vejleders klasser.

Blandt kandidaterne i fokusgrupperne blev der givet udtryk for, at det er hensigtsmæssigt at have en del egenundervisning allerede fra starten af forløbet. Også kursuslederne vurderer, at egenundervisningen er vigtig. Egenundervisningen beskrives som en mulighed for, at kandidaten kan prøve nogle af de ting af, som der arbejdes med i vejledningen, men hvor man selv styrer det. Samtidig giver det nogle andre muligheder, at kandidaten her er den faste lærer og ikke "gæstelærer" i klassen, som det kan opleves i vejledningen. De interviewede kandidater har alle opnået undervisningserfaring, inden de startede i pædagogikum, så for dem forekommer det ikke problematisk at starte med egenundervisning allerede fra starten af forløbet.

Kandidaterne peger dog på, at det er vigtigt, at der i tilrettelæggelsen af pædagogikum i størst muligt omfang tages hensyn til, at egenundervisningen kan forløbe uden for mange afbrud og aflysninger, fx ved at kandidaten har skemafri på de ugedage, hvor der typisk ligger teoretiske kurser, eller der er vikardækning. Det er ifølge tilsynsførende og kandidater også vigtigt, at alle opgaver knyttet til kandidatens egne klasser, og at egenundervisning tælles med, så kandidaterne ikke får for mange timer.

6.2 Samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum

Pædagogikum er en vekseluddannelse. Det betyder, at der er indtænkt et samspil mellem den praktiske og den teoretiske del af pædagogikum. Analysen i dette afsnit samler op på og uddyber rapportens analyser, der omhandler samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum. Analysen peger på, at samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum på nogle punkter er blevet bedre i den nye ordning, men at der stadig er behov for at styrke samspillet. Her peges dels på, at der i teoretisk pædagogikum kan arbejdes med i højere grad at klargøre anvendelse og formål for det lærte, og at der i praktisk pædagogikum kan skabes en bedre kultur for inddragelse af det, der læres i teoretisk pædagogikum. Endelig peger analysen på, at der kan tænkes i en større interaktion mellem aktørerne i praktisk og teoretisk pædagogikum, bl.a. som grundlag for en højere grad af vidensudveksling mellem parterne.

I en vekseluddannelse er der mulighed for at opnå et stort læringsudbytte, da den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen kan berige hinanden. Det kræver imidlertid, at der er et samspil mellem delene, og at der er mulighed for transfer mellem de praktiske og teoretiske elementer og mellem viden og praksis i uddannelsen. Transfer vil sige, at en viden, der tilegnes i en situation, kan overføres og anvendes i en anden situation, og muligheden for transfer er derfor vigtig for, at der kan foregå et godt samspil mellem praktisk og teoretisk pædagogikum. Den teoretiske viden, som kandidaterne opnår i teoretisk pædagogikum, skal oversættes til praksis i konkret eller mere abstrakt forstand. Samtidig skal en systematisk behandling af praksiserfaringer bidrage til at give kandidaterne et højere vidensniveau.

Overordnede vurderinger af samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum

Ledernes vurderinger af samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum, som det fremgår af deres spørgeskemabesvarelser, er forholdsvis positive, idet to tredjedele af lederne vurderer, at det er overvejende godt. Det er imidlertid blot 9 % af lederne, der oplever at samspillet er godt, mens der er 16 %, der vurderer, at det er dårligt eller overvejende dårligt. 8 % ved ikke, om samspillet er godt eller dårligt.⁸

Blandt de interviewede kursusledere gives nogle eksempler, som også kan være med til at belyse ledernes vurderinger. Nogle kursusledere beskriver, at de generelt finder kurserne i teoretisk pædagogikum relevante. En kursusleder beskriver desuden, at han er imponeret over kandidaternes evne til at reflektere på baggrund af de teoretiske overvejelser. Andre lægger vægt på, at workshopperne som nyt element giver bedre grundlag for sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, og at prøven i teoretisk pædagogikum fungerer som en sammenbinding af teori og praksis.

⁸ For ledernes vurdering af samspillet opdelt på skoleformer se tabel 27 i appendiks B.

De åbne kommentarer i spørgeskemaet danner omvendt grundlag for en forståelse af, hvorfor nogle ledere mener, at samspillet er mindre godt. Her nævnes, at kontakten mellem praktisk og teoretisk pædagogikum alene går gennem kandidaten. Flere skriver, at der er for lidt direkte samarbejde og koordination mellem skoler og teoretisk udbydere, og en skriver, at det er uhen-sigtsmæssigt, at teoretisk pædagogikum lever et ret isoleret liv i forhold til det praktiske pæda-gogikum.

Blandt de tilsynsførende gives der udtryk for, både at der ses et gab mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, og at det er blevet mindre, end det var på tidligere ordninger.

I fokusgrupperne med kandidaterne forekom samspillet mellem teori og praksis som det element, kandidaterne ytrede sig mest kritisk om. Det blev begrundet i flere ting. Nogle kandidater oplevede, at der var langt mellem det, de lærte i teoretisk pædagogikum, og deres praktiske hverdag som gymnasielærere, som også er beskrevet i afsnit 5.1. Andre oplevede i mindre grad, at der var nogen på skolerne, der interesserede sig for, hvad de havde lært i teoretisk pædagogikum.

Endelig pegede nogle kandidater som tidligere nævnt på, at de ikke havde tid til at overføre det, de lærte i teoretisk pædagogikum, til det praktiske forløb, men at de bedre kunne forbinde teori og praksis i tiden efter pædagogikum.

Alligevel forekommer det på baggrund af analyserne i denne rapport væsentligt at arbejde med at styrke samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum, mens det står på. I det følgende udpeges tre områder, hvor samspillet kunne styrkes.

Tydeliggøre de forskellige anvendelsesperspektiver i teoretisk pædagogikum

Som analysen i afsnit 5.1 viste, efterspurgte nogle kandidater, at de i højere grad kunne se en sammenhæng mellem det, de lærte i teoretisk pædagogikum, og opgaven i praktisk pædagogi-kum og en anvendelighed af teorierne. Særligt blev dette fremhævet som en udfordring i de al-menpædagogiske kurser.

I forhold til kursernes anvendelsesorientering er det vigtigt at være opmærksom på, at anvendelse kan have flere dimensioner. Teoretisk viden kan være direkte handlingsanvisende, eller det kan danne grundlag for en bredere forståelsesramme, der skaber mening og sammenhæng i det pro-fessionelle handlingsrum. Teoretisk viden kan således være værdifuldt og anvendeligt, uden at der kan ses en direkte anvendelse her og nu, men fordi det giver en forståelsesramme, der kan danne baggrund for bedre anvendelsesmuligheder i nye og anderledes situationer.

