

# Eksamener på universiteterne bør gentænkes

Peter Josef Wick<sup>1</sup>, TEACH, Københavns Universitet

Annika Büchert Lindberg, Aarhus Universitet<sup>2</sup>

## Abstract

Artiklen argumenterer for en gentænkning af eksamenssystemet for videregående uddannelser. Eksamen bør ikke udelukkende betragtes som redskab til at vurdere, om de studerende opfylder målbeskrivelsen; eksamen spiller også en rolle i den samlede læreproces. Bedømmelsen af de studerendes præstationer er en proces, hvor intentionen er, at de studerende motiveres til at engagere sig kritisk med fagligt materiale og tilegner sig færdigheder og kompetencer. Bedømmelsesprocesser fungerer derved både som spejl og kompas i undervisningen, idet de reflekterer det faglige niveau og guider den akademiske dannelse.

Teknologiske fremskridt, fx GAI, og et dynamisk arbejdsmarked skaber et presserende behov for at gentænke eksamenssystemet. Uden en tilpasning risikerer det eksisterende system at svigte udviklingen af relevante kompetencer til fremtiden.

Artiklen foreslår en differentieret eksamenstilgang, der rækker ud over variation i prøveformater, men som integrerer bedømmelse *for* og *som* læring. Tilgangen fremmer faglig og personlig udvikling og styrker sammenhæng mellem bedømmelsesproces og læreproces.

## Et væsen med flere ansigter

Den romerske gud Janus blev ofte afbildet med to ansigter, der vendte i hver sin retning, mens guden Svantevit fra slavisk mytologi angiveligt havde fire ansigter. På tilsvarende vis kan bedømmelse af studerendes akademiske besvarelser i videregående uddannelser betragtes som et flerhovedet fænomen. Det er hverken en guddom eller et uhyre, men et universitetspædagogisk felt, der rummer forskellige perspektiver.

Bedømmelse handler ikke udelukkende om *bedømmelse af læring* (traditionelle eksamener), men i stigende grad også om *bedømmelse for læring* og *bedømmelse som læring*. I denne artikel defineres begreberne på følgende vis:

### Bedømmelse af læring:

Rienecker og Troelsen (2023) definerer summativ bedømmelse som *“et mål for den studerendes faglige niveau, inden for netop dette område, i præstationsøjeblikket.”*

### Bedømmelse for læring:

Black et al. (2004): En bedømmelsesform, der er designet til at understøtte den studerendes læring frem for blot at afklare opnåede kompetencer.

### Bedømmelse som læring:

Yan og Boud (2021): En bedømmelsesform, der har til hensigt at fremme læring ved at skabe muligheder for, at de studerende aktivt engagerer sig i at opsøge, sammenkoble og anvende viden og dokumentation.

---

<sup>1</sup> pewi@adm.ku.dk

<sup>2</sup> Tak til Lotte Dyhrberg O’Neill, SDU, for sparring og inspiration til indledningen

Med denne didaktiske opdeling – tre ansigter – viser vi, hvordan prøveformer i eksamensbekendtgørelsen kan blive anvendt til forskellige formål. En central pointe er, at det ikke er selve prøveformen, der afgør, hvilket formål udprøvningen tjener, men selve eksamensdesignet, der er bestemmende for, hvad der fremmes. Den hidtidige fokusering på prøveformer er derfor efter vores opfattelse det forkerte udgangspunkt for at designe eksamen. Den universitetspædagogiske litteratur giver adskillige eksempler på, at en integreret tilgang til de tre tilgange i eksamensdesignet kan skabe en sammenhængende og læringsfremmende eksamenspraksis på både kursus- og programniveau (fx Bjælde et al., 2023; Dyhrberg O'Neill, 2024; van der Vleuten et al., 2012; Carless, 2015).

Det centrale spørgsmål, vi ønsker at debattere, er, hvorvidt vi i Danmark er tilstrækkeligt gode til at udprøve det, vi reelt ønsker at udprøve, og om vores nuværende eksamenspraksis i tilstrækkelig grad understøtter de kompetencer, vi ønsker at fremme.

Selvom diskussionen ikke er ny, er den mere presserende i lyset af teknologiske fremskridt – herunder især den generative del af kunstig intelligens (GAI) – samt skiftende arbejdsmarkedsforhold og begrænsede ressourcer på universiteterne. Vi diskuterer mulige perspektiver for en eksamenskultur, der i højere grad fremmer dybdelæring, kritisk tænkning, kompleks problemløsning, et stærkere studenterengagement, øget sammenhæng mellem undervisning og udprøvningen og et styrket samspil mellem de enkelte eksamensdesigns på programniveau.

