

Fra juks til læring – et dialogbasert og studentaktivt undervisningsopplegg i generativ kunstig intelligens

Best practice article

Grethe Moen Johansen^{a*}

^a*Oslo Metropolitan University*

Abstract

Artificial intelligence (AI), particularly in the form of large language models, can be highly useful in academic work. While many students are using such chatbots extensively, others remain skeptical or uncertain about the new technology. To prevent a growing divide between these groups, the Learning Support Center at OsloMet has developed a course in AI literacy. The course is grounded in a learning philosophy in which knowledge and understanding are constructed and developed through dialogue and collaboration. AI literacy encompasses attitudes as well as intellectual understanding and technical skills. Therefore, emotional engagement is also incorporated into the course. In the case of large language models, students have often taken up these tools without prior training. In developing the course, an anthropological approach was used to understand how GenAI has influenced the learning culture among students. Their experiences and attitudes toward GenAI are integrated into the course to foster personal engagement. The article presents the pedagogical approaches rather than describing the entire course. This is illustrated with five teaching examples that show how dialogue, including with the language model, and active learning activities build experience and awareness for using GenAI in a critical, learning-oriented, and more effective way.

Keywords: *AI literacy, dialogical teaching, active learning*

Nøkkelord: *kunstig intelligens literacy, dialogisk undervisning, studentaktiv undervisning*

*Contact: gremj@oslomet.no

Innledning

«Skal du lære studentene å jukse nå, da?» Denne kommentaren kom umiddelbart fra en kollega da jeg i 2023 begynte å holde kurs i bruk av ChatGPT til språkkorrektur. Spørsmålet illustrerer godt debatten i akademia rundt de store språkmodellene siden lanseringen av disse i november 2022 (Arnesen, 2022, Eriksen, 2022, Zielonka 2022, Westbye 2025). Mye av debatten kretser rundt spørsmål om hvorvidt generativ kunstig intelligens¹ (GenKI) verktøyene er «juksemidler» eller «læringsmidler».

Da jeg testet ChatGPT for første gang, var det åpenbart at dette var noe studentene kunne ha god bruk for i studiene, men også at fristelsen for å ta snarveier ved å sette bort studiearbeidet til en samtalerobot² var stor (Gerlich, 2025). Et skille var raskt merkbart mellom de teknologikompetente og ressurssterke studentene, som kastet seg over verktøyet med stort utbytte, og studentene som slet med å forstå hvordan de skulle dra nytte av teknologien eller var redde for å ta den i bruk. Dette skillet mener jeg er en oppgave for biblioteker å motvirke gjennom å demokratisere kunnskapen om de store språkmodellene.

Ved Studieverkstedet, en enhet i OsloMets universitetsbibliotek (UB) som tilbyr veiledning i studieteknikk og akademisk skriving, utvidet vi først vårt tilbud til å inkludere kurs i hvordan man kan benytte GenKI til språkkorrektur. Erfaringene med disse kursene tydeliggjorde nødvendigheten av opplæring for nettopp å forebygge både tilsiktet og utilsiktet bruk av samtaleroboter til juks. Dette var bakgrunnen til at UB utviklet et kurs i KI-literacy³ – en kompetanse som kan defineres som evnen til å kunne samarbeide effektivt med og vurdere GenKI-teknologi kritisk. KI-literacy inkluderer også forståelse for etiske, sosiale og teknologiske aspekter ved GenKI-bruk (Long & Magerko, referert i Lirhus, 2024; Ng m.fl. 2021). GenKI-kompetanse innebærer mer enn kognitiv og teknisk mestring. Det handler også om holdninger og følelser som påvirker hvordan man faktisk bruker GenKI-verktøyene. Dermed er det viktig at kurset også trekker inn følelsesaspektet.

Til grunn for undervisningsopplegget ligger et sosialkonstruktivistisk læringssyn, et syn som vektlegger at kunnskap og forståelse konstrueres og utvikles gjennom samhandling. Læring skjer gjennom meningsskapende dialog der flere stemmer bidrar, samt gjennom aktiv deltakelse og bruk av egne erfaringer (Dysthe, 1996; Dysthe m. fl., 2020). Viktig for læring er også å tilrettelegge for erfaring med det som skal læres og ikke bare snakke om innholdet. For eksempel øver studentene på kritisk vurdering, i tillegg til at kursholder tar opp viktigheten av å vurdere samtalerobotens svar kritisk⁴.

