

Vi må snakke sammen: om akademisk skriveveiledning og tekstgeneratorer

Peer reviewed article

Johannes Servan*

Universitetet i Bergen

Abstract

In the face of a more demanding academic reality where text-generating AI is becoming part of the infrastructure of our society, writing tutors are also forced to consider to what extent they should adapt their teaching to the new situation. In this article, I argue that Norwegian, dialogue-based writing pedagogy is rooted in considerations that make it well-positioned, at least in the short term, to meet the new situation we find ourselves in. I justify this by showing that these considerations coincide with the points of reference that Hannah Arendt identified as crucial for discretionary assessments, and thus for thoughtful actions. In the longer term, the situation is more unclear and more dependent on structural conditions that writing tutors alone do not have control over.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), academic writing guidance, literacy, process-oriented writing instruction, language models, AI tools, discretionary judgements.

Nøkkelord: Kunstig intelligens, skriveveiledning, skriftkyndighet, prosessorientert skriveopplæring, språkmodeller, KI-verktøy, skjønnsmessige vurderinger

***Contact**

email: Johannes.servan@uib.no

Innledning

Etter lanseringen av ChatGPT på høsten 2022 har diskusjonen gått om hvordan akademiske institusjoner skal tilpasse seg denne nye tekstgenererende teknologien. Et spørsmål som raskt meldte seg i denne sammenheng, var hvilken type eksamen som fortsatt kunne måle studentenes kunnskaper og ferdigheter på en pålitelig måte. Et talende eksempel på at diskusjoner som denne virker inn på vilkårene for skrivepedagogikken, er forslaget om å gå tilbake til skoleeksamen. I Danmark annonserte kunnskapsministeren høsten 2024 at han vil gjeninnføre slutteksamen med penn og papir i enkelte språkfag i videregående skole (NRK, 2024). Behovet for å sikre seg mot juks er forståelig og resonnerer med lignende innspill her hjemme (Svarstad, 2024). Samtidig blir forslaget tolket som gammeldags av utdanningspartiene SV og Høyre. Denne posisjonen finner støtte hos fagfolk, som Arild Raaheim, som har forsket på vurderingsformer (Raaheim, 2024). Et viktig argument for denne posisjonen er at valg av vurderingsform har betydning for studentenes motivasjon og læringsutbytte. Bruk av skoleeksamen eller hjemmeeksamen legger blant annet i liten grad til rette for studentoppgaver som gjenspeiler autentiske formål i arbeidslivet eller forskning. Disse vurderingsformene legger heller ikke opp til at studentene får tilbakemeldinger underveis i arbeidet med slike oppgaver.¹ Særlig det siste forholdet har direkte negativ betydning for vilkårene for skriveveiledning.

Det er også sider ved tilpasningsdiskusjonen som kan tyde på at vilkårene for skriveveiledning vil kunne styrkes. Det er for eksempel sannsynlig at man vil styrke studentenes ferdigheter i avansert problemløsning. Tilpasninger av utdannelsen til et næringsliv som tar i bruk dagens teknologi, synes å tale for dette. Et eksempel på en slik tilpasning, finner vi i en rapport som ble utarbeidet ved Det juridiske fakultet ved Universitetet i Bergen. Etter en grundig gjennomgang av ulike tilgjengelige hjelpemidler og funn, oppsummerer rapporten poenget slik:

All den tid KI-verktøy innen kort tid vil kunne utføre lite komplekse oppgaver på en raskere, billigere og mer treffsikker måte enn hva mennesker klarer, så er det nærliggende å anta at fremtidens jurister vil bruke hoveddelen av sin arbeidstid på å arbeide med komplekse og ustrukturerte rettsspørsmål. (Færstad et al., 2024, s. 24)

Selv om det fortsatt er noe uavklart hvor trygt det er å overlate slike enkle oppgaver til KI-verktøy, er det sannsynlig at den type skrivekompetanse som kreves for å utføre enkel saksbehandling vil bli mindre etterspurt. Det vil i så fall bety at skriftkyndighet som krever fagmessig skjønn vil bli mer relevant, og at skriveveiledning vil bli mer etterspurt.

Dette igjen forutsetter i midlertid at ambisjonen til ledende selskaper om å utvikle generell kunstig intelligens, som «outperform[s] humans at most economically valuable work» (*OpenAI Charter*, u.å.), ikke realiseres med det første. Hvis OpenAI eller selskaper med tilsvarende ambisjoner lykkes, så synes det vanskelig å se hvordan man skal kunne tjene penger på skriftarbeid i framtiden (Vallor, 2024).

¹ Se *Eksamensrevolusjonen* (Raaheim, 2019) for utdyping av dette argumentet.

Situasjonen er med andre ord uforutsigbar. Fra et skrivepedagogisk perspektiv kan det være hensiktsmessig å skille mellom to typer spørsmål til situasjonen vi står i. En type spørsmål handler om hvordan skriveveiledningen skal tilpasses den nye situasjonen på en slik måte at den fortsatt fremmer den enkelte students utvikling. En annen type spørsmål tar for seg rammene for denne typen veiledninger, både lokalt i revideringen av læringsutbyttebeskrivelser og vurderingsformer, og mer globalt i regulering av datatilgang og legitim bruk av KI-verktøy. I denne teksten vil jeg forholde meg til begge spørsmålene. I hovedsak argumenterer jeg for at den dialogbaserte skriveveiledningen som foregår i skrivesentere, studieverksteder og lignende, forvalter viktige innsikter som gjør den godt rustet for å tilpasse seg til den nye situasjonen lokalt og på kort sikt. Disse innsiktene er også viktige for de mer globale spørsmålene, men ikke tilstrekkelige for å gi trygge rammer på sikt.

