

En trofast tjener eller en bjørnetjeneste? Elevens forhold til generativ kunstig intelligens i klasserommet



Mariette Aanensen
*Universitetslektor og stipendiat,
Institutt for fremmedspråk og oversetting,
Universitetet i Agder*



Lenka Garshol
*Førsteamanuensis, Institutt for
fremmedspråk og oversetting,
Universitetet i Agder*

I denne artikkelen undersøker vi hvordan ungdomsskoleelever forholder seg til og bruker generativ kunstig intelligens (GKI), før og etter GKI-baserte intervensjoner. Tematisk analyse av intervjuer viser at elevenes oppfatning endres ved økt bruk, men at mangel på systematisk opplæring gjør bruken ujevn. Vi fremhever behovet for målrettet veiledning for å støtte elevene i å forstå skillet mellom GKI som snarvei og GKI som læringsstøtte, og for å sikre at teknologien bidrar til læring og faglig utvikling.

Med lanseringen av en åpen og gratis versjon av Chat GPT i november 2022 ble allmennheten for alvor oppmerksomme på generativ kunstig intelligens (GKI). Potensialet for bruk av GKI i skolen kan være stort, samtidig som teknologien byr på en rekke utfordringer og stiller krav til både lærere og elevens kompetanse og digitale dømmekraft (Kasneci et al., 2023). Flere stiller spørsmål ved om bruk av GKI fremmer eller hemmer læring, og hvilke forutsetninger som må være til stede for at teknologien skal virke lærings-

fremmende (Saxegaard, 2024). Mulighetene for støtte fra GKI i undervisning fremheves i økende grad også i norsk kontekst (Elstad & Korbøl, 2025; Sørhaug, 2025), men verktøyene tas i bruk i et landskap der pedagogiske rammer, strategier og opplæring fortsatt i stor grad mangler (Kvistad & Skar, 2025).

For lærere og skoleledere har dette aktualisert et behov for utvikling av både kompetanse og praksis. Samtidig skjer den teknologiske utviklingen så raskt at forskningen strever med å holde tritt. En rekke studier fokuserer på lærerens perspektiv – enten det gjelder holdninger til teknologien (Du & Gao, 2022), bruk av GKI-generert undervisningsmaterieell (Jauhainen & Guerra, 2023), eller GKI-støttet formativ vurdering (Steiss et al., 2024). Noen studier setter søkelys på elevenes erfaringer med verktøyene (Klarin et al., 2024), men dette har fått mindre oppmerksomhet. I tillegg fokuserer eksisterende studier på GKI i stor grad på høyere utdanning, noe som sannsynligvis skyldes mangel på retningslinjer for bruk i skolen (Bueie et al., 2025). Det finnes færre studier på GKI i grunnopplæringen (K12), spesielt få av disse retter seg mot ungdomsskolen (Alfarwan, 2025). Vi vet derfor lite om hvordan elevene forholder seg til og bruker GKI i norsk ungdomsskole.

I en spørreundersøkelse blant norske elever på videregående fant Bueie et al. (2025) at en økende andel bruker GKI, samtidig som de opplever manglende retningslinjer og lite diskusjon av temaet. De ga uttrykk for begrenset kunnskap og skepsis både til lærernes bruk og kvaliteten på KI-generert tekst. Behovet for

opplæring fremheves i denne studien. I en annen studie undersøkte Bueie (2024) elevperspektiver i norskfaget på vg3. Funnene viser at selv et relativt kortvarig og enkelt opplegg ga grobunn for økt forståelse for teknologien, og utviklingen av såkalt KI literacy knyttet til skriving anbefales. Elevene i studien oppga at GKI-chatboten kunne støtte dem i å komme i gang, utvikle ideer og forbedre tekst, men uttrykte samtidig skepsis til å «overlate hele arbeidet» til teknologien.

Denne spenningen mellom støtte og overlevering går igjen i faglitteraturen. Kluge (2024, s. 192–194) foreslår tre kategorier for teknologisk støtte, avhengig av oppgavetype: (1) ting vi allerede mestrer og som GKI kan gjøre for oss, (2) ting vi verken mestrer eller kan lære oss innen rimelig tid, og (3) aktiviteter vi skal lære (f.eks. støtte til å strukturere en tekst). Det er denne siste kategorien som Kluge fremhever som mest interessant. Samtidig understrekes det at skillene mellom disse ikke er helt tydelige, det samme gjelder skillet mellom det vi behersker og det vi ikke behersker.

