

**Styre:** Fakultetsstyret ved Det juridiske fakultet  
**Styresak:** 78/24  
**Møtedato:** 05.11.2024  
**Journalnummer:** 2024/1383

---

## **Veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med undervisning og vurdering**

---

### **Bakgrunn**

Rapport fra arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving ble behandlet i studieutvalgets møte den 19.03.2024. SU uttalte følgende:

*Studieutvalget takker arbeidsgruppen for en god og gjennomarbeidet rapport. Arbeidsgruppen skal ha ros for en grundig rapport som presenterer både utfordringer og muligheter med KI-verktøy, samt konkrete tiltak som fakultetet må følge opp.*

*SU merker seg at fakultetet må få på plass robuste strukturer som gjør at vi kontinuerlig følger den teknologiske utviklingen innen kunstig intelligens.*

*SU har også merket seg behovet for endringer i læringsutbyttebeskrivelsen på programnivå, nærmere retningslinjer til studenter, undervisere og sensorer og ikke minst behovet for opplæring.*

*SU kommer tilbake til mer konkret oppfølging av tiltakene som foreslås i rapporten etter at rapporten er presentert på et lærermøte.*

*For SUs videre oppfølging er det behov for fakultetsstyrets vurdering av hvor mye ressurser som skal settes av til konkrete tiltak og opplæring – både på kort og mellomlang sikt.*

*Saken krever rask oppfølging.*

Rapporten ble etterfølgende behandlet i fakultetsstyrets møte den 07.05.2024 (sak 28/24) hvor følgende vedtak ble truffet:

1. *Styret ber Studieutvalget komme tilbake med konkrete forslag knyttet til KI i undervisning og prøving.*
2. *Styret ber dekanen komme tilbake med konkrete forslag knyttet til hvordan KI kan inngå som del av det obligatoriske studieprogrammet*

Videre er det blitt orientert om rapporten på allmøte, nasjonalt fakultetsmøte og i arbeidslivsforumet.

I rapporten fra arbeidsgruppen følger et forslag til veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med læring og undervisning (vedlegg 2). Saken her følger opp forslaget, og det legges frem en ny versjon av veiledningen (vedlegg) som er basert på forslaget fra arbeidsgruppen.

Forslag til Veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med undervisning og vurdering ble behandlet på møte i studieutvalget den 16.10.2024. SU uttaler:

*SU oppfordrer fakultetsstyret til å vedta «Veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med undervisning og vurdering» med de endringene som kom fram i møtet. Studieutvalget får fullmakt til å vedta senere endringer i veiledningen.*

### **Merknader fra dekan og fakultetsdirektør**

Dekan og fakultetsdirektør viser til forslaget fra Studieutvalget. Saken må ses i sammenheng med to andre saker som skal behandles i dette styremøtet: Veiledning til studentene om anbefalt bruk av kunstig intelligens ved læring og undervisning (sak 79) og Informasjon til sensorer om bruk av KI-verktøy (sak 80).

Dekan og direktør viser til at det har vært viktig for fakultetet å gi veiledning om KI-verktøy. De tre dokumentene dekker ulike spørsmål og har ulike målgrupper, og samlet sett dekker de undervisningsfeltet, inkludert prøving. Dokumentene må nødvendigvis revideres i takt med utviklingen, og derfor er kompetansen til å foreta endring lagt til Studieutvalget.

**forslag til vedtak:**

«Veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med undervisning og vurdering» vedtas. Studieutvalget får fullmakt til å vedta senere endringer i veiledningen.

Karl Harald Søvig  
dekan

Øystein L. Iversen  
fakultetsdirektør

23.10.2024

HAF/ANNNI

## Vedlegg:

# **Veiledning for emneansvarlige og andre undervisere om muligheter og utfordringer knyttet til KI-verktøy i forbindelse med undervisning og prøving**

Vedtatt av fakultetsstyret 5. november 2024<sup>1</sup>

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	4
2. Hvordan KI-verktøy fungerer .....	4
3. Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene våre bør lære? .....	5
3.1 Innledning.....	5
3.2 Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter? .....	5
3.3 Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister? .....	11
4. Emnedesign .....	20
4.1 Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene bør lære? .....	20
4.2 Hvordan vurderer vi hva studentene har lært? .....	21
4.3 Hvordan kan vi best legge til rette for at studentene lærer det de skal lære? .....	23

---

<sup>1</sup> Veiledningen er basert på et utkast utarbeidet av en arbeidsgruppe bestående av Jan-Ove Færstad (leder), Malgorzata Cyndecka, Kristian Wederhus, Nina Østensen, Ingvild Jangaard Strand og Ida Vikse. Rapporten fra arbeidsgruppen er tilgjengelig her:

[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](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)

## 1. Innledning

Utviklingen av KI-verktøy som kan besvare rettsspørsmål reiser en rekke spørsmål for undervisning og prøving på jusstudiet. Som fakultet må vi kritisk vurdere hvordan utviklingen av KI-verktøy som kan besvare rettsspørsmål påvirker 1) *hva studentene våre bør lære*, 2) *hvordan de best kan lære dette* og 3) *hvordan vi best kan vurdere hva studentene har lært* i løpet av de emnene de har gjennomført.

I det følgende vil vi først gi en kort oversikt over hvordan KI-verktøy som Microsoft Copilot og ChatGPT fungerer, før vi gir deg noen tips, råd og betraktninger om hva du bør tenke på når du skal ta stilling til hvordan KI-verktøy påvirker hva studentene bør lære, hvordan de best kan lære dette og hvordan du best kan vurdere studentenes læring på det emnet du underviser i, eller er emneansvarlig for. Vi nevner også at veiledningen er basert på en rapport fra arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving. Mange av de rådene og betraktningene vi gir i denne veiledningen er utdypet i denne rapporten, og vi vil henvise til denne fortløpende gjennom veiledningen.

## 2. Hvordan KI-verktøy fungerer

Generativ kunstig intelligens er kunstig intelligens som kan produsere ulike typer av innhold, for eksempel i form av tekst, bilder, videoer eller lydklipp. Store språkmodeller, som Microsoft Copilot og ChatGPT, er en form for generativ kunstig intelligens som er utviklet for å lære språk og utforme tekst. Disse KI-verktøyene er trent opp på tekst hentet fra bøker, artikler og nettsteder. Treningen setter de i stand til å «forstå» spørsmål og oppfordringer ( gjerne kalt «prompt»), uten at disse må være i et bestemt format eller ha en bestemt oppbygging, og de er i stand til å gi svar ( gjerne omtalt som «respons») som fremstår som menneskelige. Svaret er et resultat av en kompleks sannsynlighetsberegning, basert på mønstre og sammenhenger som modellen gjenkjenner fra treningsdataene. Noe upresist kan man si at KI-verktøyene «gjetter» seg frem til det neste ordet i en setning basert på konteksten (prompten), mønstre som de kjenner igjen fra treningsdataene, og sannsynligheten for at ord X blir etterfulgt av ord Y i denne sammenhengen. Dette gjelder også når de svarer på juridiske spørsmål, noe det er svært viktig at undervisere og studenter er klar over. KI-verktøyene bruker ikke juridisk metode.

Selv om KI-verktøyene etterlikner menneskelig språk og imiterer menneskelig kunnskap gjør på en overbevisende måte, så mangler de både selvinnsikt og forståelse. Dette ser vi tydelig i flere av de eksemplene vi gir i denne veiledningen. Manglende selvinnsikt, og en begrenset evne til å si «det vet jeg ikke» eller «det har jeg ikke nok data til å svare på» kan også lede modellene til å «hallusinere», for eksempel gjennom å dikte opp fiktive rettsavgjørelser. Mangelen på forståelse viser seg gjennomgående i at svarene modellen

gir ikke evner å gå særlig i dybden på de temaene den blir spurt om, og i at modellen kun i svært begrenset grad er i stand til å anvende informasjon («kunnskap») på konkrete situasjoner.

