

Udform din egen eksamen

Artiklen præsenterer, undersøger og diskuterer erfaringer med en åben prøveform, hvor den enkelte studerende selv udformer prøveformen og selv "designer" sin eksamen. Forfatterens ønske var dels at etablere en prøveform, der beforder refleksion og myndiggørelse, dels at fremhæve forholdet mellem den studerendes prøve og fagets kompetencemål. Forfatterne konkluderer, at bedømmelsen bliver af højere kvalitet, når udgangspunktet ikke er en på forhånd fastlagt eksamensform, men derimod fagets kompetencemål. Det giver ikke mindst bedre grundlag for at vurdere den studerendes refleksive og kreative kompetencer. Samtidig oplever den studerende prøven som mere meningsfuld og som en mere værdig velkomst ind i en profession. Denne oplevelse kan ses som en empowerment af deres professionsidentitet og dermed som en brik i en større kapacitetsopbygning på musikuddannelsesområdet.

Nøgleord: Empowerment, professionsidentitet, læreruddannelse, kompetencemålsprøve, musik.

Afsæt

Som undervisere i musik i læreruddannelsen var vi i stigende grad frustrerede over prøveformer, der fastholdt de studerende i rollen som studerende – eller næsten gjorde dem til elever. Det var en frustration, som vi delte i hele undervisergruppen på vores arbejdsplads, Professionshøjskolen Metropol.

Vi kunne ikke vurdere de studerende som professionelle musiklærere. Selv om musikfaget har fulgt den generelle udvikling i læreruddannelsen – mod mere didaktisk refleksion og større vægning af folkeskolens læreropgave – oplevede vi, at eksaminanderne i prøvesituationen manglede mulighed for at demonstrere sammenhæng mellem de-

res lærerprofessionalitet og deres musikfaglighed og mellem deres praksis og deres musikdidaktiske argumentation.

De studerendes musikledeelse bar præg af en relativt ubearbejdet og ureflekteret reproduktion af undervisernes musikalske og metodiske smag og didaktiske overbevisning. I voringssituationerne fandt vi jævnligt os selv i forhandlinger mellem eksaminators og censors musikfaglige og didaktiske kæpheste. Og da vi ikke i prøveformen havde givet de studerende megen mulighed for at begrunde deres praksis med egne argumenter, men eksaminerede dem ud fra fagets og uddannelsens kulturelle selvfølgheder, oplevede vi sommetider denne forhandling som urimelig i forhold til den professionelle vurderingsopgave. Samtidig ærgrede vi os over at måtte afvise demonstrationer af musikfaglige kompetencer, der ikke passede til prøveformatet – et format, der ikke i tilstrækkelig grad tilgodeså et mangefacetteret fag i konstant udvikling. Vi længtes derfor efter en prøveform, som ikke var stivnet i et bestemt udtryk, men var en del af en samskabende dynamik. Endelig savnede vi en prøveform, der som ritual kunne byde dimittenderne velkommen i musiklærerprofessionen.

Sideløbende med denne længsel var der som følge af Bologna-processen foretaget ændringer i prøveformen fra ministeriel side, så alle prøver i læreruddannelsen nu var omdøbt til kompetencemålsprøver med et sæt kompetencemål som vurderingskriterium. Vi besluttede derfor at benytte denne anledning til at *overlade udformningen af prøvens tilrettelæggelse til den enkelte studerende*.

Denne simple ide viste sig at have en række implikationer, og vi vil i denne artikel beskrive de vigtigste erfaringer fra omlægningen. Vi vil således undersøge, hvorvidt indførelsen af den åbne prøveform har medvirket til en prøve, som 1) egner sig til at vurdere opnåelsen af uddannelsesfagets kompetencemål, 2) giver grundlag for at vurdere den studerendes refleksive og kreative kompetencer – og 3) understøtter en empowerment af den studerendes identitet som professionel musiklærer og medskaber af fremtidens musikfag.

Baggrund

Kompetencemålsprøver er som nævnt indført som professionsuddannelsernes faste vurderingspraksis, idet det er gennemgående for Bologna-processen, at man måler evaluandens læringsudbytte i viden, færdigheder og kompetencer (Europa-Kommissionen 2008).

Kompetencer handler om *"ansvar og selvstændighed og omhandler evnen til at anvende viden og færdigheder med specifikke krav til opgaveudførelsen i en konkret kontekst"* (Miller 2011). Når man vurderer kompetencer, vurderes evnen til at handle i konkrete, komplekse situationer, hvilket ifølge Miller bygger på en forståelse af læring, som er inspireret af konstruktivister og pragmatikere som Kolb, Dewey, Piaget og Lewin. De har alle taget afstand fra den fokus på tilegnelse og manipulation, som prægede tidligere tiders kognitive og adfærdsbaserede teorier. De nye uddannelses- og undervisningsformer betyder blandt andet, at *"beskrivelser af, hvilket stof de studerende skal beskæftige sig med, er flyttet til beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne"* (Miller 2011).