*“Er dette relevant til eksamen?”*

Spørgsmålet er velkendt blandt undervisere og kan vække irritation over, at de studerende tilsyneladende er så eksamensorienterede. Eksamen udgør en af de centrale drivkræfter for de studerendes læring (Winstone & Carless, 2020). Ramsden (2003) går endda så langt som at påpege, at eksamen i praksis definerer de studerendes læring: *“Assessment always defines the actual curriculum.”*, Selvom fundet er af ældre dato, bekræfter helt nye undersøgelser på vores egne universiteter samme tendens (fx Klein Degerbøl et al., 2025).

Det er netop denne eksamensorientering blandt studerende, der rummer et stort læringspotentiale. Når prøveformer designes med henblik på *bedømmelse for læring* eller *bedømmelse som læring*, kan de ikke blot fungere som en afsluttende måling, men også som aktiv del af læreprocessen.

## **Bedømmelse af, for og som læring**

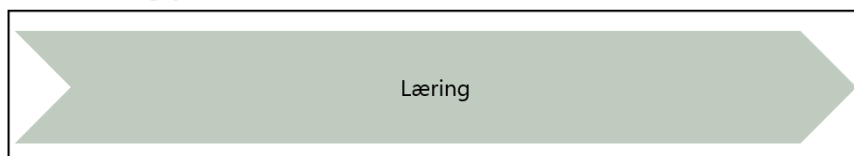
### *Bedømmelse af læring*

I *bedømmelse af læring* (figur 1) er målet en summativ vurdering af den studerendes faglige niveau, typisk i form af en afsluttende fageksamen.

Ifølge eksamensbekendtgørelsen (2021) defineres fageksamen som en prøve, der afholdes efter undervisningens afslutning, med det formål at vurdere, i hvilken grad den studerende har opfyldt fagelementets målbeskrivelse. Denne traditionelle eksamensform har primært til hensigt at teste det lærte, men er ofte adskilt fra undervisningen og indgår ikke som integreret del af læreprocessen. Det kan ses nedenunder i de to første prøveformer - slutprøve og delprøve (1a og 1b). I den anden del af figur 1 (1c og 1d) er der indført feedback på eksamensforberedende aktiviteter, med den forskel at deltagelsen i aktiviteterne gøres til del af eksamensdesignet fx i form af forudsætningskrav til prøven. Dette understøtter de studerendes engagement i aktiviteterne og deres mulighed for at anvende feedback. Denne form for eksamensdesign kan anses som *bedømmelse for læring*.

## Bedømmelse af læring

### Undervisningsperioden



### Eksamensperioden



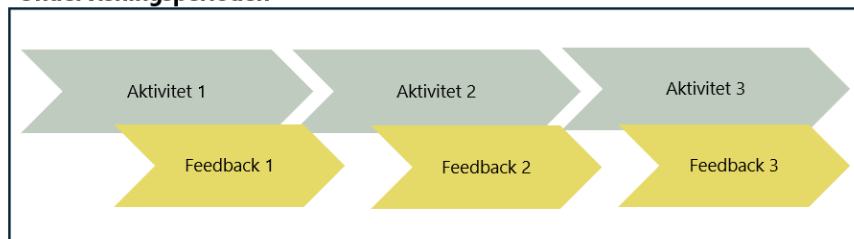
1a) Den studerendes opfyldelse af læringsmålene bedømmes ved én prøvebegivenhed (slutprøve), hvor der tildeles en karakter. Eksamen er ikke en integreret del af undervisningen. Undervisningen indeholder ikke obligatoriske aktiviteter, der er direkte eksamensforberedende. Den studerende har derfor ikke mulighed for at modtage, give og anvende feedback som forberedelse til eksamen. Dette eksamensdesign kan også underinddeles i flere delp prøver.

### Undervisningsperioden

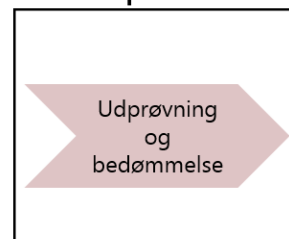


1b) Delp prøver udprøver og bedømmer afsluttede fagelementer enkeltvis. Karakteren for det samlede kursus beregnes på basis af alle delp prøverne.

### Undervisningsperioden



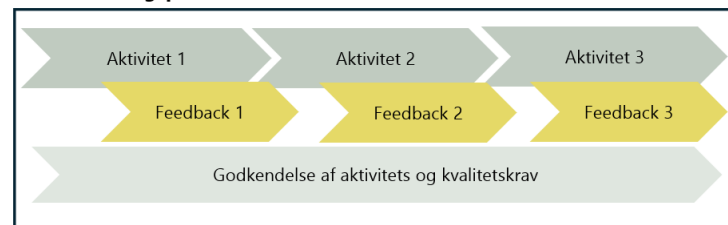
### Eksamensperioden



1c) Den studerendes opfyldelse af læringsmålene bedømmes ved én prøvebegivenhed, og der tildeles en karakter til sidst. Kurset indeholder eksamensforberedende aktiviteter, og den studerende har mulighed for at modtage, give og anvende feedback inden prøvebegivenheden, som forbereder dem på eksamen. Dette prøvedesign kan også anvendes til delp prøver.