Kurset i KI-literacy presenteres ikke i sin helhet. Istedenfor vektlegges det didaktiske opplegget, som handler om *hvordan* å undervise, i denne artikkelen. Jeg vil gi fem eksempler

¹ Artikkelen omhandler kunstig intelligens verktøy som er *generative, forhåndstrent (pre-trained) og innehar transformerarkitektur (GPT)*, også kalt store språkmodeller. «ChatGPT» er den språkmodellen som ble først kjent for det allmenne publikum. Når kilder i artikkelen bruker forkortelsen «KI» er skrivemåten beholdt, selv om betydningen er GenKI.

² For variasjon i språkbruk vil «språkmodeller» og «samtalerobot» benyttes synonymt.

³ Begrepet «KI-literacy» er en oversettelse av det engelske «AI literacy» begrepet.

⁴ Se mer om den pedagogiske tenkemåten som ligger til grunn for undervisningsopplegget i Johansen (2015 og 2025).

fra undervisningen i KI-literacy som ble gjennomført ved UB på OsloMet. Først beskriver jeg hvordan jeg skaper dialog ved oppstart gjennom å stille spørsmål om studentenes motivasjon. Deretter presenterer jeg hvordan jeg engasjerer studentene visuelt og følelsesmessig. Det tredje eksemplet handler om å personliggjøre forklaringen av GenKI-teknologien. I det fjerde eksemplet trekker jeg studentenes egne erfaringer inn som utgangspunkt for kritisk vurdering av GenKI-bruk. Det siste eksemplet omhandler bevisstgjøring av språkmodellenes svakheter ved litteratursøk.

Før undervisningseksempelene presenteres, skal jeg beskrive utviklingen av kurset i KI-literacy for å synliggjøre den *samskapende*⁵ prosessen som ligger bak og tydeliggjøre dialogens betydning.

Utviklingen av kurset i KI-literacy

De fleste av oss, inkludert studenter, tok i bruk ChatGPT uten opplæring da det er tilsynelatende intuitivt å benytte. Ifølge Studiebarometeret etterlyser studentene mer opplæring i bruk av KI-verktøy (Bjaaland et al., 2025). Leder av Norsk studentorganisasjon (NSO) har formulert det slik «Å bruke KI uten tilstrekkelig opplæring er som å kjøre bil uten lappen» (NSO, 2025). Det faktum at «bruken av KI-chatboter er drevet av studenten selv, og ikke er knyttet til tradisjonelle lærerstyrte praksiser» (Møgelvang et al., 2023, s.53), gjør det essensielt å få kjennskap til studentenes erfaringer med samtalerobotene, ta utgangspunkt i disse og innlemme det i opplæringen.

I tråd med en sosialantropologisk tilnærming er det viktig å forstå studentene på deres egne premisser uten å dømme GenKI-bruken som bra eller dårlig, moralsk eller umoralsk. De første kursene om språkkorrektur med GenKI fungerte som «feltarbeid» for å forstå hva slags GenKI-kultur som hadde dannet seg blant studentene. Det ga innblikk i hva GenKI-verktøyene betyr for dem, motivasjonen for å bruke verktøyene og hva som utfordrende med samtalerobotene.

Feltarbeidet besto ikke bare av å stille spørsmål til studentene, men å være en deltakende observatør som lyttet til hva de undret seg over og hva som lå bak spørsmålene deres. Hva betyr for eksempel spørsmålet «Jeg lurer på om jeg bruker KI for mye?» Det kan på den ene siden handle om ikke å gå glipp av læring, og på den andre siden om å være redd for å bli beskyldt for juks.

Et annet spørsmål som dukket opp er dette: «Burde jeg bruke GenKI?» Det kan være flere grunner til å stille dette spørsmålet. Handler det om en kritisk holdning til svarene fra samtaleroboten, eller om en ambisjon om å styrke sitt arbeid ved hjelp av den? Enkelte studenter er redde for å bli «akterutseilt» av medstudenter som har tatt GenKI i bruk, ser ut til å få bedre resultater med mindre tidsinnsats.

⁵ Den engelske termen er 'co-creation' og kan forklares som en samarbeidsbasert læringsreise der stakeholdere lærer stegvis sammen ved å dele kunnskap og erfaringer, og kreativt utforsker nye praksiser. Læringen er erfaringsbasert og fører til gjensidig utvikling (Akhilesh, 2017).

