

Utvalg: Studieutvalget ved Det juridiske fakultet
Saksnummer: 52/24-2
Møtedato: 16.10.2024
Journalnummer: 2024/236

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

Bakgrunn

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

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

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

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

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

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

Saken krever rask oppfølging.

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

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

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

I rapporten fra arbeidsgruppen følger et forslag til veiledning til emneansvarlige og andre undervisere om KI i forbindelse med læring og undervisning (vedlegg 2). Saken her følger opp forslaget, og det legges frem en ny versjon av veiledningen (vedlegg 1) som er basert på forslaget fra arbeidsgruppen. Saken legges frem for SU som vedtakssak.

Forslag til uttalelse

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

09.10.2024

HAF/ANNNI

Vedlegg 1:

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

Vedtatt av fakultetsstyret 5. november 2024⁴⁸

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	86
2.	Hvordan KI-verktøy fungerer	86
3.	Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene våre bør lære?.....	87
3.1	Innledning	87
3.2	Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter?.....	87
3.3	Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister?.....	93
4.	Emnedesign	101
4.1	Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene bør lære?.....	101
4.2 Hvordan vurderer vi hva studentene har lært?	102
4.3	Hvordan kan vi best legge til rette for at studentene lærer det de skal lære?	104

⁴⁸ Veiledningen er basert på et utkast utarbeidet av en arbeidsgruppe bestående av Jan-Ove Færstad (leder), Malgorzata Cyndecka, Kristian Wederhus, Nina Østensen, Ingvild Jangaard Strand og Ida Vikse. Rapporten fra arbeidsgruppen er tilgjengelig her:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/rapport_arbeidsgruppen_for_a_utarbeide_r_etningslinjer_for_bruk_av_ki_i_undervisning_og_proving.pdf

Innledning

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

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

Hvordan KI-verktøy fungerer

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

Selv om KI-verktøyene etterlikner menneskelig språk og imiterer menneskelig kunnskap gjør på en overbevisende måte, så mangler de både selvinnsikt og forståelse. Dette ser vi tydelig i flere av de eksemplene vi gir i denne veiledningen. Manglende selvinnsikt, og en begrenset evne til å si «det vet jeg ikke» eller «det har jeg ikke nok data til å svare på» kan også lede modellene til å «hallusinere», for eksempel gjennom å dikte opp fiktive rettsavgjørelser. Mangelen på forståelse viser seg gjennomgående i at svarene modellen gir ikke evner å gå særlig i dybden på de temaene den blir spurt om, og i at modellen kun i svært begrenset grad er i stand til å anvende informasjon («kunnskap») på konkrete situasjoner.

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

3.1 Innledning

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

3.2 Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter?

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

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

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

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

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Forbrukerkjøpsloven § 27¹ regulerer kjøperens plikt til å reklamere ved oppdagelse av mangler. Her er noen viktige punkter:

- 1. Reklamasjon:** En reklamasjon er en melding fra forbrukeren til selgeren om at det foreligger en mangel². Dette kan også inneholde melding om at forbrukeren vil gjøre misligholdsbeføyelser gjeldende overfor selgeren, det vil si kreve erstatning, heving, omlevering, retting, prisavslag mv².
- 2. Reklamasjonsfrist:** Forbrukeren må innen rimelig tid etter at han eller hun oppdaget eller burde ha oppdaget mangelen, gi selgeren melding om at han eller hun vil påberope seg mangelen^{1 2}. Denne fristen for å reklamere kan aldri være kortere enn to måneder fra det tidspunkt da forbrukeren oppdaget mangelen^{1 2}.
- 3. Reklamasjonsperiode:** Reklamasjon må senest skje to år etter at forbrukeren overtok tingen^{1 2}. Dersom tingen eller deler av den ved vanlig bruk er ment å vare vesentlig lengre, er fristen for å reklamere fem år^{1 2}.
- 4. Tap av rettigheter:** Hvis forbrukeren ikke reklamerer i tide, tapes retten til å gjøre mangelen gjeldende². Dette gjelder ikke dersom selgeren har opptrådt grovt uaktsomt eller for øvrig i strid med redelighet og god tro².

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

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



Uttorsk

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

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

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

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

✓ Søker etter: reklamasjonsplikten etter forbrukerkjøpsloven

✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

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


Finn ut mer [1](#) [jusinfo.no](#) [2](#) [as advokatsmart.no](#) [3](#) [AM advokatmatch.no](#)

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


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

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

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

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Beklager for forvirringen. Du har helt rett. Jeg gjorde en feil i mitt tidligere svar. Den absolutte reklamasjonsfristen i henhold til forbrukerkjøpsloven er faktisk **5 år**^{1 2}. Denne fristen gjelder fra du overtok tingen². Så, siden Peder Ås kjøpte bilen i 2015 og oppdaget problemet i 2022, er dette **utenfor** den absolutte fristen på 5 år. Jeg beklager feilen og takker deg for å påpeke den. Hvis du har flere spørsmål eller trenger mer informasjon, er jeg her for å hjelpe! 😊

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


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

Vi vet at oppmerksomhetsmekanismen i KI-verktøy som Microsoft Copilot (GPT-4) har utfordringer med å identifisere hva som er det relevante rettsspørsmålet, selv i godt strukturerte og lite komplekse praktiske oppgaver. Jo mer komplekst og jo mindre strukturert saksforholdet i oppgaven blir, desto vanskeligere er det derfor for slike KI-verktøy å identifisere hva det rettslige problemet egentlig handler om. Selv om KI-verktøy kan gi en akseptabel oversikt over gjeldende rett på et nærmere angitt område, så er det rimelig å anta at det vil ta lang tid før slike KI-verktøy er i stand til å analysere komplekse saksforhold på en like treffsikker måte som det en erfaren menneskelig jurist er i stand til. Dette blir særlig synlig når man ber KI-verktøy om å besvare en ordinær praktikumsoppgave. Hvis vi kun legger inn oppgaveteksten i prompten, nøyer KI-verktøyene seg ofte med å gi generelle og lite presise svar, selv på korte og lite komplekse praktiske oppgaver. Følgende drøftelse av arbeidsgruppeoppgave 1 i emnet Avtalerett er illustrerende:⁴⁹

Eksempel 4: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave 1 om fullmakt

⁴⁹ ChatGPT 3.5 leverer en enda svakere prestasjon i sitt forsøk på å besvare denne oppgaven, og vi har derfor ikke tatt med besvarelsen fra ChatGPT her.

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

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

Eksempel 5: Microsoft Copilot (Innstilt på «Mer balansert») – praktisk oppgave II om fullmakt⁵⁰

⁵⁰ Vi har her valgt innstillingen «Mer balansert» i Microsoft Copilot. Når vi stiller spørsmålet til Microsoft Copilot innstilt på «Mer presis» får vi kun et kort og generelt formulert svar, etterfulgt av en anbefaling om å konsultere en advokat.

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

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

- ✓ Søker etter: **Peder Ås Benetton-genserne pris**
- ✓ Genererer svar for deg ...

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

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

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

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

✓ Søker etter: **fullmaksreglene i norsk avtalerett**

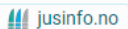
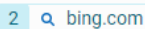

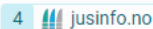
✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Basert på fullmaksreglene i norsk avtalerett, er hovedprinsippet at en fullmektig som inngår avtale i fullmaktsgiverens navn og innenfor fullmaktens grense, stifter rett og plikt umiddelbart for fullmaktsgiveren¹. Fullmaktens grense danner den ytre ramme for fullmektigens evne til å forplikte fullmaktsgiver¹.

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

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

Finn ut mer 1  2  3  4 

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

3.3 Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister?

Evne til problemløsning

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

AI technologies perform well in structured situations where there are clear rules, right answers, and semi-formal or formal processes, and large data sets. In controlled environments, narrow AI systems can deliver impressive outputs. AI technologies, however, stumble and fail in "gray areas" or unstructured situations that require an ability to: think abstractly and conceptually; make value and policy assessments or ethical and moral judgments; consider and respond to social norms and constructs; apply intuition or common sense; and engage in persuasion or conversation.⁵¹

⁵¹ Hilary G. Escajada, "The Vitruvian Lawyer: How to Thrive in an Era of AI and Quantum Technologies", *Kansas Journal of Law & Public Policy*, vol. 29 (2020) nr. 3 s. 421–521, på s. 472.

Mennesker, til sammenligning, «*outperform machines when it comes to solving big picture, open-ended, interconnected, and emotionally entangled situations – in other words, real-world problems*». ⁵² Mye kan derfor tyde på at mennesker i overskuelig fremtid fortsatt kan utkonkurrere KI-verktøy når det gjelder evne til problemløsning og kritisk tenking. Dette er evner studentene allerede trener mye på gjennom studiet, men utviklingen av generative KI-verktøy utløser behov for å styrke innsatsen ytterligere på dette punktet. ⁵³ Spørsmålet er hvordan vi best kan gjøre dette.

Rettslige problem, som de fleste andre problem, kan plasseres langs et kontinuum fra velstrukturerte problem til ustrukturerte problem. *Velstrukturerte problem* kjennetegnes ved at problemet er klart definert, at det finnes en tydelig fremgangsmåte for å løse problemet, at man kjenner de ulike momentene man må ta stilling til for å løse problemet, og at problemet har en entydig løsning. *Ustrukturerte problem* kjennetegnes på sin side av at problemet ikke er klart definert, at man selv må identifisere de ulike momentene som er relevante for å løse problemet, at fremgangsmåten for å løse problemet er ukjent, eller at man kan tenke seg flere ulike fremgangsmåter, og at problemet kan ha flere ulike gyldige løsninger. ⁵⁴

Gjennomgående er det slik at man trenger andre ferdigheter for å løse ustrukturerte problem enn for å løse velstrukturerte problem. ⁵⁵ Hvis man kjenner fremgangsmåten, er det som regel relativt lett å løse et velstrukturert problem. Utfordringen med å løse ustrukturerte problem handler derimot ofte om «å stille spørsmålet rett». ⁵⁶ Dette kan ofte være en krevende øvelse. Når man først har gjort et ustrukturert problem om til et velstrukturert problem, er det imidlertid ofte lett å løse problemet.

KI-verktøyene er gode på å løse velstrukturerte problem, men ganske dårlige på å løse ustrukturerte problem. Vi kan derfor anta at mye av jobben til fremtidens jurister vil handle om å gjøre ustrukturerte problemer om til velstrukturerte problemer, og så få hjelp av KI-verktøy til å løse de velstrukturerte problemene. Det er derfor viktig at vi som undervisere og emneansvarlige legger best mulig til rette for at studentene våre skal kunne øve opp denne kompetansen.

I boken «*Learning to Solve Problems*» skriver pedagogikkprofessoren David H. Jonassen at «*[i]n order to solve any problem, problem solvers must possess better-integrated conceptual frameworks for domain knowledge that accommodate multiple*

⁵² Escajeda s. 495 med videre henvisninger.

⁵³ Se i samme retning Ajevski mfl. side 357 og Francine Ryan, “Rage against the machine? Incorporating legal tech into legal education”, *The Law Teacher*, vol 55 (2021) nr. 3, side 392-404, på side 401.

⁵⁴ Se nærmere om velstrukturerte og ustrukturerte problem i David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*, Routledge 2011, s. 6-8.

⁵⁵ Audrey Fried, “Unstructuring for insight: the legal profession in an age of AI and social change”, *The Law Teacher*, (2024) s. 1–18, DOI: 10.1080/03069400.2023.2289789, s. 2.

⁵⁶ Kåre Lilleholt, «Bruk av reelle omsyn i formueretten», *Jussens Venner*, vol. 36 (2001) nr. 2 s. 49-60, på s. 50.

perspectives, methods and solutions».⁵⁷ Dette er treffende også for juridiske problemer. Solide kunnskaper om sentrale juridiske emner, god konseptuell forståelse og metodisk bevissthet er grunnleggende kompetanse som studentene våre trenger for å bli i stand til å håndtere ustrukturerte rettslige problemer. Men, som Jonassen påpeker, «*domain knowledge is almost never sufficient to solve problems ... problem-solving skills also rely on experience, reasoning skills, and epistemological development*».⁵⁸ Vi kan altså ikke nøye oss med å legge til rette for at studentene tilegner seg gode faglige kunnskaper gjennom studiene. For å trene opp evnen til å løse ustrukturerte rettslige problemer trenger studentene å møte slike problemer, og å skaffe seg erfaring med å løse disse. Den beste måten vi kan legge til rette for dette på, er gjennom et reflektert forhold til de oppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet.

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

De problemoppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet kan skjematisk deles inn i tre nivåer.⁵⁹ På det nederste nivået finner vi *øvingsoppgavene*. Øvingsoppgaver er velegnet når studentene skal lære nytt fagstoff, særlig på de første studieårene. Disse oppgavene kjennetegnes ved at de ofte er velstrukturerte, og sjelden særlig komplekse. Det er som regel tydelig for studentene hvordan de bør gå frem for å løse oppgaven, og de trenger sjelden å ta hensyn til mange ulike elementer. I tillegg er all informasjon de trenger for å løse oppgaven lett tilgjengelig for dem, gjerne i den anbefalte litteraturen for emnet. Slike oppgaver kan likevel ofte være vanskelige for studentene, særlig gitt det stadiet i studiet som de er på når de jobber med oppgaven. Når studentene arbeider med øvingsoppgaver, jobber de på de tre laveste nivåene i Blooms taksonomi (huske, forstå og anvende).

