

Genialt eller galt?

Studentperspektiver på KI i høyere utdanning ved UiT, 2023–2025

Kine M. D. Maxwell | UB/Result

Septentrio Reports, (2) 2026



<https://doi.org/10.7557/7.8672>

© The author(s). This is an Open Access publication distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License.

Anbefalt sitering: Maxwell, K. Genialt eller galt? Studentperspektiver på KI i høyere utdanning ved UiT, 2023–2025. *Septentrio Reports*, (2) 2026. <https://doi.org/10.7557/7.8672>

Denne rapporten dekker tre års undersøkelsesdata fordelt på elleve innholdsdel. Ikke alle lesere vil ha behov for alt. Tabellen nedenfor viser seks leserroller og hvilke deler og anbefalinger som er mest relevante for dem. Delnumre følger innholdsfortegnelsen. Alle anbefalinger finnes i del 11.

Hvis du er...	Begynn her
Medlem av UiTs ledelse	Sammendrag og Nøkkelfunn for å få oversikten. Del 11 (Konklusjoner og anbefalinger) for institusjonelle handlingspunkter, særlig anbefaling 1, 2 og 3. Del 9 (Opplæring, undervisningsintegrering og læringsbehov) for data om opplæringsgapet. Del 1 (Innledning) for nasjonal kontekst, inkludert Malthe-Sørenssen-utvalget og Studiebarometeret.
Fakultetsleder eller instituttleder	Del 7 (Institusjonelle temaer) for funn om opplæring, retningslinjer, vurdering og variasjon mellom fakultetene. Del 9.2 (Opplæring fordelt på fakultet) og del 9.3 (Trender i undervisningsintegrering) for mer konkrete fakultetsrelevante forskjeller. Anbefaling 1, 2 og 4.
Ansvarlig for vurderingsdesign eller eksamensreglement	Del 7.2 (Uklare og uforutsigbare retningslinjer), del 7.3 (Vurderingsreform) og del 8 (UiTs veiledning for KI-bruk under eksamen). Del 9.3 (Trender i undervisningsintegrering) er også relevant som bakgrunn for hvordan KI faktisk møter studentene i undervisningen. Anbefaling 2 og 3.
Underviser	Del 3 (Bruksmønstre) for hva studenter faktisk gjør med KI. Del 6 (Hvordan studentene mener KI bør brukes) for studentperspektiver på hensiktsmessig bruk. Del 9.3 (Trender i undervisningsintegrering) og del 9.4 (Hva studentene ønsker å lære) for hva studenter sier de trenger. Anbefaling 1, 3 og 4.
Interessert i strategi eller retningslinjer	Del 8 (UiTs veiledning for KI-bruk under eksamen) for en redegjørelse for firenivåskalaen og dens begrunnelse. Del 7 (Institusjonelle temaer) for problemer studentene har identifisert med gjeldende tilbud. Del 10 (Tre år oppsummert) for den helhetlige fortellingen. Anbefaling 1, 2, 5 og 6.
Ute etter en rask oversikt	Nøkkelfunn og Sammendrag. Gå deretter direkte til del 11 (Konklusjoner og anbefalinger). Prioriteringsavsnittet i begynnelsen av anbefalingsdelen viser hvilke av de seks anbefalingene som krever mest umiddelbar oppfølging.

Forsideillustrasjon er generert med DALL·E, basert på instruks formulert av forfatteren.

Innhold

1	INNLEDNING	2
2	OM RAPPORTEN	3
	2.1 METODE OG UTFORMING AV UNDERSØKELSENE	3
	2.2 UTVALGETS SAMMENSETNING OVER TRE ÅR	4
3	BRUKSMØNSTRE	7
	3.1 UTBREDELSE OG BRUKSFREKVENS.....	7
	3.2 HVILKE KI-VERKTØY BRUKER STUDENTENE?	10
	3.3 HVA BRUKER STUDENTENE KI-VERKTØYENE TIL?	11
	3.4 AKTIV BRUK AV KI I UNDERVISNING	13
	3.5 KI I FORBINDELSE MED ARBEIDSKRAV OG VURDERING	15
4	HOLDNINGER OG OPPFATNINGER.....	16
	4.1 GENERELLE HOLDNINGER TIL KI-TEKNOLOGI.....	16
	4.2 HOLDNINGER TIL KI I HØYERE UTDANNING	17
	4.3 FORVENTNINGER TIL KIs INNVIRKNING PÅ UTDANNINGEN.....	18
5	ETISKE UTFORDRINGER	24
	5.1 DE FEM MÅLTE DIMENSJONENE.....	24
	5.2 ETISKE UTFORDRINGER, ÅPNE SPØRSMÅL.....	27
6	HVORDAN STUDENTENE MENER KI BØR BRUKES: TEMATISK ANALYSE.....	29
	6.1 KI SOM LÆRINGSPARTNER OG PERSONLIG VEILEDER.....	29
	6.2 TEKST- OG SPRÅKSTØTTE.....	30
	6.3 IDÉUTVIKLING OG IDEMYLDRING.....	31
	6.4 KODING OG TEKNISK PROBLEMLØSNING.....	31
	6.5 SELVTESTING OG EKSAMENSFORBEREDELSE	32
	6.6 TILGJENGELIGHET OG INKLUDERING	33
	6.7 FREMVOKSENDE BRUKSOMRÅDER I 2025.....	34
7	INSTITUSJONELLE TEMAER: HVA STUDENTENE FORTELLER OM UIT	36
	7.1 OPPLÆRINGSGAPET	36
	7.2 UKLARE OG UFORUTSIGBARE RETNINGSLINJER.....	37
	7.3 VURDERINGSREFORM.....	39

7.4	VARIASJON MELLOM FAKULTETENE.....	41
8	UITS VEILEDNING FOR KI-BRUK UNDER EKSAMEN	45
8.1	FRA 2024 TIL 2025: HVORFOR VEILEDNINGEN BLE REVIDERT	45
8.2	FIRENIVÅSKALAEN: UTFORMING OG DETALJER.....	46
8.3	HVORDAN VEILEDNINGEN SVARER PÅ STUDENTENES BEKYMRINGER.....	47
9	OPPLÆRING, UNDERVISNINGSINTEGRERING OG LÆRINGSBEHOV.....	50
9.1	TRENDER I FORMELL OPPLÆRING	50
9.2	OPPLÆRING FORDELT PÅ FAKULTET	52
9.3	TRENDER I UNDERVISNINGSINTEGRERING	53
9.4	HVA STUDENTENE ØNSKER Å LÆRE.....	54
9.5	SAMMENHENGER MELLOM OPPLÆRING OG HOLDNINGER TIL KI	57
10	TRE ÅR OPPSUMMERT: DEN UTVIKLENDE STUDENTDISKURSEN.....	60
10.1	FRA NYHET TIL NORMALISERING.....	60
10.2	KALKULATORANALOGIEN	60
10.3	SKILLET MELLOM VERKTØY OG ORAKEL	61
10.4	DEN VOKSENDE MOTSTEMMEN.....	61
10.5	STUDENTENES MIKROETIKK SOM SKYGGEPOLITIKK.....	61
10.6	DET MILJØMESSIGE SKIFTET	62
11	KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER	64
11.1	OPPSUMMERING AV FUNN	64
11.2	ANBEFALINGER.....	65
11.3	ANBEFALINGER KORT OPPSUMMERT.....	68
11.4	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	69
12	REFERANSER	70

Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra tre årlige undersøkelser (2023–2025) om studenters holdninger til og bruk av kunstig intelligens (KI), særlig store språkmodeller gjort tilgjengelige gjennom chatgrensesnitt som ChatGPT, Microsoft Copilot og UiTs egen ChatUiT. Til sammen gir undersøkelsene et bilde av hvordan KI har blitt integrert i studentenes studiehverdag over tid, og danner et empirisk grunnlag for institusjonelle beslutninger ved UiT Norges arktiske universitet.

Undersøkelsene ble gjennomført hver november via Nettskjema, med 605 respondenter i 2023, 327 i 2024 og 441 i 2025. Fordelingene på fakultet, studienivå og demografiske grupper var i hovedsak sammenlignbare.

Hovedbildet er at KI-bruk blant UiT-studenter har økt raskt og blitt normalisert. I 2023 oppga 40,7 prosent ukentlig bruk; i 2025 hadde dette steget til 69,9 prosent, og nær 30 prosent rapporterte daglig bruk. Holdningene har samtidig blitt mer sammensatte: andelen som forventer positiv innvirkning på utdanningen, har falt, mens bekymringen for læring og kritisk tenkning har økt. Etiske bekymringer knyttet til plagiering, pålitelighet, bias og miljøpåvirkning er blitt tydeligere. Generativ KI må derfor forstås som en varig premiss for undervisning, vurdering og studentstøtte ved UiT.

De kvalitative svarene viser at studentene i 2025 har en mer utviklet forståelse av KI. De beskriver det som et verktøy som må brukes med skjønn, understreker betydningen av presise instruksjoner og peker på konkrete pedagogiske bruksområder. Samtidig uttrykker de bekymring for rettferdighet, avhengighet, miljøkostnader og en institusjon mange mener ikke har holdt tritt med utviklingen. Studentene trenger ikke bare regler, men faglig forankret støtte som setter dem i stand til å bruke KI med kritisk vurdering og etisk bevissthet.

Funnene samsvarer med Studiebarometeret 2025, som dokumenterer høy KI-bruk, utilstrekkelig opplæring og uklare retningslinjer i norsk høyere utdanning. Utfordringene ved UiT inngår dermed i en bredere strukturell situasjon i sektoren og bør behandles som et strategisk utdanningsspørsmål.

Rapporten avsluttes med seks anbefalinger om fagforankret KI-kompetanse, tydeligere rammer for KI-bruk, prosessorientert læringsdesign, kompetanseutvikling for undervisere, anerkjennelse av etiske og miljømessige spørsmål og videreføring av undersøkelsesserien. Samlet peker rapporten på et vedvarende gap mellom hvor raskt KI er blitt del av studentenes praksis og hvor raskt institusjonen har respondert – et gap som gjør KI til et spørsmål om utdanningskvalitet, institusjonell styring og faglig legitimitet ved UiT.

Nøkkelfunn

Funnene nedenfor oppsummerer hovedresultatene fra den treårige undersøkelses-serien. Henvisningene til deler av rapporten viser hvor hvert funn blir nærmere utdypet.

1. Bruken av KI er blitt nær allmenn.

Andelen respondenter som oppga ukentlig eller daglig bruk, økte fra 40,7 prosent i 2023 til 69,9 prosent i 2025, og nær 30 prosent rapporterer nå daglig bruk. KI er ikke lenger et marginalt fenomen i studentlivet, men en integrert del av studiehverdagen for et klart flertall av studentene. Dette gjør det utilstrekkelig å møte KI med ad hoc-løsninger; ved UiT må teknologien håndteres som en del av studentenes faktiske læringsvilkår. *(Del 3)*

2. Bruk og positive forventninger har delvis glidd fra hverandre.

Studentene bruker KI mer, samtidig som færre forventer at teknologien vil ha en overveiende positiv innvirkning på utdanningen. Andelen som forventer at KI vil være til fordel for utdanningen deres, falt fra 57,4 prosent til 50,3 prosent i løpet av de tre årene, mens andelen som forventer en samlet negativ effekt, nesten ble doblet, fra 11,9 prosent til 18,8 prosent. Dette tyder på at økt bruk ikke nødvendigvis uttrykker økt tillit, men snarere at KI er blitt et verktøy studentene opplever som vanskelig å overse i praksis. For UiT betyr dette at økt bruk ikke kan tas som uttrykk for tillit eller pedagogisk verdi, men må møtes med tydeligere faglig og institusjonell rammesetting. *(Del 4, 10)*

3. Den etiske bekymringen har økt på alle målte områder.

Bekymringen knyttet til plagiering, pålitelighet, bias/skjevhet, miljøpåvirkning og personvern økte fra år til år. Den sterkeste økningen gjelder bærekraft: gjennomsnittsskåren for bekymring på dette området steg fra 2,60 i 2023 til 3,58 i 2025 på en fempunktsskala. Miljømessige og samfunnsmessige sider ved KI framstår dermed som stadig mer framtrædende i studentenes vurderinger. Dette betyr at UiTs arbeid med KI ikke bare bør handle om tilgang og regulering, men også om legitimitet, transparens og ansvarlig institusjonell praksis. *(Del 5)*

4. Studentenes måte å snakke om KI på har modnet betydelig.

I 2025 beskriver de i større grad KI som et verktøy som må brukes med skjønn, heller enn som en autoritet eller en trussel i seg selv. De formulerer mer presise refleksjoner om hensiktsmessig bruk, institusjonelt ansvar og behovet for

tydeligere rammer. Utviklingen fra 2023 til 2025 handler derfor ikke bare om økt kjennskap, men også om tydeligere etisk og pedagogisk bevissthet. (Del 6, 10)

5. Mangelen på opplæring er stor og vedvarende.

Andelen studenter som oppga å ha fått formell opplæring i KI, økte fra 7,4 prosent til 17,2 prosent i løpet av de tre årene, men andelen som bruker KI regelmessig, har vokst langt raskere. Avstanden mellom dem som bruker KI jevnlig, og dem som har mottatt opplæring, er dermed fortsatt stor. Mange studenter må orientere seg i disse verktøyene på egen hånd eller gjennom uformell erfaringsutveksling med medstudenter. Dette gjør opplæringsspørsmålet til et konkret kvalitetsproblem i utdanningen, ikke bare et spørsmål om frivillige støttetiltak. (Del 9)

6. Veiledningen og rammene for KI-bruk er fortsatt uklare for en betydelig andel studenter.

I 2025 oppga 30,6 prosent av respondentene at de ikke visste om KI var tillatt i vurderingene deres, og 42,6 prosent var enten usikre på eller ikke kjent med UiTs anbefalinger og veiledning. Uklarhet på emnenivå rapporteres gjennomgående i alle tre år, og studentene beskriver at dette skaper både bekymring og opplevelser av urettferdighet. For UiT innebærer dette at uklarhet i emnekommunikasjonen ikke bare skaper usikkerhet, men også kan undergrave opplevelsen av rettferdighet og forutsigbarhet i vurdering. (Del 7, 8)

7. Forskjellene mellom fagområdene er tydelige og gjennomgående.

Studenter ved Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi framstår som de mest konsekvente KI-brukerne og de mest positive i sine forventninger til KIs innvirkning på utdanningen. Studenter ved Det juridiske fakultet og Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning er de mest skeptiske, og skepsisen har tiltatt gjennom treårsperioden. Dette tyder på at KI oppfattes ulikt på tvers av fagfelt, avhengig av hvilke arbeidsformer, kunnskapstradisjoner og vurderingsformer som står sentralt. UiTs videre arbeid med KI bør derfor kombinere institusjonell samordning med fag- og fakultetstilpassede tiltak. (Del 3, 4, 9)

8. UiTs firenivåskala for KI-bruk under eksamen framstår som prinsipielt velfundert.

Studenter som kjenner til modellen, gir i hovedsak sin tilslutning til dens vektlegging av åpenhet og transparens. Problemet ligger først og fremst i implementeringen: kjennskapen er fortsatt ufullstendig, anvendelsen på emnenivå er ujevn, og sjekklisten for undervisere er ennå ikke tatt systematisk i bruk. *(Del 8)*

9. Funnene ved UiT samsvarer med nasjonale data.

Studiebarometeret 2025 viser at generativ KI nå er utbredt i norsk høyere utdanning, samtidig som mange studenter vurderer opplæringen som utilstrekkelig og de institusjonelle rammene som uklare. Utfordringene denne rapporten dokumenterer, er dermed ikke særegne for UiT, men uttrykk for en bredere strukturell situasjon i sektoren. *(Del 1, 9, 10)*

1 Innledning

Da OpenAI lanserte ChatGPT i november 2022, stod universiteter over hele verden overfor det samme problemet samtidig: et allment tilgjengelig KI-verktøy¹ som kunne generere sammenhengende akademisk tekst var kommet på banen, og de færreste institusjonene hadde et rammeverk for å håndtere det. I løpet av få måneder ble debatten om KI og akademisk integritet en sentral del av den internasjonale diskusjonen i høyere utdanning. Norsk høyere utdanning var intet unntak. En rapport fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir, 2025) viste at færre enn en tredjedel av norske universiteter og høyskoler på det tidspunktet hadde utviklet institusjonelle planer for generativ KI i undervisning og læring. Samtidig har forskningen på KI i høyere utdanning vokst raskt internasjonalt, og nyere oversikter framhever behovet for sterkere vekt på etikk, samarbeid og metodisk stringens i feltet (Bond et al., 2024).

Undersøkelsen ved UiT ble initiert av forfatteren høsten 2023, etter et møte med forskere ved Høgskulen på Vestlandet, som på det tidspunktet var i gang med en lignende studie (Møgelvang et al., 2023). Beslutningen om å samordne spørreskjemaene ble tatt uformelt mellom forskerne, med sikte på å muliggjøre sammenligninger på tvers av institusjoner. Beslutningen om å følge utviklingen over tid, før det fantes rammeverk på sektornivå, har nå resultert i et datamateriale som strekker seg over tre år og dekker en periode preget av rask og konsentrert endring: fra forsiktig utprøving i 2023, via økende normalisering i 2024, til nær allmenn utbredelse i 2025. Denne rapporten sammenfatter alle tre årene i ett samlet kunnskapsgrunnlag, og kan fungere som støtte for ledere og undervisere ved UiT i beslutninger om KI-politikk, læringsdesign, reform av vurderingsformer og kompetanseutvikling.

Den nasjonale politikktutviklingen har også beveget seg betydelig i denne perioden. I mars 2025 oppnevnte regjeringen Malthe-Sørenssen-utvalget, med mandat til å vurdere KIs konsekvenser for læring, vurdering og institusjonell styring i sektoren. I sin foreløpige vurdering, som ble oversendt Kunnskapsdepartementet i desember 2025, peker utvalget på et grunnleggende validitetsproblem i dagens vurderingspraksis: generativ KI har økt avstanden mellom kvaliteten på en studentbesvarelse og hva denne besvarelsen faktisk sier om kandidatens egen kompetanse (Malthe-Sørenssen-utvalget, 2025). Dataene fra UiT belyser direkte mange av de forholdene utvalget peker på, og flere steder i denne rapporten leses de to kunnskapsgrunnlagene i sammenheng.

¹ Av hensyn til lesbarhet brukes «KI-verktøy» i denne rapporten som en forenklet samlebetegnelse for generative KI-systemer med samtalegrensesnitt.

2 Om rapporten

Rapporten er strukturert i elleve deler. Del 3 til 5 presenterer de tre hovedområdene i den kvantitative analysen: bruksmønstre, holdninger og oppfatninger samt etiske dimensjoner. Del 6 og 7 inneholder tematiske analyser av responsen på de åpne spørsmålene i undersøkelsen og belyser henholdsvis hvordan studentene mener KI bør brukes, og hvilke temaer materialet avdekker om UiTs nåværende situasjon på området. Del 8 beskriver og vurderer UiTs rammeverk av anbefalinger for bruk av KI på eksamen. Del 9 undersøker utviklingstrekk i opplæringstilbud, integrering i undervisningen og studentenes læringsbehov. Del 10 gir en tverrgående narrativ syntese av hvordan studentenes måte å omtale og forstå KI på har utviklet seg gjennom de tre årene. Del 11 sammenfatter rapportens konklusjoner og presenterer seks anbefalinger.

Gjennom hele rapporten presenteres de kvantitative funnene med sammenligninger mellom årskullene for å legge til rette for analyser av utvikling over tid. De kvalitative funnene er organisert tematisk snarere enn kronologisk. Særtrekk ved 2025-materialet løftes fram der de representerer tydelige endringer sammenlignet med tidligere år. Studentsitater som opprinnelig er skrevet på engelsk, er oversatt av forfatteren.

2.1 Metode og utforming av undersøkelsene

Alle tre undersøkelsene ble gjennomført digitalt via Nettskjema i november hvert år (2023, 2024 og 2025). Rekrutteringen foregikk gjennom kunngjøringer i læringsplattformen Canvas og plakater på campus. Deltakelsen var frivillig og anonym. Respondentene kunne i tillegg melde seg på en separat trekning av et gavekort til Studentsamskipnadens kantiner og kaféer. Denne påmeldingen var ikke koblet til svarene deres i undersøkelsen.

Spørreskjemaet bestod av to hoveddeler: en del om bruk og erfaringer (bruksfrekvens, formål, mottatt opplæring og integrering i undervisningen) og en del om holdninger (til KI generelt og til KI i høyere utdanning spesielt, i hovedsak målt ved hjelp av Likert-skalaer). Spørreskjemaet inneholdt også åpne spørsmål, der studentene ble invitert til å utdype hva de mente var gode måter å bruke KI på, hvilke institusjonelle utfordringer de så, og andre observasjoner de ønsket å dele. Av hensyn til rapportens omfang og lesbarhet er de fullstendige spørreskjemaene ikke tatt inn som vedlegg, men de kan gjøres tilgjengelige ved behov.

De kvantitative delene av rapporten bygger gjennomgående på deskriptiv statistikk: frekvenser og prosentandeler for kategoriske variabler, samt gjennomsnitt og medianer for skalerte spørsmål. Det er valgt å ikke rapportere inferensstatistiske analyser, både fordi utvalget ikke er sannsynlighetsbasert, og fordi datamaterialets primære funksjon er å tjene som et kunnskapsgrunnlag for institusjonell utvikling, snarere enn som grunnlag

for statistisk generalisering. De åpne svarene ble analysert tematisk. Temaene ble utviklet induktivt på grunnlag av materialet og deretter kodet systematisk på tvers av hele datasettet.

2.2 Utvalgets sammensetning over tre år

Undersøkelsen ble gjennomført i tre påfølgende studieår: 2023 ($n = 605$), 2024 ($n = 327$) og 2025 ($n = 441$), noe som gir et samlet utvalg på 1 373 respondenter. Alle deltakerne var registrerte studenter ved UiT Norges arktiske universitet. I det følgende beskrives den demografiske og strukturelle sammensetningen av hvert årskull med hensyn til studienivå, fakultetstilknytning, studielengde, aldersgruppe og kjønn.

Som det framgår av tabellene og figurene på side 5 og 6, er utvalgenes sammensetning i hovedsak sammenlignbar på tvers av de tre undersøkelsesårene, noe som gir et godt grunnlag for sammenligninger over tid. Samtidig er det tre trekk ved utvalgene som bør tas i betraktning når utviklingstrekkene skal tolkes:

- Andelen masterstudenter økte fra 29,1 prosent i 2023 til 37,4 prosent i 2025, mens andelen bachelorstudenter sank tilsvarende, fra 52,7 til 44,2 prosent. Hvilken betydning denne forskyvningen kan ha for utviklingen i studentenes holdninger over de tre årene, drøftes i seksjon 3.3.
- Andelen respondenter tidlig i studieløpet økte betydelig, fra 28,8 prosent i 2023 til 44,2 prosent i 2025. Den analytiske betydningen av denne endringen for tolkningen av funn om KI-bruk og studentholdninger drøftes senere i rapporten.

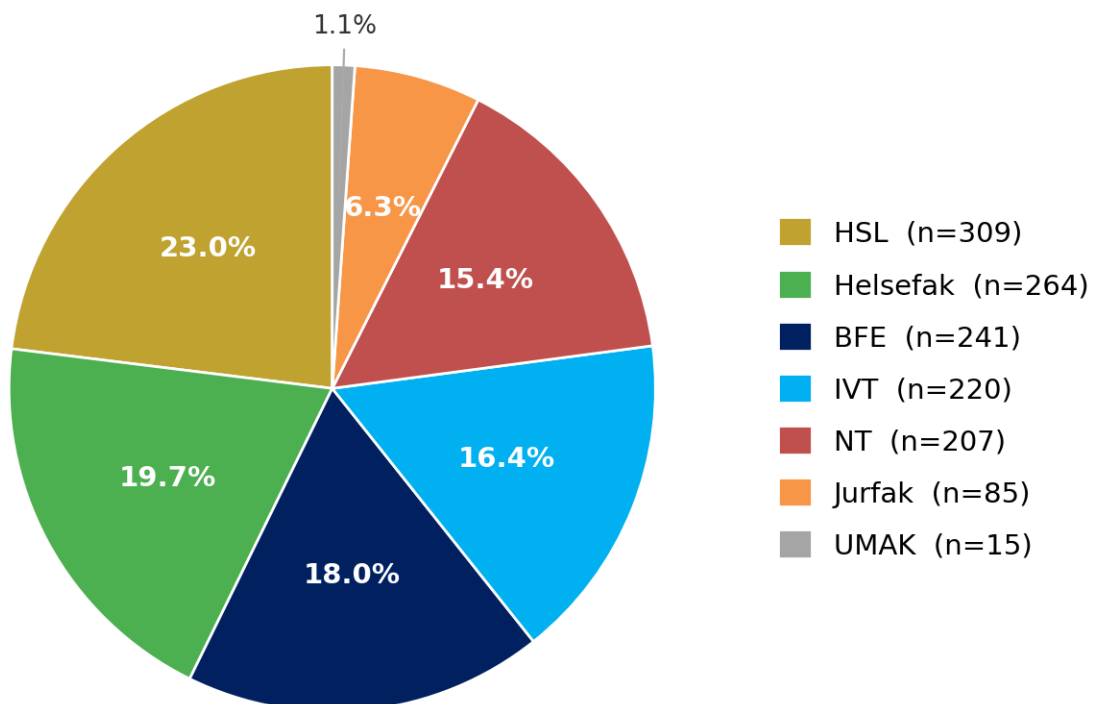
Alle fakultetene var representert alle tre årene (se figur 1 og tabell 2). Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (HSL) og Det helsevitenskapelige fakultet (Helsefak) var gjennomgående de to største fakultetsgruppene og utgjorde samlet om lag 40–44 prosent av respondentene hvert år. Endringer i fakultetssammensetningen over tid, særlig nedgangen i andelen respondenter fra Helsefak (fra 21,4 til 15,9 prosent) og økningen fra Fakultet for naturvitenskap og teknologi (NT-fak) (fra 12,9 til 18,5 prosent), bør tas med i vurderingen ved tolkning av fakultetsvise sammenligninger i de påfølgende delene av rapporten. Kjønnfordelingen var forholdsvis stabil, og kvinner utgjorde gjennomgående omtrent halvparten av utvalget. Aldersfordelingen var på tvers av årene dominert av studenter på 25 år eller eldre, noe som gjenspeiler UiTs regionale studentprofil.

Genialt eller galt?

Tabell 1. Utvalgskarakteristikker fordelt på år.

	2023	2024	2025
Studieerfaring			
Mindre enn 1 år	28.8 %	41.3 %	44.2 %
1–3 år	45.0 %	30.6 %	29.3 %
Mer enn 3 år	26.3 %	28.1 %	26.5 %
Aldersgruppe			
20 og under	13.1 %	12.5 %	16.8 %
21–24	36.4 %	33.9 %	34.2 %
25 og over	50.5 %	53.5 %	49.0 %
Kjønn			
Kvinne	50.9 %	49.5 %	54.6 %
Mann	45.6 %	46.5 %	40.6 %
Ikke-binær/kjønnsflytende/andre/ønsker ikke å oppgi	3.5 %	3.9 %	4.8 %

Merk. Kolonnene angir prosentandeler innen hvert år. Andelene summerer ikke nødvendigvis til 100 på grunn av avrunding. Ikke-binære, kjønnsflytende og "ønsker ikke å oppgi"-svar er slått sammen for presentasjonsformål.

