

# Når kunstig intelligens bliver en del af vejledningsrummet

Tine Wirenfeldt Jensen<sup>1</sup>, Syddansk Universitet/METoDo

## Abstract

Generativ kunstig intelligens (GAI) er en helt ny aktør i vejledningen, som potentielt påvirker både vejledningens genstand, arbejdsprocesser og relationer. For vejledningsrummet udvides med en teknologi, der kalder på en genforhandling af, hvad vi i en uddannelseskontekst forstår ved begreber som originalitet, skrivning og plagiat (Dehouche, 2021; Anson, 2022). Samtidig påvirkes også den relationelle og interpersonelle dimension af vejledningen (Nordentoft et al., 2020) i det øjeblik, hvor tekster, tekstfeedback og anden kommunikation mellem vejleder og vejledte helt eller delvist genereres af kunstig intelligens. For at kunne navigere i dette udvidede vejledningsrum må vejledere forholde sig bevidst og reflekteret til egne og studerendes handlemuligheder - og til implikationerne for fremtidens vejledning.

## Vejledningsrummet udvides med generativ kunstig intelligens

Hvad sker der med vejledning, teksterne i vejledningen og relationen mellem vejledte og vejleder, når generativ kunstig intelligens (GAI) gør sit indtog i vejledningsrummet? Der er altid flere aktører i spil i vejledningen, men med GAI udvides vejledningsrummet med en helt ny type aktør. Den studerende kan bruge GAI til at generere faglige tekster, udkast, feedback på egne tekster, tidsplaner, mails til vejleder m.m. Vejleder kan bruge GAI til at give feedback på studerendes tekster, mails til den studerende, til at skrive et vejlederbreve m.m. GAI's indtog i vejledningsrummet sker i et skriveterræn, hvor diskussioner om plagiat har fyldt meget fra universiteternes side i de senere år. Hvad betyder dette for, hvordan vejleder og vejledte forholder sig til hinandens tekster og til hinanden i det hele taget? Hvad betyder det for, hvorvidt vejledningsaktiviteten opleves som meningsfuld?

## Tekster i vejledningen: den brudte kæde mellem tekst, afsender og læringsudbytte

Studerendes tekster (i mere eller mindre færdige versioner) spiller en central rolle i vejledningsarbejdet og fx Rienecker et al. (2019) peger på, at vejledningen primært bør basere sig på disse.

Tilgangen har rod i, at skriftlige produkter i en uddannelsessammenhæng historisk har været brugt som valide udtryk for mange forskellige ting (se også Sharples, 2022). Man har opfattet den studerendes tekst som adgangsgivende til at kunne bedømme og vejlede både på den studerendes 1. faglige vidensniveau, 2. skriftsproglige kompetencer (fx retoriske kompetencer, formuleringsevner, grammatiske kompetencer m.m.) og 3. skriveprocessuelle kompetencer (idégenerering, evne til at arbejde med en tekst over tid, revisionsprocesser m.m.). I forbindelse med vejledning af selvstændige opgaver som fx bachelorprojekter, specialer samt ph.d.-afhandlinger har man altså opfattet studerendes tekster (herunder udkast) som adgangsgivende til deres mentale modeller af verden, og hvordan disse udvikler sig over tid som et udtryk for læring. Begreber som faglige modningsprocesser og dannelse tages ofte i anvendelse i den sammenhæng. Men det selvfølgelig i

---

<sup>1</sup> tine@metodo.dk

denne kæde mellem tekst, afsender og læringsudbytte er endegyldig brudt med GAI (se også Anson & Straume, 2022). Man kan ikke længere automatisk gå ud fra, at en tekst kan aflæses som et udtryk for den studerendes læringsproces og selvstændighed, eller at den giver et retvisende billede af den studerendes faglige kompetencer. Dette er på ingen måde en anklage mod de studerendes eventuelle adfærd, det er blot en konstatering af et faktum. I forhold til begreber som tekst, afsender og selve aktiviteten "at skrive" er der et før og et efter GAI.

