

# “Er det relevant for eksamen?” – en perspektivisk artikel

Julie Marie Isager<sup>1</sup>, ph.d., TEACH, Københavns Universitet

## Abstract

Eksaminer er kommet på den universitetspædagogiske dagsorden, aktualiseret af GAI. Eksaminer gør noget ved folk og forløb, som har dyb pædagogisk betydning. I denne debatartikel stiller jeg en række spørgsmål til eksaminer af universitetspædagogisk art og peger på pointer som afsæt for at diskutere, hvordan dansk universitetspædagogik kan arbejde med eksaminer som en del af uddannelserne. Et universitetspædagogisk perspektiv på eksaminer er at fastholde fokus på, hvad de studerende skal lære og kunne – dvs. mere og andet end jura, administration og økonomi. Eksaminer er praksisser, ligesom undervisning er, selvom de ofte omtales som former, der mest af alt skal vælges. Der er formentlig andre dynamikker blandt studerende, der skal håndtere forventningerne i eksaminerne, end vi måske antager. Endelig foreslår jeg at dvæle ved ‘det, vi er interesserede i at bedømme, om de studerende kan’ – bedømmelsesinteresser – i undersøgelser og diskussioner om eksamenspraksisser.

## Fornyet interesse for eksaminer

Siden chatbots har gjort det muligt for studerende at generere blandt andet tekster, er det på alles læber, om prøveformerne skal ændres, og i så fald til hvilke, og hvilke konsekvenser det får. De nye teknologier kaster lys på eksaminer mere overordnet og (re-)aktualiserer en række diskussioner om eksaminer i pædagogiske kontekster, hvoraf nogle handler om chats og andre er mere generelle. De nye teknologier er dermed en anledning til som universitetspædagogisk konsulent med særlig ekspertise ifht. eksamen at spørge: Hvordan får vi gode eksamenspraksisser? Hvordan kan vi meningsfuldt inddrage både underviseres og studerendes perspektiver? Så vi overskrider et dominerende fokus på form og administration (fx økonomiske og administrative perspektiver).

Dansk Universitetspædagogisk Netværks konferences hovedspørgsmål i 2025 var: Hvad skal de studerende lære, og hvordan ved vi, om de har lært det? Som konsulent på Københavns Universitet søger jeg svar på begge spørgsmål, teoretisk, empirisk og praktisk. Mine hovedopgaver består i fra et universitetspædagogisk perspektiv at håndtere bedømmelse og eksaminer i en ny teknologisk virkelighed. Min tilgang til at arbejde universitetspædagogisk med eksaminer er, at generativ kunstig intelligens forstærker visse vigtige diskussioner, som altid har været der: om de mangeartede dynamikker, som eksaminer bevirker i uddannelser. Denne debatartikel er mit reviderede keynote-manuskript fra konferencen, og intentionen er at dele et øjebliksbillede af overvejelser og spørgsmål om eksaminer fra en universitetshverdag.

Thore Husfeldt pegede i sin keynote på DUNK24 på, at det er tid til et styrket fokus på eksaminer og bedømmelse. Husfeldts opfordring lød, at generativ kunstig intelligens betyder usikkerhed om, hvem eller hvad

---

<sup>1</sup> jmi@hum.ku.dk

der lærer, og hvem der kan hvad. Hvis bedømmerne ikke kender ophavet til og processen bag det produkt, som bliver bedømt ved eksaminer, hvordan vil universiteternes bedømmelser og certifikater så kunne udtale sig om, hvad den studerende har opnået i sin studietid? Hvordan kommer det til at påvirke fagene og uddannelsernes troværdighed? Generativ kunstig intelligens ryster nogle grundlæggende antagelser og sammenhænge mellem processer, produkter, læring og eksaminer, fx: Er tekster ikke længere udtryk for skribentens tænkning? Hvilke grundlag har bedømmere nu at foretage bedømmelser ud fra? Er det stadig nødvendigt at have mennesker til at læse og bedømme?

Sædvanligvis fylder administrative, økonomiske og juridiske perspektiver på eksaminer, og det er en øvelse at fastholde, hvordan en universitetspædagogisk vinkel overhovedet kan vægtes i hverdagen på uddannelserne.