Språkkorrekturkursene, nevnt i innledningen, ble gjennomført av Studieverkstedet i 2023 og 2024. De første kursene var såkalte «lynkurs» på 30 minutter som var åpne for alle studenter, der jeg holdt en kort introduksjon til ChatGPT-teknologien, dens styrker og svakheter, og foreslo noen prompter for språkkorrektur. Deretter prøvde studentene ut ChatGPT⁶ under veiledning, før en felles refleksjon over utprøvingen.

Etter det første kurset satt studentene i 30 minutter og diskuterte med meg hvorvidt det var juks å benytte ChatGPT, hva som var lov og hva som regnes som plagiering. Studentene var redde for å bli tatt for utilsiktet juks. Etter dette ble et nytt undervisningsmoment – «Er det juks eller ikke?» – utarbeidet og lagt inn i begynnelsen av lynkursene.

Kursene ble etter hvert holdt i varierende lengde, noen ganger i samarbeid med studieprogrammer. Våren 2024 ble språkkorrekturkursene inkludert i en pilot for et studieprogram som ønsket å utforske hvordan de skulle forholde seg til samtalerobotene og hvilken bruk de skulle tillate. Samarbeidet med de vitenskapelig ansatte og studentene deres har gitt verdifulle innspill til utviklingen av kurset i KI-literacy.

Høsten 2024 holdt jeg, i samarbeid med Akademisk skrivesenter ved Universitetet i Sørøst-Norge, en tretimers hybridworkshop for skriveveiledere⁷ med 39 deltakere fra 10 universiteter og høyskoler. Her var målsettingen å «gi skrivementorene erfaringer med SIKT KI-chat for å kunne vurdere om de skal bruke det som verktøy i veiledning, hvordan og på hvilke måter» (sitatet er hentet fra et internt dokument). Seminaret var en demokratisk samskappingsprosess der partene utforsket bruksmåter og tilnærminger i det nye GenKI-landskapet i akademia. I tråd med dialogisk undervisning, der man ønsker å høre alles stemmer (Dysthe et al., 2020), ble avgjørelsen om bruken av GenKI i skriveveiledning overlatt til deltakerne.

Erfaringene med de ulike kursene og seminarene dannet både motivasjonen og grunnlaget for utviklingen av kurset i KI-literacy både innholdsmessig og didaktisk. Foruten faglitteratur og debatter i media, har innspill fra skrivementorer, vitenskapelige ansatte og andre som underviser i GenKI bidratt til samskapingen av kurset.

Eksempler på dialog og studentaktivitet i undervisningen

Det er frivillig å delta på kurset i KI-literacy, og vi legger derfor vekt på det studentene er interesserte i å lære om (effektive prompter og samarbeid med språkmodellene, akseptabel og uakseptabel bruk, inkludert hvordan å si ifra om KI-bruk). I tillegg må kursene fremme forståelse for teknologien, bruksområder, samt kritisk og etisk tenkning, inkludert påvirkning på klimaet. Tidsrammen for kurset varierer mellom 45 til 90 minutter, og det gjennomføres både fysisk og digitalt.

⁶ Etter hvert som vi fikk tilgang på personvernssikrede språkmodeller, som for eksempel Sikt KI, gikk vi bort fra å benytte ChatGPT.

⁷ Deltakerne var hovedsakelig studenter som jobber som skriveveiledere på timebasis, mens heltidsansatte i bibliotek og koordinatører for skrivesentre deltok som observatører.

Hvordan legge til rette for dialog ved oppstart

For å skape dialog i undervisningen er det viktig å bli litt kjent med studentene og bygge en relasjon ved å vise oppriktig interesse for dem. En måte å begynne et kurs på er å si følgende: «Jeg ønsker å bli litt kjent med dere. Hva er deres motivasjon for å bruke KI?». Å bruke ordene «ønsker å bli kjent med dere» signaliserer interesse for studentene og legger grunnlag for dialog. Å spørre om motivasjon kan gi kursholderen innblikk i studentenes kunnskapsnivå, evne til kritisk tenkning og holdninger. Man får dermed inntrykk av hva som opptar deltakerne og kan tilpasse undervisningen deretter. For studentenes del kan spørsmål om motivasjon virke bevisstgjørende og følelsesmessig engasjerende.