### 3. Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene våre bør lære?

#### 3.1 Innledning

Generative KI-verktøy gjør nå sitt inntog i det praktiske rettsliv og samfunnsoppdraget vårt krever at vi utdanner jurister som er i stand til å bruke slike verktøy på en hensiktsmessig og faglig forsvarlig måte. Det betyr at vi som undervisere må forholde oss til at slike KI-verktøy finnes, og at dette er verktøy som fremtidige arbeidsgivere forventer at nyutdannede jurister behersker. Vi må også vurdere om det er nødvendig for oss å endre undervisningen slik at vi fokuserer mindre på å lære studentene det KI-verktøy er gode på, og mer på å lære studentene det KI-verktøy ikke kan gjøre like godt som et menneske. For å kunne ta stilling til dette trenger vi å vite litt om hvilke arbeidsoppgaver KI-verktøy er gode til å løse, og hvilke arbeidsoppgaver de ikke løser like godt.

#### 3.2 Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter?

En av de største styrkene til dagens KI-verktøy er evnen til å samle og systematisere tilgjengelig kunnskap. Vi kan for eksempel bruke KI-verktøy til å utforme en noenlunde fornuftig oversikt over reklamasjonsreglene i forbrukerkjøpsloven. Den følgende dialogen med Microsoft Copilot er illustrerende:

*Eksempel 1: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven*

Forestill deg at du er advokat og gi en oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven om kjøperens plikt til å reklamere

- ✓ Søker etter: **reglene i forbrukerkjøpsloven om kjøperens plikt til å reklamere**
- ✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Forbrukerkjøpsloven § 27<sup>1</sup> regulerer kjøperens plikt til å reklamere ved oppdagelse av mangler. Her er noen viktige punkter:

- 1. Reklamasjon:** En reklamasjon er en melding fra forbrukeren til selgeren om at det foreligger en mangel<sup>2</sup>. Dette kan også inneholde melding om at forbrukeren vil gjøre misligholdsbeføyelser gjeldende overfor selgeren, det vil si kreve erstatning, heving, omlevering, retting, prisavslag mv<sup>2</sup>.
- 2. Reklamasjonsfrist:** Forbrukeren må innen rimelig tid etter at han eller hun oppdaget eller burde ha oppdaget mangelen, gi selgeren melding om at han eller hun vil påberope seg mangelen<sup>1 2</sup>. Denne fristen for å reklamere kan aldri være kortere enn to måneder fra det tidspunkt da forbrukeren oppdaget mangelen<sup>1 2</sup>.
- 3. Reklamasjonsperiode:** Reklamasjon må senest skje to år etter at forbrukeren overtok tingen<sup>1 2</sup>. Dersom tingen eller deler av den ved vanlig bruk er ment å vare vesentlig lengre, er fristen for å reklamere fem år<sup>1 2</sup>.
- 4. Tap av rettigheter:** Hvis forbrukeren ikke reklamerer i tide, tapes retten til å gjøre mangelen gjeldende<sup>2</sup>. Dette gjelder ikke dersom selgeren har opptrådt grovt uaktsomt eller for øvrig i strid med redelighet og god tro<sup>2</sup>.

Vær oppmerksom på at dette er en generell oversikt og kan variere avhengig av den spesifikke situasjonen. Ved juridiske spørsmål anbefales det alltid å konsultere med en kvalifisert juridisk rådgiver.

Finn ut mer [1](#) [lovdata.no](#) [2](#) [jusinfo.no](#) [3](#) [nbf.no](#) [4](#) [no.wikipedia.org](#)



Microsoft Copilot, som på tidspunktet for denne dialogen brukte GPT-4 teknologien, gir en nokså god oversikt og viser hvilke nettsider den har hentet informasjon fra, slik at det er mulig for brukeren å etterprøve svaret.

Dersom vi ber Copilot om å løse en enkel «praktikumsoppgave», får den straks større problemer:

*Eksempel 2: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave om reklamasjonsfrist*

Forestill deg at du er en advokat som skal vurdere dette spørsmålet: Peder Ås, en forbruker, kjøpte en ny bil i 2015. I 2022 oppdaget han at bilen ikke virket ordentlig. Han ga umiddelbart beskjed til selger av bilen, både muntlig og via e-post. Har Peder Ås oppfylt reklamasjonsplikten etter forbrukerkjøpsloven?

✓ Søker etter: reklamasjonsplikten etter forbrukerkjøpsloven


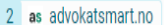
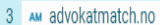
✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Ja, basert på informasjonen du har gitt, ser det ut til at Peder Ås har oppfylt reklamasjonsplikten etter forbrukerkjøpsloven. Ifølge forbrukerkjøpsloven § 27, må forbrukeren gi selgeren beskjed innen rimelig tid etter at han eller hun oppdaget eller burde ha oppdaget mangelen<sup>1 2</sup>. Peder Ås ga umiddelbart beskjed til selgeren da han oppdaget at bilen ikke virket ordentlig, både muntlig og via e-post.

Videre er det en absolutt frist på 5 år for å reklamere<sup>3 1</sup>. Siden Peder Ås kjøpte bilen i 2015 og oppdaget problemet i 2022, er dette innenfor den absolutte fristen på 5 år. Derfor, basert på disse omstendighetene, ser det ut til at Peder Ås har oppfylt sin reklamasjonsplikt.

Vær oppmerksom på at dette er en generell vurdering basert på informasjonen du har gitt, og det kan være andre faktorer som kan påvirke situasjonen. Hvis Peder Ås trenger juridisk rådgivning, bør han konsultere en advokat.

Finn ut mer 1  jusinfo.no 2  as advokatsmart.no 3  AM advokatmatch.no

Copilot får frem at det gjelder en absolutt reklamasjonsfrist på 5 år, men klarer ikke å oppdage at det er mer enn fem år mellom 2015 og 2022, og at kjøperen derfor har oversittet den absolutte reklamasjonsfristen. La oss hjelpe KI-verktøyet litt på vei:

*Eksempel 3: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave om reklamasjonsfrist - oppfølging*

## Kan du ha gjort en feil i svaret ditt når det gjelder den absolutte reklamasjonsfristen?

- ✓ Søker etter: **absolutte reklamasjonsfristen etter forbrukerkjøpsloven**
- ✓ Genererer svar for deg ...

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Beklager for forvirringen. Du har helt rett. Jeg gjorde en feil i mitt tidligere svar. Den absolutte reklamasjonsfristen i henhold til forbrukerkjøpsloven er faktisk **5 år**<sup>1</sup> <sup>2</sup>. Denne fristen gjelder fra du overtok tingen<sup>2</sup>. Så, siden Peder Ås kjøpte bilen i 2015 og oppdaget problemet i 2022, er dette **utenfor** den absolutte fristen på 5 år. Jeg beklager feilen og takker deg for å påpeke den. Hvis du har flere spørsmål eller trenger mer informasjon, er jeg her for å hjelpe! 😊

Finn ut mer [1](#)  [paragrafer.no](#) [2](#)  [advokatveiledning.no](#) [3](#)  [jusinfo.no](#)

Copilot identifiserer nå at den absolutte reklamasjonsfristen er på fem år, og klarer å regne seg frem til at selgerens reklamasjon kommer etter at den absolutte reklamasjonsfristen er utløpt. Verktøyet sier imidlertid fortsatt ikke noe om *hvorfor* man avviker fra den ordinære to-års fristen i dette tilfellet.