### **At fokusere på fænomenet eksamen er ikke populært, men relevant**

Eksaminer er det, som Alexander Von Oettingen kalder for skolens beskidte princip – altså en allokerings- og selektionsfunktion pålagt af samfundet "som ingen helst vil røre ved" (Von Oettingen, 2017: se også Isager, 2024). Måske har universitetspædagogikken og dens praktikere et stedmoderligt forhold til eksaminer?

Overvej fx situationen her: En studerende rækker hånden op i undervisningen og spørger: "Er det her relevant for eksamen?" Jeg har ofte hørt undervisere genfortælle situationen, ofte er de irriterende over den. Det ville være bedre, hvis studerende ikke fokuserede på eksamen. Det er ikke rart at tale om eksaminer. Alligevel findes de som praksisser, der bliver gennemført hvert eneste år, i hvert semester og i hver blok. Det kan føles som et ubehageligt, kort nedslag i tid som en kontrast til det, vi gerne vil, nemlig dannelse og livslang læring.

Jeg tror, at alle er for dannelse og livslang læring, ligesom jeg selv er. Men jeg forstår godt tanken bag eksaminer: At uddannelsesinstitutioner må kunne certificere de kandidater, som kan kalde sig økonomer, læger, kunsthistorikere osv. med de privilegier og det ansvar, der følger med. Hvad er alternativet til, at uddannelserne varetager eksaminer? Jeg arbejder overordnet for, at eksamenspraksisser ikke spænder ben for afgørende, substantielle intentioner for studerende og for samfundet. Det er relevant at tale om eksaminer, fordi de betyder rigtig meget for studerende, for undervisere og bedømmere. Også fordi der er virkelig meget økonomi i eksaminer, og fordi omverdenen har bestemte forventninger til, at uddannelsernes eksamenspraksisser er velfungerende. Forventninger til eksaminer bør ikke ignoreres, for der er meget på spil – for den studerende, for bedømmerne og for uddannelsen.

### **Er de studerende overfladiske, hvis de spørger til eksamen?**

I Forskerforum kunne man under overskriften 'Et får i ulveklæder' læse om dybdelæring og eksaminer som et dikotomisk forhold:

*"Når bachelorstuderende ved Copenhagen Business School (CBS) har Benjamin Anker foran sig i auditoriet, oplever de en underviser, der giver dem, hvad mange af dem vil have: En lige og målrettet vej, der fører lukt til fagets eksamen og en god karakter. Der er ingen svinkeærinder. Ingen opfordringer om at gå på oplevelse i faget og litteraturen. Ikke en masse tidsspilde med øvelser og snak med sidemanden. Det er lige på og hårdt med læringsmål, pensum og klare beskrivelser af de kompetencer, de studerende vil opnå, og hvilke job det vil give dem adgang til. Men det, de ikke ved, er, at Benjamin Anker snyder dem. I virkeligheden vil han have de studerende til at glemme alt om karakterer, kaste sig ind i faget med liv og sjæl og suge til sig af dybdelæring. Men han har erkendt, at for at nå dertil må han gøre de studerende trygge. Og det gør man simpelthen ved at spille med på de flestes ønsker om målrettet, eksamensorienteret overfladelæring." (Højsgaard, 2024)*

Det er overfladisk at være eksamensorienteret eller målrettet ifølge beskrivelsen af de studerende her. Derfor anlægger Anker en snedig strategi for at dreje eller afspore dette ikke-acceptable fokus. Er det virkelig ikke muligt at indrette eksaminer bedre, så det ikke er nødvendigt at narre studerende? Er det umuligt at være en fagligt fordybet studerende, der også er interesseret i at klare eksaminer godt? Hvordan skal studerende gribe det an, hvis de reelt set gerne vil forstå logikkerne i de måder, der undervises og udprøves på – hvis undervisere opfatter det konfronterende?