Kluge (2024) sine støttekategorier kan sees som varianter av en velkjent pedagogisk idé, nemlig at støtte tilpasses oppgaven og gradvis trappes ned ettersom eleven mestrer mer. I pedagogisk teori omtales dette gjerne som «den mer kompetente andre» (*More Knowledgeable Other*, Vygotsky, 1978) og stillas (*scaffolding*, Wood et al., 1976). Støtten kan komme fra en lærer, en medelev eller – i denne sammenhengen – en GKI-chatbot. Et spørsmål som ofte stilles er om ikke lærers støtte vil være å foretrekke fremfor en GKI. En amerikansk studie viser at elever foretrekker læreres tilbakemeldinger, om enn marginalt, fremfor en chatbot (Steiss et al., 2024). På den andre siden fremheves det i flere studier at GKI er teknologi som er tilgjengelig for elevene døgnet rundt, en forventning man ikke kan ha til en lærer.

Det er i dette landskapet denne studien plasserer seg. Vi ønsker å undersøke hvordan elever i ungdoms-

skolen forholder seg til og bruker GKI-chatboter. Vi er særlig interessert i hvordan elevenes forhold til GKI utvikles gjennom erfaring, og hvilke muligheter og begrensninger de selv oppfatter ved teknologien. Dette kan gi verdifull innsikt for lærere og skoleledere som skal legge til rette for opplæring i tråd med intensjonene i læreplanverket, LK20. Det gjeldende læreplanverket ble utviklet før GKI ble tilgjengelig for allmennheten, teknologien er derfor ikke eksplisitt omtalt i læreplanene. Samtidig er utviklingen av digitale ferdigheter viet en sentral plass, og Utdanningsdirektoratet (2024) fremhever skolens rolle i elevenes møte med KI, samt viktigheten av lærernes pedagogiske vurderinger og innramminger for denne læringsprosessen. I praksis finnes det imidlertid få konkrete retningslinjer for når og hvordan GKI introduseres i klasserommet. Dette skaper et tomrom mellom læreplanens føringer og den faktiske opplæringen elevene får. Dette tomrommet søker denne studien å utforske.

Materialer og metode

Datagrunnlaget for denne artikkelen består av to runder med gruppeintervjuer gjennomført med 30 elever fra 8.-10. trinn på en ungdomsskole i Sør-Norge. Datainnsamlingen var en del av et større prosjekt som også innebar en anonym digital spørreundersøkelse, innsamling av tekster og skjermopptak knyttet til gjennomføring av en intervensjon i språkfagene (norsk, engelsk og spansk) hvor elever brukte GKI-chatboter (heretter GKI-oppgaver). Intervensjonen ble gjennomført som del av ordinær undervisning i språkfagene i løpet av ett skoleår, og alle elevene ved skolen deltok. I tillegg ble det, uavhengig av dette prosjektet, jobbet med GKI-oppgaver i andre fag.

Ved skoleårets start ble det gjennomført en spørreundersøkelse i SurveyXact. Resultatene fra denne brukes i denne studien kun for å gi innsikt i elevenes tidligere erfaringer med GKI. Den første intervjurunden ble gjennomført i begynnelsen av oktober med 30 elever (se tabell 1). Andre intervjurunde ble gjennom-

ført på våren (mars–juni), med 25 elever. Av praktiske årsaker knyttet til undervisning og emneplaner var det

ikke mulig å gjennomføre andregangsintervjuer på samme tidspunkt i alle klasser.

	Antall elever på trinnet	Spørreundersøkelse	Intervju før	Intervju etter
8. trinn	30	28	12 (4 grupper)	8 (2 grupper)
9. trinn	23	22	11 (3 grupper)	10 (3 grupper)
10. trinn	26	22	7 (2 grupper)	7 (2 grupper)

Tabell 1: Antall elever inkludert i datainnsamling.

Utvalget av elever til gruppeintervju ble basert på innlevert samtykke (*convenience sampling*, Creswell & Guetterman, 2021, s. 173). Alle elever som leverte signert samtykke fra foresatte og samtykket selv til å bli intervjuet ble med i utvalget. Frafall i andre intervju-runde skyldes elevfravær på intervjudagen. Alle intervjuer ble tatt opp med diktafon-app fra Nettskjema og først transkribert automatisk med Autotekst (Whisper V3) og deretter manuelt korrigert. Transkripsjonene ble gjennomlest av begge forfattere og kodet i NVivo med et felles kodesett (se vedlegg 1).

Materialet ble deretter analysert gjennom refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). I denne induktive prosessen utviklet vi tre hovedtemaer basert på elevutsagn knyttet til lærings situasjon og GKI-rolle samt vår tolkning av læringsresultatet (se tabell 2).

Vi utviklet hovedtemaet GKI som trofast tjener basert på når GKI blir brukt til oppgaver elevene allerede kan og dermed er i stand til å kvalitetssikre. GKI som bjørnetjeneste er betegnelse på når GKI brukes for å gjøre oppgaver som elevene ikke mestrer på egen hånd og

derfor ikke kan kvalitetssikre. Mellom disse to befinner det seg et læringsvindu i oppgaver og kontekster hvor GKI kan støtte elever i oppgaveløsning og bidra til læring, dette hovedtemaet har vi kalt GKI som en mer kompetent andre. Disse tre hovedtemaene tilsvarer i grove trekk Kluges (2024) kategorier for teknologisk støtte, noe som vi kommer tilbake til i diskusjonen.

