

GAI eksponerer pædagogiske aporier

En diagnose af humanistisk universitetspædagogiks udfordringer i lyset af generativ AI

Hans Ulrik Rosengaard¹, Roskilde Universitet

Jakob Egholm Feldt, Roskilde Universitet

Silas Mercier, Roskilde Universitet

Abstract

Denne artikel argumenterer for, at generativ AI (GAI) primært fungerer som et diagnostisk spejl – ikke som skaberen af nye pædagogiske problemer, men som den teknologi, der tvinger os til at se dem, vi allerede havde. Med afsæt i studenteropgaver fra fire årtier reflekterer artiklen over læsning, stemme og subjektivering med Biesta, Bloom, Butler og Sloterdijk. Eksemplerne fungerer ikke som belæg, men som anledninger til at genåbne pædagogiske spørgsmål. Artiklen identificerer tre aporier: en subjektiveringskrise, der eksisterede før GAI; en bedømmelsespraksis, der aldrig var retfærdig; og et informationsparadigme, der erstatter kritisk tænkning med mønstergenkendelse. På den baggrund plæderer artiklen for et institutionelt ansvarsskift – væk fra moraliseringen over de studerendes brug af GAI og mod en fornyelse af subjektiveringspædagogikken. Artiklen foreslår fem strategier, der tager GAI alvorligt uden at underkaste sig dets logik. Artiklens form er selv en pointe: Det, der forsøges skrevet frem, er ikke en løsning, men en besindelse.

Indledning: Nostalgi og paradokser

Anekdotisk viden har et dårligt ry i videnskaben, men filosofen Ernst Bloch forstod sig på at udvinde indsigt fra den lille påfaldende historie, man gerne lytter til (Bloch 1985). Det gælder om ikke at komme til at bilde sig ind, at anekdotens visdom består i, at dens historie er generaliserbar, men snarere at forstå, at det er den fascination, anekdoten skaber, der bærer løftet om, at den har et sandhedsmoment i sig. En anekdote delt blandt denne artikels forfattere gjorde sådan et indtryk: Under læsning af cirka 150 studenteropgaver i januar 2025 tog en af os sig selv i at blive overrasket over pludselig at støde på en klassisk "nutids-r"-fejl. Fejlen var ikke en overraskelse, men overraskelsen over at gense den var. De maskinassisterede opgaver, vi nu læser, har næsten ingen stavfejl, men til gengæld god kommasætning og klarere syntaks.

Anekdoten og den kortvarige nostalgi fortalte en historie om forandring: Selvom stort set alle studerende nu brugte teknologien, og deres opgaver var som forvandlet, så bevarede eksamen sin sociale funktion og genererede den samme differentiering mellem studerende, som den altid havde gjort. Hvor vi før teknologien kom kunne diskutere med hinanden om karakterer i grunden var absolutte eller relative, så kunne vi nu konstatere, at eksamen ikke brød sammen af, at det faglige var som forandret. Så længe eksamen producerede

¹ hansur@ruc.dk

sociale forskelle ved at skabe tabere og vindere, spillede den sin institutionelle rolle.

Anekdoten om bedømmelsen lader GAI fungere som et diagnostisk spejl, der tvinger os til at konfrontere fundamentale spørgsmål om, hvad vi bedømmer, hvorfor vi bedømmer det, og om vores praksisser nogensinde var retfærdige. Som Nico sang på den første Velvet Underground-plade: "I'll be your mirror / Reflect what you are, in case you don't know." Hvis ChatGPTs svar i dag ligner de teoritekster, vi skrev i 2019, så er spørgsmålet måske ikke kun, hvad vi stiller op med maskinerne, men i lige så høj grad, hvad vi stiller op med os selv og vores pædagogik.

Det empiriske paradoks: Uændrede karakterer, ændret utilfredshed

Danske universiteter har reageret på de uddannelsesmæssige udfordringer med regler, retningslinjer og krav om deklARATIONER. Det gælder Aarhus Universitet (AU Uddannelse 2026), Aalborg Universitet (Aalborg Universitet 2026), SDU (Syddansk Universitetsbibliotek 2026) og Roskilde Universitet (Roskilde Universitet 2025), mens tilsvarende regler (formentlig!?) på Københavns Universitet befinder sig bag login. Regler og krav om deklARATIONER afspejler, at de bagvedliggende eksamensformer er i krise og har svært ved at stå for sig selv. Sektoren – og det gælder ikke bare i Danmark – står i et vadedsted, hvor man skal gå fra at tale om snyd til at tale om validitet (Dawson 2024) i forbindelse med eksamen. Alle er vi på jagt efter det, der skal gøre det muligt at bedømme det, de studerende kan hhv. med og uden maskinen. Men fra Mary Shelleys *Frankenstein* i 1818 til Donna Haraways cyborg-manifest fra 1985 er der blevet peget på, hvor gennemgribende vores viden er sammenvævet med teknologier – både dem, vi genkender som teknologi, og dem, vi har glemt, er teknologi som alfabetet og bogen. Haraway skrev: "I slutningen af det tyvende århundrede – vor tid, en mytisk tid – er vi alle kimærer, teoretiserede og fabrikerede hybrider af maskine og organisme, eller kortere formuleret: cyborger" (Haraway 2020, p. 11). Den akademiske protestantisme, der insisterer på at bedømme "det rene menneske", ignorerer den grundlæggende cyborg-betingelse og reproducerer en problematisk dikotomi mellem det naturlige og det teknologiske, det autentiske og det kunstige. Det ved vi alle sammen, men vi glemmer det hele tiden.

Som bedømmere registrerer vi nu små forskydninger i de faglige normer – primært sproglige forbedringer. Kommateringen er blevet fremragende, henførende pronomener har klarere referenter, og inkongruens er næsten forsvundet. Det er svært oprigtigt at begræde sådanne forbedringer. Alligevel er der noget utilfredsstillende ved at læse og bedømme disse GAI-medierede tekster.

Sektorens hidtidige svar har for en stor del bestået i regler, deklARATIONER og adfærdsregulering rettet mod de studerende, mens de bagvedliggende spørgsmål om, hvad vi egentlig evaluerer og hvorfor, ikke er blevet adresseret med samme lidenskab. Denne artikel argumenterer for et institutionelt ansvarsskift: GAI har ikke skabt vores pædagogiske problemer, den har eksponeret dem. Og netop derfor er teknologiens gennembrud en anledning til, at vi genbesinder os på, hvad humanistisk universitetspædagogik er til for – på de spørgsmål, som ingen sprogmodel kan besvare for den studerende: hvad vil jeg vide, og hvad vil jeg kunne.