I det følgende vil jeg først redegjøre for tenkningens rolle i en krisesituasjon fra et filosofisk perspektiv. I korte trekk handler dette om å se på hva som fremmer den enkeltes utvikling i lys av menneskelige grunnvilkår. Det vil si vilkår som vi alle må forholde oss til som mennesker, og som kan, når vi artikulerer de slik, tjene som holdepunkt for skjønnsmessige vurderinger. Filosofen Hannah Arendt beskriver slike skjønnsmessige holdepunkt som allment tilgjengelige saksforhold som viser til stabile vilkår i en menneskelig tilværelse (Arendt, 2012, s. 28–32). Videre vil jeg redegjøre for den dialogbaserte og prosessorienterte tilnærmingen til skriveveiledning, og argumentere for at denne tradisjonen forvalter en reflektert innsikt i disse grunnvilkårene. Nærmere bestemt handler dette om vektleggingen av skriverens levde erfaring og betydningen av samtalen som veiledningsform. Jeg viser også til skrivepedagogiske perspektiver som skisserer hvordan KI-verktøy vil kunne prege rammene for skriveveiledning fremover, før jeg avslutningsvis diskuterer mer vidtrekkende hensyn for hvordan skriveveiledere kan forholde seg til KI-utviklingen og hvilke begrensninger vi vil møte på.

Krisen, tenkningen og samtalen

Inspirert av Hannah Arendt vil jeg i det følgende reflektere over den uavklarte situasjonen vi står i som en slags krise. I innledningen til essaysamlingen *Between Past and Future* (Arendt 1977, s. 14) beskriver hun en slik krise som en historisk situasjon hvor gapet mellom det som har vært og det som skal bli, er tydeligere enn vanlig. En krise er med andre ord en opplevd situasjon hvor våre vante løsninger og fordommer ikke nødvendigvis er til å stole på, og hvor det er lett å miste av syne viktige holdepunkt for gode, skjønnsmessige avgjørelser. I slike situasjoner er det viktig at vi tenker grundig gjennom hva vi gjør. Det er en slik tankeøvelse jeg vil gjøre i denne teksten.

Et sentralt holdepunkt for slike tankeøvelser, ifølge Arendt, er det faktum at vi ikke er alene i verden. Det er krevende å ta hensyn til dette holdepunktet i en tankeøvelse fordi tenkningen er en aktivitet som krever at vi trekker oss vekk fra andres selskap: “[T]o think about somebody who is present implies removing ourselves surreptitiously from his company and acting as though he were no longer there” (Arendt, 1971, s. 424). Samtidig gir denne midlertidige tilbaketrekningen oss en mulighet til å tenke mer grundig gjennom ting, særlig hvis vi tar i bruk vår fremste tenketeknologi: skriften (Johansen, 1998).

Hvis vi derimot mister dette holdepunktet av syne, kan det ha alvorlige følger for hvordan vi skjønnsmessig forholder oss til andre og dermed hvordan vi respekterer betydningen av å samhandle med andre. Hans Skjervheim advarer for eksempel om virkningene av en ensidig objektiviserende tilnærming til andre mennesker: «I vitskapen visar [absolutteringa av den objektiviserande holdningen] seg på den måten at det ikkje lenger er respektabelt å vurdere, å delta i menneska sine vurderingar, men derimot handsama vurderingar som fakta» (Skjervheim, 1996, s. 78).

Fakta, eller saksforhold, er viktige for en samtale, fordi de gir den et felles saksgrunnlag og tema. Men en faktaorientert holdning kan også bli, slik jeg leser Skjervheim, en trussel mot å anerkjenne andre menneskers fulle tilstedeværelse som vurderende vesener. En slik ensidig tilnærming kan føre til at vi overser betydningen av genuine samtaler hvor vi nettopp deltar i andre menneskers vurderinger. Dette gjelder også måten vi forholder oss til studenter på som undervisere eller veiledere. Vi bør ikke bare sjekke om de har lært sine fakta og er orientert i saksforhold, vi skal lære de verdien av å vurdere og da må de veiledes inn i slike samtaler.

I en samtale kan vi forholde oss til et felles saksforhold og gjennom våre uttalte vurderinger markere vår posisjon, men når disse vurderingene selv blir saksforholdet, så avbrytes samtalen. Vurderingene mister dermed sin medierende funksjon og blir til rene ytringer eller til uttrykk for antatte mentale tilstander hos den andre. Vi er ikke lenger vitner, som Arendt ville si, til hverandres handlinger, men begynner å se på ytringene selv som funksjoner eller produkter. Slike avbrudd er uunngåelige og kan være produktive tenkepauser for å få fram uenighet eller oppklare språkbruk. Problemet oppstår når denne objektiveringen blir «absolutt», slik Skjervheim peker på i sitater over. Da utelukkes muligheten for å gå tilbake til samtalen og engasjere seg i saksforhold ved å diskutere disse med hverandre. Hvis disse vitenskapelige perspektivene på mennesket – Skjervheims eksempler gjaldt psykologi, historie eller sosiologi – blir enerådende for måten vi forstår oss selv og tenker om andre, så trues vilkårene for en god samtale. Vi må, med andre ord, passe på at tenkepausene våre legger til rette for en flerstemt verden.

