PENNAN, PROMPTEN OCH PARAGRAFEN
– några tankar om hur juristutbildningens skriftliga examinationsmoment kan utformas för att möta generativ AI*

*av Richard Croneberg***
Biträdande universitetslektor i finansrätt vid Juridiska fakulteten, Lunds universitet

I takt med att generativ AI har blivit både bättre och mer lättillgänglig har skriftliga examinationsformer såsom uppsatser och hemtentamen börjat ifrågasättas.[1] Med stöd i den traditionella synen på generativ AI som ett otillåtet hjälpmedel, där studenten genom tekniken inte själv formulerar de skriftliga inlämningarna som ska bedömas, beklagar sig lärarkollegor över hur skrivuppgiften urholkas och riskerar att bytas ut som examinationsmoment. Samtidigt som examinatorerna oroar sig över att studenterna använder generativ AI så speglar sig samma oro hos studenterna. Utifrån en många gånger obefogad rädsla för att inte kunna ge lika välartikulerade och välgrundade svar som de studiekamrater som använder generativ AI i smyg, finns det en risk att studenter som examineras genom olika skrivmoment lätt kan lockas till att använda den nya tekniken. I mötet mellan denna dubbelriktade oro uppstår ett ökat tryck på att omvärdera examinationsformen, där behovet av att kontrollera vilka hjälpmedel som studenterna använder när de formulerar sina svar riskerar att styra hur utbildningen är pedagogiskt upplagd. I syfte att föregripa denna utveckling diskuterar jag i följande bidrag hur man kan behålla och utveckla det inlärnings- och examinationsmoment som skrivuppgiften inbegriper genom ett föreslå ett par olika sätt man kan anpassa juristutbildningen till den nya tekniken.

1. Inledning

I det stilla samtal som termin efter termin utspelar sig mellan flitiga juriststudenter och examinerande universitetslärare har det skrivna ordet utgjort

* Artikeln har *peer review*-granskats. Jag vill i det här sammanhanget rikta ett hjärtligt tack till den anonyma granskaren som med många goda förslag bidragit till den slutliga framställningen.

** Detta bidrag har författats med stöd av generativ AI, i enlighet med *Living Guidelines on the Responsible Use of Generative AI in Research* (1st Edition, 2024) från Europeiska kommissionens generaldirektorat för forskning och innovation. Generativ AI har specifikt använts för att producera textmaterial som citeras och problematiserats i avsnitt 3 i framställningen. Författaren bär fullt ansvar för innehållet och dess riktighet.

1 Jfr Hartwell, K. och Aull, L., *Editorial Introduction – AI, Corpora, and Future Directions for Writing Assessment* – Assessing Writing nr 57 2023.

Förvaltningsrättslig tidskrift 2025, https://doi.org/10.53292/061f2746.e2c5ce31

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

ett ovärderligt kommunikationskärl för att förstå den enskilde studentens förvärvade kunskaper. När den slutgiltiga inlämningen för terminen lämnats in tar nästa del i denna dialog vid, när examinatorn läser och begrundar det studenten framfört i sin framställning i syfte att avgöra hur dennes enskilda förståelse speglar sig i det innehåll som tagits upp på kursen. Genom detta medium tränas studenten i att analysera juridiska problem, strukturera argument och skriftligen föreslå rättsliga lösningar samtidigt som examinatorn kan identifiera hur nyanserna i studentens sätt att svara står sig i förhållande till de lärandemål som stipuleras för den aktuella kursen. Men vad händer när detta förtroliga utbyte, vilket har präglat juristutbildningens pedagogiska tradition i generationer, undermineras i takt med att avancerade språkmodeller gör sitt intåg i akademin?[2] Vad händer när vi som examinatorer inte med säkerhet kan avgöra att det är studentens egna arbete som ligger till grund för den text som vi examinerar? Och hur ska vi, som lärare på en utbildning som leder fram till en kvalificerad yrkesexamen på avancerad nivå, spegla en verklighet där dessa modeller på sikt kommer att få fullt genomslag i många juristers vardag?[3]

I följande framställning diskuterar jag hur juristutbildningen kan anpassas för att möta dessa nya verktyg. Med stöd i några av de erfarenheter som jag själv har haft av att integrera tekniken i undervisningen på juristprogrammet vid Lunds universitet identifierar jag några av de utmaningar och möjligheter som generativ AI medför. I centrum för framställningen är vikten av att

---

[2] Det är visserligen svårt att fastställa när skriftliga examinations- och lärandemoment först infördes vid landets olika juristutbildningar, men i Lund har detta moment tidigare kopplats till de reformförslag som lades fram av Schlyter under 1840-talet. Reformen hade föranletts av illvilliga rykten om att lundastudenternas kunskaper vid auskultantsförhören i Göta hovrätt ”befunnits så klena i sina kunskaper, att deras på de framställda frågorna angivna svar hade väckt åtlöje”. Även om denna ryktesspridning visade sig vara helt ogrundad tog Schlyter tillfället i akt att, vid den efterföljande översynen av utbildningen, framhålla fördelarna med det skriftliga examinationsmoment framför muntliga diton, då examinatorn gavs ett säkrare tillfälle att ”undersöka examinandi förmåga att använda sina kunskaper, än detta låter sig göra genom frågor och svar, varvid så mycket beror på ett mer eller mindre gott minne, större och mindre förmåga att genast reda sig, att ej bliva modfälld osv.” – se Modéer, K. Å., *Det förpliktande minnet : Juridiska fakulteten i Lund 1666–2016*, Stockholm, 2017 s. 129 ff. Vid den senaste nationella genomlysningen av juristprogrammen i Sverige framträder skriftlig examination som ett återkommande och viktigt inslag i de svenska rättsvetenskapliga utbildningarna, där inte minst uppsatsmomentets färdighetsträning är av central vikt för utbildningen – se Högskoleverket, *Utvärdering av juris kandidatutbildningar samt grund- och forskarutbildningar i juridik, rättsvetenskap, handelsrätt och affärsrätt vid svenska universitet och högskolor* – rapport 2007:18 R.

[3] För ett par exempel på hur olika AI-system testas för att integreras i såväl juristutbildningen som juristyrket se – Choi, J. H., Monahan, A. B. & Schwarcz, D., *Lawyering in the Age of Artificial Intelligence* – Minnesota Law Review 2024 s. 149 ff. och Kieffaber, J., Gandall, K. och McLaren, K., *We Built Judge.ai. And You Should Buy It*, SSRN: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5115184 – hämtad 2025-05-12.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

upprätthålla en rättssäker examination, samtidigt som det skriftliga examinationsmomentet fortsatt kan användas och anpassas för den teknikutveckling som i skrivande stund stöper om yrkesverksamma juristers arbetsmetoder. Bidraget vilar på en stark övertygelse om att skriftlig examination bör vara en fortsatt viktig del av juristutbildningen, men att de moment som omgärdar denna färdighetsträning måste anpassas för att undvika att den nya tekniken motarbetar syftet med examinationsmomentet. Därutöver diskuterar jag även vilka rättsliga begränsningar som hindrar oss som lärare från att integrerar den nya tekniken i bedömningen av studenters skrivuppgifter.

Bortom de utmaningar som följer av att hantera generativ AI i bedömningen av skriftliga examinationsuppgifter föreligger en stor potential i hur man kan integrera dessa modeller i undervisningen.[4] Genom att t.ex. använda AI som en resurs i interaktiva lärandeplattformar kan generativ AI bistå i studenters självstudier, där studenten t.ex. kan få ett personligt anpassat gränssnitt med individuell feedback på hur dennes progression utvecklar sig i förhållande till lärandemålen.[5] Eftersom följande bidrag uteslutande fokuserar på de utmaningar som den skriftliga examinationsformen står inför diskuteras inte denna potential i följande framställning. Med det sagt bör den här inlagan inte uppfattas som teknikfientlig – tvärtom är min avsikt att identifiera utmaningarna i syfte att överkomma dessa genom att möta och/eller integrera generativ AI i undervisningen på ett genomtänkt sätt.

Artikeln, som tydligt utgår från examinatorns perspektiv, är uppdelad i två delar. Den första delen inleds med en redogörelse för de regelverk som styr universitetsläraren i sin roll som examinator. Avsnittet inbegriper en kort genomgång av de centrala förvaltningsrättsliga regleringarna, en närmare motivering till varför generativ AI inte får användas av examinatorn i dennes myndighetsutövning och en diskussion om hur svårt det är för en examinator att bedöma studenters kunskapsnivåer i en tid av generativ AI. Därefter följer två avsnitt med diametralt olika utgångspunkter. I det första undersöks hur det skriftliga examinationsmomentet kan anpassas för att kontrollera att generativ AI inte används, följt av ett avsnitt där jag diskuterar hur AI kan integreras på ett kontrollerat sätt i skrivmomentet för att möjliggöra tekniken i examinationen. Avslutningsvis sker en kort reflektion över hur jurist-

[4] Se t.ex. Mollick, E. R. och Mollick, L., *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts* – The Wharton School Research Paper, SSRN: https://ssrn.com/abstract=4475995 – hämtad 2025-05-12.

[5] Denna föreställning är inte bara ett utfall av min egna preferenser som lärare och examinator, utan grundar sig även i att denna examinationsform många gånger är den form som våra studenter lär sig mest utav – se Elmgren, M. & Henriksson, A.-S., *Universitetspedagogik*, Lund, 2016 s. 254.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

utbildningen kan balansera traditionella examinationsformer med teknologiska framsteg för att upprätthålla både rättssäkerhet och pedagogisk kvalitet.

2. Examination och lärandemål i en tid av generativ AI

2.1 Generativ AI – ett ensidigt verktyg i mötet mellan examinatorn och studenten

2.1.1 Kort om examinatorns myndighetsutövning

Innan man närmar sig frågan om hur generativ AI kan integreras i examinationsmomentet är det viktigt att klargöra vilka regler som styr själva examinationen. Bortom de avgränsade praktiker som utkristalliserats inom juridisk forskning om användningen av generativ AI,[6] samverkar nämligen flera olika regelverk på utbildningsområdet som många gånger inskränker möjligheten att använda den nya tekniken som examinator. I centrum för dessa regelverk är själva kursplanen.[7] Genom kursplanen preciseras vilka förutsättningar som studenterna ges i examinationen och hur man som examinator ska bedöma studenternas prestationer.[8] Bortom frågor om kursens nivå, antalet högskolepoäng, krav på behörighet etc. ges högskolor och universitet möjlighet att själva fastställa de föreskrifter som gäller examinationens uppdelning, betygsskala, begränsningar i antalet examinationstillfällen m.m.[9] Hur detta fastställs varierar mellan lärosätena. Vid Lunds universitet regleras t.ex. vissa frågor om examination i den s.k. *rättighetslistan*,[10] medan andra sker i de tillämpningsföreskrifter som gäller för kursplaner för grund- och avancerad nivå.[11] I ljuset

---

6 Se t.ex. de begränsningar som följer av *Living Guidelines on the Responsible Use of Generative AI in Research* (1st Edition, 2024), där gränsen för användningen av generativ AI för att författa olika texter dras vid vad som kan anses utgöra ”medförfattarskap”.