Vores egen rektor, Stefan Hermann, indleder lidt modstræbende sin artikel "Kompetencebegrebets udviklingshistorie" med denne definition:

"Hvis man forsøger sig med et førergreb på kompetence, kan en definition falde ud som følger: Kompetence er evnen og beredskabet til gennem handling at møde en udfordring, hvor det ofte underforstås, at udfordringen ikke er givet, men kontekstafhængig, ikke er rutinemæssig, men ny og ikke på forhånd afspejlet i bestemte succeskriterier, men derimod i et åbent udfald."

(Hermann 2005)

Det anes, at Hermann ikke finder det helt ligetil – om overhovedet muligt – at måle kompetencer. Vi har dog her, ligesom ham, valgt at forholde os til kompetencebegrebet som en politisk præmis og

som et interessant benspænd for vores uddannelses- og eksamensudvikling.

Musikfaget har traditionelt været klassificeret som et *"praktisk-musisk"* fag. Det var, allerede før det øgede fokus på kompetencer, et fag, hvor man forventedes at kunne noget og ikke bare vide noget. Især har der i prøvesammenhæng været et fokus på vurdering af grundlæggende færdigheder i praktiske discipliner som klaverspil, sang, musikledelse og hørelære. Dette gælder ikke alene læreruddannelsen, men også konservatorieuddannelser, musikalsk grundkursus, gymnasiet m.v. Ja, selv musikvidenskabuddannelsen ved Københavns Universitet har en adgangsprøve, som udelukkende handler om praktiske færdigheder. Prøver i musikfaget i læreruddannelsen har således typisk været opdelt i en række mindre, ret stramt fastlagte delprøver i de forskellige praktiske færdigheder – suppleret med en lidt længere mundtlig prøve.

For musikfaget består det nye i kompetencetænkningen primært i ønsket om at hæve perspektivet fra isoleret praktisk kunnen til både at rumme musikfaglig viden og kunnen og didaktisk viden og kunnen, ligesom man skal kunne perspektivere den konkrete kontekst til en metakontekst i form af et alment professionsperspektiv med både akademiske, praktisk-musikalske og skolepolitiske referencer.

I læreruddannelsesbekendtgørelsen (UFM 2015) hedder det således om prøver i læreruddannelsen, at det skal vurderes, om den studerende *"kan reflektere over og vurdere nye situationer og problemstillinger, som kræver selvstændige vurderinger og alternative måder at handle på i pædagogisk praksis."* Dette afspejles også i kvalifikationsrammen for videregående uddannelser (UFM 2008), hvor de krævede kompetencer omfatter, at den studerende *"skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- og arbejdssammenhænge."* En afprøvning af den studerende må derfor inddrage vurderingen af sådanne kompetencer.

Samtidig skal prøven i undervisningsfaget mere specifikt tjene til at bedømme, i hvilken grad kompetencemålene for faget er opfyldt (UFM 2015, § 21, stk. 1). I musikfaget i læreruddannelsen er disse inddelt i tre musikalske hovedområder, hvortil kommer musikdidaktik. Hvert kompetencemål er desuden i bekendtgørelsen udfoldet i fire-otte par af færdigheds- og vidensmål. Den studerende skal eksempelvis under musikforståelse kunne "planlægge, gennemføre og evaluere varieret og aktiverende undervisning i musiklytning og musikoplevelse". I aftaleteksten, som lå til grund for udformningen, var det – under overskriften "*Højere krav og mere faglighed*" – en betingelse, at kompetencemålene skulle udformes, "*så de afspejler højere krav til, hvad de studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder)*" (UFM 2012). De samlede krav for faget er således både omfattende og komplekse.

Empowerment

Over for kompetencepræmissens ydre styring af indførelsen af den åbne prøveform står den indre styring. I indledningen beskrev vi den som en længsel efter dels at se de studerende træde i karakter med deres bud på en musikfaglighed og en musiklærerprofil, dels at give dem en ligeværdig, kraftfuld og meningsfuld overgang til det professionelle liv. Vi har valgt at anskue dette som et empowerment-aspekt – dels fordi ordet empowerment spontant blev brugt af flere studerende om deres oplevelse af prøveformens effekt, dels fordi ordet rummer en dobbelthed: Det består af den formelle autorisation og bemyndigelse, som en eksamen er, og af den myndiggørelse, emancipation og indre autoritet, som både uddannelsen og eksamensritualet gerne skulle give den studerende.

