

Utdanningsdirektoratet

Oktober 2015

EVALUERING AV FORSØK MED TILGANG TIL INTERNETT PÅ EKSAMEN 2014-2015

SLUTTRAPPORT

**SLUTTRAPPORT
EVALUERING AV FORSØK MED TILGANG TIL
INTERNETT PÅ EKSAMEN 2014-2015**

Rambøll
Hoffsveien 4
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo
T +47 2252 5903
F +47 2273 2701
www.ramboll.no

INNHALDSFORTEGNELSE

	SAMMENDRAG	1
1.	INNLEDNING	5
1.1	Om forsøket med tilgang til Internett på eksamen	5
1.2	Om evalueringen – formål og tidligere funn	5
1.3	Evalueringsens teoretiske utgangspunkt for å vurdere eksamensformens relevans	6
1.4	Metodisk gjennomføring	7
1.5	Leserveiledning	10
2.	FORUTSETNINGER OG FORBEREDELSE	11
2.1	Forventninger og synspunkter på eksamen med tilgang til Internett	11
2.2	Forutsetninger for gjennomføring av eksamen med tilgang til Internett	13
2.3	Forberedelser: Lærernes opplæringspraksis og bruk av Internett i undervisningen	18
2.4	Oppsummering	32
3.	GJENNOMFØRING AV EKSAMEN	34
3.1	Gjennomføring av forberedelsesdagen	34
3.2	Gjennomføring av eksamensdagen	38
3.3	Gjennomføring av sensuren	50
3.4	Oppsummering	52
4.	RELEVANS, NYTTE OG RESULTATER	53
4.1	Relevans	53
4.2	Opplevd nytte og utbytte	64
4.3	Eksamensresultater	75
4.4	Oppsummering	78
5.	BØR EKSAMEN MED TILGANG TIL INTERNETT BLI EN ORDINÆR EKSAMENSORDNING?	80
5.1	Bør eksamen med Internett videreføres for alle elever i de respektive fagene?	80
5.2	Bør eksamen med Internett bli normal eksamensordning på alle skoler?	82
5.3	Bør eksamen med Internett bli normal eksamensordning i alle fag?	83
5.4	Driveranalyse (multivariat analyse)	87
5.5	Oppsummering	93
6.	KONKLUDERENDE VURDERINGER	94
6.1	Erfaringer og konklusjoner	94
6.2	Eksamen med tilgang til Internett som eksamensordning i fremtiden?	96
	LITTERATUR	98

VEDLEGG

Vedlegg 1

Intervjuguider benyttet i evalueringen

Vedlegg 2

Spørreskjemaer benyttet i evalueringen

SAMMENDRAG

Årets forsøk med tilgang til Internett på eksamen er det fjerde i rekken.¹ Forsøksordningen har blitt gradvis utvidet siden den ble gjennomført for første gang i 2012, både når det gjelder antall skoler og antall fag. I 2015 har 56 videregående skoler og åtte fag inngått i forsøket.²

Evalueringen av forsøket er basert på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. I tillegg til forsøksskolene, inkluderer evalueringen også en kontrollgruppe bestående av skoler som ikke deltar i forsøksordningen. Disse omtales som referanseskoler. Elever ved referanseskolen har hatt tilgang til alle hjelpemidler på eksamen, med unntak av Internett, i tråd med den ordinære eksamensordningen. I det følgende presenteres evalueringens hovedfunn.

Forutsetninger og forberedelser til eksamen

Evalueringens funn om forberedelser og forutsetninger for en god eksamensgjennomføring, samsvarer i stor grad med funn fra tidligere års evalueringer av forsøk med tilgang til Internett. Både tekniske rammebetingelser og tilstrekkelig IKT-kompetanse – hos både elever og lærere – fremheves som viktige forutsetninger for en god eksamensgjennomføring. Begge deler vurderes i stor grad å være til stede ved skolene som deltar i forsøket.

Videre viser evalueringen at lærerne tilpasser undervisningen til eksamensformen. Dette kommer til uttrykk ved at lærere ved forsøksskolene i større grad enn lærere ved referanseskolen oppgir at de bruker Internett i undervisningen, gjennomfører prøver og heldagsprøver hvor elevene har tilgang til Internett, samt har fokus på kildebruk og kildekritikk i opplæringen. Eksamensordningen kan således sies å fungere som en endringsagent for hva som vektlegges i undervisningen.³

Med utgangspunkt i en antagelse om at elever i videregående skole, uavhengig av eksamensform, benytter seg av Internett i undervisning og læring gjennom skoleåret, fremgår det dermed at den interne validiteten i elevenes skolegang kan styrkes av at elevene får tilgang til Internett på eksamen. Dette fordi elevene som en følge av denne eksamensordningen får mer opplæring i kildebruk og kildekritikk (som er nyttig kompetanse på eksamen), og fordi elevene får benytte et hjelpemiddel på eksamen de er vant med å bruke i opplæringen gjennom skoleåret. På denne måten blir det større samsvar mellom måten elevene henholdsvis tilegner seg og fremviser kompetanse på, enn på en tradisjonell eksamen uten tilgang til Internett. Slik kompetanse inkluderer blant annet målrettede informasjonssøk og kritisk kildebruk. Videre kan det slås fast at eksamen med tilgang til Internett setter større fokus på og gir elevene bedre forutsetninger for å tilegne seg performativ kompetanse, som i korte trekk innebærer kjennskap til strategier for å finne frem til og vurdere relevant informasjon. Dette henger sammen med et annet element i denne sammenhengen: at eksamen med tilgang til Internett gir større samsvar mellom elevenes kompetanseutvikling på skolen, hva elevene testes på i eksamenssituasjonen, og det elevene vil ha behov for å mestre ved videre studier og i arbeidsliv. Dette kan betegnes som økologisk validitet.

Gjennomføring av eksamen

I tråd med funn fra foregående evalueringer, fremgår det at tilgang til Internett på eksamen ikke bare har innvirkning på elevenes opplæring, men også på hvordan elevene benytter forberedelsesdagen, i de fagene som har eksamen med forberedelsesdel. En mindre andel av elevene ved forsøksskolene bruker forberedelsesdagen til å lagre og skrive ut informasjon, sammenlignet med elevene ved referanseskolen. Elevene som ikke har tilgang til Internett på eksamensdagen bru-

¹ De tre foregående forsøkene har også blitt evaluert av Rambøll.

² Kommunikasjon og kultur 2 og 3, internasjonal engelsk, medie- og informasjonskunnskap 2, politikk og menneskerettigheter, reiseliv og språk 2, rettslære 2, og samfunnsfaglig engelsk.

³ Lærerne dette gjelder arbeider ved skoler som selv har meldt seg på forsøket, som forutsetter at skolen har både tekniske og faglige forutsetninger for å gjennomføre eksamen med tilgang til Internett. Selv om det er åpenbart at dette også har betydning for lærernes bruk av Internett, viser evalueringen like fullt at eksamensordningen som sådan påvirker undervisningen, og på denne måten kan sies å fungere som en endringsagent for hva som vektlegges i elevenes opplæring.

ker også totalt mer tid på forberedelsesdagen, sammenlignet med elevene som har slik tilgang. En mulig forklaring på forskjellene i tidsbruk på forberedelsesdagen, kan være at elever som har tilgang til Internett bruker mindre tid på å dokumentere kunnskap i forkant av eksamen, fordi de vet at de kan gjøre dette mer målrettet og effektivt på eksamensdagen. Dette kan knyttes til det performative perspektivet, som innebærer en tilpasset bruk av digitale teknologier. På den annen side kan det imidlertid ikke utelukkes at tilgang til Internett på eksamen også kan bli en hvilepute som resulterer i at elevene forbereder seg på en dårligere måte.

Det er ingenting som tyder på at gjennomføringen av eksamen med tilgang til Internett byr på flere tekniske eller praktiske problemer enn en ordinær eksamensavvikling. Årets evaluering viser også, i likhet med foregående år, at en stor andel av elevene bruker Internett under eksamen, men at de bruker dette hjelpemiddelet i begrenset grad. Det fremgår ingen signifikante forskjeller i tidsbruk mellom faglig sterkt presterende og svakt presterende elever.

Det fremkommer også få indikasjoner på at det er et større omfang av fusk og plagiat under eksamen med tilgang til Internett enn ved en ordinær eksamen. Evalueringen viser imidlertid at det er et behov for tydeligere og mer enhetlige retningslinjer på dette området, for både elever, lærere og sensorer.

Relevans, nytte og utbytte

Også når det gjelder nytte og relevans, er det få endringer å spore fra tidligere evalueringer av denne forsøksordningen. Tilgang til Internett fremstår som relevant på flere dimensjoner, både når det gjelder sammenheng med undervisningen, og arbeidsmåter i arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Som tidligere, fremgår det at elevene er den gruppen som er mest positive til eksamensformen, etterfulgt av lærerne. Sensorene skiller seg ut som vesentlig mer negative til at ordningen har relevans og nytte sammenlignet med de to øvrige gruppene. Dette kan blant annet skyldes at sensorene ikke har vært like tett på forsøket, med unntak av de få som også er lærere ved forsøksskoler. Det faktum at deler av sensorgruppen skiftes ut og er ny for hvert år, kan antas å påvirke gruppens svar når det gjelder opplevd relevans og nytte. Antagelsen om at en modningsprosess, i form av økende fortrolighet til eksamensordningen, vil ta lenger tid i sensorkollegiet enn blant lærerne, synes derfor styrket.

Elevene gir i stor grad uttrykk for å ha nytte av tilgang til Internett på eksamen. Elevene fremhever spesielt muligheten til å sjekke og dobbeltsjekke informasjon, bruke oppdatert statistikk, og aktualisere temaene i besvarelsen, som positive sider ved å ha tilgang til Internett. Selv om tilgangen av flere beskrives som betryggende, mener enkelte også at den kan være en potensiell ulempe. Noen av elevene oppgir at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere kilder fra Internett, og er usikre på egen evne til å bruke og referere til kilder på en korrekt og etterrettelig måte, og dermed unngå å plagiere. Når det kommer til de enkelte fagene, er det elever i politikk og menneskerettigheter som i størst grad oppgir å ha utbytte av Internett på eksamen, etterfulgt av elever i medie- og informasjonskunnskap 2. Elever i rettslære oppgir i minst grad å ha utbytte. Også her oppgir imidlertid en forholdsvis høy andel at de har utbytte av eksamensordningen.

Også lærerne vurderer i stor grad ordningen som god. Dette baserer de primært på at Internett er et sentralt arbeidsverktøy i faget, og en naturlig del av samfunnsutviklingen. Flere påpeker også at en del fag har så omfattende læreplaner, at det er nærmest umulig å undervise tilstrekkelig i alle temaer i løpet av skoleåret. At elevene har tilgang til Internett anses derfor som en nødvendighet for å kunne besvare eksamensoppgavene på en god måte. På denne måten kan tilgang til Internett sies å utgjøre et sikkerhetsnett for elevene. At læreplanen i mange skolefag i dag er for omfattende, er for øvrig også en av Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015:8) konklusjoner.

I sensorkollegiet spriker vurderingene i større grad. Mens en gruppe sensorer deler synet om at bruk av Internett er relevant fordi det ligner måten elevene arbeider på i faget gjennom året, samt bidrar til å forberede elevene til studier og arbeidsliv, mener andre at elevene mister fokus,

at det skaper stress, og tar for mye tid, på selve eksamensdagen. Flere sensorer påpeker også at læringen som foregår gjennom skoleåret kan bli skadelidende, dersom eksamensformen blir en lite konstruktiv hvilepute for elevene, snarere enn et nyttig supplement og sikkerhetsnett. Flere sensorer frykter at det er den førstnevnte effekten som vil gjøre seg gjeldende for mange elever.

Mens elevene i stor grad vurderer at tilgang til Internett utgjorde en fordel for dem på eksamen, mener verken lærere eller sensorer dette i tilsvarende grad. Videre er det kun en liten andel sensorer som oppgir at de ser forskjell mellom besvarelser fra elever ved forsøksskolene og besvarelser fra øvrige elever. I den grad sensorene ser en forskjell, vises det til at enkelte besvarelser bærer mer preg av «klipp- og lim» enn andre. I fag med forberedelsesdel kan dette imidlertid ikke automatisk kobles til bruk av Internett på eksamen (med mindre dato er oppgitt i kildehenvisningen), ettersom kopiert tekst også kan være innhentet på forberedelsesdagen. På forberedelsesdagen er alle hjelpemidler tillatt for alle elever, inkludert bruk av Internett.

Som i evalueringene av de foregående forsøkene, mener mange lærere og sensorer stadig at det er de faglig sterkeste elevene som vil ha størst muligheter til å vise sin kompetanse på eksamen med tilgang til Internett. Ingenting ved eksamensresultatene indikerer imidlertid at denne eksamensformen utgjør en vesentlig fordel eller ulempe for en spesiell gruppe elever, verken i den svakt eller sterkt presterende delen av elevmassen. Det er heller ingen signifikant forskjell mellom eksamenskarakterene til elever ved henholdsvis forsøksskoler og referanseskoler. Det kan følgelig ikke slås fast at tilgang til Internett har en bestemt innvirkning på eksamensresultatene, verken i positiv eller negativ retning.

Erfaringer og konklusjoner

Evalueringen av årets forsøk med tilgang til Internett på eksamen bekrefter sentrale funn fra de foregående årene forsøket har blitt gjennomført. Det fremgår at tilgang til Internett på eksamen medfører få tekniske eller praktiske problemer, og det er få indikasjoner på at omfanget av fusk og plagiat øker som en følge av eksamensformen. Evalueringen viser også at eksamensformen oppleves som nyttig blant et flertall av elevene. Eksamensresultatene indikerer imidlertid ikke at ordningen har direkte innvirkning på elevenes prestasjoner, verken i positiv eller negativ retning. Basert på evalueringens funn kan følgende oppsummerende punkter fremheves:

- **Nærhet til forsøket skaper fortrolighet til eksamensformen.** Årets evaluering tegner på nytt bildet som har blitt dannet gjennom tre foregående forsøk: aktørenes fortrolighet til eksamensformen står i positiv sammenheng med deres nærhet til gjennomføringen av forsøket. Blant annet fremgår det at både elever og lærere ved forsøksskolene er mer positive til denne eksamensformen enn tilsvarende grupper ved referanseskolene. Videre er lærerne ved forsøksskolene betraktelig mer positive til denne eksamensordningen enn sensorene (som også er lærere, men i all hovedsak ikke ved en forsøksskole). Til sammen indikerer dette at nærhet til forsøket og/eller erfaring med forsøket over tid gir økt fortrolighet til denne eksamensformen, i form av mer positive holdninger.
- **Eksamensformen fremmer ny praksis og nye kompetanser.** Evalueringen viser også at eksamensformen gir økt fortrolighet knyttet til nye praksiser og nye kompetanser. Eksamen med tilgang til Internett påvirker ikke bare selve eksamenssituasjonen, men har også innvirkning på læringen som foregår i undervisningen gjennom skoleåret. Dette gjelder både økt fokus på faglig og pedagogisk bruk av Internett, og større oppmerksomhet på kildebruk og kildekritikk. Det kan dermed hevdes at tilgang til Internett på eksamen kan virke kompetansedrivende ved å fungere som en endringsagent for elevenes opplæring. På denne måten gis elevene økt kompetanse på områder som blir stadig viktigere å inneha i dagens og fremtidens kunnskapssamfunn (slik det settes fokus på i Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8).
- **Lærernes kompetanse og opplæringspraksis har stor betydning.** En eksamensordning vil imidlertid ikke gi elevene denne kompetansen av seg selv. Lærerens opplærings- og un-

dervisningspraksis har stadig stor betydning, både for elevenes nytte av å ha tilgang til Internett, og deres forutsetninger for å bruke dette hjelpemiddelet til å vise sin kompetanse på eksamen. Samtidig som evalueringen viser at flere lærere oppgir at de har endret sin undervisningspraksis som en følge av eksamensordningen (eksempelvis i form av større fokus på kritisk kildebruk), begrunner også flere lærere sin skepsis mot eksamensordningen med at elevene ikke er modne eller kompetente nok til å finne, vurdere og bruke kilder på en hensiktsmessig og effektiv måte. Ettersom elevene er avhengig av å få opplæring i dette, er det derfor stadig viktig at lærerstanden bevisstgjøres og settes i stand til å lære opp elevene i god bruk av IKT og Internett.

- **Behov for å skape et større tolkningsfellesskap blant sensorene.** Sensorene har en avgjørende rolle knyttet til eksamensformens legitimitet og reliabilitet. Mens både lærere og (spesielt) elever er positive til å åpne for tilgang til Internett på eksamen, er sensorene svært delt og til dels negative til denne eksamensformen. Sensorer gir uttrykk for ulike kunnskaps-syn, fra fokus på dokumentasjon og gjengivelse av «innøvd» kunnskap, til det mer samtidige fokuset på elevenes evne til å søke og å finne frem til etterrettelig informasjon, velge ut relevante opplysninger, og tolke, drøfte og presentere informasjonen på en god og veloverveid måte. For at eksamen skal ha reliabilitet, er det helt sentralt at sensorene har samme forståelse for læreplanen og de vurderingskriteriene som foreligger. Evalueringen indikerer at det stadig er behov for å skape et mer enhetlig tolkningsfellesskap, slik at elevene blir vurdert på likt grunnlag og etter samme kriterier uavhengig av hvilken sensor som karaktersetter deres besvarelse.

Bør eksamen med tilgang til Internett bli en ordinær eksamensordning i fremtiden?

I sum vurderes forsøket med tilgang til Internett på eksamen gjennom fire år som vellykket, i den forstand at flertallet av de involverte elevene og lærerne er tilfreds med eksamensformen, og at eksamensformen bidrar til å fremme nye, relevante praksiser og kompetanser. Dette – i kombinasjon med at eksamensformen har medført få tekniske og/eller praktiske utfordringer, få indikasjoner på at omfanget av fusk og plagiat øker, samt at eksamensformen ikke har en påviselig innvirkning på elevenes eksamensresultater, verken i positiv eller negativ retning – tilsier at det medfører liten risiko å åpne for tilgang på Internett på eksamen i større skala.

Det anbefales derfor at eksamensformen videreføres og utvides til alle elever ved alle skoler, i ett eller flere utvalgte fag. På denne måten får alle elever i faget samme rammebetingelser på eksamen. Ved å inkludere alle elever i et fag legges det også til rette for å utvikle nye typer oppgaver, og/eller tilpasse oppgavene på en slik måte at den potensielle nytten ved å bruke Internett kan utforskes i enda større grad. Det understrekes at vår anbefaling i første omgang omhandler utprøving i enkelte fag, inntil det høstes flere erfaringer (blant annet med utprøving av evt. nye oppgaveformer), og det kan tas stilling til en eventuell ytterligere utvidelse av ordningen.

Selv om det vurderes å være liten risiko forbundet med å utvide eksamensformen, er det viktig å være obs på visse forutsetninger og begrensninger. Først og fremst er det en åpenbar forutsetning at skolene har tilstrekkelig nettkapasitet. Videre er det behov for større tydelighet når det gjelder retningslinjer/regler om fusk og plagiat på eksamen. Dette gjelder både for elever, lærere og sensorer, som alle uttrykker usikkerhet om hvor grensene for plagiat og/eller fusk går. Til sist er det avgjørende at det råder et enhetlig tolkningsfellesskap blant sensorene, slik at elevenes besvarelser vurderes på samme måte, uavhengig av hvilken sensor som gjør vurderingen.