I dette eksempel er eksamen/udprøvningen *bedømmelse af læring*, mens de eksamensforberedende aktiviteter er *bedømmelsen for læring*, som ikke direkte indgår i eksamenskarakteren.

### Undervisningsperioden



### Eksamensperioden



1d) Den studerendes opfyldelse af læringsmålene bedømmes ved én prøvebegivenhed, og der tildeles en karakter. Kurset indeholder aktiviteter, som skal godkendes, inden den studerende kan deltage i eksamen (forudsætningskrav). Den studerende har mulighed for at modtage, give og anvende feedback inden prøvebegivenheden. Dette prøvedesign kan også anvendes til delp prøver.

I dette eksempel kvalitetssikres de aktiviteter, som de studerende udfører i løbet af undervisningen, og er derfor *bedømmelse for læring* og adgangsgivende til eksamen, men bidrager ikke til den endelige karakter.

**Figur 1:** Samspelet mellem læring og udprøvning/bedømmelse. Bedømmelse af læring. Figuren er en genfortolkning af figur 2.1 i Yan and Boud, 2021 i en dansk kontekst inspireret af Aarhus Universitet, "Prøveformer på AU" og Københavns Universitet "Eksamenskatalog på den Samfundsvidenskabelige Fakultet".

Enkeltstående prøvebegivenheder er kritiseret for at give de studerende én mulighed for at demonstrere mestring af kursets ofte komplekse og varierede læringsmål (French et al., 2023). Samtidig tildeles karakteren udelukkende på baggrund af denne ene præstation, hvilket gør den til en *højrisikoprøve* (*high-stakes assessment*). En yderligere udfordring er, at den feedback, de studerende eventuelt modtager, sjældent kan anvendes fremadrettet, da der bedømmes andre læringsmål på de følgende kurser, som ikke nødvendigvis bygger videre på det afsluttede kursus – en væsentlig læringsmulighed går tabt. Denne form for eksamenspraksis kan føre til en fragmenteret studieoplevelse.

Som konsekvens er flere lande – herunder Finland, New Zealand, Australien og Storbritannien – begyndt at reducere antallet af traditionelle højrisikoeksamener til fordel for mere læringsfremmende eksamensdesigns (French et al., 2023).

### *Bedømmelse for læring*

*Bedømmelse for læring* (*assessment for learning*) (figur 2) defineres af Black et al. (2004) som eksamensdesign, der både understøtter den studerendes læring og afklarer opnåede kompetencer. På trods af forskning, der fremhæver denne tilgangs læringspotentiale, og talrige undersøgelser, der dokumenterer de studerendes utilfredshed med den dominerende eksamenspraksis (*assessment of learning*), har kun få universiteter inkluderet *bedømmelse for læring* i deres retningslinjer (Bell & Brooks, 2018; Carless et al., 2017; French et al., 2023). Forskningslitteraturen fremhæver, at indtænkning af eksamen som en integreret del af undervisningen betyder, at underviseren i højere grad involveres i de studerendes læreprocesser og progression. Lige så vigtigt giver det de studerende mulighed for at udvikle deres evne til at vurdere kvaliteten af eget arbejde, samtidig med at underviserne får indsigt i effektiviteten af deres undervisning (Hattie, 2015). En sådan tilgang kan gøre progressionen i uddannelsen mere tydelig (Ajjawi et al., 2018; Bearman et al., 2016; Bjælde et al., 2017; Tai et al., 2018; Trotter, 2006; Winstone & Carless, 2020). Desuden passer denne bedømmelsesform bedre til en moderne uddannelse, som fokuserer på studentercentreret, aktiv- og livslang læring (se fx HEA, 2012).

En central dimension af *bedømmelse for læring* er muligheden for, at de studerende kan opsøge, modtage, give og anvende feedback. Undervisere skaber rammer, hvor de studerende opnår indsigt i fagets kvalitetskriterier, fx gennem vurdering af eksemplariske opgaver, analyse af egne og andres besvarelser eller brug af feedback genereret af AI. Målet er at udvikle de studerendes evne til at vurdere kvaliteten af både egne og andres produkter - en kompetence, der er afgørende både på studiet og i arbejdslivet (Joughin, 2009; Boud et al., 2018; Tai et al., 2018). Denne akademiske dømmekraft (*evaluative judgement*) bliver særlig relevant, da universiteterne i stigende grad tillader brugen af GAI i opgaver og prøvebegivenheder. De studerende skal derfor kunne vurdere kvaliteten af AI-genererede svar i forhold til deres egen prompting og eksisterende viden (Lodge et al., 2023). At kunne tage ansvar for kvaliteten af egne produkter er en essentiel del af akademisk integritet. I faglitteraturen forbindes *evaluative judgement* ofte med *assessment as learning* (Carless et al., 2017), men rubriceres nogle gange også som *assessment for learning*.

