



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Tænk, når modellerne taler

*Af Mette Vedsgaard Christensen, ph.d., lektor,
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet*

Spørgsmål fra Eric Borgström, universitetslektor, Örebro Universitet:

Någon sa att de stora språkmodellerna ryckt under mattan för många av våra tankar om utbildning, men att vi inte riktigt förstått det än. Miniräknaren ändrade hur vi löser matematiska problem men den förtog inte värdet av att kunna multiplikationstabellen. Vilka läs- och skrivdidaktiska insikter är viktigast att på kulturkonserverat manér bevara när vi skolan nu ofrånkomligen genomgår en AI-transformation?

“ Med de store sprogmodellers muligheder for troværdigt at efterligne menneskelig, skabende aktivitet med tekst og billeder må man nu ofte huske at spørge sig selv: Hvem eller hvad har frembragt dette? Og med hvilken intention?

I min barndom – i den sidste fjerdedel af det forrige århundrede – sagde vi om film, at de ”var med ægte mennesker”, når vi talte om levende billeder, der ikke var tegnede eller computerskabte. Hvad der var det særlige ved de ”ægte” mennesker, satte vi ikke ord på, men det var et kvalitetskriterium, og dengang var vi aldrig i tvivl. Sådan er det ikke længere: Med de store sprogmodellers muligheder for troværdigt at efterligne menneskelig, skabende aktivitet med tekst og billeder må man nu ofte huske at spørge sig selv: Hvem eller hvad har frembragt dette? Og med hvilken intention? Denne grundlæggende mistanke sniger sig ind mange steder, hvor vi møder tekster og billeder. Og den er et vilkår for undervisere, fagfællebedømmere og censorer, der skal vurdere skriftlige produkter: Har eleven/forskeren selv skrevet det? Har læreren/fagfællen selv læst og vurderet det?

Jeg begynder i tabsoplevelsen og omverdensmistanken i mit svar på spørgsmålet fra Borgström ovenfor. For i skolen har den uinviterede teknologiske gæst plantet mistillid midt i klasserummets vigtige relationer. Det vender jeg tilbage til. Først ser jeg fremad og formulerer nogle bud på de vigtigste indsigter fra førstesprogsfagets læse- og skrivedidaktik, der skal med i skolens AI-tranformation. Det findes der heldigvis flere gode bud på.

Skrivning som en social aktivitet har allerede længe været teknologi-understøttet i skolen, og her har muligheder for elevsamarbejde og dermed elevinteraktioner om tekster og skrivning, idé- og indholds-udvikling, kildebehandling og revision været potentialer i undervisningen. Ligesom elever i læse-skrivevanskeligheder har kunnet drage fordel af læse-skriveteknologierne. Når generativ AI indgår i skriveundervisningen, bliver mulighederne flere og mere specialiserede: Nu kan lærer og elever tilskrive teknologien roller som fx ekspert i idéudviklingsfasen og sparringspartner og redaktør under og efter skrivningen, eller ligefrem som en oplært assistent (Sørhaug, 2025). Levine et al., (2024) viser, hvordan elever tager kritisk stilling til maskinens modeller og eksempler, inden de formulerer deres egne, ligesom de heller ikke accepterer maskinel omskrivning, der godt nok lyder bedre, men samtidig er uden personlig stemme og farve. Her er interessante indsigter for skrivning, når AI indgår: Elever er stadig optagede af at udvikle deres egen stemme, når de skriver, også når generativ AI indgår. Hvis elevsvar i nogle nyere danske undersøgelser står til troende, er elever også samvittighedsfulde og i mange tilfælde selv i stand til at tage ansvar for egen og botten's rolle i fx skriveprocesser: De er bekymrede for effekterne på deres egen selvregulering og læring og for at snyde (EVA, 2026). Det kan tolkes som at de faktisk er optagede af at lære noget i de rammer, de tilbydes. Elever med indsigt i og stillingtagen til egen læring peger også fremad.

“ Hvis vi bruger mindre tid på de produktorienterede skriveaktiviteter, kan der være mere tid til mere avancerede skrive- og tankeprocesser.

Men samme undersøgelse peger også på, hvordan hjælp fra botten spiller en rolle i det evige karakterræs i gymnasiet. Så her er nogle nisser, som ikke behøver at flytte med over i det nye paradigme: Klasserum, hvor elevbidrag (og skriftlige produkter) evalueres som udtryk for, hvad elever kan og ved og ikke som forsøg, afprøvninger og trædesten på vej mod noget, er måske mere sårbare overfor de negative effekter af AI. Vi får jo, hvad vi belønner. Corbin et al. (2025) foreslår, at vi finder tilbage til essayets oprindelige, europæiske kultur- og teksthistoriske udgangspunkt som øvelser i at tænke med skrivning: De argumenterer for værdien af at lære elever at reflektere, afprøve og udforske ideer gennem skrift og samtidig tænke over, hvordan de gør det. Her ligger måske et lommeregner-lignende potentiale for skrivning og tænkning i skolen: Hvis vi bruger mindre tid på de produktorienterede skriveaktiviteter, kan der være mere tid til mere avancerede skrive- og tankeprocesser.