Forsøksordningen har i løpet av de fire siste årene involvert mange aktører, inkludert IT-ansvarlige, skoleledere, eksamensansvarlige, lærere, og elever. Til sammen har disse vesentlig erfaring og kunnskap om eksamensformen som har blitt utprøvd. Vi anbefaler derfor at disse aktørene inkluderes og blir invitert til å bidra som en støttende ressurs i forbindelse med en eventuell utvidelse av eksamen med tilgang til Internett til flere skoler og/eller flere fag.

1. INNLEDNING

Rambøll presenterer med dette sluttrapport i evaluering av forsøk med tilgang til Internett på eksamen 2014-2015. Evalueringen er gjennomført i perioden april 2014 – september 2015, på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rambøll har gjennomført oppdraget i samarbeid med Andreas Lund, professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og leder ved Senter for fremragende lærerutdanning (ProTed), ved Universitetet i Oslo.

1.1 Om forsøket med tilgang til Internett på eksamen

Tilgang til Internett på eksamen ble introdusert som en forsøksordning ved utvalgte skoler, med bakgrunn i at Utdanningsdirektoratet i økende grad fikk henvendelser fra skoler som benytter nettbaserte hjelpemidler i opplæringen, og som ønsket at elevene skulle få tilgang til disse hjelpemidlene også under eksamen. Utdanningsdirektoratet påpeker at aktiv bruk av Internett etter hvert er en integrert del av opplæringen i mange fag, og det er sånn sett et relevant hjelpemiddel for elevene å ha tilgang til Internett på selve eksamensdagen.⁴

Elever ved skoler som ikke deltar i forsøket har tilgang til alle hjelpemidler på eksamen, med unntak av Internett og andre verktøy som tillater kommunikasjon, i tråd med den ordinære eksamensordningen. På forberedelsesdagen er alle hjelpemidler tillatt, inkludert bruk av Internett. Dette gjelder for alle elever i fag med forberedelsesdel på eksamen, uavhengig av om skolen deltar i forsøket.

Forsøket ble gjennomført for første gang i 2012 i et begrenset omfang, og har deretter blitt gradvis utvidet fra år til år, både når det gjelder antall skoler og antall fag som inngår. Mens tilgang til Internett på eksamen ble introdusert i to fag ved 12 skoler i 2012, har det i 2015 vært 56 skoler og åtte fag involvert i forsøket.

Fagene som har inngått i forsøket har blitt valgt ut av Utdanningsdirektoratet med tanke på at de kan egne seg for denne eksamensordningen. Følgende fag inngår i årets forsøk med tilgang til Internett på eksamen:

- Kommunikasjon og kultur 2 og 3
- Internasjonal engelsk
- Medie- og informasjonskunnskap 2
- Politikk og menneskerettigheter
- Reiseliv og språk 2
- Rettslære 2
- Samfunnsfaglig engelsk

1.2 Om evalueringen – formål og tidligere funn

Det overordnede formålet med denne evalueringen er å gi Utdanningsdirektoratet og andre interessenter et styrket grunnlag for å vurdere betydningen av å innføre Internett som hjelpemiddel på eksamen. Evalueringen undersøker og belyser hvordan eksamen med tilgang til Internett blir forberedt, gjennomført, opplevd og vurdert av elever, lærere og sensorer. Videre undersøker evalueringen hvorvidt det er forskjeller knyttet til nytte, utbytte og eksamensresultater blant elever som har og som ikke har hatt tilgang til Internett på eksamen.

Rambøll har evaluert forsøket hvert år det har blitt gjennomført. Denne rapporten er dermed den fjerde i rekken. De foregående evalueringene har vist at tilgang til Internett på eksamen i all hovedsak har blitt vurdert som vellykket av de involverte aktørene. Eksamen har blitt gjennomført uten særskilte tekniske eller praktiske utfordringer, og det er også få indikasjoner på at omfanget av fusk og plagiat øker på grunn av eksamensformen. De tidligere evalueringene har imid-

⁴ Jf. omtale av bakgrunnen for dette forsøket i Utdanningsdirektoratets brev til Kunnskapsdepartementet i brev av 19. desember 2011

lertid vist at denne eksamensformen fremtvinger et behov for større tydelighet når det gjelder fusk og plagiat, både når det gjelder å definere hva det innebærer å plagiere eller fuske når en har tilgang til Internett på eksamen, samt retningslinjer for god, kritisk og etterrettelig kildebruk.

I delrapporten fra evalueringen i 2014 ble det også påpekt at eksamen med tilgang til Internett kan virke kompetansedrivende. Dette ble begrunnet med at eksamensformen ikke bare har innvirkning på hvordan og i hvilken grad elevene får vist sin kompetanse på eksamensdagen, men at eksamensformen også ser ut til å ha innvirkning på selve undervisningen, både når det gjelder bruk av Internett i pedagogisk og faglig øyemed, og gjennom fokus på kildebruk og kildekritikk. På denne måten kan eksamensformen fungere som en effektiv endringsagent for elevenes opplæring, og gi elevene økt kompetanse på et område som blir stadig viktigere i dagens kunnskaps-samfunn.

De årlige evalueringene av forsøket fra 2012 til 2014 viser at lærerne ved forsøksskolene blir stadig mer positive til denne eksamensformen. Samtidig ser vi at både elever og lærere ved forsøksskolene er mer positive til denne eksamensordningen enn tilsvarende aktører ved referanseskolene. Ikke minst er lærerne ved forsøksskolene betraktelig mer positive til denne eksamensordningen enn sensorene (som også er lærere, men i all hovedsak ikke ved forsøksskoler). Dette indikerer at nærhet, fortrolighet og erfaring med eksamensordningen har en positiv innvirkning på hvordan den vurderes. Det samme kan antas å gjelde kompetanse: jo mer opplæring og erfaring man får med søkestrategier, kildekritikk, kildehenvisning, etc., jo mer kompetanse vil bygges opp i elevmassen. Dette antyder at holdninger og kompetanse knyttet til bruk av Internett på eksamen kan være avhengig av en modningsprosess, som foregår både gjennom nærhet til forsøket, og oppbygging av fortrolighet med arbeidsformen over tid.⁵ Dette støttes også av Hauge og Lund (2012)⁶, som påpeker at utviklingen av digital teknologi og kompetanse i skolen tar tid, og foregår i inkrementelle, små bevegelser snarere enn i store sprang.

Et annet sentralt funn fra de foregående evalueringene er at det er til dels stort sprik i sensorenes vurderinger av denne eksamensformens hensiktsmessighet og nytte. Foregående evalueringer viser også at både lærere og sensorer gir uttrykk for ulike kunnskapssyn, fra et tradisjonelt fokus på dokumentasjon og gjengivelse av «innøvd» informasjon, til et mer samtidig fokus på elevenes evne til å søke og finne frem til kilder, skille ut relevant fra irrelevant informasjon, og drøfte og presentere denne informasjonen på en veloverveid måte. Denne variasjonen signaliserer at det kan være behov for å skape et mer enhetlig tolkningsfellesskap, slik at man sikrer at elevenes eksamensbesvarelser vurderes på likt grunnlag.

1.3 Evalueringens teoretiske utgangspunkt for å vurdere eksamensformens relevans

Som vi var inne på i avsnittet over, er det overordnede formålet med evalueringen å vurdere betydningen av å innføre Internett som hjelpemiddel på eksamen. I dette inngår det å vurdere i hvilken grad tilgang til Internett på eksamen er relevant i henhold til hva eksamen er ment å være. Eksamen kan først og fremst sies å være en test for å avdekke hvorvidt eleven har nådd målene for utdanningen, det vil si i hvilken grad eleven har tilegnet seg kompetansemålene i fagets læreplan. En vurdering av eksamensformens relevans, vil derfor handle om i hvilken grad eksamen måler det vi ønsker at den skal måle, og hvorvidt elevene får mulighet til å vise sin kompetanse på en troverdig måte⁷. Dette kaller vi eksamensformens validitet.

I denne evalueringen har vi tatt utgangspunkt i tre ulike typer validitet for å si noe om eksamensformens relevans som helhet. Den første formen for validitet som benyttes i denne evalueringen er *intern validitet*. Dette omhandler den logiske sammenhengen mellom hva elevene lærer

⁵ Dette støttes av en evaluering av tilgang til Internett på eksamen i Danmark, som viser at læreres holdninger til bruk av Internett på eksamen endrer seg i positiv retning over tid (Undervisningsministeriet, 2010).

⁶ Hauge, T.E., & Lund, A. (red.) (2012). Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

⁷ Skrivesenteret (2010). Greier vi Skriveløftet? Evaluering av eksamen i norsk – NOR1211, NOR1212 og NOR1049 – Våren 2010.

i undervisningssituasjonen gjennom skoleåret, og selve eksamenssituasjonen. Eksamensformen har følgelig høy intern validitet dersom det elevene lærer i undervisningssituasjonen i løpet av skoleåret, samsvarer med det de blir målt etter på eksamen.

Det kan imidlertid argumenteres for at eksamen ikke bare skal måle hvorvidt eleven har nådd kompetansemålene i faget, men at både undervisnings- og eksamenssituasjonen skal være relevant og formålsrettet for elevenes vei videre i livet. Den andre formen for validitet som benyttes i denne evalueringen, *økologisk validitet*, handler nettopp om sammenhengen mellom undervisnings- og eksamenssituasjonen på den ene siden, og den kompetansen eleven har behov for i videre studier og arbeidsliv på den andre. Kjennskap til strategier for å finne frem til og vurdere relevant informasjon står svært sentralt i dagens informasjonssamfunn. Denne evnen, som Säljö omtaler som performativ kompetanse, er dermed en viktig kompetanse å tilegne seg. Et utdanningssystem og en eksamenssituasjon hvor elevene må lære og dokumentere denne formen for kompetanse, vil dermed høyere økologisk validitet, enn eksamensformer og utdanningssystemer hvor dette ikke inngår.

Den tredje formen for validitet, *begrepsvaliditet*, handler i denne sammenheng om hvorvidt og i hvilken grad sensorene har et omforent syn på sin sensorgjerning. Dette er viktig for at selve eksamensformen bidrar til at vi faktisk måler elevenes kompetanse. Sensorenes utøvelse av sensorrollen fungerer dermed som måleinstrument for elevenes kompetanse, og begrepsvaliditet omhandler med andre ord en vurdering av kvaliteten på sensorenes utøvelse av sensorrollen. Sensorene har en eksamensveiledning som er ment å hjelpe dem i denne vurderingen, og det er viktig at sensorene både har samme forståelse av innholdet i denne, samt bruker den aktivt. Også sensorskoleringen spiller en viktig rolle med hensyn til å skape en omforent forståelse for begreper. I sensorskoleringen får sensorene mulighet til å diskutere viktige aspekter ved vurderingen av eksamensbesvarelsene og i de ulike fagene, og det skapes på denne måten et tolkningsfelleskap blant sensorene som er ment å sikre at sensorene vurderer eksamensbesvarelsene på en pålitelig, saklig og objektiv måte.

Alle de tre validitetsformene avhenger videre av at eksamen har høy *reliabilitet*. Reliabilitet kan oversettes til målenøyaktighet, og handler i denne sammenheng om at elevenes karakterer på eksamen skal være uavhengig av hvilke sensorer som har rettet besvarelsen. En indikator på høy reliabilitet vil dermed være om den samme eksamensbesvarelsen blir vurdert likt av flere sensorer.

Disse begrepene danner utgangspunktet for vår vurdering av eksamensformen med tilgang til Internett, og vil bli drøftet videre i forbindelse med de ulike temaene som inngår i evalueringen.

1.4 Metodisk gjennomføring

For å gå nærmere inn på problemstillingene som ble drøftet over, og for å ivareta det overordnede formålet med evalueringen, har tre faktorer blitt vurdert som særlig sentrale i gjennomføringen av evalueringen:

1. Det er viktig å innhente tilstrekkelige og pålitelige data om skolenes forberedelser til eksamen med tilgang til Internett, gjennomføring av eksamen, og opplevde nytte og erfaringer med denne eksamensformen
 - Dermed har det vært behov for å innhente data på tre ulike målepunkter: *før*, *under* og *etter* eksamen
2. Det er vesentlig at evalueringen makter å påvise hvordan tilgang til Internett påvirker ulike forhold ved forsøksskolene, inkludert undervisning og forberedelser, praktisk gjennomføring på eksamensdagen, og opplevd nytte av eksamensformen. I tillegg vil det være relevant å undersøke hvordan eksamensformen innvirker på eksamensresultatene blant ulike elevgrupper.

- Dette fordrer at evalueringen i tillegg til å omfatte forsøksskolene også omfatter et utvalg av referanseskoler, som fungerer som en *kontrollgruppe* i evalueringen
3. Evalueringen skal ivareta og bygge videre på læring fra evalueringene av de foregående forsøkene
- Dette innebærer at forskningsdesign og problemstillinger fra de foregående evalueringene sees i sammenheng med den forestående evalueringen

På bakgrunn av disse tre hensynene, har evalueringen basert seg på en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metodikk. Evalueringens hovedaktiviteter presenteres i det følgende.

1.4.1 Kvalitative intervjuer ved et utvalg skoler i forkant av eksamen

Det har blitt gjennomført casebesøk ved åtte utvalgte forsøksskoler. Formålet med casebesøkene var å få nærmere kjennskap til skolenes forberedelser, forventninger og holdninger til eksamen med tilgang til Internett. Casebesøkene besto av intervjuer med faglærere, IT-ansvarlig og skoleleder og/eller eksamensansvarlig. De åtte caseskolene ble valgt ut på bakgrunn av hvilke fag de deltar med i forsøket, hvorvidt skolen var ny i forsøket eller ikke, samt geografisk spredning. Alle fagene i forsøket ble dekket i dette utvalget.

1.4.2 Observasjon av eksamensgjennomføring og sensorskolering

I de foregående evalueringene har det blitt gjennomført observasjon av eksamensgjennomføringen ved utvalgte skoler. Dette ble også gjort i evalueringen som lå til grunn for delrapporten i 2014. Eksamen ble observert ved fire skoler, som ble valgt ut på bakgrunn av faget elevene hadde eksamen i, og hvorvidt dette faget hadde forberedelsesdag eller ikke. Under observasjonen ble det lagt spesiell vekt på å undersøke elevenes bruk av Internett, samt å vurdere eksamensvaktens oppgaver og muligheter for å kontrollere elevenes internettbruk.

I løpet av perioden med eksamensevalueringer i 2012-2014 ble eksamensgjennomføringen observert ved totalt tolv skoler (fire observasjoner hvert år). Ettersom disse observasjonene har gått fra å generere nye funn, til å gi sammenfallende og bekreftende funn fra foregående observasjoner, ble dette elementet utelatt fra årets evaluering. I stedet har det blitt satt større fokus på sensorenes arbeid i forbindelse med gjennomføringen av eksamen med tilgang til Internett. Som et ledd i dette, har vi vært til stede som observatører på sensorskolering i samfunnsfaglig engelsk, internasjonal engelsk og politikk og menneskerettigheter. Formålet med dette har vært å få et innblikk i hvilken informasjon sensorene får om vurdering av besvarelser fra elever som har hatt tilgang til Internett på eksamen, hvordan sensorene har diskutert denne eksamensformen, hvilke vurderingskriterier som skal legges til grunn, hvilken innvirkning den har på elevenes prestasjoner, etc.

1.4.3 Spørreundersøkelse til samtlige elever, lærere og sensorer etter eksamen

Videre har det blitt gjennomført spørreundersøkelser blant elever og lærere ved forsøks- og referanseskolene, samt sensorer i samtlige forsøksfag. Spørreundersøkelsen til lærere og elever ble sendt ut på eksamensdagen i de respektive fagene, mens sensorene fikk tilsendt undersøkelsen på datoen for fellessensuren. Totalt inngår 2449 elever (1434 forsøksskoleelever og 1015 referanseskoleelever), 268 lærere (159 + 109), samt 130 sensorer, i undersøkelsens bruttoutvalg.

Evalueringens kontrollgruppe omfatter 26 skoler. Antallet elever som inngår per kontrollskole er høyere enn per forsøksskole, og gjør dermed det totale antallet referanseskoleelever (1015) mer sammenlignbart med forsøksskoleelever (1434) enn antallet skoler (26 til 56) tilsier. Kontrollgruppen vurderes dermed å utgjøre et tilstrekkelig sammenligningsgrunnlag i årets evaluering. Utvalget og rekrutteringen av referanseskoler har blitt gjort på bakgrunn av lister med påmeldte elever i de åtte forsøksfagene. Påmeldte elever i fagene ved forsøksskolene har blitt matchet med påmeldte elever i de samme fagene ved potensielle referanseskoler. Ettersom skolene har noe

ulike rammebetingelser i ulike fylker, har det blitt lagt vekt på å rekruttere referanseskoler fra samme fylke.

For å sikre så stor deltakelse i spørreundersøkelsen som mulig, ble utsendelsen fulgt opp både med henvendelser til Rambølls kontaktpersoner ved samtlige forsøks- og referanseskoler, samt med gjentatte påminnelser per e-post direkte til elever, lærere og sensorer som hadde fått tilsendt spørreskjemaet. Dette resulterte i en samlet svarprosent på 35 prosent blant elevene, 75 prosent blant lærerne, og 75 prosent blant sensorene. Dette er i stor grad som forventet, og i tråd med svarprosentene fra de foregående evalueringene. Selv om svarprosenten blant elevene er forholdsvis lav, er dette også i tråd med tidligere evalueringer, og vurderes som tilfredsstillende. I forlengelsen av dette er det også verdt å merke seg at antallet besvarelser i årets spørreundersøkelse er det høyeste som har blitt registrert gjennom de fire årene evalueringer av forsøksordningen har blitt gjennomført. Dette gjelder både for elever, lærere og sensorer. Tabell 1.1 gir en oversikt over utvalg og svarprosent i årets spørreundersøkelser.

Tabell 1.1. Utvalg og svarprosent i spørreundersøkelsene

		Distribuert til	Antall besvarelser	Svarprosent
Elever	Forsøksskoler	1434	565	39 %
	Referanseskoler	1015	302	30 %
	Elever totalt	2449	867	35 %
Lærere	Forsøksskoler	159	122	77 %
	Referanseskoler	109	78	72 %
	Lærere totalt	268	200	75 %
Sensorer		130	98	75 %

I analysene av resultatene fra spørreundersøkelsene, er det gjennomført signifikanstesting (kvikvadrattest eller ANOVA) med et valgt signifikansnivå på 5 prosent. I analyser der det fremkommer signifikante forskjeller, er dette kommentert spesielt. Der dette ikke kommenteres spesifikt, betyr det at vi ikke kan avskrive at eventuelle forskjeller som fremkommer i analysene, er et resultat av tilfeldigheter.

1.4.4 Oppfølgende intervjuer med et utvalg elever, lærere og sensorer

I etterkant av spørreundersøkelsen ble det gjennomført 25 oppfølgende intervjuer med et utvalg elever, lærere og sensorer som har besvart spørreundersøkelsen. Hensikten med disse intervjuene har vært å innhente utdypende informasjon og vurderinger om eksamen med tilgang til Internett. I årets evaluering har vi valgt å sette hovedfokus på sensorene, og gjennomførte derfor over halvparten av intervjuene med denne gruppen. Videre intervjuet vi fem elever og fem lærere. Når det gjelder elevene, har vi kun henvendt oss til elever som oppga i spørreundersøkelsen at de ønsket å bli intervjuet. For å unngå unødvendig belastning ved enkeltskoler, og for å innhente erfaringer fra så mange av forsøksskolene som mulig, valgte vi ut lærere ved andre skoler enn de åtte skolene som inngår som caseskoler i evalueringen.