Begrensninger og etiske hensyn

Datainnsamlingen ble gjennomført på en nokså liten ungdomsskole med kun 79 elever. Selv om alle elevene ble invitert til å delta, valgte ganske mange å ikke stille til intervju tross samtykke fra foresatte. Dette kan bety at elevene som stilte til intervju kan ha vært mer positive til og åpne om sin bruk av GKI enn de som ikke lot seg intervju. Elever som deltok i intervju, ble anonymisert etter opptak og forsikret om at hverken opptak eller utsagn fra enkeltelever blir kommunisert til lærerne. Det er likevel mulig at elever prøver å fremstå som ansvarsfulle ovenfor intervjueren og sier det som de tror vi ønsker å høre og ikke nødvendigvis gir en ærlig beskrivelse av egen praksis (*sosial ønskeverdighet*, Grimm, 2010).

Lærings situasjon	GKI-rolle	Læringsresultat	Hovedtema
Oppgave jeg kan gjøre selv	Effektivisering av eget læringsarbeid	Raskere resultat som kan kvalitetssikres ved egenvurdering	GKI som trofast tjener
Oppgave jeg ikke kan gjøre selv	Erstatning av eget læringsarbeid	Raskere resultat som ikke kan kvalitetssikres ved egenvurdering	GKI som bjørnetjeneste
Oppgaver jeg ikke kan gjøre selv, men som jeg kan lære	Støtte til eget læringsarbeid	Tilegnelse av ny kunnskap eller ferdighet	GKI som en mer kompetent andre

Tabell 2: Oversikt over lærings situasjon, GKI-rolle og læringsresultat knyttet til tre hovedtemaer.

Intervensjonstimene som ble utført mellom den første og andre intervjurunden ble gjennomført av fire lærerutdannere i norsk (9.–10. trinn), engelsk (8.–10. trinn) og spansk (9.–10. trinn). Det foregikk også annen undervisning, både med og uten GKI, gjennomført av vanlige lærere resten av skoleåret. GKI-oppgaver ble integrert i undervisningsopplegg og tilpasset klassene og fagene etter samråd med lærere. De kan derfor ikke direkte sammenlignes på tvers av årstrinn og fag, men inkluderte f.eks. GKI-støttet forberedelse til prøver (muntlige og skriftlige), bruk av GKI til planlegging av tekst og til individuelle tilbakemeldinger på tekst.

Resultater

I denne delen presenterer vi først en beskrivelse av elevenes erfaring med GKI, deretter presenterer vi elevutsagn som knyttes til de tre hovedtemaene introdusert ovenfor. Til slutt presenteres elevutsagn knyttet til uklare skillelinjer mellom de tre hovedtemaene. Sitater er markert med trinn, gruppe og tidspunkt for intervju (pre/post) for å tydeliggjøre spredning av mening blant elevene. Hvis flere i gruppen sa det samme eller sa seg enig med den som snakket, omtaler vi gruppen som helhet.

Tidligere erfaring med GKI

I den første intervjurunden var det tydelig at de fleste elever hadde lite erfaring med å bruke GKI-baserte verktøy til læringsarbeid. Noen nevner at de testet chatboten i Snapchat (MyAI) eller ChatGPT, men kun til å lage morsomme bilder eller sangtekster. Noen få elever har utforsket mulighetene mer, f.eks. ved å be GKI å lage enkle spill, foreslå akkordprogresjon til øving på instrument, eller generere innhold til TikTok. De fleste kunne ikke huske å ha brukt GKI til læring, men noen nevnte at deres lærere hadde vist dem hvor upålitelig GKI kan være. Kun én gruppe fra 9. trinn viste til en undervisningssekvens fra forrige skoleår hvor GKI ble brukt til læringsarbeid: læreren ba dem bruke GKI til å generere beskrivelse av en

ideell verden ut ifra forskjellige ideologier. Noen grupper nevnte at de fikk lov til å bruke GKI til inspirasjon før de begynner å jobbe med oppgaver, men ikke alle benyttet seg av dette. En gruppe fra 10. trinn nevnte at de brukte GKI jevnlig til lekser eller skoleoppgaver uten at læreren har gitt en klar instruks til dem.

I spørreundersøkelsen som ble gjennomført av nesten alle elevene, svarer derimot over halvparten (37 elever) at læreren har bedt dem å bruke GKI på skolen, hovedsakelig til å komme med forslag eller finne informasjon til en oppgave, og 35 elever sier at de har brukt GKI uten at læreren har bedt om det. Vi konkluderer derfor med at elever på denne skolen ikke hadde mye erfaring med veiledet bruk av GKI til læringsarbeid ved begynnelse av prosjektet, men cirka halvparten av elevene hadde brukt GKI til skolearbeid minst en gang, enten på eget initiativ eller etter instruksjon fra lærer.