### **Studenterperspektiver: At gå til eksamen fordrer evne til at aflæse situationen**

I min forskning fandt jeg, at der kan være andre dynamikker på spil end ønsket om overfladisk tidsoptimering. Jeg undersøgte danske mundtlige studentereksaminer fra elevernes perspektiv, dvs. de eksamenserfaringer, eleverne får før sommerferien, og før de starter på vores videregående uddannelser (Isager, 2021b). Mundtlig eksamensdeltagelse fra elevperspektiv er relevant som en lang skandinavisk tradition. Selvom vi har haft dem som en slags dannelses-kronjuvel siden 1846, så er de kun meget sparsomt udforskede. Og mundtlige eksaminer kan, ligesom så mange andre former, praktiseres vidt forskelligt, med den konsekvens, at de kan danne ramme for bedømmelse af vidt forskellige ting.

Når elever og studerende går til eksamen, produceres der både karakterer og erfaringer, og den underliggende antagelse er, at eksamensresultater indikerer, hvilke studerende der klarer sig godt og mindre godt. Hvordan finder elever og studerende ud af, hvad de bliver bedømt på? Hvordan ved de, hvad de skal sige – hvad der er relevant ved eksamen? Det undersøgte jeg fra en grundlæggende retorisk tilgang: En mundtlig eksamen er en retorisk situation, hvor eleven som taler skal overbevise sine bedømmere om, at de er værdige til at få den anerkendelse, der følger med, når man består en eksamen i et bestemt fag. Bitzer, som beskrev en sådan retorisk situation, siger, at der i selve situationen ligesom er indbygget passende svar, og at det er en analytisk opgave for talere at beslutte, hvordan de vil besvare situationens kald (Bitzer, 1968). Mundtlige eksaminer ligger efter et undervisningsforløb, som danner en historik for de eksamensytringer, som kan få betydning for elevernes fremtid.

Jeg fulgte derfor caseelever i alle fag i foråret, gennem eksamensintroduktioner, i læseferien og var med til eksaminer. En iøjnefaldende, men måske ikke så overraskende iagttagelse, jeg gjorde, var, at eksaminer er alvor. Dødsens alvor. Eksaminer er 'skafotter', hvor folk bliver 'slagtet', de 'drukner'. Sådanne metaforiske udtryk peger på, at certificering kan have konsekvenser, og de kan ikke sådan ignoreres fra elevperspektiv. Vores optagelsessystem udvikler sig i retning af, at karakterer i ungdomsudannelserne bliver vigtigere og vigtigere. De fremgår af Uddannelses- og Forskningsministeriets evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser fra 2020 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Hvad ved vi egentlig om, hvad eksamensbeviser fra videregående uddannelser reelt betyder for job og karrierer for studerende?

### **Eksamen og undervisning peger på hinanden**

Eleverne i mit feltstudium havde generelt kun vage forestillinger om, hvordan man klarer sig godt til eksamen. Som regel blev de introduceret til eksaminernes former. Hvor lang er forberedelsen, hvor lang er teksten, skal der være et oplæg, trækker man et spørgsmål? Fælles undersøgelse af kompleksiteten i gode, interessante, velargumenterede svar i en faglig kontekst var sjældent i eksamensintroduktionerne.

At læse faglige mål var i sig selv ikke tilstrækkeligt for eleverne, og nogle var bedre end andre til at udlægge dem. En central måde at identificere eksamensforventninger på var at orientere sig langt mere analytisk-observerende ved at følge, hvordan lærere agerede dialogisk i klasserummet: Hvad bliver konsolideret? Anerkendt, underkendt, stoppet, fremhævet? Også tonefald og kropssprog indikerer, hvad der er det rette at gøre, hvis du vil anerkendes her. Diskrepans mellem læringsmål og klasserumspraksis bliver opdaget af eleverne

(Isager, 2021c).