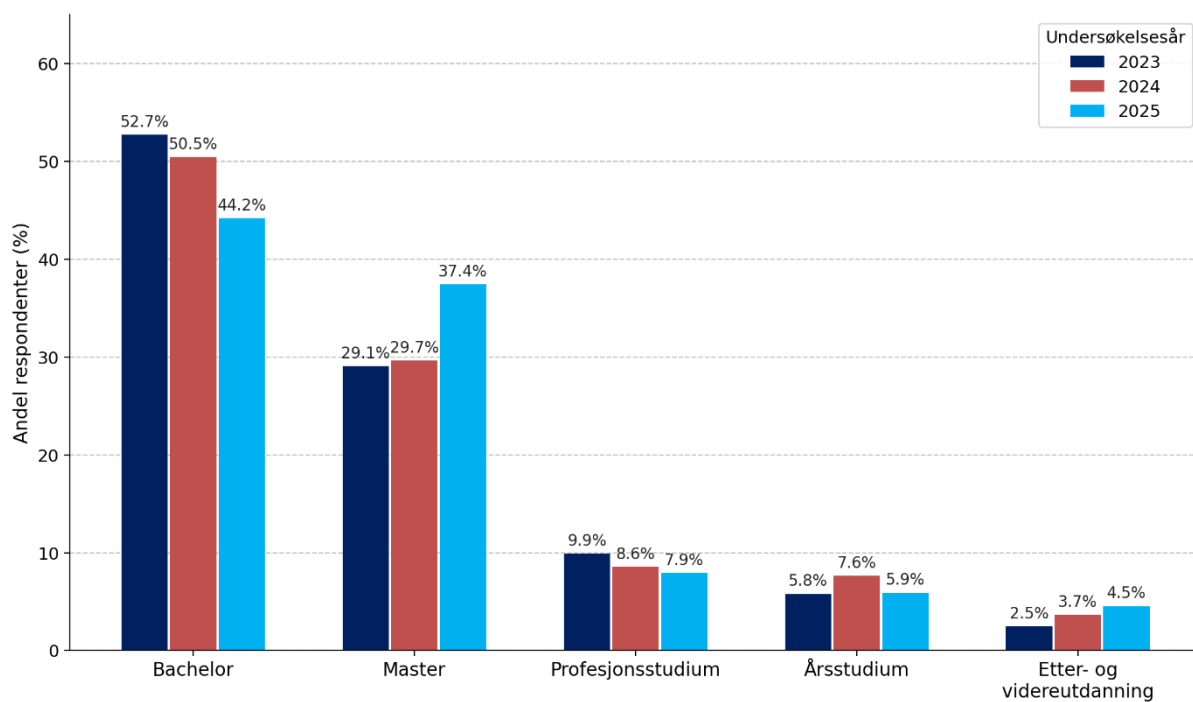


Figur 1. Andel respondenter fordelt på fakultet, samlet 2023–2025.

Tabell 2. Andel respondenter fordelt på fakultet, 2023–2025.

Fakultet	2023	2024	2025
BFE	117 (19,5 %)	48 (15,2 %)	76 (17,8 %)
HSL	136 (22,7 %)	64 (20,3 %)	109 (25,5 %)
IVT	100 (16,7 %)	59 (18,7 %)	61 (14,3 %)
NT	77 (12,9 %)	51 (16,2 %)	79 (18,5 %)
Helsefak	128 (21,4 %)	68 (21,6 %)	68 (15,9 %)
Jurfak	39 (6,5 %)	18 (5,7 %)	28 (6,6 %)
UMAK	2 (0,3 %)	7 (2,2 %)	6 (1,4 %)
Totalt*	599 (100 %)	315 (100 %)	427 (100 %)

* Totaltallene avviker noe fra det samlede antallet respondenter per år (2023: N=605, 2024: N=327, 2025: N=441) fordi respondenter uten registrert fakultetstilhørighet er utelatt (2023: n=6, 2024: n=12, 2025: n=14).



Figur 2. Andel respondenter fordelt på programnivå, 2023–2025.

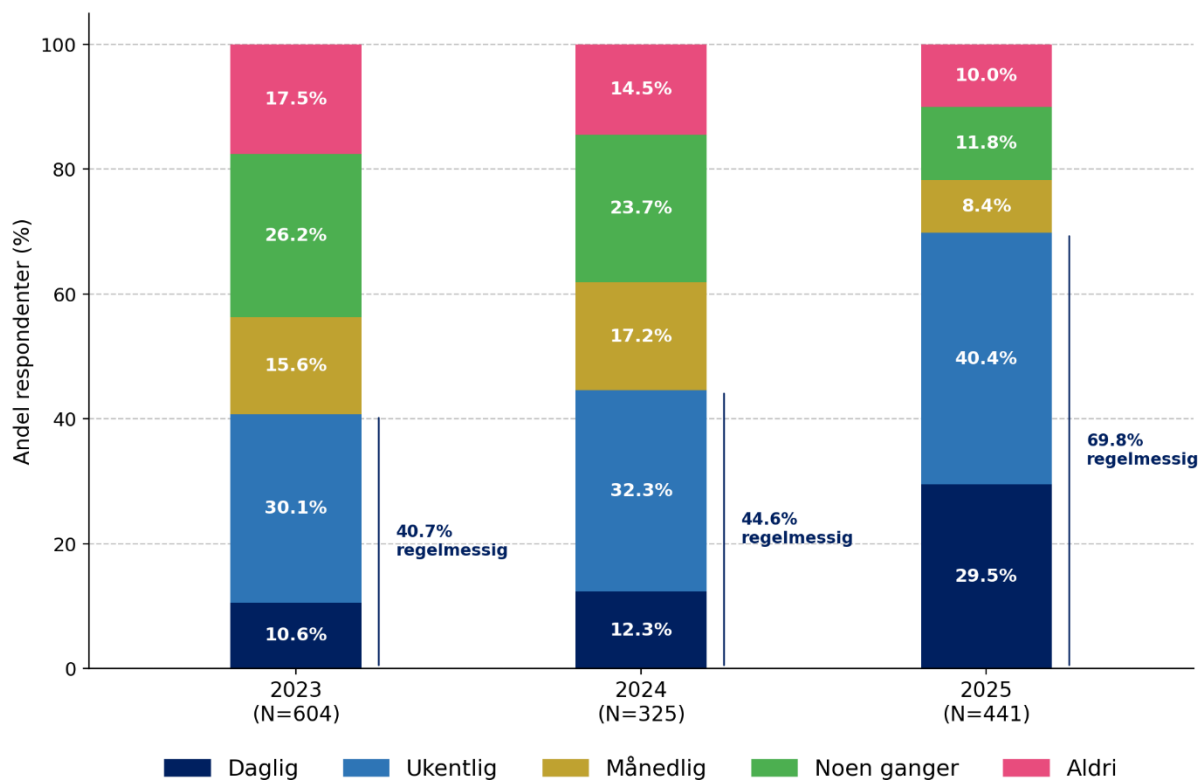
3 Bruksmønstre

Del 3 beskriver hvordan studentene ved UiT faktisk har brukt KI-verktøy gjennom de tre undersøkelsesårene. Analysen dekker seks dimensjoner: utbredelse og bruksfrekvens, kjønnsforskjeller i bruksfrekvens, hvilke KI-verktøy studentene bruker, hva de bruker dem til, aktiv bruk av KI i undervisning, og KI i forbindelse med arbeidskrav og vurdering.

Materialet tegner et bilde av rask og bred spredning i bruken. Veksten er særlig markant mellom 2024 og 2025, og mye tyder på at KI i løpet av denne perioden gikk fra å være et verktøy mange studenter prøvde ut, til å bli en etablert del av studiehverdagen for et klart flertall. Bruksmønstrene er imidlertid sammensatte. Studentene bruker KI til stadig flere formål, men dreiningen går i retning av mer selektiv og integrert støtte og bort fra helhetlig tekstgenerering. Økt bruk er heller ikke ensbetydende med tilfredshet eller ukritisk tilslutning, noe som utforskes nærmere i del 4.

3.1 Utbredelse og bruksfrekvens

Det mest markante funnet i undersøkelsesserien er hvor raskt og omfattende KI har blitt tatt i bruk blant UiT-studenter. I 2023 oppga 17,5 prosent av respondentene at de aldri hadde brukt KI-verktøy. I 2025 var denne andelen redusert til 10,0 prosent, og sammensetningen av brukergruppen hadde endret seg grunnleggende. Mens bare 10,6 prosent av studentene brukte KI-verktøy daglig i 2023, hadde andelen i 2025 økt til 29,5 prosent, altså nær tre av ti studenter. Andelen som brukte slike verktøy ukentlig steg fra 30,1 til 40,4 prosent. Figur 3 viser den samlede fordelingen av bruksfrekvens på tvers av de tre undersøkelsesårene.



Figur 3. Bruksfrekvens fordelt på år. Stablede søyler viser fordeling på tvers av brukskategorier; annoterte prosentandeler indikerer kombinerte regelmessige brukertotaler (daglig + ukentlig).

Økningen mellom 2024 og 2025 er av en helt annen størrelsesorden. Mens veksten fra 2023 til 2024 var beskjeden (om lag fire prosentpoeng i kategorien regelmessig bruk) var utviklingen fra 2024 til 2025 langt kraftigere: andelen respondenter som oppga at de brukte KI minst ukentlig økte 25 prosentpoeng, fra 44,6 prosent til 69,9 prosent. Dette tyder på at perioden 2024–2025 markerte et vendepunkt, der KI-verktøy gikk fra å være noe mange studenter prøvde sporadisk, til å bli et fast innslag i studiepraksisen for et klart flertall.

Flere forhold kan ha bidratt til denne akselerasjonen. De ledende KI-verktøyene ble i denne perioden både mer utviklede og mer avanserte; blant annet ble GPT-4o, Claude 3.5 og Gemini vesentlig mer kapable og pålitelige. Innføringen av UiTs egen tjeneste, ChatUIT, som omtales av studentene flere steder i det kvalitative materialet, muliggjorde dessuten en institusjonelt forankret inngang. Den økende normaliseringen av KI-bruk i samfunnet og mediebildet kan også ha påvirket tilbakeholdenheten som enkelte studenter ga uttrykk for i 2023. I tillegg peker flere studenter på at de oppfatter bruk av KI-verktøy som nærmest allmenn blant medstudentene, noe som trolig har bidratt til å skape en sosial forventning om bruk.

At andelen ikke-brukere gikk ned, bør likevel ikke forstås som at skepsisen er blitt borte. Det kvalitative materialet viser tydelig at mange av dem som faktisk bruker KI-verktøy, gjør

det motvillig eller innenfor nøye opptrukne grenser. Kategorien ikke-brukere, selv om den er blitt mindre, omfatter dessuten studenter som av prinsipielle grunner tar avstand fra KI-bruk, enten av etiske, miljømessige eller pedagogiske hensyn. Dette er en stemme som fortsatt er tydelig i materialet, og som bør tas hensyn til.

3.1.1 Kjønnforskjeller i bruksfrekvens

Analyse av bruksfrekvensen på tvers av alle tre undersøkelsesårene viser et gjennomgående skille mellom mannlige og kvinnelige studenter når det gjelder hyppig bruk av KI, men mønsteret er ikke entydig og varierer mellom fagmiljøer. I 2023 brukte 51,8 prosent av de mannlige respondentene KI minst ukentlig, mot 32,2 prosent av de kvinnelige respondentene, en forskjell på 19,6 prosentpoeng. I 2025 hadde andelen økt markant i begge grupper, til henholdsvis 78,8 prosent og 66,8 prosent, med en forskjell på 12,0 prosentpoeng. Retningen på dette funnet samsvarer med kjønnforskjeller dokumentert i nasjonal og internasjonal forskning (f.eks. Matobobo, 2026; Møgelvang et al., 2024), og utviklingen tyder på en gradvis minkende snarere enn økende avstand.

En fakultetsvis gjennomgang nyanserer bildet. Ved de to realfaglige fakultetene IVT og NT peker kjønnforskjellen konsekvent i motsatt retning: kvinnelige studenter rapporterer høyere regelmessig bruksfrekvens enn mannlige studenter i alle tre år, med gap på henholdsvis 14,8, 8,6 og 16,9 prosentpoeng i favør av kvinner. Funnet bør tolkes med forsiktighet av to grunner. For det første er antallet mannlige respondenter fra disse fakultetene begrenset — 51 i 2023, 34 i 2024 og 48 i 2025 — og datagrunnlaget er for lite til å trekke sikre konklusjoner om enkeltår.² For det andre er om lag 60–67 prosent av respondentene fra IVT og NT kvinner, men vi har ikke grunnlag for å vite om dette gjenspeiler den faktiske studentpopulasjonen ved disse fakultetene eller skyldes skjevhet i hvem som har svart. Den observerte tendensen er likevel konsekvent over alle tre år og antyder at kjønnforskjeller i KI-bruk kan være fagkulturelt betinget snarere enn et entydig demografisk mønster.

Kjønn og studieprogram ser ut til å samvirke på måter som vanskeliggjør enkle generaliseringer. Kjønnssensitive hensyn bør likevel inngå i utforming og formidling av tiltak for KI-kompetanse; ikke som et særskilt spor, men som en integrert del av en tilnærming som anerkjenner at ulike studentgrupper møter KI med ulik bakgrunn, ulike forventninger og ulike institusjonelle forutsetninger.

² Kji-kvadrattester for sammenhengen mellom kjønn og regelmessig KI-bruk innen IVT og NT gir følgende resultater: 2023: $\chi^2=2,59$, $p=0,107$; 2024: $\chi^2=0,38$, $p=0,538$; 2025: $\chi^2=4,07$, $p=0,044$. Forskjellen er statistisk signifikant kun i 2025. Til sammenligning er kjønnforskjellen blant øvrige fakulteter signifikant i 2023 ($\chi^2=11,67$, $p=0,001$), men ikke i 2024 ($p=0,112$) eller 2025 ($p=0,238$).

3.2 Hvilke KI-verktøy bruker studentene?

I 2025-undersøkelsen ble studentene for første gang bedt om å oppgi hvilke KI-verktøy de brukte mest. I tråd med globale bruksmønstre ble ChatGPT nevnt hyppigst. Andre ofte nevnte verktøy var Bing Copilot (som drar nytte av integrasjon med Microsoft 365-verktøyene som er mye brukt ved UiT), ChatUiT, Google Gemini og Perplexity.

De åpne svarene viser også til en rekke mer spesialiserte verktøy, for eksempel GitHub Copilot til programmering (omtalt allerede i 2024 i undervisningssammenheng), ulike bildegeneratorer og Keenious (et forskningsrettet KI-verktøy for litteratursøk). Denne bredden i verktøybruk tyder på at studentene ikke bare forholder seg til én enkelt KI-tjeneste, men aktivt orienterer seg i et større økosystem. Dette har betydning for hvordan opplæring i KI-kompetanse bør utformes.

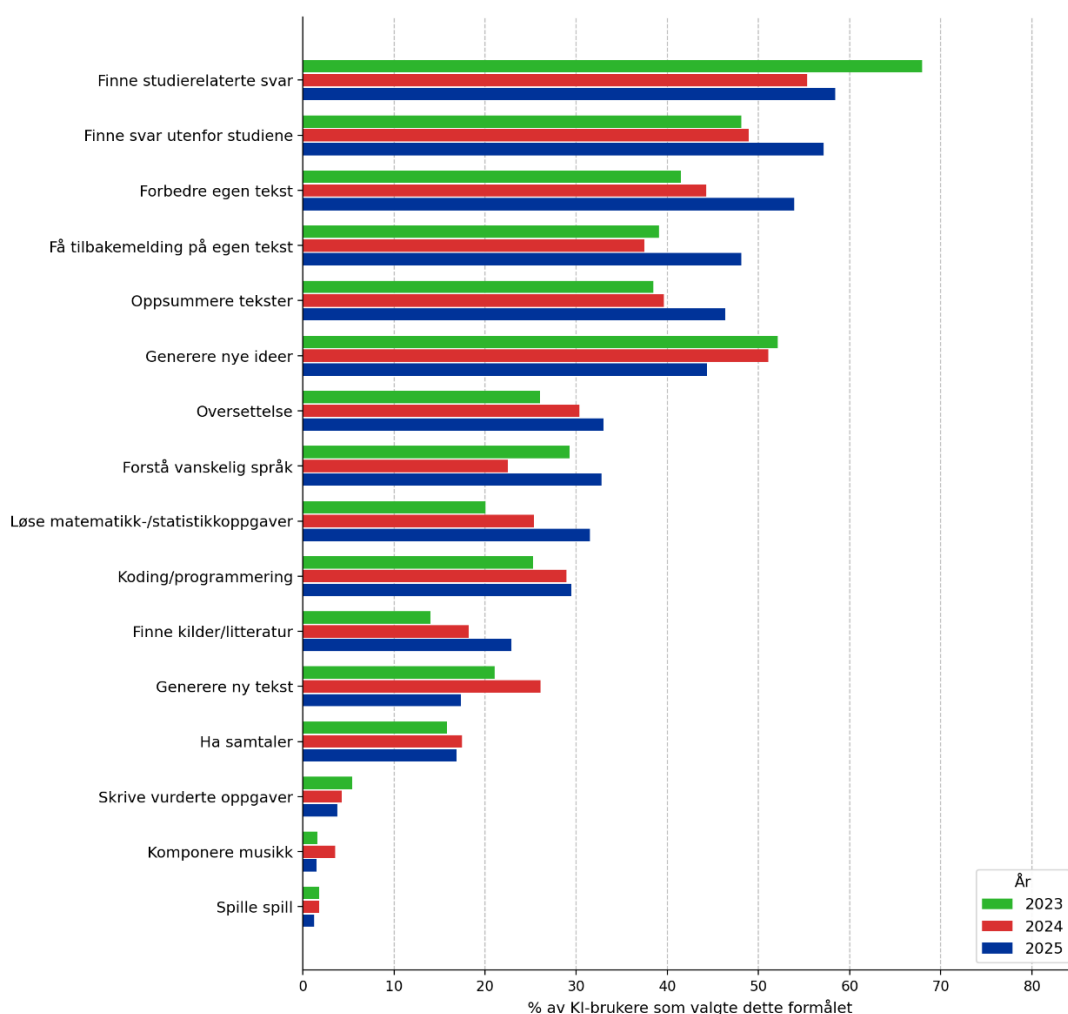
ChatUiT er, per dags dato, en av de fire KI-verktøyene som er tillatt for bruk ved UiT (i tillegg til Bing Copilot, Keenious og transkriberingsverktøyet Klartekst). I 2025-undersøkelsen ble ChatUiT nevnt av 51 respondenter, det vil si 13,5 prosent av dem som oppga hvilke verktøy de brukte. Av disse oppga 28 ChatUiT som sitt primære eller førstnevnte verktøy. Altså kan vi anta at om lag 7 prosent av hele utvalget har ChatUiT som hovedverktøy. Bruken er fordelt på alle fakulteter, men respondenter fra Helsefak og HSL utgjør de største gruppene blant ChatUiT-brukerne. Dette kan ha sammenheng med at personvernmessig trygg drift gjør verktøyet mer attraktivt i fagområder der datasikkerhet er særlig viktig. I det kvalitative materialet beskrives særlig tre ulike måter studentene bruker ChatUiT på: i) som ledd i strukturerte kritiske refleksjonsoppgaver, der underviserne ber studentene om for eksempel å generere et svar på en eksamensoppgave og deretter vurdere det opp mot pensumlitteraturen; ii) som et praktisk støtteverktøy i bestemte emner, for eksempel til å orientere seg i informasjonssystemer som QGIS; og iii) som hjelpemiddel til egen studieplanlegging og faglige forståelse. Selv om utbredelsen av ChatUiT er beskjeden sammenlignet med ChatGPT, representerer den likevel et viktig institusjonelt fotfeste. Om bruken har økt siden verktøyet ble innført, og om brukerne skiller seg systematisk fra ikke-brukere når det gjelder holdninger eller læringsutbytte, er spørsmål disse tverrsnittsdataene ikke kan besvare. Utviklingen i bruken av ChatUiT over tid og innhenting mer målrettede tilbakemeldinger om studentenes erfaringer med verktøyet er derfor et tema som bør inngå i framtidige undersøkelsesrunder.

Utbredelsen av ChatUiT sammenlignet med kommersielle verktøy reiser også et spørsmål som materialet foreløpig ikke gir grunnlag for å besvare: I hvilken grad påvirker ulik tilgang til betalte KI-tjenester kvaliteten på studentenes KI-støttede arbeid? De åpne svarene inneholder flere antydninger til dette, og minst én respondent argumenterer for at norske

universiteter bør gi alle studenter gratis API-tilgang til ledende modeller, fordi kommersielle abonnementer kan skape ulike vilkår. Samtidig fremstår dette ikke som en gjennomgående bekymring i materialet. Det kan skyldes enten at problemstillingen har begrenset utbredelse, eller at ChatUIT som gratis institusjonelt alternativ delvis avhjelper den. Likevel antyder det kvalitative materialet at enkelte studenter opplever reelt kapasitetsgap mellom ChatUIT og abonnementsbaserte kommersielle verktøy. Dersom dette gapet øker med nye modellgenerasjoner, blir spørsmålet om institusjonell tilrettelegging er tilstrekkelig for å sikre likeverdig tilgang, stadig mer presserende. Denne dimensjonen bør undersøkes mer direkte i framtidige studier.

3.3 Hva bruker studentene KI-verktøyene til?

I alle de tre undersøkelsesårene ble studentene gitt en forhåndsdefinert liste av områder og formål for bruk av KI og bedt om å krysse av for alle relevante alternativer. Figur 4 viser de rangerte resultatene for hvert år.



Figur 4. Bruksformål per år, som prosentandel av KI-brukere. Rangert etter 2025-verdi (høyest til lavest).

Flere mønstre kan tolkes ut av materialet:

Å søke svar på spørsmål relatert til studiene har vært det vanligste bruksområdet gjennom hele perioden, selv om andelen har gått noe ned fra 68,1 prosent i 2023. Dette henger trolig sammen med at bruken er blitt mer moden: studentene anvender nå KI til et bredere spekter av formål, i stedet for å konsentrere bruken om ett dominerende område.

Forbedring av egen tekst, en bruksmåte som ofte oppfattes som mindre etisk problematisk enn å la KI generere tekst i sin helhet, økte jevnt og nådde 48,5 prosent i 2025. Dette samsvarer med det kvalitative funnet om at studentene i økende grad forstår KI som et skrivehjelpemiddel, snarere enn som en erstatning for egen skriveinnsats.

Bruk utenfor studiesammenheng lå stabilt høyt gjennom hele undersøkelsesperioden, og i 2025 var denne bruken nesten på nivå med den studierelaterte. De åpne svarene viser hvor bredt denne ikke-studierelaterte bruken spenner: oppskriftsforslag, måltidsplanlegging, reiseråd, forslag til stil og interiør, oversettelse av hverdagskommunikasjon og mer generelle spørsmål knyttet til dagliglivets praktiske utfordringer. Flere studenter beskriver KI som en slags alltid tilgjengelig allmenn rådgiver. Dette er et funn det er verdt å merke seg institusjonelt: KI-kompetanse er ikke bare et akademisk anliggende; studentene tar disse verktøyene i bruk på måter som går langt utover universitetets rammer.

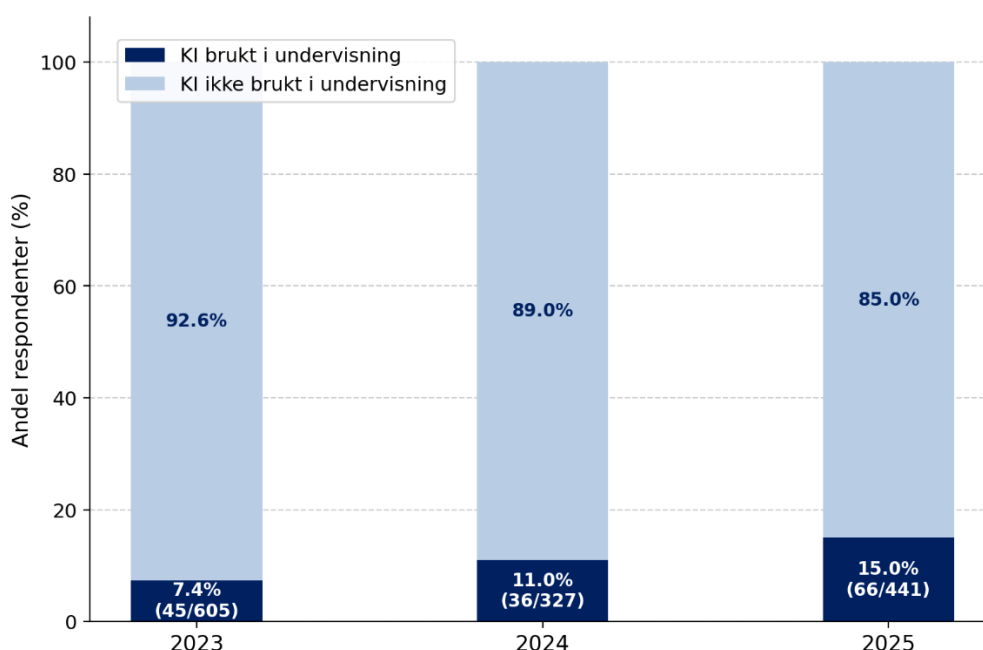
Bruk av KI som samtalepartner er fortsatt relativt begrenset, med 15,2 prosent i 2025, men tematikken går igjen i et økende antall kvalitative svar. KI omtales her som en form for sosial ledsager, særlig av studenter som studerer alene eller på avstand. Én student fremhever eksplisitt at det for studenter med et begrenset sosialt nettverk kan ha reell verdi å ha en samtalepartner, selv om den er kunstig. Dette er et tema som bør undersøkes videre, ettersom det rommer både muligheter og risikomomenter for studentvelferd.

Bruk av KI til skriving i vurderingssammenheng var lav i alle tre årene: 5,4 prosent i 2023, 4,4 prosent i 2024 og 3,4 prosent i 2025. Selv om tallene sannsynligvis undervurderer den faktiske forekomsten, tyder den vedvarende lave andelen på at direkte innlevering av KI-generert tekst fortsatt er et marginalt fenomen. Det vanligste mønsteret er snarere at KI brukes som støtte i kombinasjon med eget arbeid. Andelen som oppgir å bruke KI spesifikt til å generere ny tekst, har dessuten gått ned ved UiT gjennom perioden, fra 21,1 prosent i 2023 til 15,6 prosent i 2025. Dette samsvarer med funn fra Studiebarometeret 2025, som viser en tilsvarende nasjonal nedgang i bruk av tekstgenerering, fra 23 prosent til 17 prosent, samtidig som bruken har økt til formål som å få forklart fagstoff, oppsummere innhold og kvalitetssikre egen tekst (HK-dir, 2026). At

to uavhengige datamaterialer viser samme tendens, styrker tolkningen av funnet. Det tyder på at dreiningen bort fra helhetlig tekstgenerering og over mot mer selektive og integrerte former for KI-støtte ikke er særskilt for UiT, men uttrykk for en bredere modning i studenters bruk av disse verktøyene i norsk høyere utdanning.

