

# Afskærmning eller nytænkning i en AI-tid? Et bud på fremtidens prøveform i samfundsfag

MICHAEL BANG SØRENSEN, KEVIN GJEDDE & MIKKEL RISBJERG NIELSEN

## Abstract

*Fremkomsten af generativ kunstig intelligens – i artiklen kaldet GAI (generative artificial intelligence) – udfordrer den måde, vi er vant til at tænke, praktisere og udprøve faglighed på. Artiklens centrale argument er, at fremkomsten og udbredelsen af GAI tydeliggør en række problemer ved den nuværende skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau.*

*Det undersøges, hvordan GAI skubber til en gammel modsætning i A-niveau-versionen af faget, nemlig mellem, hvordan der arbejdes forløbsorienteret og tematisk med fokus på elevinddragelse i fagets mundtlige dimension, og hvordan der arbejdes langt mere deduktivt, når det handler om skriftlig samfundsfag.*

*Mens en opdeling mellem mundtlig og skriftlig samfundsfag i en årrække har kunnet forklares således, at man i skriftlig samfundsfag har et særligt studieforberedende fokus på at fremme færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannelser, er GAI i gang med at udfordre holdbarheden af denne argumentation. Med enkelte klik kan man få en chatbot til at udføre den særlige databehandling, som især opgaverne i fællesdelen efterspørger, hvilket øger behovet for dybdegående dialog og kritisk refleksion over data-, videns-, og tekstproduktion.*

*Mens man bredt i sektoren ser ud til at anerkende denne problemstilling, ser det desværre ud til at være mere fokus på at udrulle 'afskærmningsstrategier' – der skal forhindre elever i at bruge GAI til de skriftlige eksamensbegivenheder – end til reelt*

at nytænke eksamensformerne. I modsætning hertil foreslås en helt anden løsning: Med inspiration fra det islandske gymnasium samt et allerede igangværende forsøg med alternative eksamensformer på hhx foreslås, at der laves en helt ny eksamensform. Denne vil erstatte den centralt stillede skriftlige eksamen på seks timer såvel som den lokalt stillede mundtlige prøve med et eksamensprojekt, der sammenfatter en mundtlig og en skriftlig dimension, og hvor der åbnes op for brugen af GAI.

Afslutningsvis argumenteres for, at samfundsfag A gennem udviklingen af et sådant eksamensprojekt i højere grad helliger sig målet om at træne eleverne i at benytte GAI på en læringsfremmende frem for læringshæmmende måde, som også udvikler elevernes studieparathed i tråd med aftagerinstitutionernes ønsker.

## Indledning

*“Lige nu står vi i worst case-scenariet. Alle bruger kunstig intelligens, men ingen lærer, hvordan man bruger det ordentligt. Det er et kæmpestort problem, som skal løses politisk. Vi kan ikke længere stikke hovedet i busken. Vi skal have det ind i undervisningen, og det kræver, at vi får nye eksamener.” - Asger Kjær Sørensen, forperson for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, (Ritzau, 2024)*

Der er behov for en gennemgribende revision og ændring af den skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau. I april 2024 sammenfattede Asger Kjær Sørensen fra DGS i ovenstående citat det helt fundamentale problem, som alle fag, der arbejder med skriftlige eksamener, bliver nødt til at forholde sig aktivt og handlende til: Vi er omgivet af GAI\*, og det udfordrer ikke blot vores traditionelle arbejdsformer og normer for skriftlighed, men også selve rationalet bag den skriftlige eksamen.

I samfundsfag er særligt A-niveauet udfordret af GAI på grund af den skriftlige eksamen. Det store spørgsmål – som skal udforskes yderligere i denne artikel – synes at være, hvor meget der skal kæmpes for at bevare så meget som muligt af

\* Vi benytter i denne artikel betegnelsen GAI (Generative Artificial Intelligence) som betegnelse for en teknologi baseret på kunstig intelligens, der kan skabe nyt indhold, som f.eks. tekst, billeder, musik eller kode, ud fra data, den har lært af. Den ‘genererer’ altså noget nyt, i stedet for bare at analysere eller genkende.

den nuværende eksamensform. Og hvor meget man skal åbne op for reel nytænkning.

Vi vil i det følgende argumentere for, at der fortsat er behov for en stærk skriftlig tradition i samfundsfag. Men hvis det skriftlige arbejde fortsat skal være med til at løfte læreplanens målsætninger om at give eleverne *“lyst og evne til at forholde sig til og deltage i den demokratiske debat”* samt klæde dem på til at kunne *“diskutere og tage stilling til samfundsmæssige problemstillinger på et fagligt kvalificeret niveau”* (BUVM 2017a), er der behov for at integrere skrivningen tydeligere med den mundtlige undervisning. Og for at have en eksamensform, der understøtter denne integration.

### Den nuværende eksamensform

Vi er tre samfundsfaglærere med efterhånden en del års erfaring fra nærmest alle samfundsfagets fremtrædelsesformer på stx, hf og hf-enkeltfag. Vi er af den opfattelse, at den suverænt største og vigtigste skillelinje i faget ikke ligger mellem C- og B-niveau, om det er valgfag eller obligatorisk, eller om man underviser på stx, hf eller enkeltfag. Det store spring hedder A-niveau eller ikke A-niveau. Det er ikke, fordi man har flere timer og større faglige mål eller skal undervise i international politik, men fordi det bliver helt afgørende på A-niveau, hvordan man vælger at navigere i forhold til den skriftlige eksamen.

Den skriftlige eksamen i samfundsfag på A-niveau er i sin nuværende form en såkaldt ‘stedprøve’, der tester faglighed ved at måle elevernes evne til at besvare en centralt stillet opgave i et eksamenslokale på skolen inden for et nøje angivet tidsinterval på seks timer.

Der er belæg for at have særligt fokus på det samspil, eksamensformen skaber ift. den daglige undervisning samt elevernes læringsstrategier. I forskningsprojektet Faglighed i gymnasiet slår Ane Qvortrup og Anders Kruse Ljundalh således fast at:

*“Eksamensformen er vigtig, fordi den sammen med læreplaner giver en indikation af den intendede faglighed, og fordi den også i høj grad har betydning for den realiserede faglighed, idet den empiriske uddannelsesforskning har påvist, at eksamenernes indhold og form har afgørende betydning for de studerendes læringsstrategi”* (Qvortrup og Ljundalh 2019).