I den forbindelse påpegede IKV på mødet med EVA vigtigheden af, at teoretisk pædagogikum har flere anvendelsesformål, herunder at skabe en begrebsmæssig ramme, der gør kandidaten i stand til at reflektere over sin undervisning og senere kunne tilegne sig og anvende viden og forskning inden for feltet.

Når det er sagt, er det stadig vigtigt at gøre en indsats for, at kandidaterne oplever en højere grad af anvendelighed og genkendelighed i forhold til praksis, da det er vigtigt for deres lærings-udbytte, og i hvilken grad de vil anvende eller reflektere over det lærte, så det faktisk kommer eleverne til gavn. Her kan forskellige ting være i spil.

Det er vigtigt i så høj grad som muligt at drøfte de forskellige anvendelsesdimensioner og formål med kurserne i undervisningen, så kandidaterne kan se, hvad de skal bruge det til. Læringen skal begrebsliggøres med drøftelser af, hvad kandidaterne har lært og på hvilket niveau, og i hvilke sammenhænge det kan anvendes. I forhold til særligt de almenpædagogiske kurser kan anvendelsesorienteringen med fordel eksemplificeres. Det er fx centralt, at teoretisk pædagogikum gi-ver kandidaterne indsigt i læringsteori og ikke blot giver konkrete undervisningsredskaber. Det er imidlertid samtidig vigtigt, at der gøres noget ud af at perspektivere, relativere og omsætte læ-ringsteoretiske indsigter i forhold til gymnasielærerens opgaver og undervisningspraksis.

Det lader også til at handle om, at der ligger en opgave i at få formidlet almenpædagogikken på tværs af de forskellige fag og faglige traditioner, så det bliver vedkommende for alle kandidater.

Stærkere kultur for inddragelse af det teoretiske på skolerne

I bekendtgørelsen er det givet, at lederen på kandidatens ansættelsesskole skal skabe betingelser for, at der for den enkelte kandidat skabes en klar sammenhæng mellem pædagogikums teoretiske og praktiske dele. På den måde er ansvaret for samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum i bekendtgørelsen i høj grad anbragt hos skolerne.

Kandidaterne i fokusgrupperne havde meget forskellige erfaringer med, i hvilket omfang dette har været tilfældet. Nogle kandidater beskriver, at de havde en kursusleder eller en vejleder, der interesserede sig for teoretiske perspektiver, og som fulgte med i, hvad der foregik i teoretisk pædagogikum. Det var imidlertid også et tydeligt perspektiv i fokusgruppedrøftelserne, at nogle kandidater oplevede, at der i mindre grad var en kultur på skolerne, hvor man tænkte i teori, og at vejledere og til dels kursusledere var en del af denne kultur. En kandidat siger således:

Vejleder vidste ikke, hvad der foregik på workshops, og kursusleder gjorde kun overfladisk. Så der var ikke mekanismer til at skabe sammenhæng. (Kandidat).

Nogle kandidater beskrev det ikke som en modvilje fra vejledere og kursusledere, men snarere som for lille et kendskab til det teoretiske til at gå ind i de teoretiske drøftelser. Nogle kandidater beskrev desuden, at i det omfang, der blev skabt en sammenhæng, var det på deres initiativ, og det krævede, at de forklarede de teoretiske perspektiver og begreber. Nogle kandidater tog dette initiativ, andre undlod og lod de to dele af pædagogikum leve i hvert sit rum.

Andre kandidater beskrev, at de oplevede decideret modstand, når de forsøgte at koble de teoretiske perspektiver og indsigter med det praktiske forløb. Der blev givet eksempler på dette både i forbindelse med konkrete vejledningsforløb og i forhold til ideer til AT-forløbet, som en kandidat kom med, men som blev afvist af kollegerne, med henvisning til at sådan plejede man ikke at gøre det. Nogle kandidater oplevede det også sådan, at der i mindre grad var respekt om det teoretiske pædagogikum blandt kollegerne, og det kunne være noget, der blev grinet lidt af.

Enkelte kandidater nævnede, at de slet ikke havde lyst til at drage teoretisk pædagogikum ind i praktisk pædagogikum, men at de synes, det var rart at kunne have en mere praktisk og erfaringsbaseret tilgang til det, de skulle lære af vejledningen, og at de i øvrigt var i tvivl om, om man kunne forvente det af vejledere og kursusleder.

Men andre kandidater vurderede, at det for dem var meget vigtigt, at der var en sammenhæng, og at det teoretiske blev inddraget i praktisk pædagogikum. En kandidat siger således:

Som det er nu, synes jeg, at det er ret vigtigt, at vi inddrager det teoretiske i praksis. Lige nu vurderes vi på det, vi gør, og derfor er det vigtigt, at vejledere, tilsynsførende og kursusledere snakker samme sprog som os. Hvis ikke de gør det, så går det galt. De bliver nødt til at kunne deltage i den nuværende diskurs. (Kandidat).

Som det påpeges af kandidaten her, opleves det som vigtigt også i forhold til bedømmelsessituationen, hvor kandidaten forsøger at inddrage teoretiske begreber og indsigter, at kursusleder, vejleder og tilsynsførende kender til den ramme, kandidaten arbejder inden for.

Samlet viser analysen i dette afsnit og i kapitel 4, at aktørerne i praktisk pædagogikum med fordel kunne komme mere på banen i forhold til at skabe et miljø, der lægger op til, at kandidaterne kan anvende det, de lærer i teoretisk pædagogikum. Nogle har fokus på det, men det lader også til, at det mange steder kan blive bedre.

Kursuslederne er den gruppe af de interviewede, der har størst fokus på at skabe et miljø for inddragelse af det teoretiske. Blandt vejlederne er billedet, at det teoretiske fylder forholdsvis lidt, og de tilsynsførende beskriver ligeledes, at de i mindre grad inddrager teoretisk pædagogikum direk-

te. Det ses også af analysen, at det i mindre grad indgår i udvælgelse og efteruddannelse af de forskellige involverede.

Endelig peger analysen på, at uddannelsesplanen som redskab til at skabe sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum nogle steder mest udnyttes på det planlægningsmæssige niveau, mens den i højere grad kunne bruges til at skabe indholdsmæssig sammenhæng også. På samme måde lader der til at være forskel på, i hvilken grad fokuspunkterne for vejledningen af kandidaterne tager udgangspunkt i teoretisk pædagogikum.