Effektivisering av læringsarbeidet: GKI som en trofast tjener

Mange elever mener at de bruker GKI til å gjøre delen av jobben som de kunne ha gjort selv, men at med GKI blir de mer effektive, f.eks. at de kommer raskere i gang med oppgaver eller får inspirasjon: «Som for eksempel med å lage overskrifter og sånn. For det er jo litt dumt hvis man bruker liksom hele timen på å prøve å finne, for eksempel, hva skal personen i historien hete» (9t-g2-pre). De understreker at de må gjøre jobben selv, men det er nyttig å komme i gang med ideer fra GKI. Flere elever sier at de bruker GKI hovedsakelig til å finne informasjon. Det er raskere å bruke GKI enn f.eks. Store Norske Leksikon, hvor mange av tekstene er lange mens GKI gir et kort og konsist svar: «Hvis man går på norske leksikon, så blir det så lange avsnitt, men på ChatGPT er det jo kjempesmått. Man får konkrete svar, så slipper man å lete så veldig lenge» (10t-g2-pre). Andre nevner at GKI kan brukes til å forklare begreper eller forenkle fagtekster slik at de kan

jobbe videre med dem: «Og så kan du få det veldig lett forklart, og du sparer jo mye tid på det. For det er ikke alltid Google har de beste svarene heller. Det kan være litt vanskelig å forstå» (8t-g1-post).

Samtidig stiller flere av elevene spørsmål om en type avhengighet – hvis vi overlater alle disse oppgavene til GKI, klarer vi fortsatt å utføre dem på egenhånd, hvis vi må? Dette kommer særlig opp i post-intervjuene: «Til slutt kan man jo ende opp med at man ikke klarer å skrive tekst selv, fordi man vet ikke hvor man skal begynne på en måte. [Flere i gruppen sier ja.] Det kan bli litt mye av det av og til» (8t-g1-post). «Når man bruker disse KI-kildene kan man miste noen av de egenskapene til å finne den informasjonen selv og skrive informasjon og lese og sånn. Det tror jeg kan på en måte bli glemt her. Så det kan bli dårligere» (10t-g2-post). Mens andre innrømmer at de er blitt latere og selv om de kunne utføre oppgavene selv så overlater de dem til GKI fordi de har lyst til å gjøre noe annet i timen: «Ja vel, jeg vil finne svar på oppgavene kjapt så vi har mer tid til å spille [latter]» (10t-g1-post).

Erstatning av læringsarbeidet: GKI som en bjørnetjeneste

Å finne fakta er den vanligste grunnen for at elever tar i bruk GKI i skolearbeid og de fleste elever sier at det er viktig at man verifiserer fakta fra andre kilder, men på direkte spørsmål om de gjør det, svarer de fleste unnvikende eller direkte nei. Mange innrømmer at de bruker GKI hvis de ikke klarer å finne informasjon de trenger gjennom å bruke en søkemotor: «Jeg bruker ChatGPT. Hvis jeg har lett etter noe på internett, også finner jeg det for eksempel ikke, så kan det finne det for meg» (10t-g2-pre). Noen ber til og med GKI om å «lage» informasjon til dem: «For eksempel, hvis jeg skal finne informasjon som ikke er et annet sted, så kan jeg spørre ChatGPT liksom, om å... liksom om å lage en tekst som handler om et tema» (9t-g3-pre). Selv om de aller fleste elever er sammenstemte om

at man må alltid dobbeltsjekke informasjon produsert av GKI og at GKI kan finne på ting som ikke er sant, setter ingen spørsmålstejn ved denne praksisen om å stole på GKI hvis man ikke finner det man trenger andre steder på internett.

En elev forteller at hen merker at GKI kan svare godt på ting hen ikke vet så mye om, men når hen spør om noe hen er interessert i, så tar GKI ofte feil: «Den eneste gangen jeg opplevde egentlig at den sier direkte feil, er hvis det er ting jeg kan noe om. Og så da ser jeg det er ikke riktig, og så da retter jeg på boten. Men utenom det... Uansett så stoler jeg på ham da» (10t-g1-post). Intervjuer spør hvordan man kan vite om GKI har svart riktig på det man ikke vet så mye om og flere i gruppen innrømmer at det er problematisk. I en annen gruppe nevner en elev at hen ser at svaret GKI gir er farget av måten hen spør: «Det har noen gang vært sånn, hvis du for eksempel spør et spørsmål, og du åpenbart lener deg for eksempel mot ja i det spørsmålet, så svarer den det som så ofte er enig. Så du må være veldig forsiktig med det» (10t-g2-post). Med andre ord prøver GKI å være vennlig og bekrefte den synsvinkelen ledeteksten antydte, noe som eleven beskriver som problematisk om man er ute etter fakta eller objektive vurderinger. Noen elever kommenterer også GKIs evne til å fremstille fleip som fakta og problematiserer dette: «Men så bare finner den på. Den bare liksom er så sikker i det den sier. Så da tror du jo også» (9t-g2-post). Her er det viktig å bemerke at disse mer reflekterte svarene som regel kommer fra eldre elever.