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) bruger betegnelsen ‘washback’ om det forhold, der opstår mellem eksamensformen og den daglige undervisning:

*“Positiv washback opstår, når prøven fremmer elevernes læring af relevante færdigheder eller kompetencer i undervisningen, og når prøven er i overensstemmelse med målene for undervisningen. Negativ washback opstår, når fokus på prøven bliver på bekostning af opfyldelsen af undervisningsmål, og resulterer i, at undervisningen i overdreven grad tilpasses prøven.”\**

Når den nuværende skriftlige eksamensform kan siges at have en endog meget stor betydning for det, Qvortrup og Ljungdalh kalder den ‘realiserede faglighed’, er det ikke mindst, fordi det ikke er den enkelte lærer selv, men en central opgavekommission, der sammensætter temaet for eksamensopgaven og udarbejder bilagsmaterialet.

Det er oplagt, at eleverne ligger under for det, Ole Togeby har kaldt den ‘dobbelte genreforventning’: Selvom eleven som udgangspunkt er den uvidende i en situation med asymmetrisk viden, skal der skrives, *“som om han eller hun er den vidende i et belæringsforhold”* (Togeby 2017, s. 268).

Centralt stillede eksamensopgaver tilføjer den ekstra dimension til den dobbelte genreforventning, at det ikke blot er eleven, der skal afkode de *“underforståede normer som findes i opgavekommissionen”* (Krarup & Paludan 2015). Også læreren kommer indirekte på prøve, gennem sine elevers evne eller mangel på samme til at ramme den faglige diskurs, hvilket giver anledning til en løbende orientering mod den dagsorden, som sættes af opgavekommissionen i de skriftlige eksamensopgaver samt de ledsagende bedømmelsesvejledninger.

### *De særlige faglige færdigheder*

For at komme tættere på, hvordan GAI udfordrer den nuværende eksamensform, er det værd kort at dvæle ved, hvordan vi egentlig kan forstå ‘faglighed’, og hvordan en sådan forståelse kan siges at komme til udtryk i den nuværende skriftlige eksamensform.

\* Jf. oplæg holdt af STUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) i forbindelse med en workshop om fremtidens undervisning og prøver, der blev afholdt d. 3/12-2024 med særligt fokus på samfundsfag A.

I ovennævnte forskningsprojekt 'Faglighed i gymnasiet' arbejdes med en forståelse af faglighed bestående af "viden, færdigheder og kompetencer" (Qvortrup og Ljundalh 2019, s. 6). Vi mener, at den nuværende skriftlige eksamensform placerer et ret tungt fokus på en særlig fortolkning af færdighedsdimensionen, der er meget tydelig i fællesdelen, men som også skinner igennem i de valgfrie delopgaver.

Det er interessant at bemærke, at den tænkning omkring faglige færdigheder, der fylder i den nuværende skriftlige eksamensform, faktisk ikke fremgår særligt tydeligt af selve læreplanen. I afsnittet om bedømmelseskriterier finder vi syv pinde, der er udformet i et relativt højt løftet sprog, som også kendes fra de faglige mål, og det fremgår f.eks. at der lægges vægt på elevernes:

*"evne til at kunne analysere og formidle på fagets taksonomiske niveauer"*

*"anvendelse af relevante begreber og teorier til forklaring af faglige sammenhænge og udviklingstendenser"*

*"evne til at sammenligne og karakterisere forskellige synspunkter og argumentationer"*.

I pind nr. seks kommer vi tættest på et sprog, der definerer egentlige 'færdigheder', som skal udprøves. Nemlig:

*"færdigheder i at bearbejde et talmateriale, herunder tolke statistiske mål, udføre egne beregninger og udarbejde egne diagrammer, og dermed påvise faglige sammenhænge og udviklingstendenser" (BUVM 2017a).*

Man skal over til vejledningen (der ikke har samme juridisk bindende status som læreplanen) for at finde den opdeling i en fællesdel og valgfrie opgaver, der er velkendt for lærere, der underviser i samfundsfag på A- niveau. Det er også i vejledningen, at vi finder overskrifterne til de opgavetyper, der arbejdes med, nemlig: "1. Hvad kan der udledes, 2. Opstil hypoteser, 3. Undersøg, 4. Sammenlign, 5. Diskutér og 6. Skriv et notat" (BUVM 2024c).

For en yderligere præcision af, hvad disse 'opgavetyper' egentlig indebærer, henvises man videre fra vejledningen til "*Opgavetyper i samfundsfag*", der findes på EMU'en (BUVM 2022), og det er især i dette dokument, at den skriftlige eksamens helt særlige faglighedsforståelse udrulles.

Til alle opgavetyperne er der detaljerede ‘trin-for-trin’ instruktioner henvendt direkte til den enkelte elev, der udspecificerer, hvad en besvarelse bør indeholde. F.eks. fremgår det, at en ‘Hvad kan der udledes’-opgave indebærer, at man skal “1. Udlede konklusioner ud fra en tabel/figur...”, “2. Anvende viden om xx...” og “3. Som regel understøtte besvarelsen med relevante beregninger...” (ibid.)

I “Eksempel på *udled understøttet af opstilling af lineær regression*” findes f.eks. en meget detaljeret beskrivelse af, hvad besvarelsen af en *udled*-opgave skal indeholde. Først skal eleven konstruere et diagram med lineær regression ud fra et datasæt med to variable. Dernæst skal diagrammet kommenteres med henvisninger til hældningskoefficienten,  $R^2$ -værdien, punkternes beliggenhed langs tendenslinjen samt en refleksion over sammenhængen mellem de to variable. For denne særlige skriftlige genre er det samtidig afgørende, at besvarelsen maksimalt må fylde 350 ord. Kunsten ligger således i kort og præcist at opfylde kravene til indhold uden at fortabe sig (for meget) i detaljer eller (for) dybe videnskabsteoretiske refleksioner.

### *Kritikken af den nuværende eksamen*

De elever, der klarer sig godt under den nuværende skriftlige eksamensform, er dem, der lever op til de specifikke krav, der er formuleret af opgavekommissionen i årets skriftlige eksamensopgave og til dette formål bliver det afgørende at beherske diskursen fra ‘Opgavetyper i skriftlig samfundsfag’.

Nogle år er eleverne ‘heldige’ ved, at det valgte tema for årets skriftlige eksamen har været indgående behandlet i den mundtlige undervisning, som læreplanen også har meget at sige om. Andre år har den mundtlige afdækning af faglige mål og kerne-stof taget andre veje, og eleverne er derved mindre forberedt på årets valgte tema i den skriftlige eksamen.

Der er helt sikkert lærere, der lykkes med at skabe en organisk sammenhæng mellem den skriftlige eksamens særlige forventninger til faglige færdigheder og en tematisk orienteret og elevindragende mundtlig undervisning. Som vi skal se nedenfor, ser det dog ud til, at en stor del af samfundsfagslærerne oplever udfordringer ved at få de to spor i undervisningen til at spille sammen.