AI-genererede tekster vender i det hele taget op og ned på eksisterende kategorier og forestillinger på flere måder. De er *originale*, i og med de ikke er kopier eller afskrift af eksisterende tekst. Men de er ikke originale i den forstand, vi normalt forstår begrebet på – for de kan (men behøver absolut ikke at være) produceret helt uden selvstændig tanke og indsats (Dehouche, 2021). Den almene forståelse af, hvad der udgør *plagiat* bliver også forstyrret: hvor plagiat også har udgjort et moralsk anliggende (Mulholland, 2020; Zwagerman, 2008), hvor man "stjæler" andres arbejde og dermed gør sig til en form for tyv, så er der ikke på samme måde et offer, når det gælder AI-genereret tekst. Udbydere af GAI angiver, at de tildeler brugerne alle rettigheder til de tekster, vedkommende genererer med GAI. Dog kan kun originale og kreative værker skabt af mennesker beskyttes ophavsretligt i en dansk juridisk kontekst og altså i udgangspunktet ikke fx tekster skrevet af GAI (se fx jurainfo.dk). Men uanset hvad, så forstyrrer GAI alene med sin eksistens selve idéen om, hvad det overhovedet vil sige at plagiere. Det kalder på en større præcision i diskussioner om emnet, hvor begreberne snyd og plagiat i dag ofte anvendes som synonymmer.

### **Snyd, teknologi og studerendes teksters status i vejledningen**

GAI bliver ofte set som en trussel i forhold til eksamenssnyd og i særlig grad for tekster, der skrives hjemme og ikke er underlagt stedprøvers mulighed for kontrol. Det er netop den type tekster, der er genstand for vejledning: selvstændige opgaver som fx BA-projekter og specialer samt ph.d.-afhandlinger. Derfor er snydeperspektivet også et væsentligt perspektiv, man må forholde sig til, hvis man er optaget af eksamensens validitet. Det er også et perspektiv, der lægger sig i forlængelse af det store fokus på plagiat fra universiteternes side i de senere år. Her var løsningen automatisk brug af plagiatprogrammer i kombination med studenterrettede kampagner, der understregede de alvorlige konsekvenser ved at begå plagiat. Denne fremgangsmåde har haft uuntederede negative effekter for studerendes forhold til skrivning ved i højere grad at orientere dem hen imod at undgå plagiat end at skrive gode, selvstændige opgaver (Jensen et. al, 2017; Jensen & Bay 2018, 2019, se også Introna, 2016). De to ting er ikke det samme, hvilket kan illustreres med et citat fra en bekymret studerende til en skriveworkshop "jeg har fundet en løsning – nu siger jeg bare ikke noget selv" (Jensen et. al, 2017). Den studerende fandt det simpelthen sikrere ikke at skrive noget som helst i sin opgave, uden at der var "en kilde på". Det er en udmærket strategi, hvis det primære mål med at skrive opgaver er at undgå en plagiatanklage. Men det er ikke nogen særlig god strategi, hvis målet er at skrive en god, selvstændig opgave. Da GAI først kom frem, syntes løsningen på "problemet" også at være at indkøbe en teknologi, der kunne skelne mellem tekst produceret af GAI og tekst produceret af et menneske. Flere firmaer tilbød og tilbyder stadig uddannelsesinstitutioner såkaldte "AI-detectors", og at købe en teknologisk løsning for at komme snyd til livs ligger som sagt i forlængelse af, hvad man gjorde med plagiatprogrammerne. Men problemet er, at hvor der i en plagiatkontekst kan findes en original tekst, man objektivt kan påvise et for stort sammenfald med, så er GAI tekst jo "original". Der er altså tale om en helt anden problemstilling. Selvom der er måder, man kan undersøge på, hvor sandsynligt det er, en tekst er skrevet af en GAI, så er der netop kun tale om sandsynligheder (Sadasivan, 2023). Der er også mulighed for falske positive svar, hvilket udgør et stort problem for de studerendes retssikkerhed, hvis systemerne tages i brug (Weber-Wulff et al., 2023).

Hvis man skeler bare lidt til erfaringerne fra brug af plagiatprogrammer, så er det ikke svært at forestille sig, at