Empowerment er et kraftfuldt ord, der kobler handlekraft med mening. Det kendes bedst fra Paulo Freire og hans ideer om frigørelse, personlig udvikling, positiv selvforståelse, kritisk omgivelsesforståelse og demokratisk deltagelse i forandringsprocesser – som grundlag for læring, bevidstgørelse og positiv forandring. Uddannelse forstås ifølge Freire ikke som vidensoverførsel fra den vidende til den mindre vidende, men som

problemløsning og læreprocesser gennem fælles dialog (Jensen og Krogstrup 2017).

For at håndtere empowerment-dobbeltheden i autorisation og myndiggørelse har vi været optaget af de studerendes mulighed for at skabe og opleve en egen identitet som musiklærer. Her har vi hentet inspiration fra Heidi Westerlund, professor ved Sibelius-akademiet i Helsinki, der i artiklen:

"Visions for intercultural teacher identity in C21st super diverse societies med inspiration fra sociologen Manuel Castells argumenterer for, at identitetsskabelse ikke blot kan foregå som overtagelse af en uddannelsesnormer, men først får reel kraft som såkaldt "projektidentitet". Det vil sige, at man gennem projektet rekonstruerer en egen identitet i aktivt samspil med og modspil til den dominerende fagkultur. Westerlund skelner i denne sammenhæng mellem læreridentiteten, der strukturerer mening, og lærerrollen, som blot strukturerer funktioner".

(Westerlund 2017).

Den amerikanske fortæller for begrebet empowerment, Julian Rappaport, fremhæver i sin artikel "*Empowerment meets narrative*" (1995), at *fortællinger af egen historie* er en vigtig ressource til opnåelsen af empowerment. At udforme sin egen prøveform kan i dette perspektiv siges at udgøre en sådan mulighed for at fortælle sin egen historie om "mig som musiklærer".

Endnu en grund til at vælge empowerment som perspektiv er idealet om, at alle individer oplever sig selv som socialt kompetente og som bidragende aktivt både til egen og fællesskabets udvikling, idet borgeren/medarbejderen/den studerende ses som ekspert i eget liv og situation (Jensen og Krogstrup 2017). Empowerment kan således anskues som en kobling mellem individets myndiggørelse og den fælles, faglige videnskabelse og vitalisering, der som nævnt var en grund-

læggende intention med indførelsen af den åbne prøveform.

Endelig kan man bemærke, at begrebet empowerment på motivationsområdet ræsonnerer med Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, der beskriver behovet for autonomi, fri vilje og personligt initiativ som essentielt for individets integritet, motivation og trivsel (Deci og Ryan 2000).

Empowerment og evaluering

Fortalere for kritisk pædagogik og for et fokus på empowerment har ikke været flittige til at præsentere forslag til summative evalueringsformer. Typisk taler de snarere for mere formativ evaluering og flere dialogiske, organisatoriske evalueringsformer, eksempelvis Davis Fettermanns empowermentevaluering (Fetterman 2017). Dette kan ses som et naturligt udtryk for, at visioner om empowerment i form af medbestemmelse, samfundskritik og ligeværd ikke umiddelbart har værdifællesskab med gængs eksamenspraksis.

Der findes dog uddannelsesinstitutioner, der har eksperimenteret med summative evalueringsformer, som understøtter empowerment. På University of Liverpool har en forskergruppe således i 2015 gennemført et udviklingsarbejde for at udvikle eksamensformer i en række forskellige universitetsuddannelser, der:

- tillader, at læringsstrukturen defineres af de studerendes levede liv, snarere end af en forudbestemt eller designet struktur;
- tilskynder de studerende til at være "frie sjæle", som er i stand til at udfordre den fysiske og ideologiske struktur i deres uddannelsesmiljø og relationer;
- bevæger de studerende til at handle og involvere sig i verden på måder, der fremmer og udbreder social retfærdighed og demokrati." (Serrano, O'Brien, Roberts og Whyte 2015: 2)

En af deres konklusioner på virkningen af at give de studerende øget definitionsmulighed i prøveformerne var, at det skabte mulighed for flere typer af studerende – både at studere, lære og performe på måder, der føltes autentiske og kobledede sig til deres virkelige verden. Dermed blev diversiteten i typer af professionelle også større.

I et lignende forsøg i den newzealandske musikhøjskoleuddannelse konkluderer Linda Keesing-Styles, at:

"[...] anvendelse af kritisk pædagogik i forbindelse med eksamensvurderinger i høj grad understøtter en tilgang, hvor de studerende er aktive deltagere i vurderingsprocessen og i udviklingen af vurderingskriterier. Eksamensvurderinger bliver langt stærkere bidrag til læringsprocessen, hvis de studerende bliver styrket i at deltage, og vurderingerne vil herefter i højere grad afspejle de studerendes forskelligheder og deres reelle liv, hvis de involveres i en dialogisk proces om, hvordan kriterierne bliver til." (Keesing-Styles 2003: 13)

De studerendes medvirken til at skabe vurderingskriterier og udforme eksamensformen viste sig således at have stor betydning for såvel læringsaspektet som for en mere adækvat og fleksibel bedømmelse i forhold til den konkrete studerende.