Stemmeløshed som forudgående problem: En empirisk analyse

At uddannelse bidrager til subjektivering – til at den studerende bliver et tænkende, dømmende og talende subjekt snarere end blot en bærer af erhvervede kompetencer – er for Biesta ikke ét formål blandt andre, men uddannelsens mest grundlæggende og mest oversete funktion (Biesta 2009). Den akademiske stemme er i dette perspektiv ikke primært et stilistisk træk ved en god opgave, men det synlige tegn på, at noget sådant har fundet sted. Eller rettere: den er mere end et tegn. Den er betingelsen. For subjektivering sker ikke i det stille og bryder så frem som stemme; den sker i og med forsøget på at tale. Ingen stemme uden subjektivering, ingen

subjektivering uden stemme – og netop derfor er det ikke de studerende, men pædagogikken, der er ansvarlig, når stemmeløsheden bliver en norm. Et uddannelsessystem, der belønner konform genremestring og korrekt reproduktion, bilder ikke blot de studerende ind, at det er det, der tæller. Det fratager dem den øvelse, der skulle have gjort dem til nogen. En systematisk sammenligning af studenterprojekter fra 1984-85, 2005 og 2019 afslører en påfaldende udvikling i de studerendes forhold til teori og autoritet. Eksemplerne, vi her præsenterer, kommer fra projekttjekter fra humanistiske studerende på Roskilde Universitet, som er blevet undersøgt i en netop indleveret ph.d.-afhandling (Mercier 2026), og udviklingen er slående. I 1980'erne trådte studerende tydeligere frem som reflekterende subjekter, der indgik i kritisk dialog med de tekster, de læste. Se blot disse tre eksempler:

"Her er en af disse passager, hvor Lyotard i løbet af 13 linjer formår at undergrave hele sin idé så grundigt, at man kun kan undre sig over, at han andetsteds, næsten naivt, taler om anti-terrorreglen" (Projekttjekst fra 1985)

"Vi undrer os over ikke at have kunnet finde nogen reference til Platon hos Freud" (Projekttjekst fra 1985)

"På samme måde ville Weber nok svare ja, hvis vi kunne præsentere ham for Marx' fremmedgørelsesbegreb" (Projekttjekst fra 1984)

Disse eksempler viser studerende, der ikke blot reproducerer teori, men som også aktivt forholder sig til den, stiller spørgsmål og skaber hypotetiske dialoger mellem teoretikerne. Der er en tydelig forfatterinstans til stede - et "vi" og "man", der tænker, undrer sig og som afslører sig som læsere, der fantaserer om hvordan teksten kunne fortsætte, der hvor de selv slutter.

Et typisk eksempel fra 2019 viser os noget markant anderledes:

"Foucault beskriver den strategiske magt og hvordan den opererer (Foucault, 1994: 8-9, 97-102). Foucaults magtbegreb består i, at magten er en produktiv magt, som er skabende i dens virkning (Foucault, 1994: 8-9, 97-102). Magten konstituerer og konstruerer virkeligheden ved skabelsen af sandheder og normer som konstrueres af de menneskabte diskurser (Collin, 2014: 424). Diskurserne virker ved at skabe systemer og normer, kaldet installationer, der muliggør, at objekter og individer kan sættes udenfor disse systemer og normer (Foucault, 1994: 118)" (Projekttjekst fra 2019).

Teksten er korrekt og velformuleret, men fundamentalt stemmeløs. De studerende låner deres stemmeapparat til teorien. Der er ikke dialog mellem studerende og teoritext, kun reproduktion af fraser og begreber. Tekstens struktur minder påfaldende om det, en i øvrigt forudsætningsløs chatbot ville producere, hvis man bad den om en kort, generel beskrivelse af Foucaults magtbegreb: Korrekt, informationsrig, men uden personlig stemme - præcis den teksttype, Bent Meier Sørensen beskriver, når han bemærker, at maskinproduceret tekst "... mister både dybde og personlighed" (Sørensen 2024). Problemet ligger i autoritetsforholdet mellem læser og tekst, mellem studerende og teoretisk autoritet. Vi viser her få eksempler frem, men de er i vores universitets arkiv over studenteropgaver mange, og vi mener, at de demonstrerer en genkendelig tendens. Tendensen er ikke blot de studerendes. Den er alles. De studerende former i høj grad deres tekster, som vi og vores pædagogiske vejledninger ansporer dem til at gøre. De studerende og vi humanister har allerede før GAI lært at skrive som GAI. Det giver god mening. GAI er trods alt vores spejl. Det er vores sprog, modellerne er trænet på. Og hvis du, kære læser, undrer dig, morer dig eller bliver irriteret over den legende essayistiske stil, den tekst, du her læser, er skrevet i forlængelse af, så tænk på den som en performativ pointe.

Læsning som underkastelse: Historiske og teoretiske perspektiver

Jesper Svenbros analyse af højtlesning i antikkens Grækenland i *Myrestier* giver et indblik i en læse- og skrivekultur, der måske forekommer fremmed, men som afslører noget fundamentalt ved læsningens væsen.

Det har været diskuteret, om det var rimeligt at hævde, at al læsning i det antikke Grækenland var højtlesning, men selv de, der bestrider det, medgiver, at det har været en udtalt norm, at læsning var noget, man kunne høre foregå (Knox 2003). Læsningen var en variation af den mundtlige kultur, og grækerne var af den overbevisning, at det skrevne ord havde brug for højtlesning for at kunne virkeliggøres. Læseren var et instrument, som det skrevne ord udtrykte sig gennem. Svenbro skriver:

"Den skrivende regner med at der vil komme en læser som er villig til at stille sin stemme til rådighed for det skrevne ord. [...] At læse bliver under disse omstændigheder at underkaste sig den skrivende. Det bliver at afstå fra sin egen stemme i det tidsrum læsningen varer: det skrevne ord gør læserens stemme til sin" (Svenbro 2017, p. 24).

Både Sokrates og Platon var skeptiske over for højtlesningens dominansrelation. Platon var af den opfattelse, at man måtte tale med sine egne ord for at kunne sige sandheden, mens Sokrates nærede mistillid til den læser, der blot reciterede andres tanker og stemmer (Platon 1997: 70). Denne skepsis peger på et alternativ til underkastende læsning: en læsning, hvor læseren bevarer og udvikler sin egen stemme i mødet med teksten.