Som det fremgik i afsnit 5.1, oplever nogle kandidater i fokusgrupperne, at de bedre kan se relevansen af de fagdidaktiske kurser end af de almenpædagogiske, hvilket bl.a. handler om, at de oplever, at de får flere konkrete værktøjer i de fagdidaktiske kurser. Som beskrevet i kapitel 5 kan der være et behov for flere konkrete almenpædagogiske værktøjer i teoretisk pædagogikum. En anden forklaring på, at de fagdidaktiske kurser opleves som mere anvendelige, kan imidlertid også være, at de knytter mest an til de perspektiver, der er i fokus i vejledningen, som i hvert fald nogle kandidater oplever er tæt knyttet til faget og dets didaktik. Det er derfor også vigtigt at have fokus på, at man på skolerne kan bidrage til, at det almenpædagogiske opleves som mere relevant, ved i højere grad at knytte an til det – enten gennem vejledningen i fagene eller tværgående, som nogle kursusledere betragter deres opgave.

Større interaktion mellem teoretisk og praktisk pædagogikum

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne viser, at 34 % af lederne i mindre grad eller slet ikke vurderer, at de har tilstrækkelig viden om indholdet i teoretisk pædagogikum til at kunne skabe et godt samspil mellem praktisk og teoretisk pædagogikum.

Datamaterialet viser også, at kontakten mellem aktørerne i praktisk og teoretisk pædagogikum er forholdsvis begrænset. Kontakten foregår primært i det omfang, kursusledere og vejledere deltager i de kurser, som udbydes af IKV for hhv. kursusledere og vejledere. 52 % af lederne vurderer i spørgeskemaet i mindre grad eller slet ikke, at samarbejdet mellem skolen og udbyder af teoretisk pædagogikum bidrager til at skabe sammenhæng mellem praktisk og teoretisk pædagogikum.

IKV henviste på mødet med EVA til, at de involverede selv henter information på hjemmesiden for teoretisk pædagogikum, herunder studieordningen. Dette lader dog til i mindre grad at ske, hvorfor man måske skal tænke i andre muligheder og skabe nogle mekanismer, der sikrer, at viden mere systematisk bliver overført.

IKV har haft planer om at afholde et introduktionsmøde for kandidater, kursusledere og vejledere for at klæde dem på og give dem en fælles forståelse af rammerne for teoretisk pædagogikum. Det er dog ikke blevet afholdt, men der er planer om, at det kan indgå fremover. Det vil i den forbindelse være godt også at invitere de tilsynsførende, hvor der netop blev efterlyst muligheden for som tilsynsførende at få mere indblik i kandidaternes teoretiske pædagogikumforløb. Et sådant møde vil skærpe de praktiske aktørers opmærksomhed om teoretisk pædagogikum, og hvor de kan finde information.

6.3 Sammenfatning

Dette kapitel har set på pædagogikumordningen i sin helhed, herunder ordningens samlede struktur og varighed og samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum.

Analysen i afsnit 6.1 viser, at der på tværs af de interviewede aktørgrupper er en overordnet positiv vurdering af ordningen, hvor det særligt fremhæves som positivt fra hhx- og htx-siden, at ordningen er blevet fælles for alle de gymnasiale uddannelser. Ordningen ses desuden som et kvalitetsløft af nogle ledere og kursusledere på hhx- og htx-skolerne.

Analysen viser desuden, at det overvejende vurderes fint, at ordningen ikke strækker sig længere end et år, men at det samtidig er tydeligt, at forløbet er meget komprimeret og for nogle lige frem presset, hvilket kan gå ud over kandidaternes muligheder for at omsætte det, de lærer i teo-

retisk pædagogikum, i praksis. For kandidater med mere end to fag virker ordningen i sin nuværende form til at være for presset og fragmenteret. Det er vigtigt, at alle involverede parter tilstræber så meget smidighed og kontinuitet i forløbet som muligt, og at skolerne tager hensyn til dette i planlægningen af forløbet. På tværs af aktørgrupperne i evalueringen vurderes vægtningen mellem de forskellige elementer i ordningen rimelig hensigtsmæssig.

Analysen i afsnit 6.2 viser, at der navnlig i forhold til samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum er behov for at gøre ordningen bedre. Nogle kursusledere og tilsynsførende nævner, at samspillet er blevet bedre i denne ordning i forhold til tidligere, bl.a. fordi der er indført elementer som workshops og den afsluttende prøve, der kombinerer teori og praksis, samtidig med at en stor del af kursuslederne og vejlederne kommer på kurser, som afholdes på IKV. Analysen i kapitel 5 pegede i den forbindelse på, at både workshopperne og prøven kunne styrkes, således at de understøttede samspillet mellem teori og praksis endnu bedre.

Samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum er dog samtidig et af de områder, som kandidaterne i fokusgrupperne forholder sig mest kritisk til.

Analysen peger i den forbindelse på, at der kan arbejdes med at tydeliggøre anvendeligheden af stoffet i teoretisk pædagogikum og i videst muligt omfang ekspliciterer formålet med det lærte og relativere det til anvendelsen under hensyntagen til, at anvendelighed må forstås bredere og mere abstrakt end den konkrete anvendelse her og nu.

Analysen peger videre på, at kulturen på skolerne kan styrkes med henblik på at lade de teoretiske perspektiver indgå mere i praktisk pædagogikum med en mere generel bevidsthed og anerkendelse af de teoretiske perspektiver. Analysen i afsnit 4.1 viste, at nogle kursusledere påtog sig en rolle i forhold til at binde det teoretiske og praktiske sammen. Denne rolle må kursuslederne udvikle og forstærke, hvor det sker i mindre grad. Desuden kan det overvejes, om der bør tages initiativer til at klæde særligt de tilsynsførende bedre på, så de også påtager sig opgaven i højere grad. Det kan diskuteres, i hvilket omfang det er muligt at have større forventninger til vejledernes teoretiske efteruddannelse, i betragtning af at der er forskel på, hvor stor en del af skolens lærere der indgår som vejledere, afhængigt af hvor mange kandidater skolen uddanner relativt set. Ikke desto mindre forekommer det væsentligt for kandidaternes oplevelse af sammenhæng i forløbet, at der i vejledningen og bredere på skolen er en åbenhed over for inddragelse af indsigter og begreber fra den teoretiske del, ligesom et vist kendskab fra særligt kursusleder og tilsynsførendes side er væsentligt i bedømmelsessituationen.

Det er i den forbindelse også vigtigt at have fokus på, at man på skolerne kan bidrage til, at det almenpædagogiske i teoretisk pædagogikum opleves som mere relevant, ved i højere grad at knytte an til det – enten gennem vejledningen i fagene eller tværgående, som nogle kursusledere betragter deres opgave.

Endelig peger analysen på, at der med fordel kunne tages initiativ til større interaktion mellem aktørerne i praktisk og teoretisk pædagogikum, fx gennem introduktionsmøder, hvor tilsynsførende, kursusledere og evt. vejledere sammen med kandidaterne kunne få indblik i teoretisk pædagogikum.