7 Se UKÄ, *Rättssäker examination*, 2020 s. 23.

8 Se 6 kap. 14 § högskoleförordningen. Kursplanen innehåller härigenom föreskrifter i den mening som avses i 8 kap. RF och måste följaktligen följas av såväl examinatorn som studenten – se ibid. s. 23 f. Nämnvärt i sammanhanget är att såväl Högskoleverket som UKÄ återkommande betonat att kursplanens regler måste följas (se t.ex. Högskoleverkets tillrättavisande av examinatorer som ändrar momentet under pågående kurs i Högskoleverkets beslut 2011-12-30, reg.nr 31-3361-11), vilket t.o.m. belagts med skadeståndsansvar för lärosätet – jfr JK:s beslut 2008-10-07, dnr 4881-07-40.

9 Detta överlappas även av andra förpliktelser som bl.a. följer av att lärosätena utgör myndigheter, där t.ex. språklagens (2009:600) krav på att föreskrifter ska vara utfärdade på svenska, diskrimineringslagens krav på lika rättigheter och möjligheter och förvaltningslagens krav på skyndsam hantering i 9 § första stycket FL preciserar ytterligare skyldigheter som knyter an till examinationen.

10 Se *Rättighetslistan – Lunds universitets studenters rättigheter och ansvar*, fastställd av rektor 2024-01-28.

11 Se *Tillämpningsföreskrifter gällande kursplaner för grundnivå och avancerad nivå vid Lunds universitet*, dnr STYR 2023/1026.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

av nämnda tillämpningsföreskrifter tillkommer, inom ramen för universitetets delegationsordning, även ytterligare preciseringar på fakultetsnivå för att återspegla de unika förutsättningar som gäller för olika utbildningar.

Även om examinationen i pedagogisk mening utgör ett särskilt inlärningstillfälle syftar momentet rent formellt till att examinera studentens prestationer i ljuset av kursens lärandemål. Examinatorn ska därför, vid sidan av att säkerställa att examinationen utgör ett avslutande inlärningstillfälle, utforma examinationen så att det mynnar ut i ett beslutsunderlag som, med stöd i de föreskrifter som preciseras i kursplanen, kan ligga till grund för ett slutgiltigt betyg för ett moment och/eller en kurs. På så sätt utgör examinationen en form av myndighetsutövning, vilket ställer särskilda krav på *hur* examinationen får ske och *vem* som i slutändande får examinera.[12] Detta är av särskild vikt i ett betygärendes beredning och avgörandestadie, eftersom frågan om vem som utför examinationen knyter an till dennes ämnesmässiga kompetens – dels vid beredningen av betygsärendets prövning (d.v.s. vem som t.ex. skriver en tentamensfråga), dels när examinatorn prövar och avgör ärendet genom ett slutlig beslut (d.v.s. rättar nämnda tentamensfråga).[13]

Vid sidan av de regelverk som etablerar *vem* som får besluta i ett betygsärende är frågan om *hur* examinatorn ska betygsätta studenternas prestationer. När examinator ska bedöma huruvida studenten uppnått motsvarande betygsnivå i ljuset av de lärandemål som ställts upp i kursplanen föreligger ett visst skönsmässigt utrymme, där det till syvende och sist är upp till examinatorn att avgöra huruvida studenten nått upp till ett visst betyg.[14] Detta

[12] Begreppet *myndighetsutövning* var tidigare en central del av den gamla förvaltningslagen (1986:223) och påverkade vilka förfaranderegler som var tillämpliga. I samband med att begreppet togs bort i den nuvarande förvaltningslagen (2017:900) utvidgades förvaltningslagens tillämpningsområde. Eftersom betygssättning tidigare ansågs utgöra myndighetsutövning bör det förhållandet att begreppet tagits bort inte fått någon praktisk betydelse på de förfaranderegler som tidigare gällde, eftersom examinationen av studenter utgjorde en del av detta kärnområde – se UKÄ (2020) s. 20.

[13] Detta kan naturligtvis problematiseras i det att föreläsare utanför dessa personalkategorier ibland är med i beredningen av vissa betygsärenden genom att t.ex. externa föreläsare rapporterar in närvaro vid särskilda seminariemoment, doktorander hjälper till i poängsättning i rättningen av en skriftlig tentamen etc. I dessa situationer så är det emellertid upp till examinatorn att överse initialstadiet (när ärendet inleds), beredningsstadiet (fastställa hur underlaget för ärendets prövning ska hämtas in), avgörandestadiet (när myndigheten prövar och avgör ärendet genom ett slutligt beslut) och det slutliga verkställighetsstadiet – jfr von Essen, U., *Förvaltningsrättens grunder*, Stockholm, 2022 s. 77 ff. Det räcker emellertid inte att ha en examinator ”på pappret” där denne enbart träder in i verkställighetsstadiet – jfr UKÄ (2020) s. 27.

[14] Även om det i slutändan är upp till examinatorn att avgöra vilket betyg som ska tilldelas en student så sker detta oftast inom ramen för ett kollegialt utbyte. I samspel med andra lärare och kollegor delas erfarenheter vid lärarlagsmöten, pedagogiska kurser etc. och i vissa fall formaliseras även dessa utbyten genom särskilda betygskollegier, där examinatorerna samlas för att diskutera gränsfall i syfte att upprätthålla en konsekvent och likvärdig bedömning.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

slutgiltiga beslut kan i sin tur inte överklagas.[15] I det fall en student inte är nöjd med det satta betyget finns det dock en möjlighet till att ompröva och rätta ett betygsbeslut, förutsatt att examinatorn konstaterar att beslutet var uppenbart oriktigt.[16]

2.1.2 Rättsliga begränsningar vid AI-baserad kontroll av skriftliga inlämningar

Även om det föreligger en viss frihet i *hur* examinatorn såväl kan bereda examinationen som besluta i enskilda fall så måste betygärendet hanteras enligt de regler som stipuleras i såväl regeringsformen som förvaltningslagen.[17] Vid sidan av kraven på en likvärdig, saklig och opartisk bedömning föreligger det därutöver ytterligare regelverk som ställer krav på hur myndighetsutövningen får gå till. I en tid då generativ AI och olika former av nya digitala hjälpmedel gör sitt intåg i högskolesfären är det därför extra viktigt att hålla de regler som gäller för automatiserat beslutsfattande i åtanke. Av särskild vikt för denna form av examination är de två regelverk som å ena sidan tar sikte på hanteringen av data, å andra sidan inriktar sig på användningen av AI. Medan det senare utgör ett tämligen nytt och outforskat område genom AI-förordningens intåg så har regleringen av t.ex. digitala hjälpmedel i form av självrättande prov funnits på plats under en längre tid.

Från det tidiga dataskyddsdirektivet till dagens dataskyddsförordning så har de integritetsskyddande regelverken begränsat möjligheten att fatta helt automatiserade myndighetsbeslut med stöd i personuppgifter.[18] Även om förvaltningslagen inte uttryckligen hindrar möjligheten till automatiserat beslutsfattande så inskränks denna möjlighet genom dataskyddsförordningen, varvid den enskilde vid denna typ av myndighetsutövning bl.a. ska underrät-

---

15 Se 12 kap. 2 och 4 §§ högskoleförordningen. Detta hindrar emellertid inte studentens att, i det fall betygsärendet inte avgörs på utsatt tid, överklaga i mål som avser möjligheten att begära att ett betygsärende avgörs i enlighet med 12 § FL – se UKÄ (2020) s. 75 f.

16 Se 6 kap. 23–24 §§ högskoleförordningen. Nämnvärt i sammanhanget är att en omprövning eller rättelse enbart kan se till studentens fördel – en begäran av omprövning kan inte ske för att denne ska få ett lägre betyg och/eller bli underkänd på kursen. Medan det förstnämnda kan ses som ett högst hypotetiskt scenario är det senare inte helt ovanligt inom juristprogrammet, där vissa studenter i villfarelsen om enskilda betygs betydelse för dennes efterföljande karriärmöjligheter hellre blir underkänd på momentet (och därigenom få möjlighet att skriva omtentamen) framför att få ett lägre betyg.

17 Se t.ex. likhetsprincipen i 1 kap. 9 § RF men även jävsbestämmelserna i 16–18 §§ FL.

18 Jfr art. 15 i Europaparlamentets och rådets direktiv 95/46/EG av den 24 oktober 1995 om skydd för enskilda personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och art. 22 i Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter, och om upphävande av direktiv 95/46/EG. Se även Palmiotto, F., *When Is a Decision Automated? A Taxonomy for a Fundamental Rights Analysis* – German Law Journal 2024 s. 213 ff.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

tas att beslutet är automatiserat, att denne får en möjlighet att få beslutet granskat av en riktig person och/eller att den enskilde får en möjlighet att överklaga det automatiserade beslutet.[19] I vissa fall, såsom i högskolesektorn, har möjligheten till automatiserat beslutsfattande helt uteslutits, varigenom ett betygsbeslut enbart kan fattas av en särskilt utsedd lärare.[20] Detta krav hindrar emellertid inte examinatorn från att använda digitala hjälpmedel som stöd för sitt beslut, förutsatt att examinatorn själv beslutar i sista steget av betygsärendet.[21] Detta föranleder i regel inget problem i det fall man t.ex. har ett självrättande quiz, men vad händer när de funktioner som följer av generativ AI gör sig gällande som ett attraktivt alternativ för att göra en första genomläsning av en text? Givet att det inte är möjligt att låta ett AI-system ta det formella beslutet, hur långt kan systemen användas för att bereda beslutet?