Hans-Georg Gadamer's hermeneutik i *Sandhed og Metode* artikulerer dette alternativ teoretisk. Hos Gadamer er forholdet mellem tekst og læser fundamentalt dialogisk. Det dialogiske perspektiv kræver, at læseren bevarer sin egen stemme og sine egne spørgsmål. Gadamer skriver: "Det er jo ikke sådan, at når man lytter til nogen eller læser noget må glemme alle formeninger om indholdet og alle ens egne meninger. Hvad der fordres, er blot åbenhed for den andens eller tekstens mening. Men en sådan åbenhed indebærer altid, at man sætter den andens mening i forhold til ens egne meninger som helhed, eller sætter sig selv i forhold til den" (Gadamer 2004, p. 256). Men denne proces kræver, at læseren aktivt bidrager med sine egne forforståelser, spørgsmål og perspektiver. Insisteres der derimod på, at tekster er bærere af latente sandheder, der skal rekonstrueres korrekt, risikerer læserens personlige stemme at forsvinde, fordi dennes fortolkning bliver overflødig. Læseren bliver først instrument for autoriteten når den dialogiske struktur kollapser til fordel for den rene reproduktion.

GAI som spejl: Kontinuitetens døde landskab

En implikation af det dialogiske perspektiv er, at både tekster og læsere bliver subjekter i mødet med hinanden. Teksternes autoritet er således ikke i det dialogiske perspektiv autoritær i en dikterende forstand, men et styrkeforhold baseret på afhængighed, tiltrækning, formgivning, sandhed og skønhed, som det kan være nærmest umuligt at løsrive sig fra, men som man må kæmpe med. Man kan opgive sin egen vurdering, nogle gange nærmest sig selv, i mødet med fantastiske tekster. Afhængigheden af og tiltrækningen til det allerede sagte og allerede skrevne er både helt nødvendig og indeholder et indbygget problem: Hvad skal jeg dog sige til Shakespeares skuespil? Hvad skal jeg sige til Foucault? Vi må finde vores tag på det, vores vinkel, skabe overraskende forbindelser mellem tekster, tanker og tider, som vi kan tage ansvar for. Det er den moderne humanistiske heuristik (Feldt & Petersen, 2021). Opgaven er at finde en vej til en – i det mindste delvis – frigørelse fra forgængernes overvældende klogskab.

I 1973 forudså Harold Bloom med bemærkelsesværdig præcision den situation, vi står i i dag (Bloom, 1973). I sin profetiske analyse i *The Anxiety of Influence* forestillede Bloom sig, at automatiserede, strukturelle, læsemåder ville gøre læsning til en jagt på forbindelser og indflydelser. Ingen tekst ville være sig selv længere. Den ville ikke være en ny skabning, men blot en forlængelse af fortiden. Blooms mareridt var en fremtid, hvor kontinuitetsgenkendelse ville overvælde nye tekster med "indflydelse" og ville lade alt falde i det, han så som kontinuitetens døde landskab. Bloom så i princippet problemet som den store kamp mellem Eros og Thanatos, hvor Eros disruptivt føder nyt liv, mens Thanatos lader alt falde i kontinuitetens evighed. Bloom skrev: "The

Covering Cherub (AI!) then is a demon of continuity; his baleful charm imprisons the present in the past, and reduces a world of differences into a grayness of uniformity" (p. 39). Kun diskontinuitet kan forbindes til et begreb om frihed og subjektivering (p. 78). Dominansrelationen mellem det, der findes allerede og er tilgængeligt og ikke kan skjules, vil umuliggøre subjektiveringen af "min" lille stemme i mødet med den overvældende sammenhæng. For Bloom var den moderne humanismes fjende underkastelsen.

GAI må fra Blooms grav ses som udløser af et humanistisk angstanfald af dimensioner – den maksimale indflydelse og trussel om kontinuitet – større end keruben og uden engle, uden tragedier og uden himmel. På sin blog blev musikeren Nick Cave for nyligt spurgt om, hvordan han forholdt sig til, at ChatGPT kunne skrive gode Nick Cave-sange. Han ville kunne bruge ChatGPT til at skrive som sig selv, måske endda bedre, og ingen ville kunne se forskel. Cave svarede, at det ikke var andres evne til at gennemskue, om han selv havde skrevet sangene, som han forholdt sig til. Det var sit eget arbejde, han forholdt sig til (Cave, 2023). Det er et dybt pædagogisk svar. Cave forstår, som Bloom, at det i princippet var Døden, han skulle forholde sig til. Vi ved ikke som undervisere og vejledere om de studerende selv har skrevet opgaverne, men det afgørende for den dialogiske struktur i læsningen er, at de studerende selv ved det – at de er i stand til at sige "Det var mig, der gjorde det".

Blooms fremtid er vores nutid. GAI repræsenterer den ultimative realisering af hans mareridt: Uendelig referentialitet uden forfatter, forbindelser mellem alle tekster uden nogen, der personligt har knyttet dem, læring uden subjekt. I Blooms freudianske perspektiv er "angsten for indflydelse" alle poeters – og dermed i humanistisk forstand alle menneskers – grundlæggende udfordring. Spørgsmålet er: Hvordan får "jeg" noget at sige i en verden, hvor alt allerede er sagt, og alle forbindelser allerede er gjort?

Bloom kaldte på "vanhelligelse" som nødvendig metode. Han brugte det engelske juridiske begreb "misprision", som betyder bevidst at skjule viden om et forræderi. Læseren må forråde sine forgængere, læse dem forvrænget, give en drejning, som bryder eller i det mindste indfører nogle hvirvler i kontinuiteten. Mønstergenkendelsen er i Blooms perspektiv en enorm fare, som ethvert menneske i humanistisk forstand nødvendigvis vil reagere imod. Hvis vi ikke reagerer imod "mønsteret", findes kun død kontinuitet. "You are all individuals" råber Brian i Monty Pythons geniale *Life of Brian* til den forsamlede masse. "I'm not" er der én, der korrekt svarer (Jones, 1979).

Cave peger i sit svar på spørgsmålet om ChatGPTs kreative evner på noget fundamentalt ved kreativitet og læring: Det handler ikke primært om produktet, men om den proces og det engagement, der har skabt det. Den tid og opmærksomhed, som lægges i en praksis, er i sig selv en værdi. Derfor beundrer vi mennesker, som virkelig har dygtiggjort sig i kunst, håndværk eller sport, og vi føler os påskønnede, når nogen har strikket os et par vanter til jul.