1.4.5 Analyse av eksamensresultater

Den siste delen i evalueringens datamateriale består av elevenes karakterer i forsøksfagene. Både forsøksskole- og referanseskoleelevene har i spørreundersøkelsen fått mulighet til å gi sitt samtykke til at deres standpunkt- og eksamenskarakterer i det respektive faget innhentes og analyseres som en del av evalueringen. Totalt har 572 elever, hvorav 370 er elever ved forsøksskoler og 202 er elever ved referanseskoler, samtykket til at vi innhenter deres karakterer. Dette antallet vurderes å gi et godt grunnlag for å analysere og vurdere eksamensformens innvirkning på elevenes eksamenskarakter, selv om datamaterialet er begrenset til elevene som deltok i spørreundersøkelsene og samtykket til innhenting av eksamenskarakter, med de begrensningene dette medfører.

Her er det også verdt å bemerke at sensorene, i likhet med i de foregående forsøkene, har hatt kjennskap til hvilke skoler de ulike besvarelsene de har vurdert kommer fra. Følgelig har de også hatt kunnskap om hvilke besvarelser som stammer fra elever som henholdsvis har hatt og ikke har hatt tilgang til Internett på eksamen.

1.5 Leserveiledning

Denne rapporten utgjør sluttrapporten i et evalueringsprosjekt som strekker seg over to år. Ettersom delrapporten som ble levert i fjor utgjorde en fyllestgjørende evaluering av forsøket som ble gjennomført i 2014, er hovedfokuset i denne rapporten funnene fra årets eksamensgjennomføring. Rapporten omhandler dermed hovedsakelig forberedelser, gjennomføring, og vurderinger av eksamen i 2015. Samtidig vil det skjeles til analyser og erfaringer fra fjorårets delrapport, for å utdype eventuelle sammenfallende og/eller avvikende funn. Dermed vil analyser og funn fra delrapporten danne utgangspunkt og kontekst for årets rapport.

Ettersom dette er en sluttrapport, og dette også er det siste året forsøk med tilgang til Internett på eksamen gjennomføres i sin nåværende form, vil denne rapporten også gjøre mer helhetlige og overordnede analyser av utviklingen fra forsøkets første år og frem til årets eksamensgjennomføring. På denne måten oppsummeres sentrale utviklingstrekk gjennom hele forsøksperioden.

For øvrig består rapporten av følgende kapitler:

- **Kapittel 2** presenterer evalueringens funn vedrørende forutsetninger og forberedelser til eksamen med tilgang til Internett
- **Kapittel 3** presenterer evalueringens funn om gjennomføringen av eksamen med tilgang til Internett
- **Kapittel 4** presenterer evalueringens funn knyttet til relevans, nytte og resultater av tilgang til Internett på eksamen
- **Kapittel 5** presenterer evalueringens funn vedrørende den eventuelle muligheten for at eksamen med tilgang til Internett kan bli en normal eksamensordning i fremtiden
- **Kapittel 6** presenterer Rambølls konkluderende vurderinger basert på evalueringens funn

2. FORUTSETNINGER OG FORBEREDELSE

En god gjennomføring av eksamen med tilgang til Internett er avhengig av visse forutsetninger og forberedelser. I dette kapitlet ser vi innledningsvis nærmere på skolenes forventninger og synspunkter knyttet til eksamensformen og gjennomføringen av denne. I de neste avsnittene gjennomgår vi sentrale forutsetninger for å gjennomføre eksamen med tilgang til Internett på en god måte. I dette inngår både tekniske rammebetingelser og kompetanse hos lærere og elever. I den siste delen av kapitlet belyses forberedelsene som ble gjennomført i forkant av eksamen. I dette inngår vurderinger av elevenes IT-ferdigheter, læreres bruk av Internett i opplæringen, undervisning i kildebruk og kildekritikk, samt skolenes forberedelser knyttet til fusk og plagiat.

2.1 Forventninger og synspunkter på eksamen med tilgang til Internett

Som i forbindelse med evalueringen i 2014, besøkte Rambøll åtte skoler i forkant av eksamensgjennomføringen. Hensikten med besøkene var å få et innblikk i skolenes forberedelser, holdninger og forventninger til gjennomføringen av forsøket med tilgang til Internett på eksamen. Gjennom intervjuer med ledelsen/eksamensansvarlig, IT-ansvarlig og lærere på de åtte skolene fremkommer det noen sentrale funn når det gjelder disse temaene. Funnene gjenspeiler i stor grad funnene fra evalueringen av eksamen med tilgang til Internett i 2014 og 2013. Nedenfor presenteres de mest sentrale funnene fra skolebesøkene i forkant av eksamen:

Holdninger til digitalisering generelt og læreres kompetanse

Flere av informantene som ble intervjuet i forkant av eksamen opplevde at de kom fra en skole som er fremtidsrettet og «progressiv» når det gjelder digitalisering og bruk av IT. Dette forsterker inntrykket fra tidligere år om at skolene som har meldt seg på forsøket gjennomgående er mer positive til IT og digitalisering generelt, enn hva som muligens kjennetegner «skolenorge» for øvrig. Følgende sitat fra en eksamensansvarlig ved én av skolene vi besøkte, illustrerer den positive holdningen:

«Vi prøver å nyttiggjøre oss av utviklingen og ufarliggjøre digitalisering i skolen. Vi ønsker å bruke digitale verktøy til forenkling fordi vi ser at elevene er positive til det».

I lys av dette opplevde flere av informantene på skolene Rambøll besøkte i forkant av eksamen, at mange av lærerne på skolen hadde god IKT-kompetanse. Men det ble også fremhevet av flere informanter at enkelte lærere «henger igjen», og at dette ofte henger sammen med nettopp en generelt mer negativ holdning til digitalisering og Internett.

Holdninger og synspunkter til eksamen med Internett

Flertallet av informantene, både ledelsen, lærere og IT-ansvarlige på skolene, er positive til eksamen med tilgang til Internett. Informantene viser til at tilgang til Internett er en naturlig utvikling av dagens ordinære eksamensordning med tilgang til PC og alle hjelpemidler. Samtidig er enkelte av informantene, og da først og fremst enkelte lærere, mer skeptiske. Bakgrunnen for skepsisen er i mange tilfeller at lærerne opplever at elevene ikke har den kompetansen de burde hatt når det gjelder bruk av kilder og kildekritikk, for å håndtere eksamen med tilgang til Internett på en god måte. Enkelte lærere uttrykker også frykt for at de svakeste elevene skal komme dårlig ut av ordningen.

Kun et fåtall av informantene opplever at det er tekniske utfordringer med gjennomføringen av eksamensformen. Flere IT-ansvarlige oppgir at det er mer teknisk utfordrende å gjennomføre ordinær eksamen på PC, hvor elevene ikke har tilgang til Internett. Dette fordi elevene i mange tilfeller har muligheter til å benytte seg av andre, mobile, nettverk, som skolen ikke har mulighet til å kontrollere og/eller stenge. Ved å åpne opp for internettbruk, opplever IT-avdelingene ved skolene at denne utfordringen forsvinner. Samtidig fremhever flere informanter at skolene ikke har mulighet til å overvåke elevenes bruk av Internett under eksamen, og at manuelt vakthold

med vakter som følger med på elevenes bruk av Internett under eksamen er den eneste måten å føre kontroll med elevene på.

Eksamensformen oppleves av flertallet av informantene som særlig relevant for språkfag og samfunnsfag der hensikten er å teste elevenes refleksjonsevne. Flere av informantene opplever at ordningen er mindre relevant i realfag og i andre mer tekniske fag.

Synspunkter på elevenes kompetanse

Et flertall av lærerne som ble intervjuet opplever at mange elever har for lite kunnskap om PC og IT. Lærerne opplever at elevene ikke er gode nok på ulike søketeknikker, i tillegg til at mange ikke kan nok om kildekritikk. Mange av lærerne opplever at elevene ikke greier å skille relevante kilder fra ikke-relevante kilder, og at elevene i mange tilfeller ender opp med å ikke svare ordentlig på oppgaven fordi de ukritisk bruker det de finner av kilder. Enkelte av lærerne kommenterer i forlengelsen av dette at de gjerne skulle brukt mer tid på å undervise elevene i kildekritikk og kildebruk, men at de allerede er så presset på tid for å komme gjennom og dekke læreplanen, at de ikke kan ta seg tid til dette.

Synspunkter og holdninger til elevenes nytte av Internett på eksamen

Videre oppleves lærerne å være noe uenige om i hvilken grad elevene vil ha nytte av Internett under eksamen eller ikke. Som allerede nevnt er enkelte bekymret for at de svake elevene vil tape på å ha tilgang til Internett, fordi de ikke vil greie å disponere tiden riktig og fordi de har for lite kjennskap til kildekritikk. Lærerne opplever gjennomgående at de flinke elevene bruker nettet effektivt, mens de svake elevene ikke vet hvilken informasjon de skal lete etter og dermed ender opp med å bruke tiden på en lite konstruktiv måte. Videre opplever flere lærere at det er fare for at svake elever ender opp med å plagiere fordi de ikke greier å frigjøre seg fra stoffet de finner og dermed ikke produsere nok tekst selv. Samtidig fremkommer det at flere lærere har opplevd at elever unngår å bruke Internett under eksamen, fordi de er redde for å feilaktig mistenkes for fusk eller fordi de ikke er sikre på om de kan stole på kilden. På grunn av slike henvendelser fra elevene, er det flere lærere som er usikre på hvilken nytte elevene har/får av tilgangen til Internett.

Forberedelser til eksamen med Internett

Skolene som ble besøkt i forkant av gjennomføringen av eksamen opplevde at de hadde vært bevisst hva slags opplæring elevene får i forkant og gjennom skoleåret, for at elevene skulle være forberedt på eksamensordningen. Et flertall av skolene hadde hatt tentamen / heldagsprøve med tilgang til Internett i de relevante fagene, for at elevene skulle bli vant til ordningen. Flertallet av informantene oppgir at elevene har fått undervisning i kildekritikk og søketeknikker, og enkelte steder har biblioteket bidratt med søkekurs. Både eksamensansvarlig og lærere ved flere skoler fremhevet imidlertid samtidig at det er mye å hente på å forberede elevene til eksamensformen, og da særlig når det gjelder å lære elevene god kildekritikk. Blant lærerne som har vært med på forsøksordningen i flere år, er det flere som oppgir at de har endret undervisningsformen etter at det ble eksamen med Internett, gjennom økt fokus på kildekritikk og kildebruk og ved generelt å inkludere Internett mer i undervisningen. Enkelte lærere oppgir også at dette har smittet over på fag der de ikke har Internett på eksamen.

Syn på fusk / plagiat, og kontroll av dette

Flertallet av informantene opplever at elevene får god og grundig informasjon om hva som er fusk og plagiat. Det er kommunikasjon med andre som er utelukket og som defineres som fusk. Når det gjelder plagiat, opplever informantene dette som noe vanskeligere å definere. På den ene skolen som ble besøkt, fremkom det at lærerne var noe uenige om hva som forstås som plagiat og ikke. Enkelte lærere mente det var plagiat hvis eleven ikke oppgir hvor informasjonen er hentet fra, mens andre mente det ikke er så svart- hvitt og at man ikke kan forvente fullstendig kildekritikk av elever på dette nivået. I forlengelsen av dette er det flere av informantene, både lærere og eksamensansvarlige, som har uttrykt at de opplever det som uklart hva Utdanningsdi-

rektoratet forventer av elevene på eksamen når det gjelder kildebruk og kildehenvisning. Flere lærere etterlyser eksempeltekster der kilder hentet fra Internett er brukt på riktig og på feil måte.

Når det gjelder kontroll og vakthold, oppgir informanter på alle skolene at de har hatt en ekstra bevissthet omkring hva de kan gjøre for å øke kontrollen på eksamen ytterligere. Noen har engasjert flere vakter, og noen har rekruttert vakter som får spesiell opplæring og som følger med på skjermene til elevene hele tiden. Andre har bevisst rekruttert studenter fremfor pensjonister til akkurat denne eksamensformen. Flere av informantene oppgir at de ikke opplever at det er mer fusk med denne formen for eksamen enn med ordinær eksamen uten tilgang til Internett: «Vi har ingen ting som tilsier at det er mer juks på eksamen med Internett enn med andre typer eksamen». Andre informanter fremhever at det er umulig å ha full kontroll uansett om elevene gis tilgang til Internett eller ikke, og at det derfor er viktigere å jobbe med holdninger til det å fuske, enn å prøve å overvåke elevene i forsøk på å kontrollere om det fuskes eller ikke.

2.2 Forutsetninger for gjennomføring av eksamen med tilgang til Internett

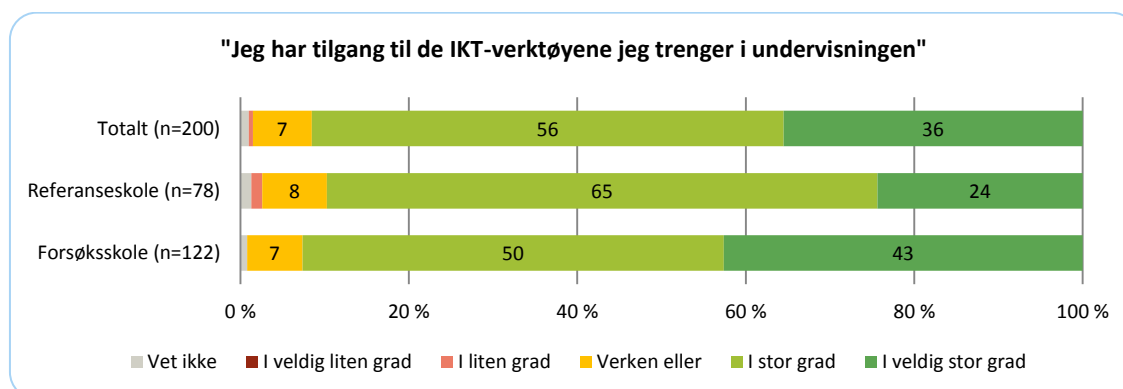
Det er nærliggende å tenke seg at skolenes forventninger og holdninger til eksamen med tilgang til Internett, blir påvirket av skolens forutsetninger for å gjennomføre en slik eksamensordning på en tilfredsstillende måte. I de kvalitative intervjuene med eksamensansvarlige, IT-ansvarlige og lærere i forkant av gjennomføringen av eksamen, ble tilgang til gode PCer og tilstrekkelig nettkapasitet fremhevet som noen av de mest sentrale forutsetningene for en god gjennomføring av eksamen med tilgang til Internett. Dette kan omtales som *tekniske rammebetingelser* for eksamensordningen. I tillegg fremhevet flere av informantene viktigheten av lærernes kompetanse og holdninger knyttet til Internett og IKT generelt. Som en av lærerne som ble intervjuet uttrykte det: «Lærerne må være interessert i eksamensformen og ikke motarbeide denne. De må tenke på hva som er potensiale i ordningen og la det påvirke undervisningsformen». Informantene opplevde med andre ord at det var viktig at lærerne tok inn over seg hva endringen i eksamensformen innebærer for elevene, og at de må tilrettelegge og forberede elevene på dette gjennom hele skoleåret, og med dette endre både undervisningsform og innhold.

I de følgende avsnittene skal vi se nærmere på *tekniske rammebetingelser* og *lærernes holdninger og forventninger*, som to sentrale forutsetninger for god og målrettet bruk av Internett i undervisnings- og prøvesammenheng.

2.2.1 Læreres rammebetingelser for bruk av IKT i undervisningen

Som ved tidligere år, ble det i årets spørreundersøkelse stilt spørsmål som omhandler lærernes egne vurderinger av i hvilken grad rammebetingelsene for å benytte seg av tekniske hjelpemidler i undervisningen er tilstede ved skolen. Figur 2.1 viser hvordan lærerne vurderer sin egen tilgang til IKT-verktøy i undervisningen.

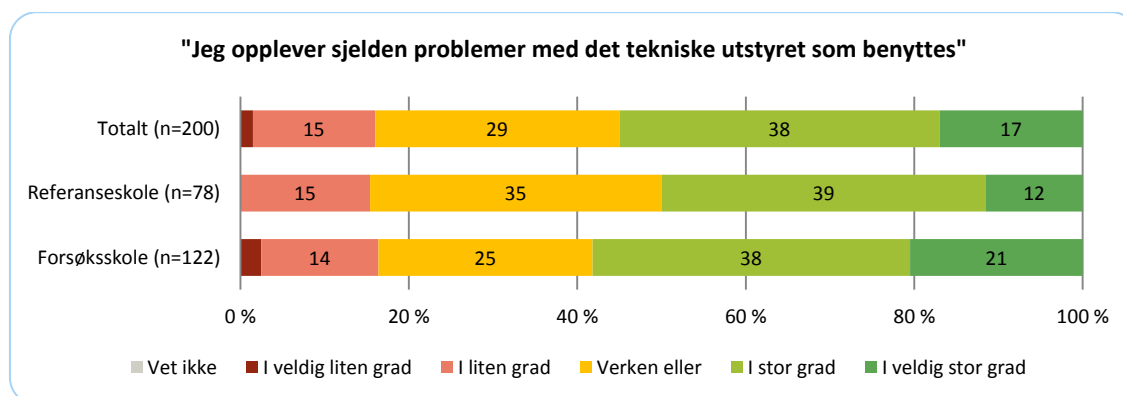
Figur 2.1 Lærernes oppfatning av tilgang til IKT-verktøy i undervisningen (2015)



Som det fremgår av figur 2.1, vurderer en stor andel av lærerne at de har tilgang til de IKT-verktøyene de trenger i undervisningen. Totalt oppgir 92 prosent at dette er tilfelle i stor grad (56 prosent) eller i veldig stor grad (36 prosent). Videre fremgår det av figuren at en noe større andel av lærere ved forsøksskolene (93 prosent) er tilfredse med tilgangen til IKT-verktøyene, sammenlignet med lærere ved skolene som inngår som referansegruppe i evalueringen (89 prosent). Dette gjenspeiler funnene fra evalueringen i 2014, og også analysene av de kvalitative intervjuene som ble gjennomført før eksamen ble avholdt.

Videre fremstiller 2.2 lærernes oppfatning om tilstanden til det tekniske utstyret de har til rådighet.

Figur 2.2 Lærernes oppfatning om tilstanden til det tekniske utstyret de benytter (2015)



Figur 2.2 viser at flertallet av lærerne, til sammen 55 prosent, oppgir at de sjelden opplever problemer med det tekniske utstyret som benyttes (i stor eller i veldig stor grad). Igjen er andelen noe høyere ved forsøksskolene (59 prosent), enn ved referanseskolene (51 prosent). Andelen lærere fra forsøksskolene som sjelden opplever problemer med det tekniske utstyret, er noe lavere enn tilsvarende andel i 2014 (62 prosent). Det er med andre ord en større andel av lærerne som oppgir at de har hatt problemer med det tekniske utstyret i år, sammenlignet med i fjor.

