

«Det koster ingenting. Det er derfor det er dyrt.»

En kvalitativ studie av hvordan KI-bruk
påvirker videregående elevers læring
og tro på egne evner

Abdikarim Fuaad Ali
Elnathan Shegaw Anagaw
Wakman Konarai

Forord

Denne oppgaven handler om noe vi kjenner igjen fra vår egen skolehverdag. Som elever i videregående skole har vi selv stått i mange av de samme situasjonene vi har forsøkt å forstå gjennom dette prosjektet. Vi har brukt KI når en oppgave har virket overveldende, brukt KI til å komme i gang når motivasjonen har vært lav, og kjent på den litt merkelige følelsen av å levere noe vi ikke er helt sikre på at er vårt eget. Det var denne gjenkjennelsen som først gjorde temaet interessant for oss. Vi ville ikke bare lese om hva forskere mener at KI gjør med elever, vi ville faktisk forstå hva det gjør med oss og de rundt oss.

KI-bruken i skolen øker bare mer og mer, og det skjer raskt. Likevel er det lite som forteller oss elever konkret hva dette betyr for vår egen læring og vår tro på egne evner. Det spørsmålet ble utgangspunktet for hele oppgaven, og det er et spørsmål vi selv har hatt et personlig forhold til gjennom hele prosessen.

Arbeidet med oppgaven har til tider vært tøft. Det å strukturere et større forskningsprosjekt fra bunnen av, holde styr på alle delene, overholde tidsfrister og samtidig følge med på vanlig skolegang med prøver og innleveringer, har krevd mer enn vi så for oss da vi startet. Det har vært perioder der alt har føltes uoversiktlig, og der det har vært vanskelig å se hvordan brikkene skulle falle på plass. Men det har også vært perioder der arbeidet virkelig har engasjert oss, særlig i møte med informantene og i analysearbeidet etterpå.

Vi vil rette en stor og oppriktig takk til våre faglærere Erlend Staberg, Mette Christensen og Geir-Arne Aarsheim, som har fulgt oss gjennom denne prosessen. Videre vil vi takke forskningsveileder Kari Hernæs Nordberg for svært gode innspill og tilbakemeldinger. Dere har virkelig hjulpet til og støttet oss når vi sto fast, og var i tvil!

Til slutt vil vi takke alle elevene som sa ja til å bli intervjuet. Dere åpnet opp om noe som ikke alltid er lett å snakke om, og dere gjorde det med en ærlighet som vi setter stor pris på. Denne oppgaven er like mye deres som vår.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Innholdsfortegnelse | 3 |
| 1. Innledning: Når KI overtar arbeidet | 4 |
| 2. Bakgrunn og teori | 5 |
| 2.1 Generativ KI i norsk skole | 5 |
| 2.2 Tidligere forskning på KI og læring | 5 |
| 2.3 Læring, dybdelæring og Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori | 6 |
| 2.4 Banduras mestringsteori og attribusjon | 7 |
| 2.5 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori | 8 |
| 3. Metode | 8 |
| 3.1 Kvalitativt forskningsdesign | 8 |
| 3.2 Utvalg og bias | 9 |
| 3.3 Datainnsamling og studiens validitet | 10 |
| 3.4 Forskningsetikk | 11 |
| 3.5 Analyse av datamateriale | 11 |
| 3.6 Vår posisjon og reliabilitet | 11 |
| 4. Presentasjon av datamateriale og drøfting | 12 |
| 4.1 Introduksjon til funnene | 12 |
| 4.2 Dagliglivet med KI | 12 |
| 4.3 Grensen mellom hjelp og juks | 13 |
| 4.4 Falsk suksess og ekte mestringstro | 14 |
| 4.5 Hva er grensen mellom støtte og juks? | 16 |
| 5. Avslutning | 18 |
| 6. Kilder | 20 |
| 7. Vedlegg | 22 |

1. Innledning: Når KI overtar arbeidet

I løpet av få år har kunstig intelligens gått fra å være et teknologisk nisjeområde til å bli et verktøy som nesten alle elever med internetttilgang kan bruke. Fremveksten av store språkmodeller som ChatGPT har endret hvordan kunnskap produseres, bearbeides og formidles. Skolen er derfor en av institusjonene som i stor grad må forholde seg til denne utviklingen. Samtidig er det fortsatt uklart hvilken betydning denne teknologien har for elevers læring og for deres tro på egne evner. Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvilken betydning har KI for elevers læring og mestringstro?

Bruken av KI i norsk skole er allerede stor og økende. Ifølge Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse høsten 2025 brukes KI-verktøy ved 90 prosent av ungdomsskoler og videregående skoler i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2026). Dette viser at kunstig intelligens ikke lenger er noe som er på vei inn i skolen, det er allerede en del av skolehverdagen. Samtidig viser en rapport fra UNICEF Norge, basert på intervjuer med 85 barn og unge, at bruken ofte skjer uten god opplæring, uten felles regler og uten tydelige rammer (UNICEF Norge og Tieto, 2026). Ungdommene i rapporten sier at KI er et nyttig hjelpemiddel, men mange er usikre på hva som er lov, hva som regnes som fusk, og hvordan verktøyene bør brukes på en trygg og ansvarlig måte.

Spørsmålet om læring og mestringstro er knyttet til psykologen Albert Banduras teori om self-efficacy, på norsk kalt mestringstro. Bandura viser at denne troen ikke bygges av gode resultater alene, men av erfaringer der eleven selv har gjort arbeidet og kommet frem til løsningen (McLeod, 2024). Det er nettopp disse erfaringene KI kan true, og dermed skape en pedagogisk og psykologisk utfordring.