För att fullt ut förstå hur långt en examinator kan gå i användningen av digitala hjälpmedel är det viktigt att se till de bestämmelser som följer av EU:s nya AI-förordning.[22] Med stöd i en riskbaserad modell där AI-system kategoriseras utifrån tre olika nivåer – förbjudna,[23] högrisk och övriga – inordnar AI-förordningen system som används till automatiserat beslutsfattande under kategorin *högrisk*.[24] För att ett sådant system ska kunna används måste det uppfylla särskilda krav på transparens och kvalitetssäkring, där möjligheten att granska ett automatiserat beslut genom ett särskilt granskningsförfarande står i centrum.[25] Därutöver måste såväl leverantörer som användare även uppfylla en handfull specifika krav på riskhantering, teknisk dokumentation och cybersäkerhet innan systemen får tas i bruk.[26]

---

19 Jfr prop. 2016/17:180 s. 179 ff., 28 § FL samt art. 22.2 i dataskyddsförordningen.

20 Se 4 § FL och 6 kap. 18 § HF.

21 Nämnvärt i sammanhanget är att de bestämmelser som gäller för högskoleförordningen för utbildning, studenter och doktorander inte gäller för de öppna nätbaserade utbildningar som tillhandahålls genom s.k. MOOCs (Massive Open Online Courses). Följaktligen finns det en möjlighet att använda automatiserat beslutsfattande med stöd i 28 § FL i dessa fall – se UKÄ (2020) s. 120.

22 Se Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2024/1689 av den 13 juni 2024 om harmoniserade regler för artificiell intelligens (AI-förordningen) och om ändring av vissa unionslagstiftningsakter. Nämnvärt i sammanhanget är att bestämmelserna som reglerar förbjudna AI-system blir tillämpliga sex månader efter att förordningen träder i kraft, bestämmelserna om upprättandet av uppförandekoder blir tillgängliga efter nio månader, bestämmelserna som reglerar AI-system för generella ändamål träder i kraft efter 12 månader, medan reglerna för högrisksystem blir tillämpliga först efter 36 månader.

23 Se art. 5 i AI-förordningen, som i denna kategori listar system som används för att manipulera beteenden eller introducera system för social poängsättning som förbjudna.

24 Se art. 7 i AI-förordningen med vidare stöd i bilaga III.

25 Se art. 8–15 jämte 22 i AI-förordningen.

26 Ibid.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

Som exempel på användningsområden där högrisksystem kan komma att användas nämner AI-förordningen beslutsprocesser som berör kritisk infrastruktur, anställningsfrågor, tillgång och nyttjande av viktiga privata och offentliga tjänster samt förmåner etc.[27] Av särskilt intresse för förevarande artikel inbegriper det även potentiella användningsområden inom såväl utbildningsväsendet som juridiken, där rättstillämpning, brottsbekämpning, migration, asyl och gränskontroller nämns särskilt jämte användningen av AI-system inom utbildning.[28] Vid sidan av de frågor som berör själva antagningen och tilldelningen av utbildningsplatser medför följaktligen AI-förordningen särskilda krav på användningen av AI-system vid examination. För att en examinator ska kunna använda generativ AI för att t.ex. granska en uppsats eller ett tentamenssvar i ett initialt skede behöver examinatorn upprätta en riskanalys där hen kan säkerställa att det inte föreligger någon fara för en partisk och/eller en felaktig bedömning i AI-systemet.[29] Lägg därtill att examinatorn dels måste ha en överblick av systemets datakvalitet och funktion,[30] dels kunna förklara hur AI-systemet kommit fram till sin bedömning (vilket med hänsyn till den *blackbox-problematik* som noterats i nuvarande generativa AI-system har beskrivits som närmast omöjlig) och förutsättningarna för att använda AI-system vid examination framstår som mycket begränsat i skrivande stund.[31]

---

27 Se art. 6.2 med stöd i bilaga III till AI-förordningen.

28 Ibid.

29 Se art. 9 i AI-förordningen.

30 Se art. 10 och 13 i AI-förordningen.

31 Se art. 14 i AI-förordningen. De utmaningar som är förknippade med det s.k. blackbox-problematiken har behandlats av flera författare i litteraturen, där just frågan om transparens är nära förknippad med huruvida man kan rättfärdiga automatiserat beslutsfattande utan att fullt förstå hur ett AI-system kommer till sin slutsats – jfr t.ex. Koivisto, I., *Thinking Inside the Box: The Promise and Boundaries of Transparency in Automated Decision-Making*, Oxford, 2023 s. 66 ff. och Brożek, B. m.fl., *The Black Box Problem Revisited – Real and Imaginary Challenges for Automated Legal Decision Making* – Artificial Intelligence and Law 2023 s. 427 ff. Diskussionen påminner om de rättsteoretiska diskussioner som förts om ett intuitivt upptäckande (*Process of Discovery*) och ett argumenterande rättfärdigande (*Process of Justification*) inom rättstillämpningen (se t.ex. Wasserstrom, R., *The Judicial Decision – Towards a Theory of Legal Justification*, Stanford, California 1961), där utmaningarna förknippade med generativ AI:s svarta låda framförallt är knuten till *Process of Discovery*. I ovan refererat bidrag konkluderar Koivisto med följande slutsats: ”*That said, it seems impossible to permanently eradicate black boxes in decision-making. Whether we are talking about hungry judges or algorithms, which covertly privilege certain people over others, or even some kind of hybrid transcending the human–machine distinction, the complexity of decision-making cannot be reduced to simple steps of reasoning without something being lost. Following Bucher, mythologizing the inner workings of machines is not helpful. Neither should we think that algorithmic logics were somehow more hidden and black- boxed than the human mind, which is, as explained, a black box too.*” För en närmare kritik av blackbox-problematiken, där Blucher argumenterar för att dekonstruktionen av algoritmer och den svarta låda som tillskrivs AI-system inte utgör en

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

Givet de många utmaningar som man som examinator står inför är det viktigt att svenska lärosäten antar policys och andra vägledande dokument som kan stödja lärare vid examination. Ett exempel på detta är *Juridiska fakultetens lärarpolicy för generativ artificiell intelligens (GAI) i undervisning och examination*, vilken antogs år 2023 i syfte att föregripa de pedagogiska och rättsliga utmaningar som följer vid nyttjandet av dessa nya verktyg.[32] Policyn förbjuder t.ex. användning av AI-detektorer, d.v.s. programvaror som försöker avgöra om en text är AI-genererad, om dessa inte är godkända av universitetet. Skälet är att sådana verktyg typiskt sett kräver att studenternas texter laddas upp till externa servrar, vilket enligt fakulteten riskerar studenternas personliga integritet och rätt till dataskydd.[33] Vidare betonas att examinatorn inte får underkänna en uppgift på grundval av bristande självständighet, om inte detta uttryckligen framgår av kursplanens lärandemål. Det måste också ha kommunicerats till studenterna i början av kursen vad som räknas som tillåten respektive otillåten användning av AI. Vid sidan av denna policy finns ett motsvarande dokument för studenter, vilken man som lärare och examinator kan hänvisa till i det fall det uppstår oklarheter kring vad som utgör tillåten användning av generativ AI.[34]

2.2 Svårigheterna med att bedöma skriftliga svar och inlämningar efter generativ AI:s intåg

2.2.1 Kort om examinationens koppling till lärandemål

Även om examinatorn måste förhålla sig restriktivt till användningen av AI i betygssättningen befinner sig studenten i en något annorlunda situation. Med den snabba utvecklingen av generativa språkmodeller har studenter i dag tillgång till verktyg som kan generera välformulerade, strukturerade och

oöverstiglig epistemologisk utmaning, se – Bucher, T., *If… Then : Algorithmic Power and Politics*, New York, 2018 s. s. 41 ff.

[32] Se *Juridiska fakultetens lärarpolicy för generativ artificiell intelligens (GAI) i undervisning och examination*, STYR 2023/2719.

[33] Vid sidan av de utmaningar som följer av integritet och dataskydd så har effektiviteten av sådan programvara ifrågasatts – se t.ex. Perkins m.fl., *Game of tones: Faculty detection of GPT-4 generated content in university assessments*, 2023 arXiv preprint. arXiv:2305.18081 som i studien visar att även om det använda detekteringsverktyget (i det här fallet *Turnitin*) identifierade 91 % av de inlämningarna som innehöll viss AI-genererad text var det bara 54,8 % av det AI-skrivna innehållet som upptäcktes totalt sett. I en annan studie rapporterad av MIT Technology kunde man konstatera en ännu sämre träffsäkerhet när man genom att prompta och bearbeta texten lyckades lura detektorn *Quillbot*, jfr Williams, R. *AI-text detection tools are really easy to fool*, MIT Technology Review – https://www.technologyreview.com/2023/07/07/1075982/ai-text-detection-tools-are-really-easy-to-fool/ hämtad 2025-05-12.

[34] *Juridiska fakultetens studentpolicy för generativ artificiell intelligens (GAI) i undervisning och examination*, STYR 2023/2719.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

ofta korrekta svar på komplexa examinationsfrågor. Detta väcker en central fråga – hur kan vi som examinatorer med säkerhet avgöra om ett tentasvar, en uppsats eller annan skriftlig inlämning speglar studentens förståelse av ämnet eller endast är ett resultat av en AI-genererad text? Denna problematik blir särskilt märkbar om vi analyserar olika skriftliga svar utifrån de lärandemål som stipuleras i kursplanen. SOLO-taxonomin, en modell som används vid Juridiska fakulteten i Lund för att strukturera kursernas lärandemål och reglera utgångspunkterna för hur studenters kunskapsnivåer ska bedömas.[35]

I korthet inbegriper SOLO-taxonomin fem olika steg där studenters förvärvade kunskaper progressivt kan observeras.[36] Hierarkin inleds med den *prestrukturella* nivån, där studenten dessvärre inte uppvisar några ämneskunskaper utan snarare fokuserar på en eller flera aspekter som är irrelevanta utifrån det som tagits upp inom kursen. I det fall studenten emellertid visar att hen kan identifiera, namnge eller på något sätt återskapa det som berörts i undervisningen, kan detta inordnas i en *unistrukturell* förståelse av ämnet. Detta inbegriper i regel en kunskapsnivå där studenten fokuserar på *en* relevant aspekt. I kontrast till det *unistrukturella* ger den efterföljande, *multistrukturella* nivån, uttryck för en förståelse där studenten fokuserar på flera relevanta aspekter, genom att beskriva, definiera, exemplifiera och klassificera viktiga punkter som berörts i undervisningen, utan att för den delen se kopplingen mellan dem – studenten ser helt enkelt inte skogen för alla träd. I stället är det först inom det efterföljande steget, på den *relationella* nivån, som studenten visar prov på en integrerad förståelse genom att förklara, jämföra, kategorisera och analysera det som berörs inom kursen i en integrerad helhet. I detta steg markeras en viktig övergång från att ha orienterat sig i ämnet genom att *minnas* och *förstå* kursmaterialet, till att *tillämpa* och *analysera* det som hen har lärt sig. I denna övre del av hierarkin återfinns även den nivå av kunskap som beskrivs som *utvidgad abstrakt*. I detta slutliga steg i taxonomin kategoriseras den kunskapsnivå som studenten uppvisar genom att reflektera,

---

35 Naturligtvis finns det många andra taxonomier där kunskap modelleras i en hierarki bestående av olika nivåer eller steg – se t.ex. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Airasian, P. W., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, 2001 s. 28 ff. och Pettersen, R. C. & Torhell, S.-E., *Kvalitetslärande i högre utbildning : introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*, Stockholm, 2008 s. 273 ff. Eftersom SOLO-taxonomin återkommande används vid utformandet av de lärandemål som finns för juristprogrammet vid Juridiska fakulteten i Lund så har jag emellertid valt detta för att problematisera hur generativ AI utmanar det utbyte som sker mellan student och examinator vid bedömningen av en skriftlig inlämning.