Appendiks A

Uddybende om metoden

Evalueringsens datagrundlag er sammensat sådan, at de mange forskellige aktører, der indgår i pædagogikumordningen, er blevet inddraget i evalueringen. Der er anvendt forskellige dataindsamlingsmetoder for de forskellige aktørgrupper, som er valgt, ud fra hvordan evalueringen på bedst mulig vis kommer rundt om alle fokusområder.

Evalueringsens resultater hviler samlet set på følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse udsendt til uddannelsesansvarlige ledere på alle gymnasiale institutioner og afdelinger, der udbyder gymnasiale uddannelser
- To fokusgrubeinterview med tidligere pædagogikumkandidater, der færdiggjorde deres pædagogikum i 2011
- Et fokusgrubeinterview med tilsynsførende
- Ti telefoninterview med kursusledere
- Ti telefoninterview med vejledere
- Et møde med udbyder af teoretisk pædagogikum.

Desuden har der i evalueringen indgået en forundersøgelse med studier af relevant lovgivning og øvrige retningslinjer for pædagogikumordningen og møder med Gymnasieskolernes Pædagogikumforening og en række fagkonsulenter i MBU. Formålet med møderne var at forberede og kvalificere den øvrige dataindsamling.

I det følgende uddybes formål, indsamlingsmetode og databehandling for de forskellige datakilder.

Spørgeskema blandt uddannelsesansvarlige ledere

Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte i slutningen af 2012 en spørgeskemaundersøgelse blandt de uddannelsesansvarlige ledere på samtlige institutioner og afdelinger af institutioner, der udbyder en af de fire gymnasiale uddannelser. Undersøgelsen blev gennemført i perioden fra 9. oktober til 2. november 2012.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var for det første at kortlægge skolernes ansættelse og uddannelse af gymnasielærere, herunder bevægelsesmønstre for kandidaterne, for derved at afdække mønstre i skolernes bidrag til at uddanne nye gymnasielærere. Formålet var endvidere at afdække ledernes syn på og vurdering af pædagogikumordningen som helhed og deres anvendelse af den i udviklingsøjemed. Herunder var det vigtigt at få kortlagt ledernes vurdering af udbyttet af ordningen for skolerne og kandidaterne som aftagere af pædagogikumkandidaterne og ansvarlige for skolens samlede pædagogiske udvikling. Spørgeskemaundersøgelsen havde sekundært til formål at indhente oplysninger om mulige interviewpersoner til den kvalitative dataindsamling.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaerne blev udarbejdet af EVA's projektgruppe i september 2012, hvorefter skemaerne blev pilottestet telefonisk i uge 40. Det elektroniske spørgeskema blev testet af én skoleleder fra hhv. htx, VUC og hhx samt to skoleledere fra stx. Disse skoler er fordelt på Region Hovedstaden, Region Sjælland, Region Syddanmark og Region Midtjylland, og samtidig varierer de i skolestørrelse, målt på antallet af elever.

Formålet med pilottesten var at identificere evt. uklarheder i spørgsmålene, der kunne give anledning til misforståelser, samt at undersøge, om der var centrale forhold, der manglede i skemaet. Pilottesterne blev derfor bedt om at vurdere, om de spørgsmål, svarkategorier og begreber, der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende for deres praksis. Derudover blev de bedt om at tage stilling til, om der var forhold, der manglede spørgsmål om. Pilottesterne kommentarer blev noteret på systematisk vis, hvorefter de blev gennemgået med projektgruppen, som efterfølgende justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af kommentarerne. Der blev som hovedregel kun foretaget ændringer i spørgeskemaerne, hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål, eller hvis der var nogle specifikke forhold for de forskellige skoleformer.

Udsendelse og rykkerprocedure

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en webbaseret undersøgelse, som respondenterne fik adgang til via en e-mail med et link. E-mails med links til spørgeskemaundersøgelsen blev første gang udsendt til de uddannelsesansvarlige skoleledere 9. oktober 2012, hvorefter der blev sendt en påmindelse 23. oktober 2012. Undersøgelsen blev endeligt lukket 2. november 2012.

Spørgeskemaet blev sendt til institutionens formelle postadresse, adresseret til den pågældende leder for institutionens gymnasiale uddannelse. Hvis institutionen udbød flere gymnasiale uddannelser eller udbød en gymnasial uddannelse på flere udbudssteder, blev der fremsendt et spørgeskema til lederen for hver uddannelse eller afdeling. I nogle tilfælde betød det, at samme person modtog og besvarede flere skemaer for forskellige afdelinger. Det skete, hvor ledelsen for flere forskellige uddannelser eller for flere forskellige adresser var placeret hos samme person. Denne fremgangsmåde blev valgt, fordi organiseringen af pædagogikum på institutionerne ofte vil være opdelt på de forskellige afdelinger, og det var vigtigt, at undersøgelsen afdækkede praksis og erfaringer med pædagogikumordningen på alle uddannelser og afdelinger. Desuden var det vigtigt at kunne skelne mellem besvarelserne for de forskellige uddannelses typer.

I udsendelsesbrevet blev det præciseret, at det var vigtigt, at lederen personligt besvarede spørgeskemaet for at få ledernes vurderinger af ordningen. Der blev dog også gjort klart, at lederen kunne få behov for at indhente oplysninger om skolens ansættelse og uddannelse af kandidater fra kursusleder og/eller personaleadministration.

Svarprocent og bortfald

Populationen bestod af 279 uddannelsesansvarlige ledere på gymnasiale uddannelser i hele landet. Da dataindsamlingsperioden sluttede, havde 195 ledere besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 70, hvilket vurderes at være tilfredsstillende.

For at en enkelt skoleform ikke skulle kunne trække undersøgelsen i en bestemt retning, er der testet for skævhed med hensyn til skoleform. Der blev dog ikke fundet en skævhed med hensyn til skoleform. Tabel 15 viser, hvordan svarfordelingen blev for de forskellige skoleformer.

Tabel 14
Svarfordeling på skoleform

	Andel af population	Andel af besvarelser
Institutioner, der kun udbyder hf	13 %	10 %
Hhx	21 %	20 %
Htx	16 %	16 %
Stx og evt. hf	50 %	54 %

Kilde: EVA's undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

I tabellen ses det, at institutionerne, der kun udbyder hf, er underrepræsenteret med 3 procentpoint, mens institutioner med både stx og hf er overrepræsenteret med 4 procentpoint. Disse afvigelser er dog ikke signifikante, og dermed er undersøgelsen ikke skæv med hensyn til skoleform.

Der er også tjekket for skævhed med hensyn til region, men heller ikke her fandtes signifikant skævhed, og undersøgelsen er dermed ikke skæv med hensyn til region. Tabel 16 viser svarfordelingen på regionerne.