Støtte til læringsarbeidet: GKI som en mer kompetent andre

Allerede i den første intervjurunden blir det nevnt eksempler på GKI-bruk som er mer støttende og ikke bare en erstatning av egeninnsats, som veiledning ved oppgavestart: «Det kan hjelpe med hva jeg skal google, hva jeg skal finne ut, hva jeg skal gjøre. Det

er som en lærer over Chromebook, liksom» (8t-g2-pre) eller til å forklare begreper: «Jeg synes egentlig KI er ganske god til å forklare spørsmålene, sånn at det blir enklere å forstå» (8t-g1-pre). I andre intervjuer ser vi at elever nevner GKI-støttet læringsarbeid oftere og de er mer tydelige på at de bruker GKI som en personlig lærer som alltid er tilgjengelig og som hjelper dem videre med oppgaven uten at den erstatter egeninnsats. GKI blir brukt både i forberedelser til prøver: «I spansk brukte jeg det til å lage ark til å ha med på prøven, hjelpark. Til å ha ord, oversettelser, hvor man skal bøye forskjellige ord og sånn» (8t-g1-post) og «Så kan man bruke KI til å få en puggeliste eller noe sånt. Det er mye læreren din har ikke gitt deg en puggeliste på» (8t-g2-post), i egenlæring: «[...] at hvis man ikke skjønner informasjonen, så kan man spørre helt om man faktisk skjønner. Da kan det være enklere å forstå hva man lærer» (10t-g2-post) og som diskusjonspartner: «Diskusjonspartner, til litt kritiske spørsmål, få litt svar. Hvis du skal ha en sånn samtale, for eksempel samfunnsfag, så kan du spørre sånn, ok, temaet mitt er sånn og sånn, se for deg at jeg er en 10. klasse elev, hvilken type spørsmål kan jeg bli spurt om?» (10t-g2-post).

Noen elever uttrykker også at de mener at de har lært noe nytt i prosessen. Noen nevner at de har lært nye, mer avanserte ord: «Ja, men nå har vi jo brukt det, og jeg føler at jeg har jo lært for eksempel noen nye ord i engelsken, som jeg liksom, jeg er jo ikke sikker på at jeg kommer til å bruke det på nytt, men det er jo liksom ord som jeg da nå på en måte kan da» (9t-g2-post) eller at de har utviklet sin skrivekompetanse og forståelse etter å ha samhandlet med GKI regelmessig på skolen: «Det kan kanskje ikke hende at jeg har blitt bedre til å spørre KI om hjelp, men jeg har blitt bedre til å skrive selv. Og da, når jeg på en måte først har blitt bedre til å skrive selv, så er det mye lettere å skjønne hva den sier. Da trenger jeg ikke å skrive, kan du forklare dette for en 14-åring? Da kan jeg bare

skjønne det helt ut» (9t-g3-post). En elev nevner også at hen har analysert tekststrukturen GKI vanligvis bruker og begynte å bruke den selv: «Jeg har i hvert fall sett et lite sånn pattern da, at den har noe av det samme oppsettet på mange av de tekstene den skriver. [...] Så den har en egen greie hvor den gjør, og den bruker jeg da mer og mer når jeg skal skrive ting selv» (8t-g2-pre).

Uklare skillelinjer

Elever er likevel klare over at det ikke er entydig bra eller dårlig å bruke GKI til læring. Flere problematiserer skillelinjen mellom å få hjelp av GKI til å utføre en oppgave og å bruke GKI som erstatning av egenarbeid: «Det er noe lærerikt i det. Det er veldig lærerikt, men mange misbruker det, og bruker det feil, fordi de ser det som en mulighet til å slippe unna, og ikke en læremåte, og da går det litt omvendt» (9t-g2-post). Noen uttrykker også at det er vanskelig å velge å bruke egne, kanskje mindre veltalende ord hvis man får elegante uttrykk servert av GKI i de eksemplene man ber om: «Men da tenkte jeg bare at hvis jeg skrev det akkurat sånn, så ble det jo ikke helt ordentlig. Men det var litt vanskelig å finne den balansen mellom å skrive akkurat det den hadde skrevet, og ta til tipsene fra dem. Det var litt vanskelig» (9t-post).