studerende vil blive orienteret hen imod at sikre sig, at deres tekst ikke kan blive stemplet som "sandsynligvis AI-genereret" eller blot blive opfattet som sådan af vejlederen. Det gælder vel at mærke alle studerende, uanset om de har valgt at bruge GAI eller ej. Der allerede online services, der tilbyder studerende sikkerhed for, at de ikke kan blive opfanget af AI-detectors, der også målrettes til studerende, der ikke har brugt GAI til at skrive deres tekster (Jensen, 2023). Paradokset bliver, at man kan opleve at få brug for en teknologi til at sikre, at ens tekst med sikkerhed fremstår som skrevet af et menneske. I det hele taget er selve det at skrive blevet det samme som at være mistænkt – med GAI kan man så heller aldrig endegyldigt bevise sin uskyld. Spørgsmålet er, om der er en grænse for, hvor farligt det må være at skrive. I hvert fald hvis man ønsker, at de studerende gennem skrivningen skal uddannes til at forhold sig kritisk og selvstændigt til deres faglige genstandsområde. Vi ved, at studerende er optagede af, at de kommer til syne for vejlederen som kompetente og "gode" studerende i vejledningssamarbejdet. Ikke alene fordi vejlederen også er bedømmer, men fordi vejlederens anerkendelse er vigtig for dem. Det kan medføre, at studerende undgår at tage problemer op i vejledning, stille "dumme" spørgsmål eller bringe "farlige" emner som fx plagiat og brug af GAI op i vejledningssamtalen. Det er på baggrund af erfaringer med et stort plagiatfokus ikke urimeligt at forestille sig, at studerende også kan blive optagede af at sikre sig, at deres tekster med sikkerhed fremstår som menneskeskabte. Der findes allerede masser af råd på nettet om vigtigheden af, at man bruger "unikke" ord, hvis man ikke ønsker, at ens tekst skal ligne AI-genereret tekst. Så nu opleves det måske ikke længere som nok, at man bruger egne ord – man skal også sørge for, de er tilstrækkeligt unikke. Det er vigtigt at vejledere har en bevidsthed om de vilkår, den studerendes skrivning er underlagt, og en forståelse af, hvordan faktisk og forestillet monitorering af skriften kan påvirke studerendes syn på egne tekster og deres læringsudbytte af at skrive.

Hvad betyder dette for en vejledning, hvor den studerendes tekster udgør omdrejningspunktet? I forhold til vejledningen er den største trussel ved GAI, hvis mistankens logik alene får lov til at aflive hele den skandinaviske vejledningstradition. En tradition, der vægter dialog, tillid og relationer, hvor den studerende oplever at blive set af vejlederen, får lov til at arbejde med processer over tid og være i kvalificerende tvivl som led i en faglig og personlig dannelsesproces. Det kan ikke overlades til de studerende alene at skulle stå med ansvaret for, at de indgår i vejledningen på "den rigtige" måde i en tid, hvor GAI er frit tilgængelig og bliver brugt i mange også faglige sammenhænge. Som fremhævet af Lim et al. (2023) så står den studerende i øjeblikket alene med hele ansvaret for at holde sig inden for en ikke særlig veldefineret definition af akademisk integritet, og måske er det tid til, at det ansvar også bliver delt med institutionen, herunder vejledere. Der er brug for at støtte både studerende og vejledere i at kunne navigere i dette nye, ændrede vejledningsrum. Det bliver en vigtig opgave for vejledere og vejledningsforskere at undersøge, hvordan man kan bevare og udvikle de elementer og kvaliteter, vi finder værdifulde i vejledningen i en verden, der nu indeholder GAI. Det kan resultere i udviklingen af nye praksisser og vejledningsformer og måske sætte et fornyet fokus på relationer og processer i vejledningsrummet.

### **Nye krav til forventningsafstemning**

I en skandinavisk vejledningstradition vægtes den relationelle og interpersonelle dimension af vejledningen højt (Nordentoft et al., 2020; Ankersborg & Pogner, 2022). Den udspiller sig og vedligeholdes også (men selvfølgelig ikke kun) gennem skriftlig kommunikation. Det gælder fx mailkommunikationen mellem vejleder og vejledte og vejlederes tekstfeedback. Her udfordrer GAI opfattelsen af tekster som personlige, som adgangsgivende til forståelse af den skrivendes tanker, følelser og empati. Når den lange, opmuntrende mail fra vejleder til den skriveblokerede speciale- eller ph.d.- studerende kan genereres på få sekunder, er den så "personlig"? Den kan i hvert fald ikke længere automatisk ses som udtryk for en investering af vejlederes (begrænsede) tid i relationen. Der kan opstå nye måder at pleje den interpersonelle relation på i vejledningen, og man kan forestille sig, at

selve vejledningsmødet fortsat vil være en vigtig – og måske nu endnu vigtigere – arena for dette.