Rammer for den åbne prøveform

Vi besluttede som nævnt i 2016 at overlade udformningen af prøvens tilrettelæggelse til den enkelte studerende. Dette sker dog ikke i et vakuum: Rammerne for prøven udgøres dels af en række nationale bestemmelser, dels af en række overordnede prøveformater, som vi tilbyder de studerende.

De nationale bestemmelser udgøres i dag dels af bestemmelserne i bekendtgørelsen, herunder ikke mindst fagets kompetencemål og deres udfoldelse i færdigheds- og vidensmål, dels af studieordningens "fællesdel", som er en aftale mellem professionshøjskolerne, hvori prøven beskrives som en todelt mundtlig og praktisk prøve på 60 minutter med en samlet karakter som resultat.

Lokalt tilbyder vi desuden de studerende mulighed for lodtrækning som et middel til at sandsynliggøre kompetencer udover det, der demonstreres ved prøven. I fagets traditionelle prøver har det for eksempel været almindeligt, at den studerende havde en varieret liste med sange til klaverspil, som der blev trukket lod mellem ved prøven. I den nye prøveform bestemmer den studerende selv, i hvilket omfang og med hensyn til hvilke elementer lodtrækning finder anvendelse. Vi tilbyder to faste formater: Lodtrækning en uge i forvejen eller under selve prøven. Samtidig indgår prøveudformning som undervisningsindhold for at ruste den studerende til opgaven.

Erfaringer med den åbne prøveform

Vi vil nedenfor udfolde erfaringer med den åbne prøveform, således som den er kommet til udtryk i syv kompetencemålsprøver i perioden 2016-2020 på Professionshøjskolen Metropol og senere Københavns Professionshøjskole med i alt 65 studerende. Undersøgelsen tager udgangspunkt i de ovenfor beskrevne forventninger og forhåbninger, vi havde til prøveformen, sammenholdt med den oplevelse, vi som eksaminatorer har haft af prøverne, herunder af læsningen af i alt 64 synopsis og af en række andre afleveringer i forbindelse med prøverne. Der er således tale om en undersøgelse af egen praksis, hvor vi desuden forsøger at nuancere og udfordre perspektivet gennem inddragelse af seks tilgængelige censorrapporter – og ikke mindst fire semistrukturerede interviews med studerende. Endelig baserer vi os på løbende samtaler og diskussioner med kolleger, studerende og censorer. Alle er i artiklen anonymiserede.

Bedømmelsens kvalitet

Først og fremmest er det relevant at spørge, hvor velegnet prøven er til at bedømme, ”i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt,” og til ”at vurdere, om den studerende demonstrerer undervisningskompetence” i musik (UFM 2015).

Man kan overordnet konstatere, at formen medfører et øget fokus på de formelle kompetencemål i bedømmelsen. Hvor der i en traditionel prøve er tendens til alene at vurdere de enkelte delprøver isoleret, må vurderingen i den friere form også inddrage rationalet i forhold til helheden:

Hvordan understøtter lige netop denne del bedømmelsen af den studerendes opfyldelse af kompetencemålene? Det er vores erfaring, at prøveformen både letter og fokuserer samtalen mellem eksaminator og censor, fordi det formelle grundlag oftere kan støtte vurderingen. Alle censorer har da også svaret ”tilfredsstillende” eller ”inspirerende” på spørgsmål om prøven i censorrapporterne.

De studerende oplevede generelt, at feedback efter prøven stemte overens med deres egen bedømmelse, hvilket sandsynligvis igen hænger sammen med det tydelige bedømmelsesgrundlag. Formen lader således overordnet til at styrke bedømmelsens validitet.

I forberedelsen til prøven må den studerende foretage en fortolkning af målene, der retter sig specifikt mod egne kompetencer, og undervisernes vejledning må tilsvarende forholde sig til forholdet mellem målene og den studerendes kompetencer. Også i forberedelsen frem mod prøven spiller fagets mål således en tydeligere rolle, og prøven opleves derfor som mere meningsfuld. Dette afspejles i de studerendes betragtninger:

Dan: ”I starten havde jeg svært ved at se, hvad kan vi bruge det til. Men efterhånden havde vi haft så meget dialog og alt muligt, så da var man rimelig skarp til sidst til at se, i hvilken sammenhæng noget gav mening og ikke gav mening ... Og det er måske, fordi man kan se nogle af disse kompetencemål.”

Interviewer: ”Hvad gjorde friheden ved indholdet af prøven?”

Cecilie: ”Den gjorde, at indholdet blev bedre – eller blev mere meningsfuldt.”

Den frie prøveform i musik lader således til at blive opfattet som mere meningsfuld i forhold til fagets mål end prøveformer, der er lagt i stramme rammer af uddannelsen.