3.4 Aktiv bruk av KI i undervisning

Hvert år ble studentene spurt om de hadde opplevd at undervisere hadde aktivt integrert KI-verktøy i undervisningen. Figur 5 viser utviklingen i denne indikatoren. Selv om andelen studenter som har støtt på KI i undervisningssammenheng er mer enn doblet i løpet av tre år, forteller tallet på 15 prosent i 2025 at det store flertallet fortsatt ikke opplever noen formell integrering av KI i undervisningen. Dette gapet mellom hvor utbredt KI er i studentenes egen praksis, og hvor begrenset dens plass fortsatt er i den formelle pedagogiske virksomheten, er en av de mest sentrale institusjonelle utfordringene denne undersøkelsesserien avdekker.



Figur 5. Andel studenter som opplevde at KI ble tatt i bruk i undervisningen, fordelt på år (2023–2025).

De kvalitative beskrivelsene av hvordan KI tas i bruk i undervisningen, viser betydelig variasjon både i kvalitet og pedagogisk hensikt. Noen beskriver eksempler på gjennomarbeidet integrering, blant annet oppgaver der studentene må forholde seg kritisk til KI-generert innhold, for eksempel ved å produsere et svar med ChatUiT på et spørsmål, legge det inn i besvarelsen og deretter vurdere det kritisk opp mot sentral faglitteratur. I slike opplegg blir KI gjort til gjenstand for analyse, snarere enn bare et verktøy, noe flere studenter forteller at dette faktisk fremmet læring. Det samme gjelder

oppgaver der KI brukes til å generere tekster som sammenlignes med studentenes egne, eller til å løse problemer som studentene deretter skal gjennomgå for å identifisere feil i resonnementet. Også her blir studentene plassert i en vurderende rolle, ikke i en passiv mottakerposisjon.

Andre former for undervisningsbruk som studentene omtaler, er at undervisere demonstrerer KIs muligheter og begrensninger i undervisningen, at KI brukes til å hjelpe studenter med å feilsøke kode i R, Python og RStudio, ofte ledsaget av tydelige oppfordringer om å kontrollere svarene og forsøke selv først, og at KI inngår i øvelser der læringsmålet ligger i prosessen med kritisk bearbeiding, ikke i det KI-genererte resultatet som sådan.

Det kvalitative materialet peker også på mer problematiske eksempler. Flere studenter forteller at de har opplevd at undervisere har brukt KI til å lage PowerPoint-presentasjoner, og beskriver resultatet som «lite gjennomtenkt og rotete». Dette framstår som et tydelig eksempel på at KI-bruk fra underviserens side, ment som en tidsbesparelse, i stedet har ført til en merkbar svekkelse av undervisningskvaliteten slik studentene opplever den. Et annet eksempel er dette sitatet fra en av respondentene i materialet fra 2025 som hadde tatt på seg en oppgave som ekstern veileder på bachelornivå:

Jeg visste ikke om oppgaven før jeg kom dit, og hadde ingen erfaring med KI i sammenheng med oppgave/undervisning. Opplevde det som overraskende og vanskelig. Visste ikke hva som var forventet for å få oppgaven godkjent. Følte at jeg ikke kunne hjelpe bachelorstudenten med oppgaven. På universitetsnivå er det helt ok at man plutselig får oppgave hvor man må finne ut på egenhånd hvordan man skal løse oppgaven. Det virket imidlertid som om emnelederen forventet at vi, som var yngre enn han, var mye mer ekspert på KI enn han. Det vanskelige var imidlertid at det var så spesifikt: «Bruk KI til å finne ut av dette».

Denne beretningen illustrerer risikoen ved tilfeldig og lite gjennomtenkt integrering av KI uten tilstrekkelig stillasbygging og kommunikasjon.

Et positivt mønster som går igjen i alle de tre årene med beskrivelser av KI i undervisningen, er bruken av KI i programmeringsundervisning. Dette synes å være et fagområde der KI har funnet en mer naturlig plass enn i mange andre sammenhenger. En mulig forklaring er at oppgavene her ofte er klart avgrensede og lette å kontrollere, at svarene fra KI kan testes umiddelbart, og at programmeringsfag lenge har hatt en fagkultur som er mer fortrolig med verktøystøttet arbeid. Dette mønsteret kan derfor gi et mulig orienteringspunkt også for andre fagområder.

3.5 KI i forbindelse med arbeidskrav og vurdering

Et nytt spørsmål som ble introdusert i 2025, ba studentene oppgi om KI hadde vært tillatt i arbeidskrav eller eksamen. Resultatene viste et landskap preget av betydelig usikkerhet: 39,9 prosent svarte at KI hadde vært tillatt, 29,5 prosent oppga at det ikke hadde vært tillatt, mens 30,6 prosent svarte at de ikke visste. Denne usikkerheten er i seg selv et viktig funn. Når nær en tredel av studentene ikke kan si om KI er tillatt i vurderingssituasjoner, er det vanskelig å konkludere med at institusjonens kommunikasjon på dette området har vært tilstrekkelig. Det kvalitative materialet bekrefter dette inntrykket. Flere studenter rapporterer om ulik praksis mellom undervisere, mellom emner og mellom det de selv forventet og de reglene som faktisk ble lagt til grunn. En av respondentene fra 2025 beskriver en forvirrende situasjon der studentene hadde fått beskjed om at ChatUIT var det godkjente verktøyet til en kommende eksamen, uten å ha fått noen form for veiledning i hvordan verktøyet skulle brukes på en forsvarlig måte. En situasjon som kan sies å speile det bredere funnet om mangelfull opplæring (se del 7.1).

I 2025-undersøkelsen ble studentene også for første gang spurt om de kjente til UiTs institusjonelle anbefalinger for bruk av KI i eksamen: 54,6 prosent svarte ja, 22,4 prosent var usikre, og 20,2 prosent svarte nei. Selv om det er positivt at et flertall oppgir å kjenne til retningslinjene, peker den samlede andelen som enten er usikre eller ikke kjenner dem (42,6 prosent) på en betydelig kommunikasjonsutfordring, særlig tatt i betraktning at disse retningslinjene har vært på plass en stund.

4 Holdninger og oppfatninger

Del 4 undersøker studentenes holdninger til og oppfatninger om KI over de tre undersøkelsesårene. Mens del 3 kartla faktiske bruksmønstre og bruksformål, handler denne delen om hvordan studentene vurderer KI: som teknologi, som del av høyere utdanning og som en kraft som kan påvirke utdanningens framtidige utvikling.

4.1 Generelle holdninger til KI-teknologi

Hvert år ble studentene bedt om å ta stilling til fire utsagn om KI-teknologi generelt ved hjelp av en skala fra 1 til 10. Tabell 3 viser gjennomsnittsskåre og medianer for de tre årene.

Tabell 3. Generelle holdninger til KI-teknologi på en skala fra 1–10, per år.

Påstand	2023	2024	2025
	Gj.snitt (Med.)	Gj.snitt (Med.)	Gj.snitt (Med.)
KI vil gjøre livet mitt bedre	6.19 (6)	6.28 (7)	5.83 (6)
KI vil øke kvaliteten på arbeidet mitt	6.30 (7)	6.30 (7)	6.16 (7)
Jeg vil bruke KI-teknologi i fremtiden	7.76 (8)	7.95 (9)	7.62 (8)
KI-teknologi er positivt for menneskeheten	6.27 (6)	6.11 (6)	5.54 (6)

Det er flere tydelige utviklingstrekk i dette materialet. Troen på at KI vil forbedre studentenes personlige liv, følger et ikke-lineært mønster: først en svak økning fra 2023 til 2024, deretter en mer markant nedgang i 2025, slik at nivået til slutt ligger under utgangspunktet i 2023. Oppfatningen av at KI-teknologi er positivt for menneskeheten, har derimot falt jevnt, fra 6,27 i 2023 til 5,54 i 2025, en nedgang på nær tre kvart poeng. Dette er en betydningsfull forskyvning. Midtpunktet på skalaen er 5,5, og gjennomsnittet i 2025 ligger bare så vidt over dette nivået. Studentene framstår ikke som grunnleggende pessimistiske til KI. De forventer fortsatt å bruke teknologien (7,62/10), og de mener fremdeles at den vil kunne forbedre arbeidet deres (6,16/10). Men tilliten til KIs bredere samfunnsmessige verdi er blitt klart svekket gjennom de tre årene.

Utsagnet med høyest skåre for alle tre år er forventningen om å bruke KI i fremtiden, med gjennomsnitt mellom 7,62 og 7,95 gjennom hele undersøkelsesperioden. Dette gir funnet et visst paradoksalt preg. Studentene er mest sikre på det ene forholdet som ikke krever noen normativ vurdering: at de kommer til å bruke KI. Samtidig er de betydelig mer usikre på om dette faktisk er bra for dem selv, for eget arbeidet eller for samfunnet. Dette skillet mellom bruk og tilslutning er et særtrekk ved 2025-materialet og kan tolkes som uttrykk

for en form for resignasjon: Studentene bruker KI fordi teknologien er allestedsnærværende og i praksis vanskelig å komme utenom, ikke nødvendigvis fordi de har tro på den.

4.2 Holdninger til KI i høyere utdanning

Studentene ble hvert år bedt om å angi i hvilken grad de var enige eller uenige i en rekke utsagn om bruk av KI-verktøy i høyere utdanning. Tabell 4 presenterer resultatene for disse utsagnene.

Tabell 4. Holdningspåstander om KI-verktøy i høyere utdanning.

Påstand	Andel enig		
	2023	2024	2025
Å bruke KI-verktøy til å ferdigstille oppgaver og eksamener er juks	50.6%	52.6%	53.5%
Alt i alt har jeg en positiv holdning til bruk av KI-verktøy i utdanning	58.2%	57.8 %	54.6%
Jeg er bekymret for hvordan KI-verktøy vil påvirke studentenes læring i fremtiden	50.9%	57.5%	72.8%
KI-verktøyene jeg bruker gjør meg mer effektiv som student	55.0%	52.9%	62.4%
Bruk av KI-verktøy er vanlig blant mine medstudenter	51.9%	49.8%	70.5%
Bruk av KI-verktøy strider mot formålet med utdanning	21.2%	19.9%	23.6%
KI-verktøyene jeg bruker, forbedrer mine generelle språkferdigheter	37.2%	36.1%	37.2%
KI-verktøy burde være forbudt i utdanningsammenhenger	10.6%	11.9%	12.2%
Min(e) underviser(e) har regler eller retningslinjer for ansvarlig bruk av KI-verktøy	30.4%	41.6%	51.7%
KI-verktøy gir bedre resultater enn jeg kan få til på egen hånd	22.3%	26.3%	24.5%
KI-verktøy har negativ innvirkning på studenters kritiske tenkning	40.8%	44.6%	60.3%

Merk: Påstandene bruker en tretrinns skala (1=uenig, 2=vet ikke/ingen preferanse, 3=enig). Prosentandelene gjenspeiler andelen som valgte "enig" innenfor hvert års gyldige svar.

Flere funn peker seg ut. En av de tydeligste holdningsendringene i datamaterialet er bekymring for hvordan KI-verktøy påvirker studenters læring. Andelen som oppgir at de er enig i påstanden har økt markant: fra om lag halvparten i 2023, til 57,5 prosent i 2024, og til over 70 prosent i 2025. Dette har funnet sted samtidig med, eller kanskje nettopp fordi, KI-bruken har blitt stadig mer utbredt. De studentene som bruker disse verktøyene mest, er ofte også dem som tydeligst ser de kognitive avveiningene som følger med.

Oppfatningen av at KI-verktøy virker negativt inn på kritisk tenkning, har økt markant, fra 40,8 prosent i 2023 til rundt 60 prosent i 2025. I 2025 er dette dermed blitt et flertallssyn,

noe som også finner støtte i den bredere forskningslitteraturen. De åpne svarene viser at studentene i stor grad er bevisste på de kognitive kostnadene ved å overlate deler av tenkningen til KI. Mange uttrykker bekymring for at teknologien gjør det lett å finne svar uten samtidig å utvikle den resonneringsevnen som trengs for å vurdere dem kritisk (Gerlich, 2025; Fan et al., 2025). Dette innebærer ikke nødvendigvis at studentene avstår fra å bruke KI, men det vitner om en reflektert bevissthet som det er viktig å ta på alvor.

Samtidig er det bare et mindretall, om lag 10–12 prosent gjennom hele perioden, som mener at KI bør forbys i utdanningssammenheng. Et klart flertall er uenig i et slikt forbud. Studentene etterspør med andre ord ikke forbud, men tydelige rammer, veiledning og institusjonell avklaring.

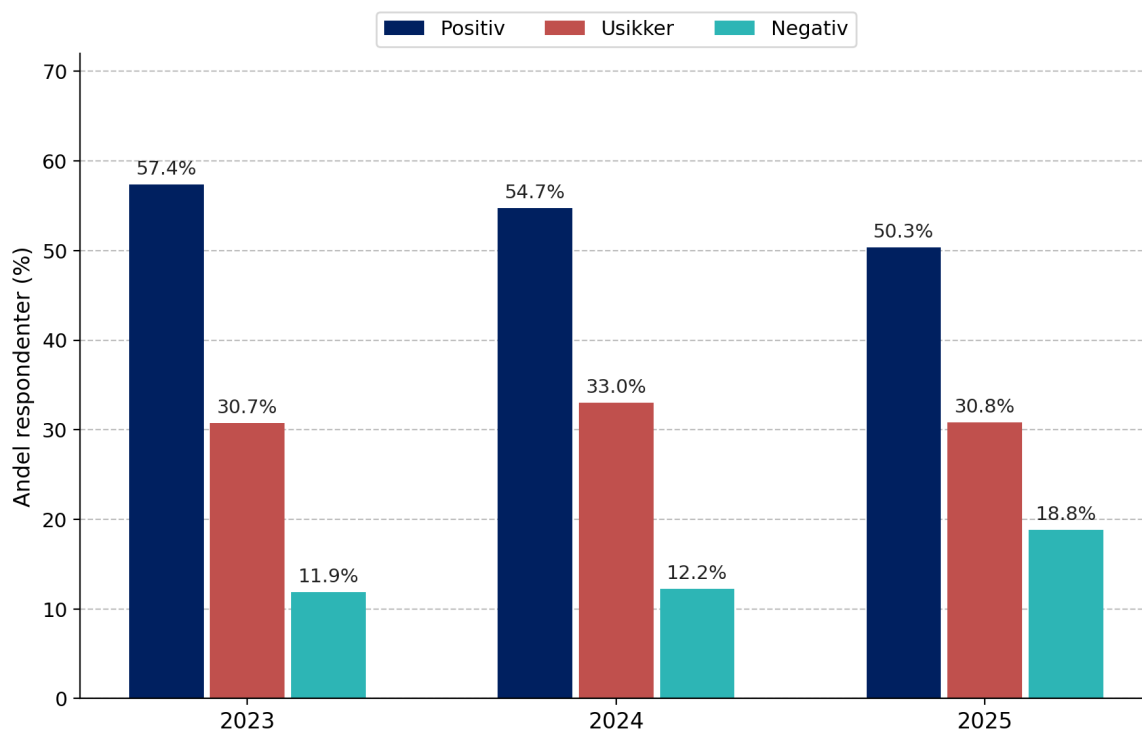
De overordnede positive holdningene til KI i utdanning har samtidig vært forholdsvis stabile, med om lag 57–60 prosent enighet gjennom hele treårsperioden, selv om andre indikatorer har endret seg. At denne grunnleggende positiviteten består samtidig som bekymringen for mer konkrete konsekvenser øker, tyder på at studentenes holdninger er sammensatte. De er i hovedsak åpne for KI som verktøy, men samtidig stadig mer opptatt av hvordan teknologien brukes og hvilke omkostninger den kan ha.

Sett under ett viser utviklingen over tre år at usikkerheten ikke har avtatt i takt med at KI er blitt mer kjent; den har snarere tiltatt og samtidig skiftet karakter. I 2023 var usikkerheten først og fremst av etisk art. Studentene var tilbakeholdne fordi de fryktet å krysse uklare grenser uten å være klar over det, og mange var usikre på om det i det hele tatt var tillatt å bruke KI. I 2024 fikk denne tilbakeholdenheten en mer vurderingsmessig form: Oppmerksomheten flyttet seg fra spørsmålet om KI-bruk i prinsippet var akseptabelt, til faren for at identiske praksiser kunne bli vurdert ulikt fra emne til emne og fra underviser til underviser. I 2025 forskjøv bekymringen seg videre mot en opplevelse av strukturell utrygghet. Studentene fryktet anklager i etterkant, opplevde håndhevingen som vilkårlig og erfarte vurderingssituasjonen som uforutsigbar, uansett hvor forsiktig de selv forsøkte å opptre. Utviklingen fra etisk varsomhet, via strategisk risikohåndtering, til en opplevelse av strukturell trussel tegner dermed ikke et bilde av studenter som gradvis blir mer komfortable med KI. Snarere viser den hvordan vedvarende institusjonell uklarhet kan skape en kumulativ og stadig dypere usikkerhet. Dette mønsteret utforskes nærmere i del 6.

4.3 Forventninger til KIs innvirkning på utdanningen

Studentene ble hvert år bedt om å angi om de samlet sett forventet at KI ville ha en positiv eller negativ innvirkning på utdanningen deres. Figur 6 viser fordelingen over tid.

Genialt eller galt?



Figur 6. Forventet overordnet innvirkning av KI på utdanning, per år (prosentandel respondenter).

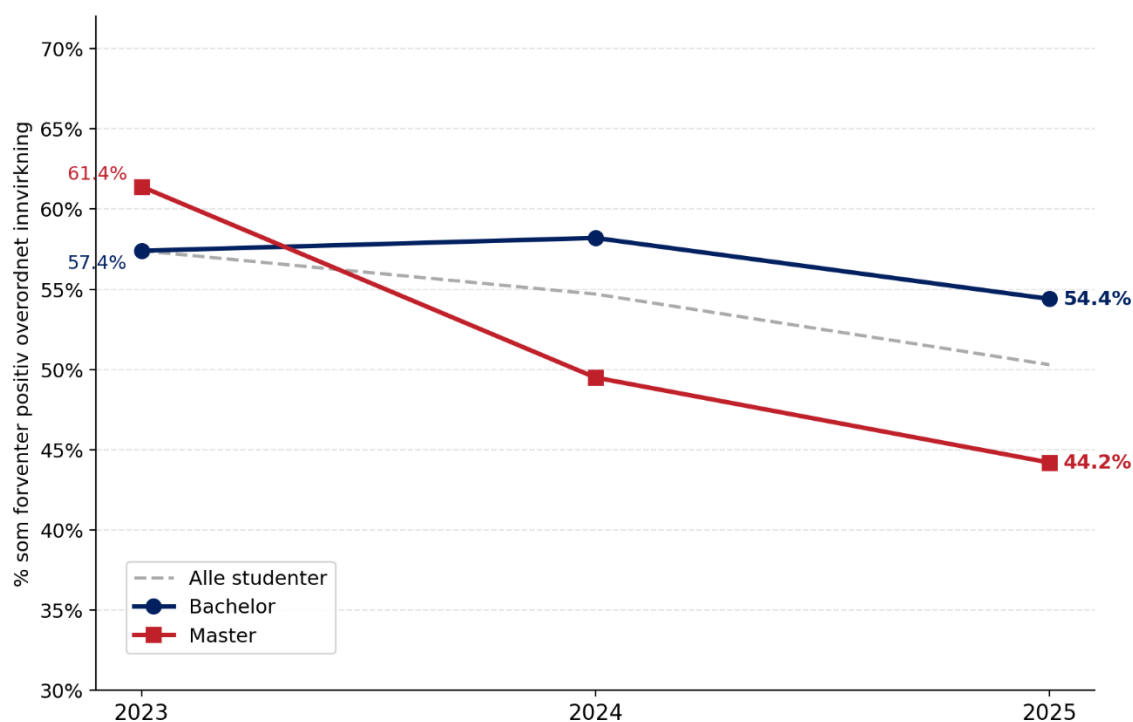
Utviklingen er tydelig: For hvert år er det færre studenter som forventer en positiv innvirkning, og flere som forventer en negativ innvirkning, økte fra 11,9 prosent til 18,8 prosent i løpet av treårsperioden, altså med nær sju prosentpoeng. I 2025 forventer dermed nesten én av fem studenter at KI vil ha en samlet negativ innvirkning på utdanningen. Andelen som oppgir at de er usikre, har derimot holdt seg relativt stabil, på rundt 30 prosent. Dette tyder på at forskyvningen først og fremst har gått fra positive til negative forventninger, snarere enn fra usikkerhet til negative vurderinger.

Denne utviklingen må ses i sammenheng med det parallelle funnet om økt bruk av KI. Det som kommer til syne, er ikke en tilbaketrekning fra teknologien, men en økende grad av ambivalens: Studentene bruker KI mer, samtidig som de i mindre grad forventer at teknologien vil ha en positiv betydning for egen utdanning. Dette kan forstås som en mer avveid vurdering av en teknologi som både gir praktiske fordeler og reiser nye spørsmål om læring, kvalitet og faglig utvikling. Samtidig har utviklingen betydning for institusjonene. Den peker mot behovet for tydelige rammer og støtteordninger som kan legge til rette for reflektert og ansvarlig bruk, framfor å overlate studentene til å håndtere denne kompleksiteten alene.

Fordelt på programnivå viser forventningene til KIs innvirkning på utdanningen også et mønster som er verdt å merke seg (se figur 7). På de fleste holdningsmål ligger bachelor- og masterstudenter relativt nær hverandre. Begge gruppene uttrykker sammenlignbar

bekymring for KIs betydning for læring og kritisk tenkning. Forskjellen ser først og fremst ut til å ligge i utviklingen i positive forventninger. Blant bachelorstudentene har forventningene vært forholdsvis stabile gjennom hele perioden. Masterstudentene har derimot beveget seg i en annen retning: fra å være den programgruppen som i 2023 i størst grad forventet en positiv innvirkning, til å være den mest tilbakeholdne i 2025.

Denne divergensen kan tyde på at lengre og mer omfattende erfaring med KI i en akademisk kontekst ikke nødvendigvis styrker troen på teknologiens verdi i utdanningen. Snarere kan det se ut til at studenter som over tid har forholdt seg til KI i møte med mer komplekst faglig arbeid, utvikler et mer forbeholdent syn. Dette står i en interessant spenning til fortellingen om normalisering: KI blir mer kjent og mer brukt, men ikke nødvendigvis møtt med mer positive forventninger blant dem som har mest erfaring med å bruke teknologien i akademisk arbeid.

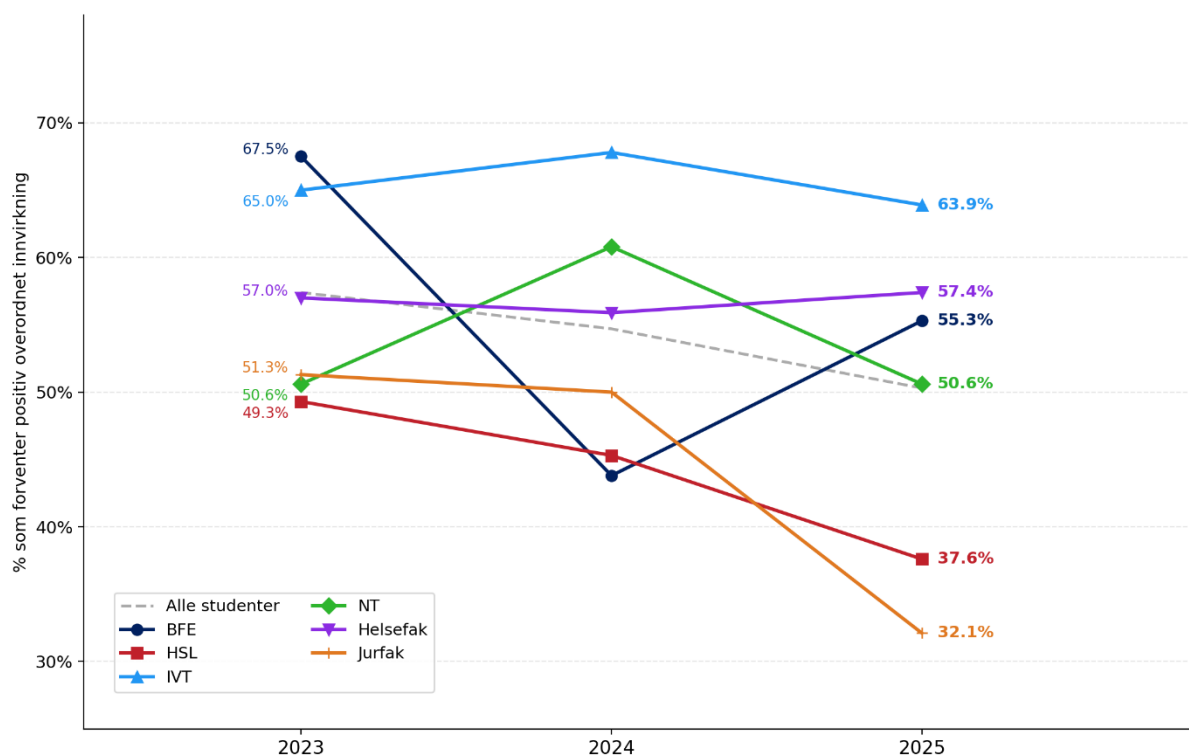


Figur 7. Studenter som forventer at KI vil ha en positiv overordnet innvirkning på utdanningen sin fordelt på programnivå.

4.3.1 Forventninger til KIs innvirkning på utdanningen etter fakultet

Del 4.3 viser en tydelig nedgang i andelen studenter som forventer at KI samlet sett vil ha en positiv innvirkning på utdanningen, fra 57,4 prosent i 2023 til 50,3 prosent i 2025. Spørsmålet her er om denne nedgangen er jevnt fordelt mellom fakultetene, eller om den rommer ulike utviklingsforløp i ulike fagmiljøer.

Figur 8 viser at den samlede nedgangen ved institusjonen dekker over betydelige forskjeller mellom fakultetene.



Figur 8. Andel studenter som forventer at KI vil ha en samlet positiv innvirkning på utdanningen, etter fakultet, 2023–2025.³

Ved IVT er andelen med positive forventninger høy og relativt stabil gjennom hele perioden (65,0, 67,8 og 63,9 prosent), med svært liten netto endring fra 2023 til 2025. NT følger i stor grad samme mønster (50,6, 60,8 og 50,6 prosent) og er i 2025 tilbake på nivået fra 2023 etter en topp i 2024.