Arendt, på bakgrunn av sine egne erfaringer med totalitære regimer, deler Skjervheims bekymring for at slike objektiviserende, vitenskapelige perspektiv kan bli enerådende. Selv om vitenskapelig innsikt er et viktig grunnlag for den verden vi skaper sammen, kan den også gi grobunn for ideologier som overfører den vitenskapelige ambisjonen om å regelbestemme og kontrollere omgivelsene, til hvordan vi tilnærmer oss hverandre. Lenge før dette blir et totalitært regime, er Arendt bekymret for tendensen til å se på verden og mennesker på så spesialiserte og abstrakte måter at disse perspektivene i liten grad kan oversettes tilbake til den verden vi lever i og hvor vi må forholde oss til hverandre. Det er tross alt her, forankret i en felles livserfaring, at vi kan bygge en verden sammen. Et eksempel fra vår tid kan være hvordan statistiske perspektiver fra ernæringsfysiologi får dominere matvanene våre mer enn opplevelsen av et godt måltid. Et beslektet problem, som også angår KI, er at store, verdensomveltende vitenskapelige prosjekter – som atombomben, romfart, automatisering – får et fremmedgjørende slør av å være upolitiske, vitenskapelig uunngåelige framskritt (Arendt, 2012, s. 21–27). Dette er prosjekter som kommer uten fra, som nærmest skjer med oss, og som

gir et inntrykk av å definere en ny tid hvor våre vurderinger og livserfaringer ikke er relevante lenger.

Dette grunnleggende hensynet til fellesskapet er et gjennomgående trekk i Arendt sine arbeider. Et uttrykk for dette finner vi i hennes originale definisjon av makt. Makt (power) er, ifølge Arendt, ikke evnen til å tvinge ens egen vilje på andre, men evnen mennesker har til å handle sammen. Når vi samhandler kommer vi ikke bare til syne som unike, vurderende vesener, men kan også komme fram til felles, uttalte overbevisninger. Dette synet på makt er forankret i erkjennelsen av at vi har anledning til å delta i andres skjønnsmessige vurderinger og til å veie ulike, viktige holdepunkter opp mot hverandre. Vi blir mektige når vi drøfter sammen, og dette har vært et relativt stabilt vilkår for den menneskelige tilværelse lenge.

I arbeidene til Arendt og Skjervheim ser vi hvordan tenkningens rolle ikke bare er å vise respekt for andres vurderinger, men mer generelt også å artikulere konkrete, levde erfaringer som eksemplifiserer menneskelige vilkår. Det er for eksempel gjennom å fortelle historier at erfaringer om disse vilkårene kan formidles videre, og dermed berede grunnen for nye felles overbevisninger (Arendt, 1977, s. 5–6). Et slikt vilkår, som vi har sett nærmere på her, er det faktum at vi ikke er alene i verden. Arendt kaller dette grunnvilkåret pluralitet. Et annet grunnvilkår, som også er viktig for den samtalebaserte skriveveiledning, er at det stadig kommer nye medlemmer til denne verden, også kalt natalitet. Uten artikulering av disse grunnvilkårene, blir det også umulig å veilede neste generasjon inn i en tenkning og praksis som tar hensyn til disse forutsetningene for vår felles verden.

I essayet «The Crisis in Education» peker Arendt på at det viktigste «livsverdenslige» holdepunktet i utdanningen er at det stadig kommer nye generasjoner til. I vår verden er det altså ikke bare mange vurderende vesener, men det kommer også stadig nye til. De nye både muliggjør og truer fortsettelsen av vår felles verden. Deres ankomst er både et grunnlag for håp om at de skal «irettesette» verden i sin fornyelse av den, men det er også en fare for at den nye generasjonen mister holdepunktene for gode, skjønnsmessige vurderinger av syne. Utdanningen har derfor, ifølge Arendt, en konserverende rolle: «[...] whose task is always to cherish and protect something – the child against the world, the world against the child, the new against the old, the old against the new» (Arendt, 1977, s. 192).

For det første er altså utdanningen konserverende ved å skulle verne (det nye og unike) barnet mot verden. Dette vil si at barnet bør få utvikle sine evner i trygge omgivelser og ledes inn i de voksnes verden på en måte som ikke «strike[s] from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us» (Arendt, 1977, s. 196). Det å øve opp evnen til skjønnsmessige vurderinger er en viktig side ved det å kunne skape noe nytt, fordi slike vurderinger aldri vil finne sin uttømmende form i den etablerte, «gamle» verden. Samtidig er det i vurderingene det nye kan kommes i møte. Dette er fordi det skjønnsmessige ikke handler om å ordne noe i kategorier eller regelmessighet, men om å ta høyde for det unike i det fenomenet man er stilt ovenfor. Immanuel Kant beskriver denne holdningen som avgjørende for å bedømme kunstverk, Arendt mener det også er slik vi bør se hverandre og især våre nykommere.