I denne oppgaven bruker vi begrepet *falsk suksess*. Dette er ikke et begrep fra faglitteraturen, men et begrep vi selv anvender for å beskrive situasjoner der eleven leverer en oppgave, får karakter, og likevel ikke har lært noe. Et ytre resultat uten en indre prosess. Hvis KI gjør mye av arbeidet for eleven, kan eleven gå glipp av erfaringer med å arbeide seg frem til løsninger selv. Dette kan gjøre det vanskeligere å utvikle mestringstro. Forskning peker også på denne utfordringen. I prosjektet Læring i algoritmenes tidsalder ved Universitetet i Oslo blir det påpekt at KI kan være nyttig hvis elever bruker det til refleksjon og videre tenkning, men at det også finnes en risiko for at elever bruker det passivt (Tjønn, Ludvigsen og Mørch, 2024). For mange elever koster det ingenting å bruke KI. Men når verktøyet overtar den

anstrengelsen som er selve kjernen i læring, er det noe annet som betales, og det er den prisen denne oppgaven handler om.

2. Bakgrunn og teori

2.1 Generativ KI i norsk skole

Generativ kunstig intelligens er en teknologi som gjør det mulig for brukere å kommunisere med en datamaskin gjennom naturlig språk og motta svar i form av tekst, bilder eller andre medier generert av systemet. Det er viktig å forstå at slike systemer ikke har faktakunnskap på samme måte som mennesker. De beregner i stedet sannsynligheter for hvilket ord som passer best som neste ord i en setning, og fungerer som generelle språkmodeller som kan generere tekst tilpasset ethvert tema uten at den faktiske kunnskapen nødvendigvis er korrekt (Mørch, 2023). Dette betyr at KI-verktøy kan fremstå som om de kan mye uten at de faktisk gjør det, noe som har direkte konsekvenser for elevenes evne til å være kritiske til kilder.

I norsk skole har utbredelsen av slike verktøy gått raskt. Ifølge Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse bruker nær 90 prosent av elevene i videregående skole KI som en del av sin studiehverdag, og bruken er mest utbredt i fag som norsk, engelsk og samfunnsfag (Ryssevik, 2026). Samtidig rapporterer 59 prosent av skoleledere i grunnskolen og 41 prosent i videregående at de mangler kompetanse for å støtte lærerne i bruken av KI i opplæringen (Ryssevik, 2026). Teknologien er altså kommet langt foran både faglige vurderinger og hvordan skoler er forberedt. En fersk rapport fra UNICEF Norge dokumenterer i tillegg at mange elever er usikre på hva som er tillatt bruk, hva som regnes som fusk, og hvordan de skal vurdere påliteligheten til KI-generert informasjon (UNICEF Norge og Tieto, 2026).

2.2 Tidligere forskning på KI og læring

Forskning på KI i skolen er et ungt og raskt voksende felt, men de fleste studiene som finnes er gjennomført i høyere utdanning og i internasjonale kontekster. Det betyr at vi fortsatt vet relativt lite om hva KI-bruken gjør med yngre elevers læring og tro på egne evner i videregående skole spesifikt. Det er nettopp dette gapet vår studie forsøker å belyse.

Den hittil mest omfattende gjennomgangen av forskning på ChatGPT og læring analyserte 69 eksperimentelle studier fra perioden 2022–2024 (Deng et al., 2025). Funnene er sammensatte og ikke enkle å tolke i en retning. På den ene siden viser gjennomgangen at KI i gjennomsnitt forbedrer akademiske prestasjoner, styrker motivasjon og fremmer det som kalles høyere ordens tenkning, altså evnen til å analysere, vurdere og skape noe nytt fremfor å bare reprodusere informasjon. Disse funnene er ikke ubetydelige, og peker mot at KI under de rette forholdene kan fungere som et reelt læringsverktøy snarere enn en snarvei. På den andre siden viser den samme gjennomgangen at KI kan føre til at studenter arbeider mindre selv med oppgaver, og at verktøyet ikke ser ut til å ha noen tydelig positiv effekt på studentenes tro på egne evner (Deng et al., 2025). Dette skaper et paradoks som er direkte relevant for vår problemstilling: elever kan få bedre resultater på oppgaver, uten at de nødvendigvis føler at de har blitt flinkere eller forstått mer.

En annen systematisk gjennomgang av 14 forskningsartikler undersøker mer spesifikt hva som skjer når elever blir for avhengige av KI-verktøy. Det er imidlertid verdt å merke at disse studiene primært undersøker situasjoner preget av overdreven avhengighet, og ikke nødvendigvis representerer all KI-bruk. Her finner forskerne tydeligere resultater: for stor avhengighet kan svekke kritisk tenkning, analytisk tenkning og evnen til å ta egne valg og vurderinger. Elever som stoler for mye på KI-generert innhold, kan utvikle en vane med å velge den raskeste løsningen i stedet for å prøve å forstå oppgaven og finne svaret selv (Deng et al., 2025). Dette henger tett sammen med det vi i neste delkapittel omtaler som skillet mellom dybdelæring og overflatelæring. Når elever ikke jobber aktivt med stoffet selv, blir det også vanskeligere å forstå det ordentlig og bruke kunnskapen senere. Samlet sett peker disse studiene mot at spørsmålet kanskje ikke først og fremst er om elever bruker KI, men hvordan de bruker det. Det er nettopp dette vi ønsker å undersøke nærmere gjennom intervjuene i denne studien.

2.3 Læring, dybdelæring og Vygotskijs sosiokulturelle læringsteori

For å forstå hva KI gjør med elevs læring, er det nødvendig å avklare hva læring egentlig innebærer. Den russiske pedagogen Lev Vygotskij (1896–1934) mente at vi lærer best i samspill med andre, og at ekte læring skjer når vi arbeider oss gjennom utfordringer med støtte fra noen som kan mer enn oss selv. Det som eleven klarer med støtte i dag, klarer han

eller hun selv i morgen. Dette kaller Vygotskij den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingssonen som er skillett mellom det eleven mestrer alene og det eleven kan nå med riktig hjelp. (Fossum-Svendsen, 2021, s. 273). I prinsippet kan KI fylle en slik støttende rolle, forutsatt at verktøyet brukes til å veilede eleven gjennom en oppgave fremfor å overta den. Poenget er at støtten skal utfordre og veilede eleven gjennom den vanskelige prosessen, ikke fjerne den.