På det neste nivået finner vi *problemoppgaver*. Disse oppgavene kjennetegnes ved at studentene må se flere faktorer i sammenheng for å løse oppgavene. Fortsatt finnes all informasjon som studentene trenger for å løse oppgaven i det fagstoffet som studentene har blitt presentert for innenfor emnets rammer (ulike læringsaktiviteter, litteratur, dommer osv.), men de er nødt til å se denne informasjonen i sammenheng

⁵⁷ Jonassen s. 20.

⁵⁸ Jonassen s. 21.

⁵⁹ Se Lars Skjold Wilhelmsen, «Utforming av oppgaver», i Wilhelmsen (red.), *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentens læring*, Fagbokforlaget 2014, s. 153 – 170, særlig på s. 158 – 163.

for å kunne løse oppgaven. Problemoppgaver er som regel også mindre strukturerte enn øvingsoppgavene, slik at studentene må gjøre noe ryddejobb for å finne ut hva oppgaven egentlig ber dem om å ta stilling til. Når studentene arbeider med problemoppgaver, arbeider de hovedsakelig på de midtre nivåene i Blooms taksonomi (anvende og analysere).

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

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

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

Det er sannsynlig at utviklingen av KI-verktøy vil akselerere en utvikling som vi allerede har sett spor av i lang tid, der ulike elektroniske verktøy brukes som hjelpemiddel for at jurister kan ta stilling til rettsspørsmål på en grundigere og mer effektiv måte enn hva de er i stand til uten disse verktøyene. Samtidig gir KI-verktøy jurister muligheten til å ta stilling til rettsspørsmål på helt andre måter enn hva andre elektroniske verktøy legger til rette for. Vi er kanskje ikke langt unna et arbeidsliv der KI-verktøy kan gjøre uttømmende rettskildesøk, også for norsk rett, sammenstille resultatene og utforme sammendrag av de funnene verktøyet har gjort. Verktøyet kan så bruke disse funnene til å utforme tekstutkast som man kan bruke direkte, for eksempel i et notat, eller jobbe videre med på egenhånd.⁶⁰ Dette er en fremtid vi som utdanner jurister må forholde oss til. Samtidig må vi huske på at selv om generative KI-verktøy er kraftige, så er de fortsatt kun verktøy. Vucic formulerer det på denne måten:

AI technology is not a substitute for legal professionals, and it should be seen as a tool to assist them in their work. Although AI can automate routine tasks, it cannot replace the critical thinking and judgment skills that lawyers possess. Moreover, AI technology

⁶⁰ Sml. Ajevski mfl. s. 356.

is not infallible, and it is essential to have human oversight to ensure that the results produced by AI systems are accurate and ethical. ⁶¹

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

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

Attorneys` ability to work hand-in-glove with AI may be its most productive and creative use, creating what could be known as Intelligence Enhanced (IE). IE puts a premium on those who can work collaboratively with AI, including law school graduates who can do the creative, insightful work that AI alone is not currently capable of doing. ⁶²

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

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

"Prompt literacy" refererer til evnen til å forstå, tolke og svare på ulike typer forespørsler eller instruksjoner, vanligvis innenfor en digital eller teknologisk kontekst. ... Når vi snakker om "prompt literacy" i sammenheng med generativ kunstig intelligens (KI), som ChatGPT, refererer det til brukernes evne til å formulere effektive og klare instruksjoner eller forespørsler til AI-

⁶¹ Franjo Vucic, "Changes in Legal Education in the Digital Society of Artificial Intelligence", i Daniel Vasić og Mirela Kundid Vasić (red.), *Digital Transformation in Education and Artificial Intelligence Application*, Springer 2023, s. 159 – 176, på s. 164.

⁶² Steven R. Smith, "The Fourth Industrial Revolution and Legal Education," *Georgia State University Law Review*, vol. 39 (2023) nr. 2, side 337–399 på s. 355. Se også William Connell og Megan Hamlin Black, "Artificial Intelligence and Legal Education", *The Computer & Internet Lawyer*, vol. 36 (2019) nr. 5 s. 14–18, på s. 16.

systemet. For å få mest mulig ut av et verktøy som ChatGPT, må brukerne kunne formulere klare og presise forespørsler. Dette innebærer å kunne beskrive oppgaven eller problemstillingen tydelig, inkludere all nødvendig kontekst, og bruke et språk som AI-modellen kan forstå og svare på hensiktsmessig. ... Med andre ord, for å oppnå effektiv kommunikasjon med ChatGPT, er det viktig å ha god "prompt literacy" ved å kunne uttrykke seg klart og tydelig. Dette bidrar til å sikre at AI-modellen kan generere relevante og nyttige svar basert på brukerens forespørsel. Jo bedre brukeren er til å formulere instruksjoner og spørsmål, desto mer effektivt kan AI-modellen svare på dem og gi verdifulle resultater.⁶³

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

De rettsspørsmålene man møter i virkeligheten er som regel både komplekse og ustrukturerte.⁶⁴ Når vi skal undervise jusstudenter i bruk av generative KI-verktøy, er det derfor ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i slike problemer. Studentene må da først trene på å bruke sin juridiske kompetanse til å gjøre ustrukturerte problem om til velstrukturerte problem. De må så trene på å formulere de velstrukturerte problemene på en måte som er så klar og presis at KI-verktøyet gir en treffsikker respons. Læringsprosessen kan imidlertid ikke stanse her. Vi bør også utfordre studentene til å bruke sin juridiske kompetanse, og da særlig sin rettslige vurderingsevne, til å vurdere om den responsen KI-verktøyet gir er presis og treffsikker nok til å fungere i en juridisk argumentasjon.

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

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

⁶³ Spørsmål til ChatGPT 06.02 2024: «Kan du forklare meg hva "prompt literacy" betyr, gjerne med særlig fokus på generativ KI og ChatGPT?»

⁶⁴ Sml. Wilhelmsen s. 159: «Den beste form for ufullstendig strukturerte problemoppgaver er virkeligheten selv.»

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

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

Enkelte forfattere har pekt på potensialet for at utviklingen av KI-verktøy ikke bare vil endre måten jurister arbeider på, men til helt grunnleggende endringer av måten vi tenker om juss og juridisk metode på.⁶⁵ Det gjenstår å se om slike prognoser vil slå til, men det er klart at det oppstår nye spørsmål når man bruker generative KI-verktøy som hjelpemiddel for å løse rettsspørsmål. Dette kan være spørsmål knyttet til nøyaktigheten og påliteligheten av den responsen KI-verktøyene gir, spørsmål om kvaliteten i det datasettet modellene er trent på, spørsmål om hvordan verktøyene håndterer usikkerhet og tvetydighet i kildematerialet, samt spørsmål om hvordan verktøyene veker tekst fra ulike kilder. Vi må også ha med oss at KI-verktøy er tilbakeskuende i sin natur. De baserer sin respons på treningsdataene. I utgangspunktet er de derfor dårlig egnet til å utvikle retten basert på refleksjoner omkring hvordan samfunnet endrer seg over tid. Man kan derfor undre på om KI-verktøy ville kunne forutsett rettstilstanden som kom til uttrykk i f.eks. Sykejournaldommen (Rt. 1977 s. 1035) og Husmorddommen (Rt. 1975 s. 220).

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

*A central challenge for law schools, then, is to help our students understand how artificial intelligence technologies contribute to the formation of algorithmic legal knowledge, when the assumptions underlying such predictive analytics are not only subject to human biases (racial, gender, and otherwise) but also typically shielded from outside review by intellectual property protections.*⁶⁶

I noen tilfeller reiser bruk av KI-verktøy til spørsmål om rettssikkerhet. Dette gjelder ikke minst for tilfeller der det er tale om å ilegge sanksjoner basert på funn som en KI-

⁶⁵ Se for eksempel Sundquist s. 409: "The advent of artificial intelligence technologies in legal practice not only will thus transform the future role of human attorneys in the "practice of law," but also has the potential to shift our descriptive and interpretive understanding of "law" itself."

⁶⁶ Sundquist s. 410.

modell har gjort, men hvor modellen ikke selv forklarer hvordan den har kommet frem til disse funnene, og hvor heller ikke algoritmene og treningsdataene som KI-verktøyet er basert på er tilgjengelig. Et eksempel er bruk av KI-verktøy for å oppdage om en tekst helt eller delvis er utformet av KI. De KI-verktøyene som påstås å være i stand til å gjenkjenne KI-generert tekst vil som regel kun markere hvilke deler av teksten de mener at er utformet av KI, samt angi en sannsynlighet for at teksten ikke er utformet av et menneske. Verktøyene vil imidlertid ikke begrunne dette standpunktet, eller forklare hvordan det har kommet frem til akkurat denne sannsynligheten.⁶⁷ Spørsmålet blir da om det er akseptabelt å legge funnet fra KI-verktøyet til grunn som bevis, all den tid det ikke er mulig for et menneske å etterprøve det KI-verktøyet mener å ha funnet. Dersom studentene våre skal bli i stand til å bruke KI-verktøy til å løse rettsspørsmål på en faglig forsvarlig måte, er det viktig at de møter denne type etiske, metodiske og rettssikkerhetsmessige spørsmål i løpet av sine studier.

⁶⁷ Se nærmere Debora Weber-Wulf m.fl., "Testing of detection tools for AI-generated text", *International Journal for Educational Integrity*, 19 (2023), side 1–39, DOI:<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>.

Emnedesign

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

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

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

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

[I]f technology can complete routine work to allow lawyers to concentrate on more complex tasks, then higher order skills become more valuable. Deep knowledge and judgement remain critical components of a lawyer's job, and human skills such as empathy are becoming increasingly more important in a technologically enhanced world.⁶⁸

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

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

KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål kan også få betydning for en annen del av emnedesignet, nemlig vurderingen av den totale arbeidsbelastningen på emnet. Forskning viser at dersom studentene opplever for høy arbeidsbelastning i et emne, så

⁶⁸ Ajevski mfl. s. 357.

kan dette lede studentene i retning av en overflatetilnærming til egen læring.⁶⁹ Studentene vil da lete etter snarveier for å oppfylle de kravene og forventningene som de opplever å bli møtt med. For enkelte studenter kan bruk av KI-verktøy være en slik «snarvei» for å besvare arbeidsgruppeoppgaver, storgruppeoppgaver/ seminaroppgaver eller obligatoriske oppgaver, selv om de ikke ville brukt KI-verktøy på en slik måte dersom de hadde opplevd arbeidsbelastningen som overkommelig. En kritisk vurdering av den totale arbeidsbelastningen for studentene på de emnene man har emneansvaret for, kan derfor være et effektivt tiltak for å redusere risikoen for at studentene tar i bruk KI-verktøy for å løse oppgaver som de blir bedt om å arbeide uten bruk av KI.

Hvordan vurderer vi hva studentene har lært?

Valg av vurderingsform

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

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

Samtidig har fakultetet i flere år høstet gode erfaringer med ulike varianter av hjemmeeksamener på ulike emner, og det er ikke ønskelig at eksistensen av KI-verktøy skal lede til at denne prøvingsformen fases ut. Hjemmeeksamen er en prøvingsform som gir studentene bedre tid til å jobbe med rettskilder og litteratur, og som også gir dem trening i å utforme andre typer tekster enn de som tradisjonelt skrives på en skoleeksamen. Hjemmeeksamener med forventninger til artikkellignende tekster spiller en særlig viktig rolle i forberedelsen av studentene til masteroppgaven på femte studieår.

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

KI-verktøyene møter store utfordringer dersom vi ber dem om å løse komplekse og ustrukturerte oppgaver som krever en evne til kritisk tenking, god konseptuell forståelse og dyp metodisk forståelse. Dette er kompetanse som studentene må øve opp og som de bør prøves i – særlig på de senere studieårene. Dette må skje gjennom

⁶⁹ Se for eksempel Åge Diseth, Ståle Pallesen, Anders Hovland og Svein Larsen, “Course experience, approaches to learning and academic achievement”, *Education & Training*, 2006 nr. 48 s. 156 – 169, særlig på s. 166

prøvingsformer der studentene har tilgang til alle hjelpemidler, og tilstrekkelig med tid til å reflektere grundig over krevende spørsmål.

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

Utforming av oppgaver

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

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

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

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

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

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

praktikumsoppgaver er en oppgavetype som er godt egnet for å trene og teste studentenes evne til problemløsning og kritisk tenking.