2.2.2 Vurderinger av lærer og elevers IKT-kompetanse

Informantene som ble intervjuet før gjennomføringen av eksamen, fremhevet elevers og læreres kompetanse på bruk av IKT og Internett, som en sentral forutsetning for en god gjennomføring av eksamen med Internett. Også tidligere forskning, bl.a. SMIL-undersøkelsen, peker på en positiv sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående skole⁸. Som nevnt innledningsvis var det imidlertid noe uenighet blant lærerne som ble intervjuet i forkant av eksamen, når det gjaldt synet på egen og elevenes IKT-kompetanse. I de neste to avsnittene ser vi på hvordan lærerne, både på referanseskoler og forsøksskoler, har svart på spørsmål knyttet til dette temaet i spørreundersøkelsen.

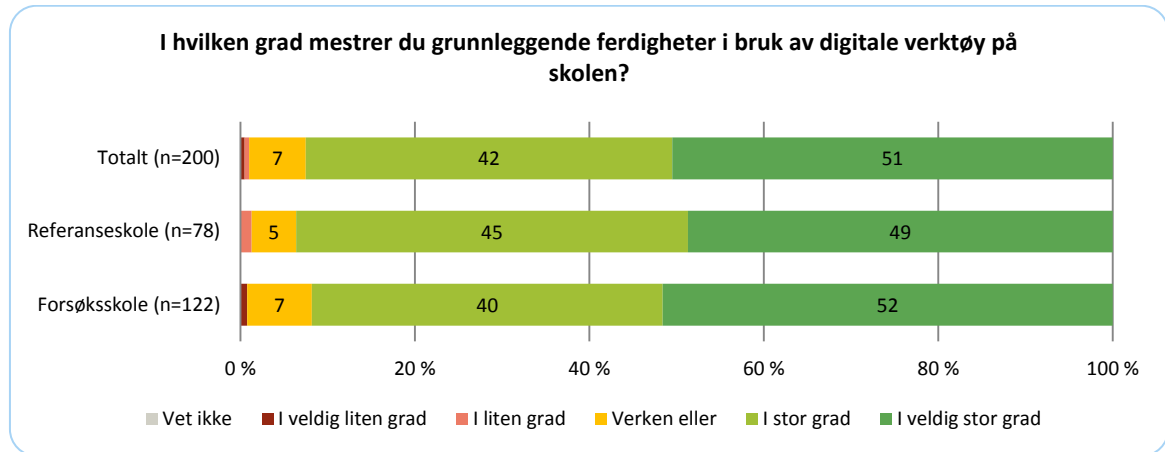
2.2.2.1 Lærernes kompetanse

Som nevnt tidligere i kapitlet, tyder analysene av de kvalitative intervjuene med forsøksskolelærere, gjennomført i forkant av eksamen, på at lærerne gjennomgående er positive til egen IKT-kompetanse. Samtidig fremkom det signaler som kan tyde på at lærerne ved forsøksskolene i gjennomsnitt er noe mer fremoverlent og interessert IKT, enn det som er tilfelle for lærere ellers i skolen, og at «andre lærere» ikke har god nok IKT-kompetanse. Figur 2.3 illustrerer hvordan lærerne oppgir at de oppfatter egen kompetanse og ferdigheter knyttet til bruk av digitale verk-

⁸ Krumsvik, R., Egelandsdal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Bergen: Universitetet i Bergen.

tøy på skolen. Med grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy menes det her hvordan lærerne mestrer å bruke digitale verktøy i skolesammenheng på en grunnleggende måte (for eksempel læringsplattform, Word, Excel og PowerPoint).

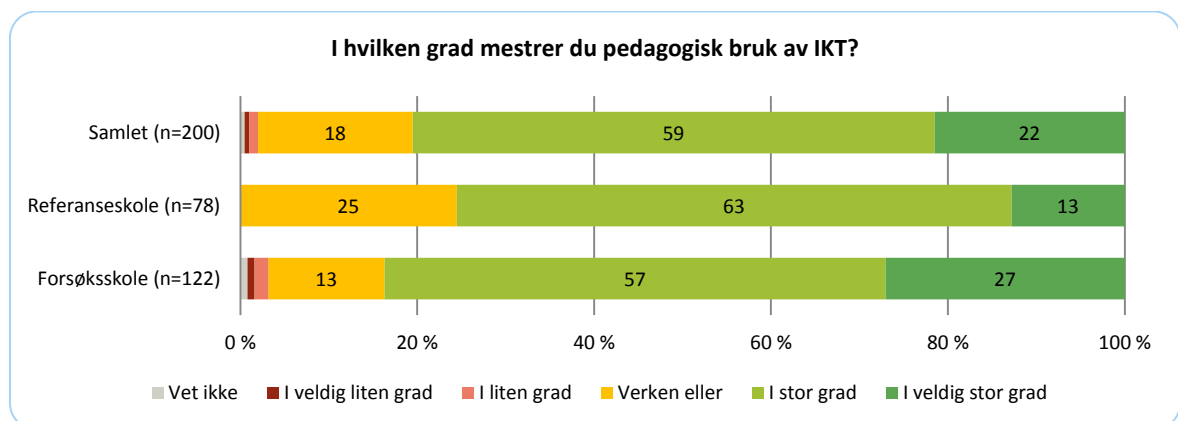
Figur 2.3 Lærernes oppfatning av egne ferdigheter i bruk av digitale verktøy på skolen (2015)



Som figur 2.3 viser, oppgir totalt 93 prosent av lærerne at de mestrer grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy på skolen i stor grad (42 prosent) eller i veldig stor grad (51 prosent). Dette er tre prosentpoeng høyere enn tilsvarende andel i fjorårets undersøkelse, som var 90 prosent. I likhet med undersøkelsen fra 2014, er det en noe større andel av lærerne ved referanseskolen som oppgir at de i stor eller veldig stor grad mestrer grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy på skolen (94 prosent), sammenlignet med andelen lærere ved forsøksskolene som oppgir det samme (92 prosent).

Når lærerne blir spurt om i hvilken grad de opplever at de mestrer *pedagogisk bruk* av IKT-verktøy i undervisningen (figur 2.4), er andelen som oppgir at de mestrer dette noe lavere, og forskjellen mellom forsøksskolene og referanseskolen er snudd. Med pedagogisk bruk av IKT menes i denne sammenheng hvor godt lærerne mestrer å bruke IKT-verktøy i undervisningen på en måte som hever elevenes læringsutbytte i fagene.

Figur 2.4 Lærernes oppfatning av egen mestring av pedagogisk bruk av IKT (2015)

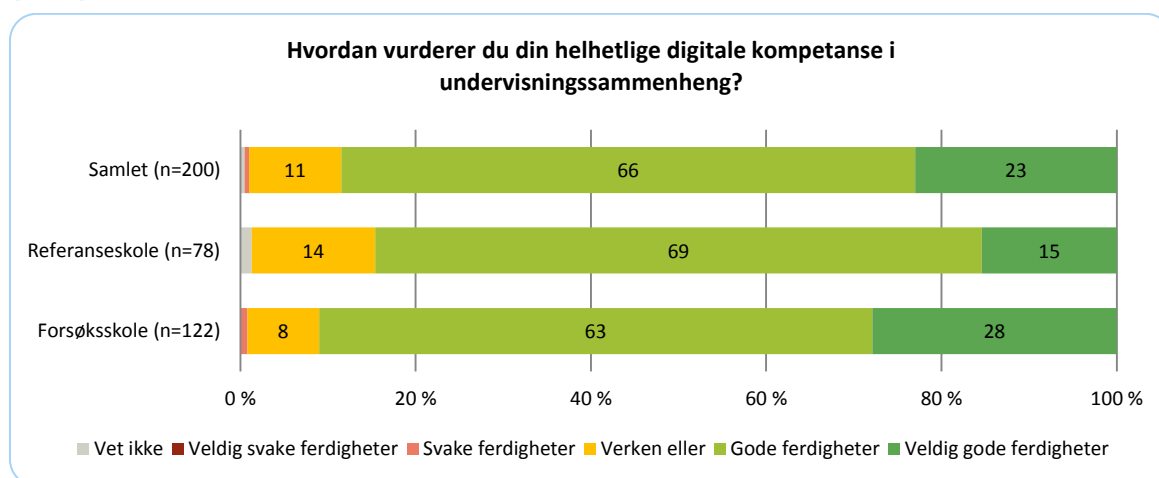


Slik figur 2.4 viser, oppgir totalt 81 prosent av lærerne at de i stor grad (59 prosent) eller veldig stor grad (22 prosent) mestrer pedagogisk bruk av IKT. Andelen som oppgir at de mestrer pedagogisk bruk av IKT er med andre ord 11 prosentpoeng lavere enn lærere som oppgir at de mestrer grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy på skolen (figur 2.3). Forskjellen mellom figur 2.4 og 2.3 tyder på at lærerne er bevisst forskjellen mellom å mestre digitale verktøy til eget bruk, og å mestre en pedagogisk bruk av IKT generelt i undervisningssammenheng. Til for-

skjell fra figur 2.3, er det en større andel av lærerne ved forsøksskolene som oppgir at de i stor eller veldig stor grad mestrer pedagogisk bruk av IKT (84 prosent), sammenlignet med tilsvarende andel blant lærere ved referanseskolene (76 prosent). Dette gjenspeiler funnene fra fjorårets evaluering. Forskjellen mellom hvordan lærere fra forsøksskoler og referanseskoler svarer på dette spørsmålet kan indikere at jo mer et tema står i fokus og tas i bruk i undervisningen, desto mer drives også kompetansebyggingen fremover på det aktuelle området.

Figur 2.5 viser lærernes oppfatning av egen helhetlig digitale kompetanse i undervisningssammenheng.

Figur 2.5 Lærernes oppfatning av egen helhetlig digitale kompetanse i undervisningssammenheng (2015)



Figur 2.5 viser at totalt 89 prosent av lærerne oppgir at de har gode (66 prosent) eller veldig gode (23 prosent) ferdigheter når de blir bedt om å beskrive sin helhetlige digitale kompetanse i undervisningssammenheng. Dette er 3 prosentpoeng mer enn i fjorårets evaluering (86 prosent). Forskjellen mellom andelen lærere i forsøksskolene og referanseskolene som oppgir at de har god digital kompetanse, har imidlertid økt fra i fjor. I fjor var forskjellen 2 prosentpoeng og ikke statistisk signifikant, mens i år er forskjellen 7 prosentpoeng (91 prosent – 84 prosent) og er statistisk signifikant. På tross av at en noe større andel av lærerne ved referanseskolene svarer at de mestrer grunnleggende digitale verktøy (figur 2.3), opplever likevel lærere ved forsøksskolene å ha bedre helhetlig digital kompetanse, sammenlignet med lærere ved referanseskolene.

Samlet sett må figur 2.3 – 2.5 sies å gi et positivt bilde av lærernes kompetanse når det gjelder pedagogisk bruk av digitale hjelpemidler i undervisningen. Funnene samsvarer med andre undersøkelser på temaet. En rapport fra Senter for IKT i utdanningen⁹, viser at lærere selv opplever at de er kompetente brukere av IKT, og at de er i stand til å imøtekomme kravene til digital kompetanse i hverdagen. Rapporten viser samtidig at lærerne oppgir at lærerutdanningen ikke er tilfredsstillende når det kommer til opplæring i bruk av IKT i undervisningen. Lærerne opplever med andre ord at det er lite samsvar mellom egen utdanning og de kravene som stilles når det gjelder bruk av IKT i undervisningen. Dette kan, i følge rapporten, tyde på at lærerne har tilegnet seg og utviklet en del grunnleggende ferdigheter på egen hånd.

Det neste avsnittet tar for seg elevenes digitale kompetanse.

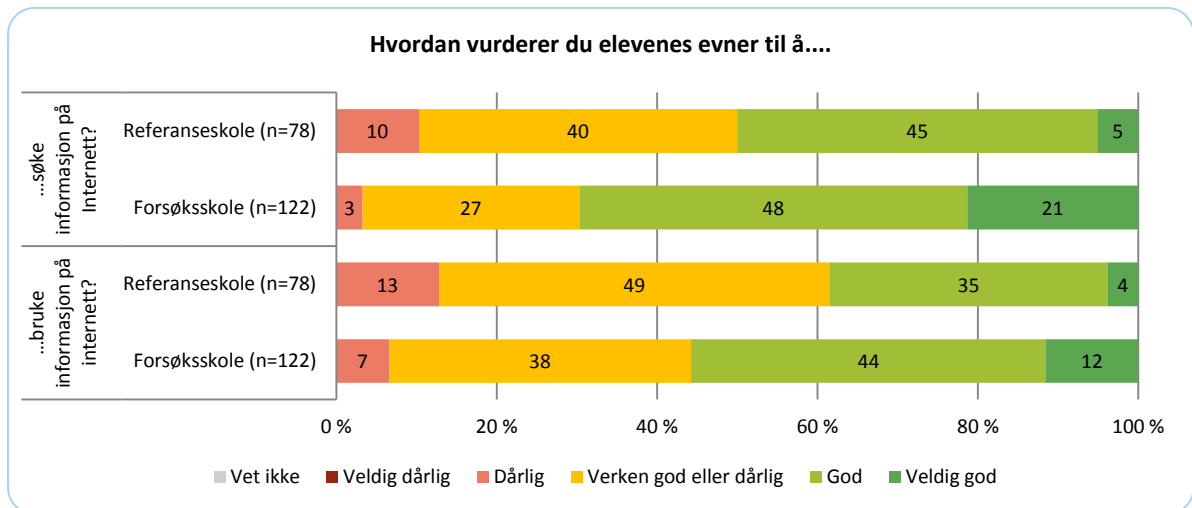
⁹ Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M., & Ottestad, G. (2014). Nyutdannede lærer. Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

2.2.2.2 Elevenes kompetanse

De foregående evalueringene av forsøk med tilgang til Internett på eksamen har vist at elevene vurderer sin egen kompetanse til å være høyere, sammenlignet med hvordan lærerne vurderer elevenes kompetanse. I årets undersøkelse oppga 88 prosent og 82 prosent av elevene fra forsøksskolene at de er gode til å henholdsvis søke etter og bruke informasjon fra Internett. Dette gjenspeiles i de kvalitative intervjuene der et stort flertall av elevene opplever at de mestrer bruken av Internett på en god måte. Til sammenligning oppga totalt 69 prosent av lærerne (fra forsøksskoler + referanseskoler) at de opplevde at elevene var gode eller svært gode til å søke etter informasjon på Internett, og 55 prosent oppga at de vurderte elevene til å være gode eller svært gode til å bruke informasjon fra Internett.

Også i år vurderte elevene egen kompetanse til å være vesentlig høyere enn det lærerne vurderte elevenes kompetanse til å være. Det er også verdt å nevne at det, i spørreundersøkelsen, var svært liten forskjell mellom elever ved forsøksskolene- og referanseskolene når det gjaldt vurdering av egen kompetanse. Som illustrert i figur 2.6, er ikke dette tilfelle for lærerne.

Figur 2.6 Lærernes oppfatning av elevenes evner til å søke etter og bruke informasjon fra Internett (2015)

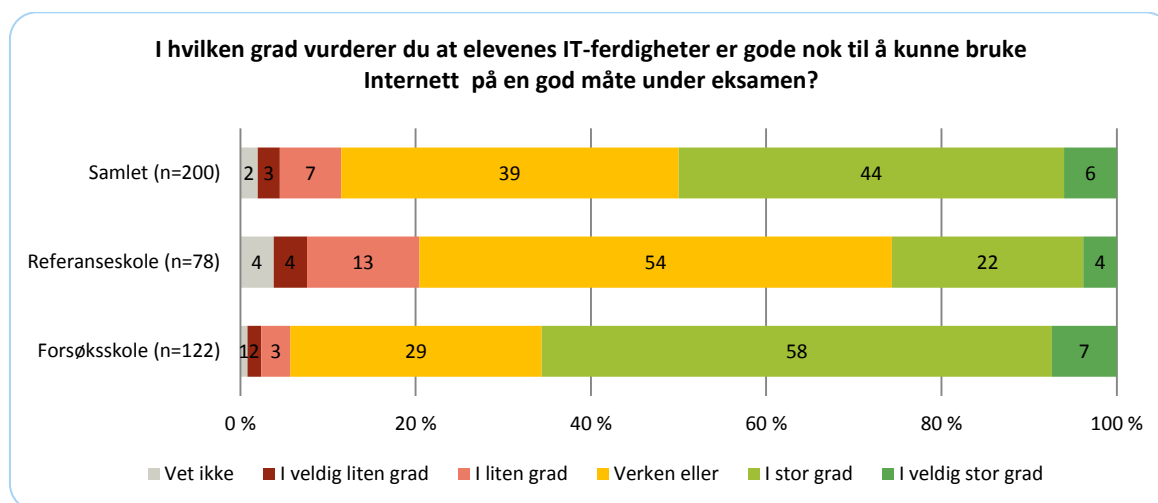


Figur 2.6 viser at lærerne fra referanseskolene vurderer elevenes kompetanse lavere, sammenlignet med lærere fra forsøksskolene. Mens 69 prosent av lærere ved forsøksskolene vurderer elevenes evner til å søke på informasjon på Internett som god (48 prosent) eller veldig god (21 prosent), vurderer 50 prosent av lærere ved referanseskolene det samme. Tilsvarende vurderer 60 prosent av lærere ved forsøksskolene elevenes evner til å bruke informasjon på Internett til å være god (44 prosent) eller veldig god (12 prosent), mens 39 prosent av lærerne ved referanseskolene gjør det samme. Lærere ved forsøksskolene vurderer med andre ord elevenes evner til å søke på og bruke informasjon fra Internett gjennomgående høyere, enn hva lærere ved referanseskolene gjør.¹⁰

Vi finner det samme mønsteret når elevene og lærerne blir spurt om elevenes IT-kompetanse er god nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen. Til sammen 88 prosent av elevene oppgir at de i veldig stor grad (50 prosent) eller stor grad (38 prosent) er enige i en slik påstand, mens en betydelig mindre andel av lærerne svarer det samme. Figur 2.7 viser lærernes vurdering av hvorvidt elevenes IT-ferdigheter er gode nok til å bruke Internett på en god nok måte under eksamen.

¹⁰ Se også Furberg og Rasmussen (2012) for en studie av elevers strategier på Internett.