I en undersøgelse foretaget for Foreningen af Lærere i Samfundsfag (FALS) i vinteren 2024 med 553 besvarelser kan vi se,

at lærerne er glade for at undervise i samfundsfag. Men vi kan samtidig også se, at arbejdet med fagets skriftlige dimension opfattes som udfordrende. På spørgsmålet, "hvad er det bedste ved at undervise i samfundsfag - vælg tre af følgende", er det udelukkende 3 % af lærerne, der udpeger fagets skriftlige dimension som ét af de tre mest attraktive elementer i faget. Samtidig svarer 45 % af kollegerne, at arbejdet med fagets skriftlige dimension er det mest udfordrende ved at undervise i samfundsfag.

Figur 3. Hvad udfordrer dig mest ved at undervise i faget? – vælg op til 3 udfordringer.

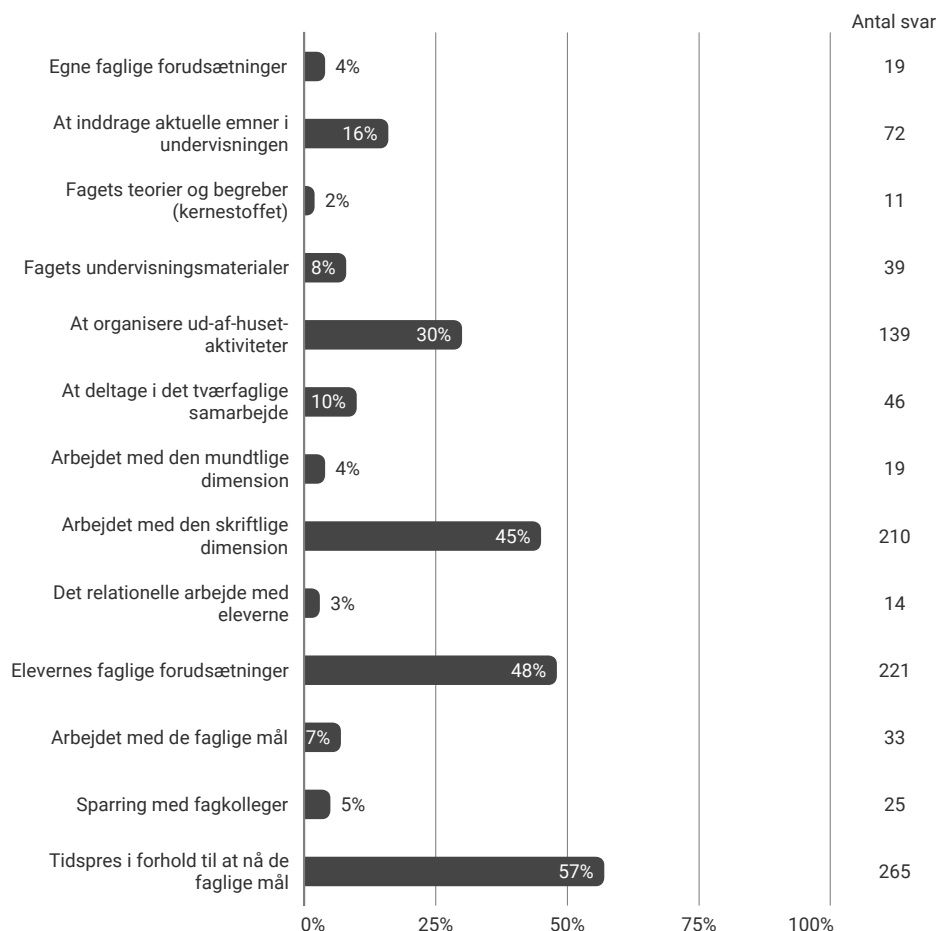
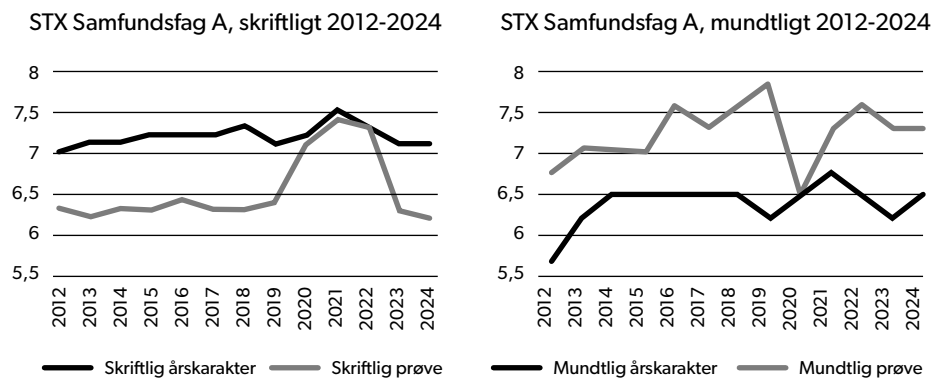


Diagram 1: Hvad udfordrer dig mest ved at undervise i faget? Vælg tre udfordringer. Undersøgelse foretaget af Mogens Hansen for FALS og POLIS - Tidsskrift for samfundsfagsdidaktik. Overblikrapporten, 2024.



Stx	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Mundtlig prøve	7,7	7,8	7,9	7,4	7,7	7,8	7,7	7,7
Mundtlig årskarakter	7,4	7,4	7,3	7,4	7,5	7,4	7,3	7,4
Stx	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Skriftlig prøve	6,3	6,3	6,4	7,1	7,4	7,3	6,3	6,2
Skriftlig årskarakter	7,2	7,3	7,1	7,2	7,5	7,3	7,1	7,1

Diagram 2: Karakterudviklingen i samfundsfag. I 2021 kan coronaepidemiens særlige prøveforhold forklare, hvorfor eksamens- og årskarakterer pludselig mødes. Kilde: STUK.

Det ser samtidig ud til, at der er et systemisk misforhold (se Diagram 2) mellem, hvordan lærerne vurderer elevernes skriftlige niveau, og det, eleverne leverer til den skriftlige eksamen. Mens det omvendte gør sig gældende i den mundtlige undervisning.

På trods af at der med tiden har udviklet sig en række værktøjer rundt om 'Opgavetyper i skriftlig samfundsfag', der skal hjælpe lærerne med at hjælpe eleverne med at 'knække koden' (se f.eks. Wikmann 2018 og Carlsen 2021), er det åbenbart, at det er svært for lærerne at 'ramme rigtigt' med årskarakteren.