En mulig indvending mod den frie form er, at den kan føre til et mere uensartet bedømmelsesgrundlag for de studerende, da prøveformen kan variere betragteligt. Der er således næppe tvivl om, at

det for eksempel er sværere at sammenligne delpræstationer. Omvendt styrker det entydige udgangspunkt i kompetencemålene et fælles bedømmelsesgrundlag. Ikke desto mindre kan det på baggrund af de hidtidige erfaringer ikke udelukkes, at den frie form kan medføre en lavere reliabilitet.

En anden skepsis over for formen kunne gå på, at den åbne prøveform muliggør, at den studerende undlader at demonstrere færdigheder og viden på områder, hvor den studerende står svagt. Det kunne konkret være praktiske spille- og syngefærdigheder, der er helt afgørende for en musiklærer i folkeskolen. Muligheden for at unddrage sig en demonstration af bestemte færdigheder betyder imidlertid ikke, at disse unddrager sig bedømmelse: Prøven skal jo netop bedømme, i hvilken grad kompetencemålene er opfyldt, og bekendtgørelsens udfoldelse af færdigheds mål fremhæver i høj grad spille- og syngefærdigheder. Hvis den studerende ikke demonstrerer disse, bør det derfor medføre en markant lavere karakter – eller eventuelt, at prøven ikke består. Faktisk har det vist sig, at prøven har understøttet et skift i fokus fra rent tekniske færdigheder til inddragelse af anvendelsen af færdighederne til musikalsk værdifuldt udtryk og som musikledelsesredskab. Således er der sket et skift – til vurdering af taksonomisk mere komplekse forståelsesniveauer og dermed også i egentlig forstand kompetencer.

Konkret har den friere form således ikke medført lavere krav til den studerendes vokale og instrumentale formåen, men højere krav. Det forudsætter dog, at eksaminator og censor ikke blot vurderer den studerendes præstation i sig selv, men også formår at vurdere, i hvilken grad selve formen muliggør opfyldelsen af kompetencemålene.

En særlig problematik vedrørende bedømmelser i læreruddannelsens musikfag er, at faget trækker på andre uddannelsestraditioner. Det afspejles for eksempel i undervisernes uddannelsesmæssige baggrund, der fortrinsvis fordeler sig mellem universitet og konservatorium (Lembcke 2005).

Andre faglige vurderingskriterier kan således have en tendens til at influere på bedømmelsen – især da disciplinerne i en traditionel prøveform kan minde meget om former, der kendes fra andre uddannelser. For eksempel kan en "prøve i sang" i læreruddannelsen minde om en tilsvarende prøve på et konservatorium. Men i læreruddannelsen er færdigheds målet for sang professionsspecifikt: Den studerende skal kunne "anvende egen stemme musikalsk og nuanceret som hjælpemiddel og arbejdsredskab i undervisningen" (UFM 2015, vores fremhævelse). Vurderingskriterierne bør derfor være vidt forskellige, hvilket i den traditionelle prøveform risikerer at blive overset eller nedtonet. Omvendt må vurderingskriterierne i den frie form, for den enkelte del af prøven, overvejes og ekspliciteres – af den studerende, eksaminator og censor.

Samlet set kan man altså konkludere, at den frie form medvirker til at styrke bedømmelsesgrundlaget, især hvad angår validitet, gennem fokuseringen på kompetencemålene og en øget oplevelse af meningsfuldhed.



Kompetencer, der fremhæves, når prøveformen åbnes

Enhver prøveform vil betone bestemte kompetencer og nedtone andre. Først og fremmest er det næppe overraskende, at den studerendes egen udvikling af prøveformen øger fokus på evaluering som fagligt indholdsområde. Det bemærker eksempelvis Dan:

Interviewer: "Hvilke læreprocesser gav det at skulle designe prøven selv?"

Dan: "Selve evalueringen [...] efterhånden [...] var man rimelig skarp til sidst til at se, i hvilken sammenhæng noget gav mening og ikke gav mening. [...] Det her ville være så fedt, hvis vi gør det her med det, laver det uden instrumenter for eksempel. Og det er måske, fordi man kan se nogle af disse kompetencemål. Det gavnede helt sikkert refleksionskompetencen ... Det gør prøver jo, når man spørger: Hvorfor laver jeg det her?"

Ekspliciteringen af kompetencemålene som bedømmelsesgrundlag betyder endvidere, at selve kompetencemålsbegrebet betones. Det bemærkes også af de studerende:

Bea: "Det har jo givet os en kompetence i at gå ind og aflæse mål og transponere dem over i vores eksamen."