Balansen mellom å formidle det gamle, og samtidig gi rom til de nyankomne, må selvsagt tilpasses situasjon og alder. Barn bør for eksempel ikke slippes løs i den offentlige diskusjonen før de kjenner godt nok til det gamle. For Arendt er det derfor et avgjørende skille i overgangen mellom barn og voksen (Arendt, 1977, s. 186–188). I vårt utdanningssystem går gjerne denne grensen ved overgangen til høyere utdanning; fra «de nyes» status som elev til student. Som studenter skal de nye ut av sine trygge omgivelser, ut i verden, men samtidig ledes inn i et fremmed segment av den, gjennom spesialisering innenfor et nytt fagfelt. Studentene skal altså så smått begynne å ta sitt ansvar for verden på et voksent grunnlag, og samtidig forholde seg til faglige autoriteter i det akademiske segmentet av verden.

Gode holdepunkt i norsk skrivepedagogikk

Vi kan ikke forvente å finne noe fasitsvar i Arendt sine arbeider på hvordan vi skal løse det nye veivalget generativ KI stiller oss ovenfor. Det ville være å misforstå den avgjørende betydningen av å tenke seg om i en ny situasjon, slik Arendt beskriver det. Samtidig er det viktig å anerkjenne at vi ikke står på bar bakke. I det følgende vil jeg trekke fram noen sentrale momenter fra norske skrivepedagoger om skriveveiledning. Hensikten er å synliggjøre at denne forståelsen av skriveveiledning allerede forholder seg til de menneskelige vilkårene som Arendt og Skjervheim er opptatt av. Slik sett skulle forholdene ligge til rette for å kunne møte krisen på en måte som tar hensyn til disse.

For det første påpeker Ingerid Straume viktige sider ved god skriveveiledning i sin beskrivelse av en prosessorientert tilnærming: «Ved å sette skriveren i sentrum kommer også relasjoner, erfaringer, forestillinger, selvregulering og andre psykologiske forhold omkring skrivingen til syne som vesentlige forutsetninger for at en tekst i det hele tatt skal kunne bli til» (Straume, 2020, s. 35). En slik prosessorientert tilnærming står i kontrast til en tilnærming til skriveveiledningen som i større grad legger vekt på det skrevne produktet som utgangspunkt for en veiledningssamtale. I en produktorientert tilnærming vil kravene til selve produktet, både dets form og innhold, være i fokus.

Et interessant trekk ved den prosessorienterte tilnærmingen, er at den kan lede skriveveiledningen inn på førstehåndserfaringen ved det å skrive. Dette kommer tydelig fram i Anders Johansens (1998) beskrivelser av hvordan hans egne skriveerfaringer er utgangspunkt for skriveveiledning han gir. Det å skrive handler, ifølge Johansen, ikke om å presentere ferdige tanker, men om å utvikle og foredle ideene man har. Gjennom skrivingen gis skriveren anledning til å bryne seg på å skrive grammatisk riktig, med god struktur og med en bevisst stil, og slik blir skriften en særegen teknologi for tenkningen.

Et viktig punkt i Johansens betraktninger over egen skriving er hans ambisjon om å skrive litterært, som i denne sammenheng handler om å gjøre teksten tilgjengelig for enhver gjennom å utnytte koblingen dagligspråket har til den levende erfaringen:

Hvilke krav er det man utsetter seg for, hvis man vil skrive faglig og litterært? Selv erfarer jeg det slik, at språket mitt skyr abstraksjoner, når jeg først har grepet det an på

denne måten. Da prøver jeg å komme det imøte ved å unngå tekniske begreper og akademisk sjargong. Dermed sørger jeg for at alle kan lese hva jeg skriver. (Johansen, 1998, s. 26)

Å skrive er en ensom prosess, en tankeprosess, men gjennom å forholde seg til visse krav i språket og til det vi deler i erfaringen av det konkrete, så viser også Johansen hvordan skrivingen kan fungere som konstruktive tenkepauser.

Johansen er åpenbart en erfaren skriver, og det er ikke gitt at alle vil ha den samme opplevelsen av at tankene bli klarere når man skriver. Det er kanskje her skriveveilederens rolle er avgjørende i skriveprosessen, ved å sørge for å legge til rette for slike skriveerfaringer ved «[...] å tre ut av rollen som allvitende ekspert, og heller innta posisjonen som leser» (Straume, 2020, s. 96). Med andre ord, skriveveilederens rolle er å støtte skriveren i utviklingen av sin skrivekompetanse, gjennom å vise til stier hvor skrivingen kan bli til et medium for tanken.

For det andre påpeker Brodersen et al. (2016) at skriveveiledningen historisk har vært preget av monolog, mens den i senere tid har vektlagt i større grad å gå i dialog. I Norge har Olga Dysthes lesning av Mikhail Bakhtin hatt stor innflytelse på denne tilnærmingen. Dysthes bidrag var i hovedsak rettet mot hvordan vektleggingen av samtals betydning hadde konsekvenser for underviserens rolle (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 19–20). Brodersen og medforfatterne ser derfor et behov for å tilpasse den dialogbaserte undervisningen til den mer direkte en-til-en samtalen i en veiledning.²

Et viktig grep som lar skriveveilederen invitere studentene inn i en vurderende samtale er åpne spørsmål om teksten og prosessen studenten er i. Målet for veiledningen er ikke at studenten skal bli gitt ferdige løsninger, men å hjelpe studentene å se løsningene selv, eller i beste fall at man sammen kommer til en delt overbevisning om hva som vil være det beste i akkurat dette konkrete tilfellet, hvor ingen regel nødvendigvis strekker til.