Subjektivering og universitetspædagogikkens politiske dimension

GAI's udfordring til universitetets pædagogik er ikke primært teknologisk, men eksistentiel og politisk. Den konfronterer os med spørgsmål om subjektivering, autoritet og frihed, som går til kernen af, hvad uddannelse handler om. Som tidligere antydte gennemsyrrer subjektiveringsproblemet det moderne universitets pædagogiske tænkning på mindst to forskellige måder: Angsten for, at det ikke er "mig", der taler, og angsten for massen. De to former for angst i universitetspædagogikken er åbenlyst forbundne, men de er ikke i kontinuitet. De studerende skal lære at bruge deres egen stemme og deres egen dømmekraft, og alle skal ikke råbe de samme paroler i kor. Angstformerne er af dyb historisk betydning og relevans. Uddannelsesfilosoffen Gert Biesta omtaler problemet som "Eichmann-Parks-paradokset" (Biesta, 2022: 25-39). Adolf Eichmann var trods sin uddannelse nazist, og Rosa Parks nægtede trods sin minimale uddannelse at flytte sig i bussen i Montgomery, Alabama, i 1955.

Stemmens unikke påmindelse om "liv" og frygten for massens lava-agtige bevægelser repræsenterer den pædagogik, som Theodor Adorno og Max Horkheimer formulerede i skyggen af Auschwitz (Horkheimer & Adorno, 1994 [1944]). Her er uddannelses både dybe og centrale formål at subjektivere – det vil sige at opdyrke den stemme, som kan sige nej, og som samtidig forholder sig til et begreb om frihed. Du/jeg skal i sidste ende selv forholde dig/mig til, hvad du/jeg vil gøre i en given situation. Massen, mængden, eksterne formål, information, nødvendigheder – ja, uddannelse selv – er altid en reel og potentiel fare for uniformering. Biesta spekulerer, om uddannelse i skyggen af Auschwitz er ved blive endeligt afløst af et evidens- og funktionsbaseret paradigme, hvor vi glemmer, at det ikke er uddannelse i sig selv, som beskytter os mod os selv (Biesta, 2022: 6-7).

Adorno og Horkheimer kaldte dette perspektiv, som Biesta også delvist ser sin egen tænkning i forlængelse af, for "oplysningens selvoplysning". I "Opdragelse efter Auschwitz" skriver Adorno: "Mennesker, der indordner sig blindt i kollektiver, gør sig selv til sådan noget som materiale, udsletter sig selv som selvbestemte væsener" (Adorno, 2017 [1966]: 71). Denne udfordring indebærer, at uddannelse må udvikle menneskers kapacitet til kritisk refleksion og modstand mod autoritet – også uddannelsessystemets egen autoritet. I dette perspektiv er det afgørende, at de studerende ikke helt accepterer hverken underviseres eller teksters autoritet. Universitetet og dets undervisning kan og bør gå i utidssvarende metaforisk eksil, når det bliver et rent instrument for funktionelle og ideologiske dagsordner. Kan GAI mon hjælpe os med det, eller er GAI's egen autoritet for stærk?

Knud Illeris udviklede i begyndelsen af 1980'erne et lignende perspektiv i sin bog om modkvalificeringens pædagogik (Illeris, 1985 [1981]). Illeris argumenterede for, at uddannelse ikke blot handler om at kvalificere til eksisterende samfundsstrukturer, men også om at udvikle evnen til kritik og transformation af disse strukturer. Modkvalificering indebærer, at de studerende lærer at sætte spørgsmålstejn ved det, de lærer, og udvikler autonomi i forhold til såvel faglig autoritet som samfundsmæssige forventninger. I princippet har Illeris' betragtninger stadig et liv, fordi alle vores universiteters målsætninger indebærer at uddanne de studerende til diverse transformative og fremtidsorienterede målsætninger, men det på en måde, hvor præpositionen "mod-" er slettet eller er blevet meningsløs. Alle skal lære at trække i GAI's store håndtag, ellers bliver vores studerende irrelevante for fremtidens arbejdsmarked, lyder det.

GAI repræsenterer en voldsom udfordring for denne historisk betydningsfulde subjektiveringspædagogik. Når maskiner kan producere tekster, der er umulige at skelne fra menneskelig produktion, sættes subjektets status under pres. Hvis "enhver kan" producere akademisk tekst ved hjælp af GAI, hvad betyder det så at udvikle ens egen stemme og kritiske kapacitet? Den indbyggede pædagogiske logik i GAI opfordrer til, at de humanistiske studerende er maskinpassere og redskabsbrugere: Gode promptere. Man kan med rimelighed sammenligne introduktionen af GAI med en ny industriel revolution, hvor arbejdet bliver maskinel og systematiseret på en ny måde, som flytter menneskers råderadius over produktionsprocesser radikalt, hvilket vil skabe en ny type samfund, ligesom den gamle industrielle revolution skabte det samfund, vi nu er på vej ud af. Dit sprog er blevet flyttet ud på en fabrik, du ikke kan se ind i.

Således er der både gode pædagogiske og politiske grunde til at forny subjektiveringspædagogikken på universiteterne, og det er endda efter vores mening fuldt ud muligt. GAI kan faktisk fungere som katalysator for en mere radikal formulering af, hvad det betyder at udvikle kritisk subjektivitet. Når reproduktion og informationsbehandling kan automatiseres på et niveau, hvor der ikke kan skelnes mellem menneske- og maskinskab, bliver spørgsmålet om personlig stemme, kritisk refleksion og etisk stillingtagen endnu mere presserende. På en måde er det som en gave, vi ikke havde ønsket os, men som giver os anledning til at beskæftige os med og endda forny kernen i det pædagogiske arbejde.

Retfærdighed og bedømmelsens aporier

Men stemmen er ikke fri. Den er også et produkt – af tid, opmærksomhed og arbejde lagt i noget, man ikke kendte udfaldet af på forhånd. Nick Caves svar handlede om dette: At det ikke er andres evne til at genkende hans stemme, der er på spil, men hans eget forhold til det arbejde, der har skabt den. Bedømmelse har altid hvilet på en lignende antagelse – at der bag produktet er en proces, og bag processen et subjekt, der kan stå til ansvar. GAI trækker dette fundament væk. Ikke fordi de studerende pludselig er holdt op med at arbejde, men fordi sammenhængen mellem tid, arbejde og det, der kan bedømmes, er blevet så løs, at vi ikke længere kan læse den ene ud af den anden. Det er her, bedømmelsens egentlige aporier viser sig – og de er, som vi skal se, ældre end GAI.

Men først en ekskurs i kursiv:

"[Bedømmelse er kernen... blablabla – måske bind op til Bloom-afsnit]"

stod der engang lige her som metakommunikation mellem forfatterne i et arbejdsudkast til den artikel du sidder og læser nu. Tekstsamarbejde mellem mennesker har måske altid haft et element af prompting i sig. Og af vanhelligelse: Ironisk vrænger forfatterne af artiklen til hinanden af den pointe de – af et ikke desto mindre ærligt hjerte – teksten igennem prøver at skrive frem. GAI forandrer de normer, vi har brugt til at genkende tekster som videnskabelige artikler med.