Når forståelse af kompetencebegrebet i sig selv indgår i prøven, er det ikke overraskende, at de studerende forholder sig mere nuanceret og reflekteret til, hvordan taksonomisk mindre komplekse niveauer af forståelse, i form af specifikke færdigheder og specifik viden, kan bringes i anvendelse, kreativt og nuanceret, på vidt forskellige måder. Det bemærkes også af en censor (i en censorrapport fra januar 2019):

"Musikfagets forskellige elementer spiller fint sammen, og eksaminanderne er tydeligvis meget bevidste om sammenhængene mellem teoretiske, praktiske og pædagogiske fagelementer."

Udgangspunktet i undervisningskompetencen medfører også et blik for, at den samme undervisning kan varetages ved hjælp af forskellige metoder og med støtte fra vidt forskellige lærerforudsætninger: En lærer med stærke sangfærdigheder kan eksempelvis vælge én undervisningsform, mens en sangligt svagere, men dygtig pianist vil vælge en anden. Den bevidsthed kommer også til udtryk hos Dan:

Dan: "Der er jo mange, som bare kan sætte sig ned og spille efter noder, og hvis de ikke har noderne, så kan de ikke. Og så er der nogen, der lytter, og så er der nogen, der føler. Og jeg synes, [prøveformen] tager højde for flere typer. [...] Jeg synes faktisk, der var flere som [...] måske ikke [kunne] så meget på klaver [...], men fik alligevel vist noget på klaver. Og så vidste nogen måske ikke så meget om ledelse, men fik alligevel fundet frem til en form, som gjorde, at de kunne lede [...]"

Der synes således at være en tendens til et større fokus på den generelle musikhænderkompetence, og hvordan konkrete færdigheder og konkret viden kan understøtte denne – frem for at betragte disse isoleret.

Målene i musikfaget omfatter ikke blot kompetence til at "planlægge, gennemføre, evaluere" undervisning i musik, men også til at "udvikle undervisning i musik" (UFM 2015). Den frie prøveform muliggør demonstration af dette udviklingsmål, for eksempel gennem egne undersøgelser:

Dan: "[...] det at man kunne få lov til at bringe sin egen ide i spil og 'pingponge' med noget af det teori, der var i spil i forvejen. Det var helt vildt fedt. [...] Det har jeg ikke mødt så meget i de andre fag. [...] Der er et eller andet ved, når man selv kommer i spil med sine egne ønsker om at undersøge noget."

Også Bea bemærker, hvordan kreativitet i prøveformen får plads:

Bea: "Processen var meget frustrerende [...] Kan I ikke bare sige, hvor mange sange man skal synge! [...] Men det åbnede jo bare op [...] for vores fantasi og kreativitet i forhold til at gøre alt muligt syret, som jeg aldrig havde tænkt over, at man kunne stå og gøre til en eksamen."

Interviewer: "Hvilke kompetencer oplever du, at prøven kom til at prioritere?"

Bea: "Jeg synes jo især, at der blev lagt vægt på kreativitet. I matematik og alle mulige andre fag er det ikke et aspekt."

Hos nogle studerende giver det endda anledning til at gentænke fagets juridiske grundlag; som når Cecilie bemærker, at "kompetencemålene godt [kunne] være anderledes og mere lærerfaglige." Den frie form synes således at fremme og synliggøre kreativitet og udviklingsformåen i forhold til musikfaget, altså igen taksonomisk mere komplekse forståelsesniveauer.

Endelig kan man pege på, at prøveformen giver rig mulighed for at opstille autentiske situationer, hvor den studerendes professionelle dømmekraft og evne til at foretage faglige skøn i konkrete handlinger kommer til udtryk. Det kan for eksempel være indstuderingen af en selvkomponeret sang, som de tilstedeværende ikke kender. Undertiden medbringer den studerende også børn fra en praktikskole til prøven. Den studerende kan således skabe egne meningsfulde sammenhænge, som kan vise tegn på dømmekraft og give rum for at inddrage kompetencer fra hans eller hendes øvrige livserfaring.

Dan: "Jeg kunne også forme det praktiske. Vi skulle spille og lave nogle øvelser, hvor [jeg] kunne vise noget, netop gennem min egen personlige tilgang til det. Der er jo en kæmpe forskel på at skrive om det og så vise, hvordan det kan se ud i virkeligheden, for eksempel med en klasse. [...] Det har jeg ikke mødt så meget i de andre fag."

Samlet set kan man således konstatere, at prøveformen fremhæver undervisnings-, evaluerings- og udviklingskompetencer. Desuden muliggør den praktisk demonstration af professionel dømmekraft.

Empowerment, motivation og professionsidentitet

Som nævnt anvendte de studerende selv ordet "empowerment" om den frie prøveform, her er et eksempel:

Ane: "Giver det ikke lidt noget empowerment. Det bliver mere vores produkt. Du og jeg skal ramme-sætte vores eksamen, og på den måde har vi taget ejerskab over det, vi egentlig er kommet med."