Også Helsefak framstår som relativt stabilt, med bare mindre endringer over tid. Samlet kan dette tyde på at studentene ved disse fakultetene i stor grad har opprettholdt forventningen om at KI kan ha en positiv rolle i utdanningen. Samtidig gir materialet ikke grunnlag for å fastslå hva som ligger bak denne stabiliteten.

Et annet bilde trer fram ved HSL og Jurfak. Begge fakultetene starter perioden med lavere andeler positive forventninger enn flere av de andre fakultetene, og begge viser en tydelig

³ Verdiene viser prosentandelen respondenter innen hvert fakultet som valgte "positiv" på et tretrinns element for samlet innvirkning (positiv/usikker/negativ). Den stiplede grå linjen viser gjennomsnittet for alle studenter. Jurfak 2024 (n=18) og UMAK er utelatt fra trendlinjene på grunn av lav n. Forsiktighet er påkrevd ved tolkning av år-til-år-endringer for mindre fakultetsgrupper (Jurfak n=18–39; NT n=51–79).

nedgang gjennom treårsperioden. Ved HSL faller andelen som forventer en positiv innvirkning fra 49,3 prosent i 2023 til 37,6 prosent i 2025, mens den ved Jurfak faller fra 51,3 prosent til 32,1 prosent. I 2025 framstår disse to fakultetene derfor som tydelige ytterpunkter: Færre enn fire av ti studenter ved HSL og færre enn én av tre ved Jurfak forventer at KI vil ha en positiv innvirkning på utdanningen. Dette kan tyde på at spørsmål knyttet til læring, faglig fordypning og sentrale disiplinære arbeidsformer veier tungt i studentenes vurderinger, men materialet gir ikke grunnlag for å fastslå hvilke forhold som er mest utslagsgivende.

BFE skiller seg ut ved et mer ujevnt utviklingsforløp. Andelen faller markant fra 67,5 prosent i 2023 til 43,8 prosent i 2024, før den øker igjen til 55,3 prosent i 2025. Svingningen i 2024 er såpass stor at den trolig delvis må forstås i lys av variasjon i utvalgssammensetningen i en relativt liten fakultetsgruppe ($n = 48$), snarere enn som uttrykk for en tydelig og varig endring i studentenes vurderinger. Tolkningen bør derfor være varsom. Samtidig peker tallene for 2023 og 2025, som bygger på større utvalg, i retning av et fakultet med gjennomgående relativt positive forventninger.

Sett under ett tilfører figur 7 en viktig tverrgående dimensjon til det fakultetsvise bildet. Forskjellen mellom fakultetene med høyest og lavest andel positive forventninger er ikke bare et øyeblikksbilde, men et mønster som har vært til stede gjennom hele undersøkelsesperioden og som i noen grad ser ut til å forsterkes over tid. Mens IVT holder seg stabilt høyt, viser HSL og Jurfak en vedvarende nedgang. Dette kan tyde på at fakultetsspesifikke vurderinger av KIs betydning for utdanningen ikke svekkes i takt med at teknologien blir mer utbredt, men i noen fagmiljøer snarere blir tydeligere. Samtidig antyder dette at institusjonsomfattende tiltak for kommunikasjon og opplæring neppe alene vil være tilstrekkelige til å bygge bro over forskjeller som også ser ut til å være knyttet til faglig kontekst og disiplinære arbeidsformer (Tan et al., 2024; Stöhr et al., 2025).

4.3.2 Kjønnforskjeller i forventninger etter faglig tilhørighet

Det fakultetsvise mønsteret beskrevet ovenfor kan nyanseres ytterligere ved å skille mellom mannlige og kvinnelige respondenter. I 2023 forventet 68,8 prosent av de kvinnelige respondentene utenfor de realfaglige fakultetene en positiv innvirkning, mot 49,8 prosent av de mannlige respondentene i samme gruppe; et gap på 19,0 prosentpoeng. I 2025 hadde dette gapet krympet til 7,6 prosentpoeng.

Innenfor IVT og NT er kjønnforskjellen i holdninger til KIs innvirkning liten på tvers av de tre undersøkelsesårene. Dette er forenlig med det ellers stabile bildet ved disse to fakultetene: hverken nivå eller retning på forventningene varierer nevneverdig mellom kjønn eller over tid.

Genialt eller galt?

Funnene bør leses med forsiktighet gitt de begrensede tallene i noen undergrupper, men de antyder at den observerte nedgangen i positive forventninger ved humanistiske og samfunnsfaglige fagmiljøer ikke er jevnt fordelt mellom kjønn. Dette styrker inntrykket av at faglig kontekst og kjønn samvirker i studentenes vurderinger av KI, og at differensiert kommunikasjon derfor bør ta høyde for begge dimensjoner.

5 Etiske utfordringer

Del 5 undersøker studentenes etiske refleksjoner knyttet til bruk av KI. Mens del 3 kartla hva studentene bruker KI til og del 4 undersøkte holdninger og forventninger, handler denne delen om bekymringer av mer normativ art. Analysen er organisert i to underpunkter. Det første (5.1) presenterer utviklingen over tid på fem forhåndsdefinerte etiske dimensjoner målt på en fempunkts skala, og undersøker sammenhengen mellom bruksfrekvens og bekymringsnivå. Det andre (5.2) tar utgangspunkt i de åpne svarene fra 2025 og løfter frem etiske temaer som ikke fanges opp av de faste spørsmålene.

Et gjennomgående funn er at bekymringen har økt på samtlige målte dimensjoner gjennom hele treårsperioden. Studentene er altså ikke blitt mer ubekymrede etter hvert som KI er blitt mer kjent og mer brukt. Det er snarere omvendt. Denne utviklingen gir grunnlag for å forstå studentenes etiske refleksjoner ikke som en forbigående reaksjon på noe nytt og ukjent, men som en posisjon som modnes i takt med erfaring.

5.1 De fem målte dimensjonene

I alle de tre undersøkelsesårene ble studentene bedt om å vurdere i hvilken grad de opplevde etiske bekymringer ved bruk av KI på fem områder: plagiat og juks, pålitelighet og nøyaktighet i informasjonen, skjevhet i resultatene, miljømessig bærekraft (energibruk og klimapåvirkning) og personvern. Vurderingene ble gitt på en skala fra 1 til 5, der 5 uttrykte størst grad av bekymring. Tabell 5 viser gjennomsnittsskårene for de tre årene.

Tabell 5. Etiske dimensjoner med skårer på en 1-5-skala, per år.

Etisk dimensjon	2023 Gjennomsnitt	2024 Gjennomsnitt	2025 Gjennomsnitt
Plagiat / juks	3.65	3.78	3.94
Pålitelighet / nøyaktighet	3.39	3.45	3.75
Skjevhet / partiskhet	3.44	3.54	3.70
Bærekraft / energibruk	2.60	2.89	3.58
Personvern	2.73	2.92	3.30

Bekymringen har økt på samtlige målte områder gjennom hele undersøkelsesperioden. Dette er et funn som bryter med en enkel forventning om tilvenning: Jo mer studentene bruker KI, desto mer etisk bekymret ser de ut til å bli. Erfaring med KI-verktøy ser med andre ord ikke ut til å dempe slike betenkeligheter, men snarere til å skjerpe dem.

Plagiat og juks er den bekymringen som skårer høyest gjennom hele perioden, og nivået øker fra 3,65 i 2023 til 3,94 i 2025. Dette plasserer bekymringen nær den øvre delen av en

femdelt skala. Mønsteret samsvarer med de kvalitative dataene, som viser en betydelig usikkerhet knyttet til hva som faktisk regnes som akseptabel bruk. Det samsvarer også med det vedvarende funnet at et flertall av studentene betrakter bruk av KI til å fullføre vurderingsoppgaver som juks, selv om mange samtidig bruker KI til andre formål.

Den sterkeste endringen finner vi på bærekraftsdimensjonen, der gjennomsnittet øker fra 2,60 til 3,58 i løpet av tre år, altså med nær ett helt skalapoeng. Denne økningen er klart større enn på de øvrige dimensjonene og støttes også av de kvalitative dataene. Bekymringen for KIs miljøkostnader framstår i 2025 som et tydelig og emosjonelt ladet tema i studentmaterialet. Flere studenter omtaler energiforbruket til KI-systemer ikke bare som et teknisk spørsmål, men som et moralsk anliggende, uforenlig med en forpliktelse til en bærekraftig framtid. Denne bekymringen har også klar empirisk støtte i forskning som dokumenterer de store energikravene knyttet til KI-systemer i stor skala (IEA, 2025; Rohde et al., 2026). Enkelte gir dessuten uttrykk for genuin fortvilelse over det de oppfatter som institusjonens manglende oppmerksomhet om denne siden ved KI-utviklingen. Én respondent i 2025 skrev utfyllende om dette:

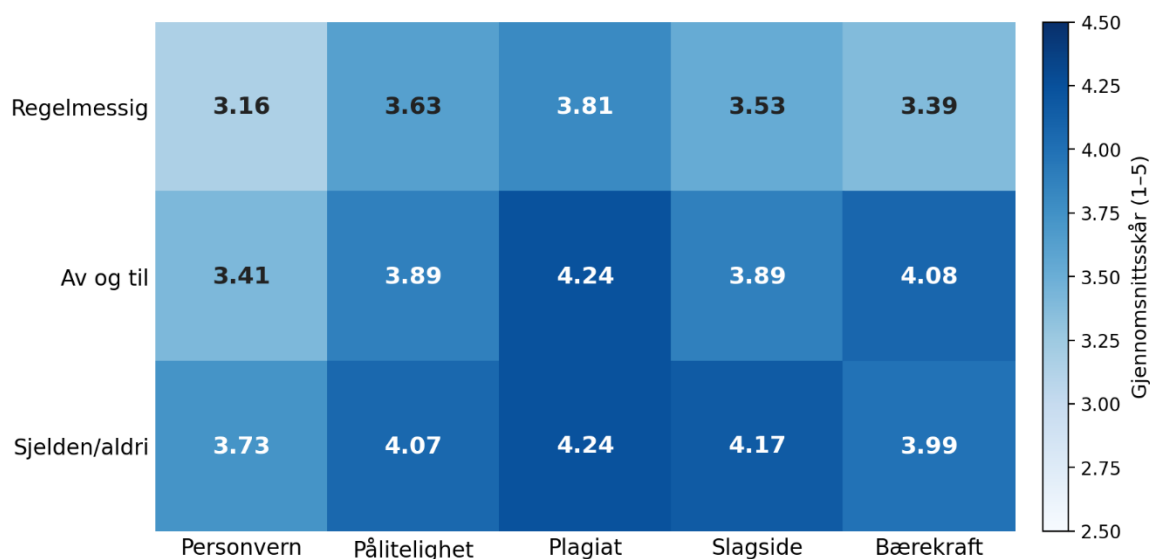
Vil nok en gang understreke faktoren med klimautslipp. Synes det er kjempeskummelt og forstår ikke hvordan verden bare aksepterer økt bruk og økte utslipp! Som ung student på et studie med fokus på bærekraft er dette både skummelt og deprimerende å tenke på, og gir ikke tanker om en lys fremtid akkurat. Vil også nevne at det blir mer og mer vanskelig å skille ekte bilder og videoer fra KI, noe som også er kjempeskummelt og ekkelt. Jeg gikk litt utenfor tema nå, men dette er jo faktisk aktuelt i studiesammenheng også.

Bekymringen for personvern har også økt betydelig, fra 2,73 til 3,30. Selv om nivået fortsatt ligger under skalamidtpunktet på 3,5, er utviklingen entydig. Studentene er i økende grad bevisste på at tekst de legger inn i KI-systemer, kan brukes til modelltrening, og noen etterspør eksplisitt informasjon om hvilke verktøy som lagrer eller bruker dataene deres. På denne bakgrunnen framstår tilgjengeligheten av og informasjonen om ChatUiT, som er utviklet innenfor et personvernkompatibelt norsk rammeverk, som strategisk viktig.

Bekymringen for pålitelighet og nøyaktighet, som i 2025 ligger på 3,75, gjenspeiler studentenes økende erfaring med KI-hallusinasjoner, det vil si generering av informasjon som fremstår som overbevisende, men som er unøyaktig eller oppdiktet. Dette er et gjennomgående tema i det kvalitative materialet gjennom hele treårsperioden. Studentene er i stor grad innforstått med at KI-genererte svar må etterprøves mot autoritative kilder, men mange uttrykker bekymring for at ikke alle medstudenter gjør dette med tilstrekkelig grundighet.

5.1.1 Bruksfrekvens og etiske dimensjoner (2025)

Del 5.1 argumenterer for at etisk bekymring har økt i takt med økt bruk av KI. Dette står i kontrast til en mulig forventning om at økt fortrolighet med teknologien over tid ville redusere bekymringsnivået. Analysen her undersøker denne sammenhengen direkte i 2025-materialet ved å sammenligne om studenter som bruker KI ofte, skårer høyere eller lavere på de etiske dimensjonene enn studenter som bruker teknologien sjelden eller ikke i det hele tatt (se figur 9).

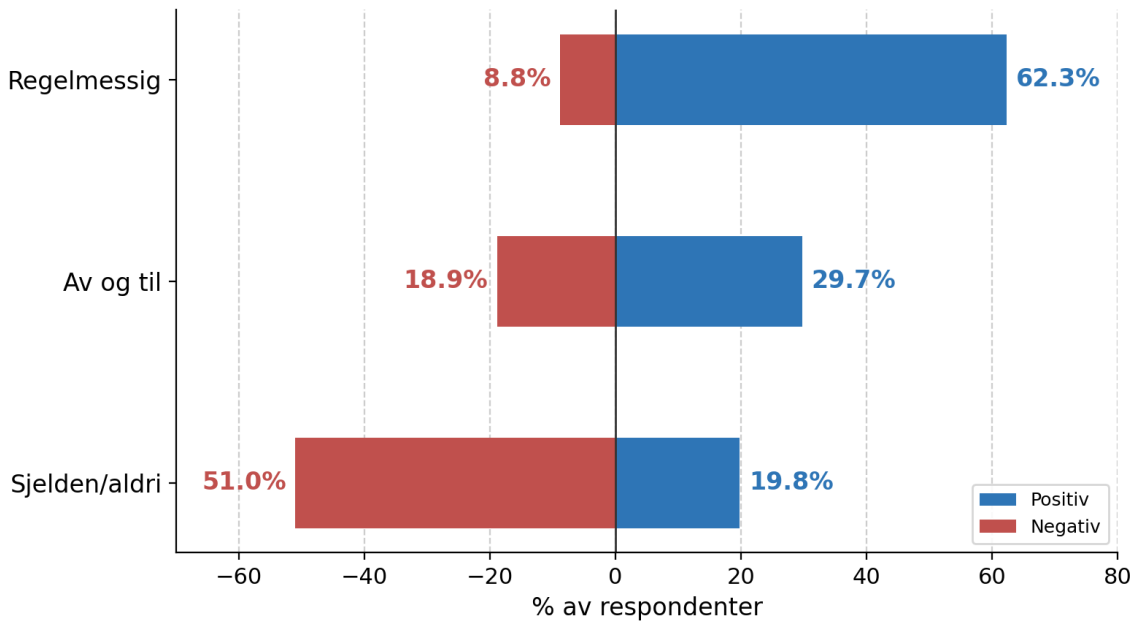


Figur 9. Gjennomsnittlig etisk bekymring etter bruksfrekvens, 2025 (skala 1-5).⁴

Figur 10 illustrerer denne problemstillingen gjennom studentenes forventninger til hvordan KI vil påvirke utdanningen. Blant regelmessige brukere forventer 62,3 prosent at KI vil ha en positiv innvirkning på utdanningen, mot 19,8 prosent blant sjeldne brukere og ikke-brukere. I sistnevnte gruppe forventer dessuten 51,0 prosent at KI vil ha en negativ innvirkning.

⁴ Varmekart-verdier angir gjennomsnittsskår på fem etiske dimensjoner (personvern, pålitelighet, plagiat, slagside og bærekraft) for tre bruksfrekvenskategorier. Høyere skår indikerer større bekymring. Data fra 2025-kohorten: Regelmessige brukere: n=308; av og til-brukere: n=37; sjeldne/ikke-brukere: n=96

Genialt eller galt?



Figur 10. Forventet innvirkning av KI på utdanningen etter bruksfrekvens, 2025.

Dette tyder på at regelmessige brukere og sjeldne brukere eller ikke-brukere vurderer KIs rolle i utdanningen på klart ulike måter. Dette skillet er viktig å ta hensyn til i institusjonell kommunikasjon, opplæring og utviklingen av styringsrammer.

I praksis innebærer dette at én felles melding om KI-kompetanse, rettet mot en forestilt «gjennomsnittsstudent», lett kan få begrenset treffsikkerhet. Studenter som bruker KI ofte, kan ha behov for støtte i form av praktiske ferdigheter, nyansert veiledning om ansvarlig bruk og rammer for refleksjon over egen praksis. Studenter som sjelden eller aldri bruker KI, kan på sin side ha behov for tydelig institusjonell anerkjennelse av at deres etiske betenkeligheter er legitime, klar informasjon om retten til å avstå fra å bruke KI, og trygghet for at vurderingsformer ikke systematisk stiller dem svakere. Denne problemstillingen drøftes nærmere i del 6.3.

5.2 Etske utfordringer, åpne spørsmål

Undersøkelsen i 2025 inneholdt et åpent spørsmål der studentene ble invitert til å identifisere etiske utfordringer som ikke dekkes av de fem skala-dimensjonene. Svarene reflekterer en bred og moden etisk refleksjon, der særlig fem tilleggstemaer pekte seg ut:

5.2.1 Treningsdata og opphavsrett

Spørsmålet om treningsdata knyttet til bruk av åndsverk, kreativt arbeid og personopplysninger i utviklingen av KI-modeller ble reist av flere respondenter med betydelig moralsk tyngde. Som et par av studentene påpekte: «De store språk- og

bildemodellene er trent på arbeid som egentlig er beskyttet av åndsverksloven, uten at de som lager modellene har fått lov til å bruke disse verkene. Det at personers arbeid brukes uten deres samtykke mener jeg er en av de største utfordringene knyttet til KI.» og «KI tillater store selskaper å stjele arbeid fra folk i allerede sårbare yrker.»

Dette er en bekymring som resonnerer med den offentlige debatten om KI og opphavsrett. Problematikken fanges ikke tilstrekkelig opp av det eksisterende elementet for personvern, som primært fokuserer på data brukerne selv legger inn.

5.2.2 Arbeidsutbytting

Bruk av underbetalt arbeidskraft i lavinntektsland til annotering og moderering ble trukket frem som en etisk systemsvikt. En respondent trakk formulerte det slik: *«(...) bruk av lavtlønnede i U-land som må screene content for Chatgpt og lignende program, som må se igjennom skadelige ting som overgrepfilmer, barneporno, drap osv. Dette er et stort, etisk problem, som sjelden blir drøftet.»* Dette tyder på at enkelte studenter har god kjennskap til kritisk forskning om den skjulte menneskelige innsatsen som ligger bak KI-systemene.

5.2.3 Skjevhet og epistemisk lukking

Bekymringen for skjevhet og politisk orientering kom til uttrykk på en måte som skiller seg fra det tradisjonelle begrepet om demografisk skjevhet. Studentene frykter at chatboter er programmert til å bekrefte brukernes eksisterende verdensbilde fremfor å utfordre det. Én student beskrev det slik: *«Chatbots er programmert til å gi deg svar de tror du vil ha, så man får bare bekreftet det man allerede tenker.»* Dette peker mot en risiko for «epistemisk lukking», der teknologien forsterker ekkokamre fremfor å bidra til ny erkjennelse.

5.2.4 Deepfakes og informasjonsintegritet

Produksjon av syntetiske medier, som realistiske men manipulerte bilder og videoer, ble trukket frem som en trussel mot den generelle tilliten i samfunnet. Studentene viser her en bevissthet om at KI-økosystemet strekker seg langt utover tekstbaserte språkmodeller, og uttrykker bekymring for konsekvensene for informasjonsintegriteten.

5.2.5 Kognitiv avhengighet

Flere studenter uttrykte bekymring for at KI-bruk kan føre til en svekkelse av kritisk tenkning, kreativitet og selvstendig resonnement. Flere av respondentene nevner såkalt 'hjerneråte', et slanguttrykk som referer til en form for mental sløvhhet: *«KI fører åpenbart til brainrot [hjerneråte] og hemmer hjernens utvikling hos unge mennesker...»* Én respondent påpeker at *«det er jo tross alt så enkelt å bare få svarene servert på et sølvfat»*, en annen trakk en analogi til opiumsavhengighet for å illustrere risikoen: Verktøyene kan være nyttige i kontrollerte former, men potensielt skadelige ved ukritisk overforbruk.

6 Hvordan studentene mener KI bør brukes: Tematisk analyse

Det valgfrie åpne spørsmålet, der studentene ble invitert til å reflektere over hvordan og hvor KI-verktøy best kan brukes i høyere utdanning og i hverdagslivet, fikk betydelig respons alle tre årene. Til sammen utgjør dette et rikt kvalitativt materiale som ikke bare belyser hva studentene bruker KI til, men også hvordan de tenker om hva teknologien bør brukes til, og hvordan disse forestillingene har utviklet seg over tid.

Den tematiske analysen nedenfor sammenfatter svar på tvers av alle tre år. Målet er å identifisere både temaer som går igjen gjennom hele perioden, temaer som har blitt tydeligere over tid, og temaer som først trer fram eller blir særlig fremtredende i 2025.

6.1 KI som læringspartner og personlig veileder

Det mest gjennomgående temaet i alle tre undersøkelsesår er verdien av KI som en tilgjengelig og personalisert læringspartner, altså som et supplement til, snarere enn en erstatning for, formell undervisning. Studentene beskriver at de bruker KI til å få forklart begreper på andre måter når lærebok eller undervisning ikke har gitt tilstrekkelig forståelse, til å stille oppfølgingsspørsmål uten å kjenne på tidspress eller usikkerhet, til å få forklaringer tilpasset eget kunnskapsnivå og til å delta i en form for dialog som kan være vanskelig å få tilgang til i store undervisningssettinger.

Bra til å oppsummere eller forklare med andre ord. Bruker ChatGPT til å forklare meg ting jeg ikke forstår i pensumlitteraturen. Hvis jeg fortsatt ikke forstår etter ChatGPT-forklaring så spør jeg lærer. Går nettstudier så har ikke et fysisk el personlig relasjon til lærer.

Dette utsagnet er representativt for et mønster som går igjen i materialet: KI fyller et mellomrom som oppstår når undervisningen oppleves som lite tilgjengelig, særlig i nett- og fjernstudier, og fungerer som et første kontaktpunkt heller enn som en erstatning for menneskelig veiledning. Forestillingen om KI som en «tilgjengelig studieassistent hele døgnet» går igjen i alle tre år. For studenter som studerer på avstand, kombinerer studier med arbeid eller vegrer seg for å kontakte undervisere med det de oppfatter som enkle spørsmål, ser denne tilgjengeligheten ut til å ha reell pedagogisk verdi.

I 2025 framstår dette temaet mer konkret og mer nyansert formulert enn tidligere. Studentene beskriver blant annet hvordan de bruker strategier som «forklar som om jeg er ti år» for å få et intuitivt første grep om komplekse emner før de går videre til mer avansert litteratur. Andre forteller at de ber KI om flere ulike forklaringer på samme fenomen, inntil én av dem faktisk gir mening. Noen bruker også KIs svar som et redskap for å avklare hva de allerede forstår, og hva de fortsatt strever med. Én student beskrev

en særlig avansert praksis, der vedkommende forklarte fagstoff tilbake til KI og deretter fikk tilbakemelding på hva som var misforstått. I denne bruken fungerer KI som et verktøy for forståelseskontroll.

Flere studenter beskriver også at de bruker KI til å lage materiale for egentesting, som quizspørsmål, puggekort og simulerte eksamensoppgaver. Ett svar fra 2025 formulerer det pedagogiske prinsippet bak denne bruken med særlig klarhet: Studenten gir svarene, ikke KI, og bruker deretter tilbakemeldingen til å identifisere hull i egen forståelse. Denne omvendingen av den mer vanlige KI-interaksjonen, der studenten er den aktive og KI har en vurderende snarere enn produserende rolle, framstår som en pedagogisk gjennomtenkt bruk av et verktøy som ofte forbindes med passivisering.

6.2 Tekst- og språkstøtte

Bruken av KI til skriveassistanse, omtalt som blant annet språkvask, tekstforbedring, omformulering, korrigerende av grammatikk og stilistisk bearbeiding, er et annet gjennomgående tema i materialet fra alle tre undersøkelsesår. Studentenes beskrivelser skiller samtidig tydelig mellom former for støtte de oppfatter som legitime, og former de oppfatter som problematiske: Å forbedre egen tekst anses i stor grad som akseptabelt, mens det å la KI generere tekst som leveres inn som ens egen, ikke gjør det. En av respondentene fra 2024 skrev at «[KI er nyttig] til språkvask av allerede etablerte tekster, da det er en språkmodell og ikke en kunnskapsdatabase».

Formuleringen «en språkmodell, ikke en kunnskapsdatabase» uttrykker en viktig distinksjon i materialet. Den viser at flere studenter i 2025 beskriver KI først og fremst som et hjelpemiddel for språklig bearbeiding, snarere enn som en selvstendig kunnskapskilde. Flere studenter formulerer denne distinksjonen på lignende måter, noe som viser at denne forståelsen går igjen i flere av svarene fra 2025. Innenfor en slik forståelse ligger verdien av KI i å hjelpe studenten med å uttrykke egne tanker klarere, ikke i å levere ideer eller fakta på studentens vegne.

Denne formen for språkstøtte framstår som særlig viktig for to grupper som går igjen i materialet gjennom alle tre år. Den ene er studenter med dysleksi, lesevansker eller andre språkrelaterte utfordringer. For disse kan KI-støtte i skriftlig framstilling bidra til at de får vist fram den faglige forståelsen sin, snarere enn å bli hemmet av vansker med form og språk. Den andre er studenter som ikke har norsk som førstespråk. For internasjonale studenter som skal navigere norsk akademisk skriving, tilbyr KI en form for støtte som tidligere ofte har vært begrenset eller vanskelig tilgjengelig. Flere beskriver denne funksjonen som viktig for opplevelsen av inkludering og likeverdig deltakelse.

I 2025 beskriver én student en særlig gjennomtenkt praksis: KI brukes bare til å forbedre tekst som allerede er skrevet, og forstås som en avansert stave- og stilkontroll snarere

enn som en generator av innhold. Studenten sammenligner denne bruken med å få et utkast lest av en forelder, altså av noen som kan gi innspill på språk, klarhet og struktur, men der det fortsatt er studenten selv som avgjør hva som skal beholdes og hva som skal forkastes. Analogien illustrerer en bruk der KI støtter revisjon og språklig forbedring, uten å overta det faglige ansvaret for innholdet.

6.3 Idéutvikling og idemyldring

Bruken av KI til å utvikle ideer, strukturere oppgaver og komme i gang med arbeidet er et tredje gjennomgående tema i materialet. Studentene beskriver på tvers av alle tre år hvordan KI kan være nyttig når de står fast, ikke ved å produsere ferdig innhold, men ved å gi dem et første utgangspunkt som de deretter kan arbeide videre med, vurdere kritisk og gjøre til sitt eget.