Dette synet på læring gjenspeiles i Kunnskapsløftet 2020, der dybdelæring er et sentralt pedagogisk prinsipp. Utdanningsdirektoratet definerer det som det å forstå sammenhenger og anvende kunnskap i nye situasjoner, ved å reflektere over egen læring på varierte måter alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2025). Motsetningen er overflatelæring, der eleven tilegner seg kunnskap uten å sette den inn i en meningsfull sammenheng og uten å bevege seg inn i den proksimale utviklingssonen. Det er nettopp dette som skjer når anstrengelsen fjernes: eleven leverer, men lærer ingenting. Det er dette vi har valgt å kalle for falsk suksess, og det er her KI kan utgjøre en reell pedagogisk utfordring.

2.4 Banduras mestringsteori og attribusjon

Den kanadisk-amerikanske psykologen Albert Bandura definerer self-efficacy, eller mestringstro, som individets tro på egne evner til å planlegge og gjennomføre handlinger som er nødvendige for å nå bestemte mål (McLeod, 2024). Denne troen er ikke bare generell selvtillit, men er knyttet til bestemte ferdigheter og oppgaver. Den har også stor betydning for motivasjon, hvor mye innsats man legger ned, og hvilke resultater man oppnår (McLeod, 2024). Bandura peker på fire hovedkilder til mestringstro: erfaringer der man selv lykkes med en oppgave, erfaringer gjennom å observere andre, oppmuntring fra andre mennesker, og kroppslige reaksjoner som angst og stress (McLeod, 2024). KI kan også tenkes å styrke mestringstro gjennom observasjonslæring, for eksempel når elever ser medelever bruke verktøyet på en reflektert og effektiv måte. Den viktigste av disse er likevel erfaringer der eleven selv jobber med en oppgave og opplever å mestre den. Når elever får slike erfaringer, kan troen på egne evner styrkes. Dersom KI derimot ofte gir eleven ferdige svar, kan eleven gå glipp av slike erfaringer, og mestringstroen kan derfor bli svakere over tid. Dette blir det motsatte av overdreven mestringstro.

Mestringstro henger også tett sammen med attribusjonsteorien, som handler om hvilke årsaker vi gir til våre egne prestasjoner og handlinger. Attribusjonsteorien ble først utviklet av

sosialpsykologen Fritz Heider og senere videreutviklet av Bernard Weiner. En artikkel fra UIO skiller mellom årsaksforklaringer som er indre eller ytre, kontrollerbare eller ikke-kontrollerbare, og stabile eller ikke-stabile (FIKS, 2025). Når elever bruker KI, kan det oppstå en utfordring knyttet til attribusjon knyttet til hva eleven attribuerer prestasjonen til. Hvis en elev leverer en god besvarelse som i stor grad er skrevet av KI og får ros for den, kan eleven begynne å tenke at det er KI som står bak resultatet, og ikke egne evner. Da forklares suksessen med noe utenfor eleven selv, altså en ytre attribusjon. Dette kan gjøre at elevens mestringstro blir svakere i stedet for sterkere.

2.5 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Motivasjonsforskerne Edward Deci og Richard Ryan har utviklet selvbestemmelsesteorien. Teorien bygger på at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må være oppfylt for at vi skal ha det bra: behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Stai, 2021). Miljøer som legger til rette for at disse behovene blir oppfylt, kan styrke indre motivasjon, mens miljøer som ikke gjør det, kan føre til utbrenthet, angst og frafall.

I skolesammenheng er skillet mellom indre og ytre motivasjon særlig viktig. Indre motivasjon innebærer at vi utfører en aktivitet fordi vi opplever den som interessant eller meningsfull i seg selv. Ytre motivasjon innebærer derimot at vi gjør en oppgave fordi vi ønsker å oppnå noe annet, for eksempel en karakter eller ros (Bolstad, 2022). En elev som bruker KI først og fremst for å få et ferdig svar til en innlevering, kan derfor sies å handle ut fra ytre motivasjon. I slike situasjoner blir resultatet viktigere enn selve læringsprosessen. Deci og Ryan argumenterer for at når motivasjonen styres på denne måten, vil vi ofte velge den raskeste veien til resultatet (Stai, 2021). Denne veien fører imidlertid sjelden til dybdelæring.

3. Metode

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne studien er basert på kvalitative dybdeintervjuer med elever ved en studiespesialiserende videregående skole. Vi valgte kvalitativ metode fordi problemstillingen vår handler om hvordan elever opplever og bruker KI i skolehverdagen. Dette er et spørsmål som krever tilgang til elevenes egne erfaringer, tanker og refleksjoner. Spørsmål om KI berører også personlige og til dels sensitive sider ved elevens hverdag, som opplevelsen av

mestringstro, frykten for å bli tatt for juks og usikkerheten rundt hva som egentlig er tillatt bruk. Slike temaer lar seg ikke fange gjennom tall alene. Som Erdal og Granlund skriver, er kvalitative studier særlig egnet når problemstillingen krever at forskeren får innsikt i informantenes egne opplevelser, forståelser og beskrivelser (Erdal og Granlund, 2006, s. 43).

En kvantitativ tilnærming kunne gitt oss mulighet til å kartlegge hvor utbredt KI-bruk er og til å generalisere funn til et større antall elever. Slike kartlegginger finnes allerede. UNICEF Norge og Tieto (2026) har for eksempel gjennomført kvantitative undersøkelser av KI-bruk i norsk skole. Det finnes også internasjonale studier som på samme måte har kartlagt omfang og gjennomsnittlige effekter av KI på læring og motivasjon (Deng et al., 2025) og på hva som skjer når elever blir for avhengige av KI (Zhai et al., 2024). Vår ambisjon var derfor en annen. Vi ønsket dybde fremfor bredde, og vi ønsket å forstå hva som ligger bak tallene. Med andre ord ønsket vi å undersøke hva som skjer med elevenes motivasjon, mestringstro og læring når KI blir en del av skolehverdagen.