### *Prøveformer, der understøtter bedømmelse for læring*

Prøveformer, der fremmer *bedømmelse for læring*, er kendetegnet ved at være en integreret del af undervisningen og muliggøre løbende feedback. Nedenstående prøveformer giver desuden mulighed for at kombinere forskellige vurderingsmetoder – mundtlige, skriftlige, praktiske, individuelle eller gruppebaserede

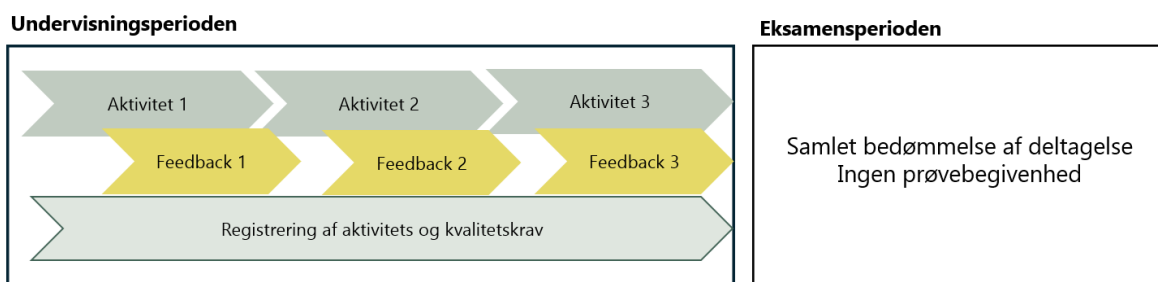
prøveelementer – og har dermed mulighed for at give et mere nuanceret billede af den studerendes læring (Bjælde & Lindberg, 2021).

- **Undervisningsdeltagelse og forudsætningskrav** giver mulighed for at stille både deltagelses- og kvalitetskrav til de studerendes præstationer, samt anvendelse af formativ feedback (figur 1d og 2a).
- **Hjemmeopgaver og portfolio** giver mulighed for kontinuerlig anvendelse af feedback, hvor de studerende kan forbedre deres præstationer, selvom det endelige produkt først bedømmes ved kursets afslutning (figur 2b).
- **Løbende prøver** fordeler vurderingen over en række lavrisikoprøvebegivenheder, som samlet danner grundlag for en afsluttende helhedsbedømmelse (figur 2c).

Eksamensbekendtgørelsen fremhæver, at *løbende prøver skal* være en integreret del af undervisningen. *Delprøver* rummer samme potentiale, men adskiller sig ved, at hvert prøveelement vurderes hver for sig. Muligheden for at integrere løbende feedback i forbindelse med disse prøvebegivenheder afhænger dog af den lokale udmøntning af eksamenspraksis.

Figur 2 viser, hvordan de danske prøveformer kan anvendes i eksamensdesigns, (aktiv deltagelse, portfolio, løbende prøver) der understøtter *bedømmelse for læring*.

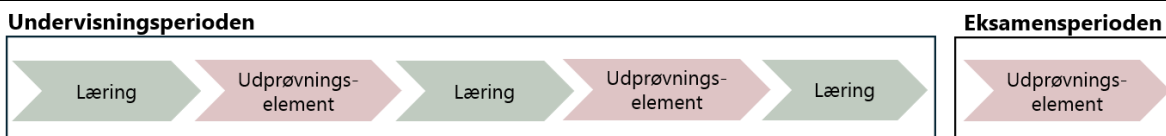
### Bedømmelse for læring



2a) Prøveformen betegnes som undervisningsdeltagelse. Den studerendes opfyldelse af læringsmålene udprøves som en integreret del af undervisningen gennem flere aktiviteter. Den studerende har mulighed for at modtage, give og anvende feedback.



2b) Prøveformen er en hjemmeopgave og prøvedesign fx en portfolio. Kurset indeholder aktiviteter som en integreret del af undervisningen, hvor den studerende kan modtage, give og anvende feedback undervejs. Afslutningsvis afleveres de produkter, som den studerende fortløbende har udarbejdet. Den studerendes opfyldelse af læringsmålene bedømmes på baggrund af de afleverede produkter samt en eventuel refleksion.