Vi vet at oppmerksomhetsmekanismen i KI-verktøy som Microsoft Copilot (GPT-4) har utfordringer med å identifisere hva som er det relevante rettsspørsmålet, selv i godt strukturerte og lite komplekse praktiske oppgaver. Jo mer komplekst og jo mindre strukturert saksforholdet i oppgaven blir, desto vanskeligere er det derfor for slike KI-verktøy å identifisere hva det rettslige problemet egentlig handler om. Selv om KI-verktøy kan gi en akseptabel oversikt over gjeldende rett på et nærmere angitt område, så er det rimelig å anta at det vil ta lang tid før slike KI-verktøy er i stand til å analysere komplekse saksforhold på en like treffsikker måte som det en erfaren menneskelig jurist er i stand til. Dette blir særlig synlig når man ber KI-verktøy om å besvare en ordinær praktikumsoppgave. Hvis vi kun legger inn oppgaveteksten i prompten, nøyer KI-verktøyene seg ofte med å gi generelle og lite presise svar, selv på korte og lite



komplekse praktiske oppgaver. Følgende drøftelse av arbeidsgruppeoppgave 1 i emnet Avtalerett er illustrerende:<sup>2</sup>

*Eksempel 4: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave I om fullmakt*

Peder Ås hadde lenge ønsket å kjøpe en bolig på Starefossen. En fredag traff han Marte Kirkerud på en fest. Marte fortalte at hun bodde i Starefossveien 1. Peder var godt kjent på Starefossen, og visste hvilket hus dette er. Han sa til Marte at "jeg har lyst til å kjøpe huset ditt". Marte svarte at "en fest en fredag er ikke rette tidspunktet for å kjøpe et hus", men til det sa Peder at "jeg mener alvor". Dagen etter ringte Marte til Peder, og sa at hun aksepterte tilbudet om å kjøpe huset. Hun foreslo at prisen skulle svare til markedsverdien, og at denne verdien skulle fastsettes av en takstmann. Peder svarte at han ikke hadde ment å forplikte seg, og at han hadde ikke trodd at Marte tok han alvorlig, siden han bl.a. ikke hadde vært på befaring. Han avviste derfor at avtale var inngått. Har Peder og Marte inngått en bindende avtale?

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Dette er et komplekst juridisk spørsmål, og jeg er ikke en advokat. Men generelt sett, for at en avtale skal være bindende, må det være enighet om vesentlige vilkår som pris og objekt, og begge parter må ha en intensjon om å inngå en bindende avtale. I dette tilfellet, selv om Peder uttrykte en interesse i å kjøpe huset, og Marte aksepterte tilbudet dagen etter, var det ikke enighet om prisen på det tidspunktet. Dessuten hevder Peder at han ikke hadde ment å forplikte seg. Derfor kan det argumenteres for at det ikke var en bindende avtale mellom Peder og Marte. Men igjen, dette er en forenklet tolkning, og det ville være best å konsultere med en juridisk ekspert for en mer nøyaktig vurdering.

Oppgaven er lite kompleks for et menneske, og den blir gitt som den første oppgaven i avtalerett for studenter på første semester første studieår. Likevel betegner Copilot spørsmålet som et «komplekst juridisk spørsmål.» Verktøyet identifiserer at bindingsspørsmålet beror (eller i alle fall kan bero) på et spørsmål om partene har oppnådd «enighet om vesentlige vilkår», og identifiserer pris og realytelse som to sentrale momenter for å svare på dette spørsmålet. Dette er i og for seg fornuftig. Utover dette tilfører responsen fra verktøyet imidlertid lite av verdi, og det overser flere poeng som kan være relevante når man skal drøfte om en avtale er inngått i dette tilfellet. Eksempelet illustrerer hvor store vanskeligheter KI-verktøy har med å skjære gjennom teksten og identifisere juridiske poeng som er relativt opplagte for et menneske. Vi finner et enda klarere eksempel på det samme i følgende dialog, der vi tar utgangspunkt i deler av en storgruppeoppgave fra avtalerettsemnet:

*Eksempel 5: Microsoft Copilot (Innstilt på «Mer balansert») – praktisk oppgave II om fullmakt<sup>3</sup>*

<sup>2</sup> ChatGPT 3.5 leverer en enda svakere prestasjon i sitt forsøk på å besvare denne oppgaven, og vi har derfor ikke tatt med besvarelsen fra ChatGPT her.


<sup>3</sup> Vi har her valgt innstillingen «Mer balansert» i Microsoft Copilot. Når vi stiller spørsmålet til Microsoft Copilot innstilt på «Mer presis» får vi kun et kort og generelt formulert svar, etterfulgt av en anbefaling om å konsultere en advokat.

Lars Holm er ekspeditør i butikken Madonna. Butikkens innehaver – Marte Kirkerud – hadde sagt til alle butikkens ekspeditører at den nye rådyre kolleksjonen fra Benetton bare kunne selges av ekspeditør Lise Olsen. Lise var ekspert til å få kundene til å kjøpe dyre varer. Peder Ås kom så inn i butikken, ville ha en av de nye og rådyre Benetton-genserne, og spør Lars om han kan få kjøpe denne. Lars sier ja, han hadde glemt at slike gensere bare kunne selges av Lise. Genseren var ikke priset med prislapp. Butikkens innehaver Marte hadde sagt til Lise at denne genseren skulle koste kr. 3.000. Lars antok at den kostet kr. 1.000, og solgte til Peder for dette beløpet. Dagen etter oppdaget Marte det inntrufne, hun ble rasende, og krevde genseren tilbake fra Peder.

Hadde Peder plikt til å levere genseren tilbake? Svar på norsk

✓ Søker etter: **Peder Ås Benetton-genserne pris**

✓ Genererer svar for deg ...

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Ifølge avtaleloven § 33, kan en avtale som er inngått med en annen enn den som har rett til å råde over tingen, gjøres ugyldig av den som har rett til å råde over tingen. I dette tilfellet hadde Marte Kirkerud sagt til alle butikkens ekspeditører at den nye rådyre kolleksjonen fra Benetton bare kunne selges av ekspeditør Lise Olsen. Lars Holm hadde glemt dette og solgte genseren til Peder Ås. Dermed kan Marte Kirkerud gjøre avtalen ugyldig og kreve genseren tilbake fra Peder Ås <sup>1</sup>.

Enhver avtalerettsjurist vil umiddelbart se at oppgaven aktualiserer spørsmål om fullmaktens grenser og eventuelle konsekvenser av at en fullmektig opptrer innenfor fullmaktens grenser, men i strid med en intern instruks. Copilot roter seg imidlertid inn i avtaleloven § 33, og er ikke i nærheten av å identifisere det sentrale spørsmålet som oppgaven reiser.

Dersom vi derimot bruker vår juridiske kompetanse til å identifisere de interessante rettslige poengene, og retter verktøyets oppmerksomhet mot disse, så ser vi at Copilot plutselig blir langt mer treffsikker:

*Eksempel 6: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer balansert») – praktisk oppgave II om fullmakt – bedre strukturert*

Forestill deg at du er en dommer som skal ta stilling til følgende spørsmål basert på fullmaksreglene i norsk avtalerett: En butikkansatt, Lars, har solgt en genser som arbeidsgiver har gitt Lars beskjed om ikke å selge. Kjøperen, Peder, visste ingenting om at Lars ikke hadde lov til å selge genseren. Den ansatte har altså opptrådt innenfor sin stillingsfullmakt, men har gått utenfor den interne instruks som arbeidsgiveren har gitt. Er butikken bundet av avtalen?

✓ Søker etter: fullmaksreglene i norsk avtalerett


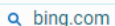

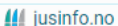
✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Basert på fullmaksreglene i norsk avtalerett, er hovedprinsippet at en fullmektig som inngår avtale i fullmaktsgiverens navn og innenfor fullmaktens grense, stifter rett og plikt umiddelbart for fullmaktsgiveren<sup>1</sup>. Fullmaktens grense danner den ytre ramme for fullmektigens evne til å forplikte fullmaktsgiver<sup>1</sup>.

I dette tilfellet, selv om Lars har gått utenfor den interne instruks som arbeidsgiveren har gitt, har han opptrådt innenfor sin stillingsfullmakt. Siden Peder, kjøperen, var i god tro med hensyn til instruksoverskridelsen, blir avtalen bindende for butikken, jf. avtaleloven § 11 (1) sammenholdt med § 10.(1)<sup>2</sup>.