Fordi intervjuene også handler om juks og regelbrudd, har anonymitet vært viktig. Uten løfte om anonymitet ville elevene trolig holdt tilbake erfaringer som bryter med skolens regler. Anonymitet var derfor nødvendig for å få ærlige svar om hvordan KI faktisk brukes.

3.2 Utvalg og bias

Vi intervjuet tre elever ved en studiespesialiserende videregående skole på Østlandet, en fra hvert trinn: Vg1, Vg2 og Vg3. Informantene ble rekruttert gjennom eget nettverk og kontakter på skolen, i stedet for gjennom lærere eller skolens administrasjon. Denne fremgangsmåten ga oss større frihet i utvelgelsen og bidro til at informantene ikke følte seg forpliktet til å delta gjennom en formell kanal. Rekruttering gjennom eget nettverk kan samtidig ha ført til et skjevt utvalg. I metodelitteraturen kalles dette bias, og det innebærer at utvalget ikke nødvendigvis er representativt for den gruppen man ønsker å si noe om (Erdal og Granlund, 2006, s. 79). Det er mulig at vi ubevisst valgte informanter vi visste var reflekterte og villige til å snakke åpent om temaet, noe som kan ha gitt et mer nyansert og selvkritisk materiale enn hva som er typisk for gjennomsnittselevs KI-bruk. For å ivareta informantenes anonymitet har vi gitt dem fiktive navn. Dette bidrar til å presentere dem som personer, og ikke bare som datakilder. Opplysninger som kan identifisere informantene direkte er utelatt fra materialet.

3.3 Datainnsamling og studiens validitet

Intervjuene ble gjennomført individuelt og ansikt til ansikt, med lydopptak. Vi valgte bort gruppeintervjuer fordi temaet berører sensitive sider ved elevers skolehverdag. Spørsmål knyttet til juks og akademisk redelighet krever også en trygg og privat ramme. To av oss var til stede under hvert intervju. Den ene ledet samtalen, mens den andre tok notater og fulgte med på om det var temaer vi burde følge opp. Den tredje transkriberte intervjuene i etterkant. Vi benyttet semistrukturerte intervjuer. Det betyr at vi hadde utarbeidet en intervjuguide med faste temaer og spørsmål, uten å låse oss til en bestemt rekkefølge (Erdal og Granlund, 2006, s. 44). Intervjuguiden var forankret i teoriene vi har diskutert i kapittel 2, med operasjonaliserte spørsmål knyttet til blant annet autonomi, motivasjon, mestringstro og kritisk tenkning. At spørsmålene er direkte koblet til det teoretiske rammeverket styrker studiens validitet. Validitet handler om i hvilken grad en studie faktisk måler det den er ment å måle, og om funnene er gyldige svar på problemstillingen (Erdal og Granlund, 2006, s. 64). Siden intervjuguiden vår er bygget direkte på teoriene om mestringstro, motivasjon og læring, mener vi at det er god sammenheng mellom det vi spør om og det vi ønsker å undersøke. Den semistrukturerte formen ga oss også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og følge opp temaer som informantene selv tok opp i samtalen. Dette regnes som en viktig styrke ved kvalitative intervjuer (Erdal og Granlund, 2006, s. 44).

Samtidig må vi erkjenne at intervjusituasjonen i seg selv kan påvirke svarene vi får. Sandberg (2017) peker på at informanter ofte ønsker å fremstille seg selv i et positivt lys, særlig når temaet berører normbrudd eller uønsket atferd. I vårt tilfelle handler intervjuene om juks og akademisk redelighet, temaer der det finnes klare forventninger om hva som er riktig og galt. Selv om vi la vekt på å skape en trygg atmosfære, kan elever ha tonet ned egne erfaringer med juks eller problematisk KI-bruk fordi de vet at det blir tatt opp på lydfil. Sandberg (2017) kaller dette et grunnleggende dilemma i intervjuforskning: Vi er avhengige av at informantene snakker sant, men vi kan aldri være helt sikre på at de gjør det. Dette kan svekke validiteten, fordi vi kanskje ikke får tilgang til informantenes reelle praksis, men snarere til den praksisen de er villige til å dele. Vi har forsøkt å håndtere dette ved å være kritiske til svar som virker for "pene", og ved å se etter mønstre på tvers av flere informanter.

3.4 Forskningsetikk

All forskning som involverer mennesker reiser etiske spørsmål, og vi har forsøkt å ta disse på alvor gjennom hele forskningsprosessen. KI er et tema som er tett knyttet til spørsmål om juks og akademisk redelighet. Det var derfor særlig viktig å skape en trygg ramme der informantene ikke følte seg vurdert eller mistenkeliggjort. Vi understreket tydelig at vi ikke ønsket å avgjøre om bruken deres var riktig eller feil. Målet var heller å forstå hvordan de faktisk opplever og bruker KI i skolehverdagen. Før intervjuene startet, informerte vi informantene om hva studien handlet om og hva materialet skulle brukes til. De fikk også vite at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Dette er i tråd med grunnleggende forskningsetiske prinsipper om informert samtykke (Erdal og Granlund, 2006, s. 66).

3.5 Analyse av datamateriale

Etter at intervjuene var gjennomført, leste vi gjennom intervjureferatene og lette etter mønstre og gjentakende temaer i det informantene fortalte. I tråd med kvalitativ analysetradisjon forsøkte vi å møte materialet med et åpent blikk, og lot informantenes egne formuleringer være et utgangspunkt for å se hva som var viktig for dem. Deretter sammenholdt vi funnene med de teoretiske perspektivene fra kapittel 2, slik som læringsteori og mestringsteori, for å undersøke hvordan disse kunne bidra til å forstå materialet.