Flere elever uttrykker også bekymring over tapt læring eller dårlig samvittighet hvis de velger å bruke GKI til å erstatte egen innsats: «Det er ikke så lett å si, men når jeg bruker det, så føler jeg ikke at det blir helt mitt verk, fordi jeg har brukt de tingene som kanskje gjør teksten bra, de jeg har fått fra ChatGPT, men samtidig så hadde jeg ikke klart [det]» (9t-g2-post). Mange markerer samtidig tydelig at det er ikke dem selv som «jukser» med GKI, men at de har sett andre i klassen gjøre det: «Det er flere i klassen vår som bruker KI til å da skrive en tekst, og da forandrer de ikke på noe. De bare limer det inn, og bare har det som sin tekst, liksom» (8t-g2-post). Spesielt de yngre elevene

utrykker at dette ikke er klokt, noe som muligens sies for å glede intervjueren: «Bare få ting gratis, da lærer du ingenting heller» (8t-g2-pre). Noen utrykker også etiske overveielser: «Vi er ganske enige der det kan bli misbrukt med tanke på skoletida, og man har lyst til å ... Man har lyst til å se bra ut, ha god karakter og alt sånt. Kanskje komme hjem og si sånn, nå fikk jeg en sekser liksom. Men så er det egentlig noe som er basert på det KI sier. Det er ikke noe du har skrevet selv, men det er han som har skrevet det for deg. Og det er jo ganske kjedelig, for det er jo ikke noe karakter du har fortjent» (9t-g3-post). De eldste elevene er enten mer pragmatiske i sine tilnærminger til GKI eller mer ærlige:

[elev] «Det er også veldig greit at hvis man på en måte er litt usikker på hvordan man skal ta fatt på en oppgave, da skal man spørre litt sånn, hvordan kan jeg løse den oppgaven, ikke bare... løs den oppgaven for meg, men kan gi meg et eksempel på hvordan jeg kan sette opp den oppgaven. Sånn sett er den jo veldig gøy å bruke på den måten.»

[int.] «Bruker du det på den måten?»

[elev] «Nei.» [latter]

[int.] «Så du vet at du kan, men du velger å bruke snarveien?»

[elev] «Ja» (10t-g1-post).

Diskusjon

Som nevnt av Kluge (2024, s. 192) så kan GKI-baserte verktøy enten brukes til å erstatte vårt eget arbeid eller til å støtte det. Når elevene bruker GKI som trofast tjener ser de ut til å tenke at dette er oppgaver de allerede mestrer, uten intensjon om å lære noe nytt, de kan derfor spare tid og krefter på å overlate oppga-

ven til GKI. På noen måter kan det være fordeler i effektivisering, for eksempel kan vi da bruke tid på oppgaver som er mer krevende for oss, som Kluge (2024, s. 193) også fremhever. På den andre siden ser vi at den innsparte tiden ikke nødvendigvis brukes til læring, men f.eks. til spilling. Vi kan også stille spørsmål ved om elevene faktisk mestrer oppgavene de overlater, og hvordan de kan være sikre på dette når de ikke utfører oppgaven selv. Det kan, som nevnt, være krevende å skille mellom oppgaver vi mestrer, men der GKI kan gjøre det raskere, og oppgaver vi overlater til GKI fordi vi ikke får det til (Kluge 2024, s. 193). Vi ser at disse uklare skillene er noe elevene sliter med når de velger å bruke GKI til skolearbeid, og de stiller spørsmål ved om utstrakt GKI-bruk til slutt kan føre til tap av kompetanse.

Å bruke GKI til å erstatte egenarbeid kan bli problematisk hvis elever velger å bruke GKI fordi de ikke er i stand til å gjennomføre oppgaven selv. En elev gir et eksempel av hvorfor hen bruker GKI i språktimer: «Det er jo enkelt. Jeg vet ikke hvordan jeg skal bruke en ordbok, så da går jeg heller på ChatGPT» (9t-g2-post). I en slik situasjon må eleven stole på at oversettelsen GKI produserte er riktig siden hen sier at hen ikke har kompetanse nok til å sjekke. Eleven virker helt bevisst på at dette er noe hen ikke mestrer, men interessen for læring blir overskygget av interessen for å gjøre det raskt og enkelt.

Når vi spør elever om man kan stole på det GKI produserer sier mange i første intervjurunde at man ikke kan det. Det er tydelig at de ble vist noen «avskrekende eksempler» av enkeltlærere og de er veldig tydelige i sine svar at man alltid skal være kritisk til det som blir generert. I den andre intervjurunden sier mange at man kan stole på det som GKI produserer, spesielt om det handler om grunnleggende fakta eller noe de kan fra før – i slike tilfeller er GKI en trofast tjener. Problemene oppstår når man skal bruke GKI i en

lærings situasjon hvor man ikke kan de riktige svarene selv og da blir GKI-bruk mer som en bjørnetjeneste som gjør mer skade enn nytte.