Det er et grundprincip for al god vejledning af afstemme forventninger og metakommunikere om vejledningens rammer, indhold og relationer (Wichmann-Hansen & Jensen, 2013). Med GAI opstår der helt nye muligheder for at gå fejl af hinanden i vejledningsrummet. Måske opfatter den vejledte det som helt naturligt at bruge fx ChatGPT som en del af sin arbejdsproces på en måde, som vejlederen opfatter som snyd, uselvstændig eller blot fagligt uhensigtsmæssig. Eller måske giver vejleder feedback på tekster med støtte fra GAI, mens den studerende føler sig snydt for personlig feedback. Det kan også være, at ingen af parterne bruger GAI, men er i tvivl om og hvordan den anden mon gør det. I alle tilfælde kan misforståelser opstå, og relationen kan lide skade. Problemet i de nævnte situationer er ikke GAI, men manglende kommunikation og forventningsafstemning i forhold til GAI. Det bliver derfor en vejledningsopgave at få afstemt forventninger til om og hvordan GAI bruges sammen med den vejledte. En åben kommunikation om emnet kan bane vejen for, at den vejledte kan bringe egne tvivlsspørgsmål om brug af GAI ind i vejledningsrummet. Det kan give anledning til fælles faglige refleksioner og afvejsninger, og den dialog er særlig vigtig i en tid, hvor der findes meget få færdige svar, når det gælder GAI. Samtidig kan en åben kommunikation om emnet i sig selv være tillidskabende og dermed styrke relationen mellem vejleder og vejledte.

Da teknologien er så ny, kan det ikke forudsættes, at alle vejledere har det nødvendige kendskab til GAI til at kunne varetage denne nye del af vejledningsarbejdet. Nogle forskere har indgående kendskab til GAI og bruger det selv aktivt i deres arbejde, mens andre slet ikke har beskæftiget sig med det. For at støtte alle vejledere i at kunne varetage denne nye del af vejledningsopgaven er det nødvendigt at tilbyde efteruddannelse på området. Vel at mærke ikke i form af rent teknologisk orienterende "how to"-kurser eller obligatoriske tjeklister. Snarere er der brug for at understøtte et fagligt rum, hvor vejledere sammen kan undersøge, afprøve og diskutere GAI og de mulige implikationer, teknologien vil få for deres vejledningspraksis. Det er en pointe, at det kun er de faglige miljøer, der kan definere, hvordan GAI kan bruges på en fagligt produktiv måde, for det kræver dyb faglig dømmekraft at afgøre. Der vil være meget store forskelle på, hvordan det fagligt vil give mening at bruge GAI på tværs af de forskellige fag. Det stiller store krav til alle vejledere om aktivt at engagere sig i diskussionen om GAI, uanset ens viden om og holdning til GAI. Det er en diskussion, der ikke må opfattes som eksamensteknisk og påduttet faget udefra – det er en diskussion, der ligger i selve hjertet af fagene.

Der er også behov for, at vejledningskurser og adjunktpædagogikum støtter vejlederne i, hvordan de kan undersøge, formulere og forventningsafstemme med de studerende om brug af GAI. Som nævnt bliver der med teknologien og mekanismerne omkring den nu endnu flere muligheder for at gå fejl af hinanden i et allerede meget komplekst vejledningsrum. Helt konkret betyder det fx, at det bliver endnu vigtigere at eksplicite teksters status i metakommunikationen for at sikre et fælles grundlag for vejledningen. Med GAI bliver det meget svært alene ud fra en tekst at afgøre, om den har status af udkast, færdig tekst eller noget midt imellem. De markører, man ellers har brugt til at orientere sig med (som fx om der er læst korrektur eller lagt et arbejde i at skabe overgange mellem afsnit) vil ikke længere kunne anvendes på samme måde. I det hele taget vil meget af det, der i dag ofte kan være uformuleret, når det gælder skriveprocesser, med fordel kunne ekspliciteres. Det bliver nødvendigt med en større fælles forståelse af, at skriveprocesser i sig selv er en læringsaktivitet, og at skrivning dermed ikke kun har værdi i form af færdige produkter.

### **Fremtidens vejledning**

Der er ingen, der kan forudse, hvordan fremtidens vejledning i en verden med GAI kommer til at se ud. Den bliver et resultat af de erfaringer og forhandlinger, der udspiller sig lige nu og i de kommende år. For at kvalificere udviklingen mest muligt, er det en forudsætning, at alle faglige vejledere involverer sig aktivt. Det

er også nødvendigt at have blik for, i hvilket terræn studerendes skriveprocesser finder sted. Hvordan påvirker diskurser om plagiat, snyd og GAI deres skrivning, de tekster, de bringer med sig ind i vejledningen og dermed deres læreproces? Sidst, men ikke mindst giver fremkomsten af GAI også lejlighed til at sætte fornyet fokus på koblingen mellem skriveprocesser og læring. Vi ved, at skrivning som aktivitet er en effektiv måde at lære på. Måske skal vi i endnu højere grad fokusere på at understøtte den dimension i vejledningen fremfor at have et meget produktstyret fokus på færdige tekster. Det kræver et vejledningsrum præget af dialog, tillid, viden om og sprog for skrivning som dybt integreret med faglige læreprocesser. GAI har et stort potentiale til at understøtte faglige skriveprocesser, der fremmer læring og selvstændighed. Som faglig vejleder må man have en dyb interesse i at undersøge og udfolde dette potentiale i egen vejledningspraksis.