3.6 Vår posisjon og reliabilitet

Et metodisk aspekt som fortjener oppmerksomhet, er vår egen posisjon i denne studien. Vi er selv elever ved den samme skolen informantene går på og forsker derfor på et miljø vi selv er en del av. På den ene siden gir dette oss en god forståelse av skolehverdagen, skolekulturen og de uformelle normene rundt bruk av KI. En utenforstående forsker ville trolig brukt lenger tid på å få en tilsvarende forståelse av dette miljøet.

Samtidig kan nærheten til feltet også være en utfordring. I metodelitteraturen omtales dette som manglende analytisk distanse (Erdal og Granlund, 2006, s. 49). Når forskeren selv er en del av konteksten som studeres, kan det oppstå bias i tolkningen av materialet. Egne erfaringer og antakelser kan påvirke hvordan man forstår og analyserer det informantene forteller. Dette påvirker studiens reliabilitet. Reliabilitet handler om hvorvidt studien er pålitelig, og om andre forskere ville fått de samme resultatene med det samme datamaterialet (Granlund og Andersen, 2006, s. 64). Siden vi selv er en del av miljøet vi studerer, og siden

kvalitative intervjuer alltid vil tolkes gjennom forskerens eget blikk, er fullstendig reliabilitet vanskelig å oppnå. Vi har forsøkt å være bevisste på denne utfordringen gjennom hele analyseprosessen. Blant annet har vi arbeidet systematisk med å skille mellom informantenes egne formuleringer og våre egne tolkninger av materialet, ved å gå gjennom materialet flere ganger og sammen avklare hva som var direkte utsagn fra informantene og hva som var våre egne tolkninger.

4. Presentasjon av datamateriale og drøfting

4.1 Introduksjon til funnene

Problemstillingen i denne oppgaven er: Hvilken betydning har KI for elevers læring og mestringstro? I det følgende presenterer vi funnene fra de tre dybdeintervjuene med Jonas (Vg2, gutt), Amina (Vg3, jente) og Tariq (Vg1, gutt). Materialet er organisert tematisk rundt fire områder: bruksmønster og motivasjon, forholdet mellom KI og læring, mestringfølelse og attribusjon og etikk og grensesetting. Vi starter med å se nærmere på hvordan KI brukes i elevenes hverdag.

4.2 Dagliglivet med KI

Alle tre oppgir at KI er en fast del av skolehverdagen. Dette kommer tydelig fram i hvordan de beskriver egen bruk. Jonas legger ikke skjul på noe:

Hver dag. Hver eneste dag. Ja, jeg gjør det med vilje. 100 %.

Amina sier mye av det samme, og trekker bruken til skolehverdagen:

Jeg har vært litt avhengig av det. Jeg pleier å bruke det veldig mye på alt, på oppgaver, rapporter og innleveringer og sånt, uten å prøve det først.

Tariq skiller seg fra de to andre ved å bruke KI aktivt til prøveforberedelse: han skriver ned pensumet og ber KI lage øvingsspørsmål. Dette er et bruksmønster som samsvarer med Vygotskijs begrep om den proksimale utviklingssonen, KI fungerer her som en mer kompetent annen som utfordrer eleven på grensen av det han allerede kan (Fossum-Svendsen,

2021, s 273). Et gjennomgående mønster er at bruken er friere hjemme enn på skolen. Tariq forklarer det direkte:

Når jeg er hjemme så tenker jeg ikke like mye konsekvent, fordi ingen kommer til å ta meg på det.

Dette er et tegn på ytre motivasjon i Deci og Ryans tanke. Atferden styres av ytre kontroll, ikke av egne verdier. Når kontrollen forsvinner, forsvinner også begrensningen (Stai, 2021). Et annet mønster trer frem når man ser de tre informantene samlet. Alle oppgir karakterer som primær drivkraft, og alle tre innrømmer å ha brukt KI på måter de selv definerer som juks. Vi kan se på Jonas som forklarer bruken hans innimellom:

Det kan sikkert hende, altså når vi ikke har store oppgaver vi skal levere inn, men kanskje små oppgaver i timen som har svaret på noen spørsmål fra boka, så kan det fort hende at jeg da velger å bare lime de oppgavene inn i chat og få ut et svar.

Dette er nok ikke tilfeldig. Deci og Ryan viser at ytre motivasjon ikke bare fører til overfladisk læring, men også til at eleven konsekvent søker den korteste veien til ønsket resultat uavhengig av hvilke midler som kreves (Stai, 2021). Når målet er karakteren og ikke læringen, er ikke juks et etisk avvik, det er en konsekvens av motivasjonsstrukturen. Det er dette som gjør motivasjonsfunnet i dette materialet verdt å merke seg: forklaringen er ikke at elevene mangler moral, men at de befinner seg i et system der ytre belønning vinner over indre verdi.

4.3 Grensen mellom hjelp og juks

Ingen av informantene er ukritiske til sin egen bruk. Amina sier selv at KI har gjort henne «litt dummere, kanskje» og utdyper:

Jeg prøver ikke like hardt på å faktisk prøve å løse oppgaven. Så en gang jeg tenker oppgaven er litt vanskelig, da bruker jeg KI, som jeg burde egentlig ikke gjøre.

Det Amina beskriver er ikke en enkel oppgave hun valgte bort, men et mønster der motgang gradvis erstattes av et tastetrykk, nøyaktig det Utdanningsdirektoratet advarer mot når de skriver at kjappe løsninger kan gjøre at elever går glipp av å lære (Utdanningsdirektoratet, 2024). Sett i lys av Vygotskij forblir eleven på stedet, uten bevegelse i læringsprosessen skjer det ingen bevegelse mot den proksimale utviklingssonen.