36 Se Biggs, J. B. & Collis, K. F., *Evaluating the Quality of Learning : the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, 1982, som populariserat och vidareutvecklat Blooms idéer, först publicerade i Bloom, B. S., *Taxonomy of Educational Objectives : the Classification of Educational Goals*, New York, 1956.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

problematisera, generalisera och teoretisera vad hen har lärt sig. Centralt för detta utvidgande steg är att studenten, utifrån en integrerad helhet, kan jämföra och dra slutsatser för att överföra denna kunskap på helt nya situationer, vilket fordrar en så god förståelse av ämnet att denna inte bara kan tillämpa kunskaperna utan även visa prov på en analytisk förmåga.[37]

För såväl den inbitne universitetslektorn som den nyligen examinerade studenten på juristprogrammet så har troligtvis olika typer av tillämpningsövningar varit centrala för hur såväl kursen lärs ut som hur den examineras.[38] Inom ramen för en utbildning som leder fram till en yrkesexamen på avancerad nivå är undervisningen i regel utformad för att den nyexaminerade juristen ska ha en rättsvetenskaplig ansats till hur man löser olika samhällsproblem, där inte minst den omtalade juridiska metoden lärs ut i syfte att den framtida juristen ska kunna tolka och tillämpa gällande rätt. Därför ställer juristprogrammet många gånger höga krav vid såväl instudering som efterföljande examination, eftersom studenten inte bara behöver uppvisa en multistrukturell förståelse genom att definiera, exemplifiera och klassificera olika omständigheter, utan även måste tillämpa och analysera vilka av de rättsligt relevanta argument som, i ljuset av rättskällerhierarkin, väger tyngst i den uppkomna situationen.[39] Om vi, i syfte att exemplifiera dessa olika kunskapsnivåer, dock väljer att ställa en mer öppen examinationsfråga så kan vi notera flera olika nivåer utan att för den delen behöva skriva fram en tillämpningsfråga.

I det fall t.ex. en öppen essäfråga i stil med – ”*varför finns det särskilda regler för hur vissa utgifter, såsom avskrivningar, ska periodiseras och dras av i inkomstslaget näringsverksamhet?*” – skulle besvaras inom ramen för delkursen i skatterätt, hade en student med ett prestrukturell förståelse kunnat besvara frågan genom att konstatera ”att näringsidkare har stora utgifter”. Visserligen stämmer påstående om att en näringsidkare kan ha stora utgifter i sin verksamhet, men det besvarar inte frågan om varför vissa utgifter dels kan dras av och dels kan periodiseras i inkomstslaget näringsverksamhet. Om studenten däremot konstaterar att reglerna introducerats ”därför att näringsidkares utgifter ska periodiseras enligt bokföringen”, visar studenten en förståelse för att utgifterna följer bokföringen, även om detta utifrån en unistrukturell förståelse fokuserar på en endast en relevant aspekt. Om studenten i stället framhåller att det är ”därför att en näringsidkares utgifter ska periodiseras

[37] Jfr Elmgren & Henriksson (2016), där jag även hämtat den översatta terminologin ifrån.

[38] Inriktningen på olika tillämpningsmoment har även tidigare bekräftats av UKÄ, *Utvärdering av juris kandidat- utbildningar samt grund- och forskarutbildningar i juridik, rättsvetenskap, handelsrätt och affärsrätt vid svenska universitet och högskolor*, 2007 s. 42.

[39] Jfr Elmgren & Henriksson (2016) s. 268 f., som framhåller fallfrågor inom juridik som ett exempel på ett examinationsmoment där det sker en sammanvägning av olika lärandenivåer.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

enl. bokföringsmässiga grunder" följt av en exemplifiering där hen konstaterar att "anskaffningsutgiften för en näringsfastighet t.ex. ska kostnadsföras genom årliga värdeminskningsavdrag", visas en vidare förståelse för de bokföringsmässiga grunder som studenten fokuserar på i sitt multistrukturella svar. Samtidigt som svaret är delvis korrekt så ger den ingen motivering till varför regelverket är konstruerat som det är, vilket fordrar en relationell kunskapsnivå där studenten kan förklara varför regelverket är konstruerat som det är. Ett sådant svar hade t.ex. kunnat formuleras på följande sätt:

"Därför att kostnadsbilden bättre ska återspegla tillgångarnas värdeminskning över tid. I det fall utgifterna för t.ex. en maskin skulle periodiseras direkt vid inventariets anskaffning hade utgiften bara belastat ett räkenskapsår, trots att maskinen kanske kommer att användas under 10–20 år. Även om denna periodisering hanteras enligt bokföringsmässiga grunder (och med stöd i god redovisningssed) så har lagstiftaren infört särskilda regler för hur vissa utgifter ska periodiseras i inkomstslaget näringsverksamhet för att undvika att den enskilde sänker sin effektiva skatt genom för stora kostnadsavdrag."

Genom detta svar knyter studenten flera relevanta aspekter ihop till en integrerad helhet, där t.ex. den grundläggande idén om att bokföringen bör återspegla verksamhetens kostnadsbild över tid ställs i relation till den begränsning som följer av inkomstskattelagens regler rörande överavskrivningar för att undvika att överskottet justeras ned i så stor utsträckning att verksamhetens överskott uteblir. Även om svaret är väl utvecklat teoretiserar emellertid studenten inte kring hur detta samspel ser ut, vilken hen hade uppnått om den svarat på följande sätt:

"Anledningen till att lagstiftaren infört särskilda regler för hur vissa utgifter ska periodiseras är för att de ska återspegla tillgångarnas värdeminskning över tid och därigenom bättre reflektera verksamhetens resultat och medföljande beskattningssituation. Regleringen har tillkommit för att hantera avvägningen mellan att å ena sidan övervärdera tillgången och å andra sidan undervärdera den, där redovisningen syftar till att etablera ett "tak" medan skattelagstiftningen utgör ett "golv". I det fall tillgångar övervärderas kan det angripas på redovisningsrättsliga grunder medan en alldeles för stor kostnadsföring kan ifrågasättas med stöd i inkomstskattelagen. Frågan om beskattningstidpunkt kan även diskuteras utifrån enskilda näringsidkare […]"

I detta svar kan vi, utöver det som diskuterats ovan, notera hur studenten reflekterar och teoretisera kring spännvidden mellan å ena sidan den redovisningsrättsliga risken att övervärdera en tillgång, å andra sidan den skatterättsliga ambitionen att sätta en gräns för hur en tillgång kan undervärderas. Genom denna iakttagelse mellan redovisningsrätten och skatterätten uppvisar studenten en högre abstraktionsnivå i sina slutsatser, varpå hen problematiserar denna generalisering genom att gå vidare med att diskutera hur

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

beskattningstidpunkten även kan vara avhängig vilken associationsform som den enskilde bedriver sin verksamhet i. På så sätt vidgas frågeställningen och studenten kan därefter gå vidare och reflektera över hur det initiala svaret kan problematiseras beroende på hur frågan är ställd.

2.3 Den skriftliga inlämningsuppgiften – ett urholkat examinationsmoment?

I linje med de svar som diskuterats i föregående avsnitt, vilka utarbetats av mig själv i syfte att förklara hur vår examination samspelar med lärandemålen inom ramen för juristprogrammet, kan vi i dag notera hur olika AI-tjänster enkelt kan anpassa och producera texter på olika nivåer beroende på hur frågan ställs och hur plattformen promptas. Med undantag för en liten språklig justering, där ChatGPT 4o promptats att inleda svaret på frågan med ”anledning till”, kom t.ex. modellen fram till följande svar utifrån tidigare presenterad frågeställning:

> ”Anledningen till att det finns särskilda regler för periodisering av utgifter som avskrivningar i inkomstslaget näringsverksamhet är att säkerställa rättvis beskattning, neutralitet och förutsebarhet. Genom att fördela kostnader över deras ekonomiska livslängd uppnås en rättvisande resultatberäkning och jämförbarhet mellan företag, samtidigt som möjligheterna till skatteplanering begränsas. Regleringen har tillkommit som en avvägning mellan skattelagstiftningens strävan att garantera en försiktig värdering av tillgångar och redovisningsrättens fokus på att undvika övervärdering, vilket bidrar till en tydlig och balanserad tillämpning. På så sätt främjas långsiktigt företagande och en stabil beskattning som ger staten förutsägbara skatteintäkter.”

I likhet med det svar som identifierats under föregående avsnitt visar modellens svar prov på en hög abstraktionsnivå, där inte minst spännvidden mellan redovisningsfrågorna och de underliggande skatterättsliga spörsmålen problematiseras. Eftersom svaret varken omarbetats eller modellen närmare promptats för att uppnå en högre precisionsgrad ger det emellertid en lite vidare träffbild, i det att den först inleder med att identifiera ett antal breda principiella antaganden om förutsebarhet, neutralitet och rättvis beskattning. Även om sådana svepande beskrivningar saknar en närmare koppling till kärnfrågan kan det inledande påståendet inte avvisas som direkt felaktigt, vilket gör det svårt som examinator att avgöra om svaret verkligen uppvisar de kvalitéer som utmärker den högre kunskapsnivån. Medan en students svar många gånger vittnar om en viss tveksamhet inför hur frågan ska förstås och svaret bör formuleras, där alltifrån en inkonsekvent begreppsapparat till vaga formuleringar ger en indikation om studentens kunskapsnivå, kan generativ AI återskapa ett kortfattat och pregnant svar utan en tillstymmelse till tvekan. I linje med Tegnérs bevingade ord om att ”det dunkelt sagda är det dunkelt

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

tänkta" kan en examinator som noterar en glidning i studentens formuleringar särskilja mellan ett svar som uppvisar kvalitéer i den högre respektive lägre kunskapsnivån, medför möjligheten att generera olika texter i AI-gränssnitt att denna möjlighet går förlorad. Skillnaden i den förståelse som krävs för att formulera ett svar på en fråga, där studenten på ett korrekt och självsäkert sätt reflekterar, teoretiserar, generaliserar och analyserar ett spörsmål och de kunskaper som krävs för att generera ett svar med en högre abstraktionsnivå genom AI är i dag mycket svårt att avgöra. Det skrivna ordet förlorar i det här sammanhanget helt enkelt sin kommunikativa bärkraft i interaktionen mellan student och examinator.