Så, ja, butikken er bundet av avtalen. Men det er viktig å merke seg at dette er en generell tolkning basert på informasjonen som er gitt, og den faktiske avgjørelsen kan variere avhengig av flere faktorer i en reell rettssak.

Finn ut mer 1  2  3  4 

For å få et noenlunde treffsikkert svar, måtte vi altså fortelle verktøyet a) at det var tale om et fullmaktsspørsmål, b) at Lars hadde en stillingsfullmakt, c) at det var tale om et instruksbrudd og d) at Peder var uvitende om instruksbruddet. Uten denne hjelpen var KI-verktøyet helt på villspor. Kan denne enkle dialogen med KI-verktøy fortelle oss noe om hvilken kompetanse som blir være særlig viktig for fremtidens jurister?

### 3.3 Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister?

#### Evne til problemløsning

Evnen til kritisk tenking og til å løse komplekse og ustrukturerte rettslige problemer har alltid vært en sentral del av den kompetansen jurister har måttet tilegne seg. Samtidig er dette blant de evnene som det synes å være mest krevende å erstatte ved bruk av KI-verktøy. Escajada formulerer det slik:

*AI technologies perform well in structured situations where there are clear rules, right answers, and semi-formal or formal processes, and large data sets. In controlled environments, narrow AI systems can deliver impressive outputs. AI technologies, however, stumble and fail in "gray areas" or unstructured situations that require an ability to: think abstractly and conceptually; make*

*value and policy assessments or ethical and moral judgments; consider and respond to social norms and constructs; apply intuition or common sense; and engage in persuasion or conversation.*<sup>4</sup>

Mennesker, til sammenligning, «*outperform machines when it comes to solving big picture, open-ended, interconnected, and emotionally entangled situations – in other words, real-world problems*».<sup>5</sup> Mye kan derfor tyde på at mennesker i overskuelig fremtid fortsatt kan utkonkurrere KI-verktøy når det gjelder evne til problemløsning og kritisk tenking. Dette er evner studentene allerede trener mye på gjennom studiet, men utviklingen av generative KI-verktøy utløser behov for å styrke innsatsen ytterligere på dette punktet.<sup>6</sup> Spørsmålet er hvordan vi best kan gjøre dette.

Rettslige problem, som de fleste andre problem, kan plasseres langs et kontinuum fra velstrukturerte problem til ustrukturerte problem. *Velstrukturerte problem* kjennetegnes ved at problemet er klart definert, at det finnes en tydelig fremgangsmåte for å løse problemet, at man kjenner de ulike momentene man må ta stilling til for å løse problemet, og at problemet har en entydig løsning. *Ustrukturerte problem* kjennetegnes på sin side av at problemet ikke er klart definert, at man selv må identifisere de ulike momentene som er relevante for å løse problemet, at fremgangsmåten for å løse problemet er ukjent, eller at man kan tenke seg flere ulike fremgangsmåter, og at problemet kan ha flere ulike gyldige løsninger.<sup>7</sup>

Gjennomgående er det slik at man trenger andre ferdigheter for å løse ustrukturerte problem enn for å løse velstrukturerte problem.<sup>8</sup> Hvis man kjenner fremgangsmåten, er det som regel relativt lett å løse et velstrukturert problem. Utfordringen med å løse ustrukturerte problem handler derimot ofte om «å stille spørsmålet rett».<sup>9</sup> Dette kan ofte være en krevende øvelse. Når man først har gjort et ustrukturert problem om til et velstrukturert problem, er det imidlertid ofte lett å løse problemet.

KI-verktøyene er gode på å løse velstrukturerte problem, men ganske dårlige på å løse ustrukturerte problem. Vi kan derfor anta at mye av jobben til fremtidens jurister vil handle om å gjøre ustrukturerte problemer om til velstrukturerte problemer, og så få hjelp av KI-verktøy til å løse de velstrukturerte problemene. Det er derfor viktig at vi som undervisere

---

<sup>4</sup> Hilary G. Escajeda, "The Vitruvian Lawyer: How to Thrive in an Era of AI and Quantum Technologies", *Kansas Journal of Law & Public Policy*, vol. 29 (2020) nr. 3 s. 421–521, på s. 472.

<sup>5</sup> Escajeda s. 495 med videre henvisninger.

<sup>6</sup> Se i samme retning Ajevski mfl. side 357 og Francine Ryan, "Rage against the machine? Incorporating legal tech into legal education", *The Law Teacher*, vol 55 (2021) nr. 3, side 392-404, på side 401.

<sup>7</sup> Se nærmere om velstrukturerte og ustrukturerte problem i David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*, Routledge 2011, s. 6-8.

<sup>8</sup> Audrey Fried, "Unstructuring for insight: the legal profession in an age of AI and social change", *The Law Teacher*, (2024) s. 1–18, DOI: 10.1080/03069400.2023.2289789, s. 2.

<sup>9</sup> Kåre Lilleholt, «Bruk av reelle omsyn i formueretten», *Jussens Venner*, vol. 36 (2001) nr. 2 s. 49-60, på s. 50.

og emneansvarlige legger best mulig til rette for at studentene våre skal kunne øve opp denne kompetansen.

I boken «Learning to Solve Problems» skriver pedagogikkprofessoren David H. Jonassen at «*[i]n order to solve any problem, problem solvers must possess better-integrated conceptual frameworks for domain knowledge that accommodate multiple perspectives, methods and solutions*».<sup>10</sup> Dette er treffende også for juridiske problemer. Solide kunnskaper om sentrale juridiske emner, god konseptuell forståelse og metodisk bevissthet er grunnleggende kompetanse som studentene våre trenger for å bli i stand til å håndtere ustrukturerte rettslige problemer. Men, som Jonassen påpeker, «*domain knowledge is almost never sufficient to solve problems ... problem-solving skills also rely on experience, reasoning skills, and epistemological development*».<sup>11</sup> Vi kan altså ikke nøye oss med å legge til rette for at studentene tilegner seg gode faglige kunnskaper gjennom studiene. For å trene opp evnen til å løse ustrukturerte rettslige problemer trenger studentene å møte slike problemer, og å skaffe seg erfaring med å løse disse. Den beste måten vi kan legge til rette for dette på, er gjennom et reflektert forhold til de oppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet.

*I det følgende er det viktig å være oppmerksom på at sontringen mellom godt strukturerte/ustrukturerte oppgaver er en annen enn sontringen mellom lette/vanskelige oppgaver og enda en annen enn sontringen mellom komplekse/lite komplekse oppgaver. Oppgavens vanskelighetsgrad adresserer hvor krevende oppgaven er for studentene, i betydningen hvor mye tid og tankekraft de må bruke på å løse oppgaven. Oppgavens kompleksitet adresserer hvor sammensatt en oppgave er, og hvor mange ulike elementer studentene må ta i betraktning for å løse oppgaven. Her er det altså antallet tankeoperasjoner som er det sentrale, ikke hvor mye tid og tankekraft studentene må bruke. Oppgavens struktur handler derimot om hvor godt definert rammene for oppgaven er, og hvor tydelig det er for studentene hva de må undersøke for å kunne løse oppgaven. Noe forenklet kan man si at graden av struktur handler om hvor mye ryddejobb må studentene gjøre før de kan identifisere hva oppgaven egentlig ber dem om å gjøre.*

De problemoppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet kan skjematisk deles inn i tre nivåer.<sup>12</sup> På det nederste nivået finner vi *øvingsoppgavene*. Øvingsoppgaver er velegnet når studentene skal lære nytt fagstoff, særlig på de første studieårene. Disse oppgavene kjennetegnes ved at de ofte er velstrukturerte, og sjelden særlig komplekse. Det er som regel tydelig for studentene hvordan de bør gå frem for å løse oppgaven, og

---

<sup>10</sup> Jonassen s. 20.

<sup>11</sup> Jonassen s. 21.