Ja, GAI konfronterer os brutalt med bedømmelsens grundlæggende problemer og aporier. Eksamen har altid skullet være retfærdig, men var det aldrig. Karakterer har aldrig afspejlet arbejdsindsats præcist, og evalueringen har altid været medialiseret af teknologier, sociale forskelle og institutionelle logikker.

Judith Butlers analyse i *Giving an Account of Oneself* (Butler 2005) giver et teoretisk greb om disse problemer. Butler undersøger, hvordan subjekter konstitueres gennem krav om ansvarlighed og selvreddegørelse. Hun begynder med Friedrich Nietzsches genealogi af skyldfølelsen i *Moralens genealogi*, hvor Nietzsche beskriver, hvordan subjektet opstår gennem eksterne krav om ansvar, grundlæggende set, som svar på spørgsmålet "Var det dig, der gjorde det?".

Butler kondenserer sin Nietzsche-læsning sådan her: "So I start to give an account [...], because someone has asked me to, and that someone has power delegated from an established system of justice. I have been addressed, even perhaps had an act attributed to me, and a certain threat of punishment backs up this interrogation. And so, in fearful response, I offer myself as an "I" and try to reconstruct my deeds..." (Butler 2005, 11). Subjektet findes således ikke forud for det etiske krav, men produceres tværtimod gennem det.

Eksamen – "Dommens dag" – aktiverer denne konstituering ved at konfrontere den studerende med spørgsmålet: "Var det dig, der lavede denne opgave?"

Men denne konfrontation forudsætter netop, at der er et subjekt, der kan stå til ansvar. GAI problematiserer denne forudsætning ved at gøre det uklart, hvem eller hvad der egentlig er ansvarlig for den tekst, der evalueres. Hvis en studerende har brugt GAI til at skrive opgaven, hvor er subjektet så? Kan man bedømme en tekst, hvis man ikke kan identificere det subjekt, der har produceret den?

Her opstår bedømmelsens centrale apori: På den ene side ønsker vi at evaluere læring (hvad den studerende har forstået og kan), på den anden side arbejdsindsats (den tid og opmærksomhed, der er investeret i læreprocessen), og på den tredje side er det et produkt, vi står med. Ofte følges disse dimensioner ikke ad. En studerende kan have arbejdet hårdt uden at lære meget, mens en anden kan have lært meget med mindre indsats. Og produktet afspejler ikke nødvendigvis nogen af delene.

GAI skærper aporien ved at adskille proces og produkt endnu mere radikalt. En studerende kan producere en fremragende opgave med GAI uden nødvendigvis at have lært det, opgaven demonstrerer. Omvendt kan en studerende have lært meget gennem processen med at formulere prompts og redigere GAI-output uden at dette fremgår af det endelige produkt.

Den radikale adskillelse af produkt og proces giver dermed igen anledning til at genbesøge spørgsmålet om industrielle revolutioners indflydelse på, hvad "arbejdet" og dets potentiale er. Karl Marx var optaget af transformationen af arbejde under den industrielle revolution i 1800-tallet, de nye sociale strukturer og de nye muligheder, der opstod, foranlediget af transformationen. I *Grundrisse* skriver Marx: "I denne forvandling er det hverken det umiddelbare arbejde, som mennesket selv forretter, eller den tid, det arbejder, men tilegnelsen af dets egne almene produktivkraft" (Marx, 1975 [1857-58], p. 547). Indsigten her er, at den industrielle revolution i form af maskiner adskiller og rekombinerer selve arbejdet med tiden, det tager, og dermed grundlægger den et hidtil uset potentiale for "egen almen produktivkraft".

Marx forudså, at maskiner kunne rekombinere sammenhængen mellem arbejde, tid og maskine på en så radikal måde, at det ville nå et eksplosionspunkt, hvor selve ligningen mellem tid, arbejde og værdi ikke længere gav mening (p. 547). Radikaliteten af den tanke er stor. Vores protestantisme står for fald, og konsekvenserne er, at andre kapitaliserer ekstremt på adskillelsen af tid, arbejde og værdi, hvilket må siges at være tilfældet for de firmaer, som ejer de nye "læringsredskaber". De får vores sprog og vores data gratis, og til gengæld skal vi have muligheder for en vild forøgelse af "egen almen produktivkraft". Det er både sandt og falsk på samme tid.

Den postmarxistiske uddannelsestænkning satte sin lid til det, Oskar Negt kaldte "eksplosionspunktet" – det moment, hvor systemets egne kategorier ikke længere fungerer som tvingende strukturer, men kun som tilvalg (Negt 1985: 181). Eksplosionspunkter er sære former for frihed, og GAI truer netop sammenhænge mellem arbejde, tid og værdi i uddannelserne. Hvad er 15 ECTS eller 5 ECTS, når enhver med prompting-evner kan få et overblik over Hegels begreb om sædelighed på få minutter og få det hele sat op i et fint skema inkl. forskningshistoriske oversigter?

Tid, opmærksomhed og værdi – gentænkt

Det bliver stadig tydeligere, når vi følger GAI's indflydelse på bedømmelse, på akademiske praksisser, på den historiske udviklede akademiske kultur, at gamle regler af både konkret og moralsk karakter er ved at forsvinde, længe inden vi har opfundet de regler, der skal gælde for den nye teknologiske tid. Derfor taler vi meget om de nye regler, og derfor har mange af os en helt naturlig inklinations mod forbud. Den nye åbne horisont er også et potentielt barbari. Tænk på den kritiske teoris frygt for massen og bekymring for den individuelle stemme, i tider hvor reglerne ændrer sig. Men midt i det kaos er det værd at minde hinanden om, at netop bedømmelse er en måde at holde orden på: At forskelle er noget vi sætter.

Filosoffen Peter Sloterdijks svar til Heideggers brev om humanismen bliver særlig relevant i denne sammenhæng. Sloterdijk argumenterer i sit essay "Regler for Menneskeparken. Et svar på Heideggers brev om humanismen" (2001 [1999]) for, at vi har brug for nye former for "tæmning" – ikke i betydningen undertrykkelse, men som kultivering af humanistiske kapaciteter gennem formende praksisser, der sætter nogle regler for os. Tidligere var læsning og skrivning afgørende for at holde menneskeparken domesticeret. Sloterdijk kalder det læse- og skrivekulturelle humanistiske fællesskab for de nationale filologier, hvor sprog, litteratur og historie binder fællesskaber sammen i en orden på godt og ondt, et læse- og skrivevenskab (p. 11).