Tabel 15
Svarfordeling på region

	Andel af population	Andel af besvarelser
Region Hovedstaden	26 %	23 %
Region Sjælland	16 %	18 %
Region Syddanmark	23 %	27 %
Region Midtjylland	25 %	22 %
Region Nordjylland	10 %	10 %

Kilde: EVA's undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabellen viser, at Region Hovedstaden og Region Midtjylland er underrepræsenteret med 3 procentpoint hver, mens Region Sjælland og Region Syddanmark er overrepræsenteret med hhv. 2 og 4 procentpoint.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål og på krydstabeller over svarfordelingerne på udvalgte spørgsmål delt op på de fire skoleformer. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater af undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne. Der er anvendt χ^2 -test til at undersøge, om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05. Der er imidlertid ikke fundet nogen signifikante forskelle mellem de fire skoleformer. Enkelte steder i rapporten samt i appendiks B er det imidlertid muligt at se udvalgte tabeller, hvor besvarelserne er opdelt på de fire skoleformer.

Lederne har i spørgeskemaet givet oplysninger om de kandidater, den enkelte skole har uddannet på den nye pædagogikumordning. På baggrund af disse oplysninger er der lavet en række beregninger. Beregningerne indgår i analysen af kandidaternes bevægelsesmønstre og mobilitet samt kandidaternes evt. ansættelse på skolen inden pædagogikum. Det samlede antal kandidater opgjort i spørgeskemaundersøgelsen er 1.415. Ifølge MBU har i alt 2.024 kandidater gennemført pædagogikum på ordningen i de tre første år, ordningen har fungeret, fra 2009-2012. Det svarer til, at 70 % af kandidaterne er repræsenteret i undersøgelsen.

I rapportens afsnit 3.3, tabel 3, indgår en beregning, der udtrykker skolernes relative niveau for uddannelse af kandidater, som gør det muligt at sammenligne, hvor mange kandidater skolerne uddanner i forhold til deres lærerbehov. Beregningen er et forholdstal, der udtrykker forholdet mellem det antal kandidater, skolen har uddannet i pædagogikum på den nye ordning, og det antal lærere, skolen har ansat i en tilsvarende periode. Forholdstallet kan udtrykkes som X/Y , hvor X er antallet af lærere, der har gennemført pædagogikum på skolen efter den nuværende pædagogikumordning, og som dermed har afsluttet pædagogikumuddannelsen i 2010, 2011 eller 2012, og hvor Y er antallet af lærere, der allerede havde gennemført pædagogikum, der blev ansat i faste stillinger på skolen i perioden 1. januar 2009 til 1. august 2011.

Når antallet af pædagogikumuddannede forholdes til antallet af lærere ansat i en tilsvarende periode, der allerede havde pædagogikum, og ikke skolens samlede antal lærere, er det for at tage højde for, at skolerne kan have haft forskellige ansættelsesbehov i perioden, afhængigt af om de fx er vokset eller har haft en stor lærerafgang. Det er derfor mere relevant at se uddannelsen af kandidater i forhold til skolens aktuelle ansættelsesbehov end skolens størrelse. Perioden 1. januar 2009 til 1. august 2011 er valgt, fordi den afspejler den periode, som de kandidater, der er blevet uddannet i pædagogikum, er ansat i, hvis de har gennemført pædagogikum inden for det første år af ansættelsen.

Fokusgrupper med kandidater

Der er blevet gennemført to fokusgruppelinterview med pædagogikumkandidater, der afsluttede pædagogikum i 2011. I det ene fokusgruppelinterview, der blev gennemført 27. november 2012 i København, deltog kandidater fra stx og hf, mens det anden blev gennemført for hhx- og htx-kandidater 29. november 2012 i Vejle. Begge fokusgruppelinterview havde en varighed af tre timer.

Formålet med fokusgrupperne var at belyse kandidaternes erfaringer med og vurderinger af pædagogikum i sin helhed samt de forskellige elementer i praktisk og teoretisk pædagogikum og sammenhængen mellem dem. Fokusgruppelinterviewene med kandidater blev forberedt og gennemført, så de belyste samtlige fokusområder i evalueringen. Interviewene blev gennemført på baggrund af en semistruktureret interviewguide med udgangspunkt i evalueringens fokuspunkter.

Der blev valgt en kvalitativ dataindsamlingsmetode, da det var væsentligt at få en dyberegående forståelse af kandidaternes erfaringer med og vurderinger af deres pædagogikumforløb, hvor der kunne identificeres styrker, svagheder og problemstillinger ved pædagogikum, som ikke på forhånd var kendt af projektgruppen, og hvor der var mulighed for at belyse og forstå komplicerede sammenhænge mellem den praksis, kandidaterne havde oplevet, og deres vurderinger af pædagogikumordningen. På den måde kan evalueringen belyse nogle erfaringsbaserede sammenhænge og eksisterende vurderinger fra kandidaternes perspektiv, men ikke tegne et generaliseret billede af kandidaternes vurderinger af ordningen.

Fokusgruppeformen som interviewform blev anvendt for at give kandidaterne mulighed for at reflektere over deres erfaringer ved at spejle sig i hinandens erfaringer. Formålet med at anvende fokusgruppen som metode er dermed at opnå data af en mere reflekteret kvalitet, end hvis data var blevet indsamlet som en række enkeltinterview, samtidig med at der er mulighed for at indsamle enkeltpersoners fortællinger og beretninger.

Sammensætning og rekruttering af deltagere

Der blev sammensat to fokusgrupper med i alt 20 kandidater, der blev færdige med pædagogikum i 2011. 2011-årgangen blev valgt, fordi den har nået at få erfaring med at omsætte kompetencerne opnået i pædagogikum til efterfølgende undervisning, samtidig med at den ikke var den allerførste årgang på ordningen. Det var dermed ved interviewtidspunktet halvandet år siden, at kandidaterne havde afsluttet pædagogikum, men ved interviewene fremgik det ikke som vanskeligt for deltagerne at huske deres erfaringer med pædagogikum.

Opdelingen af fokusgrupperne på skoleformer blev valgt ud fra en forventning om, at forskellige forhold kunne have betydning for de forskellige grupper, navnlig fordi der historisk set er forskel på pædagogikum, hvor hhx og htx tidligere har haft én ordning, mens stx og hf har haft en anden, og det kan have betydning for, hvordan det fungerer på skolerne. Desuden havde evalueringen fokus på ordningens relevans for de forskellige uddannelsesformer. Det var derfor centralt at kunne skelne mellem udsagnene i de to grupper.