Idemyldring for å komme i gang med en tekst, men i mitt hode dreper det også en del av kreativiteten. Det beste er å bruke KI til å håndtere store mengder med informasjon og bearbeide dette. På den måten kan man som student få dypere læring. Den bør ikke bli et supplement til å lese pensum.

Sitatet fanger en ambivalens som går igjen i mange av svarene. KI kan senke terskelen for å komme i gang, men denne hjelpen oppleves samtidig av noen som en mulig trussel mot kreativiteten. Bekymringen for at KI overtar den innledende, utforskende fasen av skrivearbeidet, og dermed også deler av den kognitive innsatsen som bidrar til læring og original tenkning, er et tilbakevendende tema i materialet.

I 2025 trer dette temaet fram i en mer nyansert form gjennom det flere beskriver med henvisning til «gummiand-metoden», altså praksisen med å formulere egne tanker høyt eller skriftlig for å gjøre problemer tydeligere for seg selv. I denne sammenhengen brukes KI ikke primært for å få forslag, men som et redskap for å eksternalisere og klargjøre egen tenkning. Dette framstår som en relativt sofistisert bruk av KI som tankepartner snarere enn som en erstatning for tenkning. Studentens egen forståelse og vurdering forblir det primære, mens KI fungerer som en strukturert samtalepartner. Noen studenter beskriver eksplisitt at de i denne modusen forsøker å unngå KI-genererte forslag, og heller bruker systemet som et publikum for egne resonnementer enn som en kilde til ideer.

6.4 Koding og teknisk problemløsning

Bruken av KI til koding og teknisk problemløsning har vært til stede som tema siden 2023, men framstår som både mer utbredt og mer sofistisert mot slutten av undersøkelsesperioden. Dette samsvarer med de økende tallene for programmeringsrelatert bruk. Studenter innen informatikk, ingeniørfag og naturvitenskap beskriver hvordan de bruker KI til å feilsøke kode, tolke feilmeldinger, generere kodeeksempler for avgrensede deloppgaver og få forklart

programmeringsbegreper. Samtidig understreker de at ansvaret for å forstå og kontrollere resultatet fortsatt ligger hos dem selv.

I det kvalitative materialet trer det fram en relativt tydelig norm for hva som oppfattes som legitim bruk. KI framstår som nyttig når den brukes til å støtte arbeid med komponenter studenten allerede delvis forstår, men langt mer problematisk når den brukes til å generere fungerende kode i sin helhet uten at studenten selv forstår hva som skjer. Flere peker på risikoen for at KI foreslår kode som ser riktig ut, eller som faktisk fungerer, uten at brukeren kan forklare den eller videreutvikle den. Kravet om forståelse går derfor igjen som en sentral grensebetingelse: Studenten må forstå hva det er hen ber om, og hva systemet faktisk produserer.

Beskrivelsene av undervisningspraksis tyder også på at programmeringsfeltet er blant de områdene der integrasjonen av KI i undervisningen har kommet lengst. Undervisere som bruker GitHub Copilot eller ChatGPT som støtte i arbeid med Python og R, samtidig som de eksplisitt oppfordrer studentene til å kontrollere svarene og forsøke å løse problemer selv, framstår som noen av de mest konsistente eksemplene på gjennomtenkt bruk av KI i undervisningen gjennom hele perioden.

6.5 Selvtesting og eksamensforberedelse

Et brukstema som er klart mer utviklet i 2025 enn i de foregående årene, er bruken av KI til aktiv egentesting. Studentene beskriver hvordan de bruker KI til å generere øvingsspørsmål, simulere muntlige eksamenssituasjoner og lage egne quizer basert på emneinnhold. Pedagogisk er dette særlig interessant fordi det plasserer studenten i en aktiv rolle, mens KI fungerer som et responsivt øvingsmiljø.

Kan brukes til å teste seg selv før eksamener, om du bruker det riktig. Ikke slik at KI gir deg svar, men du gir KI svar på spørsmål den genererer, og retter deg deretter.

Dette sitatet uttrykker et prinsipp som går igjen i materialet: Den mest læringsfremmende bruken oppstår når studenten selv må formulere svarene, mens KI brukes til å stille spørsmål, gi respons og synliggjøre hva som ennå ikke sitter. I slike situasjoner fungerer KI mindre som en innholdsleverandør og mer som et verktøy for aktiv bearbeiding og selvvurdering.

Én student beskriver bruk av ChatGPTs stemmefunksjon til å simulere muntlig eksamen. Dette er en kreativ og selvstyrt bruk som sannsynligvis kan gi reell læring, samtidig som den er vanskelig å forstå som problematisk i et integritetsperspektiv. Bruken av KI til simulert muntlig eksamen speiler også et bredere syn som kommer til uttrykk i materialet: at muntlige og praktiske vurderingsformer i større grad enn tradisjonelle skriftlige innleveringer oppleves som robuste i møte med KI.

I 2025 beskriver flere studenter også at de laster opp forelesningsnotater eller annet undervisningsmateriale til KI og bruker dette som grunnlag for målrettede spørsmål. På den måten skaper de i praksis en personalisert studieøkt forankret i emnets faktiske innhold. Dette framstår som en mer integrert og faglig forankret bruk enn det å stille generelle spørsmål om et tema.

6.6 Tilgjengelighet og inkludering

Et tema som går igjen gjennom hele det kvalitative materialet, og som er særlig tydelig i 2025, er KIs funksjon som et tilgjengelighetsverktøy. Studentene beskriver hvordan teknologien kan redusere barrierer for deltakelse for dem som møter særlige utfordringer knyttet til språk, funksjonsnedsettelse eller studiesituasjon.

Den mest detaljerte formuleringen av dette temaet i 2025-materialet kommer fra en student med ADHD, som beskriver hvordan KI hjelper med å filtrere og komprimere pensumlitteratur:

Som student med ADHD er det vanskelig å lese lærebøker fordi jeg ikke klarer å sortere ut viktig info. Jeg klarer heller ikke å holde fokus lenge nok til å få med meg hva jeg leser uten å falle ut konstant. ChatGPT filtrerer informasjonen for meg og gir den til meg kort og konsist slik at lesemengden reduseres. Den gir meg svar på det jeg lurer på uten at jeg selv må lete etter informasjonen i en bok.

Denne beskrivelsen illustrerer hvordan KI kan fungere som en konkret og praktisk viktig form for tilrettelegging. For denne studenten gjør teknologien det mulig å arbeide med fagstoff som ellers ville vært vesentlig mindre tilgjengelig. For studenter med dysleksi, bearbeidingsvansker, oppmerksomhetsutfordringer eller bekymring knyttet til akademisk skriving, kan KI-støtte på denne måten få en funksjon som i praksis ligner etablerte tilretteleggingstiltak, som utvidet tid eller alternative formater.

Inkluderingsperspektivet gjelder også studenter som ikke har norsk eller engelsk som førstespråk. Flere beskriver hvordan de bruker KI til å oversette, omformulere eller forbedre tekster på språk de er mindre trygge i, slik at de i større grad kan vise faglig forståelse uten å bli hemmet av språklige begrensninger. Én student peker særskilt på betydningen dette kan ha for internasjonale studenter som skal orientere seg i norske akademiske normer og forventninger. I lys av UiTs økende internasjonalisering er dette et perspektiv som fortjener oppmerksomhet.

Et mer lavmælt, men tilbakevendende tilgjengelighetstema gjelder sosial isolasjon. Flere studenter beskriver KI som en samtalepartner, særlig når de studerer alene eller på avstand. I disse beskrivelsene fungerer KI som en form for interaktiv støtte som hjelper dem med å tenke gjennom faglige problemer og opprettholde motivasjon. For studenter

som mangler et sterkt studiemiljø, enten fordi de er fjernstudenter, voksne studenter eller strever sosialt, kan denne funksjonen ha reell betydning for både læring og trivsel.

Samlet peker disse temaene mot et mer sammensatt bilde av likeverd enn det som fanges opp av rene bruksrater. Tilgang til KI i høyere utdanning handler ikke bare om hvorvidt studentene bruker verktøyene eller ikke, men også om hvilke barrierer verktøyene kan påvirke, hvilke forutsetninger studentene har for å bruke dem kritisk og effektivt, og hvilke teknologiske ressurser de faktisk har tilgang til. Som opplæringsdataene viser, er disse forutsetningene ulikt fordelt mellom fakulteter og studentgrupper. I tillegg finnes det, selv om det bare i begrenset grad kommer eksplisitt til uttrykk i materialet, tegn til at kostnaden ved abonnementsbaserte verktøy kan oppleves som en strukturell utfordring.

Disse dimensjonene er ikke nødvendigvis sammenfallende. En student kan ha stor nytte av KI som tilrettelegging, men samtidig mangle tilstrekkelig opplæring i kritisk bruk eller tilgang til de verktøyene som best møter aktuelle behov. Likeverdig tilgang til KI bør derfor forstås som en sammensatt utfordring, ikke som et enkelt spørsmål om bruk eller ikke-bruk.

6.7 Fremvoksende bruksområder i 2025

De åpne svarene fra 2025 synliggjør også flere bruksmåter som enten er nye, eller som er langt mer konkret formulert enn i tidligere år. Én slik bruk gjelder generering av strukturert studiemateriell, som tankekart, puggekort og sammenligningstabeller basert på studentenes egne notater. Her framstår KI først og fremst som et organiseringsverktøy, snarere enn som en generator av nytt innhold.

Et annet, mer hverdagslig bruksområde som går igjen i flere svar, er forslag til oppskrifter basert på ingredienser man allerede har tilgjengelig. Dette er et lett og uformelt eksempel på KIs nytte i dagliglivet, og det går igjen i materialet som en type bruk studentene synes å omtale med lav terskel og uten større forbehold. Også mer fagspesifikke anvendelser kommer til syne. Én student beskriver for eksempel bruk av KI til å identifisere biologiske prøver og småorganismer som er vanskelige å klassifisere. Slike eksempler illustrerer bredden i hvordan studentene utforsker teknologien.

Et mer strukturelt interessant trekk i materialet er forestillingen om KI som en integrert del av framtidige vurderings- og læringsmiljøer. Allerede i 2024 formulerte én student en eksplisitt visjon om at eksamensbesvarelser kan sendes til en chatbot for umiddelbar og personalisert tilbakemelding. En annen beskriver KI som en mulig diskusjonspartner i kollokviegrupper, eller at KI vil kunne utgjøre en hel kollokviegruppe i seg selv. I 2025 har tilsvarende forestillinger både blitt mer varierte og, i noen tilfeller, mer forankret i faktisk praksis. En student beskriver å ha gjennomført simulerte muntlige eksamener med ChatGPT, der KI stiller spørsmål og gir tilbakemelding på svarene. En annen ser for seg en

visuell KI-generert «medstudent» som kan stille kontrollspørsmål og bidra i gruppearbeid. En tredje beskriver KI som en diskusjonspartner der studenten forklarer fagstoff og får tilbakemelding på om forståelsen er korrekt.

Det er verdt å merke seg at disse ytringene spenner fra det aspirerende til det allerede realiserte. At studenter i 2025 faktisk praktiserer simulert eksamensforberedelse med KI som motpart, representerer en kvalitativ forskyvning fra de tidligere årenes mer generelle forventninger og hypoteser. Samlet peker disse utsagnene mot en fremvoksende brukerforståelse der KI ikke bare er et støtteverktøy for skrivning eller søk, men en aktiv pedagogisk aktør i lærings- og vurderingsprosessen, en rolle som institusjonelt foreløpig verken er anerkjent eller tilrettelagt for.

Konkrete tilleggseksempler fra 2025-materialet:

- **Muntlig prøveeksamen:** «*Har selv prøvd meg på å ha en mock muntlig eksamen med chatgpt, hvor jeg får spørsmål og tilbakemelding på svarene mine.*»
Her har forestillingen blitt praksis, dette er ikke lenger aspirasjon, men faktisk bruk.
- **Visuell KI-generert medstudent:** «*En visuell KI-generert "medstudent" som kan stille kontrollspørsmål og komme med tips og annet*»
Et mer utviklet bilde av KI som pedagogisk aktør i gruppearbeid.
- **Samtalepartner for selvtesting:** «*Svært nyttig som samtalepartner i studiesammenheng hvor man kan spørre spørsmål, teste seg selv og ha en samtale rundt temaer.*»
Eksempel på kognitiv selvregulering som bruksramme.
- **Diskusjonspartner med faglig tilbakemelding:** «*Som en diskusjonspartner, der man forklarer noe og KI gir tilbakemelding på om det er riktig eller galt.*»
En form for formativ vurdering i miniatyr.

7 Institusjonelle temaer: Hva studentene forteller om UiT

Ved siden av refleksjonene om hvordan KI best kan brukes, har studentene også kommet med omfattende og ofte skarpe kommentarer om institusjonens håndtering av veiledning, opplæring, vurderingsformer og oppfølging. Samlet utgjør disse svarene en detaljert og kritisk vurdering av UiTs respons på KI-utfordringen.

7.1 Opplæringsgapet

Det tydeligste institusjonelle funnet er det vedvarende gapet mellom studentenes bruk av KI og den opplæringen de får. I 2025 hadde fortsatt mer enn fire av fem studenter ikke mottatt noen formell opplæring i hvordan slike verktøy bør brukes, slik det dokumenteres nærmere i del 9. Når 69,9 prosent samtidig oppgir at de bruker KI minst ukentlig, blir dette misforholdet vanskelig å overse.

Dette er studentene selv fullt klar over. I de åpne svarene etterspør de gjennomgående opplæring i fire områder: hvordan man formulerer gode instruksjoner til KI, hvordan KI-genererte svar kan vurderes kritisk, hva akademisk integritet innebærer i møte med KI, og hvordan KI-assistert arbeid eventuelt skal oppgis eller siteres.

Et av svarene fra 2024 uttrykker dette særlig klart. Studenten framhever at KI kan brukes på flere legitime måter, og at fraværet av opplæring derfor framstår som både frustrerende og unødvendig:

OPPLÆRING I BRUK! For all del ikke la studenter gå i blinde inn i ett nytt verktøy uten å gi de instruks. KI kan brukes på så mange forskjellige måter som ikke er plagiat. (...) Lær folk 1) hvordan kommunisere med en KI (...) og 2) hva du kan bruke KI til uten å risikere plagiat.

I 2025 får denne mangelen en enda tydeligere form i et svar fra en student som står overfor en eksamen der KI er tillatt, men som ikke har fått noen veiledning i hvordan verktøyet faktisk kan brukes på en faglig forsvarlig måte i denne sammenhengen. Studenten oppsummerer situasjonen kort: «*jeg aner ikke hvordan jeg skal forholde meg til det.*» Her framstår tillatt KI-bruk uten opplæring ikke som en mulighet, men som en kilde til usikkerhet. Nettopp slike institusjonelle tomrom kan svekke både studentenes prestasjoner og den akademiske integriteten.

Samtidig finnes det også mer kritiske stemmer i materialet. Én student i 2025 stiller spørsmål ved om universitetet i det hele tatt er den rette kilden til denne typen opplæring, og mener at institusjonens kompetanse ligger for langt bak studentenes egen praksis til å oppleves som relevant:

Mesteparten av punktene her er ting jeg vil lære mer om, men IKKE om det er universitetet jeg skal lære det FRA. De dinosaurene henger så langt bak at det kommer til å ta 20 år før de er klare til å lære bort noe man selv finner ut av på noen uker ved å bare bruke verktøyene og følge med på hvordan andre bruker de.

Selv om dette er et synspunkt som befinner seg i ytterkanten av materialet, peker det på noe viktig: Opplæring må ikke bare tilbys, men også oppleves som faglig oppdatert, relevant og troverdig. Det gjelder særlig for studenter som allerede har betydelig praktisk erfaring med teknologien.

Dette opplæringsgapet er ikke særskilt for UiT. Studiebarometeret 2025 viser at bare 21 prosent av studentene i sektoren mener at opplæringen de får fra institusjonen i bruk av KI, er tilstrekkelig. Det er en svak økning fra 17 prosent i 2024, men fortsatt et tydelig mindretall (HK-dir, 2026). HK-dirs tematiske rapport om KI i norsk høyere utdanning peker på en viktig del av forklaringen: Institusjonenes investeringer har i stor grad vært rettet mot organisatoriske og styringsmessige funksjoner, snarere enn mot den praktiske og fagnære kompetansen undervisere trenger for å kunne integrere KI i undervisningen på en meningsfull måte (HK-dir, 2025). Malthe-Sørenssen-utvalget (2025) peker i sin foreløpige vurdering videre på utviklingen av det de omtaler som generell, fagspesifikk og muligjørende KI-kompetanse som et kjerneansvar for institusjonene, et ansvar de fleste foreløpig ikke har tatt systematisk tak i. Samlet peker disse nasjonale kildene i samme retning: Mangelen på opplæring som UiT-studentene beskriver er ikke primært uttrykk for en lokal svikt, men for en bredere strukturell utfordring i norsk høyere utdanning. Å redusere dette gapet vil kreve målrettede og vedvarende investeringer, ikke enkeltstående tiltak. Dette gjør opplæringsgapet til et institusjonelt ansvarsspørsmål, ikke bare et spørsmål om individuell studenttilpasning.

7.2 Uklare og uforutsigbare retningslinjer

Det andre tydelige institusjonelle temaet er uklarhet og stor variasjon i hvordan retningslinjer for KI-bruk forstås og praktiseres, både på institusjonsnivå og, enda mer konkret, på emne- og undervisernivå. Studentene beskriver et landskap der reglene varierer mellom emner, mellom undervisere og mellom det som formelt er sagt og det som skjer i praksis. For studenter som ønsker å bruke KI på en forsvarlig måte, gjør dette det vanskelig å vite hva som faktisk er tillatt i den enkelte sammenhengen.

I 2023 og 2024 handler kritikken først og fremst om fravær av retningslinjer. I 2025 er situasjonen noe annerledes. Flere kjenner nå til de institusjonelle anbefalingene, men mange opplever dem som for generelle til å gi veiledning i konkrete vurderingssituasjoner, og peker samtidig på at praktiseringen varierer fra emne til emne.

Som én student skriver: «Retningslinjene til UiT er litt vage, og forskjellige fra foreleser til foreleser og de mellom de forskjellige emnene.»

Studentene beskriver konsekvensene både som bekymring eller uro og som urettferdighet. Bekymringen handler om ikke å vite om man bryter regler man forsøker å følge. Urettferdigheten handler om opplevelsen av at enkelte medstudenter kan bruke KI på måter som i praksis verken avklares eller kontrolleres. I 2025 kommer det også tydeligere fram en bekymring for at studenter som bruker KI mye, får et fortrinn i vurdert arbeid sammenlignet med dem som bruker det lite eller mer tilbakeholdent. Dette formuleres ikke primært som en bekymring for fusk, men som et spørsmål om både vurderingsrettferdighet og -validitet:

Det irriterer meg at jeg som ikke bruker KI i mine oppgaver blir vurdert på samme linje som mine medstudenter som har brukt KI i sine oppgaver. Føler jeg blir sammenlignet med en robot og ikke med mine egne klassekamerater. Det er umenneskelig å skulle skrive like gode oppgaver som en KI chatbot.

Den atferdsmessige responsen på denne situasjonen er ofte det som kan beskrives som en form for trygghetssøkende tilbakeholdenhet. Mange velger å begrense KI-bruken til ikke-vurderte sammenhenger, eller å la være å bruke teknologien helt, fordi dette framstår som det sikreste alternativet. Dette skyldes ikke nødvendigvis at de tror de gjør noe galt, men at de frykter vilkårlige eller inkonsistente vurderinger. Flere beskriver en opplevelse av «vurderingsrulett», der utfallet avhenger av hvilket emne de tar, hvem som vurderer arbeidet, eller hvordan reglene tolkes i den enkelte situasjonen. Når 30,6 prosent av studentene i 2025 oppgir at de ikke vet om KI er tillatt i vurderingene deres, er dette derfor ikke bare uttrykk for manglende informasjon. Det framstår snarere som en rasjonell respons på et faktisk fragmentert og uoversiktlig regelverk.

I denne sammenhengen trer også spørsmålet om studentenes rett til å avstå fra å bruke KI tydeligere fram. For noen er ikke-bruk først og fremst et prinsipielt valg, knyttet til etiske eller miljømessige innvendinger mot generativ KI. Andre foretrekker mer tradisjonelle arbeidsmåter og legger vekt på at den kognitive anstrengelsen knyttet til selvstendig lesing, analyse og skriving er en sentral del av læringsprosessen. Minst én respondent etterlyser eksplisitt en rett til å si nei:

Jeg vil gjerne vite hvilke rettigheter jeg har til å si nei til å bruke KI i studiarbeid, siden dette er et etisk og moralsk spørsmål for meg. Å tvinge meg til å bruke KI ville være som å tvinge en veganer til å spise kjøtt.

Samtidig er det viktig å være presis i tolkningen av hvorfor noen studenter avstår fra å bruke KI. I noen tilfeller framstår dette som et bevisst og verdibasert valg. I andre tilfeller kan ikke-bruk bedre forstås som en respons på et institusjonelt landskap som oppleves som uklart og uforutsigbart. Når studenter er usikre på om KI er tillatt, når de ikke

opplever at rammene er like for alle, eller når de frykter at også legitim bruk kan vekke mistanke, kan det framstå som det tryggeste valget å avstå helt. Slik kan institusjonell uklarhet bidra til tilbakeholdenhet som utad kan ligne prinsipielt begrunnet ikke-bruk, men som også kan være en rasjonell tilpasning til opplevd risiko.

Denne dobbeltheten har viktige implikasjoner for institusjonell respons. Dersom KI-bruk i enkelte sammenhenger framstår som forventet eller i praksis nødvendig, reiser det spørsmål om hvordan studenter med prinsipielle innvendinger skal ivaretas. Samtidig viser materialet at ikke-bruk også kan være et symptom på manglende tillit til at reglene er tydelige, rettferdige og konsekvent praktisert. Begge formene for ikke-bruk bør tas på alvor, men de peker mot ulike behov: dels behovet for å anerkjenne studenters rett til å avstå, dels behovet for tydeligere og mer forutsigbare rammer for tillatt bruk. Samlet understreker dette at institusjonell klargjøring ikke bare handler om å regulere KI-bruk, men også om å sikre at vurderingsformer oppleves som gyldige og rettferdige for studenter med ulike tilnærminger til teknologien. For UiT betyr dette at tydeligere emnekommunikasjon er et konkret kvalitets- og rettferdighetsgrep.

7.3 Vurderingsreform

Spørsmålet om hvordan vurdering bør utvikles som respons på KI, er et av de mest omtalte og mest substansielle institusjonelle temaene i de åpne svarene. Studentenes refleksjoner om dette har blitt langt mer konkrete og nyanserte over tid.

I 2023 var hovedbekymringen enkel: KI gjør det lettere å jukse på skriftlige innleveringer, og de eksisterende vurderingsformene er dårlig rustet til å møte dette. I 2025 er studentenes resonnementer mer utviklede. Spørsmålet er ikke lenger bare hvordan man kan hindre KI-bruk i vurdering, men hvordan man kan utforme vurderinger som har verdi også i en situasjon der KI er tilgjengelig.

Et synspunkt som går igjen, er at muntlige eksamener, praktiske demonstrasjoner og stedlige vurderinger er bedre egnet i en situasjon der KI kan produsere sammenhengende og overbevisende tekst. Studentene peker på at slike vurderingsformer i større grad prøver faktisk forståelse, snarere enn evnen til å levere tekst, og at de derfor er langt vanskeligere å erstatte med KI-støtte. Én student i 2025 formulerer dette treffende ved å påpeke at KI «*allerede langt overgår mennesker*» i å produsere tekst av en bestemt lengde om et gitt tema.» Dersom tekstmengde og tematisk dekning fortsatt er de viktigste vurderingskriteriene, blir slike vurderingsformer stadig vanskeligere å forsvare.

Flere studenter løfter også fram et mer prinsipielt poeng om forholdet mellom vurdering og læring: Verdien av skriftlige innleveringer ligger ikke bare i det ferdige produktet, men også i den kognitive prosessen det innebærer å utvikle det. Dersom denne prosessen i stor grad overlates til KI, undergraves formålet med oppgaven, selv om sluttproduktet

framstår som akseptabelt. I praksis argumenterer disse studentene for mer prosessorienterte vurderingsformer, som porteføljer, delinnleveringer og jevnlig formative tilbakemeldinger, snarere enn vurdering som ensidig bygger på en sluttinnlevering.

Én student i 2025 formulerer samtidig en gjennomtenkt kritikk av det hen oppfatter som denne undersøkelsens premisser, og antyder at en binær forståelse av KI-bruk som enten juks eller ikke juks, blir for grov. Det avgjørende, slik studenten ser det, er ikke om KI har vært brukt, men om studenten forstår arbeidet og kan stå inne for det. Dette synet, at KI-støtte kan være akseptabelt så lenge studenten forstår hva som er gjort og kan redegjøre for det, går igjen i flere svar og peker mot et mer nyansert rammeverk for vurderingsintegritet.

Likeverdsdimensjonen ved vurderingsreform fortjener særlig oppmerksomhet. Når retningslinjene er uklare, avhenger studentenes evne til å navigere KI-pregete vurderingssituasjoner ikke bare av om de har tilgang til verktøyene, men også av om de har den tryggheten og den institusjonelle forståelsen som trengs for å håndtere risikoen ved uklar bruk. Studenter med sterkere akademisk selvtillit, høyere KI-kompetanse eller bedre tilgang til uformelle støttenettverk, er bedre rustet til å prøve seg fram under usikre vilkår og leve med konsekvensene av egne vurderinger. Studenter med svakere institusjonell tillit eller færre slike ressurser reagerer annerledes: De trekker seg unna KI-bruk, begrenser den til situasjoner der reglene oppleves som tydelige, eller unngår situasjoner som framstår som et sjansespill. Uklarhet virker dermed ikke nøytralt, men som en mekanisme som fordeler vurderingsrisiko på måter som ikke har med faglig evne eller innsats å gjøre. Argumentet for vurderingsreform handler derfor ikke bare om at dagens vurderingsformer er utdaterte, men også om at dagens situasjon systematisk favoriserer studenter som har råd til å ta risiko.

Behovet for vurderingsreform, slik studentene uttrykker det, bekreftes også av nasjonale data. Malthe-Sørensen-utvalget (2025) viser til tall fra Felles studentsystem (FS), som dekker vurderingsformer ved 29 institusjoner og omfatter om lag 90 prosent av studentene i norsk høyere utdanning. Disse dataene viser at fordelingen av vurderingsformer har endret seg lite siden ChatGPT ble lansert mot slutten av 2022. Hjemmeeksamen lå i 2025 omtrent på samme nivå som i 2019, og skriftlige stedlige eksamener har ikke vist noen tydelig tilbakegang eller fornyet vekst etter 2022. Utvalget konkluderer med at sektoren ennå ikke har gjennomført den vurderingsreformen KI-situasjonen krever. Som særlig lovende trekkes det fram økt bruk av muntlige eksamener, prosessorienterte porteføljevurderinger og oppgaver der studentene må forholde seg kritisk til KI-generert innhold.