Dette målet om å holde på en samtale hvor veilederen deltar i studentenes vurderinger, i stedet for å overstyre de med monolog, har mange likhetstrekk med Skjervheims og Arendts syn på det å handle sammen. Det er en balansegang hvor ytre perspektiv på skriveprosessen, som belyser måten studenten sosialiseres inn i et fagfellesskap og tilegner seg nye kognitive ferdigheter, knyttes til en levd skriveerfaring. Det er også en balansegang mellom å invitere studentene inn i en felles verden hvor de må tilpasse seg visse krav til teksten, samtidig som man veileder studenten inn i dette landskapet på en måte som gjør det mulig for studenten å ta egne veier og finne sin egen stemme.

Dette utviklingsaspektet peker også mot et tredje og siste moment som kan trekkes fram som et godt holdepunkt: Det å veilede noen i en skriveprosess handler, i vid forstand, om lede noen på veien til selvstendighet og en egen identitet. Skriftkyndighet handler, slik Torlaug Løkensgard Hoel redegjør for, ikke bare om å tilegne seg et sett av lese- og skriveferdigheter

² For mer konkrete tips til hvordan man kan jobbe dialogbasert, se Brodersen et al. (2016) og Straume (2020).

for generelle eller mer spesielle formål, men er også «forankra i grunnleggjande idear om demokrati, rettferd, og personleg utvikling og handlar om kva mogelegheit kvart menneske har til å forstå, ytre seg, bli sett, bli høyrte og få svar» (Hoel, 2008, s. 16).

For Arendt og Skjervheim er det som deltaker i det vurderende samtalen at vi kommer til syne for hverandre i vår fulleste form som mennesker. I den offentlige debatten og i academia er denne samtalen i stor grad hypotetisk i den forstand at den foregår i skriftlig form. Som skriveveiledere møter vi gjerne studentene i en situasjon hvor de sosialiseres inn i et fagfellesskap (Hoel, 2008, s. 20) og er midt i en identitetsformende prosess hvor de skal bli en del av «den store samtalen» (Straume, 2020, s. 17). Hvilke råd skal vi gi de som nå skal gjennom denne prosessen, men i et landskap som virker så ulikt det vi selv gikk igjennom på veien dit vi er nå? Er det fortsatt tilrådelig å komme til syne gjennom skrivingen (Straume 2020, s. 20) uten å forsterke uttrykket ved hjelp av KI? Hvordan kan vi veilede på en måte som fortsatt gjør skrivingen til konstruktive tenkepauser for flerstemtheten?

Skrivepedagogikk og tekstgeneratorer

Til nå har jeg sett mer overordnet på hvordan tenkning og samtale, inkludert den hypotetiske samtalen og de konstruktive tankepausene i litteraturen, er viktige for de menneskelige vilkårene i verden som vi ønsker å bevare, også i en krise. For å se nærmere på hvordan en dialogbasert og prosessorientert tilnærming til skriveveiledning konkret kan hjelpe oss å møte utfordringene med tekstgenerende KI-verktøy, vil jeg i det følgende både redegjøre for hvilke typer skriftkyndighet som er mest utsatt og underveis trekke fram noen sentrale pedagogiske råd om tilpasning som har betydning for skriveveiledningens rolle fremover. Her sikter jeg hovedsakelig til hensyn som også ble tatt opp i innledning når det gjelder valg av vurderingsformer. Jeg tar utgangspunkt i essayet «The impact of large language models on university students' literacy development» (Anson, 2024), hvor Daniel W. J. Anson kartlegger hvordan tekstgenerende KI vil kunne påvirke ulike nivåer av skriftkyndighet. Anson tar utgangspunkt i en modell med tre nivåer.

Det første og laveste nivået, som kan oversettes til *generelle studieferdigheter*, viser til overfladiske ferdigheter knyttet til rettskriving og grammatikk. Selv om dette nivået i liten grad fanger opp de kognitive og sosiale aspektene ved skriveprosessen, er det gjerne avvik fra denne typen ferdigheter som er lettest å oppdage. Anson vurderer generelle studieferdigheter som lite truet av tekstgenerende KI fordi verktøy som gjør lignende korrektur allerede er brukt i vidt omfang (2024, pp. 6–7). Det kan til og med være gunstig for studentene å bruke KI-verktøy til slik retting fordi man kan be disse verktøyene om å få mer utfyllende kommentarer på revideringsforslagene de kommer med (Anson, 2024, s. 9).

Det andre nivået kalles *akademisk sosialisering* og viser gjerne til den typen ferdigheter som en førsteårsstudent introduseres for. På dette nivået skiller man i liten grad mellom ulike akademiske sjangre, og legger mer vekt på grunnleggende trekk ved den akademiske tekstkulturen som argumenterende og drøftende, med krav om begrunnelser og kildehenvisninger, uavhengig av fagdisiplin. Overgang til dette nivået kan være ganske

krevende for nye studenter. Dette indikerer et viktig poeng for Anson, nemlig at det krever stor innsats fra studentenes side for å mestre dette nivået. Det er samtidig akkurat dette nivået, hevder Anson, som tekstgenererende KI med større sannsynlighet kan forstyrre (Anson, 2024, s. 7).

I diskusjonen om hvordan undervisning og vurderingsformer skal tilpasses denne situasjonen, kan det være oppklarende å skille mellom hva studentene skal lære og hvordan de skal lære dette. I tråd med eksempelet fra jussrapporten innledningsvis, vil en mulig tilpasning av *hva* studentene skal lære være å øke nivået i læringsutbyttebeskrivelsene. På den måten kan man – så lenge KI-verktøy kun klarer å løse enkle oppgaver på en pålitelig måte – sikre seg at læringsutbytte ikke er overflødig og utdatert, og man kan, slik også Chris Anson og Ingerid Straume anbefaler, lage vurderingsoppgaver som er så vanskelige at tekstgenererende KI gir liten drahjelp innholdsmessig (Anson & Straume, 2022, s. 6).