Fokusgrupperne blev sammensat, så der i den første fokusgruppe deltog syv kandidater fra stx og tre fra hf, alle fra skoler i Region Hovedstaden og Region Sjælland, mens der i den anden fokusgruppe blev udvalgt fem kandidater fra hhx og fem fra htx⁹, alle fra Region Midtjylland og Region Syddanmark. Den geografiske opdeling blev foretaget af hensyn til kandidaternes transporttid. Kandidaterne blev udvalgt, så de samlet repræsenterede så mange fag som muligt, idet der samtidig blev lagt vægt på, at de større fag og profilfagene særligt var repræsenteret, og at der var en ligelig fordeling inden for forskellige fagområder. Den faglige spredning skulle sikre, at der ikke var nogen systematisk skævhed i kandidaternes udtalelser baseret på fagmæssige forskelle. Da fokusgrupper ikke er en metode, der sigter mod repræsentativitet og generaliserbarhed, er det dog ikke muligt at sige noget om forskelle i kandidaternes erfaringer og vurderinger, der generelt kan henføres til forskellige faglige baggrunde.

⁹Én htx-kandidat mødte ikke op, hvorfor den endelige fokusgruppe bestod af fem hhx-kandidater og fire htx-kandidater.

Kandidaterne blev rekrutteret på baggrund af oplysninger indhentet i spørgeskemaundersøgelsen blandt de uddannelsesansvarlige ledere. Lederne i de relevante regioner blev bedt om at angive kontaktoplysninger og oplysninger om fag for samtlige kandidater fra 2011, hvorefter EVA foretog en udvælgelse af kandidater til fokusgrupperne. Under fokusgruppeinterviewene viste det sig, at samtlige kandidater havde undervisningserfaring, inden de startede på pædagogikum. Dette skal tages med i betragtning, når data fra fokusgrupperne analyseres. At kandidaterne har forudgående undervisningserfaring giver dem nogle andre forudsætninger som undervisere og et bedre udgangspunkt for at modtage undervisning i teoretisk pædagogikum, da de kan spejle undervisningen i deres tidligere erfaringer.

Analyse af data

Der blev taget referat af interviewene, som efterfølgende blev gennemarbejdet. Interviewene blev desuden optaget på diktafon for at have mulighed for at genhøre passager og dermed præcisere referatet. Interviewreferaterne blev efterfølgende kodet i NVivo, der er et program, der hjælper til at organisere kvalitative analyser. Koderne blev dannet inden for evalueringens fokusområder og på baggrund af de undertemaer, der fremstod som væsentlige i interviewene.

Fokusgruppeinterview med tilsynsførende

Der blev afholdt et fokusgruppeinterview med tilsynsførende 22. november 2012 i København med en varighed af 2 timer.

Fokusgruppeinterviewet havde til formål at afdække de tilsynsførendes erfaringer med og vurderinger af pædagogikumordningen samt deres syn på deres rolle som tilsynsførende og deres erfaringer med at udføre denne funktion. Interviewet blev gennemført på baggrund af en semistruktureret interviewguide, der tog udgangspunkt i de relevante fokusområder i evalueringen. I forhold til de tilsynsførendes tværgående rolle blev der navnlig lagt vægt på deres erfaringer med praksisforskelle på tværs af skolerne, deres vurdering af samspillet mellem delene i pædagogikum og deres rolle som tilsynsførende.

Formålet med at afholde en fokusgruppe var at give de tilsynsførende mulighed for at lytte og spejle sig i hinandens erfaringer, hvilket gerne skulle føre til mere nuancerede svar, end hvis der var foretaget enkeltinterview.

Sammensætning og rekruttering af deltagere

Fokusgruppen var sammensat, så den havde deltagelse af ti tilsynsførende, heraf fire fra stx-skoler, to fra VUC/hf, to fra hhx og to fra htx. Kort før afholdelsen måtte én melde fra, mens en anden havde misforstået afholdelsestidspunktet. For dennes vedkommende blev der afholdt en kortere samtale umiddelbart efter fokusgruppen.

De tilsynsførende blev udvalgt, så de i videst muligt omfang havde en faglig spredning. Samtlige tilsynsførende var ansat på skoler i hovedstadsområdet og på Sjælland af hensyn til deres transporttid, men det blev sikret, at der var en geografisk spredning i forhold til de kandidater, de havde ført tilsyn med. Endelig blev det naturligvis sikret, at de deltagende tilsynsførende havde erfaring som tilsynsførende på den nuværende ordning.

EVA fik tilsendt MBU's liste over samtlige tilsynsførende og deres kompetencer. EVA udvalgte og kontaktede på baggrund af ovenstående kriterier tilsynsførende til fokusgruppen.

Analyse af data

Ligesom ved fokusgruppeinterviewene med kandidaterne blev der taget referat af interviewet, som efterfølgende blev gennemarbejdet og præciseret i nødvendigt omfang ved aflytning af dele af optagelsen fra interviewet. Interviewreferatet blev ligeledes kodet i NVivo.

Telefoninterview med kursusledere

Der blev gennemført ti telefoninterview med kursusledere i perioden 19. til 26. november 2012. Disse interview havde en varighed af ca. 45 minutter.

Interviewene havde til formål at afdække kursusledernes erfaringer med og vurderinger af pædagogikumordningen i praksis og deres rolle og funktion som kursusledere. Telefoninterview blev foretrukket som metode, da det gav mulighed for at afdække den enkelte kursusleders erfaringer og få beskrevet flere forskellige skolers praksis indgående. Derudover gav metoden en fleksibilitet i dataindsamlingen, da interviewene kunne fastlægges efter kursusledernes kalender og kunne tage højde for en geografisk spredning. Interviewene blev foretaget på baggrund af en semi-struktureret interviewguide med udgangspunkt i de for denne gruppe relevante fokuspunkter, idet der blev lagt særlig vægt på tilrettelæggelsen af praktisk pædagogikum på skolerne, kursusleders rolle og vurderinger af ordningen og udbyttet af ordningen for skolen og kandidaterne.

Udvælgelse og rekruttering

For at sikre spredning mellem de gymnasiale uddannelser blev kursuslederne udvalgt ud fra følgende fordelingsnøgle: fire fra stx, to fra hf, to fra hhx og to fra htx. Der blev desuden tilstræbt en geografisk spredning, hvor der blev valgt to kursusledere fra hver af de fem regioner, idet det samtidig blev sikret, at der deltog kursusledere fra både skoler i mindre befolkede områder, skoler i oplandsområder og skoler i større byer. Endelig blev kursuslederne udvalgt, så der var kursusledere med både lærer- og lederfunktioner.

Samtlige uddannelsesansvarlige ledere blev i spørgeskemaet bedt om at skrive navne og kontaktoplysninger på deres institutions kursusledere. Desuden angav de i spørgeskemaet, om kursusleder var øverste leder, mellemlider eller lærer. Ud fra denne liste udvalgte og kontaktede EVA ti kursusledere, som deltog i interviewene.