Sloterdijk skriver provokerende: "Ordentlig lektur gør tam" (Sloterdijk 2001, p.12). Men denne "tæmning" handler ikke kun om underkastelse, men om udvikling af evnen til opmærksomhed, fordybelse og kritisk

refleksion indenfor forpligtende relationer, der er med til at holde ting i skak. Sloterdijk ser humaniora som den store brevveksling gennem tid og rum – en enorm samtale, hvor vi læser hinanden og skriver til hinanden, til Aristoteles, Heidegger, Hannah Arendt og Taylor Swift, og hvor de store teksters forfattere skriver til os. Man behøver ikke dele Sloterdijks kulturpessimisme for at påskønne den klare analyse af betydningen af det, som vi i bogstaveligste forstand læser sammen, vores pensum, for at se hinanden og bedømme hinanden. "Til humanismens credo hører overbevisningen om, at mennesker er "dyr under indflydelse"', skriver Sloterdijk (p., 12). Spørgsmålet er under hvilken indflydelse og hvordan? Bloom sekunderer fra graven.

I Sloterdijks udlægning findes humaniora og det humanistiske fællesskab kun, hvis nogen rent faktisk læser og skriver på denne alvorlige og forpligtende måde. I hans lidt dystre udlægning er det læsende og (brev)skrivende fællesskab allerede en lille minoritet, som er reduceret til arkivarer, som finder gamle breve frem fra gemmerne. Det rejser et fundamentalt spørgsmål, om vi kan betegne den uendelige referentialitet, vi nu har til rådighed gennem GAI, som redningen fra Sloterdijks og ligesindedes pessimisme. Millioner af bøger er nu indenfor rækkevidde, de kan fortolkes, forklares, sættes op i et skema og laves om til en video-explainer med få klik? Der findes ingen undskyldning, der handler om arbejdsindsats eller evner for ikke at vide, hvad Aristoteles siger. Er det "tæmmende" viden i humanistisk forstand?

Der kan svares både ja og nej. I en helt lavpraktisk forstand kan forbindelserne mellem uendelig mange tekster og tanker nu genkendes som bredere mønstre i Verdens Store Tekst; jo mere fællesbevidsthed, der digitaliseres, desto bedre. Men alligevel nej, for der er ikke nogen forfatter, intet "jeg" eller "vi", som har knyttet forbindelserne og vævet stoffet. Det har en maskine gjort. Der er ingen, som har skrevet breve til hinanden eller læst tekster, som om de var breve til en selv. Ingen har lært noget i dialogisk og processuel forstand; alt er forklaret, og alt er kontinuitet.

I en tid, hvor opmærksomhed, omsorg og økologisk balance i alle tænkelige relationer er reelle problemer, bliver sammenhængen mellem tid, opmærksomhed og værdi afgørende som pædagogisk indsats. Værdi ligger ikke kun i produktet, men i den praksis, der har skabt den – den tid og opmærksomhed, som er investeret, fordi det er i den kombination, "kvalitet" i både menneskelig og verdensvendt forstand findes. Opmærksomhed, omsorg og balance, men også menneskelige og ikke-menneskelige biases og "situeretheder", kan foranledige en genkomst af "kvalitet" og "sandhed" som noget andet end korrekte udlægninger og statistik; som en prøvende opmærksomhed på, hvad vi gerne ville kunne, hvad vi gerne ville være.

Denne værdiforståelse kolliderer frontalt med GAI's indbyggede logik af øjeblikkelig produktion og uendelig reproduktion, men den kolliderer ikke nødvendigvis med GAI's potentialer. Langsom læsning, skriv-selv, omsorg for viden-som-praksis og kritik af information som viden bliver nødvendige modstrategier mod informationsoverload og mønstergenkendelsen. Spørgsmålet er nu, hvad dette spejl konkret viser os – og om det er skarpere, end vi måske havde ønsket.

Diagnostiske konklusioner: Tre grundlæggende problemer

På baggrund af de empiriske, historiske og teoretiske analyser træder tre centrale diagnoser frem, som GAI tvinger os til at konfrontere:

For det første! Subjektiveringskrisen eksisterede allerede. Den sammenlignende analyse af studenteropgaver fra 1985-2019 viser, at mange studerende havde udviklet reproduktive, stemmeløse skrivepraksisser før GAI. Når Bent Meier Sørensen uvægerligt lagde "mærke til, når sproget pludselig ændrer tone og form og bliver til perfekt fladt college-amerikansk" (Sørensen 2024), mens han læste maskinproduceret tekst, så er det sådan fordi, det er det universitetsopgavesprog, vi har holdt op for maskinen som norm. Teknologien skriver, spejler og forstærker eksisterende autoritetsforhold mellem studerende og arkivets tekster. Problemet er ikke GAI, men en

pædagogisk kultur, der for længe har belønnet korrekt reproduktion frem for kritisk dialog.

For det andet! Bedømmelse var aldrig retfærdig eller gennemsigtig. GAI synliggør grundlæggende aporier i evalueringspraksis: Forholdet mellem arbejdsindsats og læring, mellem proces og produkt, mellem individuel præstation og teknologisk mediation, mellem social-institutionel hierarkiserende reproduktion og et subjektiverende spørgsmål som "Var det dig, der gjorde det?". Erfaringen af, at bedømmelse af GAI-produceret tekst på den ene side er let og ligetil, og på den anden side ikke har meget med det, der burde være sagen at gøre, producerer nok en utilfredshed, vi oplever ved at bedømme GAI-medierede tekster, men eksponerer blot problemer, der altid har været der.

For det tredje! Mønstergenkendelse udfordrer humanistisk læring fundamentalt. GAI repræsenterer kulminationen af informations-paradigmet inden for uddannelse. Det tvinger os til at præcisere, hvad humanistisk læring er, når det ikke er mønstergenkendelse og informationsbehandling. Spørgsmålet om subjektivering, kritisk refleksion og personlig stemme er kun blevet mere presserende, ikke mindre.

Disse tre diagnoser peger ikke blot på problemer, men på de steder, hvor pædagogikken faktisk har bevægelsesfrihed: Stemmелøsheden kan udfordres, bedømmelsen kan gentænkes, og mønstergenkendelsen kan mødes med vanhelligelse. Det er afsættet for de fem strategier, vi foreslår nedenfor.