I en verden uden GAI kunne man muligvis slå disse vanskeligheder hen med, at der er en vis 'gynger og karruseller'-retfærdighed i spil, når en skriftlig eksamen, som er svær, holdes op imod en mundtlig eksamen, som ser ud til at være nemmere. Vi står imidlertid i den konkrete situation, at det er relativt nemt at få GAI til at producere lige præcis den form for færdighedsorienteret faglighed, som de skriftlige eksamensopgaver efterspørger for tiden. Samfundsfag har dermed fået sit 'lommeregner-chok'. Dette forhold kan man selvfølgelig prøve



at afskærme sig fra (læs mere herom nedenfor). Men det kan også være, at man, ligesom da lommeregneren gjorde sin entre i matematikfaget, må grave spadestikket dybere og overveje, om vi lige nu efterspørger de rette faglige færdigheder via den skriftlige eksamensform?

### Afskærmningssporet

Som vi ser det, tegner der sig to forskellige spor, som man kan følge med hvert sit sæt af konsekvenser. Det ene spor – som vi kan kalde *‘afskærmningssporet’* – tager afsæt i det, man kender og er blevet vant til. Her opfatter og evaluerer man skriftlighed adskilt fra mundtlighed, og man introducerer en række nye teknologiske påfund med henblik på at sikre, at alt er ligesom i *‘gamle dage’*. F.eks. ved, at eleverne skriver i et *‘rent tekstfelt’*, hvor der ikke kan bruges copy-paste-kommandoer, ved ansættelse af flere vagter ved eksamenerne og/eller introduktion af forskellige overvågningsprogrammer som *‘ExamCookie’* etc.

Nye udfordringer følger dog med *‘afskærmningssporet’*. Et sæt af disse knytter sig til selve eksamensbegivenheden, der ikke længere blot er en faglig begivenhed, men også et stadig mere avanceret teknologisk spil. For at *‘afskærme’* og sikre imod snyd opstilles nye rammer og adfærdsregler, og der bliver flere steder, hvor det kan gå galt for eleverne (man skal f.eks. have sin mobiltelefon ved hånden til at logge på med *‘Mit-id’*, men må ikke svare på en besked fra moster Oda). Er vi, som rektor Maja Bøtcher-Hansen spørger, i gang med at teste, hvad eleverne har lært, eller snarere deres evne til *“at håndtere kunstige tekstfelter under tæt digital overvågning”* (Bøtcher-Hansen 2025)?

Fra et kritisk perspektiv kan der rejses tvivl om, hvor hensigtsmæssigt det er løbende at investere betydelige ressourcer i at sikre, at afskærmningen faktisk virker. Herudover kan man også stille sig skeptisk over for, hvad det egentlig er for et fagligt produkt, der er resultatet af en prøvesituation, der afviger så markant fra elevernes almindelige livs- og undervisningssituation.

Et andet sæt af konsekvenser af *afskærmningssporet* er mindre tydelige, men potentielt mere vidtrækkende. I takt med at læreren i de faglige forløb ikke længere blot kan bero på sin faglige læsning af de tekster, eleven afleverer, må man i stedet have tillid til, at truslen om den endelige eksamen (med dens rene tekstfelt og subtile overvågning) vil sikre, at eleverne ikke

undervejs forfalder til at snyde ved at bruge GAI. *“I snyder kun jer selv”*, kan den moralsk ophøjede lærer sige. Javist. Men den skriftlige årskarakter vil stadig skulle gives – ikke blot med afsæt i lærerens læsning af de afleverede skriftlige produkter – men på en vanskeligt verificerbar formodning om deres autenticitet.

En lurende mistillids-relation, som man risikerer bliver en permanent komponent i lærer-elev-forholdet, risikerer at presse sig på ift. alt det skriftlige arbejde, eleven ikke laver analogt på skolen eller digitalt under lærerens/skolens tætte overvågning (se også Danmarks Evalueringsinstitut 2025).

Der kan siges meget godt om analog undervisning, men at gå helt væk fra det digitale ift. eksamensformerne medfører en række nye følgeproblemstillinger, f.eks. ift. elever med særlige behov (såsom ordblindhed). Men det rejser også bredere spørgsmål om, hvordan man i samfundsfag egentlig ruste eleverne til at navigere i den virkelighed, der omgiver dem.

Vi argumenterer på lige fod med Bøtcher-Hansen for, at den teknologiske udvikling, hvad angår GAI, er kommet for at blive, og at *”svaret på de udfordringer, den medfører, er ikke at gå tilbage til stentavler”* (Bøtcher-Hansen 2025).

Udfordringen fra GAI skal mødes mere offensivt ved, at eksamensformen udvikles, så vi undgår det negative washback, der følger af afskærmningssporet.

Før vi udfolder vores ide om en ny integreret skriftlig og mundtlig eksamen, tillader vi os dog et lille udkig til et af vores nabolande, der arbejder fundamentalt anderledes med faglige evalueringer og eksamener.

## Det islandske eksempel

I en tid med opbrud i uddannelsessystemet er det klogt at huske på, at verden er større end Danmark, og at arbejdet med at dygtiggøre unge mennesker foregår på mange forskellige måder rundt omkring i verden. Vi kan måske hente både inspiration og omtanke ved at spejle os i skolesystemer, der er skruet grundlæggende anderledes sammen end vores eget. Ikke for at blive som dem, men for at blive bedre versioner af os selv.

På en inspirationstur til Island i forbindelse med et Nordplus-projekt, der sigtede efter at skabe fælles refleksion over uddannelse og evaluering i skolesystemerne på tværs af de nor-

diske lande, besøgte vi tre forskellige gymnasier i Reykjavik. Vi interviewede både lærere, elever og ledere med den hensigt at forstå, hvordan man på ungdomsuddannelser i Island arbejder med at uddanne unge mennesker. Vores primære fokus var at blive klogere på, hvordan man arbejder med og evaluerer elevernes læring i samfundsfag, men det er oplagt, at der også er relevante overvejelser at medtænke i forhold til andre fag. Besøget gav anledning til nogle grundlæggende overvejelser omkring, hvordan man kan nytænke arbejdet med skrivning i samfundsfag, herunder eksamen. Men før vi kommer med vores oplæg til en anden eksamensform, vil vi først give et hurtigt indblik i, hvordan det islandske system er anderledes fra det danske.

I Island er der ligesom i Danmark en læreplan for samfundsfag, der udstikker nogle overordnede retningslinjer for, hvordan der skal arbejdes med skriftlighed. Men frem for, at arbejdet med skrivning gennem tre år peger frem mod en endelig eksamensbegivenhed, hvor eleverne skal kunne besvare en centralt stillet opgave, er det i Island faglærerne selv, der løbende stiller de skriftlige opgaver, eleverne bedømmes i.