Det er derfor også verdt å merke seg at nettopp slike vurderingsformer dukker opp i UiTs kvalitative materiale som eksempler på god praksis. Studentene beskriver blant annet oppgaver der de blir bedt om å produsere et KI-svar og deretter vurdere det kritisk opp mot pensumlitteraturen, eller løse et problem ved hjelp av KI og så identifisere svakheter i resonnementet. Dette er vurderingsdesign som ligger tett opp til det utvalget anbefaler. At slike eksempler ser ut til å være drevet fram av enkeltundervisere snarere enn av en systematisk institusjonell strategi, peker mot den samme konklusjonen som de nasjonale dataene: Reformen studentene etterlyser, og som utviklingen gjør nødvendig, er ennå ikke gjennomført i tilstrekkelig omfang. Funnet peker dermed mot behovet for å se vurdering som en integrert del av læringsdesignet, ikke bare som kontroll av sluttproduktet.

7.4 Variasjon mellom fakultetene

Selv om de institusjonelle retningslinjene er blitt tydeligere over tid, viser de kvalitative dataene fortsatt betydelig variasjon mellom fakulteter, studieprogrammer og enkeltundervisere. Som nevnt i 7.2 beskriver studentene svært ulike KI-landskap avhengig av hvor de studerer og hvem de møter. Denne variasjonen er i seg selv en utfordring. For studenter som tar emner på tvers av programmer eller fakulteter, kan det bety at de må forholde seg til skiftende, og tidvis motstridende, forventninger til hva som er tillatt og ansett som hensiktsmessig bruk.

Den skarpeste fakultetskritikken i 2025-materialet kommer fra en internasjonal student som beskriver sitt fakultet som et sted som «*overhodet ikke [har] taklet KI-dilemmaet*», samtidig som studenten peker på at dette fakultetet, ifølge tilgjengelig statistikk, også er blant dem med høyest KI-bruk. Beskrivelsen som gis, er av et ledelsesnivå som i hovedsak er opptatt av å avdekke KI-bruk i innleverte arbeider, snarere enn å støtte studentene i å bruke teknologien på en faglig konstruktiv måte. Dette samsvarer med et bredere mønster i materialet: Når styringen av KI først og fremst oppleves som kontroll og sanksjon, svarer studentene oftere med tilbakeholdenhet enn med utforskning og læring.

På den andre siden rapporterer studenter fra ingeniørfag, informatikk og naturvitenskap gjennomgående om mer integrert og bedre tilrettelagt bruk av KI i undervisningen. Særlig innen programmering framstår integrasjonen som mer utviklet, med undervisere som både demonstrerer hva verktøyene kan brukes til, og tydeliggjør hvilke begrensninger og krav til kontroll som fortsatt gjelder. Dette tyder på at gode modeller for KI-integrering allerede finnes internt ved UiT, og at erfaringene herfra kan være relevante også for andre fagområder.

Det er samtidig viktig å understreke at de faglige forskjellene som kommer til syne i UiTs materiale, ikke er særegne for denne institusjonen. Studiebarometeret 2025 viser at KI-

bruken varierer betydelig mellom fagfelt i norsk høyere utdanning. Økonomiske og administrative fag samt naturvitenskapelige og tekniske fag ligger nasjonalt høyest, med over 80 prosent som oppgir at de bruker KI ofte eller av og til, mens humaniora og estetiske fag ligger lavest, med 38 prosent (HK-dir, 2026). HK-dirs temarapport peker i samme retning og understreker at faglige forskjeller i KI-bruk er et tydelig trekk ved sektoren (HK-dir, 2025).

Mønsteret som trer fram ved UiT, med høyere bruk og mer pragmatiske holdninger i tekniske fag og større skepsis i humaniora og jus, framstår dermed ikke som en lokal egenart, men som uttrykk for en bredere strukturell forskjell i norsk høyere utdanning. Dette har betydning for hvordan UiT bør utforme sin respons. Fakultetstilpassede tilnærminger til KI-integrering bør ikke forstås som et avvik fra institusjonell samordning, men som en nødvendig respons på reelle, og relevante, faglige forskjeller.

7.4.1 Variasjon på fakultetsnivå: kvantitative data

De kvalitative dataene antyder at studenter opplever vesentlig ulike KI-miljøer avhengig av fakultet. Oppsummeringen nedenfor gir et kvantitativt grunnlag for denne observasjonen, ved bruk av 2025-data.

Tabell 6. KI-bruksfrekvens, bekymring for læring, kritisk tenkning og overordnet innvirkning på utdanningen per fakultet, 2025.

Fakultet	<i>n</i>	Regelmessige brukere	Bekymret: KIs effekt på læring	KI skader kritisk tenkning	Positive forventninger	Negative forventninger
BFE	76	82.9%	69.7%	55.3%	55.3%	13.2%
HSL	109	53.2%	78.0%	67.0%	37.6%	26.6%
IVT	61	82.0%	62.3%	49.2%	63.9%	19.7%
NT	79	73.4%	74.7%	64.6%	50.6%	12.7%
Helsefak	68	66.2%	76.5%	64.7%	57.4%	16.2%
Jurfak	28	64.3%	82.1%	67.9%	32.1%	28.6%

Merk: UMAK er utelatt grunnet størrelsen på utvalget. Regelmessige brukere = daglig eller ukentlig bruk. Forventet innvirkning på utdanningen er avledet fra kategoriene positiv/usikker/negativ. "Usikker"-kategorien er utelatt i denne tabellen.

To kontraster trer særlig fram i tabell 6. For det første har BFE og IVT de høyeste andelen regelmessige KI-brukere, med henholdsvis 82,9 og 82,0 prosent, mens HSL har den laveste andelen, med 53,2 prosent. Dette samsvarer også med mønstre i de kvalitative dataene, der teknologiske fagmiljøer ser ut til å ha tatt i bruk KI raskere og mer omfattende, mens humaniora og samfunnsvitenskap framstår som mer delte i synet på slike verktøy.

For det andre rapporterer studenter ved HSL og Jurfak høyere grad av bekymring, til tross for lavere bruk. Henholdsvis 78,0 og 82,1 prosent er bekymret for hvordan KI påvirker studenters læring, og begge fakultetene har de laveste andelene som forventer at KI vil ha en overveiende positiv innvirkning på utdanningen, med 37,6 og 32,1 prosent. Denne kombinasjonen av lavere bruk og høyere bekymring kan tyde på at spørsmål knyttet til læring, faglig fordypning og kritisk tenkning står særlig sentralt i disse fagmiljøene. Samtidig gir dataene ikke grunnlag for å fastslå hvilke forhold som ligger bak dette mønsteret.

IVT skiller seg ut med en kombinasjon av høy bruk (82,0 prosent), lavest bekymring for svekket kritisk tenkning (49,2 prosent) og høyest andel som forventer at KI vil ha en overveiende positiv innvirkning på utdanningen (63,9 prosent). Dette kan tyde på at KI blant IVT-studenter i større grad oppfattes som et nyttig støtteverktøy i studiearbeidet. En mulig tolkning er at dette henger sammen med faglige arbeidsformer der KI-assistanse, for eksempel i koding og teknisk problemløsning, lettere kan innpasses i etablerte praksiser. Også denne tolkningen bør imidlertid holdes åpen, ettersom materialet ikke gir grunnlag for å fastslå hvorfor vurderingene er mer positive.

Tabell 7. Gjennomsnittsskåre for etisk bekymring på en skala fra 1 (lav) til 5 (høy) per fakultet, 2025.

Fakultet	n	Personvern	Pålitelighet	Plagiat	Slagside	Bærekraft
BFE	76	3.26	3.67	3.92	3.58	3.49
HSL	109	3.43	3.89	4.01	3.83	3.93
IVT	61	3.08	3.64	3.69	3.54	2.97
NT	79	3.42	3.76	3.86	3.49	3.73
Helse	68	3.37	3.88	4.19	4.06	3.57
Jurfak	28	2.82	3.39	4.18	3.64	3.75

Merk: UMAK er utelatt (n=6).

Mønstrene i tabell 7 forsterker kontrasten mellom fakultetene. HSL har høyest gjennomsnittlig bekymring for bærekraft (3,93) og ligger også høyt på bekymring for pålitelighet (3,89). Dette er forenlig med en humanistisk fagkultur som i særlig grad retter oppmerksomhet mot de bredere sosiale og kunnskapsmessige implikasjonene av KI. Helsefag har høyest bekymring for plagiat (4,19) og skjevhet (4,06), noe som framstår som forventet i profesjonsutdanninger der informasjonens nøyaktighet og upartiskhet har direkte faglige og etiske konsekvenser. IVT har derimot lavest bekymring for bærekraft (2,97) og personvern (3,08), noe som understøtter bildet av en mer instrumentell og nytteorientert tilnærming til KI-verktøy.

Disse forskjellene på fakultetsnivå, oppsummert i tabell 8, har klare implikasjoner for hvordan KI-kompetanse og retningslinjer bør utvikles og formidles. En felles institusjonsdekkende opplæringsmodul vil trolig ha begrenset relevans på tvers av fagmiljøer med så ulike bruksprofiler og etiske orienteringer. Funnene peker heller mot behovet for et differensiert og fakultetstilpasset opplæringstilbud, forankret i de bruksmåtene, risikoforståelsene og etiske vurderingene som preger den enkelte fagkonteksten. Dette er også i tråd med Malthe-Sørenssen-utvalgets (2025) skille mellom generelle og fagspesifikke KI-kompetanser, som tilsier at institusjonelle tiltak bør utformes og følges opp på ulike nivåer.

Tabell 8. KI-bruk, mottatt opplæring, forventninger til KIs innvirkning på utdanningen og sentrale mønstre fordelt på fakultet, 2025 (N=421).

Fakultet	n	Regelmessige brukere	Mottatt opplæring	Positiv innvirkning	Endring i forventninger 2023–25	Sentrale mønstre
BFE	76	82.9%	17.1%	55.3%	-12.3 pp	Høy bruk; moderat bekymring; ikke-lineær utvikling i positive forventninger
HSL	109	53.2%	22.0%	37.6%	-11.7 pp	Lav bruk; høy bekymring; størst økning i opplæring (3,7%→22,0%); økende skepsis
IVT	61	82.0%	11.5%	63.9%	-1.1 pp	Høyest bruk; lavest etisk bekymring; stabile positive forventninger; praksis-drevet integrasjon
NT	79	73.4%	16.5%	50.6%	-0.0 pp	Moderat bruk og bekymring; stabile forventninger om positiv innvirkning på tvers av årene
Helse	68	66.2%	19.1%	57.4%	+0.3 pp	Moderat bruk og bekymring; stabile forventninger om positiv innvirkning på tvers av årene
Jurfak	28	64.3%	10.7%	32.1%	-19.1 pp	Lavest opplæring (10,7%); sterkest nedgang i positive forventninger (-19 pp); høyest bekymring

Merk: Regelmessige brukere = daglig eller ukentlig bruk. Tall for mottatt opplæring og forventninger til KIs innvirkning på utdanningen er fra 2025. Endring i forventning om positiv innvirkning = prosentpoengdifferansen i andelen som forventer at KI vil ha en overveiende positiv innvirkning på utdanningen, fra 2023 til 2025. UMAK er utelatt (n = 6).

8 UiTs veiledning for KI-bruk under eksamen

Del 7.2 viste at studentenes hovedproblem ikke er fravær av institusjonelle retningslinjer, men at rammene ofte oppleves som vanskelige å tolke, ujevnt praktisert og utilstrekkelig oversatt til konkrete vurderingssituasjoner. Del 8 vender seg derfor til UiTs viktigste institusjonelle respons så langt: veiledningen for KI-bruk under eksamen, og i hvilken grad dette rammeverket faktisk svarer på studentenes erfaring av uklarhet og uforutsigbarhet. I 2025 publiserte UiT Norges arktiske universitet en revidert veiledning for emneansvarlige og undervisere om bruk av KI under eksamen, med en oppdatert firenivåskala for tillatt KI-bruk i vurdert arbeid. Veiledningen framstår som et av de mest utviklede institusjonelle grepene for å strukturere KI-bruk i vurdering i norsk høyere utdanning. Denne delen beskriver veiledningen og firenivåskalaen den bygger på, analyserer logikken i utformingen og vurderer i hvilken grad den svarer på de behovene og bekymringene studentene har gitt uttrykk for gjennom de tre undersøkelsesårene.

Utviklingen av UiTs veiledning må også forstås i en bredere nasjonal og regulatorisk kontekst. HK-dirs temarapport fra 2025 peker på avklaring av styringsrammer for KI-bruk som en av sektorens mest presserende oppgavene, og framhever særlig behovet for at institusjonene forbereder seg på gjennomføringen av EUs KI-forordning (AI Act), som trådte i kraft i august 2024 og vil bli innarbeidet i norsk rett gjennom nasjonal gjennomføring. Institusjoner som allerede har utviklet strukturerte og prinsipielt forankrede rammer for KI-bruk i undervisning og vurdering, slik UiT har gjort, kan derfor sies å være bedre posisjonert til å møte de styrings- og etterlevelseskravene som dette regulatoriske landskapet i økende grad vil stille.

8.1 Fra 2024 til 2025: hvorfor veiledningen ble revidert

Veiledningen fra 2025 er ikke UiTs første forsøk på å etablere et institusjonelt rammeverk for KI-bruk i vurdert arbeid, men representerer en betydelig revisjon av veiledningen fra 2024. For å kunne vurdere firenivåskalaen og prinsippene den bygger på, er det viktig å forstå hva som ble endret, og hvorfor.

Veiledningen fra 2024 var bygget opp rundt en femtrinnskala, tilpasset fra arbeidene til Perkins, Furze og kolleger. Skalaen innebar at studentene måtte levere fullstendige eksporterte chatlogger, samt separate versjoner av teksten før og etter bruk av KI, slik at sensor kunne rekonstruere hvordan KI hadde bidratt til den endelige innleveringen. Selv om denne modellen i prinsippet ga høy grad av dokumentasjon, skapte den også to betydelige praktiske utfordringer: økt arbeidsbelastning for sensorer og en dokumentasjonsbyrde for studentene som mange opplevde som uforholdsmessig sett opp mot den pedagogiske gevinsten. Revisjonen i 2025 tok direkte sikte på å redusere

disse problemene. Revisjonen i 2025 tok direkte sikte på å redusere disse problemene, blant annet gjennom en enklere og mer fleksibel modell for å angi tillatt KI-bruk i vurderinger (UiT, 2025).

Det faglige utgangspunktet for skalaen, utviklet av Perkins og kolleger (2024), ble også selv revidert høsten 2024. I den oppdaterte versjonen ble det opprinnelige rammeverket forenklet, blant annet ved at kravet om chatlogger ble fjernet. UiTs KI-team og eksamenstjenester gjorde deretter ytterligere tilpasninger basert på institusjonens egne erfaringer, blant annet ved å redusere modellen fra fem til fire nivåer.

Retningen i revisjonen er også prinsipielt interessant. 2025-rammeverket markerer en bevegelse bort fra dokumentasjon med preg av kontroll og overvåkning, og over mot en modell som i større grad bygger på åpenhet og erklæring. I stedet for å kreve at studentene gjennom logger og utkast dokumenterer nøyaktig hvilken rolle KI har spilt, ber den reviderte veiledningen dem om å opplyse om egen bruk på en ærlig og etterprøvable måte. Dette innebærer en høyere grad av institusjonell tillit til studentenes skjønn og forskyver tyngdepunktet i integritetsarbeidet fra detaljert prosedyrekontroll til ansvarlig selvrappotering. Studentene har gjennom alle tre undersøkelsesårene i liten grad etterlyst strengere kontroll, men i større grad tydeligere regler og bedre støtte. Et rammeverk som reduserer administrativ belastning, samtidig som det opprettholder reelle krav til åpenhet, kan derfor være bedre egnet til å ivareta målene om faglig redelighet. Denne retningen er også i tråd med anbefalingene fra Malthes-Sørensen-utvalget (2025), som legger vekt på erklæringsbaserte ordninger framfor påvisningsbasert håndheving som et mer hensiktsmessig utgangspunkt for å ivareta vurderingsintegritet i et KI-preget utdanningslandskap. UiTs reviderte veiledning kan dermed forstås som en institusjonell løsning som ligger nær de prinsippene nasjonal politikk senere har sluttet opp om.

Innføringen av en modulbasert utforming er kanskje den mest praktisk betydningsfulle nyvinningen i 2025-revisjonen. I 2024 forutsatte rammeverket én samlet KI-regel for hele vurderingen, også i tilfeller der ulike deler av samme eksamen hadde ulike læringsmål. Den modulære tilnærmingen åpner for at ulike deler av en vurdering kan reguleres på ulike nivåer. Dette gjør rammeverket mer nyansert, mer fleksibelt og bedre tilpasset sammensatte vurderingsformer på tvers av fag og disipliner.

8.2 Firenivåskalaen: utforming og detaljer

Kjernen i UiTs veiledning fra 2025 er en modulær firenivåskala som definerer omfanget av tillatt KI-bruk i en gitt vurdering. Rammeverket er eksplisitt utformet for å kunne kombineres: én og samme eksamen kan bruke ulike nivåer for ulike komponenter. Dermed kan undervisere for eksempel tillate omfattende KI-assistans i arbeid med kode,

samtidig som bruken begrenses i analytisk tekst. De fire nivåene er beskrevet i UiTs veiledning for bruk av KI på eksamen (UiT, 2025).

Rammeverkets modularitet er et av dets mest praktisk betydningsfulle trekk. I stedet for å anvende én samlet regel for hele vurderingen, oppfordres undervisere til å spesifisere ulike nivåer for ulike deler av oppgaven. Veiledningen gir konkrete eksempler: nivå 4, der KI-generert kode er tillatt, for et skript til datavask, kombinert med nivå 2, der KI kun kan brukes til språkstøtte, for den skriftlige rapporten. Et annet eksempel er nivå 2 for idéutvikling i tidlige designskisser og nivå 3 for KI-assistert samskriving i et avsluttende sammendrag. Denne graden av fininndeling gjør det mulig å tilpasse tillatt KI-bruk til de konkrete læringsmålene i hver del av vurderingen, i stedet for å tvinge fram et enten-eller-valg på vurderingsnivå.

8.3 Hvordan veiledningen svarer på studentenes bekymringer

UiTs veiledning fra 2025 framstår som et omfattende og gjennomarbeidet svar på flere av utfordringene som er dokumentert i denne rapporten. Som del 7.2 viste, handler studentenes bekymring i liten grad om fravær av regler som sådan, og i større grad om hvordan de eksisterende rammene forstås og brukes i praksis. Spørsmålet er derfor ikke om UiT har et rammeverk, men om dette rammeverket er tilstrekkelig tydelig, operasjonelt og konsekvent anvendt til å redusere den uforutsigbarheten studentene beskriver. Sett i dette lyset møter veiledningen flere av studentenes mest fremtredende bekymringer på en direkte og konkret måte, samtidig som undersøkelsesdataene viser at det fortsatt er et gap mellom hvordan veiledningen er utformet, og hvordan den oppleves i praksis.

Firenivåskalaen representerer et klart fremskritt når det gjelder tydelighet og konsistens. Med eksplisitte beskrivelser av hva som er tillatt på hvert nivå, gir veiledningen en mer konkret og differensiert avklaring enn de generelle formuleringene studentene tidligere har møtt. Den modulære utformingen gjør det mulig å tilpasse rammene til ulike vurderingsformer uten å redusere spørsmålet til et enkelt valg mellom å tillate eller forby KI. Veiledningen inneholder også standardiserte tekstforslag for eksamensoppgaver, som kan bidra til mer ensartet kommunikasjon dersom de tas i bruk bredt.

Likevel oppgir 30,6 prosent av studentene i 2025 at de ikke vet om KI er tillatt i vurderingene deres, og 20,2 prosent kjenner ikke til UiTs veiledning. Dette peker mindre mot svakheter ved selve veiledningen enn mot utfordringer i kommunikasjon og implementering. Veiledningen får først praktisk betydning når undervisere faktisk tar den i bruk, kommuniserer den tydelig og gjør studentene systematisk kjent med den. Sjekklisten for undervisere, som omtales nærmere i del 8.4, er et nyttig verktøy, men effekten avhenger av aktiv bruk.

Veiledningen viser også til studentrettede støtteressurser ved UiT. Selve dokumentet er likevel først og fremst skrevet for emneansvarlige og undervisere, og er derfor ikke nødvendigvis den mest tilgjengelige inngangen for studenter. Det kan derfor fortsatt være behov for en kortere og mer samlet studentrettet framstilling som forklarer hva nivåene innebærer i praksis, hvordan KI-verktøy skal oppgis, og hva hensikten med refleksjonsnotatet er. En slik framstilling kan fungere som et nyttig supplement til de ressursene som allerede finnes.

Spørsmål om vurderingsrettferdighet og -validitet behandles mindre eksplisitt. Bekymringen flere studenter uttrykker i 2025, om at arbeid med omfattende KI-assistanse vurderes etter de samme kriteriene som arbeid utviklet med liten eller ingen KI-støtte, drøftes ikke direkte. Veiledningens vekt på åpenhet og erklæring kan i prinsippet gjøre det mulig å ta KI-bruk i betraktning, men dokumentet gir ikke klare føringer for hvordan dette skal håndteres i vurderingen. Spørsmålet om hvordan arbeid med omfattende KI-assistanse skal vurderes opp mot arbeid som i hovedsak er utviklet uten KI, står derfor fortsatt åpent. Dette gjelder både vurderingens rettferdighet og dens validitet.

Derimot inntar veiledningen en tydelig og godt begrunnet posisjon i spørsmålet om KI-deteksjonsverktøy ved å fraråde bruk av slike verktøy. Problemet handler ikke bare om lav treffsikkerhet, men også om hvilke konsekvenser slike systemer kan få for studentenes praksis og trygghet. Muligheten for algoritmisk kontroll kan føre til at studenter unngår legitime verktøy, endrer skrivemåte eller blir mer tilbakeholdne av frykt for å bli mistenkeliggjort. Forskning har dessuten vist at slike verktøy kan slå særlig uheldig ut for enkelte studentgrupper, blant annet flerspråklige studenter og studenter hvis skrivestil avviker fra normene som ligger innebygd i treningsgrunnlaget (Giray, 2024; Liu et al, 2025; Deep et al., 2025). UiTs valg om å bygge tilnærmingen på åpenhet og erklæring snarere enn deteksjon, framstår derfor som både prinsipielt og faglig godt begrunnet.

Veiledningen gir også en viss støtte til retten til å avstå fra å bruke KI, ved at nivå 1, som forutsetter menneskeskapt arbeid uten KI, fortsatt er en eksplisitt og legitim mulighet. Studenter som ikke ønsker å bruke KI, kan dermed i prinsippet møte vurderingsformer der dette valget respekteres. Samtidig adresserer veiledningen ikke direkte den bekymringen enkelte studenter uttrykker om vurderingssituasjoner der KI-bruk oppleves som forventet eller i praksis nødvendig. At veiledningen åpner for ulike nivåer av tillatt KI-bruk, innebærer ikke i seg selv at studenter som av prinsipielle grunner ønsker å bruke mindre KI enn vurderingsformen legger opp til, får et reelt alternativ.

Veiledningen berører også bredere etiske spørsmål, særlig personvern, blant annet gjennom dataklassifisering og det eksplisitte forbudet mot det kinesiske verktøyet DeepSeek. Derimot vies miljøbelastning, arbeidsforhold i utviklingen av KI-systemer og de

bredere samfunnsmessige konsekvensene av generativ KI liten oppmerksomhet. Dette er ikke nødvendigvis en svakhet ved dokumentet i seg selv, siden en veiledning for eksamen og vurdert arbeid ikke kan forventes å dekke alle sider ved KI-etikk. Likevel peker det mot et behov for supplerende institusjonell kommunikasjon og opplæring som også tar opp disse dimensjonene.

9 Opplæring, undervisningsintegrering og læringsbehov

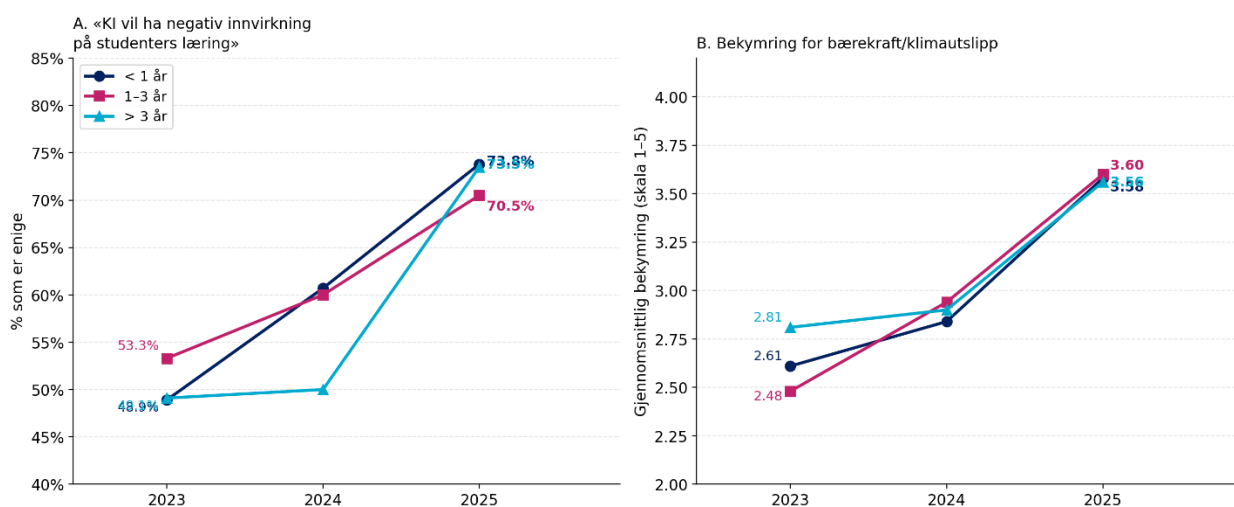
Del 6.1 identifiserte opplæringsgapet som det mest konsistente institusjonelle funnet i den treårige undersøkelsesserien, med utgangspunkt i studentenes kvalitative beskrivelser. Dette kapitlet gir det kvantitative grunnlaget for denne diagnosen. Det undersøker utviklingen i formell opplæring over tid, hvordan opplæringen fordeler seg mellom fakultetene, og hva studentene selv oppgir at de trenger fra et institusjonelt KI-kompetansetilbud.

9.1 Trender i formell opplæring

Andelen studenter som oppgir å ha mottatt formell opplæring i bruk av KI, har økt fra 7,4 prosent i 2023 til 17,2 prosent i 2025. Opplæringen som rapporteres av det mindretallet som har mottatt den, varierer betydelig. Noen beskriver emnespesifikk veiledning i bruk av KI til konkrete oppgaver, for eksempel koding i R eller rapportskrivning. Andre viser til UiTs egne iKomp- og AKS-moduler for digital kompetanse. Et mindre antall oppgir mer strukturert ekstern opplæring, blant annet IBMs kurs i grunnleggende instrukteteknikk for generativ KI og kurs ved andre institusjoner med vekt på etisk akademisk bruk.