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

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

KI-verktøy som er i stand til å besvare rettsspørsmål vil også få betydning for læringsdesignet på det enkelte emnet. Læringsdesign basert på «omvendt undervisning» har en fordel sammenlignet med mer tradisjonelle undervisningsformer når det gjelder å legge til rette for at studentene tilegner seg evner til å løse komplekse og ustrukturerte problem.⁷⁰ Kjernen i omvendt undervisning er at de delene av læringen som handler om å bygge opp en kunnskapsbase og en grunnleggende forståelse for faget skjer gjennom selvstudium av litteratur, dommer, videoer, podkaster eller lignende, og at den tiden underviseren bruker sammen med studentene brukes på aktiviteter som legger til rette for å øke studentenes forståelse og deres evne til å anvende kunnskap. I tillegg bør man, særlig på senere studieår, legge til rette for at studentene trener på å «pakke ut» en problemstilling, for eksempel gjennom å sammenligne problemstillingen med lignende tema i og utenfor emnet, med sikte på å finne likheter og forskjeller i argumentasjonsmåte og faglig forsvarlige løsninger.

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

Early on in the first year of law school and in introductory courses, modelling is essential, as students will not yet have sufficient domain knowledge to engage meaningfully in unstructuring. This modelling may include explicitly discussing alternative ways a case could have been framed, including looking at arguments made by opposing parties. It may involve walking through alternative approaches to hypothetical fact patterns. ... In upper year and more advanced courses, and even in the later parts of the first year, students will have begun to develop an understanding of deep structures and organising

⁷⁰ Se for eksempel Iwaniec m.fl., “A practical case study exploring how flipped learning affects the development of problem solving skills in two different disciplines”, *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 10 (2017) nr.1, DOI: <https://doi.org/10.21100/compass.v10i1.426>.

*conceptual frameworks. In these courses, students should be explicitly encouraged to seek additional facts and context for intractable problems and then experiment with alternative ways to frame the problem.*⁷¹

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

*However, the value of incorporating legal tech into the curriculum needs to go beyond simply preparing law graduates to work as legal professionals, it needs to be underpinned by a consideration of the philosophy of technology to facilitate an exploration of the moral and ethical questions raised by applications of technology.*⁷²

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

⁷¹ Fried s. 18.

⁷² Ryan s. 397.

Vedlegg 2:

Opprinnelig forslag fra «Arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving»

Forslag til veiledning for emneansvarlige og andre undervisere om hvilke muligheter og utfordringer KI-verktøy gir i forbindelse med undervisning og vurdering i juridiske emner

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	107
2. Hvordan fungerer ChatGPT og tilsvarende KI-verktøy	109
3. Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene våre bør lære?	110
3.1 Innledning	110
3.2 Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter?	110
3.3 Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister?	119
4. Noen råd om emnedesign	129
4.1 Hvordan påvirker utviklingen av KI-verktøy hva studentene bør lære?	129
4.2 Hvordan vurderer vi hva studentene har lært når de kan bruke KI-verktøy for å løse rettsspørsmål?	131
4.3 Hvordan kan vi best legge til rette for at studentene lærer det de skal lære?	133

Innledning

Høsten 2022 satt fire forskere ved University of Minnesota Law School seg fore å undersøke i hvor stor grad kunstig intelligens kunne brukes for å besvare eksamener i juridiske emner. De fikk ChatGPT-3 til å utforme svar på eksamensoppgaver i fire emner.⁷³ Disse besvarelsene ble så lagt inn i et autentisk sett med studentbesvarelser av de samme eksamensoppgavene, før samtlige besvarelser ble sendt til sensur. Resultatene var oppsiktsvekkende. Samtlige av de besvarelsene ChatGPT-3 utformet ble vurdert til bestått, og i gjennomsnitt presterte ChatGPT-3 til karakteren C+.⁷⁴ Siden studien ble gjennomført har ChatGPT kommet i nye versjoner, og nye generative KI-verktøy har blitt lansert.⁷⁵ Flere forsøk har vist at disse nye versjonene og verktøyene i mange tilfeller holder et høyere nivå enn ChatGPT-3 når det gjelder å besvare rettslige spørsmål.⁷⁶

Disse forsøkene gir oss som utdanner jurister en del å tenke på. For mange av oss vil den første tankerekken gå som følger: Hvis studentene våre kan oppnå karakteren C+ eller bedre ved å få et KI-verktøy til å besvare en eksamensoppgave for seg, så gir det liten mening å prøve studentene i omgivelser der de kan benytte slike verktøy. Vi er nødt til å sikre integriteten i vurderingssituasjonen, og måten å gjøre det på er å fjerne studentenes mulighet for å få hjelp av et KI-verktøy til å besvare oppgaven. Dette er en ganske vanlig tankerekke, og en helt logisk første reaksjon når man ser hva KI-verktøy på dagens utviklingsnivå er i stand til å produsere av tekst.

Spørsmålet er imidlertid om ikke studien også utfordrer oss til å følge en noe mer krevende tankerekke: La oss først legge til grunn at den måten vi prøver studentene våre på i dag er velegnet for å teste deres kompetanse i juridiske emner. La oss så tenke oss at et KI-verktøy som er fritt tilgjengelig, og som ikke er spesifikt trent for å løse rettsproblemer, kan besvare de oppgavene vi bruker i prøvingen av studentene våre. La oss så, til sist, tenke oss at dette KI-verktøyet er i stand til å oppnå minst like gode resultater på sine besvarelser som det en gjennomsnittlig jusstudent er i stand til. Hva forteller dette oss? Forteller det oss at vi ganske snart står i fare for å utdanne jurister med en spisskompetanse som spesialtrente KI-verktøy kan levere raskere, billigere og bedre? Forteller det oss at den måten vi prøver studentene våre på i dag egentlig ikke er særlig godt egnet for å teste helheten i den juridiske kompetansen som studentene våre tilegner seg? Eller forteller det oss kanskje noe helt annet?

⁷³ De fire emnene var: "Constitutional Law: Federalism and Separation of Powers", "Employee Benefits», Taxation», og «Torts».

⁷⁴ Se Jonathan H. Choi, Kristin E. Hickman, Amy B. Monahan, Daniel Schwarcz, "ChatGPT Goes to Law School", *Journal of Legal Education*, vol. 71 (2022) nr. 3 s. 387–400.

⁷⁵ Generative KI-verktøy er en betegnelse som brukes på KI-verktøy som er i stand til å produsere unikt innhold i form av tekst, bilder eller lyd. Selv om innholdet slike verktøy produserer er unikt, så blir innholdet generert basert på de dataene verktøyet har blitt trent på. Det er derfor vanskelig å hevde at innholdet er nyskapende, eller bygget på originale ideer.

⁷⁶ Se nærmere i rapporten fra arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving av mars 2024, kapittel 2.

Spørsmålene illustrerer at en diskusjon om hvilken betydning KI-verktøy har for undervisning og vurdering i juridiske emner ikke kan reduseres til en diskusjon om vurderingsform, der vi kun fokuserer på behovet for å prøve studentene i kontrollerte omgivelser.⁷⁷ Få, om noen, er uenige i at det er viktig å sikre integriteten i måten vi prøver studentene våre på. Samtidig aktualiserer utviklingen av KI-verktøy som kan besvare rettsspørsmål en rekke andre, og minst like viktige, spørsmål – for eksempel spørsmål om hva studentene våre bør lære for å være best mulig rustet for sitt fremtidige yrkesliv. Diskusjonen om hvilken betydning KI-verktøy har for undervisning og vurdering i juridiske emner bør derfor handle om helheten i det tilbudet for læring og vurdering som vi gir studentene våre. Som fagpersoner må vi kritisk vurdere hvordan utviklingen av KI-verktøy som kan besvare rettsspørsmål på en treffsikker måte påvirker 1) *hva studentene våre bør lære*, 2) *hvordan de best kan lære dette* og 3) *hvordan vi best kan vurdere hva studentene har lært* i løpet av de emnene de har gjennomført. I denne veiledningen vil vi ta opp alle disse tre temaene, med et særlig fokus på undervisning i juridiske emner. Du kan finne UiBs mer generelle veileder på følgende nettside: <https://www.uib.no/foransatte/164914/verkt%C3%B8y-basert-p%C3%A5-kunstig-intelligens-i-utdanning#hva-betyr-dette-for-deg-som-underviser-og-ansatt-nbsp>. Her finner du også mer informasjon om hva generativ kunstig intelligens er, og om generelle fallgruver ved bruk av KI-verktøy som bygger på generative modeller.⁷⁸

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

⁷⁷ Med dette mener vi skole-/saleksamen, muntlig eksamen og tilsvarende vurderingsformer hvor det er mulig å kontrollere hvilke hjelpemidler studentene har tilgang til.

⁷⁸ UiO sine sider om Kunstig intelligens finner du her: <https://www.uio.no/tjenester/ki/>

Hvordan fungerer ChatGPT og tilsvarende KI-verktøy⁷⁹

Generativ kunstig intelligens er en generell betegnelse for kunstig intelligens som kan produsere ulike typer av innhold, for eksempel i form av tekst, bilder, videoer eller lydklipp. Store språkmodeller,⁸⁰ som Microsoft Copilot og ChatGPT, er en form for generativ kunstig intelligens som er utviklet for å lære språk og utforme tekst. Disse modellene er trent opp på en enorm mengde data, som bøker, artikler og nettsteder. Treningen setter modellene i stand til å «forstå» spørsmål og oppfordringer (gjerne kalt «prompt»), uten at disse må være i et bestemt format eller ha en bestemt oppbygging, og de er i stand til å gi svar (gjerne omtalt som «respons») som fremstår som menneskelige. Den responsen som modellene utformer er et resultat av en kompleks sannsynlighetsberegning, basert på mønstre og sammenhenger som modellen gjenkjenner fra treningsdataene. Kort, og noe upresist, kan man si at modellene «gjetter» seg frem til det neste ordet i en setning basert på konteksten (prompten), mønstre som den kjenner igjen fra treningsdataene, og sannsynligheten for at ord X blir etterfulgt av ord Y i denne sammenhengen.

Som vi allerede har vært inne på, finnes det forskning som viser at slike språkmodeller er i stand til å besvare rettsspørsmål på nivå med en gjennomsnittlig jusstudent.⁸¹ Når man studerer denne forskningen, er det viktig å være klar over at språkmodeller ikke bruker juridisk metode for å besvare rettslige spørsmål. Derimot bruker modellene også her den skisserte formen for sannsynlighetsberegning for å formulere et svar som fremstår som fornuftig ut fra konteksten.

Både Microsoft Copilot og ChatGPT er språkmodeller, og ikke logikkmodeller. Det innebærer at verktøyene kun er i stand til å etterlikne menneskelig språk og imitere menneskelig kunnskap. Selv om verktøyene gjør dette på en veldig overbevisende måte, så mangler de både selvinnsikt og forståelse. Dette ser vi tydelig i flere av de eksemplene vi gir i denne veiledningen. Manglende selvinnsikt, og en begrenset evne til å si «det vet jeg ikke» eller «det har jeg ikke nok data til å svare på» kan også lede modellene til å «hallusinere», for eksempel gjennom å dikte opp fiktive rettsavgjørelser. Mangelen på forståelse viser seg gjennomgående i at svarene modellen gir ikke evner å gå særlig i dybden på de temaene den blir spurt om, og i at modellen kun i svært begrenset grad er i stand til å anvende informasjon («kunnskap») på konkrete situasjoner.

⁷⁹ Dette punktet er i stor grad basert på fremstillingene i Læringsdesigngruppens rapport «ChatGPT og andre AI-verktøy – muligheter og utfordringer for læring og vurdering ved Det juridiske fakultet, UiB» av februar 2023 og punkt 2 i rapporten fra arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving av mars 2024.

⁸⁰ Når vi i det følgende bruker betegnelsen «KI-verktøy» mener vi generative KI-verktøy i form av store språkmodeller.

⁸¹ Se for eksempel Choi mfl. Se også punkt 2 i rapporten fra arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving av mars 2024.

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

3.1 Innledning

Utviklingen av generative KI-verktøy som ChatGPT har ledet til at stadig flere stiller spørsmål om hvilken betydning slike verktøy vil få for fremtidens arbeidsliv. Dette vet vi foreløpig ganske lite om, men det bør ikke være særlig kontroversielt å anta at KI-verktøy vil overta stadig flere arbeidsoppgaver som tidligere har vært forbeholdt mennesker. Den juridiske profesjonen er neppe unntatt fra dette. Eksempelvis ser vi at stadig flere advokatkontor utforsker hvordan KI-verktøy kan brukes for å effektivisere virksomheten.⁸² Dette er en virkelighet vi som underviser jusstudenter ikke kan lukke øynene for. Generative KI-verktøy kommer til å bli brukt som et verktøy i det praktiske rettsliv i tiden fremover, og samfunnsoppdraget vårt krever derfor at vi utdanner jurister som er i stand til å bruke slike verktøy på en hensiktsmessig og faglig forsvarlig måte. Det betyr at vi som undervisere må forholde oss til at slike KI-verktøy finnes, og at dette er verktøy som fremtidige arbeidsgivere forventer at nyutdannede jurister behersker. Vi må også vurdere om det er nødvendig for oss å endre undervisningen slik at vi fokuserer mindre på å lære studentene det KI-verktøy er gode på, og mer på å lære studentene det KI-verktøy ikke kan gjøre like godt som et menneske. For å kunne ta stilling til dette trenger vi å vite litt om hvilke arbeidsoppgaver KI-verktøy er gode til å løse, og hvilke arbeidsoppgaver de ikke løser like godt.