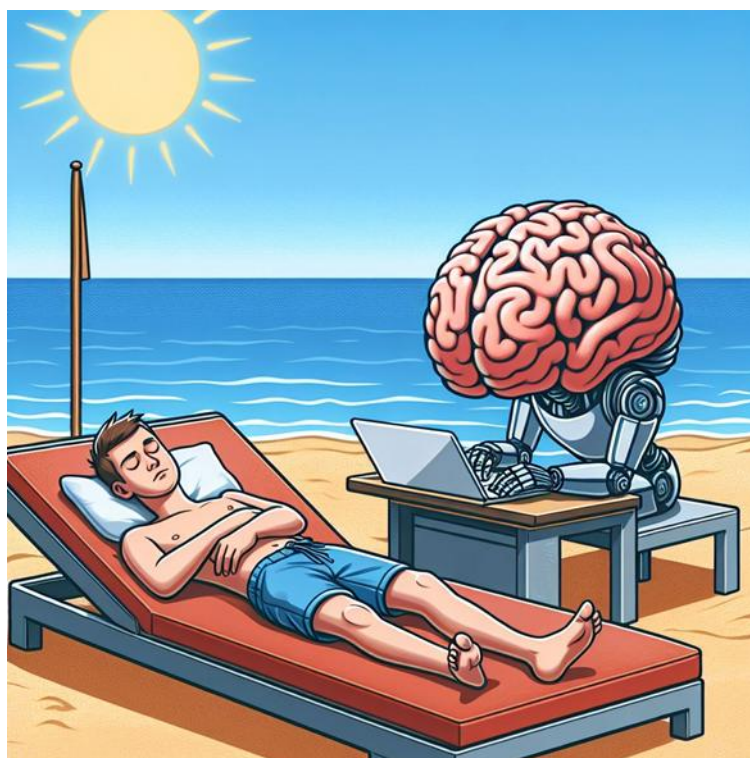
I store grupper kan det fungere godt at deltakerne svarer via et nettbasert responsverktøy med anonyme svar, som er synlig på skjermen for alle. Å se hva andre har svart, fanger ofte studentenes interesse. Det er viktig å kommentere svarene for å gjøre dem til en del av plenumsdialogen.

Senere i undervisningen kan kursholderen trekke inn studentenes svar der det er relevant, og på den måten ha en dialog som bygger på tidligere innspill. Å referere til hva noen har sagt, gjerne nevne dem ved navn hvis man har spurt om det, blir en type verdsetting av studentenes bidrag og kan fungere som relasjonsbyggende i undervisningen.

Selv om det etter hvert har blitt publisert forskning som handler om studenters erfaring og tanker rundt GenKI (Ludvigsen m.fl., 2025), er det viktig å få et innblikk i hva studentene som deltar på et gitt kurs har med seg av forståelse, motivasjon og behov. Dette utgjør noen av studentenes læreforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978), og det bør tas hensyn til i undervisningen. Kursholderen kan gjøre dette ved å for eksempel stille spørsmål og derigjennom få studentene til å diskutere og tenke igjennom temaer og problemstillinger som kursholder har oppfattet at de ikke har forstått.

Hvordan engasjere studentene visuelt og følelsesmessig

Det første kurset i KI-literacy fikk tittelen «Blir vi dumme og late av for mye bruk av KI?». For å få en relevant illustrasjon, ble følgende prompt sendt til Copilot (Microsoft, 17.02.25) «Lag et bilde der en student ligger på en solseng på stranda og sover, mens hjernen er en robot som sitter og skriver på lap top». Resultatet vises nedenfor.



Figur 1. Illustrasjonen er generert av Microsoft Copilot etter følgende instruks: «Lag et bilde der en student ligger på en solseng på stranda og sover, mens hjernen er en robot som sitter og skriver på lap top».

Kursholderen kan benytte en slik illustrasjon til å innlede om kurset på en engasjerende måte. Først spør kursholderen studentene hva de synes om kvaliteten på illustrasjonen. Da lener de fleste studentene seg fremover, noe som signaliserer interesse, men det er sjelden at noen svarer. Kursholderen deler så sin vurdering ved å si seg imponert, og at han eller hun selv ikke ville ha klart å tegne så bra. Deretter kan kursholderen påpeke at studenten ble illustrert som en hvit mann, noe som i sin tur gjør det mulig å introdusere studentene til problemet med «bias», som er en skjevhet som oppstår i en fremstilling fordi språkmodellen er trent på informasjon preget av vestlige stereotyper.