Det islandske system er således mere decentralt organiseret end det danske, og der udvises en meget større tillid til den enkelte skoles og faggruppes evne til selv at træffe valg omkring både det faglige indhold, men også valget af fagenes evalueringsformer. Det gælder også, når det handler om skrivning. Faggrupperne på de enkelte skoler gives således udstrakt frihed til selv at tilpasse læreplanen samt evalueringsformerne. I Island arbejder man desuden semesterbaseret. Det er almindeligt, at eleverne i hvert semester skal igennem fem-syv forskellige tests, der med forskellig vægtning ender med at udgøre den samlede karakter. De gældende karakterer kommer dermed løbende gennem det treårige forløb og ikke først til sidst, når faget endeligt afsluttes. Samtidig spiller tests med afsæt i større og mindre skriftlige opgaver en løbende rolle heri. På Kvennaskólinn i Reykjavik mødte vi den islandske samfundsfaglærer Þórður Kristinsson, der har skrevet flere lærebøger og undervist i samfundsfag i godt 20 år. Vi forklarede, at eleverne i Danmark skal have to separate karakterer i skriftlig samfundsfag, hvoraf den ene er en årskarakter, mens den anden kan komme fra en centralt stillet prøve, som eleverne kan blive udtrukket til; en prøve, der i øvrigt ikke bedømmes af elevernes egen

lærer, men af to udefrakommende censorer. Denne praksis var helt fremmedartet for Þórður, der var vant til selv at udforme de skriftlige prøver, hans elever skulle besvare. Vi spurgte ham, hvordan man i Island sikrer, at eleverne lærer det, de skal lære, når der ikke er en centralt stillet prøve til sidst at måle eleverne op imod? Þórður svarede: *“I Island stoler vi på, at lærerne ved, hvordan de bedst underviser de unge.”*

Hanna Björg Vilhjálmstöttir, der som lærer i samfundsfag ved Borgarholtsskóli har elever fra det, vi kender som både stx og eud, forklarede, hvordan de på hendes skole har valgt at strikke en læreplan sammen, hvor alle – også dem på mekanikerlinjen – skulle have et længere forløb om ‘gender studies’. Det fremgik tydeligt, at Hanna tager ejerskab over sin skoles særlige faglige profil:

*“Vores skoles opgave er ikke kun at forberede de studerende på universitetet. Vi skal forberede dem til at være medborgere. Til at blive mennesker. Så vi skal tænke grundigt over, hvad vi gør med eleverne. Og jeg mener, at vi aldrig skal undervise i noget, hvis ikke vi kan forklare, hvorfor vi underviser i det.”*

Hanna fortalte, at hun arbejder løbende med en skriftlighed, der fremmer elevernes læringspunkter, og som spiller sammen med det faglige indhold i semesterplanen. For hende understøtter skriftligheden de valg af fagligt fokus, der er foretaget på netop hendes skole. Det var tydeligt for os, at Hanna arbejdede med skriftlighed på en anden måde end det, man forbinder med samfundsfag på A-niveau i en dansk gymnasiehverdag. En central del af skriveundervisningen på Hannas hold var bygget op omkring argumentatoriske opgaver, hvis formål var at udvikle elevernes meningsdannelse og deres evne til på skrift at danne en holdning til verden omkring sig. Det kom f.eks. til udtryk, når hun bad eleverne om at argumentere for eller imod, om der er ligestilling mellem kønnene i Island.

Hanna arbejder målrettet med skrivefærdigheder, der eksplicit skaber forbindelser mellem den mundtlige undervisning og skriftlige kompetencer. Det er en praksis, der er mulig, fordi hun har en position, hvor hun selv (med afsæt i den islandske læreplans overordnede formålsparagraffer) formulerer, hvordan der skrives, og hvordan der evalueres. Hun kan koncentrere sig om at skabe sammenhæng og dybde i de forløb, der arbejdes med, frem for at forberede eleverne på at kunne besvare en

centralt stillet opgave med ukendt tema og bilag på seks timer.

Samfundsfaglæreren Óli Njáll Ingólfsson fra Verzló i det centrale Reykjavik arbejder bl.a. med udvikling af elevernes skriveevner i et projektforsløb, der leder frem til en større skriftlig opgave. Skriveprocessen indeholder vejledningssamtaler mellem lærer og elev - og han modtager løbende udkast fra eleverne, som han giver fremadrettet respons på. Ólis endelige bedømmelse af elevernes skriftlige opgave foretager han dermed ikke blot på baggrund af det endelige produkt, men med afsæt i selve skriveprocessen. Til spørgsmålet om, hvordan han forholder sig til elevernes brug af GAI, svarede Óli, at han er så meget til stede i elevernes skriveproces undervejs, at han har gode muligheder for at se, når der pludselig sker afvigelser i sproget. De løbende mundtlige interaktioner giver ham en god fornemmelse af elevernes forståelse og faglige niveau:

*“[Eleverne] begynder med at stille en række spørgsmål. Hvilket emne vil jeg arbejde med? Hvad er mine hovedspørgsmål? Så finder de materiale, og læreren vil se på elevens arbejde og spørge, om det er godt og vurdere, om eleven skal tilføje hovedspørgsmål eller undersøge noget bestemt. Så laver eleven et udkast til opgavens struktur og får feedback fra læreren. Og så afleverer eleven løbende et opgaveafsnit ad gangen, og når de afleverer den endelige opgave, vil læreren faktisk kende hele opgavens indhold på forhånd.”*

Både Hanna, Óli og Þórður er faglige ildsjæle, der har været med til at sætte tydelige præg på, hvordan den samfundsfaglige læreplan er blevet udmøntet på hver deres skole. Der var naturligvis overlap, men også særlige kendetegn ved de måder, faget bliver praktiseret på henholdsvis Kvennaskólinn, Borgarholts-skóli og Verzló i Reykjavik, f.eks. i forhold til, hvilket indhold der er obligatorisk, og hvilket indhold der ligger i forskellige valgfagsblokke. Fælles for alle lærere er, at de bruger skrivning til at understøtte elevernes læring i de faglige forløb, de arbejder med. Fælles er også, at de er dybt engagerede i den konkrete udmøntning af, hvordan faget skal se ud.

### **Tilliden til lærerne og den nationale dialog om faget**

Der er mange fundamentale forskelle mellem det danske og det islandske uddannelsessystem. F.eks. er der frit optag på univer-

siteterne for alle, der består en optagelsesprøve. Optagelsesprøverne fjerner noget af presset fra karaktererne på ungdomsuddannelserne, men favoriserer til gengæld de elever, der er gode til at gå til centralt stillede optagelsesprøver.