Så hur ska det urholkade skriftliga examinationsmomentet anpassas för att kunna möta denna utveckling? En vän av ordning skulle, givet hur generativ AI i framtiden potentiellt kommer att utforma och bearbeta mer av den information som kommuniceras i samhället, eventuellt kunna invända om att frågan är missriktad. Är det verkligen meningsfullt att juriststudenter i framtiden examineras genom inlämningar där de bedöms utifrån deras skriftliga argumentation, när en generativ AI kan sammanställa rättsutredningar, skriva inlagor etc. på en bråkdel av tiden? Givet att språket är ett av juristen viktigaste verktyg är jag helt övertygad om att vikten av att skriva, sammanställa och bearbeta text i framtiden fortsatt är viktigt, vilket emellertid förutsätter att momentet utvecklas snarare än avvecklas. I det följande kommer därför dessa utmaningar att diskuteras i ljuset av såväl några potentiella förslag som ett praktiskt exempel.

3. Potentiell anpassning av skriftliga inlärnings- och examinationsmoment utan generativ AI

3.1 Ett kompletterande examinationssamtal

Även om de åtgärder som man som examinator många gånger har på plats för att försäkra sig om att studenten själv förvärvat de kunskaper som kommer till uttryck i slutinlämningen så måste vi som examinatorer i framtiden ta en mer aktiv roll vid det slutliga uppsatsseminariet. Vid sidan av den granskning som i regel sker av andra studenter i gruppen bör examinatorn därför ta en mer aktiv roll under seminariet. Genom att ställa kontrollfrågor och medverka i de diskussioner som förs mellan opponent och respondenten kan examinatorn få en bild av studentens materiella kunskaper och arbetsprocess i syfte att försäkra sig om att den kunskapsnivå som framkommer i uppsatsen verkligen

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

speglar studentens förståelse av ämnet.[40] Med det sagt kan det vara en svår balansgång mellan att å ena sidan agera examinator, å andra sidan låta studenterna själva utforska rollerna som opponent respektive respondent. För att undvika att man som examinator tar över uppsatsseminariet kan det därför med fördel delas upp i en studentopponering i grupp och ett examinationssamtal. Momentet kan antingen utgöra ett första steg innan man får lägga fram uppsatsen för slutlig opponering vid seminariet, alternativt som ett avslutande samtal där examinatorn vid sidan av detta ytterligare examinationsmoment även kan ge närmare återkoppling kring såväl uppsatsens förtjänster och brister som studentens insats som opponent vid uppsatsseminariet.[41]

I kontrast till ett utökat uppsatsseminarium kan examinatorn vid ett examinationssamtal lägga mer tid på att kontrollera studentens kunskaper i ljuset av själva slutprodukten. Om den mer traditionella uppsatsformen fortsatt ska användas i en tid då generativ AI kan ha använts för att ta fram hela eller delar av framställningen måste examinatorn inte bara fråga sig vilket betyg den skriftliga inlämningen ger prov på, utan även tillförsäkra sig att studenten uppnått lärandemålen. På så sätt utgör examinationssamtalet någonting nytt – för medan oppositionstillfället delvis används för att försäkra sig om att det är studenten själv som skrivit uppsatsen så skulle ett sådant tillfälle mer inrikta sig på att pröva de kunskaperna som hen har fått med sig vid författandet av själva uppsatsen. Genom att komplettera uppsatsseminariet med någon form av examinerande samtal så lägger man helt enkelt frågan om plagiat åt sidan och examinerar i stället hur väl studenten behärskar ämnet med uppsatsen som underlag. För att undvika att samtalet upplevs som ytterligare ett tillfälle där frågan om studenten verkligen själv författat uppsatsen hänger i luften kan momentet med fördel utformas som ett poänggivande moment, där delar av slutbetyg avgörs vid detta avslutande muntliga examinationstillfälle.

3.2 Att orientera sig i studentens kunskapsprogression genom workshops

Ett alternativ till att bedöma studenters kunskapsnivå vid ett avslutande examinationstillfälle är att dela upp såväl skrivmomentet som examinationen i flera steg. Genom att sprida ut examinationen till tre-fyra distinkta tillfällen så får examinatorn en insyn i hur studentens kunskaper utvecklas över tid

[40] En förutsättning för detta är att alla studenter får komma till tals genom att seminariegruppen inte är för stor, jfr Elmgren & Henriksson (2016) s. 257.

[41] Tidigare forskning visar att individuell återkoppling, varpå lärare bekräftar det som studenten har gjort (antingen i form av kritik eller beröm), är av central vikt för att gynna den enskilde studentens lärande – se Øiestad, G. & Trägårdh, E., *Feedback*, Malmö, 2005.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

samtidigt som studenterna lär sig av varandra.[42] Ett sådant upplägg passar sig bäst i ett uppsatsmoment som löper parallellt med kursen, där studenten får möjlighet att visa sina kunskaper för examinatorn i flera steg samtidigt som hen förvärvar nya kunskaper efterhand som kursen fortskrider. Dessa kan ta sin form av olika workshops, där texten diskuteras antingen individuellt eller i mindre grupper, varigenom examinatorn samtidigt kan tillförsäkra sig om att den text som presenteras har självständigt bearbetats och att de val som studenten gör i sin skrivprocess närmare kan motiveras. Genom en sådan struktur styr man även som examinator när studenterna läser och arbetar med texten, varpå lärandet sker mer successivt.[43]

Även om dessa workshops naturligtvis bör anpassas utifrån det innehåll som behandlas på kursen kan det delas in tematiskt utifrån de olika steg som många gånger sker i det akademiska hantverket.[44] Vid en inledande workshop kan t.ex. studenten få i uppgift att skriva en litteraturöversikt, varpå studenten får utveckla sin syftes- och problemformulering utifrån rådande forskningsläge. Det andra tillfället kan i sin tur ta sin utgångspunkt i hur man operationaliserar syftet i ett antal frågeställningar, jämte en ingående diskussion om vilken metod och vilket material som lämpar sig för att besvara själva frågeställningen. Ett tredje tillfälle kan vigas åt mer materiella spörsmål, där avgränsningsproblematik och justering av frågeställningar lyfts fram i ljuset av den analys som studenten gjort eller avser att göra av materialet. Det slutliga momentet kan i sin tur inbegripa ett sedvanlig uppsatsseminarium, där studenterna opponerar på varandras uppsatser.

Oavsett ifall det rör sig om tre eller fyra olika tillfällen är det viktigt att studenten genomgående kan motivera sina val, diskutera alternativa tillvägagångssätt och problematisera hur arbetet fortskrider. Förutsatt att dessa tillfällen inte förstås som någon form av handledning kan momenten ta sin form av ett samtal eller en gruppdiskussion – det viktiga är att studenten själv får argumentera för sina val och att examinatorn inte försöker styra processen fram till den slutliga inlämningen. En möjlig lösning på frågan om hur man bör undvika att lägga sig i för mycket vid dessa tillfällen är att dela in studen-

---

42 Fördelarna med att låta studenterna ge återkoppling på varandras texter har särskilt framhållits av Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J., *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*, London, 2001 s. 3 ff.

43 Se Elmgren & Henriksson (2016) s. 248 f.

44 Med akademiskt hantverk menar jag den gestaltning som sker i vetenskapliga texter utefter etablerade konventioner, varpå texten struktureras utifrån en introduktion, metod, resultat och diskussion – för en närmare diskussion om gestaltning av vetenskaplig text se t.ex.Hansén, S.-E. m.fl., *Att gestalta vetenskaplig text*, Lund, 2023 s. 11 ff.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

terna i referentpar, varpå läraren lyssnar in på de förslag och råd som de ger varandra under skrivprocessen.[45]

Fördelarna med att dela upp examinationsmomentet i flera delar måste samtidigt vägas mot nackdelarna. Först och främst riskerar det punktvisa nedslagen i studentens arbetsprocess att inte fullt ut återspegla de kunskaper som studenten uppvisar i slutet av kursen.[46] Medan vissa studenter har en större fallenhet för att tidigt ta sig an en uppgift kan studenter som behöver lite längre tid på sig för att fullt ut förstå missgynnas i det fall hen tidigt behöver motivera sina val och visa sina kunskaper. På samma sätt kan ett ökat fokus på progression innebära att de studenter som p.g.a. sjukdom eller andra tillfälligheter hamnar efter har svårt att ta igen de förlorade kunskaperna på slutet. Lägg därtill det ökade antalet lärarledda timmar, behovet av kompletteringsuppgifter för de obligatoriska kursmomenten etc. och det kan vid en första anblick framstå som ogenomförbart. Med en medveten satsning på dessa skriftliga moment, tydliga kursmål för respektive delmoment och ett ökat fokus på progression under kursens gång kan dock ett sådant moment utgöra ett sätt att bemöta den utmaning som vi i dag står inför.

3.3 Kompletterande skriftliga reflektionsövningar

Ett ytterligare alternativ till de komplement som diskuterats ovan är att ersätta den skriftliga uppsatsen med någon annan form av skrivövning. Utifrån den tematiska indelning som en kurs i regel inbegriper skulle man som lärare kunna införa avslutande reflektionsövningar, där t.ex. en veckas föreläsningar och seminarier kring ett tema avslutas med att studenten skriver en kort reflektionsuppgift över det som har berörts. Genom ett sådant kompletterande moment kan kursen, i kombination med en muntlig eller skriftlig tentamen i sal, svara upp kring behovet av att studenten reflekterar och motiverar sina tankar i skrift. Instruktionerna till reflektionsuppgiften kan utan problem anpassas utifrån vad som har diskuteras under temat och ta olika form, omfång samt inriktning, där alltifrån materiella och/eller metodologiska spörsmål, kritiska perspektiv och rättspolitiska överväganden kan täckas in.

Beroende på kursens upplägg kan inlämningen antingen vara frivillig eller obligatorisk, där en skriftlig reflektion i en loggbok eller reflektionsjournal t.ex. kan ge vissa poäng som kan tas med till den skriftliga eller muntliga

[45] Detta kan även ta sin form i ”work-in-progress reports”, där studenterna får återrapportera om deras arbete och därefter motta frågor i en öppen diskussion med andra studenter – se Boud, Cohen & Sampson (2001) s. 37 ff.