Deretter spør kursholderen studentene om hvordan de tror en illustratør ville vurdert illustrasjonen, samtidig som de inviteres til å finne fem feil⁸. For å øke sannsynligheten for at noen våger å svare i plenum, kan metoden «think, pair, share» (Kaddoura, 2013) anvendes: først tenke hver for seg, deretter snakke i par og til slutt i plenum.

Aktiviteten avrundes med at kursholderen avslører feilene og forteller at «en fagperson ville ha ledd av illustrasjonen». Slik ladet ordbruk er ment å vekke følelser hos studentene og et behov for å kvalitetssikre svarene fra språkmodellen. Kursholderen poengterer videre at GenKI-verktøy kan virke overbevisende, særlig når en ikke kan faget, og at spesielt noviser må sikre seg ved å sjekke kvalitetssikrede kilder. Feilene gjelder detaljer som samtaleroboten ikke vektlegger, mens det for fagpersoner er viktig å være faglig korrekt og fremme en sann representasjon av virkeligheten. For å knytte det visuelle eksemplet på GenKI-verktøyenes upresisjon til noe mer relevant for studentene, kan kursholderen nevne mulige feil (fiktive

⁸ Leseren kan prøve å finne feilene. Fasit finnes på slutten av artikkelen.

kilder) når språkmodeller anvendes til litteratursøk.

Denne aktiviteten kan appellere til studenter som er opptatt av det visuelle, samtidig som den engasjerer studentene følelsesmessig ved å advare mot å la seg «forføre» av KI-verktøyene, eller mot å «dumme seg ut» overfor fagpersoner.

Hvordan personliggjøre teknologiforklaringen

Å høre at språkmodeller beregner det viktigste ordet når man starter å kommunisere med dem, og statistisk predikerer ordrekkefølgen i svaret, appellerer kun til intellektet og oppleves av de fleste som for abstrakt. Hva betyr det egentlig og hvilke konsekvenser får det for bruk av språkmodellen? I kurset konkretiserer kursholderen teknologien gjennom et eksempel som studentene kan relatere til personlig.

For å forklare transformerarkitekturen som muliggjør den statistiske beregningen i de store språkmodellene, brukes et eksempl fra Inga Strümkes bok *Maskiner som tenker*: «I går var jeg i en bilulykke» (Strümke, 2023, s. 154). Studentene blir spurt om hvilket ord som er det viktigste i denne setningen, og siden det er enkelt for mennesker å forstå, svarer de raskt og unisont «bilulykke». En språkmodell trenger mye energi for å regne seg frem til det viktigste ordet. For å poengtere at maskinen kun driver med beregning og ikke meningsfull tenkning, vises det til at GenKI-verktøyene kan bruke like mye tid på å svare på noe som er enkelt for mennesker, som på å oppsummere en forskningsartikkel.

Eksemplet med «bilulykke» engasjerer personlig fordi mange reagerer følelsesmessig på setningen. Deltakerne blir i sin tur spurt om hva de ville ha svart på en slik uttalelse. Etter at en student har uttalt seg, leser kursholderen språkmodellens respons høyt: «Det er veldig trist å høre at du var i en bilulykke. Hvordan har du det nå? Er du skadet, eller trenger du noen form for hjelp?» (Sikt KI, 21.8.25). Kursholderen gir deretter følgende kommentarer: «Du får kanskje en god følelse av at samtaleroboten har omsorg, men ikke la deg forføre! Disse ordene har den regnet seg frem til er de vanligste å bruke i sammenheng med ‘bilulykke’. Samtaleroboten har overhodet ikke empati eller forståelse for hva den sier». På den måten advares studentene mot å tilskrive maskiner menneskelighet, også kalt KI-antropomorfering (Strümke, 2023, s. 52).

I kurset vektlegges prinsippene for hvordan store språkmodeller fungerer, trenes og har lært. Forstår man det, er det lettere å få til godt samarbeid og unngå fallgruver. For eksempel kan det å vite at maskinen regner seg frem til hva som er nøkkelord, fremme forståelse for viktigheten av å skrive relevant informasjon i oppstarten av samtalen.