Det mest fremmedartede for os besøgende lærere er dog den totale fravær af ekstern censur samt tilliden til, at lærerne faktisk godt kan finde ud af selv at evaluere, hvor godt deres elever klarer sig i det skriftlige arbejde.

Vi diskuterede med de islandske lærere, om man ikke har brug for, at der er nogen udefra, der kigger den evaluerende lærer over skulderen? Hvad med elevernes retssikkerhed, hvis noget går galt i relationen til den enkelte lærer? Risikerer man ikke at miste den bredere nationale samtale om og udvikling af faget? Disse spørgsmål vinder genklang hos flere af de islandske lærere. Hanna fra Borgarholtsskóli savner f.eks. en klarere debat mellem skolerne og på landsplan om fagets indhold. Hun synes også, at ideen om ekstern censur lyder interessant.

Vi forestiller os langtfra, at man i Danmark skal overtage det islandske system en-til-en. Vores samtaler med de islandske lærere har dog givet yderligere anledning til at overveje, i hvilket omfang den nuværende danske skriftlige eksamensform egentlig giver det forventede positive washback på undervisningen? Måske det er tid til at lade den samme logik, der langt hen ad vejen præger den mundtlige undervisning, danne grundlaget for, hvordan vi forestiller os fremtiden for skriftligheden i faget? Et sådant system kan godt – i modsætning til den nuværende islandske model – kombineres med ekstern censur og dermed spille ind i en ‘national samtale’ omkring faget. Og fremtidens eksamensform kan også godt rumme en tænkning omkring skriftlige genrer og faglige færdigheder, også selvom færdighederne ikke udprøves på seks timer ved et eksamensbord. Mere herom nedenfor, hvor vores alternative bud på en eksamensform uddybes.

### **Eksamensprojektet – en ny form for produktbaseret eksamen**

Med inspiration fra vores besøg i Island – den ‘generiske prøveform 6’, der blev fremlagt af Undervisningsministeriets ekspertgruppe om ChatGPT (BUVM 2024a) såvel som fra et allerede igangværende forsøg med alternative prøveformer i Afsætning

A på hhx (BUVM 2024b) – vil vi i det følgende argumentere for et alternativt spor til ‘afskærmningssporet’.

I beskrivelsen af forsøget fra hhx kan man bl.a. læse at:

*“Forsøget undersøger værdien i at afskaffe den skriftlige stedprøve, der er i høj risiko for snyd med digitale hjælpemidler”* (BUVM 2024b). Vi forestiller os ligesom i dette forsøg, at eksamensprojektet erstatter både den centralt stillede skriftlige stedprøve og den lokalt stillede mundtlige prøve med forberedelsestid til fordel for én obligatorisk eksamen, hvis afvikling forudsætter, at eleven har afleveret et skriftligt eksamensprojekt.

Vi foreslår, at eksamensprojektet udarbejdes i 3.g i slutningen af undervisningsforløbet og har et omfang på ca. 15 undervisningstimer og 10 fordybelsestimer og afleveres senest fem dage inden undervisningens ophør. Hermed sikrer vi, at eksaminator og censor har mulighed for at tilgå opgaverne forud for den mundtlige eksamen.

Ligesom i forsøget på hhx forestiller vi os, at det er holdets underviser, der udvælger et overordnet emne, *“som er fælles for hele holdet”*, og at eleverne i arbejdet med emnet har mulighed for at bruge GAL, *“hvis dette vurderes at være fagligt relevant”* (ibid.). Det er oplagt, at man arbejder med emnekategorier, der inviterer til en bred inddragelse af forskellige faglige mål og kerne stof fra de gennemgåede forløb, og at man samtidig har fokus på aktualitet.\*

Eksamensprojektet skal tage afsæt i en problemformulering i form af et overordnet hv-spørgsmål. I forlængelse heraf skal der opstilles, undersøges og diskuteres samfundsfaglige problemstillinger. Det er oplagt, at problemformuleringerne udvikles i samarbejde mellem læreren og eleverne, men med afsæt i det fælles overordnede emne, som læreren melder ud.

---

\* Vibeke Petersen har gjort os opmærksomme på, at der findes en lignende model i Tyskland, hvor ministeriet godkender tre opgaveformuleringer, som læreren har udarbejdet med udgangspunkt i forløb fra undervisningen. Ministeriet udvalger tilfældigt en ud af de tre opgaveformuleringer til eksamen. Læreren ved derfor ikke, hvilken af de tre opgaver eleven trækker til eksamen.

## Tre modeller for en revideret prøveform i samfundsfag

### A

Samspillet mellem eksamensprojektet og den efterfølgende mundtlige eksamensbegivenhed kan tilrettelægges på flere måder og vi har til anskueliggørelse foreslået tre modeller i diagrammet nedenfor. Alle tre modeller afsluttes med en mundtlig eksamen med ekstern censur, men der er forskel på, hvilken rolle gruppearbejde kan spille både i skrivefasen og til den afsluttende mundtlige eksamen.

	A) Individuel projektrapport. Med individuel eksamen	B) Gruppebaseret projektrapport. Med individuel eksamen	C) Gruppebaseret projektrapport. Med gruppeeksamen
Omfang	5-7 sider pr. person	5 sider pr. person	5 sider pr. person
Afleveringstidspunkt	Umiddelbart før undervisningens ophør	Umiddelbart før undervisningens ophør	Umiddelbart før undervisningens ophør
Forberedelsestid	Ingen	Ingen	Ingen
Eksaminationsstid	30 min.	30 min.	30 min. pr. person = 90 min. i alt pr. gruppe
Elevoplæg	Individuelt oplæg på 10 min.	Individuelt oplæg på 10 min.	Individuelt oplæg på 8-10 min.
Karaktergivning	Individuel	Individuel	Individuel

I model A ses den mest individualiserede model, hvor eleverne til det afsluttende eksamensprojekt skal skrive enkeltvis, ligesom de skal op til den mundtlige eksamen alene. I model B gives mulighed for at aflevere et fælles eksamensprojekt i grupper, mens man går op til individuel eksamen. Endelig åbner model C op for både at aflevere et fælles eksamensprojekt samt at gå til mundtlig eksamen i grupper.