Elever "knækker lærerkoden", som caseeleven Simone forklarede. Elever kalkulerer, hvad deres dygtige lærere tænker er gode, sammenhængende faglige svar. Det kan betyde, at en elev må trække sig fra sin egen fortolkning, hvis den ville blive opfattet som konfrontatorisk. Selv mundtlige eksaminer kan ikke 'afdække' hvad eleven kan. Elever afgiver deres eksamensbesvarelser ud fra deres fortolkning af forventningerne til en god eksamensbesvarelse, og samtidig kan de mene, tænke, synes ting, som de holder tilbage, og ikke lader deres bedømmere se (Isager, 2021a). Hvis bedømmere gerne vil undersøge de studerendes kritiske, analytiske, diskuterende tanker, så må man konsolidere det i undervisningen, dvs. der må være pædagogisk stringens i praksis mellem undervisningen og eksamen. Pointen er, at det er i undervisningen, som danner ytringshistorik for eksamen, at eleverne finder tegn på, hvad den gode eksamensdeltagelse er. Det er undervisningen, der informerer eleverne om, hvordan de er præcise med deres terminologi, hvordan man argumenterer for sin statistiske metode, hvordan man stiller et argument op. Fra elevperspektiv er det wash-forward (Isager, 2021b).

Forskning i universitetsstuderendes deltagelse i skriftlige eksaminer viser noget lignende. Også studerende foregriber, hvordan deres eksamensdeltagelse vil blive modtaget af deres bedømmere, når de skriver opgaver. Nervøsitet for at komme til at plagiere, når man ikke vil det, gælder for flere end halvdelen af de danske studerende, der deltog i et tvær europæisk studium (Goddiksen et al., 2024). Det kan få studerende til at dyngte teksten til med fodnoter, eller at fravælge relevante kilder, som de tidligere har brugt for at undgå en potentiel anklage om plagiat.

Mine caseelever søgte ikke at springe over, hvor gærdet er lavest. Eleverne søgte at undersøge eksaminer som en struktur for en dybt kompleks faglig begivenhed, hvor de skal tale relevant og overbevisende til dygtige fagfolk, der vil undersøge deres kunnen. Jeg foreslår derfor, at spørgsmål om eksaminer fra elever og studerende kan opfattes som mere eller mindre hensigtsmæssige måder at spørge til fagets kerne på, forgrund og baggrund, identiteter, kriterier, hjemler eller logikker. En anledning til sammen at undersøge, hvad der er godt her. Evnen til at vurdere kvaliteten af ens eget og andres arbejde kalder australierne for Evaluative judgement (Bearman et al., 2024). Samtaler om, hvad der er godt, acceptabelt og fornuftigt i de konkrete sociale kontekster i fagene bliver der brug for at fokusere på i en tid med generativ kunstig intelligens.

### **Eksaminer er praksisser, ikke kun former**

En hovedpointe er altså, at eksaminer er praksisser, ligesom undervisning. Disse praksisser har en række forskelligartede dynamikker og konsekvenser for alle implicerede. Det gør noget ved folk at praktisere dem, både hvis de er 'skriftlige' og 'mundtlige'. Mundtlige eksaminer kan fungere som afhøringer. Skriftlige opgaver kan fx bruges som multiple choice eller som essays, og forventninger til acceptabel struktur, argumentation mv. er ofte temmelig lokale. Et universitetspædagogisk spørgsmål bliver derfor, om eksaminer bliver praktiseret, så de understøtter snarere end står i vejen for intentionerne for studerendes læring og formål med uddannelsen? Universitetspædagogisk fornyet fokus på eksaminer kan bestå i at forholde sig undersøgende, spørgende, nuanceret til de mange forhold og dimensioner i disse praksisser: Hvordan er det at være studerende, der skal eksamineres? Hvordan er det at være bedømmer, der skal eksaminere? Svensk forskning viser fx, at den blotte tilstedeværelse af generativ kunstig intelligens får undervisere/bedømmere til at forskyde deres bedømmelse fra, hvor god teksten er, til om den er skrevet af et menneske eller ej (Farazouli et al., 2024).