Hvordan ta utgangspunkt i studentenes egne erfaringer i kritisk gjennomgang av bruksområder for GenKI-verktøy

Når kursholderen gjennomgår bruksområder for språkmodeller, skriver deltakerne først i et nettbasert responsverktøy hva de har anvendt GenKI til i studiearbeidet. Deretter vises en liste fra Studiebarometeret. I denne aktiviteten kan de mindre erfarne studentene lære av de mer erfarne og av Studiebarometerets opplisting.

For å øve på kritisk tenkning, ber kursholderen studentene om å diskutere fordeler og ulemper ved å benytte GenKI til noe de har oppgitt i responsverktøyet. Her anvendes igjen «think, pair, share»-metoden for å sikre at alle studentene deltar aktivt.

Videre blir studentene bedt om å skrive prompter de ofte bruker i et digitalt reponsverktøy. Tilbakemeldinger etter denne øvelsen har vist at studentene lærer av å se hverandres prompter. Kursholderen følger opp med å spørre hva studentene fikk ut av promptene og hvordan de samarbeidet videre med samtaleroboten. Dette skal lede til en kritisk refleksjon i plenum over samarbeidsprosessen med samtaleroboten. I etterkant er studentene gjerne lydhøre for forslag om mer avanserte prompter.

Deretter presenterer kursholderen en «læringsprompt⁹» som studentene analyserer for å finne ut hvordan den kan lede til læring. Etterpå må studentene diskutere hva som er svakheter ved læringsprompten. Til slutt vises en faglæreres kritikk av prompten for å understreke at det ikke er tilstrekkelig å samarbeide med samtaleroboten, men at man må lese faglitteraturen i tillegg.

Temaet om å benytte GenKI til læring og å unngå å «bli dum og lat» tas opp på kurset på ulike måter. Blant annet ved felles lesing og diskusjon av et debattinnlegg om viktigheten av kognitiv anstrengelse ved læring og selvregulering (Svarstad, 2025). Selvregulering blir noen ganger tatt opp som et eget tema. For å fremme engasjement inviterer kursholderen studentene til en samskappingsprosess der studentene først foreslår hva som kan motivere dem til å stå i læringens kognitive strev og unngå snarveier med GenKI-verktøy. Deretter viser kursholderen frem svar fra en samtalerobot og forslag fra faglitteratur som innspill til videre diskusjon.

Denne tredelte aktiviteten er et eksempel på hvordan språkmodellen kan benyttes som en dialogpartner etter at man har trukket inn egen erfaring og tenkt selv. Å utvide det dialogiske rommet til å omfatte GenKI, ikke som autoritative svarmaskiner, men for å utfordre og støtte ideutvikling, omtales av Wegerif og Casebourne (2025) som kritisk-konstruktiv bruk av språkmodellene i dialogisk læring.

Hvordan fremme bevissthet om svakheter ved å bruke GenKI-verktøy til litteratursøk

I de første GenKI-kursene, som ble nevnt innledningsvis, viste det seg at mange studenter brukte språkmodellene til litteratursøk uten å sjekke at litteraturen faktisk eksisterer. Et formål med kurset i KI-literacy er derfor å bevisstgjøre om viktigheten av å sjekke forslagene fra samtaleroboten. Dette skjer på tre måter.

Den første måten er å trekke frem to nyhetssaker med disse overskriftene:

1. «116 studenter felt for KI-fusk i fjor. Særlig en ting avslørte dem» (Svarstad, 2025).
2. «Kommune tatt for KI-bruk: - Dette er pinlig» (Grønning, 2025).

Deretter spør kursholderen studentene om hva de tror avslørte fusket. Langt fra alle

⁹ Dette er en type 'systemprompt' der språkmodellen innledningsvis instrueres i hvordan den skal stille spørsmål og veilede fremfor å svare studenten umiddelbart.

studentene vet svaret, og kursholderen kan dermed sette søkelys på «fiktive kilder».

Den andre måten å belyse GenKI og litteratursøk på er gjennom en historiefortelling om hvordan kursholder testet en samtalerobot for litteratursøk ved å be om tips til gode bøker om akademisk skriving, særlig om drøfting og helst på norsk. Et av forslagene til samtaleroboten var «Akademisk skriving: en skriveveiledning» av Tove Pettersen. I dette eksemplet stemmer både boktittel og forfatternavn, men det er ikke Pettersen som hadde skrevet boka. Simen Andersen Øyen og Birger Solheim (2013) har skrevet nevnte tittel, mens Pettersen (2015) har skrevet boka «Skriv: Fra idé til fagoppgave». Historien illustrerer hvordan samtaleroboten sammenstiller ulike tekster fra nettet, som kan resultere i oppdiktete kilder.