2c) Prøveformen er løbende prøver, som består af flere prøveelementer, som kan vægtes forskelligt. Udprøvningsselementerne indgår som en integreret del af undervisningen. Den studerendes opfyldelse af læringsmålene bedømmes fortløbende i kurset og eventuelt i eksamensperioden. Udprøvningsselementerne bedømmes samlet og bidrager alle til den samlede karakter. Om den studerende kan modtage feedback på de enkelte udprøvningsselementer er uafklaret. Underviseren skal dokumentere den studerendes præstationer undervejs for at kunne begrunde én samlet bedømmelse. De enkelte prøvebegivenheder kan variere.

**Figur 2:** Samspillet mellem læring og udprøvning/bedømmelse. *Bedømmelse for læring*. Inspireret af Aarhus Universitet, "Prøveformer på AU" og Københavns Universitet, "Eksamenskatalog på det Samfundsvidenskabelige Fakultet".

En potentiel risiko ved øget brug af undervisningsdeltagelse som prøveform er, at nogle studerende vælger at minimere deres engagement og dermed ikke udnytter læringsmuligheder såsom feedback. Dette kan føre til, at studerende prioriterer kurser med traditionelle eksamener højere. Erfaringer fra Det Samfundsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet viser dog, at en reduktion i antallet af karakterbedømte prøver i de første semestre ikke medførte et fald i de studerendes faglige engagement og niveau (personlig kommentar fra studielederne på Antropologi og Statskundskab og Mazon, 2017). Dette tyder på, at undervisningsdeltagelse som prøveform kan anvendes mere systematisk uden at kompromittere læringsudbyttet. Både Statskundskab og Antropologi er dog uddannelser, hvis adgang kræver et højt karaktergennemsnit, og disse uddannelser er derfor ikke nødvendigvis repræsentative.

### *Bedømmelse som læring*

*Bedømmelse som læring* er et relativt nyt perspektiv, som Yan og Boud (2021) definerer som: "*Assessment that necessarily generates learning opportunities for students through their active engagement in seeking, interrelating, and using evidence.*" Det understreger, at det er den studerende selv, der har ansvaret for sin læreproces og akademiske udvikling. *Bedømmelse som læring* kan også opfattes som del af *bedømmelse for læring*, men med et specielt fokus. I eksamenslitteraturen findes flere tilgange, der kan rubriceres under denne kategori. Eksamensdesign, der udvikler den ovennævnte akademiske dømmekraft (*evaluative judgement*) (fx Sadler, 2013) kan også designes på en sådan måde, at det er den studerende selv, der har ansvaret for feedbackprocessen, og kan derfor indgå under *bedømmelse som læring*. En anden tilgang er eksamensdesign, hvor de studerende inddrages som meddesignere af eksamen (Piwek & Savage, 2022). Det kunne fx være et eksamensdesign, hvor den studerende udarbejder kvalitetskriterierne til besvarelsen af sin problemstilling sammen med underviseren. Kriterierne kan dermed også tage hensyn til de individuelle læringsbehov, som den studerende har identificeret. Sidstnævnte praksis kan dog være problematisk i en dansk kontekst, fordi eksamensspørgsmål ikke må være kendt på forhånd, hvilket kan gøre denne praksis juridisk udfordrende, fordi den studerende bliver involveret i bedømmelsen. Trods potentielle barrierer er *bedømmelse som læring* særdeles relevant. Den nationale kvalifikationsramme for videregående uddannelser angiver faktisk flere centrale kompetencer, som kandidatstuderende forventes at opnå: "*De studerende skal selvstændigt kunne igangsætte og gennemføre fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar.*" og "*Skal selvstændigt kunne tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering.*" Disse formuleringer peger på metakognitive kompetencer, som kan forstås som resultat af det, Mezirow (1991) betegner som *transformativ læring* – en læreproces, hvor den studerende gennem refleksion og aktiv deltagelse opnår nye perspektiver og viden om sin egen for forståelse, der påvirker vedkommendes faglige identitet og selvforståelse.

Kvalifikationsrammens kompetencekrav vedrører dermed kompetencer, der er vanskelige at udprøve gennem traditionelle eksamener, men som er fundamentale for en universitetsuddannelse. Dette understreger behovet for at udvikle eksamensdesigns, der understøtter de studerendes evne til at tage ansvar for egen læring og udvikle akademiske dømmekraft.

## Diskussion

### *Hvor mange ressourcer bruger vi egentlig på eksamen?*

Der findes desværre ingen generelle estimater for ressourceforbruget i forbindelse med eksamensafholdelse. Interne estimater fra forskellige danske universiteter viser, at universiteterne afsætter ca. 30 % af deres samlede uddannelsesaktivitetsbudget og mellem 25-35 % af deres samlede tid til eksamen. Samtidig varierer omkostningerne afhængigt af prøveformatet.