## Referencer

- Ankersborg, V., & Pogner, K. H. (2022). Conform, transform, resist: The Scandinavian way of master's thesis supervision and its contribution to acquiring research literacy and practice. In *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction* (pp.195-231). The WAC Clearinghouse/University Press of Colorado.
- Anson, C. M. (2022). AI-based text generation and the social construction of "fraudulent authorship": A revisit. *Composition Studies*, 50(1), 37-46.
- Anson, C. M., & Straume, I. (2022). Amazement and Trepidation: Implications of AI-Based Natural Language Production for the Teaching of Writing. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 1–9.
- Dehouche, N. (2021). Plagiarism in the age of massive generative pre-trained transformers (GPT-3). *Ethics in Science and Environmental Politics*, 21, 17-23.
- Gimpel, H. et al. (2023). Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education: A guide for students and lecturers (No. 02-2023). *Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences*.
- Ibrahim, H., Liu, F., Asim, R. et al. (2023) Perception, performance, and detectability of conversational artificial intelligence across 32 university courses. *Sci Rep* 13, 12187. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-38964-3>
- Introna, L. D. (2016). Algorithms, governance, and governmentality: On governing academic writing. *Science, Technology, & Human Values*, 41(1), 17-49.
- Jensen, T. W. 2023. Wiping away the stain: From "plagiarism checkers" to AI-assisted "plagiarism removers" and the implications for students' understanding of academic writing. *European Association for the Teaching of Academic Writing conference, Writing technology, thinking, and learning*, Schweiz 2023. Conferenceoplæg m. peer reviewed abstract.
- Jensen, TW; Bay, G, & Andersen, P. (2017). Udvikling af studerendes akademiske skrivekompetencer - en model for en indsats på fakultetsniveau. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(22).
- Jensen, TW & Bay, G. (2019). Non-cheater or taking part in the disciplinary dialogue? The impact of plagiarism software on the development of students' authorial identity. *EATAW 2019*, 10th Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing, Gøteborg, Sweden. Conferenceoplæg m. peer reviewed abstract.
- Jensen, TW & Bay G. (2018). Nu siger jeg bare ikke noget selv – plagiatkontrolprogrammers oversete negative effekter på universitetsuddannelserne. *Revvy*, NO: 4, 7-9.
- Jensen, TW & Bay G. (2018). Mellem angsten for plagiatanklager og kravet om selvstændighed: Uintenderede

effekter af plagiaterprogrammer. *Dansk Universitetspædagogisk Konference*, 2018. Konferenceoplæg m. peer reviewed abstract.

Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P., & Papin, K. (2023). Generative AI and Teachers' Perspectives on Its Implementation in Education. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(2), 313-338.

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2).

Malmström, H., Stöhr, C., & Ou, A. W. (2023). Chatbots and other AI for learning: A survey of use and views among university students in Sweden. *Chalmers Studies in Communication and Learning in Higher Education* 2023:1, 1-19.

Mulholland, M. (2020). Honor and shame: Plagiarism and governing student morality. *Journal of College and Character*, 21(2), 104-115.

Nordentoft, H & P. Cort (2020). Specialevejledning på videregående uddannelser. *Pædagogisk Indblik*, Nr. 7, Aarhus Universitet, 1-41.

Weber-Wulff, D. et al. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 26, 1- 39.

Wichmann-Hansen, G. & Jensen, T.W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen i L. Rienecker et al. (red), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur, Frederiksberg, 329-350.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in Higher education?" *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 342-363.

Sadasivan, V. S., Kumar, A., Balasubramanian, S., Wang, W., & Feizi, S. (2023). *Can ai-generated text be reliably detected?* Preprint arXiv: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11156>.

Sharples, M. (2022). Automated essay writing: an AIED opinion. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1119-1126.

Zwagerman, S. (2008). The scarlet P: Plagiarism, panopticism, and the rhetoric of academic integrity. *College Composition and Communication*, 59 (4): 676–710.

### 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](#)