De ovennevnte eksemplene får frem at GenKI-verktøy ikke er til å stole på når det gjelder litteratursøk. Den tredje tilnærmingen viser hvordan språkmodellene kan brukes til å finne søkeord via følgende prompter:

1. Jeg studerer [... fag og nivå ...] og skal skrive oppgave om [...skriv ned egne tanker...]. Foreslå tre problemstillinger.
2. Foreslå ti søkeord til problemstilling nr. [...].
3. Kombiner søkeordene med boolske operatører AND og OR.

Disse tre promptene kan testes ut og diskuteres kritisk i søkeundervisning, men på kurset i KI-literacy nevnes de kun under 'bruksområder' for GenKI med et utfylt eksempel og påfølgende svar fra samtaleroboten.

Når det gjelder prompt 1 kan kursholderen stille spørsmål til studentene om hva de går glipp av ved å få forslag fra samtaleroboten. Man kan også vise frem en annen prompt som støtter studentene i prosessen med å utarbeide en problemstilling, fremfor å benytte samtaleroboten som en svarmaskin:

Du er min veileder i [skriv inn faget du studerer]. Jeg er student og skal skrive en oppgave om [skriv inn temaet og tanker du har allerede]. Kan du veilede meg gjennom å stille spørsmål slik at jeg finner en problemstilling? Ikke foreslå problemstillinger!

Prompt 2 handler i hovedsak om å få forslag til synonymer. Disse er ikke nødvendigvis standardiserte emneord som anvendes i fagspesifikke databaser, men kan være en starthjelp i litteratursøk.

Prompt 3 kan være en inngang til å forklare og demonstrere boolske søk, men er kun et utgangspunkt for databasesøk, og må tilpasses de ulike databasene. Kursholder viser frem eksempler på at kombinasjonene av operatorene ikke alltid er riktige.

Avslutning

Kurset i KI-literacy ble utviklet for å bidra til en minimumsforståelse for GenKI-verktøyene, for å unngå fusk, men også for å fremme læringsrettet og kritisk bruk av verktøyene.

Til grunn for kurset ligger et læringsyn om at kunnskap og forståelse er noe vi skaper

sammen gjennom dialog og samhandling. Dialogen inkluderer mer enn bare samtale mellom kursholder og deltakere, og deltakere seg imellom. Tekster og samtaleroboter trekkes også inn i dialogen.

Den dialogorienterte pedagogikken fremmer aktiv deltakelse som engasjerer både følelsesmessig og intellektuelt. Når undervisningen knyttes til studentenes motivasjon, læreforutsetninger og erfaringer, blir KI-læring personlig, relevant og involverende.

Grunnlaget for dialog legges på starten av kurset ved å vise interesse for å bli kjent med deltakerne via oppriktige spørsmål. Kursholder bør unngå å besvare egne spørsmål, selv om det tar tid før noen svarer. Ellers kan det virke som at studentene ikke trenger å svare, eller at spørsmålene ikke var genuint ment.

Videre dialog avhenger av gjensidig lytting og at man bygger på det som bringes inn i samtalen. Derfor er det viktig at kursholderen kommenterer svarene til studentene (for eksempel hvordan de har samarbeidet med samtaleroboten) og refererer til enkelte av svarene når det er relevant senere i undervisningen. Med slik dialog skaper man forståelse sammen.

GenKI-feltet er komplekst og i rask endring. Om kort tid er kanskje denne artikkelen utdatert innholdsmessig, men de didaktiske grepene som handler om å engasjere gjennom dialog og aktiviteter vil være relevant uavhengig av hvordan GenKI-feltet utvikler seg, så lenge det er mennesker som skal lære.

Fasit på «Finn 5 feil»: Skyggene er tilfeldig plassert. Studentens føtter mangler en tå. Det er ulik lengde på beina. Øret er plassert for lavt. Roboten mangler bein.