I alle tre modeller forudsætter vi, at eleverne over tre år har arbejdet både gruppebaseret og individuelt med skriftlighed lige såvel, som at karaktergivningen i alle tre modeller er individuel, også til en eventuel gruppeeksamen. Det endelige valg af model beror således på en sondering af det 'washback', man gerne vil forsøge at fremme med den nye eksamensform. Vægter man vigtigheden af, at hver enkelt elev i egen ret både skal producere og stå på mål for egen tekst, taler det mest for model A. Ser man fordele ved kollaborative og gruppebaserede processer, kan det være en ide at gå videre efter model C, der er hentet fra forsøget med afsætning A på hhx. Her hedder det om



elevernes proces: *“De skal lære at udnytte hinandens kompetencer og viden og dele denne samtidig med, at projektførelsen producerer ny viden. Eleverne skal i fællesskab i gruppen blive enige om, hvad der skal skrives, hvordan det skal skrives samt producere indholdet til eksamensprojektrapporten sammen”* (BUVM 2024b). Model B tilbyder et kompromis, hvor skriveprocessen kan være kollaborativ, mens den endelige mundtlige eksamen bliver individuel.

### **Læreplanen, eksamensprojektet og det studieforbere- dende**

Ideen om eksamensprojektet spiller fint sammen med den eksisterende læreplan og de faglige mål og bedømmelseskriterier for skriftligt arbejde, vi allerede har berørt tidligere i denne artikel (BUVM 2017a, kapitel 3).

Ved alle tre modeller skal der dog udvikles procedurer for, hvordan eksaminator og censor har dialog om de afleverede eksamensprojekter. En model kan hentes fra den nuværende SRP-model, hvor man forventer, at en telefonsamtale finder sted før den mundtlige eksamen. Mens en anden model – inspireret fra hhx – kan indebære, at hver eksamensdag indledes med, at eksaminator og censor drøfter de eksamensprojekter, der skal eksamineres, hvilket der skal sættes tid af til.

Den mundtlige prøve indledes med et elevoplæg med udgangspunkt i en præsentation af eksamensprojektet og dets centrale problemstillinger, der således udgør en del af både eksaminations- og bedømmelsesgrundlaget for den mundtlige eksamen. Herefter følger en dialog mellem eksaminanden, eksaminator og censor med udgangspunkt i eksamensprojektet. Det er dog også forventeligt, at dialogen omhandler bredere dele af undervisningsbeskrivelsen, sådan at flere faglige mål kan udprøves. Eksamenskarakteren skal gives ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation, der dækker både det skriftlige eksamensprojekt og den mundtlige præstation, herunder elevens evne til at indgå i dialog samt reflektere over det skriftlige produkt.

Et allerede fremført argument for den eksisterende adskillelse af det skriftlige og det mundtlige er, at den skriftlige del af faget er særligt ‘studieforbere-  
dende’, idet den retter sig imod færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannel-

ser. Spørgsmålet er dog, om ikke også opfattelsen af at være 'studieforberedt' er i bevægelse i en tid, hvor GAI faktisk kan producere tekster, man for kun få år siden troede, kun mennesker kunne fremstille.

Jakob Skjøtt-Larsen, der er institutleder på sociologi på Aalborg Universitet, fortæller om, hvordan universitetet integrerer mundtlige eksamener med skriftlige produkter:

*“Vi tester de studerende individuelt ved at afsætte god tid til de mundtlige eksamener. Og så sikrer vi os, at vi spørger kritisk ind til de enkelte tekststeder i projektet. Og hvis vores studerende ikke kan svare på de spørgsmål, har de ikke forstået opgaven og har muligvis ikke været med til at lave den.”*

Jakob Skjøtt-Larsen efterspørger i øvrigt ikke nye studerende, der er trænet i at begå sig i et rent tekstfelt, men snarere studerende, der har en veludviklet kritisk sans og er gode til at bedømme fundamentet for de kilder til viden, de bruger og møder. Jakob Skjøtt-Larsen ønsker sig derfor studerende, der allerede tidligere i uddannelsessystemet har tilegnet sig kompetencer til at gøre brug af GAI:

*“Min forventning vil være, at de elever, vi får ind fra gymnasiet, også er gearede til den omverden og de teknologiske redskaber, vi har til rådighed. Så jeg synes, at det vil være naturligt, at man også fokuserer på at danne nogle gymnasieelever, som kan arbejde med GAI. Det gælder også arbejdet med at promp-te på gode måder. Der er desuden et håndværk i at forholde sig kritisk til sine kilder, og det skal de studerende kunne. Og det må de også meget gerne kunne allerede fra gymnasiet af. I det skriftlige arbejde er der også en forudsætning for, at man kan forholde sig kritisk til sit informationsgrundlag – også til, hvad en AI-model kan hjælpe med”.*

Samme vej følger formand for Danske Gymnasier og rektor på Frederiksberg Gymnasium Maja Bødtcher-Hansen, når hun opfordrer Undervisningsministeriet til at tage ved lære af universiteternes erfaringer:

*“Universiteterne har erkendt, at der også skal være mulighed for at bruge teknologien til eksamen, og det støtter vi. Man kan faktisk afvikle en eksamen, hvor man tester både, hvad eleverne ved og kan, og hvordan de evner at bruge de digitale*

*hjælpemidler hensigtsmæssigt. Det kan ske ved f.eks. portfolio-eksamen, hvor eleverne fremstiller et produkt med brug af digitale hjælpemidler og efterfølgende ved en mundtlig eksamen forklarer om processen bag uden brug af AI” (Bødtcher-Hansen 2025).*

Noget tyder altså på, at der er bevægelser i gang, også i den særlige færdighedsforståelse som knytter sig til, hvad det vil sige at være studieparat.

I en passage rettet imod fagets selvforståelse, som vi godt kunne ønske blev oversat 1-1 til samfundsfag A, hedder det således vedr. forsøget fra hhx:

*“Afsætning er endvidere kendetegnet ved at forholde sig tydeligt til den aktuelle samfundsudvikling, hvorved mere procesorienterede og virkelighedsnære prøveformer kan understøtte fagets identitet og bidrage positivt ind i den daglige undervisning og i forhold til overgange til job og videregående uddannelse” (BUVM 2024b).*

Vi er klar over, at vores foreslåede eksamensform gør op med noget, der kan synes uadskilleligt fra det at tage en studentereksamen – nemlig det ritual, der i de store A-niveaufag knytter sig til ‘stedprøven’.

Vi er også klar over, at der kan forbindes forestillinger omkring reliabilitet og validitet til den nuværende skriftlige eksamen, der hævdes at sikre en ensartethed i bedømmelsen, og at der ‘holdes en national faglig standard’.

Over for disse argumenter vil vi fremføre, at det at udvikle skriveidaktikken under hensyntagen til forandringer i det omkringliggende samfund er vigtigere end at fastholde en særlig eksamensform.