[46] Elmgren & Henriksson (2016) s. 249.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

tentamen.[47] Oaktat om momentet är obligatoriskt eller frivilligt bör reflektionsuppgiften åtföljas av ett seminarium, där studenterna får möjlighet att utforska ämnet djupare tillsammans med den lärare som behandlat det aktuella temat. Eftersom detta avslutande seminarium tar sin utgångspunkt i studenterna skriftliga framställningar så bör seminarieledaren ha läst igenom texterna innan seminariet och förberett någon form av återkoppling. Genom detta löpande kursmoment övar studenten på att skriftlig formulera sig samtidigt som studenten utmanas till att reflektera över det som har berörts på kursen, vilket kompletterar den muntliga eller skriftliga tentamen i sal med ett reflekterande moment.

3.4 Möjligheterna med att fokusera på process framför slutprodukt

För att den skriftliga inlämningsuppgiften ska kunna behålla sin betydelse som ett viktigt inlärnings- och examinationsmoment på juristprogrammet, måste vi som lärare och examinatorer antingen förändra hur studenterna arbetar med själva uppsatsen eller hur vi bedömer den slutliga produkten. I det fall vi väljer att inte tillåta hjälpmedel i form av generativ AI måste examinationsformen förskjutas från själva slutprodukten till att mer fokusera på den process som leder fram till den skriftliga inlämningen. Genom att exempelvis anordna särskilda workshops där varje steg i skrivprocessen granskas, eller genom att komplettera uppsatsseminariet med särskilda examinationssamtal, kan skrivprocessen noggrant utvärderas för att säkerställa att studenten uppfyller de kursmål som uppsatsen återspeglar. Ett annat angreppssätt är att ge skrivuppgiften en ny funktion inom kursen, där alternativa format såsom reflektionsuppgifter och löpande skriftlig inlämningar används för att komplettera mer traditionella examinationsformer såsom muntlig- eller skriftlig tentamen i sal. Även om detta skulle medföra att traditionella examinationsformer riskerar att väga tyngre i bedömningen av slutbetyget, kan skrivuppgiften fortsatt ingå i kursen – om än i en anpassad form.

En avgörande faktor för att kunna examinera och följa en enskild students förståelse av ämnet utifrån en skrivprocess är till syvende och sist avhängig *tid*. Att förflytta bedömningen från en slutprodukt, där studentens ämnesförståelse kan utläsas direkt av texten, till ett mer processorienterat perspektiv kommer utan tvekan att innebär en större tidsåtgång. Trots att denna metod skulle ge en mer personlig och helhetsmässig bild av studentens utveckling, är

[47] Se Alt, D., Nirit, R. & Naamati-Schneider, L., *Higher Education Students' Reflective Journal Writing and Lifelong Learning Skills: Insights From an Exploratory Sequential Study* – Frontiers In Pscyhology 2022 s. 15, som med stöd i sin empiriska studie argumenterar för att olika reflektionsövningar bidrar positivt till studenternas inlärning.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

den samtidigt beroende av att mer resurser skjuts till. I valet mellan att införa sådana kostsamma åtgärder och att använda skriftlig salstentamen, framstår det senare ofta som det mer hållbara alternativet sett till resurseffektivitet. I syfte att bevara det skriftliga momentet kommer vi i det följande att utforska möjligheten att införliva generativ AI i uppgifterna. Genom att inkludera studenternas reflektioner kring AI-genererade texter som en del av bedömningen kan examinatorerna fortsatt fokusera på slutprodukten, samtidigt som studenterna får chans att tillgodogöra sig den nya tekniken. Nästa avsnitt kommer därför att belysa detta alternativ genom några praktiska exempel.

4. Potentiell anpassning av skriftliga inlärnings- och examinationsmoment med hjälp av generativ AI

4.1 Att tillåta det otillåtna

I det fall man som examinator överväger att introducera generativ AI i ett skrivmoment så finns det flera frågor som man bör överväga innan man introducerar ett sådant gränssnitt. Först och främst är det viktig att man kan säkerställa en likvärdighet i bedömningen av de olika skrivuppgifterna, där frågor om transparens och tydlighet i hur man examinerar dessa moment är minst lika viktigt som hur man rent tekniskt implementerar och introducerar gränssnitten för studenterna. För att uppgiften ska tillföra ett pedagogiskt värde är det viktigt att man gemensamt utforskar de gränssnitt som ska användas och problematisera hur de svar som kommer ur modellerna kan användas för att lösa uppgiften.[48] Vid sidan av dessa överväganden bör man även vara beredd på att svara på frågor som knyter an till hur studenternas interagerar med modellerna används.

I det följande presenteras två möjliga tillämpningar av generativ AI i undervisningen, där det övergripande syftet är att bekräfta eller dementera påståenden för att därigenom utreda gällande rätt. Den första tillämpningen innebär att examinatorn genererar en AI-skapad text som studenterna får analysera. Genom att identifiera textens styrkor och svagheter, bedöma dess akademiska kvalitet och kritiskt granska de påståenden som framförs, ges studenterna möjlighet att utreda huruvida innehållet är förenligt med gällande rätt. Den andra tillämpningen låter studenterna själva använda generativ AI för att producera en text, vilken de därefter granskar och utvärderar. Genom att analysera riktigheten i modellens svar utvecklar studenterna både en dju-

[48] Se Colloton, T., *Strengths and Weaknesses in Embracing ChatGPT in Curriculum Design* i Generative AI in Higher Education : The ChatGPT Effect, Chan, C. K. Y. och Colloton, T. (red.), London, 2024 s. 55.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

pare förståelse för den rättsliga problematiken och en kritisk medvetenhet om hur AI kan användas som hjälpmedel och verktyg i det praktiska yrkeslivet.

4.2 När examinatorn genererat en text – ett praktiskt exempel direkt från Lunds juristprogram

Redan när den första modellen av ChatGPT gjordes tillgänglig för den intresserade allmänheten i månadsskiftet november/december 2022 började jag laborera med hur generativ AI skulle kunna införlivas i examinationen på juristprogrammet. Eftersom det i början av vårterminen 2023 endast fanns begränsad tillgång till ChatGPT 3,5 (medan ChatGPT 4 var en betaltjänst delvis baserad på s.k. *tokens*) och Microsofts *Bing Chat* (vilken lanserade först i februari 2023 och i dag är integrerad i Microsoft Copilot) ansåg jag att det inte var lämpligt att låta studenterna själva orientera sig i de nya AI-tjänsterna, särskilt som de studenter som använde sig av betaltjänster och/eller tidigt lärt sig använda modellerna riskerade att få en fördel i förhållande till de studenter som vid denna tidpunkt inte introducerats till tekniken. För att undvika att denna nya form av inlämningsuppgift skulle få för stor inverkan på betyget för denna första testomgång av studenter valde jag att introducera momentet inom ramen för den korta delkurs om 2 högskolepoäng som avslutar juristprogrammets fjärde termin.

Uppgiften som gruppen tilldelades innebar att studenterna skulle granska och verifiera en juridisk text som producerats av generativ AI. Utifrån en text jag tidigare utarbetat med Bing Chat och som bilades själva uppsatsinstruktionen uppdrogs de att undersöka om de påståenden som presenterades i texten var korrekta i ljuset av traditionella rättskällor. Med stöd i lag, förarbeten, praxis och juridisk litteratur uppdrogs studenterna att mening för mening eller stycke för stycke granska de svar som framgick av konversationen i syfte att antingen bekräfta eller dementera de påståenden som presenteras. Uppgiften förutsatte att studenterna *rättsdogmatiskt* analyserade texten genom att pröva om de påståenden som framfördes stämmer överens med den gängse uppfattning som kommer till uttryck i traditionella rättskällor. I likhet med övriga kursuppgifter var studenterna instruerade att inleda med att identifiera en syftes- och problemformulering, följt av en kort diskussion om vad den rättsdogmatiska metoden förutsatte i ljuset av det källmaterial som studenten åberopade för att verifiera eller dementera Bing Chats text.

Utan att gå in på enskilda exempel lyckades studenterna att på olika sätt kritiskt granska texten. Medan vissa delade upp och verifierade påståendena mening för mening i sant respektive falskt valde andra att tematiskt angripa texten stycke för stycke för att på så vis föra in olika rättsfall och ståndpunkter i doktrin. Ett återkommande grepp var att i slutsatserna markera vad i texten

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

som stämmer (i t.ex. grönt), vilka påståenden som förutsätter förtydliganden (i t.ex. grått/blått), vad som i texten återspeglar ett påstående som är omdiskuterat i doktrin och/eller ger uttryck för ett oklart rättsläge (gult) samt vilka påstående som utifrån det källmaterial som studenten åberopat kan avfärdas som falskt (rött). I likhet med den bedömning som sker av komplex kunskap i högre utbildning diskuterade studenterna den generativa AI:ns argumentation utifrån olika kriterier, där frågan om argumenten var korrekta, relevanta och tillräckliga stod i centrum.[49]

Sedan den första gruppen examinerades på detta sätt vårterminen 2023 har även andra studentgrupper fått ta sig an liknande uppgifter, där olika rättsliga frågor och AI-gränssnitt använts för att variera momentet mellan terminerna. Uppgiften har tagits väl emot av studenterna, som givet den utveckling juristyrket står inför tränar dem på att kritiskt granska och skriftligen reflektera över olika AI-genererade texter. Samtidigt som studenten inte behöver avhandla de långa deskriptiva avsnitt som traditionellt inleder en rättsvetenskaplig uppsats måste studenten uppnå en *multistrukturell* förståelse innan den kan börja analysera den AI-genererade texten. I likhet med övriga uppsatsinlämningar kan man dock notera en viss spridning i poängsättningen, givet att vissa studenter på ett mer initierat sätt kan reflektera, teoretisera och argumentera för hur vissa påståenden står sig i förhållande till rättskällorna.