Hvordan giver institutioner rammer for, at eksaminer kan være fair, præcise og gennemførlige (Gipps, 2012)? Dette gælder uanset den specifikke eksamensform, og uanset om chats er involveret – og uanset om fremtidens eksaminer er mere mundtlige. Eksamenspraksisser kan undersøges, reflekteres over, udveksles i

universitetspædagogiske territorium fx: Hvor tæt kommer bedømmerne på at få indsigt i, hvad de studerende kan? Hvad er bedømmerne interesserede i at undersøge, om de studerende er i stand til (som jeg kalder bedømmelsesinteressen), og hvordan får disse interesser de bedst mulige rammer?

### **Hvad er det relevant at eksaminere i? At vælge eksamensform kræver en bedømmelsesinteresse**

I min hverdag som universitetspædagogisk konsulent, der arbejder med eksaminer, møder jeg oftest spørgsmålet om eksamensform: Hvilken eksamensform er den rette? Jeg plejer at svare på spørgsmålet om eksamensform ved at spørge tilbage: Hvad vil du gerne have, at eksamensformen skal kunne bedømme? Det sker, at overvejelser om valg af eksamensform efterlader dette og i stedet tager udgangspunkt i teknologiske forhold: I så fald handler det mest om at 'håndtere' generativ kunstig intelligens. Eksamensformerne må være en konsekvens af, hvad der er allervigtigst at have udprøvet hos studerende for at kunne certificere troværdigt og retfærdigt og for at understøtte hensigtsmæssige studentererfaringer – et dybt fagdidaktisk spørgsmål, der er helt afhængig af overordnede intentioner med uddannelsen. Min term for dette er 'bedømmelsesinteresse'.

I en deduktiv designproces af eksamen vil det muligvis være oplysende at forestille sig bedømmelsesinteressen som en parallel til forskningsinteressen: Der er noget ganske bestemt, man gerne vil have indsigt i (om de studerende har lært). At have et skærpet blik for, hvad dette er – at være enig med sine forskerkolleger om det – vil være en fordel for det efterfølgende arbejde med at tilrettelægge arbejdsprocesser, indhentning af empiri, beslutninger om analysefaser og afrapportering. Det vil svare til, at opgaven ved eksamen er at indhente gode 'observationer' om de studerendes læring (Kane, 2013). Hvis det er acceptabelt at tænke sådan, vil forskere kunne trække på deres erfaringer med at argumentere metodologisk for, hvordan deres forskningsinteresser kan oplyses med empirisk grundlag. At gøre sig argumentationen og antagelserne klart undervejs i designarbejdet betyder, at beslutningerne kan forklares og kommunikeres til de involverede, fx studerende, censorer og andre aktører.

Det er også muligt at fremanalysere bedømmelsesinteressen i eksisterende eksamenspraksisser mere induktivt. Det kan fx ske ved, at kolleger sammen undersøger: Hvad bliver der reelt kigget efter som det vigtigste ved de eksaminer, der bliver gennemført? Hvordan bliver der undervist med bedømmelsesinteresse og eksamenspraksis for øje? At beskrive bedømmelsesinteresse ved at fokusere på igangværende praksis kan gennemføres af flere aktører. En uddannelsesforsker kan fx beskrive bedømmelsesinteresse ud fra eksamens- eller undervisningspraksisser. Dette kræver en del observation af de relevante praksisser og overvejelser om graden af fagdidaktisk kendskab (se fx Isager, 2021b). Undervisere på kurset eller på uddannelsen vil også kunne observere hinandens undervisning og eksamination for at foretage et tilsvarende analytisk arbejde, eller bedømmelsesinteresse vil kunne være fokus for faglige diskussioner i fx mødekontekst. Det vil være en udfordring her at skulle være "engagerede opdagere" (Polanyi, 2012) i egen tavse eksamenspraksis. Der kan være både fordele og ulemper ved at være henholdsvis insider og outsider i arbejdet for både at have den faglige indsigt og en vis distance.

Studerende kunne desuden beskrive, hvordan undervisningen fremstiller et billede af kursets og fagets faglige kerne(r). Sætninger om bedømmelsesinteressen kunne skrives frem af de studerende. Sådanne beskrivelser kan muligvis give anledning til at overveje, om der er brug for at justere enten bedømmelsesinteresse, eksamensform, -praksis eller samtaler om eksaminer.