Jonas peker på en tanke som går igjen hos alle tre:

Hvis du kan det du snakker om fra før, så er det enkelt å identifisere når AI gjør en feil. Men hvis det er noe som er helt nytt for deg og du bare bruker AI til det, så ender det jo opp med at du tror på det AI-en sier, så kan det fort hende at det er helt feil.

Dette er et nyttig poeng å ta til seg. Sitatet har en sammenheng som kanskje ikke er åpenbar ved første øyekast. Vygotskij beskriver læring som en bevegelse i den proksimale utviklingssonen, fra det eleven kan fra før med støtte fra en mer kompetent andre. Denne bevegelsen forutsetter at eleven allerede er i sonen og at det finnes et gap mellom det de vet fra før og det de forsøker å forstå. Når KI gir svaret direkte til en elev som ikke har noe kunnskap å vurdere det ut ifra, hopper eleven over sonen. Eleven mottar noe uten å ha gått gjennom prosessen som skulle ført dit og eleven vil kanskje risikere å gå glipp av selve læringen. Dette er ikke fordi KI støttet eleven feil, men fordi grunnlaget for støtte ikke var til stede.

4.4 Falsk suksess og ekte mestringstro

Hva sitter man igjen med etter å ha levert en oppgave der KI har gjort mye av arbeidet? Svarene spriker på tvers av informantene og det er nettopp dette som gjør dem interessante, men Jonas legger til noe som er verdt å merke seg:

Når du har folk som bare tar oppgavebeskrivelsen, limer den inn i chat og får resultatet ut, og bare limer det inn for å sende det videre, jeg føler at det er dumt. Det er både uetisk, både mot deg selv og mot læreren. Og du lærer jo ingenting på det.

Her snakker Jonas om atferd han selv, noen minutter tidligere i intervjuet, har beskrevet å gjøre, men som er vanskelig å motstå. Så selv om man vet hva som er riktig er det kanskje ikke alltid man klarer å følge dette.

Til tider er det overbevisende logikk, men den inneholder en forutsetning som er verdt å undersøke nærmere. Senere i intervjuet spørres Jonas om hvem som fortjener best karakter, den som har brukt mye tid eller den som har levert best resultat. Han svarer uten å nøle:

Innsats har jo noe å si, men jeg mener man ikke skal bli belønnet for innsats, fordi resultat er jo også noe som er veldig viktig. Det har ingenting å si hvis jeg prøver mitt beste på noe, men ikke får resultater. Hvis jeg driver med aksjer for eksempel og

putter inn alt i bitcoin fordi jeg tenkte at det skulle være bra, men så endte det opp å være dårlig, da har jeg jo hatt bra innsats og god intensjon, jeg har prøvd, jeg har gjort mitt beste, men resultatet var jo dårlig.

Jonas beskriver en tankegang der resultatet er det viktigste, og innsats ikke spiller noen rolle for om noe regnes som en suksess. Attribusjonsteorien kan forklare hvorfor en slik suksess ikke føles falsk for ham. Hvis resultatet er bra, er det bra, uansett hvem eller hva som har laget det. Suksessen forklares med selve resultatet, ikke med arbeidet bak. Derfor opplever han heller ingen indre konflikt når KI gjør arbeidet. Dette gjør Jonas til en interessant kontrast til Amina, som er i samme situasjon, men opplever den på en helt annen måte.

Amina på den andre siden erkjenner den indre konflikten spontant, uten at vi spør direkte:

Det er sånn at jeg har gjennomført oppgaven og blitt ferdig med det, men jeg har egentlig ikke lært noe ut av det. Jeg har ikke fått noe ut av oppgaven.

Dette er falsk suksess i sin reneste form. Et ytre resultat som ikke samsvarer med reell faglig utvikling. Funnet gjelder ikke bare i dette materialet. Deng et al., (2025) dokumenterer det samme paradokset og finner at KI kan forbedre studenters prestasjoner, men uten noe tydelig positiv effekt på elevens tro på egne evner. Aminas opplevelse av tomhet etter innlevering er ikke et unntak, men et mønster som støttes av større forskning. Bandura er tydelig på at autentiske mestringserfaringer, der eleven er den aktive aktør, er den viktigste kilden til reell mestringstro (McLeod, 2024). Når KI overtar prosessen, fratras eleven nettopp disse erfaringene. Ut ifra attribusjonsteorien er dette også problematisk. Hvis suksessen forklares med verktøyet og ikke eleven selv, utvikles det ikke indre mestringstro, uansett hvilken karakter eleven får (FIKS, 2025). Amina beskriver også en periode der dette var spesielt tydelig:

Jeg pleier å bruke det veldig mye på alt, på oppgaver, rapporter og innleveringer og sånt, uten å prøve det først. Uten å prøve å løse oppgaven selv først.

Det er verdt å se på dette. Amina beskriver ikke en enkelthendelse, men en vane som strakk seg over tid. Dette er det nærmeste materialet kommer en beskrivelse av hva som skjer når hjelpemiddelet aldri fjernes. KI går fra å være et midlertidig redskap til å bli en permanent erstatning for den mentale prosessen eleven egentlig skulle ha gjennomgått selv. Bandura er tydelig på at mestringstro bygges gjennom autentiske erfaringer over tid. Det motsatte gjelder like fullt, fravær av slike erfaringer over tid svekker mestringstroen like mye (McLeod, 2024).

Tariq beskriver en annen konsekvens. På spørsmål om KI påvirker lyst til å lære, svarer han:

KI det får faktisk min lyst til å lære nye ting ganske ned, fordi jeg vet at jeg alltid kan få svar på ting gjennom KI, i stedet for at jeg måtte sitte og pugge skikkelig lenge. I enkelte fall føler jeg at mye av undervisningen er ganske ubrukelig.