Analyse af data

Telefoninterviewene blev optaget, og der blev efterfølgende skrevet referat af interviewene ud fra optagelsen. Interviewreferaterne blev kodet i NVivo.

Telefoninterview med vejledere

Der blev i perioden 12. november til 4. december 2012 gennemført i alt ti telefoninterview med pædagogikumvejledere. Disse interview havde en varighed af ca. 30 minutter og foregik på baggrund af en semistruktureret interviewguide udarbejdet af projektgruppen.

Formålet med interviewene var at afdække vejledernes praksis med hensyn til pædagogikum, deres syn på deres rolle som vejleder og deres erfaringer med og vurderinger af ordningen fra et vejledersynspunkt. Telefoninterviewene gjorde det muligt at tale med vejledere fordelt over hele landet.

Udvælgelse og rekruttering

Ligesom for kursuslederne blev vejlederne udvalgt ud fra den uddannelsesmæssige fordelingsnøgle; fire fra stx, to fra hf, to fra hhx og to fra htx. Derudover skete udvælgelsen, så der var to repræsentanter fra hver region, og ud fra et kriterium om at sikre størst mulig faglig spredning. Der blev udvalgt lærere, der havde været vejledere i skoleåret 2011/12.

De uddannelsesansvarlige ledere blev i spørgeskemaet bedt om at skrive navne og kontaktoplysninger på de lærere, der havde været vejledere i skoleåret 2011/12. Ud fra denne liste udvalgte og kontaktede EVA ti vejledere, som deltog i interviewene.

Analyse af data

Der blev skrevet referat af interviewene under og umiddelbart efter gennemførelsen. Interviewene blev desuden optaget. Der blev foretaget en tematisk analytisk sammenfatning af interviewene på baggrund af interviewreferaterne.

Møde med Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet (IKV)

I forbindelse med evalueringen er der afholdt et møde med IKV, som udbyder teoretisk pædagogikum. På mødet deltog uddannelseschef Erik Damgaard og sekretariatsleder Christina Bruun Levinsen samt formanden for det rådgivende udvalg for teoretisk pædagogikum, Ivar Ørnby. På mødet fremlagde EVA udvalgte data og foreløbige resultater i evalueringen vedrørende teoretisk pædagogikum og samspillet mellem teoretisk og praktisk pædagogikum. Derefter var der en

drøftelse, hvor mødedeltagerne havde mulighed for at perspektivere og kommentere analysens resultater. Formålet var dels at få IKV's bidrag til forståelsen af data, dels at få belyst evt. forhold, som IKV har ændret på eller planlægger at ændre på i forhold til evalueringens resultater. IKV har desuden haft mulighed for at kommentere rapporten.

Foruden mødet med IKV er IKV's egen evaluering af de teoretiske kurser inddraget som et supplement i analysen af kandidaternes vurdering af relevansen af de teoretiske kurser. IKV's evalueringer bygger på kandidaternes besvarelser af et spørgeskema, som udfyldes, efter at de har afsluttet kurserne i teoretisk pædagogikum. EVA har haft adgang til evalueringsrapporten udarbejdet i december 2011¹⁰ og til en tabeloversigt over kandidaternes vurderinger i 2012, som er tilsendt af IKV. Disse er blevet inddraget i analysen, hvor det var relevant. Det fremgår af evalueringen fra 2011, at der er blevet foretaget nogle ændringer for nogle af kurserne. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at nogle forhold er ændret, siden de interviewede kandidater, der har deltaget i nærværende evaluering, har taget teoretisk pædagogikum, og dette forhold inddrages også i analysen.

¹⁰ Evalueringsrapport om kvaliteten af teoretisk pædagogikum 2009-2011 (http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Paedagogikum/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF11/111222_Evaluering_af_teo-paed_2009_11.ashx).

Appendiks B

Uddybende tabeller – opdelt på skoleformer

I dette appendiks vises lederens besvarelser på udvalgte spørgsmål i spørgeskemaet opdelt på de fire skoleformer.

Tabel 16

Ledernes vurdering af kandidaternes udbytte af pædagogikum

Ledernes vurdering af i hvilken grad kandidaterne gennem den nuværende pædagogikumordning opnår de nødvendige kompetencer for at kunne varetage jobbet som lærer i de gymnasiale uddannelser

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
I høj grad	53 %	61 %	67 %	46 %	56 %
I nogen grad	47 %	39 %	33 %	54 %	44 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 17

Ledernes vurdering af kandidaternes udbytte på forskellige områder

Andelen, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på spørgsmålet om, hvorvidt kandidaterne gennem pædagogikum har opnået følgende viden og færdigheder, i forhold til andelen, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke". Nogle ledere har svaret "Ved ikke", hvorfor de to procenttal ikke altid summerer op til 100 %.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
Viden om fagdidaktik	100 %/0 %	100 %/0 %	100 %/0 %	96 %/4 %	99 %/1 %
Undervisningsfærdighed	99 %/1 %	100 %/0 %	100 %/0 %	92 %/8 %	98 %/2 %
Viden om almenpædagogik	94 %/5 %	94 %/6 %	100 %/0 %	96 %/4 %	96 %/4 %
Færdighed i at håndtere en differentieret elevgruppe	82 %/17 %	89 %/11 %	78 %/17 %	81 %/19 %	81 %/17 %
Færdighed i at anvende it og digitale medier i undervisningen	80 %/19 %	78 %/22 %	75 %/25 %	54 %/38 %	75 %/24 %
Viden om de gymnasiale uddannelsers skoleformer	71 %/26 %	89 %/6 %	78 %/17 %	73 %/23 %	74 %/22 %
Indsigt i uddannelsernes samspil med det omgivende samfund	39 %/55 %	44 %/56 %	58 %/33 %	42 %/46 %	44 %/50 %

Kilde: EVA's undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 18
Kandidaternes bidrag til skolens udvikling

Andelen, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad", i forhold til andelen, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke", på spørgsmålet om, hvorvidt pædagogikumkandidaterne bidrager til skolens udvikling gennem de nævnte aktiviteter.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
Deltagelse i pædagogisk udvalg eller andre udvalg/arbejdsgrupper med fokus på pædagogisk udvikling	57 %/43 %	67 %/33 %	73 %/27 %	72 %/28 %	63 %/37 %
Oplæg i faglige og pædagogiske fora på skolen	42 %/58 %	78 %/22 %	65 %/35 %	64 %/36 %	53 %/47 %
Deltagelse i forsøgs- og udviklingsprojekter	44 %/56 %	50 %/50 %	53 %/47 %	46 %/54 %	46 %/54 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 19
Ansættelse inden pædagogikum

Tabellen viser andelen af skoler, inden for hver skoleform, der har haft ansat ingen, under halvdelen, over halvdelen eller alle de pædagogikumkandidater, skolen har uddannet på den nye ordning, som hhv. timelærere/årsvikarer eller fastansatte lærere i et skoleår eller længere.