## Universitetspædagogik bør ikke overlade eksaminer til det administrative perspektiv

Diskussioner om eksaminer bliver ofte forskudt væk fra universitetspædagogiske spørgsmål om, hvad de studerende skal lære, og hvordan vi ved, om det lykkedes. I min hverdag ses eksaminer oftest fra et administrationsperspektiv: De skal kunne gennemføres, it-systemerne skal kunne tilpasses, der skal være lokaler til rådighed og tilstrækkelig økonomi, så omfanget af studerende på kurserne har stor betydning. Som universitetspædagogisk konsulent kan det være en betragtelig opgave at skabe lydhørhed for universitetspædagogiske perspektiver og dilemmaer blandt de forholdsvis mange aktører, der betragter eksaminer fra deres vinkler. Jeg kommer ikke langt med at oplyse og udvikle gode pædagogiske eksamenspraksisser, hvis ikke jeg ikke på perspektivfleksibel vis kender til og respekterer forhold om økonomi, administration og jura.

Jeg minder mig selv om at fastholde mit universitetspædagogiske perspektiv på eksaminer ved at tænke på min hobby: Bonsaitræer. På næste side er billeder af et af mine bedre lærketræer. Det udvikler sig godt. Det er nogenlunde trekantet, det har en fin retning og en stærk stamme, når det ses i fig. 1. Det er også træets forside. Bonsaitræer er afhængige af at blive set fra en bestemt vinkel – man vælger det perspektiv, man ser på træet fra. De bedste træer er vanskelige at vælge forside til, fordi de er flotte fra mange vinkler. Men skifter man perspektiv, så ser træet anderledes ud.

Eksaminer ser forskellige ud, alt efter hvem der kigger på dem:

- Studerende: "Fik jeg vist, hvad jeg kan?"
- Jurister: "Er det lovligt?"
- Bedømmere: "Hvor godt et indtryk fik jeg af, hvad den studerende er i stand til?"
- Administration: "Kan det lade sig gøre?"

Jeg mener, at et universitetspædagogisk perspektiv på eksaminer informeres af studenter- og bedømmerperspektiver, og det tager højde for de intentioner, uddannelserne har med og for de studerende på kortere og længere sigt. Det er for mig at se forsiden af bonsaitræet. Selvom eksaminer er flerdimensionelle størrelser, må det universitetspædagogiske perspektiv stå centralt.



**Fig. 1:** Bonsaitræets forside



**Fig. 2:** Bonsaitræet fra tre andre vinkler

**Referencer**

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>

Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), Article 1.

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices.

*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), Article 3. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>

Gipps, C. V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment* (Classic ed). Routledge.

Goddiksen, M. P., Johansen, M. W., Armond, A. C. V., Centa, M., Clavien, C., Gefenas, E., Kovács, N., Merit, M. T., Olsson, I. A. S., Poškutė, M., Santos, J. B., Santos, R., Strahovnik, V., Varga, O., Wall, P. J., Sandøe, P., & Lund, T. B. (2024). The dark side of text-matching software: Worries and counterproductive behaviour among European upper secondary school and bachelor students. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 15. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00162-7>

Højsgaard, L. (2024, december). Et får i ulveklæder. *Forskerforum*, 26–28.

Isager, J. M. (2021a). "At knække lærerkoden" – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen. *Nordic Studies in Education*.

Isager, J. M. (2021b). "Hvis du vakler, er der ridser i lakken" *Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv* [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34453.86247>

Isager, J. M. (2021c). "Mundtlig eksamen er en kunst" – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i fagene historie og engelsk. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(2021:2), Article 2021:2.

Isager, J. M. (2024). 'Cracking the teacher's code' – an ethnographic study of students preparing for oral exams. *Ethnography and Education*, 19(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2298945>

Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), Article 1.

Polanyi, M. (2012). *Den tavse dimension* (Tom Bøgeskov, Overs.; 1. udgave). Mindspace.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). *Evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser* (s. 250). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer>

Von Oettingen, A. (2017). Skolens paradoks og det beskidte princip. I T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.), *Uren Pædagogik 3* (s. 176–186). Klim.

### 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