Pædagogiske perspektiver: Vanhelligelse som metode

Hvad indebærer det konkret at forny humanistisk pædagogik i lyset af disse diagnoser? Vi vil foreslå fem sammenhængende strategier, der tager GAI alvorligt uden at underkaste sig dets logik:

1. Kritisk prompting som hermeneutisk praksis

I stedet for at udskamme eller forbyde GAI kan vi integrere det som hermeneutisk værktøj på måder, der styrker frem for at svække kritisk refleksion. Sprogmodellernes "ability to draw connections and suggest intersections across various fields of knowledge" (Hau 2024, p. 63), gør sprogmodellen til en stærk medspiller for en tværvideenskabeligt indstillet humanvidenskab. Og har GAI's produktionsberedenhed virket som en invitation til at lade maskinen gøre arbejdet og simpelthen levere produktet fikst og færdigt, så er det nu tid til at besinde sig på at den viden, der kommer i kraft af spørgen, tvivl og ængstelse forudsætter, at vi tør gå i dialog med maskinen. Studerende skal lære at stille produktive spørgsmål til GAI og kritisk evaluere svarene, så prompting bliver en form for spørge-kunst, der minder om den sokratiske dialog (Hau, p. 64).

Konkret kan dette indebære øvelser, hvor studerende:

- Formulerer komplekse prompts, der kræver nuanceret forståelse af teoretiske begreber
- Sammenligner GAI-output med primærtekster og identificerer forskelle, misforståelser eller oversimplifikationer
- Bruger GAI til at generere modargumenter til deres egne positioner og derefter formulerer responser
- Eksperimenterer med forskellige prompting-strategier og reflekterer over, hvordan spørgsmålets form påvirker svaret

Denne tilgang udvikler både teknisk kompetence og kritisk distance. De studerende lærer at bruge GAI produktivt uden at miste deres egen stemme i processen.

2. Eksperimenterende skriveteknikker

Harold Blooms begreb om "vanhelligelse" kan operationaliseres som konkrete skriveteknikker, der bryder med

reproducerende læsning. I stedet for at bede studerende om korrekte sammenfatninger af teoretiske positioner kan vi udvikle opgaveformater, der kræver kreativ omformning og personlig stillingtagen.

Eksempler på sådanne teknikker kunne være:

- Anakronistiske dialoger: Studerende skriver fiktive samtaler mellem teoretikere fra forskellige epoker om nutidige problemstillinger
- Perverse læsninger: Bevidst misforståelse af teorier som afsæt for nye perspektiver (inspireret af fx Eve Kosofsky Sedgwick og Sara Ahmed, men også psykoanalyse)
- Genreeksperimenter: Omskrivning af akademiske tekster til andre genrer (journalistik, poesi, dramatik) som måde at teste og udfordre forståelse
- Positionelle skift: Analyse af samme problem fra radikalt forskellige teoretiske positioner med eksplicit refleksion over, hvad der tabes og vindes ved hvert perspektiv

Disse teknikker tvinger de studerende til at gå ud over reproduktion og udvikle deres egen stemme i relation til det læste materiale. Ikke fordi maskinen ikke ville kunne løse sådanne opgaver, men fordi de er lystfulde at lave. Sådan som vanhelligelse er! Og vi er ikke for fine til at nævne Paul B. Preciado (en mønsterkætter!), der som motto i *Testo Junkie* vælger Derridas tilståelse af, at skulle han se en dokumentar om Heidegger, Kant eller Hegel, så ville han gerne have en, hvor de talte om deres sexliv: "You want a quick answer? Deres sexliv" (Derrida citeret i Preciado 2022, p. 17).

3. Procesorienteret evaluering

GAI gør det nødvendigt at udvikle evalueringsformer, der fokuserer på læreprocessen snarere end det endelige produkt. Det kræver dokumentation af tankeprocesser, refleksion over metode og eksplicit forhold til kilder – herunder GAI.

Konkrete evalueringsformer kunne omfatte:

- Læringsporteføljer med refleksioner over læseprocessen, spørgsmål, der opstod undervejs, og beskrivelse af, hvordan forståelsen udviklede sig
- Procesdagbøger hvor studerende dokumenterer deres arbejde med teoretiske tekster, inklusive forvirring, "ahaoplevelser" og metodiske valg
- Peer-reviewprocesser hvor studerende evaluerer hinandens arbejde med fokus på argumentation, originalitet og kritisk engagement snarere end korrekthed
- Mundtlige eksaminer der fokuserer på de studerendes evne til at forsvare, modificere og udvikle deres positioner gennem dialog
- Kollaborative projekter hvor læring sker gennem forhandling og fælles vidensproduktion

Denne tilgang anerkender, at læring er en social og processuel aktivitet, som ikke kan reduceres til individuelle produkter, der evalueres isoleret.

4. Slow scholarship og opmærksomhedspædagogik

Som modvægt til GAI's hastighed og umiddelbarhed kan vi udvikle pædagogiske praksisser, der kultiverer opmærksomhed, fordybelse og langsom refleksion. Inspireret af "slow food"-bevægelsen kan vi tale om "slow scholarship" som bevidst modstrategi til informationsoverload.

Konkrete praksisser kunne omfatte:

- Dybdelæsning af enkelte tekster over flere uger med daglige refleksionsøvelser
- Kontemplative skriveøvelser inspireret af klostertraditionen, hvor skrivning bliver en form for meditation over læst materiale
- Håndskrift som bevidst praksis, der tvinger til langsomhed og refleksion
- Stilhedsøvelser, hvor studerende lærer at sidde med tekster uden umiddelbart at skulle producere output
- Rekurs til tidligere tiders intensiv fremfor ekstensiv læsning, med gentagende læsning af samme tekst med forskellige spørgsmål og fokus hver gang

Disse praksisser udvikler ikke blot faglig forståelse, men også den mentale kapacitet til fordybelse, som er truet i en hyperconnected verden.

5. Teknologikritisk literacy

Endelig må humanistisk uddannelse udvikle eksPLICIT kritisk forståelse af GAI's funktionsmåde, begrænsninger og samfundsmæssige implikationer. De studerende skal ikke blot kunne bruge teknologien, men forstå dens epistemologiske og politiske dimensioner.

Dette kræver interdisciplinær undervisning, der kombinerer:

- Teknisk forståelse af hvordan sprogmodeller fungerer, hvad de er trænet på, og hvilke biases de reproducerer
- Epistemologisk kritik af GAI's forhold til sandhed, viden og autoritet
- Samfundskritisk analyse af GAI's rolle i økonomiske og politiske magtstrukturer
- Etiske refleksioner over ansvar, autorskab og autenticitet i en post-GAI verden
- Historisk perspektivering af GAI som seneste kapitel i teknologiens holmgang med læsning og skrivning

De studerende skal udvikle hvad vi kan kalde "teknologikritisk literacy" – evnen til at navigere i og kritisk evaluere teknologiske systemer uden at blive deres passive konsumenter.