<sup>12</sup> Se Lars Skjold Wilhelmsen, «Utforming av oppgaver», i Wilhelmsen (red.), *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentens læring*, Fagbokforlaget 2014, s. 153 – 170, særlig på s. 158 – 163.

de trenger sjelden å ta hensyn til mange ulike elementer. I tillegg er all informasjon de trenger for å løse oppgaven lett tilgjengelig for dem, gjerne i den anbefalte litteraturen for emnet. Slike oppgaver kan likevel ofte være vanskelige for studentene, særlig gitt det stadiet i studiet som de er på når de jobber med oppgaven. Når studentene arbeider med øvingsoppgaver, jobber de på de tre laveste nivåene i Blooms taksonomi (huske, forstå og anvende).

På det neste nivået finner vi *problemoppgaver*. Disse oppgavene kjennetegnes ved at studentene må se flere faktorer i sammenheng for å løse oppgavene. Fortsatt finnes all informasjon som studentene trenger for å løse oppgaven i det fagstoffet som studentene har blitt presentert for innenfor emnets rammer (ulike læringsaktiviteter, litteratur, dommer osv.), men de er nødt til å se denne informasjonen i sammenheng for å kunne løse oppgaven. Problemoppgaver er som regel også mindre strukturerte enn øvingsoppgavene, slik at studentene må gjøre noe ryddejobb for å finne ut hva oppgaven egentlig ber dem om å ta stilling til. Når studentene arbeider med problemoppgaver, arbeider de hovedsakelig på de midtre nivåene i Blooms taksonomi (anvende og analysere).

På det øverste nivået finner vi de *virkelighetsnære oppgavene*. Disse oppgavene kjennetegnes ved at de er ustrukturerte, slik at studentene må bruke en god del energi på å identifisere hva oppgaven egentlig ber dem om å ta stilling til. En praktikumsoppgave kan for eksempel være formulert slik at den umiddelbart leder studentenes tanker til rettsreglene innenfor ett emne, samtidig som oppgaven også omhandler rettsregler fra et helt annet emne. Slike oppgaver krever ofte at studentene må forholde seg til informasjon utover det de har blitt presentert for innenfor emnets rammer. Dette kan for eksempel være kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som de har tilegnet seg gjennom emner tidligere på studiet, informasjon fra andre relevante informasjonskilder (for eksempel utenlandsk rett), eller slutninger fra tilgrensende rettsfelt. Når studenter arbeider med virkelighetsnære oppgaver, arbeider de i stor grad på de tre øverste nivåene i Blooms taksonomi (analysere, evaluere og skape).

For å legge til rette for at studentene våre tilegner seg kompetanse som generative KI-verktøy ikke så lett kan erstatte, er det viktig at flest mulig av de oppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet befinner seg på de to øverste nivåene i denne oversikten. Selv om øvingsoppgaver er nødvendige for at studentene skal kunne tilegne seg de faglige kunnskapene de trenger for å løse oppgaver på høyere nivåer, så bør studentene – særlig på de senere studieårene – bruke mest mulig tid på å jobbe med problemoppgaver og helst virkelighetsnære oppgaver.

Forståelse av hvordan generative KI-verktøy fungerer, og kompetanse i å bruke slike verktøy for å løse rettsspørsmål på en hensiktsmessig og faglig forsvarlig måte

Det er sannsynlig at utviklingen av KI-verktøy vil akselerere en utvikling som vi allerede har sett spor av i lang tid, der ulike elektroniske verktøy brukes som hjelpemiddel for at jurister kan ta stilling til rettsspørsmål på en grundigere og mer effektiv måte enn hva de er i stand til uten disse verktøyene. Samtidig gir KI-verktøy jurister muligheten til å ta stilling til rettsspørsmål på helt andre måter enn hva andre elektroniske verktøy legger til rette for. Vi er kanskje ikke langt unna et arbeidsliv der KI-verktøy kan gjøre uttømmende rettskildesøk, også for norsk rett, sammenstille resultatene og utforme sammendrag av de funnene verktøyet har gjort. Verktøyet kan så bruke disse funnene til å utforme tekstutkast som man kan bruke direkte, for eksempel i et notat, eller jobbe videre med på egenhånd.<sup>13</sup> Dette er en fremtid vi som utdanner jurister må forholde oss til. Samtidig må vi huske på at selv om generative KI-verktøy er kraftige, så er de fortsatt kun verktøy. Vucic formulerer det på denne måten:

*AI technology is not a substitute for legal professionals, and it should be seen as a tool to assist them in their work. Although AI can automate routine tasks, it cannot replace the critical thinking and judgment skills that lawyers possess. Moreover, AI technology is not infallible, and it is essential to have human oversight to ensure that the results produced by AI systems are accurate and ethical.*<sup>14</sup>

KI-verktøy er allerede på full fart inn i advokatfirmaene og andre arbeidsplasser for jurister. Både studentene våre og deres fremtidige arbeidsgivere vil ha en forventning om at vi legger til rette for at studentene tilegner seg den kunnskapen og de ferdighetene som er nødvendige for å kunne bruke KI-verktøy. Samtidig må studentene utvikle en bevissthet om hvilke utfordringer det medfører å bruke slike verktøy for å løse rettsspørsmål, slik at de kan bruke verktøyene på en faglig forsvarlig måte.

Det er foreløpig vanskelig å si noe sikkert om hvordan man best kan bruke KI-verktøy som et hjelpemiddel når man skal løse rettsspørsmål. Det vi likevel kan si med stor grad av sikkerhet, er at slike verktøy i løpet av kort tid vil kunne tilføre mer enn bare å gjøre rettskildesøk, skrive enkle oppsummeringer eller utforme tekstutkast. Samtidig har drøftelsene foran vist oss at KI-verktøy trenger hjelp av mennesker med solid juridisk kompetanse for å kunne løse rettslige problem på en treffsikker måte. Kombinasjonen av en faglig sterk jurist og et godt KI-verktøy leverer langt bedre resultater enn hva en faglig sterk jurist eller et godt KI-verktøy vil være stand til hver for seg. Smith formulerer det slik:

*Attorneys` ability to work hand-in-glove with AI may be its most productive and creative use, creating what could be known as Intelligence Enhanced (IE). IE puts a premium on those who can work collaboratively with AI, including law*

---

<sup>13</sup> Sml. Ajevski mfl. s. 356.

<sup>14</sup> Franjo Vucic, "Changes in Legal Education in the Digital Society of Artificial Intelligence", i Daniel Vasić og Mirela Kundid Vasić (red.), *Digital Transformation in Education and Artificial Intelligence Application*, Springer 2023, s. 159 – 176, på s. 164.

*school graduates who can do the creative, insightful work that AI alone is not currently capable of doing.*<sup>15</sup>

Det er viktig at vi bruker måten vi underviser studentene våre i bruk av KI-verktøy på til å synliggjøre den verdien som ligger i å kombinere menneskets juridiske kompetanse med bidrag fra generative KI-verktøy. Undervisningen i bruk av KI-verktøy bør derfor i størst mulig grad skje som en integrert del av den øvrige undervisningen ved fakultetet, og den bør fokusere på hvordan studentene kan bruke sin juridiske kompetanse i kombinasjon med bidrag fra generative KI-verktøy til å løse konkrete rettsspørsmål.