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien er dette interessant å se på. Tariq opplever ikke lenger at skolearbeidet gir ham noe han ikke kan få raskere gjennom KI, og dette undergraver det Deci og Ryan kaller behovet for kompetanse, en av de tre grunnleggende forutsetningene for indre motivasjon (Stai, 2021). Men konsekvensen stopper ikke der. Når Tariq ikke lenger opplever vekst gjennom egen innsats, svekkes også mestringstroen, noe som gjør det mindre gunstig å prøve selv neste gang. Bandura påpeker at mestringstro ikke bare påvirker hvordan vi presterer, men hvilke oppgaver vi er villige til å forsøke i det hele tatt (McLeod, 2024). Det Tariq beskriver er derfor ikke latskap, men begynnelsen på et selvforsterkende mønster der KI gradvis erstatter den erfaringen som skulle ha bygget troen på egne evner.

Tariq forklarer også hvordan KI-bruk kan utnyttes på en positiv måte:

Jeg har brukt KI for å stille meg masse spørsmål og da har jeg først fått veldig mange feil, men etter hvert, med masse øving og lesing og skriving, så har jeg til slutt fått det resultatet jeg ønsket. Da fikk jeg femmer på den prøven også. KI har guidet meg gjennom hele prosessen.

Her kan KI fungere som et hjelpemiddel, som er midlertidig, elevstyrt og rettet mot å gjøre eleven mer selvstendig. Mestringsfølelsen Tariq sitter igjen med, kan derfor være reell, fordi innsatsen i stor grad var hans egen. Dette tyder på at forskjellen mellom KI som erstatter og KI som støtter kan ha betydning for om mestringsfølelsen oppleves som ekte. Samtidig handler dette trolig ikke bare om teknologien, men om hvordan eleven velger å bruke den.

4.5 Hva er grensen mellom støtte og juks?

Alle tre har et reflektert forhold til hva som er grensen mellom smart bruk og juks. Tariq er den klareste:

Hvis du får den til å gjøre alt for deg, så vil jeg si at det er juks, fordi det er jo ikke du som har gjort det.

Når vi spør om de selv har krysset denne grensen, svarer alle tre ja. Tariq beskriver en situasjon konkret:

Jeg hadde helt glemt å gjøre den. Jeg hadde noen få minutter på meg, så da ba jeg KI om å gjøre alt for meg. Den lagde PowerPoint-presentasjon, fiksa bilder, genererte bilder, kilder, alt sammen. Og så leverte jeg det inn. Jeg reddet meg selv, for konsekvensen av å ikke gjøre oppgaven hadde vært større enn å levere en oppgave som jeg kun brukte KI til.

Tariq begrunner ikke valget med at det var riktig, men at konsekvensen av det motsatte var verre. Zhai et al. (2024) gir dette en grundig forklaring. Avhengighet av KI fører til at brukere ønsker raske løsninger istedenfor krevende tenkning. Samtidig vil evnen til å vurdere analytisk og tenke kritisk svekkes jo mer avhengig man blir. Det Tariq beskriver er ikke bare et etisk valg tatt i en presset situasjon, men kan også være et repeterende mønster som forskere gjenkjenner ved avhengighet av KI. Gapet mellom det informantene sier de mener og det de faktisk gjør, fremstår som et av de mest oppsiktsvekkende funnene i materialet.

Amina representerer en forskjell, hun får dårlig samvittighet når hun vet hun sliter med faget og likevel lar KI ta over. Hun sier at dårlig samvittighet gir henne motivasjon til å jobbe med stoffet selv. Dette peker mot noe som kan være en sunnere attribusjonsrespons enn Tariqs konsekvensetikk. Amina vet hva hun mangler og det gir henne driv, en indre attribusjon som potensielt kan styrke mestringstro over tid.

Avslutningsvis beskriver alle tre store forskjeller mellom lærerne i synet på KI-bruk. Jonas oppsummerer det presist:

Læreren min i politikk ber meg aktivt bruke det. Mens læreren min i realfag sier at det ikke funker

Denne uklarheten belyser et dilemma der elevene møter motstridende forventninger til bruk av KI. Det kan gjøre det vanskelig å vite hva som er riktig bruk, og innebærer at elevene i stor grad må trekke egne etiske grenser i en skole som ennå mangler et felles pedagogisk rammeverk for KI-bruk.

5. Avslutning

Denne studien stilte et enkelt spørsmål: Hvilken betydning har KI for elevers læring og mestringstro? Svaret viste seg å være alt annet enn enkelt. Det vi fant, er at KI ikke gjør noe bestemt med elevene. Det forsterker det som allerede er der. Teknologien er nøytral, men konteksten den brukes i, er det ikke. Når en elev møter KI med nysgjerrighet og faglig trygghet, blir verktøyet en støtte i læringsprosessen. Når eleven møter det med stress, tidspress og frykt for å mislykkes, blir det en erstatning for læringen. Det er her tittelen på denne oppgaven får sin fulle mening: Det koster ingenting. Det er derfor det er dyrt.

For eleven oppleves KI som uten kostnad. Verktøyet er umiddelbart tilgjengelig, alltid villig og alltid raskt. Det krever ingen særlig innsats å bruke, ingen venting og ingen synlig pris. Men denne tilgjengeligheten har en kostnad som ikke vises i noen faktura. Prisen betales i mestringserfaringer som aldri finner sted, i motivasjon som gradvis svekkes, og i læring som erstattes av resultater. Når verktøyet føles kostnadsfritt å bruke, men viser seg dyrt å stole på, er det fordi kostnaden ikke måles i kroner, men i det som går tapt underveis.

Eleven som er nysgjerrig og tar ansvar for egen læring, finner i KI et verktøy som kan gjøre læringen dypere. Eleven som er presset, umotivert eller redd for å feile, finner i KI en snarvei som kan risikere at læringen uteblir helt. Tariq fikk femmer på naturfagprøven fordi han brukte KI til å øve mer, ikke mindre. Amina leverte oppgaver hun selv visste hun ikke hadde lært noe av. Begge brukte det samme verktøyet, men betalte en helt annen pris når det kommer til læring og mestringstro. Dette paradokset støttes av forskning. Deng et al. (2025) dokumenterer det samme på tvers av 69 studier: KI kan forbedre resultater, men styrker ikke elevens tro på egne evner. Zhai et al. (2024) viser at overavhengighet av KI gradvis svekker evnen til å tenke selvstendig og kritisk. Det vi finner i tre intervjuer ved en studiespesialiserende videregående skole, er altså ikke unikt. Det synes å være et mønster.