Prisen per studerende, som inkluderer timeløn til VIP og censorer samt administrative udgifter (fx klagebehandling), spiller også en rolle i beslutningen om valg af prøveformen. Et kvalificeret bud på udgifterne til en hjemmeopgave (10-15 sider) er ca. 900 kr. per studerende, mens en mundtlig eksamen (30 min.) ligger på omkring 750 kr. Stedprøver er billigere (600 kr.), mens multiple choice-tests er den mest omkostningseffektive løsning (ca. 300 kr.). Præcise beløb varierer afhængigt af en række faktorer, herunder fx holdstørrelse – udarbejdelsen af en multiple choice-test kræver samme tidsforbrug, uanset holdstørrelsen.

Der er således væsentlige forskelle i omkostningerne mellem de enkelte prøveformer. Interessant nok kunne vi ikke finde belæg for, at mundtlige eksamener er dyrere end skriftlige.

### *Ligger svaret i en gentænkning af eksamen på programniveau?*

Som argumenteret tidligere bør en gentænkning af eksamens forskellige formål finde sted på programniveau. Dette kan øge de studerendes engagement og styrke deres oplevelse af sammenhæng mellem fagene. Samtidig åbner et programniveauperspektiv op for en mere pædagogisk tilgang til eksamen, hvor udprøvningsne integreres som en naturlig del af uddannelsesforløbet, frem for at stå som isolerede afsluttende vurderinger.

### *Prøvesikkerhed i en tid med kunstig intelligens – fra snyd til validitet: Et nødvendigt skift*

Brugen af GAI har aktualiseret debatten om eksamensdesign. Bearman et al. (2023) argumenterer for, at frem for at udvikle enkeltstående prøver, der er *immune* over for generativ AI, bør fokus være på sekvenser af prøver – både inden for og på tværs af kurser – der samlet set giver en mere valid vurdering af læringsudbyttet: *"Rather than trying to develop a single task that is impervious to gen AI, we instead suggest a focus on sequences of tasks (within or across units) that collectively provide greater assurance that outcomes have been met."* For at omsætte denne tænkning kræves der en gentænkning på programniveau. Forskningslitteraturen ser dette som en mulighed for at styrke validiteten. En illustrativ måde at beskrive denne tilgang på er den såkaldte "Swiss-Cheese Model" (Rundle et al., 2020). I modellen ses skiver af samme ost som de enkelte eksamener, og selvom der er huller i alle skiver, vil det ikke være umuligt for studerende at komme igennem (snyde) hele osten, fordi hullerne ikke er overlappende. Dette perspektiv skifter fokuset fra at forhindre snyd til at sikre en højere grad af prøvesikkerhed. Prøvesikkerhed handler ikke kun om at forebygge akademisk uredelighed, men også om at sikre, at karaktererne afspejler de studerendes faktiske kompetencer (Adams et al., 2014; Kane, 2006; Messick, 1989).

Universiteterne nationalt og internationalt har i høj grad fokuseret på at forhindre snyd (Dawson et al., 2024), bl.a. ved at kræve detaljerede redegørelser for de studerendes brug af GAI i opgaver og eksamener – fx er det på KU obligatorisk, at de studerende deklarerer deres brug af GAI i eksamensopgaver. Ifølge Dawson et al., (2024) bør fokus rettes mod at styrke validiteten i selve eksamensdesignet. Der skal udvikles eksamensdesigns, der reelt vurderer de kompetencer, man ønsker at udprøve, og der skal foretages en gentænkning på programniveau. Dette kræver muligvis en ændring af eksamensbekendtgørelsen for at give universiteterne større fleksibilitet i udviklingen af eksamensdesigns, der kan sikre både validitet og akademisk integritet. Her er



det afgørende at diskutere, hvad der forstås ved akademisk integritet og selvstændighed i udformningen af eksamensopgaver (fx KU's nye principper for anvendelsen af GAI, kan rekvireres).

### *Mere praksisintegration?*

I både politiske reformer – såsom kandidatreformen og dimensioneringsinitiativer – og i universiteternes strategier efterlyses en stærkere kobling mellem uddannelse og praksis. Dette sker gennem øget praksisinddragelse, problemløsning, innovation og anvendelsesorienterede læringsforløb. En oplagt måde at imødekomme dette krav på er autentiske eksamener, der lader de studerende demonstrere deres viden, færdigheder og kompetencer i realistiske situationer, der enten simulerer eller skaber værdi uden for universitetet. Autentiske eksamensformer kan inkludere case-arbejde, simulationer, laboratorieøvelser eller udvikling af produkter, der kan anvendes i praksis (McArthur, 2023; Villarroel et al., 2018, Wick, et al. (2016). Disse eksamensdesigns er velegnede til at afprøve kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet – herunder evnen til at håndtere komplekse problemstillinger, samarbejde samt at anvende teori i praksis.