Dette temaet gjenspeiler på mange måter Kluges (2024) kategori med aktiviteter vi absolutt ikke behersker. På den ene siden kan man, som noen av elevene og Kluge (2024, s. 193) nevner, lære noe nytt av svaret man får, men på den andre siden kan svaret også være feil. I skolesammenheng kan dette i noen tilfeller være til nytte dersom det oppdages da det kan korrigeres og muligens føre til læring. Man kan også tenke seg at feilen ikke avdekkes, eleven sitter igjen med feil informasjon og både lærer og elev sitter igjen med inntrykk av mestring der eleven kunne trengt mer opplæring. Det at eleven ikke har læring som mål i aktiviteten ser ut til å være utløsende for at GKI kan bli en bjørnetjeneste. Man kan si at et læringsstillas er nyttig når intensjonen er læring. Elevene er som regel klar over at man ikke nødvendigvis kan stole på svarene fra GKI, men de tar seg ikke alltid tid til å sjekke. Dette kan indikere at interessen for å lære av svaret overgås av interessen for å få et svar på papiret, samtidig som man er oppmerksom på manglende kompetanse. I så tilfelle kan GKI-bruken være problematisk.

Mens de første to temaene i elevintervjuene handler om erstatning av kognitivt arbeid (hva kan GKI gjøre istedenfor meg), handler det tredje om GKI-støtte i læringsprosessen som «en mer kompetente andre». Sosialkonstruktivismen som læringsteori (Vygotsky, 1978) er godt etablert i norsk skole og det kan tenkes at GKI kan brukes som en alltid tilgjengelig privatlærer som løser elevene gjennom oppgaver. Slik GKI-bruk er det Kluge (2024) fremhever som mest interessant, altså når GKI rettes mot noe vi prøver å lære. I intervjuene kommer det også frem at elevene er bevisste på denne gevinsten, men som tidligere nevnt er skillelinjene uklare også her. Det er krevende for dem å sortere ut når de lærer og når de erstatter. Her krever

det altså ikke bare kompetanse om bruk av GKI, men også refleksjon over egen kompetanse innen aktiviteten man jobber med og det er her lærerens rolle er viktigst.

Til slutt er det viktig å fremheve at flere av eksemplene på læringsfremmende GKI-bruk nevnt i intervjuene ble eksemplifisert i intervensjonen (f.eks. å lage oversiktsark til prøven i spansk eller å bruke GKI som diskusjonspartner i forberedelse til fagsamtale i engelsk). Det ser ut til at elever har tatt disse strategiene i bruk også utover de emnene hvor de fikk opplæring (en elev nevner fagsamtale i samfunnsfag), noe som viser at opplæringen hadde positiv effekt. Dette kan gjenspeile Bueies (2024) funn om at selv kortvarige opplegg kan føre til utvikling av kompetanse.

Konklusjon

Per i dag overlater man i stor grad elevenes møte med GKI i skolen til den enkelte lærers pedagogiske vurderinger. Dette er noe som viser seg i våre resultater. Til tross for at prosjektet vårt ble startet i 2024 så hadde ikke elevene fått annet enn tilfeldige møter med GKI i skolesammenheng. Samtidig brukte de GKI til både skole og fritid, med varierende utfall. Dette gjenspeiler funnene til Bueie et al. (2025), og understøtter deres konklusjon om at teknologien er kommet for å bli, så opplæring er helt sentralt. Samtidig ser vi, i likhet med Bueie (2024), at selv yngre elever kan dra stor nytte av korte regelmessige undervisningssekvenser hvor læreren modellerer effektiv bruk av GKI.

I våre intervjuer fant vi uttrykk for tre hovedtemaer som ga innsikt i elevenes forhold til og bruk av GKI. Vi ga disse titlene «trofast tjener», «bjørnetjeneste» og «mer kompetent andre», og vi fant at disse i grove trekk gjenspeiler kategorier foreslått av Kluge (2024). Et viktig skille vi ønsker å fremheve er om elevene bruker GKI med intensjon om å lære noe, eller som en snarvei. Både trofast tjener og bjørnetjeneste er

snarveier. Elevene reflekterte over at de kan glemme eller bli late av å overlate ting de allerede kan til den trofaste tjeneren, men den virkelige bekymringen for tapt læring eller dårlig samvittighet dukket opp når GKI brukes til å gjøre ting de ikke kan, uten intensjon om å lære det heller. Elevene satt fingeren på bjørnetjenesten, sannsynligvis uten å helt vite selv hvor skillet går. Samtidig fremhevet de potensialet for læring og utvikling, spesielt når GKI blir brukt som en «mer kompetent andre» som er tilgjengelig for dem 24/7.

Vi tror at både lærere og forskere, og kanskje også elevene selv, ofte overvurderer elevenes digitale kompetanse. Dette kan muligens ses i lys av en generell

tendens i dagens samfunn: At elever og ungdom regnes som «digitalt innfødte» som ikke trenger veiledning (Scolari, 2019; Ståhl, 2017), noe som medfører at de stadig møter nye digitale verktøy uten forklaring, opplæring eller støtte. Dette kan være en verdifull påminnelse: Vi kan ikke ta digital kompetanse for gitt, og vi bør ta høyde for at verktøy som kan virke intuitive for voksne, ikke nødvendigvis er det for elevene. Støtte, opplæring og felles faglige rammer er avgjørende for at elevene skal bli selvstendige og ansvarlige brukere av GKI. Dette arbeidet burde ikke overlates til tilfeldige lærere som kan være ekstra interesserte, men det bør planlegges, forankres og integreres i vårt arbeid med literacy og dannelse i alle fag.