3.2 Hva er KI-verktøyenes styrker og svakheter?

En av de største styrkene til dagens KI-verktøy er evnen til å samle og systematisere tilgjengelig kunnskap. Vi kan for eksempel bruke KI-verktøy til å utforme en noenlunde fornuftig oversikt over reklamasjonsreglene i forbrukerkjøpsloven.⁸³ Samtidig ser vi at verktøyene umiddelbart får store vansker i det øyeblikket vi ber den om å anvende disse reglene, selv på et veldig enkelt faktum. De følgende dialogene med to ulike KI-verktøy er illustrerende:

⁸² Se for eksempel Marjan Ajevski, Kim Barker, Andrew Gilbert, Liz Hardie & Francine Ryan, "ChatGPT and the future of legal education and practice", *The Law Teacher*, vol. 57 (2023) nr. 3 s. 352-364, på s. 353, Amy Bullows, "How technology is changing the legal sector", *The Law Teacher*, vol. 55 (2021) nr. 2 s. 258-264, på s. 258 og Jarle Roar Sæbø, "Kunstig advokatfullmektig", *Lov & Data*, nr. 156 (hefte 4/2023) s. 2–3 på s. 2. Se også Lene Marita Berg Hermann, «Advokater tester Chat GPT: – Ofte er det ren fantasi», *Dagens Næringsliv*, 28. juli 2023, <https://www.dn.no/arbeidsliv/advokater-tester-chat-gpt-ofte-er-det-ren-fantasi/2-1-1487044> (lest 05.03 2024) og Mads Ribe og Andreas Bjørnebye, «Kunstig intelligens gir nye krav i advokatyrrket», *Dagens Næringsliv*, 11. mai 2023 [kronikk], <https://www.dn.no/innlegg/kunstig-intelligens/jus/advokater/kunstig-intelligens-gir-nye-krav-i-advokatyrrket/2-1-1449665> (lest 05.03 2024).

⁸³ I alle fall dersom vi bruker Microsoft Copilot eller ChatGPT 4. ChatGPT 3.5 er ikke like treffsikker, se eksemplene straks nedenfor.

Eksempel 1: Chat-GPT 3.5 – oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven



You

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



ChatGPT

Selvfølgelig, som advokat kan jeg gi deg en oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven angående kjøperens plikt til å reklamere. Forbrukerkjøpsloven regulerer forholdet mellom forbrukere og næringsdrivende ved kjøp av varer. Her er en kort oversikt over kjøperens plikt til å reklamere:

1. Reklamasjonsfrist:

- Kjøper har normalt to år på seg til å reklamere etter at mangelen ved varen ble oppdaget eller burde ha blitt oppdaget. Dette kalles reklamasjonsfristen.

2. Melding om mangel:

- Kjøper plikter å gi selger melding om mangelen så snart som mulig etter at feilen er oppdaget eller burde ha blitt oppdaget. Dette bør gjøres skriftlig, fortrinnsvis per e-post eller brev.

3. Hva meldingen bør inneholde:

- Meldingen bør inneholde en beskrivelse av mangelen og hvordan den gjør seg gjeldende. Dersom det er mulig, bør kjøper også legge ved bevis for at mangelen eksisterer.

4. Retting eller omlevering:

- Kjøper har krav på å få mangelen rettet eller få tilsendt en ny vare dersom mangelen ikke kan rettes. Selger har rett til å velge mellom retting og omlevering, med mindre dette medfører urimelige kostnader.

5. Prisavslag eller heving:

- Dersom mangelen ikke kan rettes eller det er urimelig byrdefullt for selger, har kjøper rett til å kreve prisavslag eller heving av kjøpet.

6. Krav om erstatning:

- Kjøper kan også ha rett til erstatning for direkte tap som følge av mangelen, for eksempel kostnader ved reparasjon eller tapte inntekter.

7. Klagefrist ved forbrukerkjøp:

- Dersom selger ikke svarer på reklamasjonen innen rimelig tid, kan kjøper kreve prisavslag eller heving. Dette må gjøres innen en rimelig tid etter at kjøper har mottatt selgers svar.

Det er viktig å merke seg at reglene kan variere noe avhengig av om det er snakk om en forbrukerkontrakt eller en kontrakt mellom næringsdrivende. Det er alltid lurt å søke juridisk rådgivning dersom man er i tvil om rettighetene og pliktene knyttet til en reklamasjonssak.

Eksempel 2: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven

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

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

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Forbrukerkjøpsloven § 27¹ regulerer kjøperens plikt til å reklamere ved oppdagelse av mangler. Her er noen viktige punkter:

- 1. Reklamasjon:** En reklamasjon er en melding fra forbrukeren til selgeren om at det foreligger en mangel². Dette kan også inneholde melding om at forbrukeren vil gjøre misligholdsbeføyelser gjeldende overfor selgeren, det vil si kreve erstatning, heving, omlevering, retting, prisavslag mv².
- 2. Reklamasjonsfrist:** Forbrukeren må innen rimelig tid etter at han eller hun oppdaget eller burde ha oppdaget mangelen, gi selgeren melding om at han eller hun vil påberope seg mangelen^{1 2}. Denne fristen for å reklamere kan aldri være kortere enn to måneder fra det tidspunkt da forbrukeren oppdaget mangelen^{1 2}.
- 3. Reklamasjonsperiode:** Reklamasjon må senest skje to år etter at forbrukeren overtok tingen^{1 2}. Dersom tingen eller deler av den ved vanlig bruk er ment å vare vesentlig lengre, er fristen for å reklamere fem år^{1 2}.
- 4. Tap av rettigheter:** Hvis forbrukeren ikke reklamerer i tide, tapes retten til å gjøre mangelen gjeldende². Dette gjelder ikke dersom selgeren har opptrådt grovt uaktsomt eller for øvrig i strid med redelighet og god tro².

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

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



Utforsk

Eksemplene viser en tydelig forskjell mellom GPT-3.5 teknologi og GPT-4 teknologi.⁸⁴ ChatGPT, som i eksemplene i denne veiledningen bruker GPT-3.5 teknologi, gir en grei, men ganske overfladisk og unyansert oversikt over reglene i forbrukerkjøpsloven. Den «overser» enkelte viktige poeng, svarer på ting den egentlig ikke ble spurt om, og har ingen henvisninger til lovbestemmelsen eller andre kilder som den bygger sin respons på. Den er likevel i stand til å gi hjelp som vil være nyttig for en som ikke selv har juridisk kompetanse om dette temaet. Til sammenligning presenterer Microsoft Copilot, som bruker GPT-4 teknologien, en noe grundigere og mer treffsikker oversikt. Copilot viser også hvilke nettsider den har hentet informasjon fra, slik at det er mulig for brukeren å etterprøve det Copilot skriver i sin respons.

Det er likevel lett å være enig i at ingen av oversiktene er særlig imponerende, i alle fall ikke dersom man sammenligner med hvordan en tilsvarende oversikt ville sett ut dersom den ble utformet av en kvalifisert jurist. Det er imidlertid særlig to faktorer som gir grunn til bekymring (eller optimisme, alt etter hvilket utgangspunkt man har): For det første presterer GPT-4 teknologien merkbart bedre enn GPT-3.5 teknologien, til tross for at det bare er et knapt år mellom lanseringen av disse to versjonene. For det andre, er både ChatGPT og Microsoft Copilot verktøy som er allment tilgjengelig, og ingen av

⁸⁴ GTP 3.5 ble lansert i mars 2022 og GPT-4 ble lansert i mars 2023. Det er spekulasjoner om at GPT-5 vil bli lansert i løpet av våren 2024, men i skrivende stund har ikke OpenAI bekreftet noen lanseringsdato.

dem er spesifikt trent for å besvare rettsspørsmål. Dette gir grobunn for undring over hva KI-verktøy som er spesifikt trent for å besvare rettsspørsmål vil være i stand til å prestere noen få år frem i tid.

Forskjellene mellom verktøyene blir kanskje enda tydeligere dersom vi ber dem om å løse en svært enkel «praktikumsoppgave»:

Eksempel 3: ChatGPT – praktisk oppgave om reklamasjonsfrist



You

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



ChatGPT

Som en advokat som vurderer dette spørsmålet, vil jeg ta utgangspunkt i forbrukerkjøpsloven i Norge. Forbrukerkjøpsloven gir forbrukere rettigheter når det gjelder mangler ved kjøpte varer.

Ifølge forbrukerkjøpsloven § 27 har forbrukeren en plikt til å reklamere "innen rimelig tid" etter at mangelen ble oppdaget eller burde blitt oppdaget. Hva som anses som "rimelig tid" vil variere avhengig av omstendighetene i hvert enkelt tilfelle.

I dette tilfellet oppdaget Peder Ås mangelen på bremsene i 2022, og det er viktig å vurdere hva som kan anses som rimelig tid for å reklamere etter dette tidspunktet. Dersom Peder Ås ga beskjed umiddelbart etter å ha oppdaget mangelen, både muntlig og via e-post, kan det argumenteres for at han har oppfylt reklamasjonsplikten innen rimelig tid i samsvar med loven.

Det er imidlertid viktig å merke seg at forbrukerkjøpsloven også sier at forbrukeren mister retten til å gjøre mangelen gjeldende dersom han unnlater å reklamere "innen rimelig tid" etter at han oppdaget eller burde ha oppdaget mangelen. Hvis det har gått lang tid mellom oppdagelsen av mangelen i 2022 og reklamasjonen, kan dette potensielt påvirke Peder Ås' rettigheter.

For en mer presis vurdering og rådgivning, ville jeg anbefale å konsultere en advokat som er spesialisert innen forbrukerrett eller kjøpsrett i Norge. Advokaten kan gi en grundigere gjennomgang av faktum og gi mer spesifikke råd basert på gjeldende lover og rettspraksis.



ChatGPT fokuserer utelukkende på den relative reklamasjonsfristen, uten å få noe særlig ut av drøftelsen. Verktøyet overser samtidig den absolutte reklamasjonsfristen på fem år, jf. kjl. § 27, 2. ledd. En menneskelig jurist vil til sammenligning umiddelbart sett at problemet i dette korte faktumet er at den absolutte reklamasjonsfristen er oversittet.

Det er nærliggende å anta at denne overseelsen skyldes det vi kan kalle «oppmerksomhets-mekanismen» i den transformer-teknologien som ChatGPT og tilsvarende KI-verktøy bygger på. Denne mekanismen hjelper KI-verktøyet med å

fokusere på det eller de ordene som er mest relevant i teksten, og bruker disse for å gi en rimelig respons på teksten. Poenget kan illustreres med et eksempel: Dersom vi innleder en samtale med utsagnet «I går var jeg i en bilulykke», så vil de fleste av oss forvente at den videre samtalen handler om bilulykken, ikke om hva annet vi gjorde i går. Språkmodeller er derfor trent opp til å identifisere ordet «bilulykke» som nøkkelordet i setningen, og utforme et svar som forholder seg til dette nøkkelordet.⁸⁵ I eksempel 3 foran oppfatter ChatGPT antagelig ordene «ga umiddelbart beskjed» og «reklamasjonsplikt» som nøkkelordene i prompten, og vier derfor ikke noe oppmerksomhet til årstallene 2015 og 2022.

La oss teste Microsoft Copilot på den samme oppgaven:

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

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

✓ Søker etter: reklamasjonsplikten etter forbrukerkjøpsloven
✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

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

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

I motsetning til ChatGPT, identifiserer Microsoft Copilot at det gjelder en absolutt reklamasjonsfrist på 5 år.⁸⁶ Samtidig klarer ikke verktøyet å oppdage at det er mer enn fem år mellom 2015 og 2022, og at kjøperen derfor har oversett den absolutte reklamasjonsfristen. La oss hjelpe KI-verktøyene litt på vei:

Eksempel 5: ChatGPT – praktisk oppgave om reklamasjonsfrist - oppfølging

⁸⁵ Eksempelet er hentet fra Inga Strümke, *Maskiner som tenker*, Kagge forlag 2023, s. 154.

⁸⁶ Vi kan spekulere i at det skyldes at GPT-4 har en noe bedre kontekstuell forståelse enn GPT-3.5.



You

Takk for svaret, men hvorfor har du ikke vurdert den absolutte reklamasjonsfristen?



ChatGPT

Beklager for det manglende fokuset på den absolutte reklamasjonsfristen. I forbrukerkjøpsloven § 27, tredje ledd, fastsettes det en absolutt reklamasjonsfrist på to år fra det tidspunktet da forbrukeren overtok tingen. Dette betyr at selv om det er en plikt til å reklamere innen rimelig tid etter å ha oppdaget mangelen, kan forbrukeren normalt ikke reklamere etter utløpet av de to første årene fra overtagelsen.