Figur 2.7 Lærernes vurdering av i hvilken grad elevenes IT-ferdigheter er gode nok til å kunne bruke Internett på en god måte under eksamen (2015)



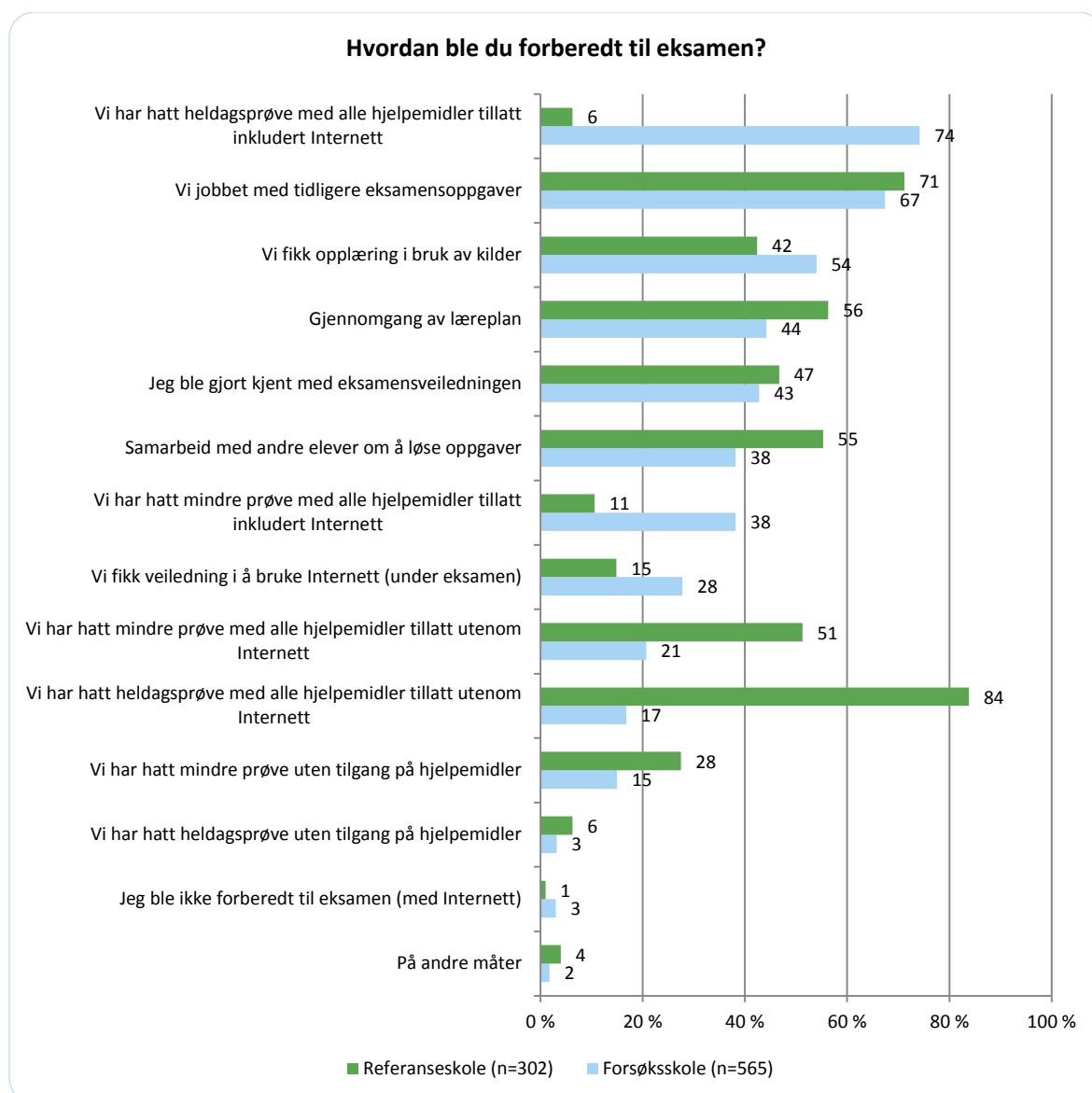
Som figur 2.7 illustrerer, oppgir totalt 50 prosent av lærerne at elevenes IT-ferdigheter i stor grad (44 prosent) eller veldig stor grad (6 prosent) er gode nok til å kunne benytte Internett på en god måte under eksamen. Som referert til i teksten over, er det 88 prosent av elevene som oppgir det samme. Det er med andre ord stor forskjell mellom hvordan lærerne vurderer elevenes IT-kompetanse til bruk på eksamen, og elevenes egen vurdering. En viktig forskjell fremkommer mellom lærere fra forsøksskolene og lærere fra referanseskolene. Til sammen 65 prosent av lærerne fra forsøksskolene oppgir at de vurderer at elevene i stor (58 prosent) eller veldig stor grad (7 prosent) har den IT-kompetansen som kreves, mens til sammen 26 prosent (22 prosent + 4 prosent) av referanseskolelærerne oppgir det samme. Dette gjenspeiler funnene fra fjorårets evaluering, og støtter opp om antagelsen om at det er en sammenheng mellom lærernes IT-kompetanse og elevenes IT-kompetanse: Lærerne fra forsøksskolene vurderer egen og elevenes IT-kompetanse til å være høyere enn lærere fra referanseskolene. Samtidig er det viktig å bemerke at disse funnene baserer seg på *lærernes vurdering* av elevenes ferdigheter, og at når elevene selv skal vurdere egen kompetanse er det ingen forskjell mellom referanseskoler og forsøksskoler. Forskjellene i lærernes vurdering kan dermed også tenkes å henge sammen med forskjeller mellom lærernes egne holdninger, synspunkter og bevissthet om tematikken, etc., og ikke utelukkende skyldes forskjeller mellom elevenes faktiske kompetanse. Uavhengig av dette er det naturlig å anta at lærernes kompetanse vil påvirke undervisningen og forberedelsene til eksamen, som igjen vil ha betydning for elevenes ferdigheter og kompetanse på IKT og Internett.

I det neste avsnittet ser vi nærmere på forberedelsene til eksamen, herunder bruk av Internett i undervisningen.

2.3 Forberedelser: Lærernes opplæringspraksis og bruk av Internett i undervisningen

I kvalitative intervjuer gjennomført etter eksamen, oppgir elevene at de selv opplevde å være godt forberedt til å bruke Internett på eksamen. I de følgende figurene ser vi nærmere på hva forberedelsene til eksamen innebar. Figur 2.8 viser hvordan elever fra forsøks- og referanseskoler oppgir at de har blitt forberedt til eksamen.

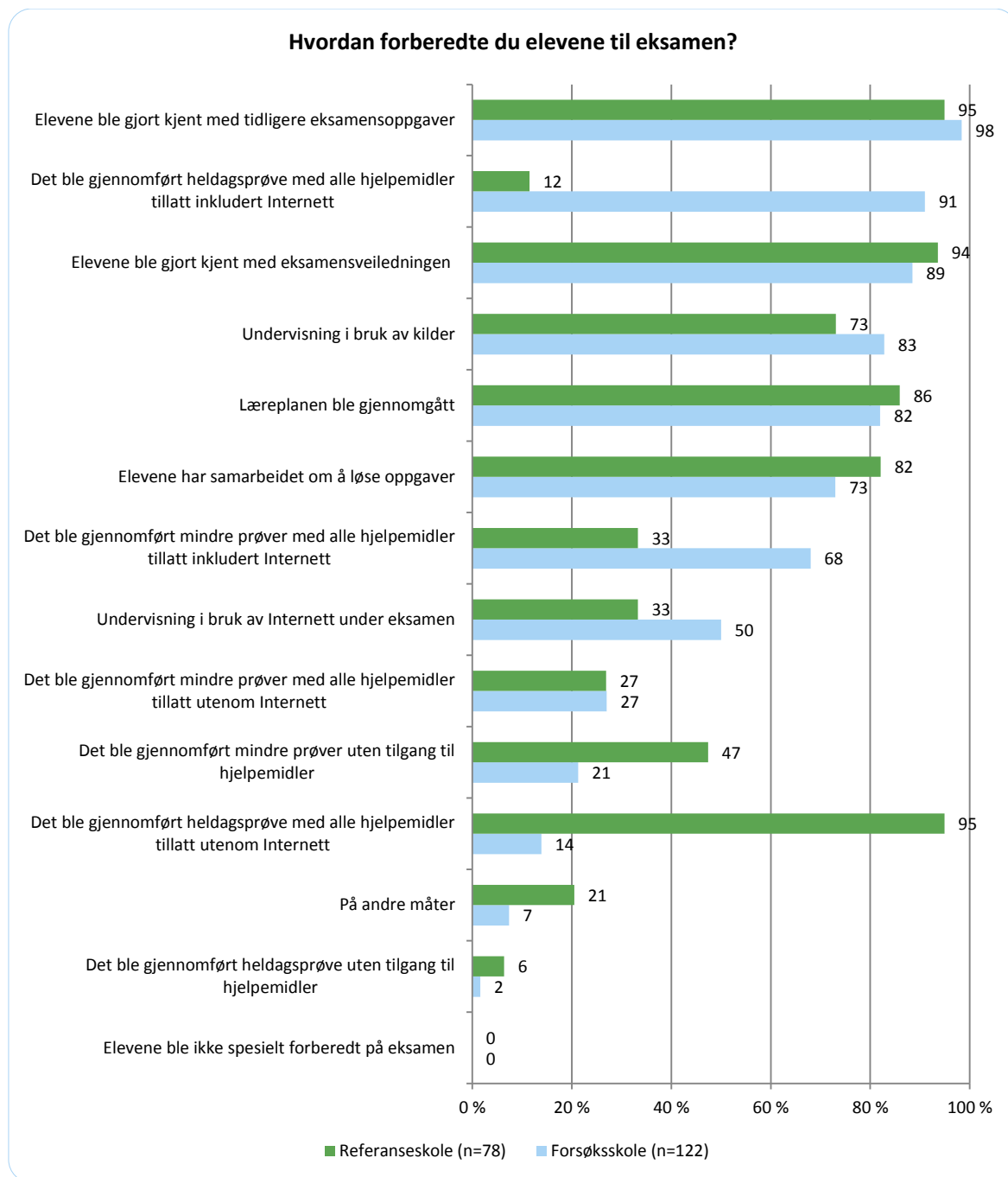
Figur 2.8 Elevenes opplysninger om hvordan de ble forberedt til eksamen (2015)



Som det fremgår av figur 2.8, oppgir en stor andel av elevene, både ved forsøks- og referanseskolene, å ha jobbet med tidligere eksamensoppgaver som en forberedelse til eksamen, henholdsvis 71 og 67 prosent. Ikke overraskende er det en stor andel av elevene ved forsøksskolene (74 prosent), som oppgir at de har hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt inkludert Internett, mens en stor andel av elevene ved referanseskolene (84 prosent) oppgir at de har hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett. Forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene er også tydelige når det gjelder opplæring i bruk av kilder og når det gjelder veiledning i å bruke Internett (under eksamen). 54 prosent av elevene ved forsøksskolene og 42 prosent av elevene ved referanseskolene oppgir å ha fått opplæring i bruk av kilder, en differanse på 12 prosentpoeng. 38 prosent av elevene ved forsøksskolene og 11 prosent av elevene ved referanseskolene oppgir å ha fått veiledning i å bruke Internett (under eksamen), en differanse på 27 prosentpoeng.

Figur 2.9 viser tilsvarende opplysninger fra lærere ved forsøks- og referanseskolene.

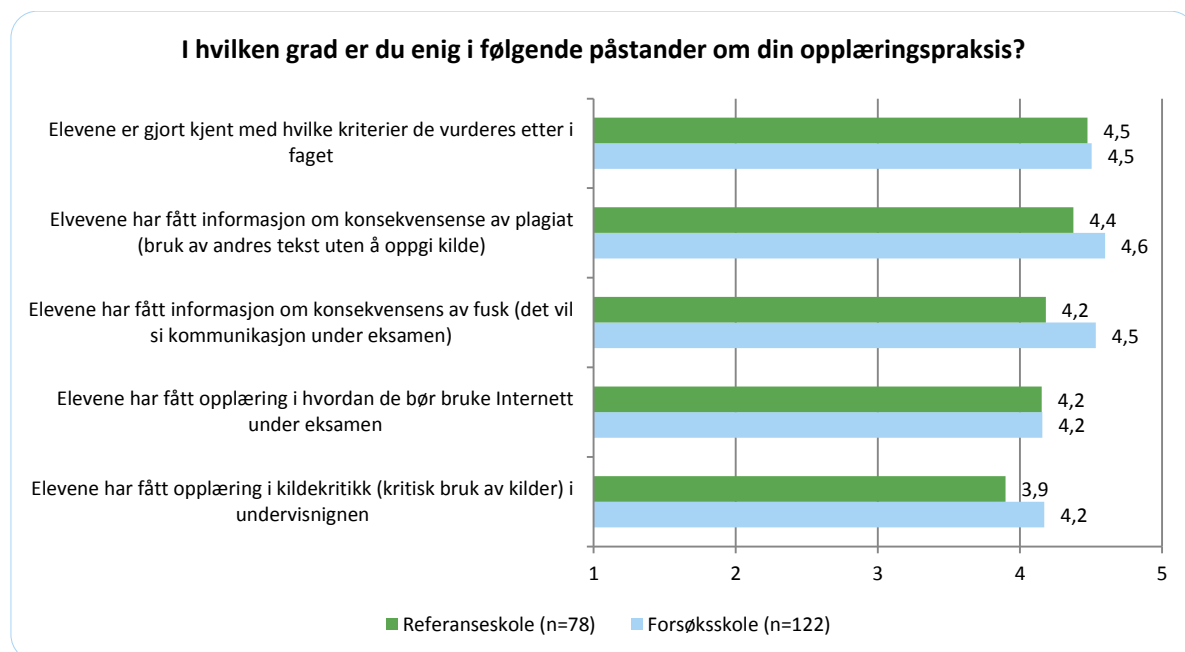
Figur 2.9 Lærernes opplysninger om hvordan de forberedte elevene til eksamen (2015)



Som vi kan lese av figur 2.9, oppgir nært samtlige lærere, 95 prosent av lærere ved referanseskolen og 98 prosent av lærere ved forsøksskolene, at de har gjort elevene kjent med tidligere eksamensoppgaver under forberedelsene til eksamen. En stor andel av lærerne gjennomførte også heldagsprøver med hjelpemidler for å forberede elevene til eksamen. Som blant elevene, er det imidlertid en forskjell mellom lærere tilknyttet forsøksskoler og lærere ved referanseskolen. Lærere ved forsøksskolene gjennomførte heldagsprøver med alle hjelpemidler inkludert Internett i større grad (91 prosent) enn lærere tilknyttet referanseskolen (12 prosent). Sistnevnte lærergruppe gjennomførte i større grad heldagsprøver med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett. Forskjellene er statistisk signifikante. Forskjellen gjenspeiler funnene fra tidligere evalueringer og elevenes svar i figur 2.8, og indikerer at lærerne forbereder elevene på den konkrete eksamenssituasjonen de vil møte.

Figur 2.10 viser lærernes opplysninger om egen opplæringspraksis. Lærerne er her blitt spurt om å ta stilling til hvor enig de er i påstander om egen opplæringspraksis på en skala fra 1 til 5, hvor 1 tilsvarer «i veldig liten grad» og 5 «i veldig stor grad». Figuren viser gjennomsnittet på denne skalaen for lærere ved både forsøksskolene og referanseskolene.

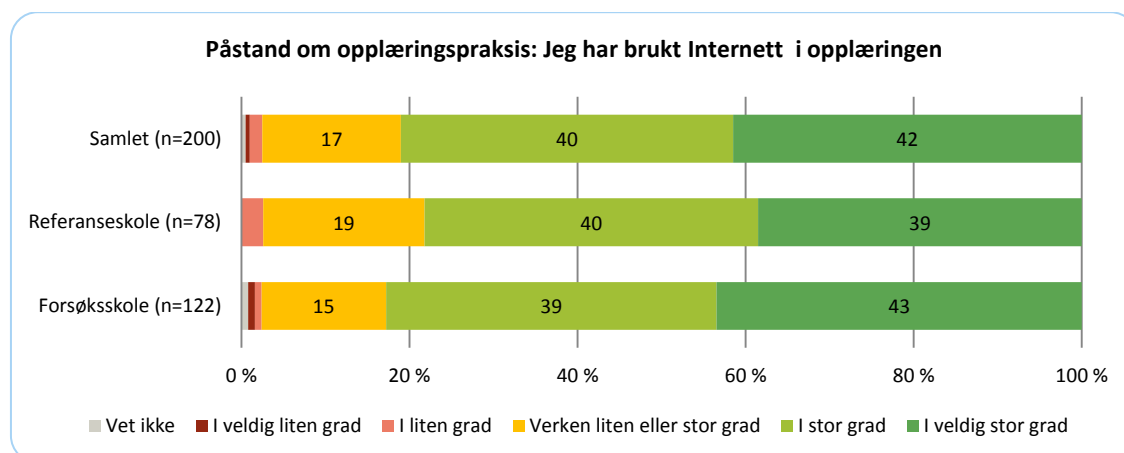
Figur 2.10 Lærernes vurdering av egen opplæringspraksis (2015)



Som vi kan lese av figur 2.10, er det tilsynelatende relativt små forskjeller i opplæringspraksisen hos lærere fra henholdsvis forsøksskoler og referanseskoler. Når det gjelder påstanden om at *elevene er gjort kjent med hvilke kriterier de vurderes etter i faget* og påstanden om at *elevene har fått opplæring i hvordan de bør bruke Internett under eksamen*, er det ingen forskjeller mellom lærere ved forsøksskolene og lærere ved referanseskolene. Når det gjelder hvorvidt lærerne har gitt elevene informasjon om konsekvensene av plagiat eller fusk, er det imidlertid en forskjell på 0,3 skalaenheter. Forskjellen er statistisk signifikant. Det samme er forskjellen i lærernes svar når det gjelder hvorvidt de har gitt elevene opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisningen. På en skala fra 1 til 5 oppgir lærere ved forsøksskolene i snitt å ha undervist elevene i kildekritikk 0,3 skalaenheter mer enn tilsvarende for lærere ved referanseskolene.

Figur 2.11 viser lærernes opplysninger om i hvilken grad de har brukt Internett i opplæringen i faget.

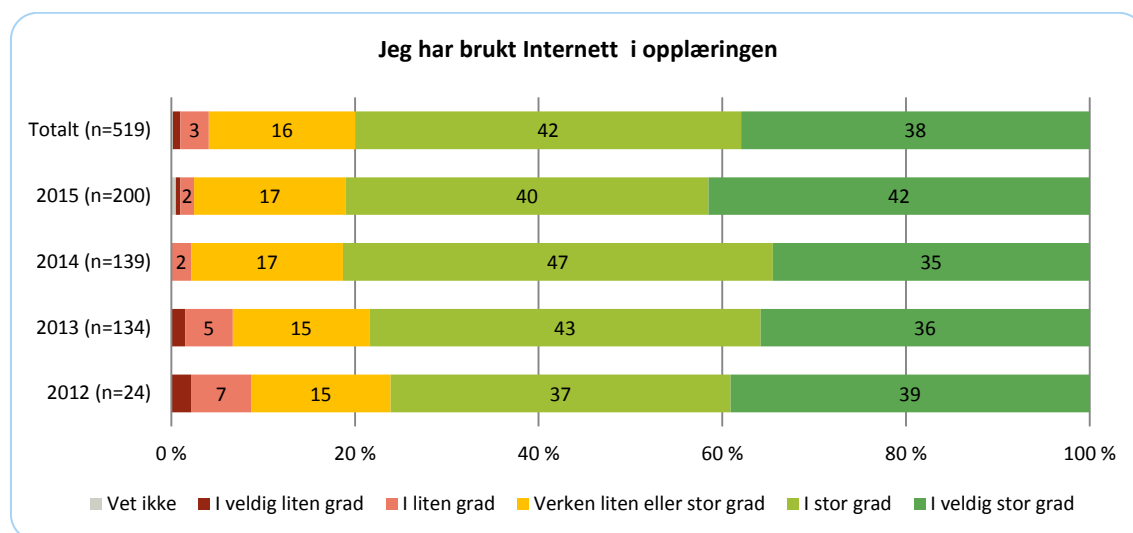
Figur 2.11 Lærernes opplysninger om i hvilken grad de har brukt Internett i opplæringen (2015)



Som vi kan lese av figur 2.11, oppgir totalt 82 prosent av lærerne at de har brukt Internett i opplæringen i de respektive fagene de underviser i, i stor (40 prosent) eller i veldig stor (42 prosent) grad. Prosentandelen som oppgir dette er noe høyere for lærere ved forsøksskolene (82 prosent) sammenlignet med for lærerne ved referanseskolene (79 prosent).