Referanser

- Alfarwan, A. (2025). Generative AI use in K-12 Education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, 1647573. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1647573>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bueie, A. (2024). Elevperspektiver på å bruke samtaleroboter i skriveing. "Den skriver bra, men den skriver ikke deg". I T. Stenseth & M. Oddvik (red.), *Læring og undervisning i en digital verden* (s. 283-306). Gyldendal Akademisk.
- Bueie, A. A., Skar, G. B. & Graham, S. (2025). High school students' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school. *Reading and Writing*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10702-3>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utgave). Pearson Education Limited.
- Du, Y., & Gao, H. (2022). Determinants affecting teachers' adoption of AI-based applications in EFL context: An analysis of analytic hierarchy process. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9357-9384. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11001-y>
- Elstad, E., & Korbøl, K. (red). (2025). *Kunstig intelligens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimm, P. (2010). Social Desirability Bias. I *Wiley International Encyclopedia of Marketing*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781444316568.wiem02057>
- Jauhiainen, J. S., & Guerra, A. G. (2023). Generative AI and ChatGPT in school children's education: Evidence from a school lesson. *Sustainability*, 15(18), 14025. <https://doi.org/10.3390/>
- Kasneji, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., . . . Hüllermeier, E. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Klarin, J., Hoff, E., Larsson, A., & Daukantaitė, D. (2024). Adolescents' use and perceived usefulness of generative AI for schoolwork: Exploring their relationships with executive functioning and academic achievement [Original Research]. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 7, 1415782. <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1415782>
- Kluge, A. (2024). *Læring med digital teknologi: Teorier og utviklingstrekk* (2. utgave). Cappelen Damm akademisk.

- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kvistad, A. H. & Skar, G. B. (2025). *Bruk av KI i skriveopplæringen: Som å kjøre bil uten kjøreopplæring*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/ai-bedre-skole-chatgpt/bruk-av-ki-i-skriveopplæringen-som-a-kjore-bil-uten-kjoreopplæring/436364>
- Saxegaard, J. (2024). Du skal ikke tåle så inderlig vel den skrivning du ikke utfører selv. *Norsklæreren*, 1, 17-22.
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the "digital native". *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>
- Sørhaug, J. O. (2025). *Samskriving i skolen: Med og utan kunstig intelligens*. Samlaget.
- Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are Digital Natives actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 12(3), 89-108. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-04>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2024.101894>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). Hvorfor må skolene jobbe med KI? <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/hvorfor-ki-skolen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Vedlegg 1: Kodesett - elevintervjuer

Kode	Beskrivelse
Holdninger til GKI	Hvordan stiller elever/lærere seg til GKI bruk på skolen?
Elevers holdninger	Hvordan forholder elever seg til GKI?
Juks	Bruk av GKI som blir ansett som juks
Læreres holdninger	Hvilke holdninger til GKI ser elever hos lærere?
GKI til fritid	Bruk av GKI knyttet til fritidsinteresser
GKI til læring	Bruk av GKI i læringssituasjoner
Egenlæring	GKI-bruk knyttet til læring som er egeninitiert (forklaringer av lekser, øving til prøver osv.; skjer hovedsakelig hjemme)
Skolearbeid	Opplegg hvor GKI er tillatt men læreren tilrettelegger ikke (skjer på skolen)
Undervisning	Spesifikke undervisningsopplegg designet av læreren om GKI eller med GKI-bruk integrert (på-krevd)
GKI bruk	Hva blir GKI brukt til?
Eksempler	Bruke GKI til å lage eksempler (eksempeltekst, overskrifter)
Fakta	Finne fakta
Forklare	Få forklaringer og definisjoner
Ideer	Bruke GKI til inspirasjon, idemyldring
Skrive tekst	Få GKI til å skrive ferdig tekst
Tilbakemeldinger	GKI gir tilbakemelding og/eller erstatter lærer i prosessen
GKI nytte	Fordeler med å bruke GKI
Personlig nytte	Man er fornøyd med resultatene
Relevans	Resultatet er relevant/riktig
Tidsbesparelse	Man sparer tid ved å bruke GKI
Tilgjengelighet	GKI er nyttig fordi den er tilgjengelig
Troverdighet	GKI gir troverdige svar

GKI vansker	Ulemper med å bruke GKI
Avhengighet	Man blir avhengig av GKI og kan ikke gjøre det selv lenger
Brukervennlighet	GKI-løsninger er ikke brukervennlige
Etikk	Etikk i GKI trening og/eller (u)etisk bruk av GKI
Forståelse	Det er vanskelig å forstå GKI
Ikke relevant	Svarene er ikke relevante for spørsmålet/behovet
Ikke troverdig	Man kan ikke stole på svarene