En viktig del av denne undervisningen vil naturlig knytte seg til det som gjerne omtales som «prompt literacy». ChatGPT forklarer uttrykket «prompt literacy» på følgende måte:

"Prompt literacy" refererer til evnen til å forstå, tolke og svare på ulike typer forespørsler eller instruksjoner, vanligvis innenfor en digital eller teknologisk kontekst. ... Når vi snakker om "prompt literacy" i sammenheng med generativ kunstig intelligens (KI), som ChatGPT, refererer det til brukernes evne til å formulere effektive og klare instruksjoner eller forespørsler til AI-systemet. For å få mest mulig ut av et verktøy som ChatGPT, må brukerne kunne formulere klare og presise forespørsler. Dette innebærer å kunne beskrive oppgaven eller problemstillingen tydelig, inkludere all nødvendig kontekst, og bruke et språk som AI-modellen kan forstå og svare på hensiktsmessig. ... Med andre ord, for å oppnå effektiv kommunikasjon med ChatGPT, er det viktig å ha god "prompt literacy" ved å kunne uttrykke seg klart og tydelig. Dette bidrar til å sikre at AI-modellen kan generere relevante og nyttige svar basert på brukerens forespørsel. Jo bedre brukeren er til å formulere instruksjoner og spørsmål, desto mer effektivt kan AI-modellen svare på dem og gi verdifulle resultater.<sup>16</sup>

Kort sagt handler «prompt literacy» om å kunne formulere spørsmål som er så klare og presise at KI-verktøyet blir i stand til å gi godt svar på det man egentlig lurte på. I mange tilfeller kan dette være utfordrende, og man kan ikke lære seg god «prompt literacy» for å løse rettsspørsmål uten at man først har tilegnet seg juridisk grunnkompetanse i form av solide kunnskaper om sentrale juridiske emner, god konseptuell forståelse og en dyp forståelse for den juridiske metoden.

De rettsspørsmålene man møter i virkeligheten er som regel både komplekse og ustrukturerte.<sup>17</sup> Når vi skal undervise jusstudenter i bruk av generative KI-verktøy, er det derfor ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i slike problemer. Studentene må da først

---

<sup>15</sup> Steven R. Smith, "The Fourth Industrial Revolution and Legal Education," *Georgia State University Law Review*, vol. 39 (2023) nr. 2, side 337–399 på s. 355. Se også William Connell og Megan Hamlin Black, "Artificial Intelligence and Legal Education", *The Computer & Internet Lawyer*, vol. 36 (2019) nr. 5 s. 14–18, på s. 16.

<sup>16</sup> Spørsmål til ChatGPT 06.02 2024: «Kan du forklare meg hva "prompt literacy" betyr, gjerne med særlig fokus på generativ KI og ChatGPT?»

<sup>17</sup> Sml. Wilhelmsen s. 159: «Den beste form for ufullstendig strukturerte problemoppgaver er virkeligheten selv.»



trene på å bruke sin juridiske kompetanse til å gjøre ustrukturerte problem om til velstrukturerte problem. De må så trene på å formulere de velstrukturerte problemene på en måte som er så klar og presis at KI-verktøyet gir en treffsikker respons. Læringsprosessen kan imidlertid ikke stanse her. Vi bør også utfordre studentene til å bruke sin juridiske kompetanse, og da særlig sin rettslige vurderingsevne, til å vurdere om den responsen KI-verktøyet gir er presis og treffsikker nok til å fungere i en juridisk argumentasjon.

En stor svakhet ved generative KI-verktøy på dagens utviklingsnivå er at de er lite forutsigbare. Verktøyene kan noen ganger besvare rettsspørsmål på en grundig og treffsikker måte, samtidig som de samme verktøyene andre ganger kan hallusinere seg frem til påstander som overhodet ikke er holdbare. Det er derfor essensielt at jusstudenter tilegner seg kompetanse i å vurdere den responsen de får fra generative KI-verktøy på en kritisk måte. Dette betyr ikke at fremtidens jurister må ha detaljkunnskap om ethvert spørsmål som de ber KI-verktøy om hjelp til å besvare. Snarere betyr det at de må ha utviklet en juridisk dømmekraft, et judisium, som gjør dem i stand til å vurdere kvaliteten på responsen fra KI-verktøyet – også utenfor områder der de selv er eksperter. Undervisningsopplegget, særlig på de senere studieårene, bør derfor gi studentene trening i å vurdere holdbarheten av andres juridiske argumentasjon.

### Evne til å reflektere over metodiske, etiske og rettssikkerhetsmessige spørsmål som oppstår når man tar i bruk KI-verktøy for å løse rettsspørsmål

Når man tar i bruk KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, oppstår spørsmål av etisk, metodisk og rettssikkerhetsmessig karakter. For å sette studentene våre i best mulig stand til å håndtere slike spørsmål når de kommer ut i arbeidslivet, er det avgjørende at de får trening i å reflektere over dette allerede mens de studerer.

KI-verktøy bruker som nevnt ikke juridisk metode for å besvare rettsspørsmål. KI-verktøyene er trent på store mengder treningsdata, og noe upresist kan man si at modellene utformer tekst gjennom å «gjette» neste ord i en setning basert på tidligere sekvenser som den har sett i treningsdataene. Når man tar i bruk KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, er det derfor viktig at man reflekterer over hvordan disse verktøyene fungerer, hvilke begrensninger de har, hvilke datakilder de bruker og hvilken betydning de underliggende algoritmene har for svarene de kommer frem til.

Enkelte forfattere har pekt på potensialet for at utviklingen av KI-verktøy ikke bare vil endre måten jurister arbeider på, men til helt grunnleggende endringer av måten vi tenker om juss og juridisk metode på.<sup>18</sup> Det gjenstår å se om slike prognoser vil slå til, men det

---

<sup>18</sup> Se for eksempel Sundquist s. 409: “The advent of artificial intelligence technologies in legal practice not only will thus transform the future role of human attorneys in the “practice of law,” but also has the potential to shift our descriptive and interpretive understanding of “law” itself.”

er klart at det oppstår nye spørsmål når man bruker generative KI-verktøy som hjelpemiddel for å løse rettsspørsmål. Dette kan være spørsmål knyttet til nøyaktigheten og påliteligheten av den responsen KI-verktøyene gir, spørsmål om kvaliteten i det datasettet modellene er trent på, spørsmål om hvordan verktøyene håndterer usikkerhet og tvetydighet i kildematerialet, samt spørsmål om hvordan verktøyene veker tekst fra ulike kilder. Vi må også ha med oss at KI-verktøy er tilbakeskuende i sin natur. De baserer sin respons på treningsdataene. I utgangspunktet er de derfor dårlig egnet til å utvikle retten basert på refleksjoner omkring hvordan samfunnet endrer seg over tid. Man kan derfor undre på om KI-verktøy ville kunne forutsett rettstilstanden som kom til uttrykk i f.eks. Sykejournaldommen (Rt. 1977 s. 1035) og Husmorddommen (Rt. 1975 s. 220).

Bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål reiser også etiske spørsmål. Skjevheter i treningsdataene vil kunne påvirke hvilke resultater KI-verktøyet kommer frem til. I mange tilfeller er verken treningsdataene eller algoritmene som KI-verktøyet benytter tilgjengelig for allmenheten, noe som innebærer at det er umulig å avdekke eventuelle skjevheter i dataene eller algoritmene. Som Sundquist påpeker, har de juridiske lærestedene et særlig ansvar for å legge til rette for at studentene reflekterer over hvilken betydning disse faktorene bør ha for hvordan vi bruker generative KI-verktøy:

*A central challenge for law schools, then, is to help our students understand how artificial intelligence technologies contribute to the formation of algorithmic legal knowledge, when the assumptions underlying such predictive analytics are not only subject to human biases (racial, gender, and otherwise) but also typically shielded from outside review by intellectual property protections.<sup>19</sup>*

I noen tilfeller reiser bruk av KI-verktøy til spørsmål om rettssikkerhet. Dette gjelder ikke minst for tilfeller der det er tale om å ilegge sanksjoner basert på funn som en KI-modell har gjort, men hvor modellen ikke selv forklarer hvordan den har kommet frem til disse funnene, og hvor heller ikke algoritmene og treningsdataene som KI-verktøyet er basert på er tilgjengelig. Et eksempel er bruk av KI-verktøy for å oppdage om en tekst helt eller delvis er utformet av KI. De KI-verktøyene som påstås å være i stand til å gjenkjenne KI-generert tekst vil som regel kun markere hvilke deler av teksten de mener at er utformet av KI, samt angi en sannsynlighet for at teksten ikke er utformet av et menneske. Verktøyene vil imidlertid ikke begrunne dette standpunktet, eller forklare hvordan det har kommet frem til akkurat denne sannsynligheten.<sup>20</sup> Spørsmålet blir da om det er akseptabelt å legge funnet fra KI-verktøyet til grunn som bevis, all den tid det ikke er mulig for et menneske å etterprøve det KI-verktøyet mener å ha funnet. Dersom studentene våre skal bli i stand til å bruke KI-verktøy til å løse rettsspørsmål på en faglig forsvarlig

---

<sup>19</sup> Sundquist s. 410.