Som det fremkommer av figur 2.12, har det ikke skjedd noen stor utvikling i andelen lærere som oppgir at de har brukt Internett i opplæringen i årene 2012-2015.

Figur 2.12 Lærernes opplysninger om i hvilken grad de har brukt Internett i opplæringen, utvikling (2012-2015)

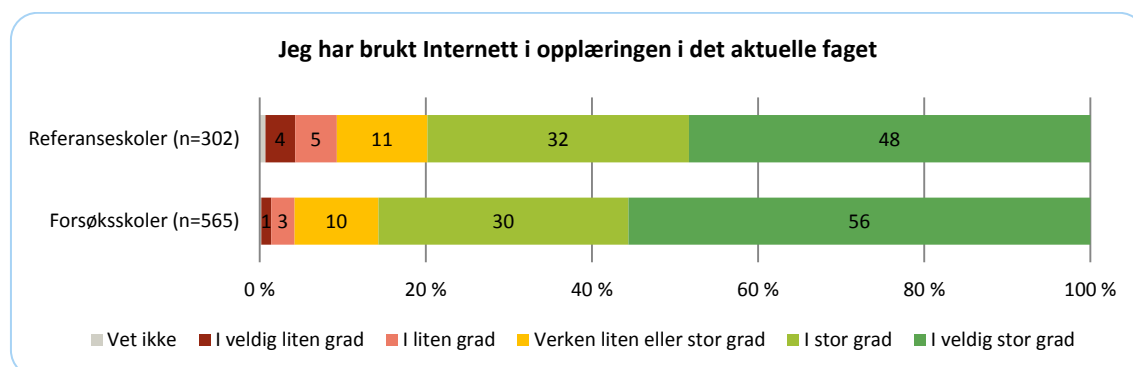


Figur 2.12 illustrerer at det er en forholdsvis lik andel lærere som oppgir at de har brukt Internett i veldig stor og stor grad, i årene 2012-2015. I den grad det har skjedd en utvikling, går denne i retning av at en litt større andel av lærerne oppgir å ha brukt Internett i stor eller veldig stor grad i 2015, sammenlignet med i 2012, men forskjellen er ikke statistisk signifikant.

Som figur 2.11 viste, oppga total 82 prosent av lærerne at de har brukt Internett i opplæringen i stor eller veldig stor grad. Som i fjorårets evaluering, sammenfaller dette med elevenes opplevelser av bruk av Internett i opplæringen. I årets undersøkelse oppgir totalt 86 prosent av elevene at de har brukt Internett i opplæringen i stor (30 prosent) eller veldig stor (56 prosent) grad. Det er med andre ord fire prosentpoeng flere elever enn lærere, som oppgir at de har brukt Internett i opplæringen i stor eller veldig stor grad.

Figur 2.13 viser forskjeller i bruk av Internett i opplæringen mellom referanseskoleelever og forsøksskoleelever.

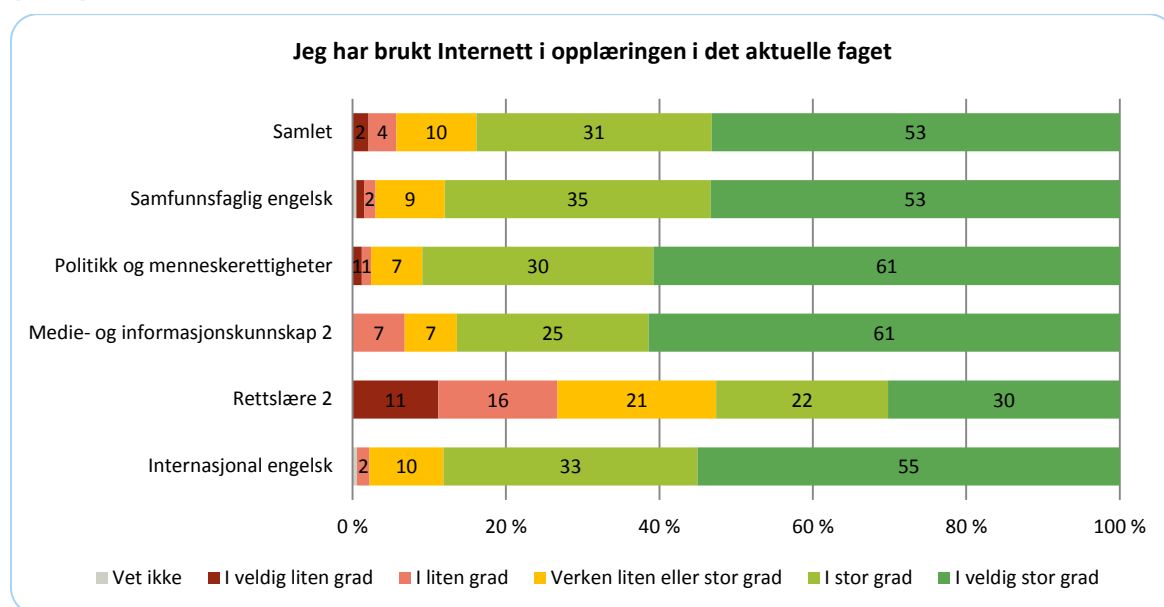
Figur 2.13 Elevers opplysninger om i hvilken grad de har brukt Internett i opplæringen i det aktuelle faget, fordelt på referanseskoler (n=302) og forsøksskoler (n=565) (2015)



Som figur 2.13 viser, er det 48 prosent av referanseskoleelevene som oppgir at de i veldig stor grad har brukt Internett i opplæringen i det aktuelle faget. 56 prosent av forsøksskoleelevene oppgir det samme. Forskjellen mellom de to gruppene er statistisk signifikant for denne svarkategorien. På samme måte er det en signifikant høyere andel elever ved referanseskolene som oppgir at de "i veldig liten grad" har brukt Internett i opplæringen i det aktuelle faget, sammenlignet med ved forsøksskolene.

Når vi ser på hvilke fag elevene tilhører, fremkommer det også signifikante forskjeller mellom i hvilken grad Internett er benyttet i opplæringen. Dette illustreres med figur 2.14.¹¹

Figur 2.14 Elevenes opplysninger om hvorvidt de har brukt Internett i opplæringen, fordelt på fag. (2015) N=834

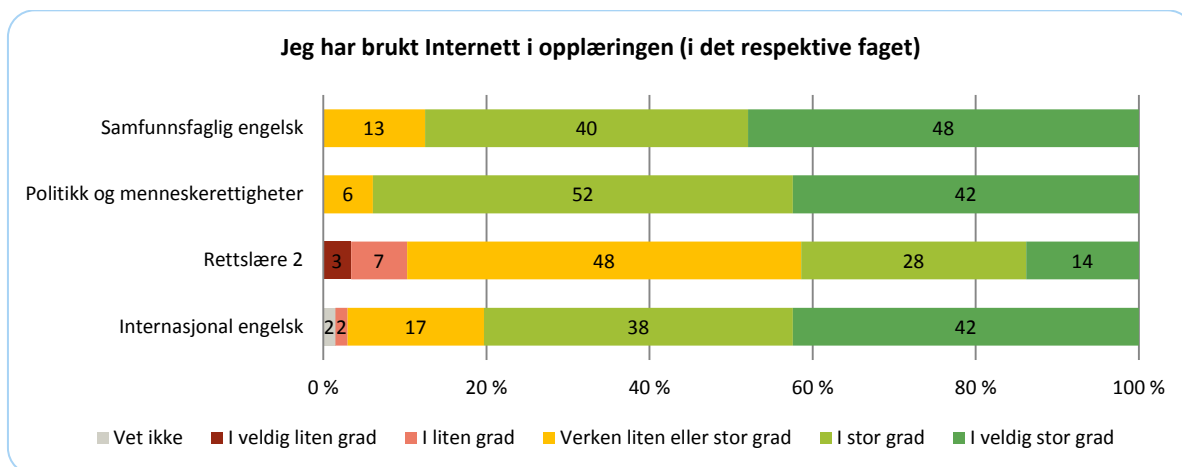


Som figur 2.14 viser, oppgir 91 prosent av elevene i politikk og menneskerettigheter at de i stor eller veldig stor grad har brukt Internett i opplæringen. Deretter følger elever i medie- og informasjonskunnskap, der 84 prosent svarer det samme. Elever i rettslære skiller seg fra elever i de øvrige fagene ved at en betydelig mindre andel oppgir å ha brukt Internett i stor grad. 52 prosent oppgir å ha brukt Internett i stor eller veldig stor grad og 27 prosent oppgir å ha brukt nettet i liten eller veldig liten grad. Forskjellen mellom rettslæreelevenes svar og de øvrige elevens svar er statistisk signifikant. Funnene tyder på at det er betydelig mindre vanlig å integrere Internett i opplæringen i Rettslære enn for de andre fagene som inngår i undersøkelsen. Funnene samsvarer med lærernes opplysninger av i hvilken grad de har brukt Internett i opplæringen i de ulike fagene. Dette illustreres i figur 2.15.¹²

¹¹ Reiseliv og språk og kommunikasjon og kultur 2 og 3 er tatt ut grunnet liten N.

¹² Reiseliv, språk, kommunikasjon og kultur 2 og 3 og medie- og informasjonskunnskap 2 er tatt ut grunnet liten N.

Figur 2.15 Lærernes opplysninger om hvorvidt de har brukt Internett i opplæringen, fordelt på fag. (2015) N=176



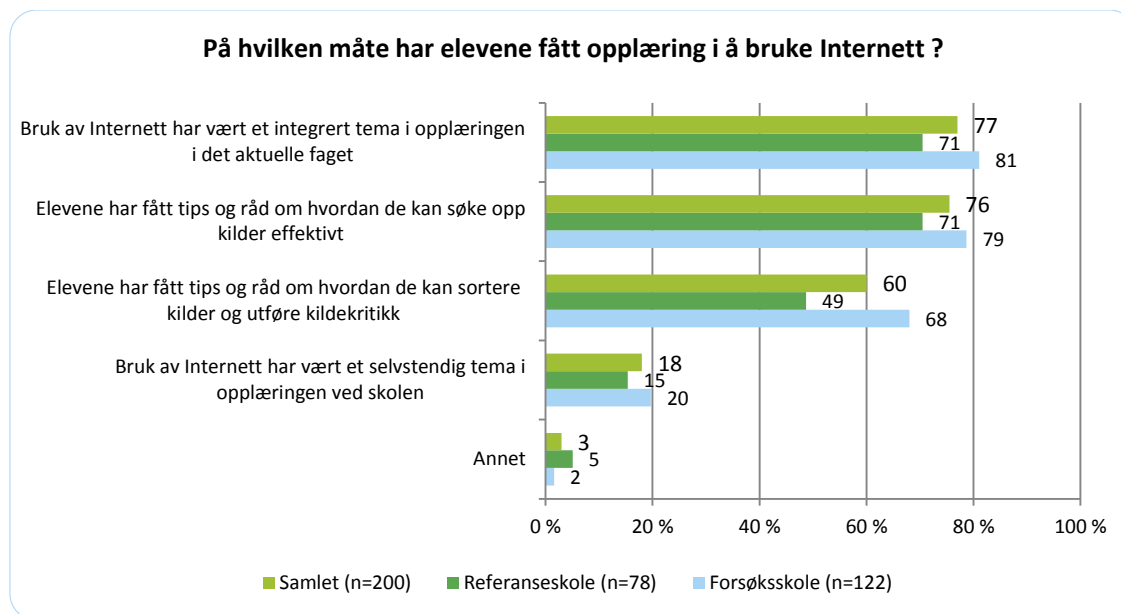
Som figur 2.15 illustrer, er det igjen relativt stort samsvar mellom andelen lærere i fagene samfunnsfaglig engelsk, politikk og menneskerettigheter og internasjonal engelsk, som i stor eller veldig stor grad oppgir at de har brukt Internett i opplæringen. Rettslære 2 skiller seg igjen ut ved at en betydelig mindre andel oppgir at de har brukt Internett i opplæringen i stor eller veldig stor grad. Andelen lærere i Rettslære 2 som har svart «verken eller» på dette spørsmålet er større sammenlignet med lærere i andre fag, og forskjellen er statistisk signifikant. Her kan det påpekes at læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse ikke er en generell kompetanse, men sterkt knyttet til de enkelte fags sætrekk.¹³ På denne måten er dette også en faktor som kan påvirke fokuset på og prioriteringen av bruk av Internett i undervisningen. Det er nærliggende å anta at dette aspektet kan være med på å forklare den relativt sett lave bruken av Internett i opplæringen i rettslære 2.

De kvalitative intervjuene med lærerne støtter i stor grad opp om funnene fra undersøkelsen, ved at en særlig stor andel av lærere i de samfunnsvitenskapelige fagene og i engelsk, oppgir at de bruker Internett mye i undervisningen. Noe av bakgrunnen for dette er at lærerne i disse fagene opplever at lærebøkene fort blir utdatert, og at det derfor er nødvendig å supplere med ny informasjon. Flere av lærerne som ble intervjuet fremhevet valget til det britiske parlamentet våren 2015, som et dagsaktuelt tema som engasjerer elevene, og som det er mye god informasjon om på Internett. Ingen av lærerne har problematisert selve bruken av Internett som kilde i undervisningen. Tvert imot blir det fremhevet som et nyttig og verdifullt hjelpemiddel og et supplement til læreboken og annet fagstoff.

Selv om andelen lærere som oppgir å ha brukt Internett i undervisningen ikke har endret seg nevneverdig fra 2012 til 2015 (jf. figur 2.12), oppgir lærere som har vært med i forsøket i flere år at måten de bruker Internett på i undervisningen, har endret seg over tid. Dette er en indikasjon på at bruk av Internett fører til en utvidelse av lærernes pedagogiske repertoar. Flere av lærerne oppgir at de legger mer vekt på gjennomgang av søking og kildekritikk og på å hjelpe elevene til å finne frem til gode og trygge kilder. Enkelte lærere oppgir å ha bygget opp en egen lenkesamling over kvalitetssikrede nettsider elevene kan benytte seg av. Det er imidlertid også viktig å påpeke at lærerne som ble intervjuet i forbindelse med skolebesøkene i forkant av eksamen, opplevde at de ikke hadde nok tid til å undervise elevene like mye i kildekritikk og kildebruk som det de opplevde at hadde vært hensiktsmessig.

Figur 2.16 viser lærernes opplysninger om hvordan elevene har fått opplæring i å bruke Internett. På dette spørsmålet har lærerne hatt mulighet til å krysse av for flere alternativer for hvordan de har brukt Internett i opplæringen.

¹³ Lund, Furberg, Bakken, & Engelién (2014)

Figur 2.16 Lærernes opplysninger om hvordan elevene har fått opplæring i å bruke Internett (2015)


Som det fremgår av figur 2.16, oppgir en relativt stor andel (77 prosent) av lærerne at Internett har vært et integrert tema i opplæringen i de respektive fagene. Imidlertid er det flere lærere ved forsøksskolene (81 prosent) som oppgir at Internett har vært et integrert tema, sammenlignet med lærere ved referanseskolene (71 prosent). Forskjellen på 10 prosentpoeng er statistisk signifikant.

Videre oppgir samlet sett 76 prosent av lærerne at de har gitt tips og råd om hvordan elevene kan søke opp kilder effektivt. Også her er det en høyere prosentandel av lærerne ved forsøksskolene som oppgir dette (79 prosent), sammenlignet med lærerne ved referanseskolene (71 prosent), men forskjellen på 8 prosentpoeng er ikke statistisk signifikant, og vi kan med andre ord ikke utelukke at forskjellen skyldes tilfeldigheter.

Det er imidlertid en signifikant forskjell mellom lærerne ved forsøksskolene og referanseskolene når det gjelder hvorvidt elevene har fått tips og råd om hvordan de kan sortere kilder og utføre kildekritikk. 68 prosent av lærerne ved forsøksskolene oppgir dette, mens 49 prosent av lærerne ved referanseskolene oppgir det samme, en differanse på 19 prosentpoeng. Dette samsvarer med de kvalitative funnene fra intervjuene hvor det fremkom at lærerne ved forsøksskolene opplevde at det at elevene mestrer kildekritikk og formålsrettet søking er avgjørende for at de skal kunne lykkes med eksamen med tilgang til Internett. Lærere som har vært med i forsøket i flere år, har økt fokuset på dette i undervisningen.

Funnene gjenspeiler også funn fra tidligere års evalueringer, og kan igjen tyde på at eksamen med tilgang til Internett synes å føre til et mer sammensatt syn på kompetanse blant lærerne. Mens kompetanse i mange sammenhenger utelukkende knyttes til det å kunne *dokumentere forhåndsleært kunnskap*, vil et utvidet kompetansebegrep også inkludere *kjennskap til ulike strategier for å tilegne seg kunnskap*. Dette siste omtales gjerne som «performativ kompetanse»¹⁴. Som referert til over, oppgir 68 prosent av lærerne fra forsøksskolene og 49 prosent av lærerne fra referanseskolene at elevene i stor eller veldig stor grad har fått opplæring i kildekritikk. Forskjellen kan tyde på at lærerne ved forsøksskolene i større grad *også* fokuserer på dette performative elementet ved kompetansebegrepet.

¹⁴ Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning* (26), 53-64.

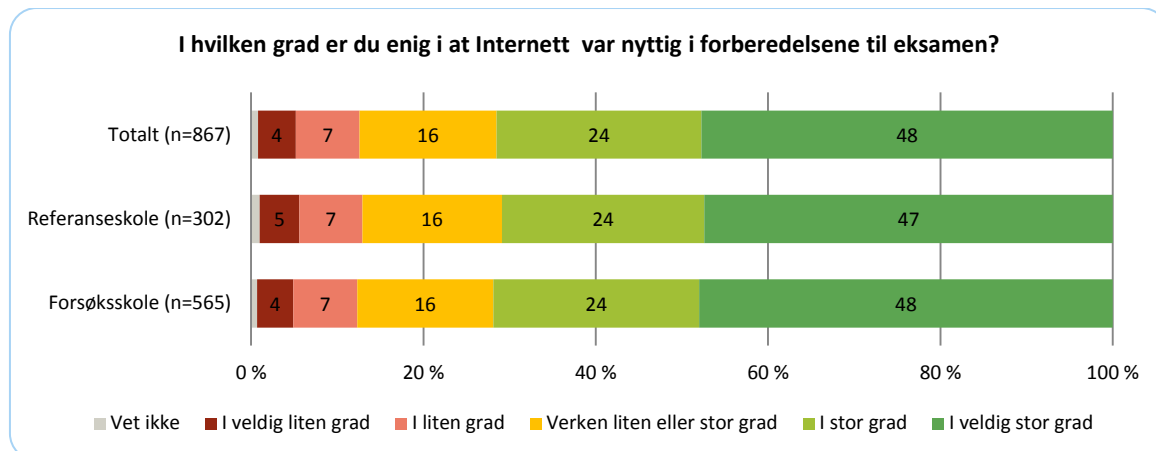
Siden performativ kompetanse blant annet handler om hvordan man finner frem til og benytter relevante kilder, er det i utgangspunktet en viktig kompetanse, uavhengig av koblingen til digitale hjelpemidler. Siden informasjons- og kildefiltering øker når det tas i bruk digitale hjelpemidler og kilder, vil likevel behovet for performativ kompetanse i samfunnet øke på grunn av det stadig tettere forholdet mellom digital teknologi på den ene siden og læring og informasjonstilgang på den andre. Læring i dagens medie- og informasjonssamfunn må derfor nødvendigvis også vektlegge de *transformative* og *performative* egenskapene ved læringsprosessen, og ved kunnskap og kompetanse mer generelt.