Dersom Peder Ås kjøpte bilen i 2015 og oppdaget mangelen i 2022, er det innenfor de to årene. I dette tilfellet, så lenge Peder Ås reklamerte umiddelbart etter å ha oppdaget mangelen i 2022, ser det ut til at han har oppfylt både den absolutte reklamasjonsfristen og plikten til å reklamere innen rimelig tid.

Takk for at du påpekte dette, og jeg håper dette gir en mer fullstendig forståelse av situasjonen.



I dette eksemplet ser vi at ChatGPT kommer litt nærmere målet, men det er fortsatt klare svakheter i det verktøyet leverer. ChatGPT klarer ikke å identifisere at reklamasjonsfristen i dette tilfellet vil være fem år, ikke to år. Verktøyet ser heller ikke at det er mer enn to år mellom 2015 og 2022, og konkluderer derfor med at kjøperen har oppfylt reklamasjonsfristene i loven. La oss så gjøre den samme øvelsen med Microsoft Copilot:

Eksempel 6: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave om reklamasjonsfrist - oppfølging

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

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

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Beklager for forvirringen. Du har helt rett. Jeg gjorde en feil i mitt tidligere svar. Den absolutte reklamasjonsfristen i henhold til forbrukerkjøpsloven er faktisk **5 år**¹ ². Denne fristen gjelder fra du overtok tingen². Så, siden Peder Ås kjøpte bilen i 2015 og oppdaget problemet i 2022, er dette **utenfor** den absolutte fristen på 5 år. Jeg beklager feilen og takker deg for å påpeke den. Hvis du har flere spørsmål eller trenger mer informasjon, er jeg her for å hjelpe! 😊

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


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

Vi vet at oppmerksomhetsmekanismen i KI-verktøy som ChatGPT og Microsoft Copilot foreløpig har store utfordringer med å identifisere hva som er det relevante rettsspørsmålet, selv i godt strukturerte og lite komplekse praktiske oppgaver. Jo mer komplekst og jo mindre strukturert saksforholdet i oppgaven blir, desto vanskeligere er det derfor for slike KI-verktøy å identifisere hva det rettslige problemet egentlig handler om. Selv om KI-verktøy kan gi en akseptabel oversikt over gjeldende rett på et nærmere angitt område, så er det rimelig å anta at det vil ta lang tid før slike KI-verktøy er i stand til å analysere komplekse saksforhold på en like treffsikker måte som det en erfaren menneskelig jurist er i stand til.⁸⁷ Dette blir særlig synlig når man ber KI-verktøy om å besvare en ordinær praktikumsoppgave. Hvis vi kun legger inn oppgaveteksten i prompten, nøyer KI-verktøyene seg ofte med å gi generelle og lite presise svar, selv


⁸⁷ Antagelig er det noe usikkert om den teknologien som ChatGPT og tilsvarende KI-verktøy bygger på i det hele tatt har forutsetningene for å bli bedre enn et menneske på dette punktet. Grunnen til dette er at den mengden datapunkter slike verktøy må trene på for å kunne gi fornuftige svar øker raskt når kompleksitetsnivået i saksforholdet stiger, og mengden datapunkter som er nødvendige for å trene opp et slikt verktøy kan derfor bli så stor at det med dagens teknologi ikke er mulig eller hensiktsmessig å trene opp et slikt verktøy. Se nærmere om denne «dimensjonsforbannelsen» i Strømke s. 234.

på korte og lite komplekse praktiske oppgaver. Følgende drøftelse av arbeidsgruppeoppgave 1 i emnet Avtalerett er illustrerende:⁸⁸

Eksempel 7: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer presis») – praktisk oppgave I om fullmakt

 kopier

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

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

Eksempel 8: Microsoft Copilot (Innstilt på «Mer balansert») – praktisk oppgave II om fullmakt⁸⁹

⁸⁸ ChatGPT 3.5 leverer en enda svakere prestasjon i sitt forsøk på å besvare denne oppgaven, og vi har derfor ikke tatt med besvarelsen fra ChatGPT her.

⁸⁹ Vi har her valgt innstillingen «Mer balansert» i Microsoft Copilot. Når vi stiller spørsmålet til Microsoft Copilot innstilt på «Mer presis» får vi kun et kort og generelt formulert svar, etterfulgt av en anbefaling om å konsultere en advokat.

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

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

- ✓ Søker etter: **Peder Ås Benetton-genserne pris**
- ✓ Genererer svar for deg ...

 Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

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

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

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

Eksempel 9: Microsoft Copilot (innstilt på «Mer balansert») – praktisk oppgave II om fullmakt – bedre strukturert

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

✓ Søker etter: fullmaksreglene i norsk avtalerett

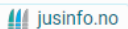
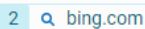

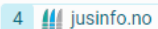
✓ Genererer svar for deg ...

Dine personlige data og firmadata er beskyttet i denne chatten

Basert på fullmaksreglene i norsk avtalerett, er hovedprinsippet at en fullmektig som inngår avtale i fullmaktsgiverens navn og innenfor fullmaktens grense, stifter rett og plikt umiddelbart for fullmaktsgiveren¹. Fullmaktens grense danner den ytre ramme for fullmektigens evne til å forplikte fullmaktsgiver¹.

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

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

Finn ut mer 1  2  3  4 

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

3.3 Hvilken kompetanse blir særlig viktig for fremtidens jurister?⁹⁰

Evne til problemløsning

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

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

⁹⁰ Fremstillingen i dette punktet bygger på punkt 3 i rapporten fra Arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving, og teksten er delvis hentet derfra.

ethical and moral judgments; consider and respond to social norms and constructs; apply intuition or common sense; and engage in persuasion or conversation. ⁹¹

Mennesker, til sammenligning, «*outperform machines when it comes to solving big picture, open-ended, interconnected, and emotionally entangled situations – in other words, real-world problems.*»⁹² Mye kan derfor tyde på at mennesker i overskuelig fremtid fortsatt kan utkonkurrere KI-verktøy når det gjelder evne til problemløsning og kritisk tenking. Dette er evner studentene allerede trener mye på gjennom studiet, men utviklingen av generative KI-verktøy leder antagelig til et behov for å styrke innsatsen ytterligere på dette punktet.⁹³ Spørsmålet er hvordan vi best kan gjøre dette.

Rettslige problem, som de fleste andre problem, kan plasseres langs et kontinuum fra velstrukturerte problem til ustrukturerte problem. *Velstrukturerte problem* kjennetegnes ved at problemet er klart definert, at det finnes en tydelig fremgangsmåte for å løse problemet, at man kjenner de ulike momentene man må ta stilling til for å løse problemet, og at problemet har en klar og entydig løsning. *Ustrukturerte problem* kjennetegnes på sin side av at problemet ikke er klart definert, at man selv må identifisere de ulike momentene som er relevante for å løse problemet, at fremgangsmåten for å løse problemet er ukjent, eller at man kan tenke seg flere ulike fremgangsmåter, og at problemet kan ha flere ulike gyldige løsninger.⁹⁴

Gjennomgående er det slik at man trenger andre ferdigheter for å løse ustrukturerte problem enn hva man trenger for å løse velstrukturerte problem.⁹⁵ Når man skal løse velstrukturerte problem, er det helt sentralt å kjenne fremgangsmåten for å løse problemet. Hvis man kjenner fremgangsmåten, er det som regel relativt lett å løse et velstrukturert problem. Utfordringen med å løse ustrukturerte problem handler derimot ofte om å strukturere spørsmålet på en god måte, eller som Lilleholt har formulert det, om «å stille spørsmålet rett».⁹⁶ Dette kan ofte være en krevende øvelse. Når man først har gjort et ustrukturert problem om til et velstrukturert problem, er det imidlertid ofte lett å løse problemet.

De ulike generative KI-verktøyene er gode på å løse velstrukturerte problem, men ganske dårlige på å løse ustrukturerte problem. Vi kan derfor anta at mye av jobben til

⁹¹ Hilary G. Escajeda, "The Vitruvian Lawyer: How to Thrive in an Era of AI and Quantum Technologies", *Kansas Journal of Law & Public Policy*, vol. 29 (2020) nr. 3 s. 421–521, på s. 472.

⁹² Escajeda s. 495 med videre henvisninger.

⁹³ Se i samme retning Ajevski mfl. side 357 og Francine Ryan, "Rage against the machine? Incorporating legal tech into legal education", *The Law Teacher*, vol 55 (2021) nr. 3, side 392-404, på side 401.

⁹⁴ Se nærmere om velstrukturerte og ustrukturerte problem i David H. Jonassen, *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*, Routledge 2011, s. 6-8.

⁹⁵ Audrey Fried, "Unstructuring for insight: the legal profession in an age of AI and social change", *The Law Teacher*, (2024) s. 1–18 [artikkelen er foreløpig bare publisert digitalt], DOI: 10.1080/03069400.2023.2289789, s. 2.

⁹⁶ Kåre Lilleholt, «Bruk av reelle omsyn i formueretten», *Jussens Venner*, vol. 36 (2001) nr. 2 s. 49-60, på s. 50.

framtidens jurister vil handle om å gjøre ustrukturerte problemer om til velstrukturerte problemer, og så få hjelp av KI-verktøy til å løse de velstrukturerte problemene, slik eksempel 8 og 9 (foran) illustrerer. Det er derfor viktig at vi som undervisere og emneansvarlige legger best mulig til rette for at studentene våre skal kunne øve opp denne kompetansen.

I boken «Learning to Solve Problems» skriver pedagogikkprofessoren David H. Jonassen at «*[i]n order to solve any problem, problem solvers must possess better-integrated conceptual frameworks for domain knowledge that accommodate multiple perspectives, methods and solutions.*»⁹⁷ Dette er langt på vei treffende også for juridiske problemer.⁹⁸ Solide kunnskaper om sentrale juridiske emner, god konseptuell forståelse og en dyp metodisk bevissthet er grunnleggende kompetanse som studentene våre trenger for å bli i stand til å håndtere ustrukturerte rettslige problemer på en god måte. Men, som Jonassen påpeker, «*domain knowledge is almost never sufficient to solve problems ... problem-solving skills also rely on experience, reasoning skills, and epistemological development.*»⁹⁹ Vi kan altså ikke nøye oss med å legge til rette for at studentene tilegner seg gode faglige kunnskaper gjennom studiene. For å trene opp evnen til å løse ustrukturerte rettslige problemer trenger studentene å møte slike problemer, og å skaffe seg erfaring med å løse disse.¹⁰⁰ Den beste måten vi kan legge til rette for dette på, er gjennom et reflektert forhold til de oppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet.

I det følgende er det viktig å være oppmerksom på at sontringen mellom godt strukturerte/ustrukturerte oppgaver er en annen enn sontringen mellom lette/vanskelige oppgaver og enda en annen enn sontringen mellom komplekse/lite komplekse oppgaver.¹⁰¹ Oppgavens vanskelighetsgrad adresserer hvor krevende oppgaven er for studentene, i betydningen hvor mye tid og tankekraft de må bruke på å løse oppgaven. Oppgavens kompleksitet adresserer hvor sammensatt en oppgave er, og hvor mange ulike elementer studentene må ta i betraktning for å løse oppgaven. Her er det altså antallet tankeoperasjoner som er det sentrale, ikke hvor mye tid og tankekraft studentene må bruke. Oppgavens struktur handler derimot om hvor godt definert rammene for oppgaven er, og hvor tydelig det er for studentene hva de må undersøke for å kunne løse oppgaven. Noe forenklet kan man si at graden av struktur handler om hvor mye ryddejobb må studentene gjøre før de kan identifisere hva oppgaven egentlig ber dem om å gjøre. Eksempel 7 foran viser en oppgave som er ikke

⁹⁷ Jonassen s. 20.

⁹⁸ Slik også Fried s. 11.

⁹⁹ Jonassen s. 21.

¹⁰⁰ Slik også Fried s. 12.

¹⁰¹ Se nærmere om dette, med fokus på sontringen mellom vanskelighetsnivå og grad av kompleksitet i David A. Sousa, *How the brain learns*, 5. utg., Corwin/Sage 2017 s. 295-298. Samtidig må man være oppmerksom på at det er en viss sammenheng mellom disse størrelsene. Eksempelvis vil en ustrukturert oppgave ofte også være mer kompleks enn en strukturert oppgave, ikke minst fordi det å strukturere oppgaven tilfører ekstra tankeoperasjoner som man ikke trenger å gjennomføre dersom oppgaven er velstrukturert i utgangspunktet.

er særlig vanskelig og lite kompleks, men samtidig ikke nødvendigvis veldig godt strukturert.

De problemoppgavene studentene arbeider med i løpet av studiet kan skjematisk deles inn i tre nivåer.¹⁰² På det nederste nivået finner vi *øvingsoppgavene*. Øvingsoppgaver er velegnet når studentene skal lære nytt fagstoff, særlig på de første studieårene. Disse oppgavene kjennetegnes ved at de ofte er velstrukturerte, og sjelden særlig komplekse. Det er som regel tydelig for studentene hvordan de bør gå frem for å løse oppgaven, og de trenger sjelden å ta hensyn til mange ulike elementer. I tillegg er all informasjon de trenger for å løse oppgaven lett tilgjengelig for dem, gjerne i den anbefalte litteraturen for emnet. Slike oppgaver kan likevel ofte være vanskelige for studentene, særlig gitt det stadiet i studiet som de er på når de jobber med oppgaven. Når studentene arbeider med øvingsoppgaver, jobber de på de tre laveste nivåene i Blooms taksonomi (huske, forstå og anvende).