<sup>20</sup> Se nærmere Debora Weber-Wulf m.fl., "Testing of detection tools for AI-generated text", *International Journal for Educational Integrity*, 19 (2023), side 1–39, DOI:<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>.

måte, er det viktig at de møter denne type etiske, metodiske og rettssikkerhetsmessige spørsmål i løpet av sine studier.

## 4. Emnedesign

### 4.1 Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene bør lære?

Et vellykket emnedesign forutsetter at den emneansvarlige har en klar tanke om hva formålet med emnet er, og at denne tanken blir kommunisert til studentene gjennom læringsutbyttebeskrivelsen. Utviklingen av KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål leder til at alle emneansvarlige må tenke gjennom hvordan dette påvirker formålet med det emnet man er ansvarlig for, og om læringsutbyttebeskrivelsen er tilpasset utviklingen.

Et første spørsmål er *hva studentene bør lære om bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, samt de utfordringer slik bruk medfører*. Ulike emner vil forholde seg til KI-verktøy på ulike måter. Introduksjonsemner, der studentene er ment å skulle tilegne seg juridisk grunnkompetanse, vil ikke nødvendigvis bruke mye tid på opplæring i bruk av KI-verktøy og de utfordringene slik bruk medfører. Mer viderekomne emner, som har til formål å forberede studentene på å håndtere rettsspørsmål på en virkelighetsnær måte, kan imidlertid vanskelig fylle sin rolle uten å inkludere undervisning i bruk av KI-verktøy mv. i emnedesignet.

For det andre bør samtlige emneansvarlige reflektere over om *læringsutbyttebeskrivelsen i tilstrekkelig grad er tilpasset det faktum at det finnes KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål*. Enkelte av dagens juristoppgaver vil bli overtatt av KI-verktøy som kan løse disse oppgaver raskere, billigere og mer treffsikkert enn mennesker. Dette vil igjen påvirke de forventningene som samfunnet og det praktiske rettsliv stiller til juristers kompetanse. Ajevski m.fl. formulerer det slik:

*[I]f technology can complete routine work to allow lawyers to concentrate on more complex tasks, then higher order skills become more valuable. Deep knowledge and judgement remain critical components of a lawyer's job, and human skills such as empathy are becoming increasingly more important in a technologically enhanced world.<sup>21</sup>*

For samfunnet gir det liten mening å utdanne jurister med en kompetanse som KI-verktøy kan erstatte. Som utdanningsinstitusjon må vi derfor sikre at studentene tilegner seg kompetanse på de områdene hvor KI-verktøy i overskuelig fremtid *ikke* har potensiale til å prestere bedre enn godt kvalifiserte mennesker, slik som evnen til problemløsning og kritisk tenking. Som emneansvarlig må man tenke gjennom om emnedesignet legger til rette for at studentene tilegner seg ferdigheter som KI-verktøy ikke så lett kan erstatte.

---

<sup>21</sup> Ajevski mfl. s. 357.

Samtidig er det viktig at studentene tilegner seg den juridiske grunnkompetansen som er nødvendig for å kunne vurdere KI-genererte svar på rettsspørsmål. Det innebærer at det i mange tilfeller vil være riktig å beholde oppgaver som KI vil kunne løse, men som studentene forutsettes å arbeide med uten bruk av KI-verktøy.

*KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål kan også få betydning for en annen del av emnedesignet, nemlig vurderingen av den totale arbeidsbelastningen på emnet. Forskning viser at dersom studentene opplever for høy arbeidsbelastning i et emne, så kan dette lede studentene i retning av en overflatetilnærming til egen læring.<sup>22</sup> Studentene vil da lete etter snarveier for å oppfylle de kravene og forventningene som de opplever å bli møtt med. For enkelte studenter kan bruk av KI-verktøy være en slik «snarvei» for å besvare arbeidsgruppeoppgaver, storgruppeoppgaver/ seminaroppgaver eller obligatoriske oppgaver, selv om de ikke ville brukt KI-verktøy på en slik måte dersom de hadde opplevd arbeidsbelastningen som overkommelig. En kritisk vurdering av den totale arbeidsbelastningen for studentene på de emnene man har emneansvaret for, kan derfor være et effektivt tiltak for å redusere risikoen for at studentene tar i bruk KI-verktøy for å løse oppgaver som de blir bedt om å arbeide uten bruk av KI.*

## 4.2 Hvordan vurderer vi hva studentene har lært?

### Valg av vurderingsform

Når man diskuterer hvilken betydning utviklingen av KI-verktøy vil få for utdanningssektoren, blir fokuset ofte rettet mot spørsmål knyttet til prøving av studentene. Kan vi forsvare prøving der studentene kan bruke KI-verktøy, når vi i praksis ikke kan kontrollere om bruken av slike verktøy er i tråd med de regler og retningslinjer som fakultetet vedtar?

Det er bred enighet om at det er nødvendig å sikre integriteten i vurderingssituasjonen. Summativ vurdering i kontrollerte omgivelser («skoleeksamen», skriftlig eller muntlig) er og blir sentral for å sikre at sertifiseringen av fremtidens jurister skjer på forsvarlig grunnlag.

Samtidig har fakultetet i flere år høstet gode erfaringer med ulike varianter av hjemmeeksamener på ulike emner, og det er ikke ønskelig at eksistensen av KI-verktøy skal lede til at denne prøvingsformen fases ut. Hjemmeeksamen er en prøvingsform som gir studentene bedre tid til å jobbe med rettskilder og litteratur, og som også gir dem

---

<sup>22</sup> Se for eksempel Åge Diseth, Ståle Pallesen, Anders Hovland og Svein Larsen, "Course experience, approaches to learning and academic achievement", *Education & Training*, 2006 nr. 48 s. 156 – 169, særlig på s. 166

trening i å utforme andre typer tekster enn de som tradisjonelt skrives på en skoleeksamen. Hjemmeeksamen med forventninger til artikkellignende tekster spiller en særlig viktig rolle i forberedelsen av studentene til masteroppgaven på femte studieår.

Inntil videre er det ikke mulig å integrere kontrollert bruk av KI-verktøy på «skoleeksamen». Prøving av om studentene har tilegnet seg påkrevde ferdigheter i bruk av KI-verktøy vil derfor måtte skje i form av ulike former for hjemmeeksamen.

KI-verktøyene møter store utfordringer dersom vi ber dem om å løse komplekse og ustrukturerte oppgaver som krever en evne til kritisk tenking, god konseptuell forståelse og dyp metodisk forståelse. Dette er kompetanse som studentene må øve opp og som de bør prøves i – særlig på de senere studieårene. Dette må skje gjennom prøvingsformer der studentene har tilgang til alle hjelpemidler, og tilstrekkelig med tid til å reflektere grundig over krevende spørsmål.

Av ressurs hensyn vil ikke hvert enkelt emne kunne prøve både om studentene har påkrevde grunnkunnskaper og -ferdigheter til å kritisk vurdere KI-generert tekst (som må skje i form av «skoleeksamen») og om studentene kan bruke KI-verktøy på en hensiktsmessig måte (som per i dag må skje i form av en form for hjemmeeksamen). Det er Studieutvalget som har det overordnede ansvaret for at fakultetet samlet sett har prøvingsformer som ivaretar begge disse forutsetningene for forsvarlig bruk av KI-verktøy.

### Utforming av oppgaver

Opgaver som KI-verktøy kan besvare på en treffsikker måte uten nevneverdige bidrag fra studentene er uegnet for hjemmeeksamen, noe som også er presisert i «Instruks om oppgavegjeving og sensur». Det samme gjelder nødvendigvis for obligatoriske oppgaver som er ment å løses ved hjelp av KI-verktøy. Den er den emneansvarliges ansvar å unngå at slike oppgaver blir bitt.