Cecilie beskriver oplevelsen af nyvunden indstyretthed:

Cecilie: "Det, at man bare laver noget for underviserens skyld, det kom vi lidt væk fra [...] Så det blev mere indstyret."

Desuden nævner flere den motiverende kraft, der ligger i at blive herre over sit projekt og i muligheden for egen meningskabelse:

Dan: "Der er et eller andet ved, når man selv kommer i spil med sine egne ønsker om at undersøge noget. [...] Motivation, tror jeg, er et rigtig vigtigt ord. Den frihed til at vælge, hvad man bruger mere eller mindre tid på."

Flere af de studerende beskriver en sammenhæng mellem dels muligheden for selvstændige og mangfoldige valg, dels følelsen af ejerskab og motivation – både hvad angår selve eksamen og den kommende musikhøjskoleprofession. Dette bekræfter Deci og Ryans teori om selvbestemmelse som en afgørende faktor for motivation. Det kommer også til udtryk hos Cecilie:

Cecilie: "Og i forhold til rammerne synes jeg også, at det var rart, at det var så åbent. Altså, at man selv måtte putte meninger ind i det, man lavede. At det ikke var så stringent – i forhold til hvordan jeg hører min mors musikeksamen har været, og min søsters musikeksamen, som også er lærere. [...] Der synes jeg bare, det har været rigtig rigtig fint, at vi har måttet tænke så meget selv."

I flere eksempler illustreres emancipationspointen ved sammenligning med andre, ikke så emanciperende oplevelser af prøvesituationer. Det bliver eksempelvis tydeligt i Cecilies og Beas svar, hvor ubehageligt det kan føles at skulle gætte lærerens eller systemets dagsorden, og hvorledes den åbne prøveform ses som kontrast til disse oplevelser:

Cecilie – om mundtlig prøve i dansk: "Nej, men de der bestemte forventninger, det synes jeg var sindssygt ubehageligt hos [navn]. Helt vildt ubehageligt, at han bare havde fuldstændig en ide om, hvordan vi skulle gøre, som vi skulle gætte."

Bec: "Vi havde musikeksamen, og senere havde vi praktikeksamen. Ligeværdigheden i samtalen, vi havde i musik. Vi snakkede meget om det bagefter, for i samtalen i praktik, der var det bare 'gæt, hvad læreren tænker', og vi blev bare hevet rundt. Altså, vi kunne svare fint på de ting, vi blev spurgt om, men følelsen efter var bare så flad."

Den studerende har i den åbne prøveform mulighed for at vise et bredere spænd af kompetencer og ikke udelukkende læringsudbytte fra uddannelsens konkrete undervisning. Vi har i undervisergruppen oplevet, at dette åbnede for stor mangfoldighed i fortolkninger af musiklærerrollen. Den empowerment, de studerende beskriver, fremstår ikke bare som en empowerment af dem som personer, men af deres identitet som musiklærere. Her taler Cecilie om selvtillid i sin lærerprofession:

Cecilie: "Den har i hvert fald gjort det ved mig, at jeg glæder mig til at komme ud som musiklærer. At jeg er blevet sikker på, at jeg har valgt rigtigt med min musiklærerprofession. I dansk har jeg jo haft det fuldstændig modsat, for eksempel. Det har været rart, at det har været en god oplevelse og nogle fede ting, man har lavet som det, der ligesom skulle sætte prikken over i'et. Så i forhold til min lærerprofession så har jeg nok bare fået lidt mere selvtillid."

Den studerende kan tage afsæt i sin egen baggrund – og ved prøven udtrykke historien om sin egen livsrute mod musiklærerrollen. Derved kan han eller hun styrke den meningskabende fortælling, som kan føre til empowerment af selve musiklæreridentiteten.

I forbindelse med denne empowerment af professionsidentiteten er det vores indtryk, at det havde stor betydning, at de studerende i prøvesituationen rent fysisk var rummets værter, mens bedømmerne var gæster i rummet. De studerende ejede simpelthen rummet; de bestemte dets indretning og placeringen af censor og eksaminator. Og når prøven var overstået, gik censor og eksaminator ud af rummet for at votere. Dan beskriver oplevelsen som en indre og ydre bevidstgørelse og manifestation af "lærerrollepersonligheden":

Dan: "[...] selvfølgelig ville folk vise, hvor dygtige de var til det, de var dygtige til. Men det var også noget med, at der kom noget personligt ind over det. Nå, det er den type lærer, man bliver, måske. Det gav sådan et lille praj om, hvilken type lærer folk kommer til at blive. Og det gav også personen selv et praj om, hvilken type lærer man vil blive – det gjorde det for mig. Altså lærerrollepersonlighed. Og det motiverede én til at komme det nærmere. Det ville man ikke have kunnet gøre, hvis det var helt faste ting, man havde skullet vise."