Det mest oppsiktsvekkende funnet er ikke at elever bruker KI til å jukse. Det er at de vet de gjør det, setter ord på hvorfor det er galt, og gjør det likevel. Gapet mellom det de mener og det de gjør, er ikke et tegn på moralsk likegyldighet. Det er et tegn på elever som lever under et press der karakteren teller mer enn læringen, og der KI alltid er ett tastetrykk unna. Det er ikke primært et elevproblem. Det er et systemproblem. Når snarveien føles kostnadsfri, blir den også uimotståelig.

Bandura viser at mestringstro bygges gjennom erfaringer der eleven selv gjør arbeidet. Vygotskij viser at støtte skal løfte eleven mot ny kunnskap, ikke fjerne anstrengelsen som er selve kjernen i læring. Deci og Ryan viser at ytre motivasjon driver eleven mot den korteste veien, ikke den dypeste. Alle tre teoriene peker i samme retning: det er ikke hva du gjør, men hvorfor og hvordan, som avgjør om du faktisk lærer noe. Når KI tar over prosessen, betales prisen i det som aldri blir bygget. Når eleven hopper over anstrengelsen, hopper eleven også over læringen. Det er den kostnaden denne studien synliggjør.

Studien har sine begrensninger. Tre informanter fra én skole gir ikke grunnlag for å generalisere til alle elever i norsk videregående. Utvalget er lite og rekruttert gjennom eget nettverk, noe som kan ha ført til at vi intervjuet elever som er mer reflekterte enn gjennomsnittet. Fremtidig forskning bør undersøke dette med et bredere og mer variert utvalg, over lengre tid, og særlig se på sammenhengen mellom ulike typer KI-bruk og faktisk læringsutbytte målt gjennom både prestasjoner og elevenes egen opplevelse av læring.

Det hadde også vært nyttig å undersøke hvordan lærere kan veilede elever mot produktiv KI-bruk, og hva som kjennetegner skoler der KI faktisk styrker læringen i stedet for å undergrave den. Spørsmålet er ikke bare hva KI gjør med elevene, men hva skolen kan gjøre for at KI blir et verktøy som støtter i stedet for å erstatte. Kanskje handler det om å gjøre den virkelige kostnaden synlig før den er betalt.

Det denne studien likevel kan si med trygghet, er at spørsmålet om KI i skolen verken kan besvares med et forbud eller en tillatelse. Det krever noe vanskeligere: en skole som tar på alvor at motivasjon, mestringstro og læring henger uløselig sammen, og at ingen av disse bygges av en maskin som tenker i stedet for deg. For eleven føles det som om KI koster ingenting å bruke. Men det er nettopp derfor prisen kan bli så høy.

6. Kilder

- Bolstad, B. (2022). Motivasjonsteori: Selvbestemmelse og tre grunnleggende behov. FIKS, Universitetet i Oslo. Hentet 5. Mars 2026 fra:
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/motivasjon/3-selvbestemmelse-og-tre-grunnleggende-behov.html>
- Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227, artikkel 105224. Hentet 7. Mars 2026 fra:
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224>
- Erdal, S. F., & Granlund, L. (2021). *Fokus: Sosiologi og sosialantropologi*. Aschehoug.
- Gilje, Ø., Ludvigsen, S., & Mørch, A. (2023, 7. september). Kunstig intelligens: Fra hype til realitet gjennom didaktisk FoU-arbeid. *Utdanningsnytt*. Hentet 5. Mars 2026 fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/anders-morch-chatgpt-fagartikkel/kunstig-intelligens-fra-hype-til-realitet-gjennom-didaktisk-fou-arbeid/372490>
- McLeod, S. (2025, 1. mai). Hentet 5. Mars 2026 *Bandura's self-efficacy theory of motivation in psychology*. Simply Psychology. Hentet 5. Mars 2026 fra:
<https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html>
- Mozilla Norge. (2026). KI i den norske skolen 2025: Mellom kreativ støttepartner og digital kildekritikk. Hentet 5. mars 2026 fra: <https://firefox.no/ki-i-den-norske-skolen/>
- Ryssevik, J. (2026). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 11. Mars 2026 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2026/sporsmal-skole-norge-hosten-2025>
- Sandvik, E. (2024). Dybdelæring. Store norske leksikon. Hentet 5. mars 2026 fra:
<https://snl.no/dybdel%C3%A6ring>
- Stai, S. (2021, 9. februar). *Selvbestemmelsesteorien*. NDLA. Hentet 5. Mars 2026 fra:
<https://ndla.no/nb/r/pedagogisk-arbeid-hs-bua-vg2/selvbestemmelsesteorien/1119c67253>

Svendsen, T. F.(2021). Psykologi 1. Aschehoug.

Tjønn, H., Ludvigsen, S. R., & Mørch, A. (2024). Bruk av generativ kunstig intelligens i grunnskolen – hvordan utforme undervisningsopplegg. *Bedre Skole*. Hentet 5. Mars 2026 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/bruk-av-generativ-kunstig-intelligens-i-grunnskolen--hvordan-utforme-undervisningsopplegg/>

Utdanningsdirektoratet. (2025): Dybdeløring. Hentet 5. Mars 2026 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2024). Råd om kunstig intelligens i skolen. Hentet 5. Mars 2026 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/#a219365>

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, artikkel 28. Hentet 7. Mars 2026 fra: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

7. Vedlegg

1. Samtykkeskjema

2. Intervjuguide