Autentiske eksamener kan designes i tråd med både *bedømmelse af, for og som læring* og kan derfor integreres i undervisningsforløb såvel som i afsluttende fageksamener (Villarroel, 2020). For at styrke autenticiteten yderligere kunne gruppeeksamener med én samlet bedømmelse overvejes, da gruppepræstationer afspejler gængse samarbejdsformer i arbejdslivet. Dette vil dog kræve en ændring af eksamensbekendtgørelsen. Ved at gentænke eksamensdesigns med fokus på autenticitet og praksisnærhed kan universiteterne ifølge forskningen også øge de studerendes studieengagement.

### **Konkrete forslag til gentænkningen**

Artiklen har argumenteret for:

#### **Feedback frem for kontrol**

At ressourcerne kan anvendes mere effektivt læringsmæssigt, hvis de studerende får flere muligheder for at forbedre deres arbejde gennem feedback frem for at møde prøveformer, der placeres sidst i kurset uden mulighed for læringsfremmende dialog.

#### **Øget integration bedømmelses- og læreprocesser**

Eksamensdesign, hvor bedømmelses- og læreprocesser integreres, kan imødegå centrale udfordringer – særligt i forbindelse med GAI og skriftlige prøver.

#### **Variation i eksamensdesign**

At uddannelserne gennem en strategisk variation og integration af forskellige eksamensdesigns kan sikre, at eksamener både fungerer som summative målinger af målopfyldelse og som redskaber, der aktivt understøtter læring og progression.

#### **Kompetencer ud over det faglige indhold**

At nogle af kvalifikationsrammens krav til generelle kompetencer er vanskelige at fremme gennem traditionelle eksamener, men samtidig er helt centrale for en universitetsuddannelse. Dette understreger behovet for eksamensdesign, der udvikler de studerendes evne til at tage ansvar for egen læring og styrke deres akademiske dømmekraft.

#### **Fra kontrol til læring og validitet**

At universiteterne ved at flytte fokus fra kontrol til læring og validitet kan skabe en meningsfuld eksamenskultur, der både kan imødegå udfordringerne ved GAI og samtidig fremme de studerendes faglige udvikling og dømmekraft.



### Programniveau-tænkning

At en programorienteret eksamenstænkning åbner for yderligere muligheder for at øge validiteten af bedømmelsespraksis.

### Behov for justering af bekendtgørelsen

Flere af forslagene forudsætter dog en justering af eksamensbekendtgørelsen. I lyset af de udfordringer, som teknologiske fremskridt – herunder GAI – medfører, samt de nuværende uklarheder om brugen af feedback i løbende prøver og portfolio, synes en revision af bekendtgørelsen uundgåelig.

Vi ser frem til en debat om, hvordan vi bedst kan understøtte de studerendes læring gennem eksamensdesigns, der er tæt integreret i undervisningen, og som sikrer, at universiteternes knappe ressourcer udnyttes optimalt.

### Referencer

ChatGPT 4.0 er blevet anvendt til at forbedre artiklens sprog og læsevenlighed.

Adams, R. J., et al. AERA, APA, & NCME (2014). *The Standards for educational and psycho-logical testing* (AER Association, AP Association, & NC o. M. i. Education Eds.). Washington: American Educational Research Association.

Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 545–556. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>

Bearman, M., Ajjawi, R., Boud, D., Tai, J. & Dawson, P. (2023). CRADLE Suggests... Assessment and genAI. figshare. Online resource. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22494178.v1>

Bell, A.R. & Brooks, C. (2018). What makes students satisfied? A discussion and analysis of the UK's national student survey, *Journal of Further and Higher Education*, 42:8, 1118-1142, [doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886](https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349886)

Bjælde, O. E., Boud, D., & Lindberg, A. B. (2023). Designing feedback activities to help low-performing students. *Active Learning in Higher Education*, 14697874231212820.

Bjælde, O. E. & Lindberg A. B. (2021). "DUT Guide om løbende bedømmelse". *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 16(31), s. 79-93. <https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.128036>

Bjælde, O.E., Jørgensen, T. H., & Lindberg, A. B. (2017). Continuous assessment in higher education in Denmark. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 12(23), 1-19. <https://doi.org/10.7146/dut.v12i23.25634>

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 8–21.

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Routledge

Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment*. London: Routledge.