På det neste nivået finner vi *problemoppgaver*. Disse oppgavene kjennetegnes ved at studentene må se flere faktorer i sammenheng for å løse oppgavene. Fortsatt finnes all informasjon som studentene trenger for å løse oppgaven i det fagstoffet som studentene har blitt presentert for innenfor emnets rammer (ulike læringsaktiviteter, litteratur, dommer osv.), men de er nødt til å se denne informasjonen i sammenheng for å kunne løse oppgaven. Problemoppgaver er som regel også mindre strukturerte enn øvingsoppgavene, slik at studentene må gjøre noe ryddejobb for å finne ut hva oppgaven egentlig ber dem om å ta stilling til. Når studentene arbeider med problemoppgaver, arbeider de hovedsakelig på de midtre nivåene i Blooms taksonomi (anvende og analysere).¹⁰³

På det øverste nivået finner vi de *virkelighetsnære oppgavene*. Disse oppgavene kjennetegnes ved at de er ustrukturerte, slik at studentene må bruke en god del energi på å identifisere hva oppgaven egentlig ber dem om å ta stilling til. En praktikumsoppgave kan for eksempel være formulert slik at den umiddelbart leder studentenes tanker til rettsreglene innenfor ett emne, samtidig som oppgaven også omhandler rettsregler fra et helt annet emne. Slike oppgaver krever ofte at studentene må forholde seg til informasjon utover det de har blitt presentert for innenfor emnets rammer. Dette kan for eksempel være kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som de har tilegnet seg gjennom emner tidligere på studiet, informasjon fra andre relevante

¹⁰² Fremstillingen av disse tre nivåene bygger på Lars Skjold Wilhelmsen, «Utforming av oppgaver», i Lars Skjold Wilhelmsen (red.), *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentens læring*, Fagbokforlaget 2014, s. 153 – 170, særlig på s. 158 – 163. Wilhelmsen bruker kategoriene «øvingsoppgaver», «godt strukturerte problemoppgaver» og «ufullstendig strukturerte problemoppgaver». Vi har valgt terminologien «øvingsoppgaver», «problemoppgaver» og «virkelighetsnære oppgaver» for å synliggjøre at det ikke bare er graden av struktur, men også kompleksitetsnivået som endrer seg fra nivå til nivå. Vi presiserer også at inndelingen kun er ment som hjelp for tanken, og at det ikke er mulig å trekke skarpe grenser mellom disse tre nivåene.

¹⁰³ Wilhelmsen s. 159 tar til orde for at hans midtre kategori, «godt strukturerte problemoppgaver», dekker alle de tre øverste nivåene i Blooms taksonomi. Slik vi ser det, vil imidlertid denne type oppgaver sjelden eller aldri utfordre studentene på de to øverste nivåene i taksonomien (evaluere og skape).

informasjonskilder (for eksempel utenlandsk rett), eller slutninger fra tilgrensende rettsfelt. Når studenter arbeider med virkelighetsnære oppgaver, arbeider de i stor grad på de tre øverste nivåene i Blooms taksonomi (analysere, evaluere og skape).

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

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

Det er stor sannsynlighet for at utviklingen av KI-verktøy vil akselerere en utvikling som vi allerede har sett spor av i lang tid, der ulike elektroniske verktøy brukes som hjelpemiddel for at advokater og jurister kan ta stilling til rettsspørsmål på en grundigere og mer effektiv måte enn hva de er i stand til uten disse verktøyene. Samtidig gir KI-verktøy jurister muligheten til å ta stilling til rettsspørsmål på helt andre måter enn hva andre elektroniske verktøy legger til rette for. Vi er kanskje ikke langt unna et arbeidsliv der KI-verktøy kan gjøre uttømmende rettskildesøk, også for norsk rett, sammenstille resultatene og utforme sammendrag av de funnene verktøyet har gjort. Verktøyet kan så bruke disse funnene til å utforme tekstutkast som man kan bruke direkte, for eksempel i et notat, eller jobbe videre med på egenhånd.¹⁰⁴ Dette er en fremtid vi som utdanner jurister må forholde oss til. Samtidig må vi huske på at selv om generative KI-verktøy er svært kraftige verktøy, så er de fortsatt kun verktøy. Vucic formulerer det på denne måten:

*AI technology is not a substitute for legal professionals, and it should be seen as a tool to assist them in their work. Although AI can automate routine tasks, it cannot replace the critical thinking and judgment skills that lawyers possess. Moreover, AI technology is not infallible, and it is essential to have human oversight to ensure that the results produced by AI systems are accurate and ethical.*¹⁰⁵

Som vi allerede har vært inne på, er KI-verktøy allerede på full fart inn i advokatfirmaene og andre arbeidsplasser for jurister.¹⁰⁶ Vi som utdanner jurister kan derfor ikke lukke øynene for at disse verktøyene finnes. Aktørene i det praktiske rettsliv vil ha en forventning om at vi legger til rette for at studentene våre kan tilegne seg den kunnskapen og de ferdighetene som er nødvendige for å kunne bruke KI-verktøy som et effektivt og hensiktsmessig verktøy i arbeidslivet.¹⁰⁷ Dette alene er imidlertid ikke

¹⁰⁴ Sml. Ajevski mfl. s. 356.

¹⁰⁵ Franjo Vucic, "Changes in Legal Education in the Digital Society of Artificial Intelligence", i Daniel Vasić og Mirela Kundid Vasić (red.), *Digital Transformation in Education and Artificial Intelligence Application*, Springer 2023, s. 159 – 176, på s. 164.

¹⁰⁶ Se note 10.

¹⁰⁷ Se for eksempel Ryan s. 396, Bullows s. 262 – 263 og Vucic s. 16.

nok. Vi er også nødt til å hjelpe studentene med å utvikle en bevissthet om hvilke muligheter og utfordringer det medfører å bruke slike verktøy for å løse rettsspørsmål, slik at de kan bruke verktøyene på en faglig forsvarlig måte.¹⁰⁸

Det er foreløpig vanskelig å si noe sikkert om hvordan man best kan bruke KI-verktøy som et hjelpemiddel når man skal løse rettsspørsmål. Det vi likevel kan si med stor grad av sikkerhet, er at slike verktøy i løpet av kort tid vil kunne tilføre mer enn bare å gjøre rettskildesøk, skrive enkle oppsummeringer eller utforme tekstutkast. Samtidig har drøftelsene foran, under punkt 3.2, vist oss at på enkelte områder så trenger også KI-verktøy hjelp av mennesker med solid juridisk kompetanse for å kunne løse rettslige problem på en treffsikker måte. I det hele bør det være ganske trygt å hevde at i overskuelig fremtid så vil kombinasjonen av en faglig sterk jurist og et godt KI-verktøy levere langt bedre resultater enn hva en faglig sterk jurist eller et godt KI-verktøy vil være stand til hver for seg. Smith formulerer det slik:

*Attorneys` ability to work hand-in-glove with AI may be its most productive and creative use, creating what could be known as Intelligence Enhanced (IE). IE puts a premium on those who can work collaboratively with AI, including law school graduates who can do the creative, insightful work that AI alone is not currently capable of doing.*¹⁰⁹

Det er viktig at vi bruker måten vi underviser studentene våre i bruk av KI-verktøy på til å synliggjøre den verdien som ligger i å kombinere menneskets juridiske kompetanse med bidrag fra generative KI-verktøy. Undervisningen i bruk av KI-verktøy bør derfor i størst mulig grad skje som en integrert del av den øvrige undervisningen ved fakultetet,¹¹⁰ og den bør fokusere på hvordan studentene kan bruke sin juridiske kompetanse i kombinasjon med bidrag fra generative KI-verktøy til å løse konkrete rettsspørsmål på en hensiktsmessig måte.

En viktig del av denne undervisningen vil naturlig knytte seg til det som gjerne omtales som «prompt literacy».¹¹¹ ChatGPT forklarer uttrykket «prompt literacy» på følgende måte:

"Prompt literacy" refererer til evnen til å forstå, tolke og svare på ulike typer forespørsler eller instruksjoner, vanligvis innenfor en digital eller teknologisk kontekst. ... Når vi snakker om "prompt literacy" i sammenheng med generativ kunstig intelligens (KI), som ChatGPT, refererer det til brukernes evne til å formulere effektive og klare instruksjoner eller forespørsler til AI-systemet. For å få mest mulig ut av et verktøy som ChatGPT, må brukerne kunne formulere klare og presise forespørsler. Dette innebærer å kunne beskrive oppgaven eller problemstillingen tydelig, inkludere all nødvendig kontekst, og bruke et språk som AI-modellen

¹⁰⁸ Se nærmere straks nedenfor.

¹⁰⁹ Steven R. Smith, "The Fourth Industrial Revolution and Legal Education," *Georgia State University Law Review*, vol. 39 (2023) nr. 2, side 337–399 på s. 355. Se også William Connell og Megan Hamlin Black, "Artificial Intelligence and Legal Education", *The Computer & Internet Lawyer*, vol. 36 (2019) nr. 5 s. 14–18, på s. 16.

¹¹⁰ I denne retningen også Vucic s. 162.

¹¹¹ Uttrykket «prompt literacy» har foreløpig ikke noen god norsk oversettelse. «Kompetanse i å formulere effektive prompter» eller «promptkompetanse» er kanskje det nærmeste man kommer. En «prompt» er den teksten eller instruksjonen man bruker for å initiere en respons fra KI-verktøyet.

kan forstå og svare på hensiktsmessig. ... Med andre ord, for å oppnå effektiv kommunikasjon med ChatGPT, er det viktig å ha god "prompt literacy" ved å kunne uttrykke seg klart og tydelig. Dette bidrar til å sikre at AI-modellen kan generere relevante og nyttige svar basert på brukerens forespørsel. Jo bedre brukeren er til å formulere instruksjoner og spørsmål, desto mer effektivt kan AI-modellen svare på dem og gi verdifulle resultater.¹¹²

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

Foran, under punkt 3.2, så vi at generative KI-verktøy ikke er spesielt gode til å løse komplekse og ustrukturerte problemer. De rettsspørsmålene man møter i virkeligheten er som regel både komplekse og ustrukturerte.¹¹³ Når vi skal undervise jusstudenter i bruk av generative KI-verktøy, er det derfor ofte hensiktsmessig å ta utgangspunkt i slike problemer. Studentene må da først trene på å bruke sin juridiske kompetanse til å gjøre ustrukturerte problem om til velstrukturerte problem. De må så trene på å formulere de velstrukturerte problemene på en måte som er så klar og presis at KI-verktøyet gir en hensiktsmessig og treffsikker respons. Læringsprosessen kan imidlertid ikke stanse her. Vi bør også utfordre studentene til å bruke sin juridiske kompetanse, og da særlig sin rettslige vurderingsevne, til å vurdere om den responsen KI-verktøyet gir er presis og treffsikker nok til å fungere i en juridisk argumentasjon.¹¹⁴

En stor svakhet ved generative KI-verktøy på dagens utviklingsnivå er at de er lite forutsigbare. Verktøyene kan noen ganger besvare rettsspørsmål på en grundig og treffsikker måte, samtidig som de samme verktøyene andre ganger kan hallusinere seg frem til påstander som overhodet ikke er rettslig holdbare.¹¹⁵ Flere forfattere har derfor fremhevet at det er helt essensielt at jusstudenter trener opp sin rettslige vurderingsevne, og at de tilegner seg kompetanse i å vurdere den responsen de får fra generative KI-verktøy på en kritisk måte.¹¹⁶ Dette betyr ikke at fremtidens jurister

¹¹² Spørsmål til ChatGPT 06.02 2024: «Kan du forklare meg hva "prompt literacy" betyr, gjerne med særlig fokus på generativ KI og ChatGPT?»

¹¹³ Sml. Wilhelmsen s. 159: «Den beste form for ufullstendig strukturerte problemoppgaver er virkeligheten selv.»

¹¹⁴ Se for eksempel rapporten «ChatGPT og andre AI-verktøy – muligheter og utfordringer for læring og vurdering ved Det juridiske fakultet, UiB» punkt 5 om behovet for både solide materielle kunnskaper og «bred rettskulturell kunnskap og forståelse» for å identifisere mulige feil i responsen fra KI-verktøyet, samt mulige årsaker til disse feilene.

¹¹⁵ Se nærmere om hvordan generative KI-verktøy noen ganger hallusinerer, og hva det innebærer, foran under punkt 2.