	Stx (og evt. hf) (n = 101)		Kun hf (n = 102)		Hhx (n = 17)		Htx (n = 18)		Total (n = 36)	
	Timelærer	Fastansat	Timelærer	Fastansat	Timelærer	Fastansat	Timelærer	Fastansat	Timelærer	Fastansat
Ingen	12 %	48 %	12 %	28 %	36 %	25 %	36 %	24 %	20 %	38 %
Under halvdelen	36 %	38 %	24 %	44 %	25 %	36 %	28 %	28 %	31 %	37 %
Over halvdelen	32 %	6 %	41 %	17 %	28 %	14 %	16 %	4 %	30 %	9 %
Alle	20 %	8 %	24 %	11 %	11 %	25 %	20 %	44 %	18 %	17 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 20
Antal kursusledere på skolen

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
En kursusleder	27 %	28 %	22 %	58 %	40 %
To kursusledere	36 %	22 %	72 %	42 %	33 %
Tre kursusledere eller derover	37 %	50 %	6 %	0	27 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 21
Udvælgelse af kursusledere

Tabellen viser, hvor stor en del af lederne der lægger følgende hensyn bag udvælgelsen af kursuslederen/kursuslederne. Lederne har haft mulighed for at vælge flere svarkategorier samtidig, hvorfor procenttallene ikke summerer op til 100 %.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
At vedkommende har særlig pædagogisk viden og indsigt	90 %	83 %	86 %	85 %	88 %
At vedkommende er centralt placeret i forhold til skolens pædagogiske udvikling, fx ved at sidde i pædagogisk udvalg eller lignende	45 %	44 %	39 %	31 %	42 %
At vedkommende er en del af skolens ledelse	47 %	33 %	17 %	19 %	36 %
At vedkommende har en masteruddannelse eller tilsvarende i pædagogik	21 %	17 %	22 %	12 %	20 %
At vedkommende har overblik over og indflydelse på skemalægning	5 %	11 %	17 %	19 %	10 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 22
Kursusledernes uddannelse

Tabellen viser, hvor stor en andel af lederne der svarer, at kursuslederen/kursuslederne har gennemført efteruddannelse, der er relevant for varetagelsen af kursuslederfunktionen. Lederne har haft mulighed for at vælge flere svarkategorier samtidig, hvorfor procenttallene ikke summerer op til 100 %.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
Ja, kurser med fokus på kursuslederfunktionen	89 %	89 %	86 %	73 %	86 %
Ja, kurser med fokus på den almenpædagogik og didaktik, som indgår i pædagogikum	49 %	61 %	36 %	19 %	43 %
Ja, masteruddannelse eller tilsvarende i pædagogik	31 %	17 %	22 %	19 %	26 %
Nej	2 %	6 %	6 %	8 %	4 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 23
Udvælgelse af vejledere

Tabellen viser andelen, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad", i forhold til andelen, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke", på spørgsmål om, hvilke af de nævnte hensyn der ligger bag udvælgelsen af skolens vejledere.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
At vejlederne har gode vejledningsmæssige kompetencer	100 %/0 %	100 %/0 %	100 %/0 %	100 %/0 %	100 %/0 %
At vejlederne opbygger erfaring med vejledning og er vejledere flere gange	81 %/19 %	78 %/22 %	81 %/19 %	81 %/19 %	80 %/20 %
At vejlederne har viden om og indsigt i teoretisk pædagogik	71 %/29 %	61 %/39 %	94 %/6 %	77 %/23 %	75 %/25 %
At størstedelen af skolens lærere får mulighed for at være vejledere på skift	35 %/65 %	33 %/67 %	39 %/61 %	46 %/54 %	37 %/63 %
At timefagfordelingen går op	19 %/81 %	44 %/56 %	19 %/81 %	19 %/81 %	22 %/78 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 24
Vejledernes efteruddannelse

Andelen, der har svaret, at over halvdelen af skolens vejledere har deltaget i følgende kurser, i forhold til andelen, der har svaret, at under halvdelen af skolens vejledere har deltaget i de nævnte kurser.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
Eksterne kurser med fokus på teoretisk pædagogik og didaktik i forbindelse med opgaven som vejleder	35 %/65 %	28 %/72 %	33 %/67 %	31 %/69 %	33 %/67 %
Eksterne kurser med fokus på vejledning af kandidater i forbindelse med opgaven som vejleder	83 %/17 %	83 %/17 %	75 %/25 %	65 %/35 %	79 %/21 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 25
Ledernes vurdering af de tilsynsførende

Andelen, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad", i forhold til andelen, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke", på spørgsmålet om, hvorvidt de vurderer, at de tilsynsførende bidrager til det nævnte.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Lederne i alt (n = 183)
Er med til at sikre en objektiv bedømmelse af pædagogikumkandidaterne	94 %/6 %	100 %/0 %	92 %/8 %	98 %/2 %	97 %/3 %
Bidrager til vejledningen af pædagogikumkandidaterne, så kandidaterne når uddannelsens mål	95 %/5 %	94 %/6 %	92 %/8 %	77 %/23 %	92 %/8 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 26**Pædagogikumudtalelsen og kandidaternes videre kompetenceudvikling**

Andelen af ledere, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad", i forhold til andelen, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke", på spørgsmålene om, hvorvidt pædagogikumudtalelsen er brugbar til at planlægge lærernes kompetenceudvikling efter endt pædagogikum, og om den anvendes til dette.

	Stx (og evt. hf) (n = 103)	Kun hf (n = 18)	Hhx (n = 36)	Htx (n = 26)	Ledere i alt (n = 183)
Pædagogikumudtalelsen er brugbar	71 %/29 %	56 %/44 %	75 %/25 %	85 %/15 %	72 %/28 %
Pædagogikumudtalelsen anvendes	42 %/58 %	28 %/72 %	53 %/47 %	50 %/50 %	44 %/56 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.

Tabel 27**Ledernes vurderinger af samspillet mellem praktisk og teoretisk pædagogikum**

	Stx (og evt hf) (n=103)	Kun hf (n=18)	Hhx (n=36)	Htx (n=26)	Ledere i alt (n=183)
Godt	9 %	11 %	8 %	8 %	9 %
Overvejende godt	60 %	72 %	83 %	58 %	66 %
Overvejende dårligt	21 %	6 %	3 %	15 %	15 %
Dårligt	2 %	6 %	0 %	4 %	2 %
Ved ikke	8 %	6 %	6 %	15 %	8 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt uddannelsesansvarlige ledere.