4.3 När studenterna själva får generera texter

4.3.1 Att bedöma den individuella studentens iterativa process

Ett mer interaktivt alternativ till att låta studenterna enbart kritisera en AI-genererad text är att utvidga uppsatsmomentet till att även inkludera den inledande promptning som leder fram till den AI-genererade texten. Som examinator får man härigenom ett unikt tillfälle att se hur studenternas förståelse av ämnet speglar sig i deras iterativa process, där inte bara svaret på frågorna står i centrum utan även den process som leder fram till själva svaret. Momentet kan med fördel delas upp i två distinkta poänggivande delar, varvid en del av poänggivning grundar sig i vilka kunskaper som återspeglas i studentens frågor till den generativa AI:n och en del i hur studenten kritiserar de svar som kommer ut ur modellen. Studenten får härigenom lämna in 1) en chattlogg med de promptar och svar som ställts till AI:n, 2) en närmare motivering till hur studenten valt sina promtar och 3) en text där studenten granskar den AI-

[49] Detta efterliknar i mångt och mycket det som Elmgren & Henriksson (2016) framhåller som en utgångspunkt för hur man ska bedöma komplex kunskap i högre utbildning. Jfr även Hughes, W., Doran, K. & Lavery, J. A., *Critical Thinking – An Introduction to the Basic Skills*, Peterborough, 2015, som identifierar 7 olika regler för att bedöma argumentation.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

genererade texten. Medan det sistnämnda steget följer det moment som redan diskuterats ovan förutsätter steg 1) respektive 2) att läraren ger studenterna tid och möjlighet att bekanta sig med modellen. Det är därför viktigt att, i detta inledande skede av arbetet med generativ AI, se till att anpassa det momentet så att den tar hänsyn till studenternas olika förutsättningar för att formulera effektiva promptar.

För att undvika att bedömningen fokuserar på hur studenten hanterar gränssnittet och inte de ämneskunskaper som återspeglas i studentens iterativa process med modellen är det viktigt att läraren tar tillfället i akt och går igenom de olika delar som en prompt kan innehålla. En sådan genomgång är särskilt viktig i det fall man använder ett generellt gränssnitt som inte är anpassat för att lösa juridiska problem. Om studenterna t.ex. uppdras att använda ChatGPT kan genomgången med fördel ta sin utgångspunkt i de sex olika instruktioner som ingår i en välutformad prompt, d.v.s. *uppgift, format, sammanhang, persona, ton* och *exemplifiering*.[50] Detta kan ske i form av en introducerande workshop, där läraren kan gå igenom några exempel på hur en prompt bör se ut för att därefter låta studenterna själva prova på att utforma olika prompts med stöd i nämnda instruktioner. Om en studentgrupp under en termin t.ex. uppdras att identifiera argumenten för och emot den rådande reseavdragsmodellen i ljuset av den avståndsbaserade och förmedelsneutral skattereduktion som föreslogs ersätta avdraget under år 2022 skulle ett exempel på en prompt kunna se ut på följande sätt:

> Du är en svensk juriststudent (persona) som ska identifiera argumenten för och emot den rådande reseavdragsmodell och ställa det mot 2022 års förslag om en avståndsbaserad och förmedelsneutral skattereduktion (sammanhang). Skriv en akademisk text och referera löpande till relevanta rättskällor (uppgift) där du identifierar och diskuterar huvuddragen i reseavdragsmodellerna (format). Diskussionen bör ta sin utgångspunkt i modellernas regleringstekniska konstruktion men kan även inrikta sig på vilka intresseavvägningar som respektive modell ger uttryck för (exemplifiering). Använd ett formellt och akademiskt språk (ton).

Utifrån denna prompt får studenterna själva pröva att t.ex. ändra *persona* till skatteexpert, professor i finansrätt etc. eller precisera *uppgiften* och *formatet* för att bättre anpassa svaret till uppgiften. Vidare får studenterna möjlighet att laborera med promtptens *ton* i det att språket dels kan justeras till en nivå som bättre speglar deras förståelse, dels kan be om förtydliganden genom att *exemplifiera* vilka begrepp som de upplever som särskilt svåra. Utifrån den

[50] Jfr även Colloton (2024) s. 81, som i stället talar om sju olika delar i hur man skapar en prompt, inbegripet *instruction, context, role, succinctness, example, form* och *adjustment*.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

text som slutligen utarbetas med stöd i prompten får studenterna därefter gå vidare och analysera texten.

4.3.2 Ett par förslag på hur kursmomentet kan begränsas

Även om vi i den bästa av världar gärna hade sett att en sådan här övning inte behövts begränsas av pekuniära frågor är det samtidigt viktigt att momentet speglar de personella och ekonomiska resurser som finns på den enskilda institutionen. Beroende på såväl studentgruppens storlek som lärarlagets förutsättningar vad gäller undervisnings- och examinationstimmar kan momentet behöva anpassas på olika sätt. Trots att det hade varit värdefullt att se hela den konversation som studenten haft för att få fram den text som hen sedermera kritiserat, så kan det finnas anledning att begränsa hur mycket som examinatorn får ta del av. Studenten kan t.ex. uppdras att begränsa sin inledande reflektionsuppgift till de fem bästa prompts som ledde fram till den AI-genererade texten, där studenten dels motiverar varför en viss fråga eller instruktion är relevant givet den tilldelade uppgiften, dels reflekterar över hur promptarna på olika sätt påverkade den slutliga genererade texten. På samma sätt kan det finnas anledning att begränsa den AI-genererade texten till ett visst antal ord (t.ex. 500 ord med enkelt radavstånd, 12 pt Times New Roman) för att undvika att studenten behöver kommentera för mycket text i det inlämnade PM:et (som även det i regel bör inbegripa en ordbegränsning).

Oavsett om man som examinator väljer att införa en begränsning av antalet prompts (utan ordbegränsning på den AI-genererade texten), en begränsning av den AI-genererade texten (utan begränsningar i antalet prompts) eller en kombination av båda så behöver inte examinationsmomentet uteslutande fokusera på inlämningsuppgifterna. Om man t.ex. har en begränsad tillgång till den AI-modell man valt att använda i uppsatsmomentet så går det lika bra att inleda momentet med en promptworkshop i t.ex. en datorsal. I stället för att lämna in en reflektionsuppgift över vilka prompts studenten valt att använda så får studenterna under ett sådant moment arbeta fram sin text antingen individuellt eller i grupp. På så sätt får man som examinator en möjlighet att diskutera och instruera studenterna i hur de bör interagera med modellen. Beroende på hur mycket man som examinator instruerar studenterna kan momentet utformas antingen som ett obligatoriskt moment eller som ett poänggivande delmoment. Momentet avslutas med att studenterna får med sig en individuellt eller gemensamt utformad text som sedan får ligga till grund för den efterföljande kritiska granskningen av texten.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

4.3.3 Kort om val av modell och gränssnitt

Med hänsyn till den teknikutveckling vi sett under senare år är det inte meningsfullt att förespråka någon särskild modell framför en annan. Vilken modell man väljer är till syvende och sist en smakfråga, där man som examinator kan ha olika preferenser beroende på vilka gränssnitt man arbetat med tidigare. Med det sagt är det viktigt att försäkra sig om ett par hygienfaktorer i det fall man som lärare låter sina studenter använda modellerna. Dessa faktorer är i mångt och mycket en logisk följd av de begränsningar som även gäller för examinatorer, givet att verktyget på detta sätt används i själva examinationen.[51] Först och främst är det viktigt att man som ansvarig lärare försäkrar sig om att AI-tjänsten har ett fullgott *dataskydd*, där studenternas *personliga integritet* kan värnas.[52] Om det finns anledning att ifrågasätta hur tjänsten t.ex. återanvänder användarinmatning kan det finnas anledning att välja en annan tjänst eller diskutera med studenterna om vad man bör undvika att mata in för data. På samma sätt är det viktigt att uppmärksamma sina studenter på de *etiska aspekter* som kan uppstå vid användningen av vissa tjänster, där censur och partiskhet i modellens träningsdatastruktur kan medföra att vissa svar är begränsade.

En fråga som jag av erfarenhet tyvärr återkommande får från nyfikna kollegor handlar om modellernas *prestanda* och *output*. Med en något raljant underton redogör de oftast för hur fel modellen haft på en inmatad fråga, där alltifrån påhittade rättsfall till felaktiga paragrafhänvisningar blandas i vad som i slutändan är ett sammelsurium av halvsanningar och direkta felaktigheter. Tyvärr slutar många av dessa samtal med att man gemensamt avfärdar dessa modeller som för bristfälliga för att kunna integreras i undervisningen.[53] Modellerna är helt enkelt för dåliga för att på ett meningsfullt sätt kunna användas på juristprogrammet. Även om jag är benägen om att hålla med om att de hallucinationer jag själv noterat i många av svaren från modeller såsom ChatGPT får en att ifrågasätta värdet av de svar som kommer ut ur modellerna, så är jag övertygad om att generativ AI redan nu bör integreras i undervisningen. Även om modellernas svar i dag kan vara bristfälliga, bör ett AI-integrerat skrivmoment inte handla om att optimera modellens svar, utan

---

[51] Jfr avsnitt 2.1 ovan.

[52] Även om detta är en viktigt diskussion att ha med studenterna bör detta inte avstyra en från att integrera AI-tjänsterna i undervisningen. På samma sätt som vi bör föra en diskussion om vad vi matar in i dessa gränssnitt så är det minst lika viktigt att bjuda in studenterna till att reflektera över hur de återkommande tränar olika modeller i deras vardag – från enkla sökningar i Google (som styr marknadsföring utifrån hur och vad vi söker på) till de sociala medier de använder (där innehållet i gränssnittet styrs av den personliga information som matats in).

[53] Ironiskt nog är det många gånger samma kollegor som ondgör sig över att studenterna använder sig av modellerna när de författar uppsatser och/eller förbereder för seminarier.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

om att träna studenterna i den arbetsprocess som uppstår när AI används som ett kompletterande verktyg i skrivandet. I det fall man som lärare vill integrera ett moment med generativa AI i sin undervisning så spelar det följaktligen ingen roll vilken modell man väljer att använda. Så länge som studenterna får en möjlighet att utarbeta och kritiskt granska en AI-genererad text kan det många gånger underlätta ifall modellen ger felaktiga svar, varpå studenten får möjlighet att identifiera och kritisera de brister som finns i texten.

Ett alternativ till att använda de AI-tjänster som är fritt tillgängliga för allmänheten är att nyttja de nischade tjänster som har utvecklats för juristbranschen. Även om det i skrivande stund finns mycket att säga om de licenskostnader som är förenade med att prenumerera på tjänster såsom JUNO AI kan det vara ett alternativ för dem som har möjlighet. Vid sidan av de tjänster som utarbetas inom mer traditionella digitala rättsdatabaser finns det även andra modeller som utarbetats av enskilda aktörer på marknaden. Om man som universitetslärare är nyfiken på att integrera de verktyg som t.ex. används av advokatbyråer så går det alldeles utmärkt att kontakta dem för att diskutera möjligheterna att få låta studenterna pröva att arbeta med deras modeller. Detta förutsätter att man förankrar arbetet inom sin institution och att de följdfrågor som rör ovan nämnda hygienfaktorer kan besvaras tillfredsställande. Ett exempel på ett sådant initiativ är det samarbete lärarlaget i skatterätt har tillsammans med Foytech, där vi under vårterminen 2025 kommer att låta studenterna använda en anpassad modell av deras publika plattform. Inom ramen för ett sådant samarbete finns det många gånger en möjlighet att som lärare vara med och utforma modellen, där plattformen kan anpassas utifrån kursmomentets innehåll. Det centrala, oavsett val av modell, är att studenterna ges utrymme att självständigt utveckla texten inom gränssnittet.