¹¹⁶ Se for eksempel Vucic s. 162, Benjamin Alarie, Anthony Niblett og Albert H. Yoon, "How artificial intelligence will affect the practice of law", *University of Toronto Law Journal*, vol. 68 (2018) s. 106–124, på s. 120 og Christian Powell Sundquist, "Technology and the (Re)Construction of Law", *Journal of Legal Education*, vol. 70 (2021) nr. 2 & 3 s. 402–412, på s. 120.

nødvendigvis må ha detaljkunnskap om ethvert spørsmål som de ber KI-verktøy om hjelp til å besvare. Snarere betyr det at de må ha utviklet en juridisk dømmekraft, et *judisium*, som gjør dem i stand til å vurdere kvaliteten på responsen fra KI-verktøyet – også utenfor områder der de selv er eksperter. Kanskje innebærer dette at en betydningsfull del av læringen, særlig på de senere studieårene, bør gi studentene trening i å vurdere holdbarheten av andres juridiske argumentasjon. For å legge til rette for best mulig læring, bør slike læringsaktiviteter innebære at studentene må bruke den juridiske kompetansen de har tilegnet seg gjennom studiene, herunder sin konseptuelle og metodiske forståelse, til å kvalitetssikre juridisk argumentasjon på områder som studentene ikke har inngående kjennskap til på forhånd

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

Når man tar i bruk generative KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, oppstår det en rekke spørsmål av etisk, metodisk og rettssikkerhetsmessig karakter. Dersom vi ønsker å sette studentene våre i best mulig stand til å håndtere slike spørsmål når de kommer ut i arbeidslivet, er det avgjørende at de får trening i å reflektere over denne type spørsmål allerede mens de studerer.¹¹⁷

Som nevnt, bruker ikke generative KI-verktøy juridisk metode for å løse rettsspørsmål. De svarene slike verktøy gir, er ikke basert på en vektning av bidragene fra ulike rettskildedefaktorer, og refleksjoner over hvilken slutning som er mest nærliggende ut fra det rettskildematerialet som foreligger. Store språkmodeller, som Chat-GPT og Microsoft Copilot, er trent på store mengder treningsdata, og noe upresist kan man si at modellene utformer tekst gjennom å «gjette» neste ord i en setning basert på tidligere sekvenser som den har sett i treningsdataene.¹¹⁸ Når man tar i bruk KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, er det derfor viktig at man reflekterer over hvordan disse verktøyene fungerer, hvilke begrensninger de har, hvilke datakilder de bruker og hvilken betydning de underliggende algoritmene har for de resultatene verktøyene kommer frem til.

Enkelte forfattere har pekt på potensialet for at utviklingen av KI-verktøy ikke bare vil endre måten jurister arbeider på, men at slike verktøy vil lede til helt grunnleggende endringer av måten vi tenker om juss og juridisk metode på.¹¹⁹ Selv om det foreløpig er vanskelig å si noe treffsikkert om sannsynligheten for slike grunnleggende

¹¹⁷ Sml. Ryan s. 397: "However, the value of incorporating legal tech into the curriculum needs to go beyond simply preparing law graduates to work as legal professionals, it needs to be underpinned by a consideration of the philosophy of technology to facilitate an exploration of the moral and ethical questions raised by applications of technology." Se også Ryan s. 402.

¹¹⁸ Se nærmere Hans Christian Farsethås, «ChatGPT og juridiske tekster», *Lov og Rett*, vol. 62 (2023) nr. 5 s. 281–302, på s. 282–287.

¹¹⁹ Se for eksempel Sundquist s. 409: "The advent of artificial intelligence technologies in legal practice not only will thus transform the future role of human attorneys in the "practice of law," but also has the potential to shift our descriptive and interpretive understanding of "law" itself." Se også Alarie/Niblett/Yoon s. 123.

endringer, så er det ikke tvilsomt at det oppstår en del interessante metodiske spørsmål når man bruker generative KI-verktøy som hjelpemiddel for å løse rettsspørsmål. Dette kan være spørsmål knyttet til nøyaktigheten og påliteligheten av den responsen KI-verktøyene gir, spørsmål om kvaliteten i det datasettet modellene er trent på, spørsmål om hvordan verktøyene håndterer usikkerhet og tvetydighet i kildematerialet, samt spørsmål om hvordan verktøyene vektet tekst fra ulike kilder. Vi må også ha med oss at KI-verktøy er tilbakeskuende i sin natur. De baserer sin respons utelukkende på ting de allerede har sett i treningsdataene. I utgangspunktet er de derfor svært dårlig egnet til å utvikle retten basert på refleksjoner omkring hvordan samfunnet endrer seg over tid. Man kan derfor undre på om dommer som Sykejournaldommen (Rt. 1977 s. 1035) og Husmorddommen (Rt. 1975 s. 220) ville blitt avsagt med samme innhold dersom dommene hadde blitt utformet av generative KI-verktøy.

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

*A central challenge for law schools, then, is to help our students understand how artificial intelligence technologies contribute to the formation of algorithmic legal knowledge, when the assumptions underlying such predictive analytics are not only subject to human biases (racial, gender, and otherwise) but also typically shielded from outside review by intellectual property protections.*¹²⁰

I noen tilfeller leder bruk av KI-verktøy også til et behov for å reflektere over ulike rettssikkerhetsspørsmål. Dette gjelder ikke minst for tilfeller der det er tale om å ilegge sanksjoner basert på funn som en KI-modell har gjort, men hvor modellen ikke selv forklarer hvordan den har kommet frem til disse funnene, og hvor heller ikke algoritmene og treningsdataene som KI-verktøyet er basert på er tilgjengelig. Et illustrerende eksempel knytter seg til bruk av KI-verktøy for å oppdage om en tekst helt eller delvis er utformet av generativ KI. De KI-verktøyene som påstås å være i stand til å gjenkjenne tekst fra generative KI-verktøy vil som regel kun markere hvilke deler av teksten de mener at er utformet av et generativt KI-verktøy, samt angi en sannsynlighet i prosent for at teksten ikke er utformet av et menneske. Verktøyene vil imidlertid ikke begrunne dette standpunktet, eller forklare hvordan det har kommet frem til akkurat denne sannsynligheten.¹²¹ Spørsmålet blir da om det er akseptabelt å legge funnet fra KI-verktøyet til grunn som bevis, all den tid det ikke er mulig for et menneske å

¹²⁰ Sundquist s. 410.

¹²¹ Se nærmere om dette temaet i Debora Weber-Wulf, Alla Anohina-Naumeca, Sonja Bjelobaba, Tomáš Foltýnek, Jean Guerrero-Dib, Olumide Popoola, Petr Šigut og Lorna Waddington, "Testing of detection tools for AI-generated text", *International Journal for Educational Integrity*, vol. 19 (2023), side 1–39, DOI:<https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>, særlig på s. 26.

etterprøve det KI-verktøyet mener å ha funnet. Dersom studentene våre skal bli i stand til å bruke KI-verktøy til å løse rettsspørsmål på en faglig forsvarlig måte, er det viktig at de møter denne type etiske, metodiske og rettssikkerhetsmessige spørsmål i løpet av sine studier.

Noen råd om emnedesign

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

Ethvert vellykket emnedesign forutsetter at den emneansvarlige har en klar tanke om hva formålet med emnet er, og at denne tanken blir kommunisert ut til studentene gjennom læringsutbyttebeskrivelsen for emnet. Utviklingen av KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål leder til at samtlige emneansvarlige bør tenke gjennom hvordan slike verktøy påvirker formålet med det emnet man er emneansvarlig for, og om læringsutbyttebeskrivelsen for emnet er tilpasset denne teknologiske utviklingen.

Som emneansvarlig bør man for det første reflektere over *hva studentene bør lære om bruk av KI-verktøy for å løse rettsspørsmål, samt de utfordringer slik bruk medfører*,¹²² i løpet av emnet. Ulike emner vil forholde seg til KI-verktøy på ulike måter. Introduksjonsemner, der studentene er ment å skulle tilegne seg juridisk grunnkompetanse,¹²³ vil ikke nødvendigvis bruke mye tid på opplæring i bruk av KI-verktøy og de utfordringene slik bruk medfører. Mer avanserte emner, som har til formål å forberede studentene på å håndtere rettsspørsmål på en virkelighetsnær måte, kan imidlertid vanskelig fylle sin rolle uten å inkludere undervisning i bruk av KI-verktøy mv. i emnedesignet.¹²⁴

For det andre bør samtlige emneansvarlige reflektere over om *læringsutbyttebeskrivelsen i tilstrekkelig grad er tilpasset det faktum at det finnes KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål*. Vi må antagelig akseptere at enkelte av dagens juristoppgaver vil bli overtatt av KI-verktøy i løpet av kort tid, og at slike verktøy kan løse disse oppgaver raskere, billigere og mer treffsikkert enn mennesker.¹²⁵ Dette vil igjen påvirke de forventningene som samfunnet og det praktiske rettsliv stiller til juristers kompetanse. Ajevski m.fl. formulerer det slik:

*[I]f technology can complete routine work to allow lawyers to concentrate on more complex tasks, then higher order skills become more valuable. Deep knowledge and judgement remain critical components of a lawyer's job, and human skills such as empathy are becoming increasingly more important in a technologically enhanced world.*¹²⁶

For samfunnet gir det liten mening å utdanne jurister med en kompetanse som KI-verktøy kan erstatte i løpet av kort tid. Som utdanningsinstitusjon bør vi derfor fokusere på å sikre at studentene tilegner seg kompetanse på de områdene hvor KI-verktøy i overskuelig fremtid *ikke* har potensiale til å prestere bedre enn godt kvalifiserte

¹²² Av hensyn til leseropplevelsen vil vi i det følgende bruke kortformen «bruk av KI-verktøy mv.» om dette.

¹²³ Med uttrykket «juridisk grunnkompetanse» mener vi her solide kunnskaper om sentrale juridiske emner, en dyp forståelse av den juridiske metoden og god konseptuell forståelse.

¹²⁴ Sml. Bullows s. 262-263.

¹²⁵ Sml. Smith s. 356.

¹²⁶ Ajevski mfl. s. 357.

mennesker, slik som evnen til problemløsning og kritisk tenking.¹²⁷ Den praktiske konsekvensen av dette er at man som emneansvarlig bør tenke gjennom hva studentene er ment å skulle lære på de emnene man er emneansvarlig for, og vurdere i hvor stor grad emnedesignet legger til rette for at studentene tilegner seg kompetanse¹²⁸ som KI-verktøy ikke så lett kan erstatte. For emner på de senere studieårene bør det også være en klar forventning om at kravene for å bestå settes slik at KI-verktøy alene ikke er i stand til å oppnå et bestått resultat. Man må i tillegg vurdere om læringsdesignet er utformet på en slik måte at det legger til rette for at studentene tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å bestå emnet etter disse kravene.

Man kan ikke nødvendigvis stille tilsvarende strenge krav for emner tidlig på studiene. Formålet med disse emnene er i stor grad å legge til rette for at studentene skal tilegne seg den juridiske grunnkompetansen. Dette er kompetanse som KI-verktøy, til en viss grad, kan erstatte. Samtidig er dette kompetanse som gir et helt nødvendig grunnlag for den mer avanserte kompetansen som vi bør forvente at studentene opparbeider seg gjennom de senere emnene på studiet. For disse emnene er det derfor ikke gitt at vi kan sette kravene for å bestå slik at KI-verktøy alene ikke er i stand til å oppnå et bestått resultat. Dette kan imidlertid få betydning for hvordan man utformer den summative vurderingen på disse emnene. Se nærmere om dette straks nedenfor under punkt 4.2.

Avslutningsvis i dette punktet kan det være naturlig å nevne at eksistensen av KI-verktøy som er i stand til å løse rettsspørsmål også kan få betydning for en helt annen del av emnedesignet, nemlig vurderingen av den totale arbeidsbelastningen på emnet. Funn i forskning på pedagogikk viser oss at dersom studentene opplever en for høy arbeidsbelastning i et emne, så kan dette lede studentene i retning av en overflatetilnærming til egen læring.¹²⁹ En slik tilnærming gjør det mer nærliggende for studenter å forsøke å ta snarveier for å oppfylle de kravene og forventningene som de opplever å bli møtt med. For enkelte studenter kan bruk av KI-verktøy være en slik «snarvei» for å besvare arbeidsgruppeoppgaver, storgruppeoppgaver/seminaroppgaver eller obligatoriske oppgaver, selv om de aldri ville brukt KI-verktøy på en slik måte dersom de hadde opplevd arbeidsbelastningen som overkommelig. En kritisk vurdering av den totale arbeidsbelastningen for studentene på de emnene man har emneansvaret for, kan derfor være et effektivt tiltak for å redusere risikoen for at studentene tar i bruk KI-verktøy for å løse ulike oppgaver som de blir bedt om å arbeide med gjennom emnet.

¹²⁷ Se nærmere foran under punkt 3.3.

¹²⁸ Betegnelsen «kompetanse» blir her brukt som en samlebetegnelse for «kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse».

¹²⁹ Se for eksempel Åge Diseth, Ståle Pallesen, Anders Hovland og Svein Larsen, "Course experience, approaches to learning and academic achievement", *Education & Training*, 2006 nr. 48 s. 156 – 169, særlig på s. 166

Hvordan vurderer vi hva studentene har lært når de kan bruke KI-verktøy for å løse rettsspørsmål?