Säljö¹⁵ er blant dem som argumenterer for at utviklingen av ny teknologi og ikke minst teknologiens inntog i undervisningssammenheng, ikke bare støtter læringsprosessen (slik den tidligere refererte SMIL-undersøkelsen¹⁶ også argumenterer for), men at de også endrer hvordan vi lærer. I følge Säljö er det vi har kunnskap om og mestrer, i økende grad et produkt av de mediene / verktøyene vi har kjennskap til. På grunn av dette vil forsøk på å vurdere hva mennesker har kunnskap om, uten å inkludere deres mestring av teknologiske hjelpemidler, det vil si deres performative kompetanse, mangle *økologisk validitet*. Det kan dermed argumenteres for at funnene referert til over tyder på at eksamen med tilgang til Internett har høyere grad av økologisk validitet ettersom elevene med denne eksamensformen får mer opplæring i kildekritikk og dermed får høyere performativ kompetanse, som er nødvendig i videre studie- og arbeidssituasjon, sammenlignet med elevene ved referanseskole.

2.3.1 Var Internett nyttig i forberedelsene til eksamen?

Figur 2.17 presenterer elevenes vurdering av hvorvidt Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen.

Figur 2.17 Elevenes vurdering av hvorvidt Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen (2015)



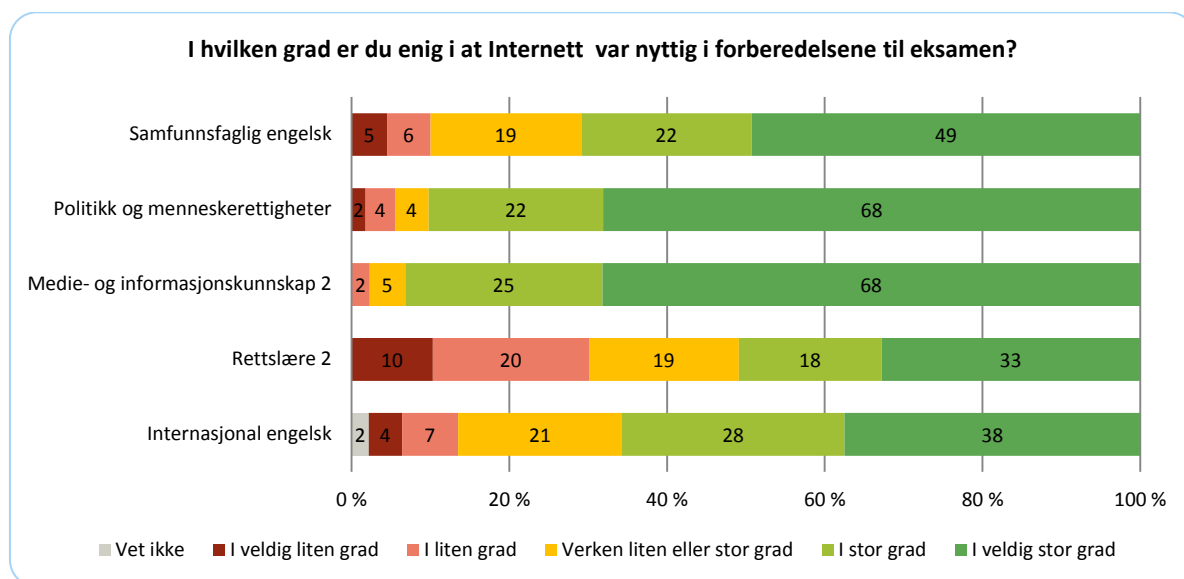
Figur 2.17 viser at samlet sett vurderer elevene Internett som nyttig i forberedelsene til eksamen. 72 prosent av elevene oppgir at Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen i stor grad (24 prosent) eller veldig stor grad (48 prosent). Regner vi dette om til en skala fra 1 til 5, hvor 1 tilsvarer «i veldig liten grad» og 5 «i veldig stor grad», oppgir elevene totalt sett et gjennomsnitt på 4,7. Det er ingen signifikante forskjeller mellom forsøksskoleelever og referanseskoleelever med hensyn til hvordan de vurderer nytten av Internett i forberedelsene til eksamen.

Når det kommer til de ulike fagene som inngår i forsøket, fremkommer det imidlertid enkelte signifikante forskjeller. Figur 2.18 viser elevenes vurdering av hvorvidt Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen, fordelt på fag.

¹⁵ Säljö (2010)

¹⁶ Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones og Eikeland (2013)

Figur 2.18 Elevenes vurdering av hvorvidt Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen, fordelt på fag (2015)



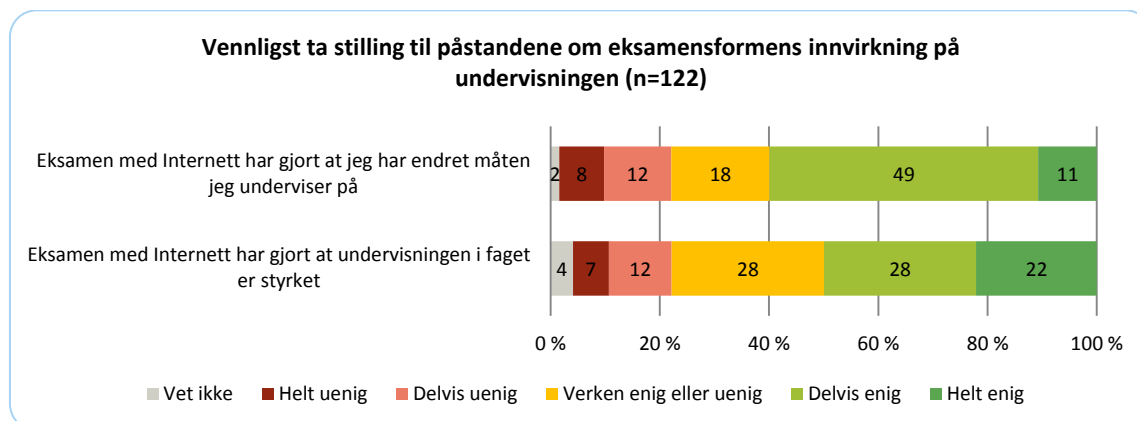
Slik figur 2.18 illustrerer, er det relativt store forskjeller mellom fagene når det gjelder andelen elever som opplevde at Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen. I medie- og informasjonskunnskap 2 og i politikk og menneskerettigheter vurderer henholdsvis 93 prosent og 90 prosent av elevene at Internett var nyttig i veldig stor eller stor grad. Differansen til de øvrige fagene er signifikant. I de to engelskfagene, samfunnsfaglig engelsk og internasjonal engelsk, vurderte henholdsvis 71 prosent og 66 prosent av elevene det samme. Rettslære 2 skiller seg ut ved å være det faget hvor den minste andelen av elevene vurderer Internett til å være nyttig i forberedelsene til eksamen. 51 prosent av elevene i faget vurderte at Internett var nyttig (i stor eller veldig stor grad), mens 30 prosent vurderte at Internett var til liten nytte. Differansen til de øvrige fagene er signifikant. Rangeringen av elevenes opplevde nytte i de ulike fagene i årets undersøkelse, gjenspeiler funnene fra fjorårets evaluering.

Som vi skal se nærmere på i kapittel 4, fremkommer den samme tendensen når elevene blir spurt om hvorvidt tilgang til Internett var nyttig i gjennomføringen av eksamen. Også her er det elevene i politikk og menneskerettigheter og i medie- og informasjonskunnskap som opplevde å ha mest utbytte av Internett, mens elevene i rettslære 2 opplevde at det var mindre nyttig. Dette støttes også av de kvalitative intervjuene i forkant og etterkant av gjennomføringen av eksamen, der både lærere og elever trekker frem de samfunnsvitenskapelige fagene som fag hvor det er mest relevant å inkludere Internett i opplæringen, og følgelig også mest relevant å ha tilgang til Internett under eksamen.

2.3.2 Har lærerne endret opplæringspraksis på grunn av forsøket?

Som vi allerede har vært inne på, tyder funn fra de kvalitative intervjuene gjennomført før eksamen på at flere av lærerne som har deltatt i forsøket flere ganger, har endret undervisningen underveis i året, på grunn av forsøket med Internett. I spørreundersøkelsen fikk lærerne ved forsøksskolene spørsmål om eksamensformens innvirkning på undervisningen, og figur 2.19 illustrerer hvordan lærerne svarte på spørsmålet.

Figur 2.19 Lærernes (forsøksskoler) vurdering av eksamensformens innvirkning på undervisningen (2015)



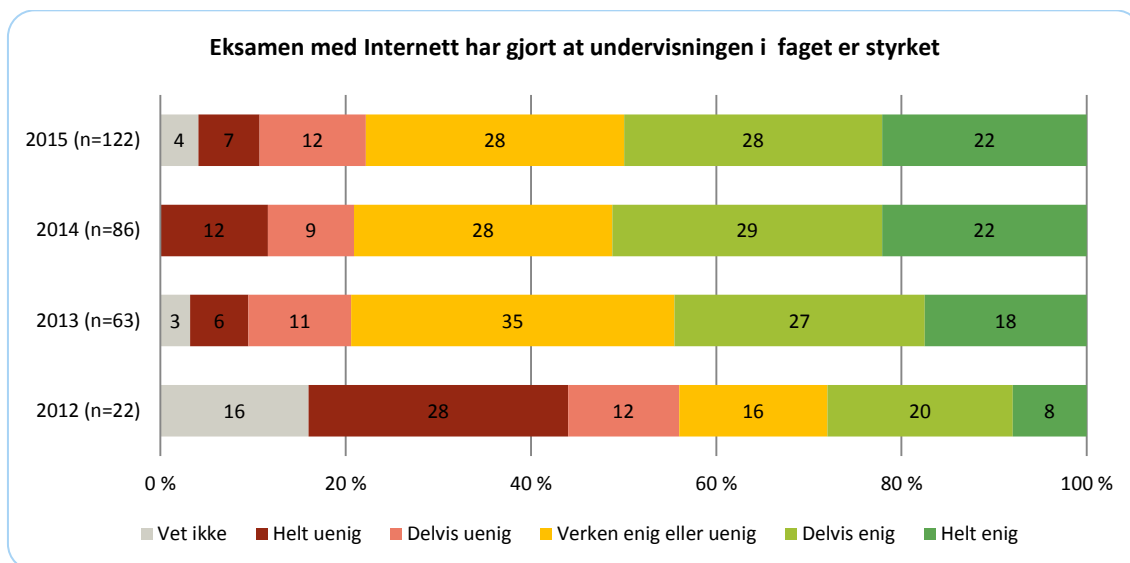
Slik figur 2.19 illustrerer, oppgir tilsammen 60 prosent av lærerne at de er delvis enig (49 prosent) eller helt enig (11 prosent) i påstanden om at eksamen med Internett har ført til at de har endret *måten* de underviser på. Tilsvarende andel i undersøkelsen fra 2014 var 42 prosent, og det er med andre ord en betydelig større andel av lærerne som oppgir å ha endret undervisningen i takt med eksamensformen i år, sammenlignet med i fjor.

Videre viser figuren at til sammen 50 prosent av lærerne er delvis enig (28 prosent) eller helt enig (22 prosent) i at eksamen med Internett har styrket undervisningen i faget. Til sammen er 19 prosent helt uenig (7 prosent) eller delvis uenig (12 prosent) i dette. Funnene fra de kvalitative intervjuene støttes med andre ord av funnene i spørreundersøkelsen, der en relativt stor andel av forsøksskolelærerne oppgir å ha endret måten de benytter Internett på, i undervisningen. Funnet gjenspeiler også funn fra tidligere års evalueringer, og som nevnt i fjorårets rapport er det få andre enkeltfaktorer som kan antas å påvirke undervisningen, og attpåtil styrke den, i like stor grad som funnene i figur 2.19 viser. Tidligere studier har vist at introduksjonen av tekniske hjelpemidler, maskiner og verktøy i klasserommet i begrenset grad har ført til endring av undervisningen, og har liten innvirkning på i hvilken grad nye teknologier brukes i pedagogisk øyemed.¹⁷ Sett i dette lyset kan eksamensformen påstås å fungere som en mer effektiv endringsagent enn tekniske faktorer i seg selv, når det kommer til hvordan undervisningen legges opp. Funn fra årets evaluering støtter opp om en slik tolkning.

Figur 2.20, viser utviklingen over tid, i lærernes oppfatning av om eksamen med Internett har gjort at undervisningen i faget er styrket.

¹⁷ Cuban, L. (2001). Oversold and underused. Computers in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

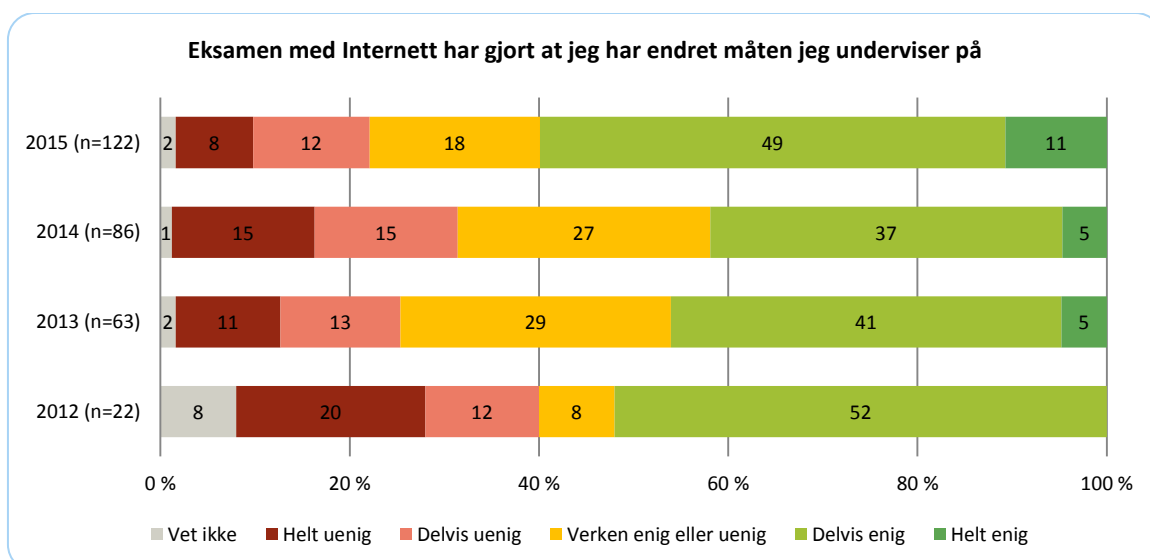
Figur 2.20 Lærernes vurdering av om eksamensordningen har gjort at undervisningen i faget er styrket (2012-2015)



Som figur 2.20 viser, er andelen lærere som er *helt enig*, *delvis enig* og *verken enig eller uenig* i påstanden, tilnærmet identisk i 2015 som i fjorårets undersøkelse. I 2013 var det en noe større andel av lærerne som *verken var enig eller uenig* i påstanden, mens andelen som var helt enig eller delvis enig er relativt lik som i 2014 og 2015. 2012 skiller seg ut fra de andre årene, ved at en vesentlig større andel er helt eller delvis uenig i påstanden. Forskjellene er imidlertid ikke signifikante og vi kan derfor ikke utelukke at de skyldes tilfeldigheter.¹⁸

Videre viser figur 2.21 utviklingen i lærernes opplysninger om eksamensordningen har endret måten de underviser på.

Figur 2.21 Lærernes opplysninger om eksamensordningen har endret måten de underviser på (2012-2015)



Som vi kan lese av figur 2.21, oppgir en større andel av lærerne at eksamen med Internett har bidratt til at de har endret måten de underviser på i 2015, sammenlignet med de øvrige årene. Forskjellen er statistisk signifikant. Funnene kan tyde på at det tar tid for lærerne å endre praksis, men, som vi har vært inne på, at eksamen fungerer som en effektiv endringsagent over tid.

¹⁸ Vær oppmerksom på lav N i 2012.

Med utgangspunkt i at en stor andel av elever og lærere ved både referanseskoler og forsøksskoler oppgir at de bruker Internett i undervisningen gjennom året (figur 2.11 og 2.13), støtter funnene i dette avsnittet samlet sett opp om funn fra tidligere års evalueringer om at eksamen med tilgang til Internett øker den interne validiteten¹⁹ i elevenes skolegang. Det er med andre ord et større samsvar mellom undervisnings- og eksamenssituasjonen til elever med eksamen med tilgang til Internett, enn for elever som ikke har hatt tilgang til Internett under eksamen.

I tillegg ser vi av figurene (2.16), at en noe større andel av forsøksskolene oppgir at Internett har vært en *integrrert del av undervisningen*, sammenlignet med skolene som ikke har tilgang til Internett. Videre vurderer lærere ved forsøksskolene både egen og elevens IT-kompetanse til å være bedre enn det lærere ved referanseskolene gjør. Igjen tyder dette på at eksamensformen fungerer som en endringsagent når det gjelder å inkludere Internett på en integrert måte i undervisningen. Videre kan funnene også tyde på at fokus og oppmerksomhet på et tema (her: Internett) er kompetansedrivende. Med andre ord kan det hevdes at elever og lærere ved forsøksskolene har bedre digitale ferdigheter enn elevene ved referanseskolene, fordi Internett har vært et mer integrert tema i undervisningen ved forsøksskolene.

Videre kan forskjellen mellom forsøksskolelærernes og referanseskolelærernes vurdering av egen og elevenes IT-kompetanse (figur 2.3-2.7), også henge sammen med at det har vært mer undervisning i kildekritikk og bruk av kilder på forsøksskolene enn på referanseskolene (figur 2.13). Dette temaet skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

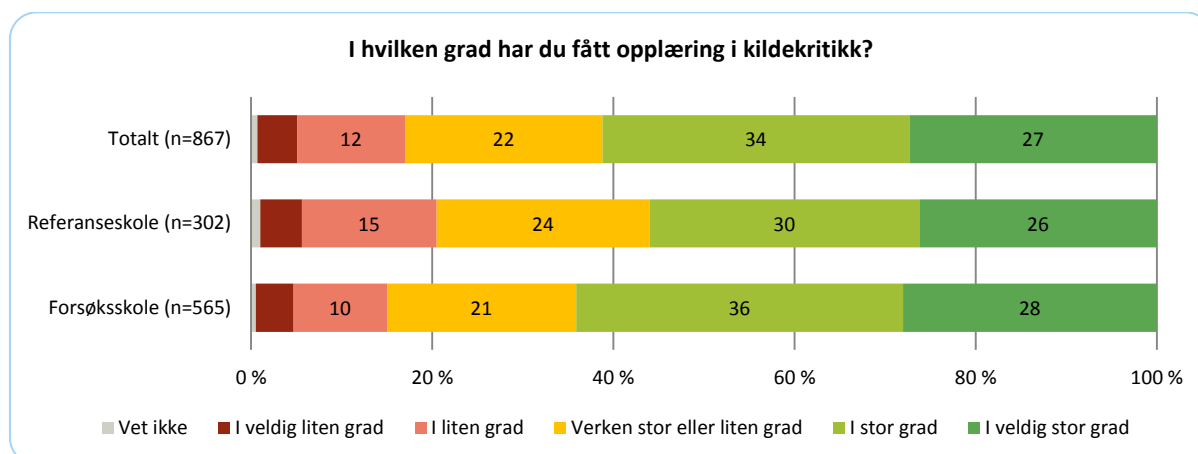
2.3.3 Opplæring i kildebruk

Flere av lærerne vi snakket med i forkant av eksamen, fremhevet betydningen av elevenes kunnskap om kildebruk og kildekritikk, som en viktig forutsetning for at eksamen med Internett skal fungere på en god måte. Lærerne opplevde selv at de har økt fokuset på dette i undervisningen, men at det samtidig er noe det kan jobbes enda mer med. Også en stor andel av elevene oppgir i intervjuer at de har fått opplæring i dette, men flere uttrykker samtidig at de ønsker enda mer fokus på dette i undervisningen. Som i fjorårets evaluering, er det flere lærere som opplyser om at de benytter seg av skolens bibliotekstjeneste for å gi elevene opplæring i kildebruk og kildekritikk i forkant av eksamen. Det ble imidlertid påpekt av flere at bibliotekarene har (og er ment å ha) en generell og ikke fagspesifikk tilnærming til disse temaene. I forlengelsen av dette understreket flere av informantene at det er læreren som har hovedansvaret for å gi elevene opplæring i god bruk og kritisk tilnærming til kilder i det aktuelle faget, med de karakteristikkene og særegenhetene det enkelte faget måtte ha. Bibliotekstjenesten blir på denne måten et supplement til lærernes undervisning, og ikke en erstatning.