En anden vigtig indsigt er L1-fagenes begreb om kritiske literacy-kompetencer (se fx Kabel, 2023). Når elever skriver, giver de både deres verden og ideer sproglig form. De får dermed erfaringer med og udvikler færdigheder i påvirke både verden og egne muligheder, og de lærer, hvordan intentioner kan skrives og læses frem i tekster. Maskinerne på den anden side genererer sprog som ”stokastiske papegøjer”, der skræpper det, de er blevet fodret med, og med stemmer, der sjældent har problemer med at blive hørt (Bender et al., 2021). Elever, der er optagede af at udvikle egne erfaringer som skriftsprogbrugere og som lærer at skrive for at udtrykke tanker og ideer for at påvirke deres omverden, vil antageligvis være bedre rustede til at læse intentioner frem i andres tekster, ligesom de – som eleverne hos Levine et al., ovenfor – forhåbentlig gennemskuer og ikke er tilfredse med maskinernes upersonlige stil som sproglige rollemodeller.

Udfordringerne med generativ AI er mange og store – i skolen og i samfundet. Sprogmodellerne har krævet og kræver stadig et enormt ressourceforbrug, når de udvikles og trænes, og alligevel er resultaterne sprogligt og kulturelt skæve. Udviklingen og udredelsen af nogle af disse teknologier skubbes frem af aktører, der åbent og aktivt arbejder for at udvikle andre samfundsmodeller end dem, vi uddanner og forsker til (Søgaard, 2025). Alle svarene kan naturligvis ikke findes i literacydidaktikken, selvom jeg ovenfor argumenterer for, hvorfor det stadig er centralt at lære elever at skrive, læse og tænke kritisk over egne og andres tekster og intentioner. L1-didaktikere har heldigvis også allierede i andre forskningsfelter: Krapansky et al. (2025) argumenterer fx for udviklingen af *en human centered AI*, hvor vi spørger, hvordan brugen af AI i uddannelse kan se ud, hvis elevers

“ Sprogmodellerne har krævet og kræver stadig et enormt ressourceforbrug, når de udvikles og trænes, og alligevel er resultaterne sprogligt og kulturelt skæve.

lærings- og dannelsesprocesser er omdrejningspunktet og altså ikke tech-giganternes interesser. Andre L1-forskere peger på potentialerne i at udvide de humanistiske kompetencer med teknologiske indsigter (Berthelsen, 2023). Begge perspektiver kan bidrage til at ruste elever og undervisere til at lære og bidrage til en skole og et samfund, hvor AI indgår.

Tilbage til den tabte tillid, som jeg indledte med: Både indsigter fra L1-didaktikken og erfaringerne fra undersøgelser ovenfor giver anledning til at huske på, at elever og lærere er allierede i denne nye virkelighed. Derfor må vi som undervisere måske som det første finde nye veje frem, der kan frigøre både os og eleverne fra en kontekst, hvor begreber som snyd fremstår som det vigtigste at forholde sig til, når AI indgår i undervisning.

Jeg sender stafetten videre til professor Nina Goga Høgskulen på Vestlandet med følgende spørgsmål: *”Hvad stiller vi op med Klafkis (2010) epokale nøgleproblemer i 2026? Hvad kan det mere specifikke L1-bidrag være, fx skrevet ind i styredokumenter og realiseret i undervisning – hvis det findes?”*.

Referencer

- Berthelsen, U. D. (2023). Digital humaniora og teknologi forståelse. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 16(28), 1-20. <https://doi.org/10.7146/lom.v16i28.136744>
- Bender, E., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 610-623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Corbin, T., Walton, J., Bannister, P. & Deranty, J.-P. (2025). On the essay in a time of GenAI. *Educational Philosophy and Theory*, 58(3), 198-210. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2572802>
- EVA (2026): *Elevers brug af AI i gymnasiet. Tilgange og holdninger til brug af AI i undervisning og skolearbejde*. Danmarks Evalueringsinstitut. Elevers brug af AI i gymnasiet
- Kabel, K. (2023). Hvad er kritisk literacy? Et aktuelt overblik over tilgange til feltet i danskfaget. *Viden om literacy*, 34, 7-14.
- Levine, S., Beck, S. W., Mah, C., Phalen, L., & Pittmanet, J. (2024). How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent and Adult Literacy* (68), 445-457.
- Makransky, G., Shiwalia, B. M., Herlau, T., & Blurton, S. (2025). Beyond the "Wow" Factor: Using Generative AI for Increasing Generative SenseMaking. *Educational Psychology Review*, 37(3):60, 1-35.
- Søgaard, A. (2025). *Pakkeliste til fremtiden. Ti ting du får brug for i en verden med kunstig intelligens*. København: Gutkind.
- Sørhaug, J. O. (2025). *Samskrivning i skolen – med og utan kunstig intelligens*. Oslo: Det Norske Samlaget.