Det er mulig denne strategien vil fungere på kort sikt, men utviklingen går så raskt at det er usikkert om dette er en robust strategi (Rudolph et al., 2023, s. 380). En slik strategi vil også, hvis den er ensrettet, i for liten grad forholde seg til hvordan KI-verktøy, på godt og vondt, kan prege forholdene for læringsprosessen til studentene.

Flere poeng fra skrivepedagogikken legger da også vekt på *hvordan* studentene skal lære. Det advares for eksempel mot å gå tilbake til gammeldagse penn og papir-eksamener, både fordi det vitner om et overdrevet behov for kontroll over «hva og hvor mye studentene har lært» (Raaheim, 2024), og fordi det skapes insentiver for pugging til eksamen i siste liten, noe som ikke gir særlig stort læringsutbytte (Rudolph et al., 2023, s. 380). Dette bør, etter mitt syn, ikke forstås som en kategorisk avvisning av hjemme- eller skoleeksamen som vurderingsformer, men som en advarsel om at vante, enkle løsninger ofte ikke passer godt med de læringsmål og studentaktiviteter som vi vet styrker utviklingen av gode skriveferdigheter. Hvis undervisere ønsker å verne om de ferdighetene som er mest utsatt hos studentene, anbefales det derfor at man velger vurderingsformer som samsvarer med tettere oppfølging av studentenes skriveprosess, med flere tilbakemeldinger underveis og refleksjonsnotat (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25–26; Vandrik et al., 2023).

I tillegg vektlegger flere kilder at utdanningen fremmer studentenes indre motivasjon og opplevelse av at det de gjør er meningsfylt og interessant. Et kjent grep for å gjøre skriveerfaringen til den enkelte mer positiv, er å legge til rette for autentiske formål med undervisningen (Anson & Straume, 2022, s. 6), for eksempel å skrive til en mottaker i stedet for til læreren, å bruke vurderingskriterier som ligner de som brukes i arbeidslivet og la studentene arbeide med spørsmål de er genuint interesserte i (Rudolph et al., 2023, s. 380). Dette kan også inkludere opplegg hvor man tester KI-verktøy i skriveprosessen og lar studentene være med på å vurdere fordeler og ulemper med slike verktøy.

At skriveveiledere, gjennom konkrete samtaler deltar i studentenes vurderinger av bruk av KI-verktøy i skriveprosessen, virker for meg – også ut fra de holdepunktene jeg har presentert i denne teksten – å være kanskje det viktigste vi kan gjøre for å fremme utviklingen til den enkelte i den vanskelige situasjonen vi er i.

I store trekk kan man si at de skrivedidaktiske rådene som er presentert i dette avsnittet er små justeringer av kjente anbefalinger innenfor prosessorientert skrivepedagogikk. Et slikt konserverende trekk mener jeg er fornuftig, så lenge disse anbefalingene er, ikke bare forskningsbasert, men også i tråd med viktige skjønnsmessige holdepunkter. Det mener jeg, som argumentert for over, at det er grunn til å mene. Samtidig er det viktig å huske at skjønnsmessige vurderinger er komplekse og usikre vurderinger som krever et helhetlig perspektiv.

Et aspekt som blir nedtonet når akademisk sosialisering og generelle akademiske skriveferdigheter står i sentrum, er betydningen av faglig spesialisering og utviklingen av en fagidentitet. I utviklingen som skriver, er det ikke alltid nyttig at selve skrivingen står i forgrunnen. Det viktigste vi kan gjøre som veiledere er derfor kanskje å lede studentene gjennom overgangen fra elev til student og sørge for at skriveprosessen ikke blir et hinder på veien til det faglige engasjementet? Eller, for å følge Johansen sine innsikter, at vi leder studentene på en måte som gjør at de tåler å stå ut den motstanden skrivingen gir de og ikke lar seg friste til å ta lite konstruktive snarveier?

Hvis vi skal tro Daniel Anson, kan det i alle fall virke som faren er over når studentene begynner å mestre det tredje og høyeste nivået, kalt akademisk skriftkyndighet (Anson, 2024, s. 8). Dette begrepet om skriftkyndighet legger vekt på betydningen av å bli en del av en distinkt tekstkultur, et segment av verden, gjerne knyttet til en fagdisiplin innenfor det større akademiske fellesskapet. Dette nivået kan ikke reduseres til et sett ferdigheter eller sosialisering, men er knyttet til en reflektert forståelse av faget og dannelsen av en fagidentitet. En student på dette nivået kan navigere mellom ulike akademiske kontekster og gjøre bruk av sjangre på en hensiktsmessig måte. Akademisk skriftkyndighet innebærer med andre ord en grad av spesialisering, hvor studentene kan trekke veksel på sin forståelse av hvordan fagets kunnskapssyn og maktstrukturer preger og formes av tekstene. Det er dermed enklere å, for eksempel, engasjere studentene i kritiske diskusjoner om kvaliteten på KI-genererte tekster og hvordan de kan forbedres – og ikke minst hvordan studentene skal lære om og vurderes på bakgrunn av bruk av KI-verktøy.