Hvad angår nødvendigheden af den centralt stillede skriftlige opgave til at sikre validitet og reliabilitet i den faglige bedømmelse, kunne man måske godt skæve lidt til det islandske system og den tillid, man her har til lærerne. Man kan også bare kigge til, hvordan vi allerede gør i Danmark ift. den mundtlige eksamen. Her kan vi nemlig godt stole på eksaminators og censors evne til at lave fornuftige vurderinger af elevernes faglige niveau.

## Afrunding

Når vi kigger på den nuværende skriftlige eksamen på samfundsfag A, ser vi en eksamensform, der er baseret på den tænkning omkring skriftlighed, der kommer til udtryk ikke i læreplanen, men i dokumentet 'Opgavetyper i skriftlig samfundsfag'. Her fremføres en faglighedsforståelse, hvor det at være dygtig til at skrive i samfundsfag er tæt forbundet med at kunne skrive sig ind i en række særligt definerede skriftlige genrer ved brug af nogle bestemte faglige færdigheder. Disse er bl.a. knyttet til at kunne foretage beregninger og præsentere tabelmateriale efter en ganske bestemt opskrift, hvortil der knytter sig mange regler.

Når denne fagforståelse knyttes an til en stedprøve med en opgave og bilagsmateriale udformet af en opgavekommission, skaber man afstand mellem de forløb, der arbejdes med i den mundtlige undervisning, og det, eleverne skal kunne gøre til den skriftlige eksamen. Denne situation inviterer til en deduktivt anlagt skriveundervisning, der risikerer at blive afkoblet fra den mundtlige undervisning og retter sig mere imod eksamen end de faglige mål.

En sådan adskillelse kan forsvares, med henvisning til at man i den skriftlige eksamen tester for særlige færdigheder, som efterspørges på de videregående uddannelser.

Noget tyder dog på, at der er bevægelser i gang i den virkelighed, de nye studerende vil møde på de videregående uddannelser, hvor man faktisk ønsker, at eleverne har erfaringer med brugen af og den kritiske refleksion over GAI.

Udbredelsen af GAI aktualiserer således diskussionen om, hvordan man skaber et positivt washback mellem den skriftlige eksamen og undervisningen i samfundsfag A. Man kan via afskærmningsstrategier holde fast i, at det stadig er vigtigt at afprøve elevernes evne til at få udleveret ukendt bilagsmateriale, herunder tabelmateriale, og producere tekster, der lever op til særlige genrekrav.

Vi mener derimod, at virkeligheden har rykket sig så meget, at det er tid til, at eksamensformen flytter med. En ny prøveform bør skrues sådan sammen, at GAI kan få en læringsfremmende frem for læringshæmmende rolle, og vejen frem er at inddrage udprøvningsformen af skriftlighed mere organisk i den mundtlige undervisning, der foregår ude på de enkelte hold.

Ved at erstatte de nuværende prøveformer med et eksamensprojekt tilknyttet et mundtligt forsvar åbner vi for en større faglig dybde, og vi undgår at skulle bruge kræfter og ressourcer på 'afskærmning'. Et eksamensprojekt vil kræve mere selvstændighed af eleverne og stille krav om, at de kan gå i dialog om det skriftlige produkt. Dialogen til eksamen giver læreren mulighed for at teste elevernes dybdeforståelse og belyse eventuel tvivl om produktets indhold. Målet er at gå fra 'tvivl om snyd' til 'afprøvning af viden' og på den måde skabe nogle bedre rammebetingelser for den systematiske og granskende dialog, der undersøger den læring, der har fundet sted i skriveprocessen, samt i de tre år, eleverne har haft faget.

Ved at sammenknytte den mundtlige og skriftlige eksamen får man som lærer en ny dialog med eleverne – men også med fagkolleger – om skrivning og får derved muliggjort, at der sker en fortsat videreudvikling af skrivedidaktikken i samfundsfag (se også Wikmann 2022).

Det skal afslutningsvis understreges, at vi ikke ser nogen modsætning mellem et eksamensprojekt og forventningen om, at der udvises færdigheder i at *"bearbejde et talmateriale, herunder tolke statistiske mål, udføre egne beregninger og udarbejde egne diagrammer"*. Men blot, at disse færdigheder skal komme til udtryk i et eksamensprojekt, som det skal være muligt at tage en faglig dialog om, og som skal kunne bedømmes under ekstern mundtlig censur. Det er tid til at overveje, hvordan vi bruger skrivning til at understøtte faglig tænkning. Men det kræver en grundlæggende ændring af eksamensformen.

## Litteratur

- Bødtscher-Hansen, M. (2025). *Rektorer: Stentavler, papir og blyanter er ikke svaret på AI-udfordringerne*. Altinget.dk.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2017a). *Læreplaner til stx: Læreplan til samfundsfag A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2017b). *Læreplaner til hhx: Læreplan til International Økonomi A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2022). *Opgavetyper i samfundsfag: Version 3*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.emu.dk>
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024a). *Ekspertgruppen om ChatGPT og andre digitale hjælpemidler: Rapport*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024b). *Vejledning til forsøgsprøven med projektekamen i Afsætning A, hhx*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet – BUVM. (2024c). *Vejledning til Samfundsfag A*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Carlsen, M.B. (2021). *Sådan skriver du i samfundsfag*. Forlaget Columbus.
- Copenhagen Business School. (2023). *Brug af GenAI i forbindelse med afsluttende projekter på CBS*. Danmarks Evalueringsinstitut. (2025). *Kortlægning af bedømmelsespraksis i gymnasiet i lyset af generativ AI*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Hansen, M. (2024). *Undersøgelse foretaget af Mogens Hansen for FALS og POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik: Overblikksrapporten*.
- Krarp, J. & Paludan, T.S. (2015). *Skriftlig samfundsfag som eksamensfag i gymnasiet*. I T.S. Christensen (red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 157-176). Frydenlund.
- Qvortrup, A. & Ljundal, A. (2019). *Faglighed i gymnasiet: Delrapport 1*. Gymnasiepædagogik Særnummer. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Ritzau. (2024). *Elever kræver handling efter nye AI-anbefalinger*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Generativ kunstig intelligens på gymnasiale uddannelser: anbefalinger til undervisningen*.
- Togeb, O. (2017). *Den dobbelte genreforventning – genreforhold og sproglige valg i elevtekster*. I K.S. Jakobsen & E. Krogh (red.). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Wikmann, L.Ø. (2018). *Knæk koden: Skriftlig fremstilling i samfundsfag*. Systime.
- Wikmann, L.Ø. (2021). *En undersøgelse af samfundsfaglærernes forståelse af skriveidaktik i samfundsfag*. POLIS – Tidsskrift for Samfundsfagsdidaktik (2). Forlaget Columbus.