Carless, D, et al. (2017). *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. 1st ed., vol. 5, Springer Singapore Pte. Limited, 2017, [doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1)

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M. & Boud, D. (2024): *Validity matters more than cheating, Assessment & Evaluation in Higher Education*, [doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662](https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662)

- Dyhrberg O'Neill, L. (2024). Assessment of student debates in support of active learning? Students' perceptions of a debate-based oral final exam. *Active Learning in Higher Education*, 14697874241245665
- French, S., Dickerson, A. & Mulder, R.A. (2023). A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education* 88, 893–918. doi.org/10.1007/s10734-023-01148-z
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91
- HEA (Higher Education Academy, UK) (2012). *A Marked Improvement: Transforming Assessment in Higher Education*.  
[https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/a marked improvement 1568037044.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/a%20marked%20improvement%201568037044.pdf)
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 17–64). ACE/Praeger
- Mazon, M. (2017). Forsker: Dødhæmrende god idé at droppe karakterer. *Djøfbladet*, 11.10.2017. <https://www.djoefbladet.dk/artikler/2017/10/doedhamrende-god-ide-at-droppe-karakterer>
- McArthur, J. (2023). "Rethinking Authentic Assessment: Work, Well-Being, and Society." *Higher Education*, vol. 85, no. 1, pp. 85–101, doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y
- Messick, S. Linn RL. (1989). *Validity*. Educational measurement 1989 3rd ed New York Macmillan 13-103
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass
- Klein Degerbøl, S., Blohm Graversen, T., Lyngby Von Müllen, R. & Wick, P.J. (2025): *Aktiv læring*. Teach. Københavns Universitet. <https://researchprofiles.ku.dk/da/publications/aktiv-læring>
- Københavns Universitets nye principper for anvendelsen af GAI (gældende fra efterår 2025) - kan rekvireres  
Københavns universitet, Eksamenskatalog Samfundsvidenskabelige Fakultet: (Intranet, 13. feb. 2025). Kan rekvireres.
- Lodge, J.M., Howard, S., Bearman, M., Dawson, P & Associates (2023). *Assessment reform for the age of Artificial Intelligence*. Tertiary Education Quality and Standards Agency
- OpenAI. (2025). ChatGPT 4.0 [Large language model]. <https://chat.openai>.
- Piwek, P. & Savage, S. (2022). Student co-design of confidence-building formative assessment for Level 1 Computing and IT-students. eSTEE project final report. <https://university.open.ac.uk/scholarship-and-innovation/esteem/sites/www.open.ac.uk.scholarship-and-innovation/esteem/files/resources/Paul%20Piwek%20and%20Simon%20Savage,%20Student%20co-design.%20eSTEE%20Final%20Report.pdf>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*, 2. udgave. London: Routledge/Falmer
- Rienecker, L., Troelsen, R. (2023). *Universitetspædagogik i oversigt – Begreber og metoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rundle, K, Curtis, G. & Clare, J. (2020): Why students choose not to cheat. In Bretag, E. (ed.) (2020): A research Agenda for Academic Integrity. Edward Elgar. Bem., The model is on page 102 and is called: A modified routine activity theory model of the causes of, and barriers preventing plagiarism and contract cheating.

- Sadler, R. in Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C. & Fege, J. (2013): Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Rotterdam: SensePublishers, s.13-27
- Tai, J., Ajjawi, R.; Boud, D.; Dawson, P. and Panadero E. (2018). "Developing Evaluative Judgement: Enabling Students to Make Decisions about the Quality of Work." *Higher Education* 76 (3): 467–481. doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3.
- Trotter, E. (2006) Student perceptions of continuous summative assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31:5, 505-521, doi.org/10.1080/02602930600679506
- Van der Vleuten, C. P., Schuwirth, L., Driessen, E., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205-214.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna C. & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: creating a blueprint for course design, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:5, 840-854, doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396
- Villarroel, V., Boud, D., Bloxham, S., Bruna, D. & Bruna, C. (2020) Using principles of authentic assessment to redesign written examinations and tests, *Innovations in Education and Teaching International*, 57:1, 38-49, doi.org/10.1080/14703297.2018.1564882
- Wick, P., Portefée Hjortsø, C., Milkovic Rasmussen, R. Berg, P. (2016): *Bedømmelse og evaluering i innovations- og entreprenørskabsundervisning på de danske universiteter*. Fonden for Entreprenørskab. <https://ffefonden.dk/fonden-som-videncenter/vidensamling2/bedommelse-og-evaluering-i-innovations-og-entreprenørskabsundervisning-pa-de-danske-universiteter/>
- Winstone, N. & Carless, D. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education. A learning-focused approach*. Routledge: Abingdon.
- Yan, Z. & Boud, D. (2021). Conceptualising assessment as learning (p. 6). In Yan, Z. & Yang, L. (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*. New York: Routledge
- Aarhus Universitet: "Prøveformer på AU": <https://kvalitet.au.dk/aarhus-universitet/studieordninger-paa-au/centrale-elementer-i-en-studieordning/proeveform>

#### Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright  
 DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
 Dansk Universitetspædagogisk Netværk