For oppgaver til «skoleeksamen» kan gis oppgaver som KI-verktøy vil kunne svare på, men formålet må i så fall være å sikre at studentene har materielle og metodiske ferdigheter som er påkrevd for å kunne vurdere KI-generert svar på rettsspørsmål på det aktuelle rettsområdet. En måte å synliggjøre dette formålet på for studentene, kan være oppgaver hvor de nettopp blir bedt om å kommentere og vurdere KI-genererte tekster.

Opgaver som er ment å forberede studentene på en avsluttende skoleeksamen, kan utformes som potensielle eksamenoppgaver selv om det ikke er mulig å kontrollere om studentene gjør bruk av KI-verktøy i arbeidet med dem. Det bør presiseres at oppgavene forutsettes løst uten bruk av KI-verktøy, og at studentene ikke vil oppnå det tiltenkte læringsutbyttet om de ikke forholder seg til dette.

Selv om prøvingen på et emne skjer i form av en avsluttende skoleeksamen, er det full anledning til å gi obligatoriske oppgaver som legger opp til at studentene skal bruke KI-verktøy på nærmere angitt vis. Det er ikke slik at obligatorisk oppgave må være en slags «prøveeksamen». Et godt alternativ kan være obligatoriske oppgaver hvor noen deler forutsettes løst med bruk av KI-verktøy, mens andre forutsettes løst på «eksamensvilkår».

Spørsmålet som tvinger seg frem, er hvordan man best kan utforme oppgaver som KI-verktøy ikke kan besvare på en kvalifisert måte.

Vi vet at KI-verktøy gjennomgående er mye mindre til hjelp dersom studentene blir bedt om å besvare oppgaver som krever at de må anvende sine kunnskaper og ferdigheter og trekke linjer mellom ulike deler av fagstoffet, sammenlignet med hvordan de kan hjelpe studenter med oppgaver som tester studentenes evne til å reprodusere kunnskap. Dette betyr at praktikumsoppgaver fortsatt er en godt egnet oppgavetype. Inntil videre er KI-verktøy kun i stand til å gi studentene svært begrenset hjelp med å besvare slike oppgaver – i alle fall så lenge studenten ikke først gjør hovedtyngden av jobben gjennom å strukturere oppgaven og konkretisere for verktøyet hvilke rettsspørsmål oppgaven krever at man undersøker. Til dette kommer at praktikumsoppgaver er en oppgavetype som er godt egnet for å trene og teste studentenes evne til problemløsning og kritisk tenking.

Teorioppgaver bør man derimot bruke med stor forsiktighet. Dette gjelder ikke minst for oppgaver som ber studentene om å gjøre rede for et rettslig fenomen eller en bestemt rettsregel. Vi ser også at KI-verktøy foreløpig er i stand til å hjelpe studentene med spørsmål som gjelder internasjonal rett i større grad enn med teorioppgaver som krever at studentene drøfter norsk rett. Dersom man ønsker å bruke teorioppgaver for prøving i emner der vurderingen skjer utenfor kontrollerte omgivelser, bør man utforme en teorioppgave som krever at studentene må se ulike deler av emnet i sammenheng, sammenstiller ulike rettsregler, eller aktivt forholde seg til konsepter som har blitt introdusert gjennom undervisningen i emnet.

#### 4.3 Hvordan kan vi best legge til rette for at studentene lærer det de skal lære?

KI-verktøy som er i stand til å besvare rettsspørsmål vil også få betydning for læringsdesignet på det enkelte emnet. Læringsdesign basert på «omvendt undervisning» har en fordel sammenlignet med mer tradisjonelle undervisningsformer når det gjelder å legge til rette for at studentene tilegner seg evner til å løse komplekse og ustrukturerte problem.<sup>23</sup> Kjernen i omvendt undervisning er at de delene av læringen som handler om å bygge opp en kunnskapsbase og en grunnleggende forståelse for faget skjer gjennom

---

<sup>23</sup> Se for eksempel Iwaniec m.fl., “A practical case study exploring how flipped learning affects the development of problem solving skills in two different disciplines”, *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 10 (2017) nr.1, DOI: <https://doi.org/10.21100/compass.v10i1.426>.

selvstudium av litteratur, dommer, videoer, podkaster eller lignende, og at den tiden underviseren bruker sammen med studentene brukes på aktiviteter som legger til rette for å øke studentenes forståelse og deres evne til å anvende kunnskap. I tillegg bør man, særlig på senere studieår, legge til rette for at studentene trener på å «pakke ut» en problemstilling, for eksempel gjennom å sammenligne problemstillingen med lignende tema i og utenfor emnet, med sikte på å finne likheter og forskjeller i argumentasjonsmåte og faglig forsvarlige løsninger.

Det kan derfor være lurt å bruke mest mulig tid av den tiden vi bruker sammen med studentene på aktiviteter som stimulerer forståelse og evne til å anvende kunnskap. Dette gjelder særlig for seminar- og storgruppeundervisning, der studentene blant annet bør trene på å løse ustrukturerte og komplekse problemoppgaver. Det er imidlertid viktig at denne delen av undervisningen er tilpasset hvilken del av studiet studentene befinner seg på, og at man tar hensyn til at studentene må ha på plass noen grunnleggende forutsetninger for å håndtere de oppgavene de blir bedt om å løse. Dette kan bety at underviseren må spille en mer aktiv rolle i denne undervisningen på de første studieårene, enn på de senere studieårene. Fried formulerer det slik:

*Early on in the first year of law school and in introductory courses, modelling is essential, as students will not yet have sufficient domain knowledge to engage meaningfully in unstructuring. This modelling may include explicitly discussing alternative ways a case could have been framed, including looking at arguments made by opposing parties. It may involve walking through alternative approaches to hypothetical fact patterns. ... In upper year and more advanced courses, and even in the later parts of the first year, students will have begun to develop an understanding of deep structures and organising conceptual frameworks. In these courses, students should be explicitly encouraged to seek additional facts and context for intractable problems and then experiment with alternative ways to frame the problem.<sup>24</sup>*

Opplæring i bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål forutsetter en gjennomtenkt og helhetlig plan. For å sette studentene best mulig i stand til å lære hva som er hensiktsmessig og faglig forsvarlig bruk av KI-verktøy innenfor et fagfelt, er det viktig at de først har tilegnet seg grunnleggende forståelse for faget og den kunnskapsbasen som faget bygger på. Uten en slik forståelse er det risiko for at studentene ikke ser utfordringene med, eller svakhetene i, den responsen KI-verktøyene gir. Undervisningen i bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål bør også inkludere refleksjoner rundt de etiske, metodiske og rettssikkerhetsmessige utfordringene slik bruk medfører. I det hele vil kvaliteten på et undervisningsopplegg der man lærer studentene om bruk av KI-verktøy i stor grad bero på i hvor stor grad man lykkes med å få til et samspill mellom jus, pedagogikk og teknologi. Ryan formulerer det på denne måten:

---

<sup>24</sup> Fried s. 18.



*However, the value of incorporating legal tech into the curriculum needs to go beyond simply preparing law graduates to work as legal professionals, it needs to be underpinned by a consideration of the philosophy of technology to facilitate an exploration of the moral and ethical questions raised by applications of technology.*<sup>25</sup>

Det er også viktig at undervisningen på dette området ikke kun fokuserer på å lære studentene å bruke verktøyet. Undervisning i bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål gir en god anledning til også å trene studentene i problemløsning, kritisk tenking og samarbeid. Dette innebærer igjen at man må sette av nok tid til at studentene får jobbet ordentlig med teknologien, og at de får mulighet til å gjøre seg sine egne erfaringer med hvilke styrker og svakheter disse verktøyene har.

---

<sup>25</sup> Ryan s. 397.