Avsluttende refleksjon

Så langt har jeg i hovedsak sett på spørsmålet om didaktiske tilpasninger til den nye situasjonen og hvordan dette henger sammen med utdanningspolitiske valg angående læringsmål og vurderingsformer. Kort oppsummert virker det rimelig å påstå at den norske, prosessorienterte skrivepedagogikken forvalter en verdifull didaktisk kompetanse og innsikt i det vi med Arendt kan kalle viktige holdepunkter for å kunne gjøre gode skjønnsmessige vurderinger, særlig for tilrettelegging og veiledning i den kritiske og sårbare overgangsfasen fra å være elev til å bli student. I det følgende vil jeg løfte blikket og se på de større rammene for skriveveiledning i den nye situasjonen vi står i. Også i denne sammenhengen vil jeg hevde at det å verne om samtalen er et viktig skjønnsmessig holdepunkt, men samtidig problematisere rekkevidden av dette holdepunktet i lys av mer strukturelle forhold ved den videre utviklingen av tekstgenerende KI.

I en artikkel om ulike faremomenter ved tekstgenerende KI, advarer lingvisten Emily Bender og hennes medforfattere (Bender et al., 2021) mot en overdreven tro på egenskapene til tekstgenerende KI. Artikkelforfatterne understreker for eksempel at vi bør anse koherensen i en KI-generert tekst som *tilsynelatende*, fordi denne opplevelsen av teksten som tematisk sammenhengende hviler på vår evne til å kjenne igjen andre menneskers trosoppfatninger og intensjoner i en gitt kontekst (Bender et al., 2021, s. 616). Advarselen begrunnes med at hverken treningsgrunnlaget til disse KI-verktøyene, eller måten de fungerer på, tilsier at de kan dele våre kognitive ferdigheter eller evnen til å dele tankene sine med en lytter (Bender et al. 2021, s. 616). De kan med andre ord ikke delta i en genuin samtale, og bør derfor, i motsetning til menneskers vurderinger, kun behandles som fakta. Vi bør se på dem som ren språklig atferd, strippet for tanker eller intensjoner (Browning & Lecun, 2022). Bender er kjent for uttrykket «stokastiske papegøyer» (Bender et al., 2021, s. 616–617) for å beskrive hvordan disse språkmodellene er å regne som tilfeldig rablende maskiner basert på statistiske mønstre i menneskelig språkatferd, og derfor bør omtales som grunne speilbilder eller ekko av denne.

Det er derfor misvisende å beskrive bruken av KI-verktøy som nettpat, samtale eller dialog. Dette taler for at vi i alle fall bør være forsiktige med å snakke om KI-verktøy som en samtalepartner (Sørhaug, 2023), gi de personlige pronomen, eller delegere oppgaver som å gi tilbakemeldinger på studentoppgaver til disse verktøyene, selv når formålet er mer tid til samtale med studentene (Hermansen, 2024). Grunnen til dette er at slik språkbruk låner antydninger om at disse KI-verktøyene har kognitive ferdigheter og generelt en type erfaringshorisont som er nødvendig for slik samhandling.

Dette kan virke som en triviell påminnelse, men et slikt kritisk blikk på KI-verktøy er krevende fordi det, i kontrast til hvordan vi bør tilnærme oss samtaler med mennesker, ber oss om å innta en radikalt reduktiv holdning til KI-genererte tekster. Dette er ikke bare krevende for skriveveiledere inspirert av en dialogbasert tilnærming, men krever at vi gjennomskuer en kjent tendens til å menneskeliggjøre den maskinelle siden av en (tilsynelatende normal) samtale. Dette fenomenet kalles gjerne ELIZA-effekten, etter den første chatterboten som ble laget (Rudolph et al., 2023, s. 366). Selv om vi ikke klarer å opprettholde et perspektiv hvor vi ser på KI-generert tekst som ren atferd særlig lenge av gangen – og kanskje er det ikke særlig hensiktsmessig for den praktiske nytten av disse verktøyene – vil dét å være klar over denne ufrivillige illusjonen, etter mitt syn, være avgjørende av to grunner.

For det første vil det gjøre oss mer skeptiske til å menneskeliggjøre denne teknologien. Generelt har ny teknologi hatt en tendens til å inspirere nye, objektiverende modelleringer av mennesket, slik for eksempel datateknologien inspirerte kognitiv psykologi. Slike speilbilder kan gi grobunn for kreative reformuleringer av vitenskapelig forskning og selvforståelse, men hvis disse nye speilbildene blir enerådende har de en klart reduktiv og dehumaniserende effekt (Vallor, 2024). Det virker for eksempel nærliggende å tenke at også vi mennesker kun er beregnende maskiner. Dette vil kunne svekke betydningen av hva vi legger i en samtale fordi beregnende maskiner ikke vurderer noe som helst. I et slikt scenario er vi ikke bare sårbare for selv å bli lurt av illusjonen, men for å bli del av et arbeidsmarked som ikke verdsetter menneskelige kvalifikasjoner. Enkelte advarer også om den fremmedgjørende opplevelsen av å snakke med en tilsynelatende allvitende instans, som i sitt skinn av guddommelighet kan føre

til at vi mister troen på vår egen evne til å skape noe nytt (Öhman, 2024, s. 8). I verste fall kan en ideologisk omfavnelser av KI slik sett undergrave vilkårene for å handle, i Arendts betydning, og dermed svekke vår evne til skape et legitimt maktgrunnlag.