4.4 Behovet av nya lärandemål eller ändrade examinationsmoment?

Även om en anpassning av det skriftliga examinationsmomentet – från själva slutprodukten till studentens iterativa process – kommer tillrätta med många av de utmaningar som generativ AI medför, bör man samtidigt reflektera över vilka färdigheter dessa moment faktiskt prövar. Enligt en nyligen publicerad studie över användningen av AI inom kunskapsyrken så riskerar generativ AI att förändra hur och när användare engagerar sig i kritiskt tänkande.[54] Med stöd i en omfattande enkätstudie med 319 kunskapsarbetare konstaterade Lee m.fl. att användningen av AI tenderar att förskjuta det kognitiva arbetet från

[54] Se Lee, H.-P. m.fl., *The Impact of Generative AI on Critical Thinking: Self-Reported Reductions in Cognitive Effort and Confidence Effects From a Survey of Knowledge Workers* – Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems 2025.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

aktiv problemlösning till övervakning och verifiering av AI-genererat innehåll.[55] Även om användaren i regel justerar det AI-genererade materialet för att bättre anpassa det till efterfrågad output noterade Lee m.fl. att användaren många gånger förlitade sig på verktygets första utkast – särskilt i uppgifter som uppfattas som repetitiva.[56] Vidare noterade Lee m.fl. att graden av kritiskt tänkande påverkas av användarens upplevda kompetens när hen utför uppgiften.[57] De som förlitar sig på sin egen förmåga att genomföra uppgiften utan AI uppvisar i högre grad ett källkritiskt och reflekterande förhållningssätt jämfört med dem som har större tilltro till tekniken. Även om denna iakttagelse inte direkt kan överföras till ett examinationsmoment är det inte omöjligt att de studenter som bättre behärskar ämnet skulle vara mer benägna att kritisera den AI-genererade texten.

Oavsett om Lees m.fl. slutsatser verkligen kan återspegla sig i den lärandemiljö som råder vid juristprogrammet eller ej finns det skäl att vid sidan av integrationen av AI i undervisningen även överväga hur våra lärandemål i framtiden bör formuleras inom juristutbildningen. Om en framtida student med stöd i en anpassad och välutvecklad AI-modell kan uppnå ett godkänt resultat utan att själv ha använt de färdigheter som kursplanen syftar till att pröva – exempelvis förmågan att identifiera relevanta rättsfrågor, tolka rättskällor och kritiskt analysera argumenten för och emot en viss juridisk lösning – kan man fråga sig om det verkligen är examinationen eller lärandemålen som är problemet. I dessa fall bör lärandemålen rimligen revideras eller förtydligas för att fånga den yrkesroll som framtida jurister axlar i

[55] Jfr ibid. Det bör dock påpekas att studien i vissa avseenden har en begränsad bäring på juridisk utbildning. Deltagargruppen bestod främst av kunskapsarbetare i bred mening och även om de moment som analyserades, d.v.s. sammanfattning, idégenerering och textproduktion, delvis liknar de moment som föreslagits ovan speglar de inte fullt ut den typ av rättskällebaserat och metodstyrt arbete som präglar en rättsutredning. Dessutom vilar flera av studiens slutsatser på deltagarnas självskattade upplevelse av sin egen kompetens, snarare än en oberoende bedömning av deras faktiska färdigheter. Vidare tenderade deltagarna att blanda ihop minskad ansträngning vid användning av GenAI med minskat kritiskt tänkande. Detta kan enligt Lee mfl. bero på att deltagarna i studien sällan reflekterade över sitt kritiska tänkande i vardagliga uppgifter, vilket kan leda till felaktig självrapportering.

[56] Jfr ibid. Denna farhåga framhåller, om än endast anekdotiskt, även Colloton, som vid sidan av en övertro på själva tekniken listar flera potentiella inslag i undervisningen som riskerar att hämmas av introduktionen av generativ AI, där inte minst det personliga inslaget går förlorat i takt med att det individuella tänkandet utmanas av en likriktad AI-genererad förståelse av ämnet – jfr Colloton (2024) s. 57 ff. Samtidigt som detta kan utgöra ett problem i en undervisningsmiljön så behöver det inte nödvändigtvis vara till nackdel inom dessa kunskapsyrken. I en annan studie över hur produktiviteten i kontorsmiljö konstaterar författarna att produktiviteten ökade med 14 procent genom att arbetstagarnas lägsta nivå höjdes samtidigt som högpresterande kollegor kunde lösa fler uppgifter på kortare tid – se Brynjolfsson, E., Li, D. och Raymond, L., *Generative AI at Work*, NBER Working Paper, 2023.

[57] Jfr Lee m.fl. (2025).

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

takt med att tekniken får en mer framträdande roll i juristens verktygslåda. Parallellt med den översyn som bör ske för att knyta an examinationen till studenternas inlärningsprocess bör vi därför även överväga hur vi kan lyfta in andra moment som är av vikt för juristprogrammet som en professionsutbildning. Precis som läkarutbildningen sakteligen formaliserat och infört moment där studenterna måste uppvisa ett professionellt förhållningssätt bör en framtida juristutbildning bedöma liknande kvaliteter hos våra studenter. Det som tidigare har betraktas som en personlig egenskap bör i allt högre grad bli ett formellt utbildningsmål. Bortom materiell juridisk kunskap kan frågor om professionellt bemötande komma att få större utrymme på utbildningen, där frågor kring empatiskt bemötande, kommunikation, yrkesetik m.m. får större utrymme. I takt med att de tekniska verktygen blir bättre bör juristutbildningen omfatta ett bredare spektrum av färdigheter som speglar de utmaningar som den yrkesverksamma juristen möter i sin vardag. Det kommer inte längre vara tillräckligt att enbart behärska ämnet – även det professionella förhållningssättet måste i framtiden utgöra en viktigare del av juristutbildningen.[58]

5. I mötet mellan tradition och teknologi

Juristutbildningens långa tradition av skriftlig examination och färdighetsträning behöver i dag anpassas till de nya möjligheter som generativ AI medför. Samtidigt som tekniken inrymmer en enorm potential för yrkesverksamma jurister utmanar den de examinationsformer där studentens ämnesförståelse kommuniceras genom skriftliga inlämningsuppgifter. Om vi som lärare inte kan säkerställa att studenten faktiskt har skrivit den texten som vi examinerar behöver vi helt enkelt ompröva vårt arbetssätt. För att uppsatsskrivandet även i framtiden ska förbli ett centralt moment för att utveckla studenternas analytiska och kritiska tänkande krävs antingen en skärpt kontroll av slutprodukten eller ett ökad fokus på den arbetsprocess som leder fram till den färdiga texten. Medan det förstnämnda kan ske genom att uppvärdera oppositionstillfället eller införa särskilda examinationssamtal finns det en outnyttjad potential i en mer processbaserad examination. Detta kan, i linje med vad som tagits upp ovan, antingen ske genom olika workshops eller löpande reflektionsövningar, eller inbegripa en introduktion av generativ AI.

---

[58] Jfr även Chan, C. K. Y., *Redesigning Assessment in the AI Era* i Generative AI in Higher Education : The ChatGPT Effect, Chan, C. K. Y. och Colloton, T. (red.), London, 2024, som argumenterar för att vi vid sidan av övergången från tekniska färdigheter till utveckling av empati, kommunikation och ledarskap inom högre utbildning även bör slopa betyg till förmån för en mer kvalitativ individuell återkoppling.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22

I det fall generativ AI introduceras som ett verktyg i uppsatsskrivandet är det viktigt att momentet anpassas så att studenternas inlärning tydligt återspeglas i deras arbetsprocess. Genom att låta studenterna granska en AI-genererad text framtagen av examinatorn eller själva generera och kritiskt granska en liknande text, speglar skrivuppgiften den praktiska dimension som den nya tekniken för med sig. Fördelarna med att låta studenterna granska en av examinatorn utarbetad text är att alla har samma text att förhålla sig till, vilket underlättar för en rättssäker examination i det att examinatorn på ett mer objektiv sätt kan jämföra olika svar med stöd i samma text. Detta innebär dock att studenterna går miste om möjligheten att experimentera med olika AI-modeller och gränssnitt, samtidigt som man som examinator förlorar möjligheten att bedöma studenternas iterativa process i modellerna.

Oavsett hur man i dag väljer att bemöta generativ AI kommer tekniken att i framtiden bli mer lättillgänglig och integrerad i alltifrån ordbehandlingsprogram till rättsdatabaser. Om vi i framtiden vill undvika att endast examinera genom skriftlig eller muntlig tentamen är det därför viktigt att vi anpassar skrivmomentet till denna verklighet. Genom att förflytta examinationsmomentet från slutprodukten till den iterativa process som följer av att utforma och granska en AI-genererad text tror jag att vi kan ta vara på den färdighetsträning som följer av skrivuppgiften, samtidigt som vi bättre återspeglar de arbetsuppgifter som yrkesverksamma jurister ställs inför i spåren av generativ AI. Med detta följer också ett behov av att föra ett öppet samtal om hur vi som examinatorer kan integrera AI-verktyg i examinationen på ett sätt som är förenligt med de rättsliga krav som växer fram i takt med att tekniken gör intåg på fler områden.

Med det sagt är det viktigt att hålla sig uppdatera över vad dessa modeller och gränssnitt är kapabla till i framtiden. I en tid när modellerna varken har fått tillgång till allt relevant källmaterial (jfr de artiklar och den litteratur som i dag är bakom olika betalväggar) eller uppnått en sådan grad av självmedvetenhet att den på ett meningsfullt sätt kan reflektera över de teman som berörs i sina egna texter kan de förslag som diskuteras ovan fungera under överskådlig tid. När detta nästa genombrott sker kan det dock vara motiverat att göra en större omvärdering av vilka kunskaper och färdigheter som är viktiga för framtidens juriststudenter – något som fordrar en fortsatt nyfikenhet på hur denna teknik kan användas i såväl utbildningen som i yrkeslivet.

Förvaltningsrättslig Tidskrift, open access 2026-11-22