Litteraturliste

- Akhilesh, K. B. (2017). *Co-creation and learning: Concepts and cases*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-81-322-3679-5>
- Andersen Øyen, S., & Solheim, B. (2013). *Akademisk skriving: En skriveveiledning*. Cappelen Damm akademisk.
- Arnesen, M. (2022, 22. desember). Universiteter oppdaget robotsvar på eksamen. *Khrono*.
<https://www.khrono.no/universiteter-oppdaget-robotsvar-pa-eksamen/746164>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Dysthe, O. (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105–135). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Red.), *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring* (s. 9–38). Forlaget Klim.
- Eriksen, D. (2022, 7. desember). Lærere fortvilet over ny kunstig intelligens. *NRK*.
<https://www.nrk.no/kultur/laerere-fortvilet-over-ny-kunstig-intelligens-1.16210580>
- Flaata Bjaaland, I., Nilsen, M. M., Guajardo, G., & Strand Hauge, M. (2025). *Studiebarometeret 2024: Hovedtendenser* (NOKUT rapport 1/2025). NOKUT.
https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2025/studiebarometeret-2024-hovedtendenser_1-2025.pdf
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Grønning, T. (2025, 28. mars). Brukte KI for å lage ny skolestruktur i Tromsø: Flere feil oppdaget. *NRK*. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/brukte-ki-for-a-lage-ny-skolestruktur-i-tromso_-flere-feil-oppdaget-1.17359090
- Haaland, G., & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.
- Johansen, G. M. (2015). Jeg vil gjøre og ikke bare snakke om. I K. M. Jonsmoen & M. Greek (Red.), *Språkmangfold i utdanningen: Refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 61–78). Gyldendal Akademisk.
- Johansen, G. M. (2025). Opplæring av skriveveiledere med utgangspunkt i konfluent pedagogikk. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 14(1), 65–78. <https://doi.org/10.15845/noril.v14i1.4265>
- Kaddoura, M. (2013). Think, pair, share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3–24.
<http://erquarterly.org/index.php?pg=content>
- Lirhus, A. (2024). *Kunstig intelligens i skriveopplæringen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ludvigsen, K., Hansen, C., Bjelland, C., Schei, O., Lukic, M., & Møgelvang, A. (2025, 28. august). «Kunnskapens sukker» og nye tankemønstre. *Khrono*.
<https://www.khrono.no/kunnskapens-sukker-og-nye-tankemonstre/992239>
- Møgelvang, A., Ludvigsen, K., Bjelland, C., & Schei, O. (2023). *HVL-studenters bruk og oppfatninger av KI-chatboter i utdanning* (HVL-rapport nr. 6). Høgskulen på Vestlandet. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3100624/HVL_Rapport_2023_6_Studenters%2Bbruk%2Bav%2BKI.pdf?sequence=1
- Ng, D., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Norsk studentorganisasjon. (2025, 10. februar). *KI-sjokk – er som å kjøre bil uten lappen*.

- Retrieved 26.09.2025 from <https://student.no/aktuelt/pressemeldinger/ki-sjokk-er-som-a-kjore-bil-uten-lappen>
- Pettersen, T. (2015). *Skriv: Fra idé til fagoppgave*. Gyldendal Akademisk.
- Strümke, I. (2023). *Maskiner som tenker: Algoritmenes hemmeligheter og veien til kunstig intelligens*. Kagge forlag.
- Svarstad, J. (2025, 25. august). Ekspertter frykter at KI gjør studentene dummere. *Khrono*. <https://www.khrono.no/eksperter-frykter-at-ki-gjor-studentene-dummere/991970>
- Svarstad, J. (2025, 27. mars). 116 studenter felt for KI-fusk i fjor: Særlig én ting avslørte dem. *Khrono*. <https://www.khrono.no/116-studenter-felt-for-ki-fusk-i-fjor-saerlig-en-ting-avslorte-dem/955163>
- Wegerif, R., & Casebourne, I. (2025). A dialogic theoretical foundation for integrating generative AI into pedagogical design. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1–16. <https://doi.org/10.1111/bjet.70026>
- Westbye, A. K. (2025, 25. februar). La studentene få prompte. *Khrono*. <https://www.khrono.no/la-studentene-fa-prompte/946282>
- Zielonka, B. (2022, 20. desember). ChatGPT er et verktøy med stort potensial. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barbara-anna-zielonka-digital-undervisning-digitalisering/chatgpt-er-et-verktoy-med-stort-potensial/344092>