Med den frie prøveform er de studerende meget konkret blevet inddraget i beslutningsprocesser, som de tidligere har været udelukket fra. De har dermed kunnet vise, hvordan de er eksperter i deres egen tilgang til at være musiklærer. Vi ser dette rumme klare potentialer for at skabe ny viden og altså opbygge kapacitet – ikke kun blandt de studerende, men også i gruppen af undervisere og censorer, som har forholdt sig til deres bidrag. Dermed kan disse potentialer indvirke på læreruddannelsesinstitutionen – både lokalt og på landsplan.

Lokalt har vi oplevet, at prøveformen har fordret et øget og mere fagligt reflekteret samarbejde mellem underviserne. Denne udfordring har vi forsøgt at imødekomme gennem udviklingen af den fyldige prøvevejledning, hvor vi allerede i vores vejledning af nye studerende inddrager inspirationer fra de første studerendes udgaver af den nye prøveform. Men den fælles refleksion er også foregået løbende: Den åbne prøveform har tvunget os som undervisere til i højere grad at kunne begrunde vores undervisning – i forhold til

kompetencemålene og de studerendes kommenterede lærergering – end vi har behøvet ved en mere ensartet og lukket prøveform.

Disse krav til uddannelsens undervisere har vi også oplevet række ud over det lokale: Ved selve prøven må censor og eksaminator vurdere, begrunde og diskutere hver enkelt prøves velegnethed i forhold til uddannelsens mål, da dette jo indgår i bedømmelsen af den studerende. Den åbne prøveform kan således bidrage til den nationale udvikling af uddannelsen gennem samarbejdet om prøverne. Disse fordringer kan samtidig ses som den åbne prøveforms svaghed, idet formens validitet måske er mere afhængig af en kontinuerlig institutionel og tværinstitutionel dialog om kvalitet end de mere faste prøveformer.

Konklusion

Alt i alt peger erfaringerne på, at den åbne prøveform har en række positive konsekvenser. Først og fremmest lader den åbne prøveform til at give et bedre vurderingsgrundlag, hvad angår opnåelsen af uddannelsesfagets kompetencemål, hvilket fremstår klart for både studerende, eksaminatorer og censorer. Ved at de studerende varetager udformningen af prøven, fremhæves desuden deres refleksive og kreative kompetencer. Vigtigst i forhold til vores udgangspunkt er dog, at prøven ikke umyndiggør den studerende, men tværtimod understøtter en empowerment af den studerendes identitet som professionel musiklærer: Den studerende oplever et ligeværd og en værdig overgang til professionen ved at få en tydeligere stemme i bedømmelsens grundlag. Det er værd at bemærke, at den åbne prøveform ikke er specifikt knyttet til musikfaget, og der synes således at være perspektiver i også at implementere formen i andre af læreruddannelsens fag.





Litteratur

Europa-Kommissionen. (2008). *Forklaring af den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring. De Europæiske Fællesskaber*. Hentet 18. februar 2021 fra <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-DA.pdf>

Fetterman, D. (2017). *Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition*. I Patton, M.Q. (red.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155, 111-126.

Hermann, S. (2005). *Kompetencebegrebets udviklingshistorie: Mellem håndværk og stål*. *KvN*, 25 (71), 7-17.

Jensen, J.B. & Krogstrup, H.K. (2017). *Capacity building i den offentlige sektor*. I Krogstrup, H.K. (red.), *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor* (s. 57-74). København: Hans Reitzels Forlag.

Keesing-Styles, L. (2003). *The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education*. *Radical Pedagogy*, 5 (1). Hentet 18. februar 2021 fra <https://hdl.handle.net/10652/1931>

Lembcke, S. (2005). *En undersøgelse af lektorkvalificering ved lærerseminarier i faget Musik i perioden 1992-2004 – samt en diskussion af professionsbegrebet*. Online konference rapport. Hentet 18. februar 2021 fra <https://dokodoc.com/en-undersogelse-af-lektorkvalificering-ved-larerseminarier-i-f.html>

Miller, T. (2011). *Bologna-processen og vurdering af læring: Taksonomier og didaktisk refleksion*. *CEPRA-striben*, 9, 4-13.

Rappaport, J. (1995). *Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings*. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 795-807.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Serrano, M.M., O'Brien, M., Roberts, K. & Whyte, D. (2015). *Assessing Critical Pedagogy: 'Non-Traditional Learning' and Module Assessment*. Liverpool: The University of Liverpool and the Higher Education Academy.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2008). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelse (1. juli)*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2012). *Reform af læreruddannelsen (01. juni)*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet) (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 1068 af 08/09/2015)*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Westerlund, H. (2017). *Visions for intercultural teacher identity in C21st super diverse societies*. I Burnard, P., Ross, V., Minors, H.J., Powell, K., Dragovic, T. & Mackinlay, E. (red.), *Building Interdisciplinary and Intercultural Bridges*. Cambridge: BIBACC Publishing.