Veksten i opplæringstilbudet er reell, men framstår som utilstrekkelig sett i lys av hvor utbredt KI-bruken nå er. Når nær 70 prosent av studentene bruker KI minst ukentlig, innebærer en opplæringsdekning på 17,2 prosent at det store flertallet av de regelmessige brukerne i praksis er selvlærte. Læringen ser i stor grad ut til å skje gjennom egen utprøving, erfaringsutveksling med medstudenter og et raskt voksende økosystem av nettbaserte veiledninger og ressurser. Selvstyrt læring kan være effektiv, men vil ofte være ujevn i kvalitet, variere i innhold og i mindre grad fange opp institusjonelle spørsmål som siteringspraksis, akademisk integritet og UiT-spesifikke føringer.

En ytterligere implikasjon av opplæringsgapet fortjener oppmerksomhet, fordi den har direkte betydning for hvordan KI-kompetansetiltak bør utformes. Analyse av 2025-dataene etter studieerfaring viser et tydelig mønster: Studenter tidlig i studieløpet skiller seg holdningsmessig i liten grad fra studenter med tre år eller mer studieerfaring. Som figur 11 viser, startet de tre gruppene undersøkelsesperioden på klart ulike nivåer i 2023, men hadde innen 2025 beveget seg oppover og konverget mot nær identiske nivåer. Mønsteret gjelder på tvers av flere mål, blant annet bekymring for KIs betydning for læring, kritisk tenkning og miljømessig bærekraft.



Figur 11. Sammenfall i holdninger mellom grupper med ulik studieerfaring, 2023–2025.⁵

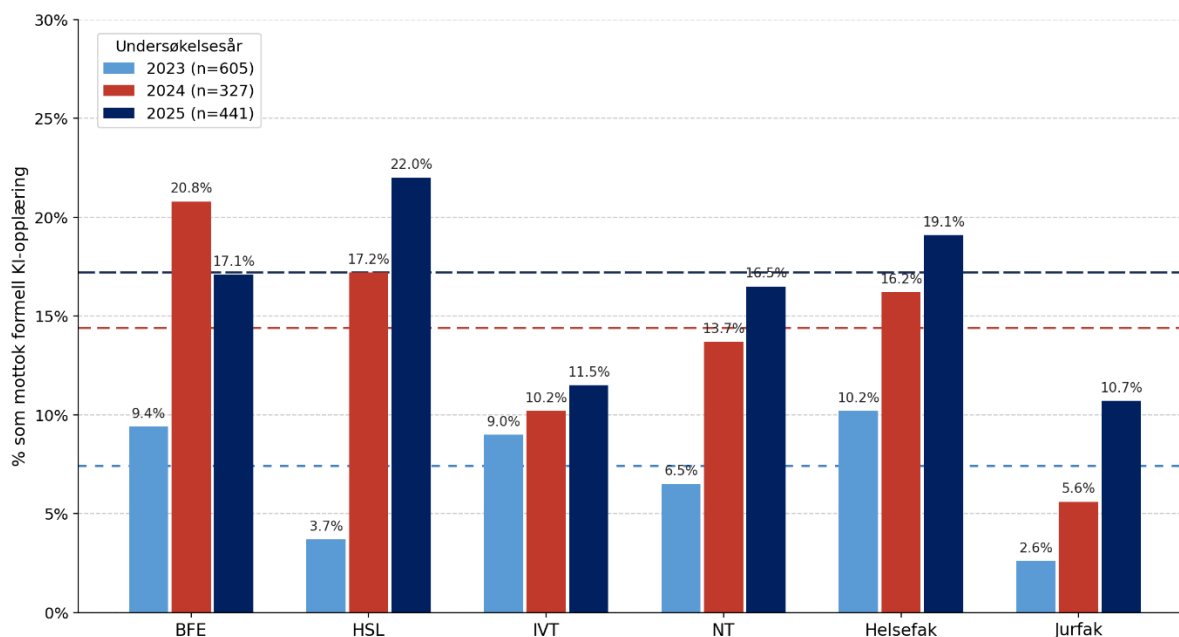
Dette sammenfallet har en viktig implikasjon: Studentene kommer ikke til UiT med holdninger som først formes gradvis gjennom akademisk eksponering for KI; mange ankommer allerede med etablerte oppfatninger. Kilden til denne bevisstheten synes i begrenset grad å være universitetet. Som én respondent i 2025 uttrykte det: «*Ingenting av det jeg har sagt [om KI] har jeg lært på universitetet.*» Snarere ser holdningene ut til å være formet av en bredere offentlig diskurs om KI og dens mulige konsekvenser for læring, kritisk tenkning og miljø. Et opplæringstilbud som primært tar sikte på å øke bekymringen, vil derfor trolig ha begrenset relevans. Mer relevant synes et tilbud å være som hjelper studentene med å omsette eksisterende bekymringer til en praktisk, reflektert og faglig ansvarlig bruk av KI.

Den institusjonelle implikasjonen er at KI-kompetanseopplæring ikke kan utformes som om den skal bygge bevissthet fra grunnen av. Nye studenter trenger i liten grad å overbevises om at KI reiser alvorlige spørsmål; mange er allerede oppmerksomme på dette. Det de i større grad mangler, og også etterspør, er begrepsmessige verktøy, institusjonell kontekst og faglig innramming som gjør det mulig å håndtere disse spørsmålene på en produktiv måte.

⁵ Panel A viser andelen studenter som er enige i at KI vil påvirke studenters læring negativt (trepunktsskala). Panel B viser gjennomsnittlig bekymring for bærekraft og energibruk knyttet til KI (skala 1–5). Linjene representerer studenter med mindre enn ett års studieerfaring, ett til tre års studieerfaring og mer enn tre års studieerfaring. Totalt antall respondenter per år er omtrent 605 i 2023, 327 i 2024 og 441 i 2025. Antall respondenter innen hver gruppe varierer; se tabell 1.

9.2 Opplæring fordelt på fakultet

Opplæringsgapet dokumentert i del 9.1 ligger fortsatt klart under nivået for KI-bruk på institusjonsnivå. Spørsmålet i denne analysen er om dette underskuddet er jevnt fordelt mellom fakultetene, eller om opplæringstilbudet er konsentrert i noen fagmiljøer og i liten grad tilgjengelig i andre. Figur 12 gir en oversikt over utviklingen etter fakultet og år.



Figur 12. Andel studenter som oppgir å ha mottatt formell opplæring i KI, fordelt på fakultet og år.⁶

Jurfak skiller seg ut med gjennomgående lav andel studenter som har mottatt formell KI-opplæring. Samlet for alle tre år oppgir bare 5,9 prosent av jusstudentene at de har fått slik opplæring. Dette er klart lavere enn ved noe annet fakultet og mindre enn halvparten av institusjonsgjennomsnittet. Mønsteret er særlig interessant fordi jusstudentene samtidig har den laveste andelen som forventer at KI vil ha en overveiende positiv innvirkning på utdanningen (32,1 prosent i 2025), og ligger blant de høyeste på bekymring for KIs betydning for læring (82,1 prosent) og kritisk tenkning (67,9 prosent). Kombinasjonen av lav opplæringsdekning og høy bekymring kan tyde på at studentene i dette fagmiljøet i mindre grad får institusjonell støtte til å utvikle en reflektert og faglig forankret tilnærming til KI.

⁶ Verdiene viser andelen respondenter innen hvert fakultet som oppgir å ha mottatt formell opplæring i bruk av KI. De stiplede linjene angir institusjonsgjennomsnittet for hvert år: 7,4 prosent i 2023, 14,4 prosent i 2024 og 17,2 prosent i 2025. UMAK er utelatt på grunn av færre enn 10 respondenter i de fleste år.

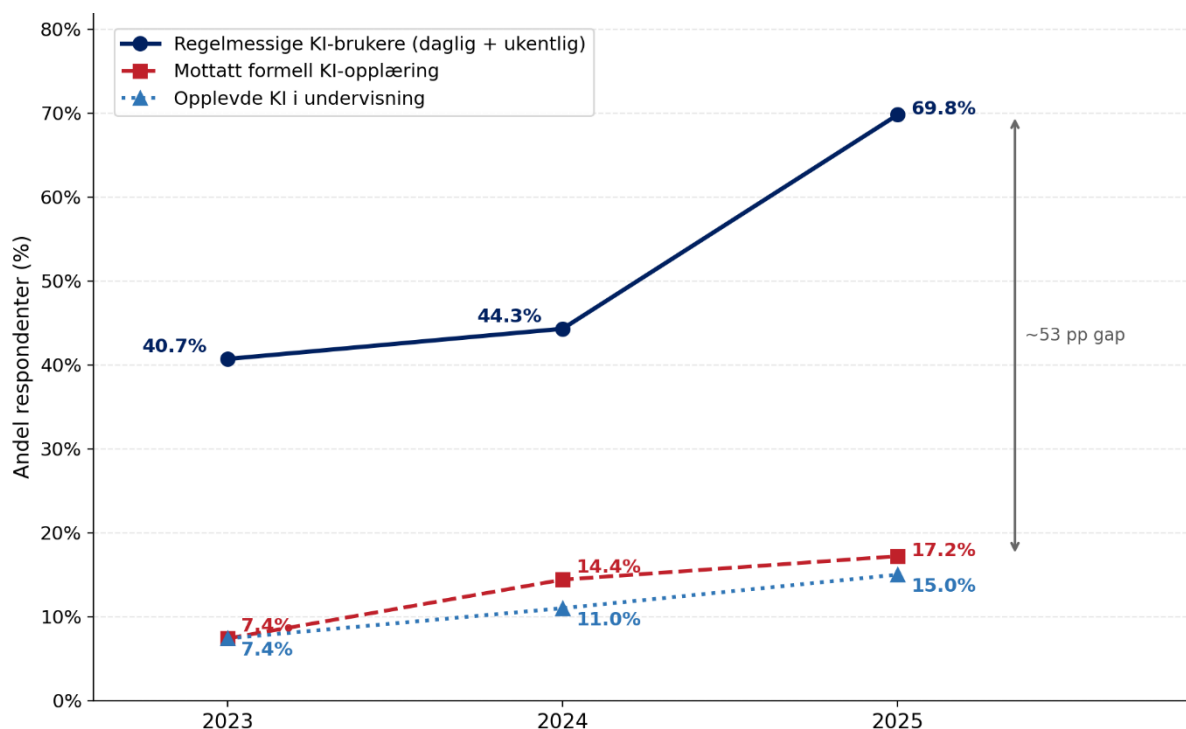
Et annet tydelig mønster gjelder HSL. I 2023 hadde HSL den laveste andelen studenter med formell KI-opplæring av alle fakultetene, med 3,7 prosent, klart under institusjonsgjennomsnittet. I 2025 hadde andelen økt til 22,0 prosent, den høyeste av alle fakultetene det året, og nær en seksdobling over to år. Dette representerer en betydelig endring. Det er også verdt å merke seg at HSL i samme periode viser den største absolutte økningen i bevissthet om undervisernes retningslinjer. Om disse utviklingene er direkte knyttet til hverandre, kan ikke fastslås på grunnlag av disse dataene, men samvariasjonen er likevel interessant.

IVT viser det mest stabile mønsteret, med en andel som ligger mellom om lag 9 og 12 prosent gjennom hele perioden. Dette kan tyde på at KI i større grad har blitt integrert gjennom undervisnings- og arbeidsformer i fagene, snarere enn gjennom egne opplæringstiltak. Studentene ser med andre ord i større grad ut til å lære KI-bruk i tilknytning til det løpende studiearbeidet enn gjennom særskilte kompetansemoduler. En slik praksisnær tilnærming kan være funksjonell, men gir ikke nødvendigvis samme støtte til utvikling av refleksive, etiske og integritetsrelaterte kompetanser som mer strukturert opplæring.

Helsefak viser en jevn økning fra 10,2 prosent til 19,1 prosent, tett på institusjonsgjennomsnittet gjennom hele perioden. Dette tyder verken på en særskilt sterk satsing eller på tydelig fravær av opplæring sammenlignet med de øvrige fakultetene. Samtidig har helsefagstudentene gjennomgående høy bekymring for plagiat og skjevhet. Det kan derfor være grunnlag for å vurdere et mer målrettet opplæringstilbud som i større grad tar opp disse temaene i lys av fagets profesjonelle og etiske kontekst.

9.3 Trender i undervisningsintegrering

Del 2.4 dokumenterte at KI i økende grad inngår i formell undervisning, men fortsatt i et begrenset omfang. Figur 13 oppsummerer utviklingen i undervisningsintegrering og mottatt opplæring side om side for å legge til rette for direkte sammenligning.



Figur 13. KI-bruk, formell opplæring og undervisningsintegrering, 2023–2025 (andel respondenter).⁷

Gapet mellom andelen studenter som bruker KI regelmessig, og andelen som har mottatt formell opplæring, har økt betydelig gjennom treårsperioden, fra om lag 33 prosentpoeng i 2023 til om lag 53 prosentpoeng i 2025. Dette framstår som en av de tydeligste kvantitative indikatorene på institusjonelt etterslep i undersøkelsen. Selv om institusjonen har styrket opplæringstilbudet, har veksten i studentenes KI-bruk vært langt sterkere enn veksten i den institusjonelle støtten.

9.4 Hva studentene ønsker å lære

Studentene ble bedt om å indikere hvilke temaer de ønsket å lære mer om når det gjelder bruk av KI i utdanningen. Tabell 9 viser resultatene for alle tre år.

De to høyest prioriterte læringsbehovene, hvordan bruke KI effektivt og hvordan bruke KI uten å jukse, har ligget øverst elle tre årene, med svært like andeler. Denne stabiliteten understreker behovet for et institusjonelt opplæringstilbud som kombinerer praktisk anvendelse med tydelig forankring i akademisk integritet.

⁷ Regelmessige brukere er definert som studenter som bruker KI daglig eller ukentlig. Den tohodede pilen markerer gapet på om lag 53 prosentpoeng mellom andelen regelmessige brukere og andelen studenter som har mottatt formell opplæring i 2025.

Tabell 9. Læringsbehov identifisert av studenter per undersøkelsesår.

Læringstema	2023	2024	2025	Endring
Om hvordan jeg kan bruke KI i arbeidskrav uten det er juks	60.0%	58.4%	59.9%	Stabil
Om hvordan jeg skal bruke KI i min utdanning på en god måte	71.9%	69.1%	68.0%	Stabil
Om hvordan jeg kan vite om jeg kan stole på de svarene jeg får av KI	50.1%	48.0%	43.5%	Svak nedgang
Om jeg kan bruke KI som kilde og hvordan jeg i så fall gjør det	37.9%	37.0%	34.2%	Stabil
Om jeg kan bruke KI i analyser på bachelor - eller masteroppgaven min	36.2%	38.8%	33.8%	Stabil
Om hvordan jeg kan få mest ut av KI når jeg jobber med konkrete oppgaver	41.8%	40.7%	44.4%	Stabil
Om hvordan jeg kan sjekke om KI tar feil	52.2%	54.1%	49.2%	Stabil
Om hvordan jeg kan utvikle mine egne tanker om noe og samtidig bruke KI	40.5%	38.5%	44.9%	Svak økning
Om når KI er bra å bruke og når det ikke er det	40.8%	44.6%	38.8%	Stabil
Om algoritmer og hvordan KI fungerer	43.1%	44.3%	41.5%	Stabil
Om UiTs retningslinjer for bruk av KI	65.5%	59.3%	41.3%	Merkbar nedgang

Merk: Elementer er binære (valgt/ikke valgt); prosentandeler gjenspeiler andelen av alle respondenter i hvert år som valgte elementet. Flere valg var tillatt.

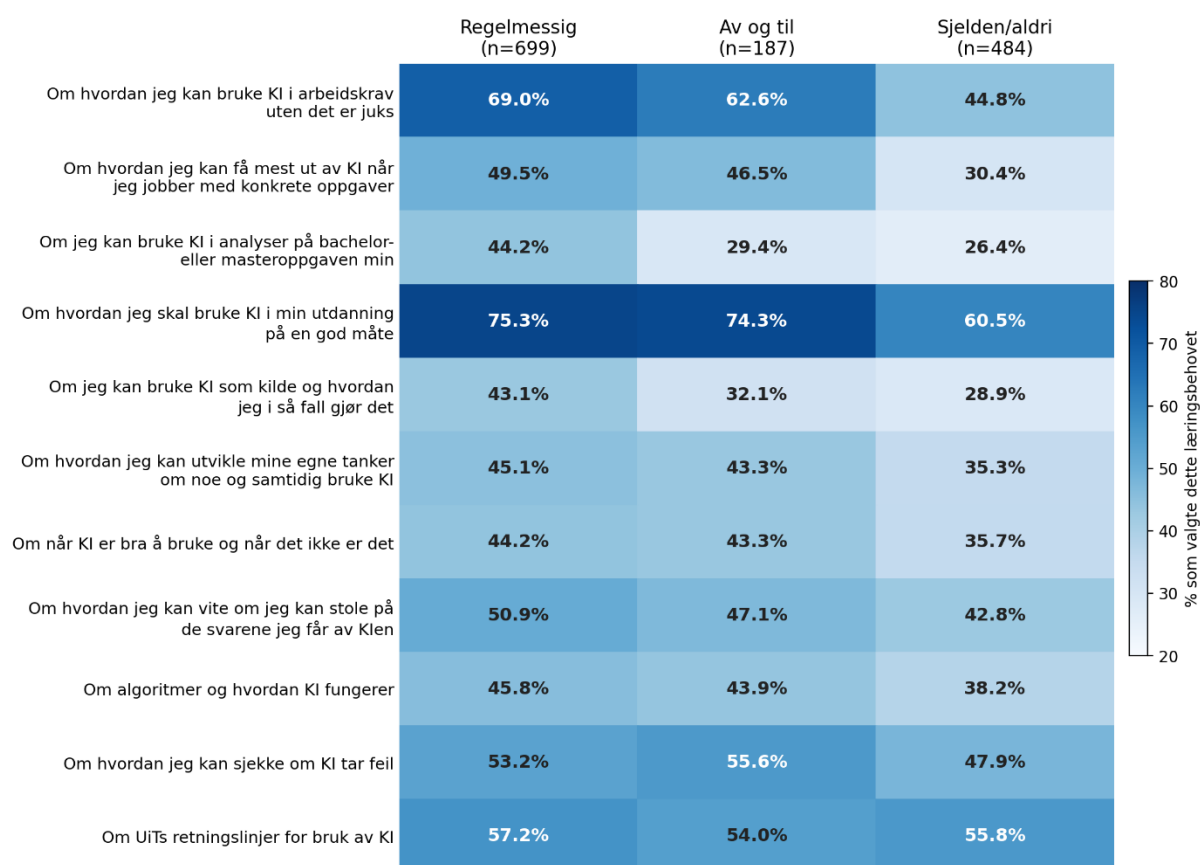
Den mest markante endringen mellom 2023 og 2025 er nedgangen i andelen studenter som ønsker mer informasjon om UiTs veiledning spesifikt, fra 65,5 prosent i 2023 til 41,0 prosent i 2025. Dette kan trolig ses i sammenheng med at en større andel nå oppgir å kjenne til UiTs veiledning, 54,6 prosent i 2025. Det kan tyde på at den institusjonelle kommunikasjonen har blitt tydeligere på dette punktet. Samtidig er etterspørselen fortsatt betydelig, og kjennskap til veiledningen er ikke det samme som å forstå hvordan den skal anvendes i praksis.

Økningen i andelen som ønsker å lære mer om hvordan de kan utvikle egen tenkning samtidig som de bruker KI, fra 40,5 prosent til 45,0 prosent, speiler også en bredere bekymring som kommer fram i de kvalitative dataene. Spørsmålet handler ikke bare om hva KI kan brukes til, men også om hva teknologien kan bety for studentens egen læringsprosess, særlig for utviklingen av selvstendig tenkning og originalitet. Studentene etterspør dermed ikke bare kunnskap om hvordan KI kan brukes, men også om hvordan den kan brukes uten at sentrale læringsprosesser svekkes.

9.4.1 Læringsbehov etter KI-bruksfrekvens

Læringsbehovene beskrevet i del 9.4 viser det samlede mønsteret for studentgruppen som helhet. I denne analysen brytes resultatene ned etter hvor ofte studentene bruker KI, for å undersøke om regelmessige brukere har andre læringsprioriteringer enn studenter som bruker KI sjelden eller ikke i det hele tatt. For å sikre tilstrekkelig store grupper er dataene samlet på tvers av alle tre undersøkelsesår.

Figur 14 viser resultatene som et varmekart, der temaene er sortert etter størrelsen på forskjellen mellom regelmessige brukere og sjeldne eller ikke-brukere. De læringsbehovene som skiller gruppene mest, er plassert øverst, mens de som er mer jevnt fordelt, er plassert nederst. Mørkere farge angir høyere etterspørsel. Varmekartet viser et tydelig mønster i hvordan læringsbehovene varierer med bruksfrekvens. For temaer som er direkte knyttet til aktiv og praktisk bruk av KI, som



Figur 14. Opplæringsønsker etter KI-bruksfrekvens (alle år samlet), sortert etter forskjell mellom bruksfrekvens.⁸

⁸ Verdien viser andelen respondenter i hver frekvensgruppe som valgte det aktuelle temaet; flere svar kunne velges. Temaene er sortert etter forskjellen mellom regelmessige brukere og sjeldne eller ikke-brukere, med størst forskjell øverst.

hvordan bruke KI uten å jukse, hvordan sitere KI, hvordan bruke KI i arbeid med større skriftlige oppgaver, og hvordan få mest mulig ut av verktøyene, er etterspørselen klart høyere blant regelmessige brukere enn blant sjeldne eller ikke-brukere. Forskjellene ligger mellom 14 og 24 prosentpoeng. Dette peker mot et særskilt behov blant studenter som allerede har integrert KI i studiearbeidet, og som etterspør støtte til å bruke teknologien på en ansvarlig og faglig hensiktsmessig måte.

Et annet mønster gjør seg gjeldende for temaer som gjelder kritisk vurdering av KI, som å kontrollere om KI tar feil, vurdere pålitelighet og forstå hvordan algoritmer fungerer. Her er forskjellene mellom brukergruppene mindre, og etterspørselen er betydelig i alle gruppene. Studenter som bruker KI sjelden, er med andre ord nesten like opptatt av å forstå teknologiens begrensninger som dem som bruker den regelmessig. Dette kan tyde på at spørsmål om nøyaktighet og pålitelighet ikke først og fremst er knyttet til aktiv bruk, men utgjør et bredere orienteringsbehov i studentgruppen.

Temaet som skiller seg tydeligst ut ved å være nesten likt fordelt mellom gruppene, er UiTs veiledning for KI-bruk. Her varierer etterspørselen bare med 3,2 prosentpoeng mellom de tre gruppene (57,2, 54,0 og 55,8 prosent). Dette er i seg selv et viktig funn. Uavhengig av hvor mye studentene bruker KI, ønsker de i omtrent like stor grad klarhet i de institusjonelle rammene. Behovet for tydelig veiledning er altså ikke begrenset til studenter med liten erfaring, men gjør seg også gjeldende blant de mest aktive brukerne. At dette behovet vedvarer gjennom tre undersøkelsesår, kan tyde på at den institusjonelle kommunikasjonen ennå ikke har skapt den graden av klarhet studentene etterspør.

For utforming av opplæring peker analysen mot en lagdelt tilnærming. Noe innhold bør være felles for alle studenter, særlig temaer som gjelder institusjonelle rammer og grunnleggende prinsipper for ansvarlig bruk. Andre deler av opplæringen kan med fordel målrettes mot regelmessige brukere, særlig temaer som siteringspraksis, effektiv bruk av KI i studiearbeidet og integrering av KI i mer komplekse skrive- og arbeidsprosesser.

9.5 Sammenhenger mellom opplæring og holdninger til KI

Et viktig spørsmål i denne rapporten er om formell KI-opplæring ikke bare henger sammen med hvor mye studentene bruker KI, men også med hvordan de vurderer og forholder seg til teknologien. Denne analysen undersøker dette ved å sammenligne studenter som har mottatt opplæring (n = 76) med studenter som ikke har mottatt opplæring (n = 365) i 2025-materialet, både når det gjelder etiske bekymrings-skårer og sentrale holdningsmål.

Mønsteret i tabell 10 er interessant og delvis uventet. Studenter som har mottatt opplæring, skårer lavere enn studenter uten opplæring på fire av fem etiske

bekymringsdimensjoner, særlig på bekymring for plagiat og juks (3,78 mot 3,98) og pålitelighet (3,55 mot 3,79). Unntaket er bærekraft, der studenter med opplæring skårer svakt høyere enn studenter uten opplæring (3,67 mot 3,56).

Tabell 10. Gjennomsnittlige skårer på etiske dimensjoner (1–5-skala) etter opplæringsstatus, 2025.

Etisk bekymringsdimensjon	Fått opplæring (n=76)	Ikke fått opplæring (n=365)	Forskjell
Personvern	3.18	3.33	-0.14
Pålitelighet / nøyaktighet	3.55	3.79	-0.23
Plagiat / juks	3.78	3.98	-0.20
Skjevhet / slagside	3.62	3.71	-0.09
Bærekraft / energibruk	3.67	3.56	+0.11

Merk. Skårer er gjennomsnitt på en 1–5-skala der 5 = høyest bekymring. Opplært = mottatt formell opplæring i KI-bruk; Ikke opplært = ingen formell opplæring. Kun 2025-kohorten; n=76 mottatt opplæring, n=365 ikke mottatt opplæring.

Disse forskjellene bør imidlertid tolkes med varsomhet, ikke minst fordi gruppen som har mottatt opplæring er relativt liten (n = 76). Samtidig peker mønsteret i retning av at studenter med opplæring kan ha et tydeligere grunnlag for å vurdere og håndtere KI-relaterte risikoer. Dette kan bidra til lavere bekymringsnivå på flere områder, uten at oppmerksomheten om miljømessige kostnader svekkes. Studenter uten opplæring kan på sin side uttrykke høyere bekymring fordi de i mindre grad har tilgang til slike begrepsmessige og institusjonelle rammer.

Tabell 11. Prosentandel som er enige i utvalgte holdningselementer, etter opplæringsstatus, 2025.

Holdningselement	Fått opplæring Andel enig	Ikke fått opplæring Andel enig	Diff (pp)
Positiv holdning til KI i utdanning	56.6 prosent	54.2 prosent	+2.3
Bekymret for KIs effekt på studenters læring	65.8 prosent	74.2 prosent	-8.5
Undervisere har retningslinjer for ansvarlig KI-bruk	59.2 prosent	50.1 prosent	+9.1
KI-verktøy påvirker kritisk tenkning negativt	51.3 prosent	62.2 prosent	-10.9

Merk. Her brukes en 3-punktsskala (1=uenig, 2=usikker, 3=enig). Verdier viser andel som velger "enig". pp = prosentpoeng.