Konklusion: GAI som anledning til fornyelse

GAI har tvunget universitetspædagogik til at stille fundamentale spørgsmål: Hvad er det, vi egentlig ønsker at evaluere? Hvad betyder det at lære noget? Hvordan udvikler vi kritisk tænkende, reflekterende subjekter i en verden, hvor maskiner kan reproducere de fleste af de kompetencer, vi hidtil har værdsat?

Vores analyse har vist, at disse spørgsmål ikke er nye. GAI fungerer primært som et diagnostisk spejl, der synliggør problemer, som allerede eksisterede: Stemmeløse studerende, reproduktive læsepraksisser, uklare evalueringskriterier og fundamental uretfærdighed i bedømmelse.

Men spejlbilledet er også en mulighed. GAI kan katalysere en fornyelse af humanistisk pædagogik, der tager subjektivering, kritisk refleksion og etisk stillingtagen mere alvorligt end nogensinde før. Når maskiner kan klare informationsbehandling og mønstergenkendelse, bliver spørgsmålet om, hvad der er specifikt menneskeligt ved læring og tænkning, endnu mere presserende.

Harold Blooms "vanhelligelse" som pædagogisk strategi får ny relevans: Vi må lære de studerende at læse forvrænget, at stille perverse spørgsmål, at udvikle deres egen stemme gennem bevidst oprør mod autoriteter – inklusive GAI's autoritet. Dette er hverken anti-intellektuelt eller intellektuelt koketteri, men den mest sofistikerede form for kritisk tænkning.

Peter Sloterdijks tanker om "nye regler for menneskeparken" bliver aktuelle, måske som aldrig før. Vi har brug for en kommunikationsform og læsepraksis, der bestemmer, hvor vi er tamme, og hvor vi er vilde. GAI repræsenterer den ultimative tæmning – den perfekte reproduktion af eksisterende mønstre. Den humanistiske uddannelses opgave bliver at kultivere den produktive vildskab – evnen til at sige nej, til at tænke anderledes, til at stille spørgsmål, som ingen har stillet før.

Det kræver mod. Mod til at eksperimentere med nye undervisningsformer, til at acceptere kaotiske læreprocesser, til at evaluere det, der er svært at måle. Men alternativet – at fortsætte med en pædagogik, der allerede var ved at producere de studerende, som GAI nu kan erstatte – er ingen reel mulighed.

GAI er ikke uddannelsens undergang, men dens mulige genopstandelse. Hvis ellers vi formår at læse spejlbilledet klogt og handle på cyborgen, der nok så unheimlich kvitterer os, for vores anerkendende nik.

Referencer

- Adorno, T. W. (2017 [1966]). "Opdragelse efter Auschwitz", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, s. 70-75.
- AU Uddannelse. (2026). "Regler for brug af GAI (generative artificial intelligence) på AU", <https://studerende.au.dk/gai>.
- Biesta, G. (2009). "Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education". *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- Biesta, G. (2022). *World-centred Education. A View for the Present*. Routledge.
- Bloch, E. (1985). *Spor*. Tiderne Skifter.
- Bloom, H. (1973). *The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*. Oxford University Press.
- Butler, J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. Fordham University Press.
- Cave, N. (2023, januar). *The red hand files*. <https://www.theredhandfiles.com/chat-gpt-what-do-you-think/>
- Dawson, P. et al. (2024). "Validity matters more than cheating". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49:7, 1005-1016, <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662>
- Feldt, J. E., & Petersen, E. B. (2021). Inquiry-based learning in the Humanities: Moving from topics to problems using the "Humanities imagination." *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(2), 155-171.
- Gadamer, H.-G., & Jørgensen, A. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime.
- Haraway, D. J. (2020). *Et Cyborgmanifest: naturvidenskab, teknologi og socialistisk feminisme i det sene tyvende århundrede*. København: Forlaget Mindspace.
- Hau, M. F. (2024). Towards 'augmented sociology'? A practice-oriented framework for using large language model-powered chatbots. *Acta Sociologica*, 68(1), 57-67. <https://doi.org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1177/00016993241264152>
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1994 [1944]). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Querido Verlag.

- Illeris, K. (1985 [1981]). *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. Unge pædagoger.
- Jones, Terry (Instruktør). (1979). *Monty Python's Life of Brian* [Film]. HandMade Films; Python (Monty) Pictures.
- Knox, B. M. W. (2003). Silent Reading in Antiquity. *Greek, Roman and Byzantine Studies*, 9(4), 421–435.
- Marx, K. (1975 [1857-1858]). *Grundrids til kritikken af den politiske økonomi*. Bd. 2. Modtryk.
- Mercier, S. (2026). *Spor i skriften: En filologisk undersøgelse af historiske læseforandringer i humanistiske studenteropgaver fra 1984 til 2019*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Negt, O. (1985). *Det levende arbejde. De politiske og kulturelle sider af kampen for nedsat arbejdstid*. Politisk revy.
- Nietzsche, F. (1887). *Zur Genealogie der Moral*. C. G. Naumann.
- Platon. (1997). *Faidros*. Redaktion Filosofi. Det lille Forlag.
- Preciado, Paul B. (2022). *Testo-Junkie – Sex, stoffer og biopolitik i den farmakopornografiske tidsalder*. Aleatorik.
- Reed, L. (1967) – "I'll be your mirror". *Velvet Underground and Nico*. Verve Records.
- Roskilde Universitet (2025). "Retningslinjer for brug af generativ kunstig intelligens ved eksamener (gældende fra E2025)".
[https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/GAI/Retningslinjer for brug af generativ kunstig intelligens i skriftlige afleveringer til eksamener - endelig version.pdf](https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/uf/GAI/Retningslinjer_for_brug_af_generativ_kunstig_intelligens_i_skriftlige_afleveringer_til_eksamener_-_endelig_version.pdf).
- Syddansk Universitetsbibliotek. (2026). "SDU's Regler og Vejledning om AI for studerende".
<https://libguides.sdu.dk/ai/sdu-regler-og-vejledning>.
- Sloterdijk, P. (2001 [1999]). "Regler for menneskeparken. Et svar på Heideggers brev om humanismen." *Passage*, 39, s. 9-28.
- Svenbro, J. (2017). *Myrestier: Figurer for skrift og læsning i antikkens Grækenland*. Vandkunsten.
- Sørensen, B. M. (2024, 29. april). Den ekstreme hype omkring kunstig intelligens er åbenlyst utroværdig. *Politiken*. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art9877779/Den-ekstreme-hype-omkring-kunstig-intelligens-er-%C3%A5benlyst-utrov%C3%A6rdig>
- Aalborg Universitet (2026): "Regler for brug af generativ AI". <https://www.studerende.aau.dk/regler-og-praktisk/regler/regler-for-brug-af-generativ-ai>.

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