Valg av vurderingsform for summativ vurdering

Når man diskuterer hvilken betydning utviklingen av KI-verktøy vil få for utdanningssektoren, blir fokuset ofte rettet mot spørsmål knyttet til prøving/vurdering av studentene. Mange undrer for eksempel på om vi kan forsvare å gjennomføre summative vurderinger der studentene har alle hjelpemidler tilgjengelig, dersom det innebærer at studentene kan bruke et KI-verktøy til å besvare oppgavene for seg. Slike spørsmål er åpenbart viktig, særlig i lys av at det i dag er nærmest umulig å identifisere tekst som er utformet av KI-verktøy på en treffsikker måte.¹³⁰ Samtidig er denne type spørsmål kanskje viktigere på tidligere trinn i studentenes utdanningsløp, enn hva de er på et universitetsstudium.

De aller fleste undervisere er enige om at det er nødvendig å sikre integriteten i vurderingssituasjonen – også i høyere utdanning.¹³¹ En måte å gjøre dette på, er å kreve at studentene gjennomfører all summativ vurdering i kontrollerte omgivelser, der tilfanget av hjelpemidler er begrenset.¹³² Det er imidlertid ikke gitt at dette er den beste måten å løse utfordringene med bruk av KI-verktøy i vurderingssituasjonen på.

I motsetning til plagiat og lignende former for fusk, er det ikke i seg selv uetisk å ta i bruk KI-verktøy når man skal utforme en tekst.¹³³ All den tid dette er verktøy som studentene vil bli forventet å bruke i sitt fremtidige arbeidsliv, er det heller ikke naturlig å sammenligne bruk av slike verktøy med det å få et familiemedlem eller en studievenn til å besvare en eksamensoppgave for seg. Den mest nærliggende begrunnelsen for å begrense studentenes tilgang til KI-verktøy i forbindelse med summativ vurdering, vil dermed være å sikre at studentens besvarelse er representativ for hva studenten er i stand til å prestere alene – uten tilgang på slike verktøy. Spørsmålet blir da i hvor stor grad dette bør være det avgjørende hensynet ved valg av vurderingsform, særlig i lys av at dette neppe vil gjenspeile situasjonen i det yrkeslivet vi utdanner studentene for.

Foran har vi sett at KI-verktøyene møter store utfordringer dersom vi ber dem om å løse komplekse og ustrukturerte oppgaver som krever en evne til kritisk tenking, god konseptuell forståelse og dyp metodisk forståelse. Dette er kompetanse som det er

¹³⁰ Selv om det finnes en rekke deteksjonsverktøy som utviklerne hevder at er i stand til å skille mellom tekst utformet av generativ KI og tekst utformet av mennesker på en treffsikker måte, så viser forskning at ingen av disse verktøyene lever opp til disse påstandene, se nærmere Ajevski mfl. s. 361 og Weber-Wulf mfl. s. 27.

¹³¹ Sml. Weber-Wulff mfl. s. 2: "It is also in higher education that students form and further develop their personal and professional ethics and values. Hence, it is crucial to uphold the integrity of the assessments and diplomas provided in tertiary education."

¹³² I praksis vil dette gjerne si skole-/saleksamen eller muntlig eksamen.

¹³³ Sml. Weber-Wulf mfl. s. 2. Man kan imidlertid hevde at det prinsipielt sett er et misforhold mellom bruk av generative KI-verktøy og akademiske idealer.

helt naturlig at studentene øver opp gjennom sine universitetsstudier, og som de bør prøves i – særlig på de senere studieårene. Samtidig finnes det forskning som viser oss at den beste måten å prøve slik kompetanse på, nettopp er gjennom å ta i bruk summative vurderingsformer der studentene har tilgang til alle hjelpemidler, og tilstrekkelig med tid til å reflektere grundig over krevende spørsmål.¹³⁴ Man kan derfor argumentere for at det er noe ambisjonsløst, særlig på senere studieår, å la en bekymring for at studentene vil ta i bruk KI-verktøy for å besvare oppgavene være avgjørende for å velge en vurderingsform der studentene ikke har tilgang på hjelpemidler. En bedre tilnæringsmåte kan kanskje være å tilpasse de oppgavene som studentene blir bedt om å besvare i den summative vurderingen, og de kravene som stilles til studentenes besvarelser, slik at KI-verktøy ikke er i stand til å besvare oppgavene på en kvalifisert måte. På den måten legger man til rette for reell prøving av om studentene har tilegnet seg den kompetansen som det vil være størst etterspørsel etter i fremtidens arbeidsliv – evnen til å løse rettslige problem som KI-verktøy ikke er i stand til å løse alene.

Utforming av oppgaver for formativ og summativ vurdering

Fremstillingen så langt har vist at oppgaver som KI-verktøy kan besvare på en treffsikker måte alene, sjelden er gode oppgaver. Dette gjelder i utgangspunktet for samtlige studieår, og uavhengig av om oppgaven er ment å brukes i forbindelse med formativ eller summativ vurdering. For summativ vurdering fremgår dette også av et punkt som arbeidsgruppen for å utarbeide retningslinjer for bruk av KI i undervisning og prøving har foreslått å inkludere i «Instruks om oppgavegjeving og sensur»:

Oppgaver og KI-verktøy

«Oppgaver som KI kan svare på på ein kvalifisert måte, er som regel ueigna for summativ vurdering. Dette gjeld særleg der vurderinga ikkje blir gjennomførte i kontrollerte omgjevnader. Det er oppgåva til den emneansvarlege å vurdere dette før oppgåva blir gitt».

Spørsmålet som tvinger seg frem, blir da hvordan man best kan utforme oppgaver for summativ og formativ vurdering som KI-verktøy ikke kan besvare på en kvalifisert måte. Dette er et spørsmål som det er krevende å svare konkret på, men det finnes noen generelle råd som kan være til hjelp.

Gjennomgående er det slik at oppgaver som utfordrer studentenes tenking på høyere nivåer i Blooms taksonomi er mer krevende for KI-verktøy enn oppgaver som utfordrer studentenes tenking på lavere nivåer i denne taksonomien. Vi vet at KI-verktøy gjennomgående er mye mindre til hjelp dersom studentene blir bedt om å besvare oppgaver som krever at de må anvende sine kunnskaper og ferdigheter og trekke linjer mellom ulike deler av fagstoffet, sammenlignet med hvordan de kan hjelpe studenter med oppgaver som tester studentenes evne til å reprodusere kunnskap eller gjengi kunnskap med egne ord. Dette betyr at praktikumsoppgaver fortsatt er en godt egnet oppgavetype. Som vi så foran, under punkt 3.2, er KI-verktøy kun i stand til å gi studentene svært begrenset hjelp med å besvare slike oppgaver – i alle fall så lenge studenten ikke først gjør hovedtyngden av jobben gjennom å strukturere oppgaven og

¹³⁴ Se for eksempel Arild Raaheim, Eksamensrevolusjonen, Gyldendal 2019, s. 73–84, med videre henvisninger.

konkretisere for verktøyet hvilke rettsspørsmål oppgaven krever at man undersøker. Til dette kommer at praktikumsoppgaver er en oppgavetype som er svært godt egnet for å trene og teste studentenes evne til problemløsning og kritisk tenking.

Teorioppgaver bør man derimot bruke med stor forsiktighet. Dette gjelder ikke minst for oppgaver som ber studentene om å gjøre rede for et rettslig fenomen eller en bestemt rettsregel. Vi ser også at KI-verktøy foreløpig er i stand til å hjelpe studentene med spørsmål som gjelder internasjonal rett i større grad enn med teorioppgaver som krever at studentene drøfter norsk rett. Dersom man ønsker å bruke teorioppgaver for summativ vurdering i emner der vurderingen skjer utenfor kontrollerte omgivelser, bør man utforme en teorioppgave som krever at studentene må se ulike deler av emnet i sammenheng, sammenstiller ulike rettsregler, eller aktivt forholde seg til konsepter som har blitt introdusert gjennom undervisningen i emnet. Slike teorioppgaver er gjennomgående ganske krevende for KI-verktøy.¹³⁵

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

Utviklingen av KI-verktøy som er i stand til å besvare rettsspørsmål vil også få betydning for hvordan man best kan utforme læringsdesignet på det enkelte emnet. Foran har vi sett at evnen til å løse komplekse og ustrukturerte problem antagelig vil være en evne som blir helt sentral for fremtidens jurister. Forskning på pedagogikk har vist oss at læringsdesign basert på tanker om omvendt undervisning har en fordel sammenlignet med mer tradisjonelle undervisningsformer når det gjelder å legge til rette for at studentene tilegner seg slik kompetanse.¹³⁶ Kjernen i omvendt undervisning er at de delene av læringen som handler om å bygge opp en kunnskapsbase og en grunnleggende forståelse for faget skjer gjennom selvstudium av lærebok, artikler, dommer, videoer, podkaster eller lignende, og at den tiden underviseren bruker sammen med studentene brukes på aktiviteter som legger til rette for å øke studentenes forståelse og deres evne til å anvende kunnskap. I tillegg bør man, særlig på senere studieår, legge til rette for at studentene trener på å «pakke ut» en problemstilling, for eksempel gjennom å sammenligne problemstillingen med lignende tema i og utenfor emnet, med sikte på å finne likheter og forskjeller i argumentasjonsmåte og faglig forsvarlige løsninger.

¹³⁵ Eksempelvis har tester vist oss at KI-verktøy er i stand til å levere en akseptabel besvarelse av følgende teorioppgave: «Forklar, og gi konkrete eksempler på, hvordan internasjonale kilder på ulike måter påvirker norsk nasjonal avtalerett.» (Del av kursoppgave I i emnet Avtalerett 2022). Verktøyene har samtidig større vansker med å besvare følgende teorioppgave på en særlig treffende måte: «Drøft dommen referert i Rt. 2011 s. 670 (Nye Major) kritisk i lys av avtaleloven § 37, 1. ledd nummer 3, forbrukeravtaledirektivet (Rådsdirektiv av 5. april 1993 om urimelige vilkår i forbrukeravtaler, 93/13/EØF) artikkel 5 og vedlegg til forbrukeravtaledirektivet (grålisten) punkt 1. Gjennom drøftelsen skal du gjøre rede for om Høyesterett, etter ditt syn, burde forholdt seg til forbrukeravtaledirektivet og grålisten på en annen måte enn det de gjorde i dommen, og eventuelt hvordan.» (Del av Kursoppgave I i emnet Avtalerett 2023).

¹³⁶ Se for eksempel Malgorzata Iwaniec, Tatiana Simmonds, Zoe Swan, "A practical case study exploring how flipped learning affects the development of problem solving skills in two different disciplines", *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, vol 10 (2017) nr.1, DOI: <https://doi.org/10.21100/compass.v10i1.426>.

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

Early on in the first year of law school and in introductory courses, modelling¹³⁷ is essential, as students will not yet have sufficient domain knowledge to engage meaningfully in unstructuring. This modelling may include explicitly discussing alternative ways a case could have been framed, including looking at arguments made by opposing parties. It may involve walking through alternative approaches to hypothetical fact patterns. ... In upper year and more advanced courses, and even in the later parts of the first year, students will have begun to develop an understanding of deep structures and organising conceptual frameworks. In these courses, students should be explicitly encouraged to seek additional facts and context for intractable problems and then experiment with alternative ways to frame the problem.¹³⁸

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

However, the value of incorporating legal tech into the curriculum needs to go beyond simply preparing law graduates to work as legal professionals, it needs to be underpinned by a consideration of the philosophy of technology to facilitate an exploration of the moral and ethical questions raised by applications of technology.¹³⁹

Det er også viktig at undervisningen på dette området ikke kun fokuserer på å lære studentene å bruke verktøyet. Undervisning i bruk av KI-verktøy for å løse

¹³⁷ Med «modellering» menes her det som på norsk gjerne omtales som modellering eller observasjonslæring. Slik læring innebærer at studenten lærer problemløsning gjennom å observere hvordan en fagperson løser et faglig problem. Lars Skjold Wilhelmsen, «Undervisningsmetoder», i Lars Skjold Wilhelmsen (red.), *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentens læring*, Fagbokforlaget 2014, s. 209 – 228 omtaler dette som underviserens «praktiserte teori» på s. 210.

¹³⁸ Fried s. 18.

¹³⁹ Ryan s. 397.

rettsspørsmål gir en god anledning til også å trene studentene i problemløsning, kritisk tenking og samarbeid.¹⁴⁰ Dette innebærer igjen at man må sette av nok tid til at studentene får jobbet ordentlig med teknologien, og at de får mulighet til å gjøre seg sine egne erfaringer med hvilke styrker og svakheter disse verktøyene har.¹⁴¹

¹⁴⁰ Se Ryan s. 401.

¹⁴¹ Som Ryan s. 401 understreker: "[S]tudents will only gain a critical understanding of using technology if the focus goes beyond a superficial engagement with it."