For det andre peker den ufrivillige illusjonen på en sårbarhet vi som samfunn har i møtet med antropomorf teknologi, det vil si teknologi som begynner å bli veldig god til å simulere menneskelig språkatferd (tekst, stemme og video) på en relativt overbevisende måte. En sentral risiko med tekstgenererende KI er derfor at det blir så vanskelig for den menneskelige brukeren å skille mellom menneske og maskin at vi ikke alltid vet at vi er utsatt for en ufrivillig illusjon. Hvordan forbereder veiledere for eksempel studentene på situasjoner hvor det er tilnærmet umulig å vite om man forholder seg til et KI-verktøy eller et annet menneske? Etter min vurdering vil dette ikke la seg gjøre fra rollen til en skriveveileder, og heller ikke i et mer utvidet mandat til veiledning i kildekritikk eller undervisning generelt, fordi det stiller urimelige krav til den enkelte mediebruker.

Vi beveger oss her over i et strukturelt landskap hvor potensialet for systemisk vold mot den frie samtalen – og mot politisk legitim makt – er omfattende. I dette landskapet kan, som i klimakrisen, statistiske perspektiver være avgjørende supplement til levd erfaring. Et steg på veien kan være å enes om visse krav man skal stille til sitt informasjonsmiljø, som for eksempel rettslige krav om merking av KI-generert innhold.³ På lengre sikt er det kanskje hovedsakelig et spørsmål hvordan vi skal stagge insentivene i oppmerksomhetsøkonomien for å unngå en perfekt storm.

Referanser

- 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. <https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820>
- Anson, D. W. J. (2024). The impact of large language models on university students' literacy development: A dialogue with Lea and Street's academic literacies framework. *Higher Education Research & Development*, 43(7), 1465–1478. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2332259>
- Arendt, H. (1971). Thinking and Moral Considerations: A Lecture. *Social Research*, 38(3), 417–446.
- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought* (Enlarged ed.). Penguin.
- Arendt, H. (2012). *Vita activa: Det virksomme liv* (Christian Janss, Overs.). Pax.

³ Dette ligner på transparenskrav i den nye EU-forordningen om KI, men denne stiller ikke krav til private produsenter av innhold til, for eksempel, sosiale medier.

- Bender, E. M., 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*, 610–623.
<https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Brodersen, R. B., Solheim, B., Steiner, P. & Oftedal, T. T. (2016). Engaging Tools for Dialogic Guidance in Higher Education. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 17–30.
<https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.331>
- Browning, J. & Lecun, Y. (2022). *AI And The Limits Of Language*.
<https://www.noemamag.com/ai-and-the-limits-of-language>
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13–35). Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Færstad, J.-O., Cyndecka, M., Wederhus, K., Østensen, N., Strand, I. J. & Vikse, I. (2024). *Rapport: Arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving*. Det juridiske fakultet, UiB.
https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/rapport._arbeidsgruppen_for_a_utarbeide_retningslinjer_for_bruk_av_ki_i_undervisning_og_proving.pdf
- Habermas, J. (1977). Hannah Arendt's Communications Concept of Power. *Social Research*, 44(1), 3–24.
- Hermansen, Å. (2024, 9. april). Kan KI motvirke en uthuling av høyere utdanning og frigjøre tid til studentaktiv læring? *Khrono*. <https://www.khrono.no/kan-ki-motvirke-en-uthuling-av-hoyere-utdanning-og-frigjore-tid-til-studentaktiv-laering/863358>
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: For lærarar og studentar*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013060506078
- Johansen, A. (1998). Om å tenke seg om skriftlig. *Rhetorica Scandinavia*, 7, 20–33.
- NRK. (2024, 12. november). Eksamen kan bli med penn og papir. *NRK*.
<https://www.nrk.no/nyheter/eksamen-kan-bli-med-penn-og-papir-1.17123765>
- OpenAI Charter*. (u.å.). Hentet 5. desember 2024, fra <https://openai.com/charter/>
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 364–389.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen: Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2. utg.). Gyldendal.
- Raaheim, A. (2024, 22. november). Tilbake til penn og papir? *Khrono*,
<https://www.khrono.no/tilbake-til-penn-og-papir/921938>

- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (Ny utg.). Aschehoug.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010062120010
- Straume, I. S. (2020). *Skriveren og teksten: Fortellinger om identitet og faglig skriving*. NOASP Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/noasp.92>
- Svarstad, J. (2024, 9. august). Vil avskaffe hjemme-eksamen: — Blir til slutt en parodi. *Khrono*. <https://www.khrono.no/vil-avskaffe-hjemmeeksamen-blir-til-slutt-en-parodi/893951>
- Sørhaug, J. O. (2023). Kven er det som skriv no? Aktuelle perspektiv på eit norskfag under press frå digital teknologi. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3092688>
- Vallor, S. (2024). *The Danger Of Superhuman AI Is Not What You Think*.
<https://www.noemamag.com/the-danger-of-superhuman-ai-is-not-what-you-think>
- Vandrik, S., Urbach, N., Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mädche, A., Röglinger, M., Ruiner, C., Schoch, M. & Schoop, M. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education*. <https://hohpublica.uni-hohenheim.de/handle/123456789/6825>
- Öhman, C. (2024). We are Building Gods: AI as the Anthropomorphised Authority of the Past. *Minds and Machines*, 34(8). <https://doi.org/10.1007/s11023-024-09667-z>