Tabell 11 styrker dette bildet. Studenter som har mottatt opplæring, er mer tilbøyelige til å oppgi at underviserne deres har retningslinjer for KI-bruk (+9,1 prosentpoeng), og mindre tilbøyelige til å mene at KI svekker kritisk tenkning (-10,9 prosentpoeng) eller vil påvirke studenters læring negativt (-8,5 prosentpoeng). Dette er meningsfulle forskjeller, og kan tyde på at opplæring ikke bare henger sammen med praktisk kompetanse, men også med en mer avklart og mindre bekymringspreget tilnærming til KI i utdanningen. Samtidig er bruksfrekvensen nesten identisk i de to gruppene (72,4 prosent regelmessige brukere blant de opplærte, mot 69,3 prosent blant de ikke-opplærte). Holdningsforskjellene ser derfor ikke ut til å kunne forklare bare med at de opplærte studentene bruker KI mer.

Samlet gir dette støtte til anbefaling 1. Funnene tyder på at opplæring ikke bare handler om å lære studenter å bruke KI-verktøy, men også om å gi dem et bedre grunnlag for å forstå, vurdere og håndtere teknologien på en reflektert måte.

10 Tre år oppsummert: Den utviklende studentdiskursen

10.1 Fra nyhet til normalisering

I 2023 bar studentenes svar tydelig preg av at generativ KI var nytt. Mange uttrykte usikkerhet om hva teknologien var, hva den kunne brukes til, og hvilke konsekvenser den kunne få, ofte ledsaget av enten entusiasme eller bekymring knyttet til konkrete erfaringer. I 2025 er dette i stor grad erstattet av fortrolighet. Studentene beskriver KI-verktøy som en del av studiehverdagen, på linje med andre etablerte arbeidsredskaper: nyttige ressurser med bestemte styrker og svakheter, som må brukes med skjønn. Formuleringen «KI er kommet for å bli» går igjen i alle tre år, men uttales i 2025 med en tydeligere selvfølgelighet. Det som i 2023 kunne framstå som et argument, framstår i 2025 mer som et premiss. For UiT betyr dette at generativ KI må behandles som en varig del av utdanningslandskapet, ikke som en midlertidig kilde til besvær.

10.2 Kalkulatoranalogien

Den tydeligste utviklingen i studentdiskursen gjennom treårsperioden er framveksten av kalkulatoranalogien. Denne analogien uttrykker en forståelse av KI-verktøy som etter hvert normaliserte hjelpemidler, sammenlignbare med kalkulatoren i matematikkundervisningen. Tanken er at teknologier som i utgangspunktet oppfattes som en trussel mot læring, over tid kan bli tatt i bruk som legitime hjelpemidler og til slutt framstå som etablerte og lite omstridte deler av faglig praksis.

Analogien forekommer sporadisk i 2023, oftere i 2024, og får sitt tydeligste uttrykk i 2025. Én respondent formulerer dette slik:

Det var ingen som kom til å gå rundt med en kalkulator i lommen for 20 år siden, men skulle du sett. Nå har vi alle en kalkulator i lommen. Kanskje er det derfor mer nyttig å lære og bruke kalkulatoren på en effektiv måte, fremfor å være verdens beste i hodet eller penn og papir. Samtidig må man ikke glemmebasiskunnskapene.

Kalkulatoranalogien har både en beskrivende og en normativ side. Beskrivende uttrykker den en forventning om at KI vil følge et lignende forløp som tidligere teknologier, fra å bli oppfattet som forstyrrende til å bli integrert i ordinær praksis. Normativt peker den mot at den mest hensiktsmessige institusjonelle responsen ikke er motstand, men regulering: ikke forbud, men tydelige rammer for hensiktsmessig bruk. Samtidig understrekes det at grunnleggende kunnskaper ikke må fortrenkes. Analogien er dermed ikke et argument for ubegrenset bruk og avhengighet av KI, men for verktøykompetanse forankret i et bredere faglig grunnlag. Dette peker mot behovet for å utvikle vurderingsformer og undervisningspraksiser som tar høyde for at enkelte KI-verktøy allerede oppleves som hverdagslige hjelpemidler av studentene.

10.3 Skillet mellom verktøy og orakel

Et begrepsmessig skille som trer særlig tydelig fram i 2025, er forestillingen om KI som verktøy, ikke orakel. Dette skiller seg ikke først og fremst ut ved at det er nytt, men ved at det i 2025 formuleres langt tydeligere og mer konsistent enn tidligere. På tvers av svarene beskrives KI som et hjelpemiddel som skal støtte studentens egen forståelse og vurdering, ikke som en autoritativ kilde til ferdige svar.

Formuleringer som «*Det er et verktøy, ikke en krykke*», «*Ikke en snarvei, men en sparringspartner*» og «*en co-pilot, ikke en autopilot*» peker alle mot det samme pedagogiske prinsippet: KI har verdi bare så lenge studenten selv forblir den aktive kognitive aktøren.

Utbredelsen av denne forståelsen er viktig i et utdanningsperspektiv. Den tyder på at en betydelig andel studenter på egen hånd har utviklet en normativ forståelse av hensiktsmessig KI-bruk som i stor grad samsvarer med posisjoner i utdanningsforskningen. Dette gir et godt utgangspunkt for institusjonell KI-kompetanseopplæring. Implisitt reiser dette et behov for at UiT styrker studentenes og undervisernes evne til kritisk bruk, ikke bare teknisk bruk, av KI.

10.4 Den voksende motstemmen

Ved siden av den dominerende stemmen preget av pragmatisk og verktøyorientert KI-bruk trer det i 2025 også fram en tydeligere motstemme enn i de foregående årene. Denne kommer til uttrykk hos studenter som ikke bruker KI, som er skeptiske til teknologiens verdi, som har prinsipielle etiske innvendinger, eller som reagerer på det de oppfatter som et press om å ta i bruk KI i studiene.

Disse studentene utgjør et mindretall, trolig i størrelsesorden 10 til 15 prosent av utvalget, i tråd med andelen som oppgir at de aldri bruker KI-verktøy. Stemmen deres er likevel ikke marginal. De reiser legitime spørsmål om vurderingsrettferdighet og -validitet, kognitiv utvikling, miljøbelastning og utdanningens karakter. Én student omtaler det som «umenneskelig» å bli vurdert opp mot medstudenter som har brukt KI i oppgaver, mens en annen bruker veganer-metaforen for å formulere en rett til å avstå fra å bruke teknologien. Disse perspektivene representerer ikke bare motstand mot KI, men også en etterlysning av institusjonell anerkjennelse av at studentene kan ha ulike, og prinsipielt begrunnede, tilnærminger til teknologien. UiTs videre arbeid med KI bør derfor ikke bygge på en antakelse om entydig teknologioptimisme, men på at studentmassen rommer reell skepsis og ulike behov.

10.5 Studentenes mikroetikk som skyggepolitikk

Et av de mest interessante og kanskje minst pååttede trekkene ved studentdiskursen over tre år er det som kan beskrives som studentenes mikroetikk: de situerte og selvpålagte

reglene studentene utvikler for å regulere egen KI-bruk i fravær av tydelig og konsekvent institusjonell veiledning. I 2023 framstår disse grensene i stor grad som individuelle og moralsk begrunnede, for eksempel i utsagn som «*jeg bruker det bare som hjelpemiddel*» eller «*jeg sjekker alltid det KI produserer*». I 2024 blir de mer kontekstuelle og forhandlet fram i møte med konkrete studiesituasjoner. I 2025 beskriver flere studenter eksplisitt at de selv har måttet utvikle slike regler fordi felles normer har manglet.

Sett under ett utgjør det som her beskrives en form for skyggepolitikk: et uformelt, studentdrevet styringssystem som har vokst fram for å kompensere for fragmentert institusjonell regulering. Studentene har ikke ventet på at institusjonen skal definere hva ansvarlig KI-bruk innebærer, men har i stor grad utviklet egne normer gjennom utprøving, samtaler med medstudenter og etisk refleksjon. Dette vitner om både studentaktivitet og normativ alvorlighet.

Samtidig er fenomenet også et tegn på en viss institusjonell utilstrekkelighet. Det etiske og fortolkende arbeidet med å navigere KI i vurderingssituasjoner er i betydelig grad blitt lagt på studentene selv, ikke fordi de nødvendigvis er best rustet til det, men fordi institusjonelle rammer lenge har vært uklare eller fraværende. Studenter med høy akademisk selvtillit eller tilgang til sterke uformelle nettverk kan lettere trekke egne grenser. Mer usikre studenter, eller studenter med svakere institusjonell orientering, må gjøre mer arbeid for mindre sikkerhet og kan ende med å avstå fra KI ikke som et fritt valg, men som en strategi for å beskytte seg mot risiko. Når institusjonen nå i større grad forsøker å etablere tydeligere rammer, er det derfor viktig å anerkjenne det normutviklingsarbeidet studentene allerede har gjort, og å bygge videre på dette snarere enn å erstatte det. Dette tilsier at fravær av tydelig institusjonell avklaring ikke skaper nøytralitet, men overlater viktige normspørsmål til studentenes egne, ujevne praksiser.

10.6 Det miljømessige skiftet

Den tydeligste nye tråden i 2025, sammenlignet med de to foregående årene, er styrken i de miljørelaterte bekymringene knyttet til KI. Også i 2023 og 2024 ble bærekraft nevnt, men da oftest som ett hensyn blant flere og gjerne i mer nøkterne formuleringer. I 2025 uttrykker flere studenter noe som ligger nærmere moralsk uro: en opplevelse av at energiforbruket knyttet til KI-systemer ikke bare er et praktisk problem, men et etisk dilemma som står i spenning til klimaengasjementet mange studenter, særlig i bærekraftsorienterte utdanninger, oppfatter som sentralt for egen identitet og faglig orientering.

Et par studenter peker også eksplisitt på et mulig spenningsforhold mellom UiTs uttalte bærekraftsambisjoner og universitetets økende institusjonelle vektlegging av KI. Dette er et viktig spørsmål om institusjonell konsistens, og det tilsier en åpen og gjennomtenkt

Genialt eller galt?

respons. En slik respons bør ikke bagatellisere spenningene, men synliggjøre avveiningene som gjøres og, der det er mulig, peke på tiltak som kan redusere belastningen, for eksempel prioritering av lokalt forankrede og mer energieffektive løsninger som ChatUiT. For UiT innebærer dette at bærekraftsdimensjonen bør inngå tydeligere i institusjonens kommunikasjon og prioriteringer knyttet til KI.

11 Konklusjoner og anbefalinger

Denne avsluttende delen samler hovedfunnene i rapporten og drøfter hvilke institusjonelle implikasjoner de har for UiT. Først oppsummeres de viktigste mønstrene i materialet, deretter presenteres anbefalinger for videre arbeid med opplæring, vurdering, veiledning og institusjonell oppfølging. Målet er ikke bare å sammenfatte utviklingen fra 2023 til 2025, men å peke på hvilke tiltak som framstår som mest sentrale dersom UiT skal møte studentenes bruk av og holdninger til KI på en faglig og institusjonelt robust måte.

11.1 Oppsummering av funn

Den treårige undersøkelsesserien som er presentert i denne rapporten, tegner et tydelig bilde av rask, ujevn og ofte utilstrekkelig støttet innføring av KI ved UiT Norges arktiske universitet. Hovedmønsteret er klart: KI-bruk gikk fra å være et mindretallsfenomen i 2023, til å bli utbredt i 2024, og videre til nær allmenn regelmessig bruk i 2025. I samme periode har institusjonens formelle støtte, i form av opplæring, integrering i undervisningen og tydeligere kommunikasjon om veiledning og rammer, blitt styrket. Likevel har denne utviklingen ikke holdt tritt med tempoet i studentenes bruk.

Studentenes holdninger er sammensatte og har utviklet seg på måter institusjonen må forstå og ta på alvor. Studentene er verken entydig positive til KI eller entydig avvisende. Det dominerende synet kan heller beskrives som en betinget aksept: KI oppfattes som nyttig til bestemte formål, forutsatt at verktøyene brukes med ferdighet og kritisk dømmekraft, og at de støtter snarere enn erstatter studentens egen faglige bearbeiding. Denne posisjonen framstår som betydelig mer nyansert, og også mer i tråd med gode pedagogiske prinsipper, enn både et ukritisk entusiastisk syn på KI som en ubegrenset læringsressurs og et rent forbudsorientert syn der KI først og fremst forstås som en integritetstrussel som må kontrolleres og elimineres.

Samtidig er det viktig å ta de mindre, men tydelige motstemmene på alvor: studenter som er opptatt av vurderingsrettferdighet og -validitet, studenter som uttrykker sterk bekymring for de miljømessige kostnadene ved KI, studenter med prinsipielle innvendinger mot å bruke teknologien, og studenter som opplever seg usikre i møte med inkonsistente regler og utilstrekkelig veiledning. Institusjonelle tiltak som bare retter seg mot det store flertallet av pragmatiske brukere, vil ikke være tilstrekkelige. De vil både overse viktige studentgrupper og undervurdere hvilke grenser og kostnader som følger med videre integrering av KI i utdanningen.

En siste analytisk observasjon er viktig i denne sammenhengen. Mønstrene som dokumenteres i rapporten, handler ikke bare om studentenes møte med en ny teknologi.

De fungerer også som en diagnose av spenninger i vurderingskultur og institusjonell styring som går forut for generativ KI. Bekymringene studentene uttrykker over uklare og inkonsistente regler, den strategiske risikohåndteringen som preger mange studenters tilnærming til vurdert arbeid, og den skjeve fordelingen av usikkerhet mellom ulike studentgrupper, er ikke skapt av KI. Teknologien har snarere gjort disse forholdene tydeligere og vanskeligere å overse. En lesning av rapporten som først og fremst behandler dette som et teknologispørsmål vil derfor lett bomme på hva dataene faktisk viser. En mer fruktbar tolkning er at KI har kommet inn i en utdanningskontekst der vurderingsdesign, institusjonell kommunikasjon og kompetanseutvikling allerede var under press, og at svarene denne undersøkelsen peker mot, ikke bare handler om tilpasning til et nytt verktøy, men også om lenge påkrevde investeringer i institusjonell kvalitet.

11.2 Anbefalinger

De seks anbefalingene nedenfor har ulik tidshorisont og ulik grad av hast. Samlet springer de ut av tre gjennomgående trekk i materialet: rask normalisering av KI-bruk, vedvarende svak institusjonell støtte og tydelige forskjeller mellom fagmiljøer i hvordan teknologien møtes og integreres. Anbefaling 1 og 2 gjelder forhold som allerede skaper konkrete utfordringer for studentene: behovet for relevant og fagforankret KI-kompetanse, og fortsatt uklarhet om hvilke rammer som gjelder for KI-bruk i vurdering. Disse anbefalingene bør følges opp på kort sikt, innen inneværende eller neste studieår. Anbefaling 3 og 4 peker mot mer strukturelle endringer i læringsdesign, vurderingspraksis og underviserkompetanse. De er tydelig forankret i datamaterialet, men krever planlegging, ressurser og langsiktig institusjonell oppfølging. Anbefaling 5 retter oppmerksomheten mot etiske og miljømessige bekymringer som er blitt mer fremtredende i materialet. Anbefaling 6 gjelder videreføring og videreutvikling av undersøkelsesserien som grunnlag for oppfølging, læring og institusjonell utvikling.

11.2.1 Anbefaling 1: Utvikle et systematisk og fagforankret KI-kompetansetilbud

Behovet for kompetanseutvikling er stort, samtidig som studentenes erfaringer, bruksmønstre og vurderinger av generativ KI varierer mellom fag og fakulteter. UiT bør derfor prioritere et systematisk kompetansetilbud som er forankret i faglige og disiplinære kontekster, snarere enn utformet som et generelt tiltak for alle. Tilbudet bør omfatte både praktisk bruk av verktøy, kildekritikk, kvalitetsvurdering, etiske avveininger og forståelse av hvordan KI kan brukes på måter som støtter læring innen ulike fag. En slik tilnærming kan redusere kompetansegap, styrke studentenes trygghet og gjøre institusjonens satsing bedre tilpasset variasjonen i studentenes studiehverdag.

11.2.2 Anbefaling 2: Etabler tydelige, differensierte og konsekvent kommuniserte rammer

En betydelig andel studenter vet fortsatt ikke hvilke rammer som gjelder for KI-bruk i vurdering. UiT bør derfor oversette den overordnede veiledningen om KI-bruk til konkret og lett tilgjengelig informasjon på emnenivå for alle vurderinger der KI er relevant. Rammene bør tydelig skille mellom vurderinger der KI ikke er tillatt, vurderinger der KI er tillatt til bestemte formål, vurderinger der KI er tillatt med krav om opplysning og kildehenvisning, og vurderinger som eksplisitt er utformet rundt kritisk arbeid med KI. Informasjonen bør gis ved starten av hvert emne og inngå i alle vurderingsbeskrivelser. Fakultetsvise KI-kontakter eller ressurspersoner kan bidra til mer konsekvent implementering.

Omfanget av problemet går langt utover UiT. Studiebarometeret 2025 viser at én av fem studenter nasjonalt opplever rammene for KI-bruk i eksamen og vurderinger som uklare, mens en ytterligere andel svarer at de er usikre. Ved UiT oppga 30,6 prosent av studentene i 2025 at de ikke visste om KI var tillatt i vurderingene deres. Samlet tyder dette på at kommunikasjonen er forbedret siden 2023, men fortsatt ikke er tilstrekkelig for en betydelig andel av studentene. Dette er derfor et konkret og håndterbart forbedringsområde.

11.2.3 Anbefaling 3: Styrk prosessorientert læringsdesign og vurdering

Generativ KI synliggjør svakheter ved vurderingsformer som i hovedsak vektlegger sluttproduktet. UiT bør derfor stimulere til emne- og vurderingsdesign der vurdering er integrert i læringsprosessen, og der studentenes arbeid synliggjøres gjennom utkast, refleksjon, respons, muntlige elementer og andre prosessorienterte aktiviteter. Når studenter i økende grad kan bruke KI til å produsere tekster, besvarelser og andre sluttprodukter, blir det mindre tilstrekkelig å legge hovedvekten på det ferdige resultatet alene. En mer prosessorientert tilnærming kan styrke læringsutbytte, rettferdighet og vurderingens faglige validitet, samtidig som den reduserer sårbarheten for overfladisk eller ureflektert KI-bruk.

11.2.4 Anbefaling 4: Styrk fag- og disiplinforankret kompetanseutvikling for undervisere

Integreringen av KI i undervisningen framstår som ujevn, både mellom fagmiljøer og mellom enkeltundervisere. UiT bør derfor styrke kompetanseutviklingen for undervisere på en måte som tar utgangspunkt i faglige og disiplinære forskjeller i bruksmønstre, vurderingsformer og pedagogiske behov. Noen fagmiljøer har utviklet gjennomtenkte og faglig meningsfulle opplegg, mens andre løsninger framstår som lite relevante, lite gjennomarbeidede eller primært kontrollorienterte. Målet bør ikke være én standardisert modell for KI-integrering, men fagnære kompetansemiljøer som kan utvikle, prøve ut og dele praksiser som er meningsfulle innen ulike fagområder. Dette innebærer støtte til å forstå hva KI-verktøy kan og ikke kan brukes til i eget fag, utvikle læringsaktiviteter og

vurderingsformer som fremmer reell læring, og møte studentenes spørsmål på en faglig troverdig måte. Erfaringer fra fagmiljøer som allerede har utviklet robuste praksiser, bør brukes som ressurs i den bredere institusjonelle kompetanseutviklingen.

11.2.5 Anbefaling 5: Anerkjenn og adresser miljømessige og etiske bekymringer

Studentenes miljømessige og etiske bekymringer er blitt tydeligere og mer sammensatte. UiT bør derfor behandle slike spørsmål som legitime og integrerte deler av sitt videre arbeid med KI. Bekymringen for bærekraft er den etiske dimensjonen som har økt mest i datamaterialet, fra et gjennomsnitt på 2,60 i 2023 til 3,58 i 2025 på en fempunktskala. De kvalitative dataene viser at dette ikke bare dreier seg om abstrakt bekymring. Flere studenter uttrykker uro over energikostnadene ved KI-bruk, og minst én setter dette i direkte kontrast til UiTs uttalte bærekraftsforpliktelser. Dette kan innebære å prioritere mer energieffektive løsninger der det finnes reelle alternativer, inkludere miljødimensjonen i KI-kompetanseopplæringen og kommunisere åpent om hvilke avveininger som faktisk gjøres. Bekymringer knyttet til personvern, skjevhet i KI-systemer og arbeidsforhold i utviklingen av slike teknologier bør også anerkjennes tydelig som reelle etiske spørsmål.

11.2.6 Anbefaling 6: Gi undersøkelsesserien tydeligere institusjonell forankring

Den treårige undersøkelsesserien har vist tydelig verdi som grunnlag for å forstå utviklingen i studentenes bruk av og holdninger til KI. Samtidig har dette arbeidet i liten grad vært institusjonelt forankret. UiT bør derfor gi videre oppfølging av studentenes erfaringer med KI en tydeligere plass i universitetets kvalitets- og utviklingsarbeid. Dette vil kunne styrke både kunnskapsgrunnlaget for beslutninger og institusjonens evne til å følge virkningen av egne tiltak over tid.

11.3 Anbefalinger kort oppsummert

Kort sikt

1

Utvikle et systematisk og fagforankret KI-kompetansetilbud

Tett gapet mellom studentenes faktiske KI-bruk og den opplæringen de får, gjennom et systematisk tilbud som er forankret i faglige og disiplinære kontekster.

2

Etabler tydelige og differensierte rammer

Oversett UiTs KI-veiledning til konkret informasjon på emnenivå, slik at studentene vet hva som gjelder i hvert fag og i hver vurderingssituasjon.

Mellomlang sikt

3

Styrk prosessorientert læringsdesign og vurdering

Legg til rette for læringsdesign der vurdering er integrert i læringsprosessen, og der det legges større vekt på prosess, refleksjon og faglig begrunnelse enn på sluttproduktet alene.

4

Styrk fag- og disiplinforankret kompetanseutvikling for undervisere

Bygg opp fagnære kompetansemiljøer som støtter undervisere i å integrere KI på måter som er pedagogisk meningsfulle og tilpasset ulike fagområder.

Løpende forpliktelse

5

Anerkjenn og adresser miljømessige og etiske problemstillinger

Behandle studentenes bekymringer knyttet til bærekraft, personvern, skjevhet og teknologisk ansvar som legitime spørsmål i institusjonens videre arbeid med KI.

6

Gi undersøkelsesserien tydeligere institusjonell forankring

Forankre videre oppfølging av studentenes erfaringer med KI tydeligere i UiTs kvalitets- og utviklingsarbeid, og videreutvikle undersøkelsen slik at den fanger opp nye problemstillinger og virkningen av konkrete tiltak.

11.4 Avsluttende refleksjon

Studentene som har deltatt i denne undersøkelsesserien gjennom tre år, har samlet gitt et substansielt og ærlig bilde av hvordan KI faktisk oppleves innenfra i studiehverdagen. De bruker allerede disse verktøyene, de utforsker allerede hvor de er nyttige og hvor de ikke er det, og de utvikler allerede egne standarder for ansvarlig bruk. Denne prosessen har i stor grad funnet sted uten tydelig institusjonell stillasbygging. Tiden er derfor inne for at institusjonen utvikler rammer og støtteordninger som svarer til det studentene i praksis allerede har måttet bygge opp selv.

Det samlede bildet i rapporten er, på tross av tydelige utfordringer, i hovedsak oppmuntrende. UiT har utarbeidet et sett institusjonelle anbefalinger for bruk av KI på eksamen, og universitetet står overfor en studentgruppe som møter problemstillinger rundt KI med alvor, refleksjon og etisk bevissthet. Samtidig viser denne treårige undersøkelsesserien verdien av systematisk kunnskapsutvikling om studentenes erfaringer over tid. Gapet mellom studentenes praksis og institusjonens støtte er reelt og grundig dokumentert i rapporten. Samtidig er det et gap som det bør være mulig å lukke. Anbefalingene i denne rapporten er derfor ikke først og fremst en diagnose av svikt, men et sett med konkrete steg mot en institusjon som møter KI med samme grad av ettertanke som mange av studentene allerede gjør.

12 Referanser

- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2024). *A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Deep, P. D., Edgington, W. D., Ghosh, N., & Rahaman, M. S. (2025). Evaluating the Effectiveness and Ethical Implications of AI Detection Tools in Higher Education. *Information*, 16(10), 905. <https://doi.org/10.3390/info16100905>
- Digital Education Council (2024). *Digital Education Council global AI student survey 2024: AI or not AI – what students want*. <https://www.digitaleducationcouncil.com/post/what-students-want-key-results-from-dec-global-ai-student-survey-2024>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2025). *Kunstig intelligens i UH-sektoren: Muligheter, utfordringer og viktige områder framover* (Rapport nr. 01/2025).
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2026). *Studiebarometeret 2025: Overordnede resultater fra Studiebarometeret for universiteter og høyskoler* (Notat 01/2026).
- Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 489–530. <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- 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>
- Giray, L. (2024). The problem with false positives: AI detection unfairly accuses scholars of AI plagiarism. *The Serials Librarian*, 85(5–6). <https://doi.org/10.1080/0361526X.2024.2433256>
- International Energy Agency. (2025). *Energy and AI*. IEA. <https://www.iea.org/reports/energy-and-ai>
- Liu, S., Chu, H., Yuan, S. & Men, L. J. (2025). The more you think you know: AI experience, literacy, heuristics, and perceived AI authorship. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02643-w>
- Malthe-Sørenssen-utvalget. (2025). *Foreløpige vurderinger: Notat fra utvalget om kunstig intelligens i høyere utdanning, med anbefalinger om eksamen, sensur og karakterbegrunnelse*. Oversendt Kunnskapsdepartementet 16. desember 2025. Malthe-Sørenssen-utvalget. <https://malthesorensenutvalget.no>
- Matobobo, C. (2026). A systematic review of gender differences in students' use of AI tools for learning in higher education. *Discovering Education* 5, 90. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01116-6>

- Møgelvang, A., Bjelland, C., Grassini, S., & Ludvigsen, K. (2024). Gender Differences in the Use of Generative Artificial Intelligence Chatbots in Higher Education: Characteristics and Consequences. *Education Sciences*, 14(12), 1363. <https://doi.org/10.3390/educsci14121363>
- Perkins, M., Furze, L. Roe, J. & MacVaugh, J. (2024) The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). <https://doi.org/10.53761/q3azde36>
- Rohde, F., Nasruddin, Z., Kotova, E. & Ammon, S. (2026). Navigating justice in AI lifecycles: ethical perspectives on infrastructural prerequisites and their environmental impacts. *AI Ethics* 6, 156 <https://doi.org/10.1007/s43681-026-01008-3>.
- Stöhr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2025). Widely used but barely trusted: Understanding student perceptions on the use of generative AI in higher education. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13603108.2025.2595453>
- Tan, B. Q., Lim, T. M., Chen, O., Chua, E. X. Y., & Lim, C. K. (2024). Disciplinary differences in undergraduate students' engagement with generative artificial intelligence. *Smart Learning Environments*, 11, Article 73. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00341-6>
- UiT Norges arktiske universitet. (2025, 27. august). *Bruk av KI på eksamen*. I *Vurderingsportalen*.