I det følgende ser vi på i hvilken grad, og på hvilke måter, elevene har fått opplæring i kritisk bruk av kilder i undervisningen. Figur 2.22 viser fordelingen av elevenes vurdering av hvorvidt de har fått opplæring i kildekritikk i undervisningen totalt sett i 2015 og fordelt på forsøksskoler og referanseskoler.

¹⁹ Med intern validitet i denne sammenheng, menes at det er samsvar mellom måten elevene er vant til å tilegne seg informasjon på i undervisningssammenheng, og selve eksamenssituasjonen.

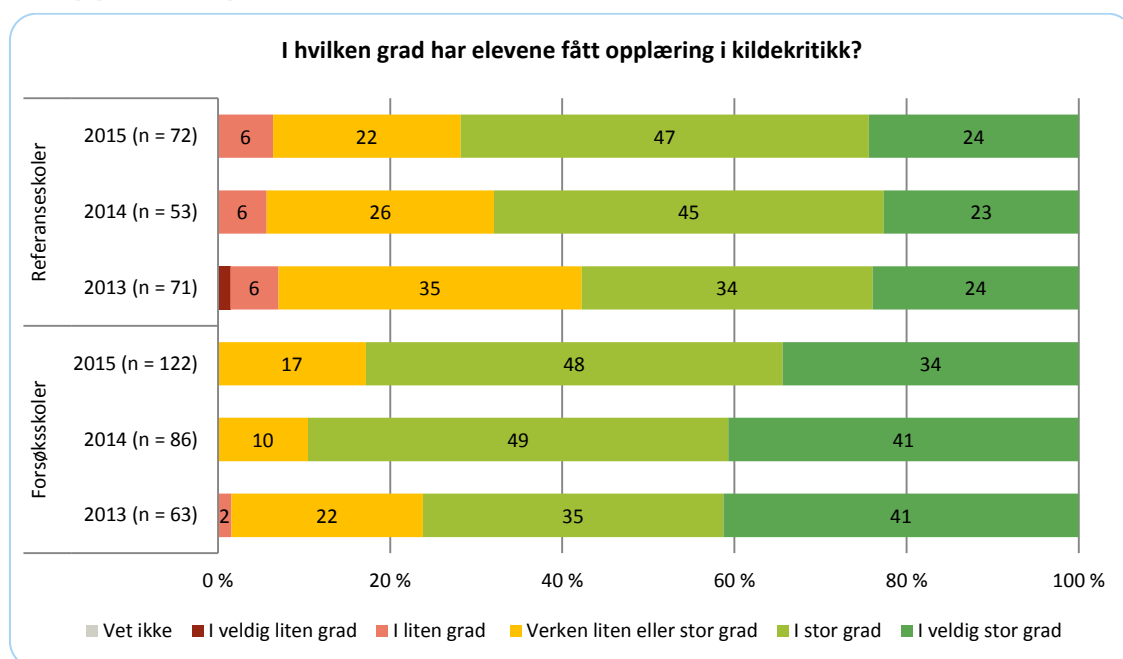
Figur 2.22 Elevenes vurdering av hvorvidt de har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisningen (2015)



Som vi kan lese av figur 2.22, oppgir totalt 61 prosent av elevene at de i stor (34 prosent) eller veldig stor grad (27 prosent) har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisningen. En noe større andel av elevene ved forsøksskolene svarer at de i stor eller veldig stor grad har fått opplæring i kildekritikk (64 prosent), sammenlignet med elevene ved referanseskolene (56 prosent).

Figur 2.23 viser lærernes vurderinger på det samme spørsmålet, nemlig i hvilken grad elevene har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisningen. Her vises funn fra perioden 2013- 2015.

Figur 2.23 Lærernes vurderinger av hvorvidt elevene har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) (2013-2015)



Figur 2.23 illustrerer at andelen lærere som oppgir at elevene har fått opplæring i kritisk bruk av kilder i stor eller veldig stor grad er høyere enn det elevene selv oppgir. Totalt (og samlet for forsøksskolene og referanseskolene) oppgir 79 prosent av lærerne at elevene har fått opplæring i kildekritikk, mens tilsvarende andel blant elevene var 61 prosent (figur 2.22).

Videre ser vi av figuren at det også blant lærerne er forskjeller mellom forsøksskolene og referanseskolene: En større andel av lærerne ved forsøksskolene oppgir at elevene i stor eller veldig stor grad har fått opplæring i kildekritikk, sammenlignet med lærerne ved referanseskolene. I 2015 oppgir til sammen 82 prosent av lærere ved forsøksskolene at elevene i stor grad (48 prosent) eller veldig stor grad (34 prosent) har fått opplæring i kildekritikk, mens tilsvarende andel for lærere ved referanseskolene er 71 prosent. Selv om differensen på 11 prosentpoeng kan sies å være betydelig, og dermed indikere at i den grad undervisningen har blitt endret som en følge av forsøket med tilgang til Internett på eksamen, innebærer endringen et større fokus på kildebruk og kritikk, er det interessant å legge merke til at differansen er halvert sammenlignet med undersøkelsen fra 2014. I 2014 var differensen mellom forsøksskolene og referanseskolene 22 prosent, da henholdsvis 90 prosent av lærerne ved forsøksskolene og 68 prosent av lærerne ved referanseskolene oppga at elevene i stor eller i veldig stor grad fikk opplæring i kritisk bruk av kilder. Det er med andre ord en større andel av lærerne ved referanseskolene som oppgir at elevene har fått mye opplæring i kildekritikk i år, sammenlignet med i fjor. Det er samtidig en mindre andel av lærerne ved forsøksskolene som oppgir det samme. Samtidig er det også påfallende at det blant lærerne ved referanseskolene er en viss andel (6 prosent både i 2013, 2014 og 2015) som oppgir at de i liten grad er enig i at elevene har fått opplæring i kildekritikk. For forsøksskolene er det 0 prosent som oppgir dette i 2015 og 2014, og kun 2 prosent i 2013. Samlet sett tyder dermed funnene fra dette avsnittet på at elever ved forsøksskolene har mer undervisning i kildekritikk enn det som er tilfelle for elever ved referanseskolene.

2.4 Oppsummering

Dette kapittelet har tatt for seg forutsetningene for en god gjennomføring av eksamen, samt forberedelsene til eksamen med tilgang til Internett. Gjennomgangen viser at funnene i årets evaluering i stor grad samsvarer med tidligere års evalueringer. For det første blir de tekniske rammebetingelsene fremhevet som en viktig forutsetning for en god gjennomføring av eksamen med tilgang til Internett. Ut i fra spørreundersøkelsen er det mye som tyder på at dette i stor grad er på plass. En relativt stor andel av lærerne (55 prosent) oppgir at det sjelden er problemer med det tekniske utstyret (figur 2.2) og hele 92 prosent av lærerne oppgir at de har tilgang til de IKT-verktøyene de trenger i undervisningen (figur 2.1).

Videre oppgir informantene at god IKT-kompetanse, både hos lærere og elever, er en forutsetning for at eksamen med Internett skal kunne gjennomføres på en god måte. Undersøkelsen viser at en stor andel av lærerne vurderer egen IKT-kompetanse til å være god. Når det gjelder helhetlig digital kompetanse er det imidlertid noe forskjell mellom forsøksskolelærerne og referanseskolelærerne: lærerne fra forsøksskolene vurderer gjennomgående sin egen helhetlige digitale kompetanse noe høyere. Også når det gjelder vurdering av elevenes IKT-kompetanse, vurderer lærerne fra forsøksskolene denne til å være høyere enn det lærerne fra referanseskolene gjør. Dette bekrefter i noen grad antagelsene fra de kvalitative intervjuene om at forsøksskolene er noe mer progressive og interesserte i IKT enn gjennomsnittet i «skolenorge».

Lærerne og elevene er relativt samstemte når det gjelder vurderingen av i hvilken grad Internett har vært brukt i opplæringen (figur 2.14 og 2.15). Det fremkommer imidlertid noen forskjeller mellom de forskjellige fagene som inngår i undersøkelsen. Rettslære 2 skiller seg ut som et fag der en betydelig mindre andel av både elever og lærere opplyser om at Internett er mye brukt i opplæringen. Også de kvalitative intervjuene støtter disse funnene, og det er spesielt de samfunnsvitenskapelige fagene som blir fremhevet som fag der Internett blir benyttet i stor grad.

Videre tyder funn fra dette kapittelet på at lærerne tilpasser undervisningen til eksamensformen. Dette kommer til uttrykk ved at lærere ved forsøksskolene i til dels betydelig større grad enn lærere ved referanseskolene oppgir at de bruker Internett i undervisningen, gjennomfører prøver og heldagsprøver hvor elevene har tilgang til Internett, og har fokus på kildebruk og kildekritikk i undervisningen. Dette bekreftes også til dels av elevene. Eksamensordningen kan således sies å fungere som en *endringsagent* for hva som vektlegges i undervisningen.

Forutsatt at vi tar utgangspunkt i at elevene uansett eksamensform benytter seg av kilder og Internett i undervisning og læring, og basert på undersøkelsen som viser at både forsøksskolene og referanseskolene oppgir at Internett brukes i undervisningen (figur 2.12), kan vi slå fast at den interne validiteten i elevenes skolegang styrkes ved en eksamensordning hvor elevene har tilgang til Internett. Dette fordi elevene gjennom en eksamensordning med tilgang til Internett får mer opplæring i kildebruk og kildekritikk (figur 2.13) (som er en nødvendig kompetanse på eksamen) og fordi elevene får benytte et hjelpemiddel på eksamen som de er vant med å bruke i undervisningen gjennom skoleåret, er det større samsvar mellom måten elevene tilegner seg og fremviser kompetanse på ved eksamen med Internett enn en ved tradisjonell eksamen uten tilgang til Internett.

Det økte fokuset på hvordan man søker seg frem til og finner informasjon, og det økte fokuset på kildebruk og kildekritikk (figur 2.22 og 2.23), gir elevene ved forsøksskolene bedre forutsetning for å tilegne seg *performativ kompetanse*, som innebærer kjennskap til strategier for å finne frem til og vurdere relevant informasjon. Det performative aspektet av kompetansebegrepet er relevant og etterspurt i samfunnet for øvrig, inkludert i videre studier og arbeidsliv. Dette bringer oss til det siste viktige momentet fra dette kapitlet: ved eksamen med tilgang til Internett er det større samsvar mellom elevenes kompetanseutvikling på skolen, det elevene testes på i eksamenssituasjonen, og det elevene vil ha behov for å kunne ved videre studier og i arbeidsliv. Dette kan omtales som *økologisk validitet*, og er noe vi vender tilbake til i kapittel 4.

3. GJENNOMFØRING AV EKSAMEN

Mens det foregående kapittelet omhandlet forberedelsene til eksamen, tar dette kapittelet for seg hele gjennomføringen av eksamen med tilgang til Internett. Gjennomføringen av eksamen omfatter i dette tilfellet både gjennomføring av forberedelsesdagen i de fagene som har dette, gjennomføring av selve eksamensdagen, samt gjennomføringen av sensuren i etterkant av eksamen. Disse temaene vil behandles i hvert sitt avsnitt, og vi starter med gjennomføringen av forberedelsesdagen.

3.1 Gjennomføring av forberedelsesdagen

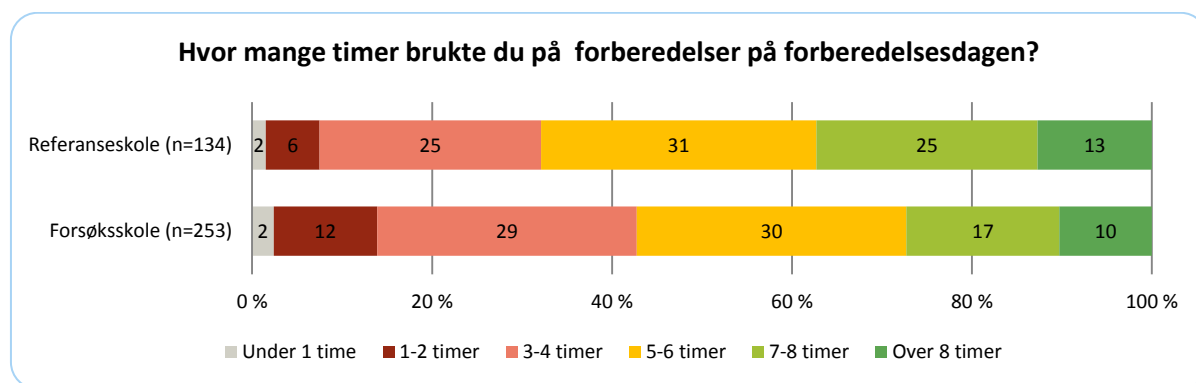
Det er eksamen med forberedelsesdag i seks av de åtte fagene som inngår i undersøkelsen. Dette gjelder fagene kommunikasjon og kultur 2 og 3, medie- og informasjonskunnskap 2, politikk og menneskerettigheter, reiseliv og språk 2 og rettslære 2. De to engelskfagene som inngår i forsøket, internasjonal engelsk og samfunnsfaglig engelsk, har ikke forberedelsesdag.

3.1.1 Hvordan bruker elevene forberedelsesdagen?

På forberedelsesdagen får elevene utlevert en forberedelsesdel, med informasjon om tema for den forestående eksamen. I noen tilfeller vil forberedelsesdelen bestå av et fåtall setninger, mens den i andre tilfeller kan inneholde en samling med tekster, illustrasjoner, kildehenvisninger, artikler og/eller bilder el. Temaene i forberedelsesdelen gjenspeiler det eksamensoppgavene vil omhandle, og er på denne måten ment som en ressurs til besvarelsen av eksamensoppgaven. Uavhengig av om elevene har tilgang til Internett på eksamen eller ikke, har elevene tilgang til alle hjelpemidler, inkludert Internett, på forberedelsesdagen. Alt elevene finner frem til av informasjon, laster ned, kopierer etc., kan tas med på eksamensdagen, og elevene kan i utgangspunktet bruke så mye tid de vil på å forberede seg til eksamen på forberedelsesdagen.

Det fremgår av undersøkelsen at elevene ved forsøksskolene brukte mindre tid på å forberede seg til eksamen på forberedelsesdagen, enn elevene ved referanseskolene. Dette illustreres i figur 3.1.

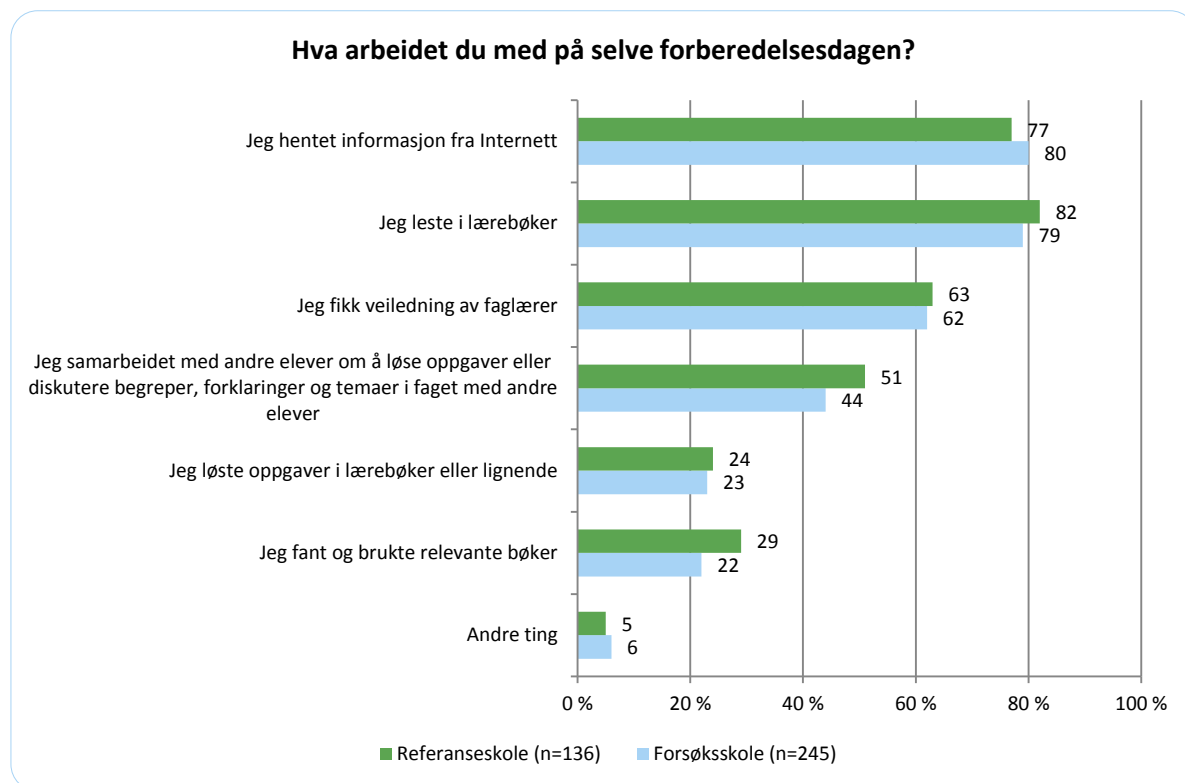
Figur 3.1 Elevenes opplysninger om bruk av tid på forberedelser på forberedelsesdagen (2015)



Som figur 3.1 viser, oppgir en større andel av elevene ved referanseskolene å ha brukt over 7 timer på forberedelsesdagen, sammenlignet med elevene ved forsøksskolene. Tilsvarende oppgir en større andel av elevene ved forsøksskolene å ha brukt 1-2 timer og 3-4 timer på forberedelser på forberedelsesdagen, sammenlignet med elevene ved referanseskolene. Andelen som oppgir at de brukte 5-6 timer er nokså lik i de to elevgruppene. Forskjellene mellom gruppene er statistisk signifikant, og gjenspeiler i stor grad tallene/funnene fra fjorårets undersøkelse. Funnene tyder med andre ord på at de elevene som ikke har tilgang til Internett på eksamensdagen bruker mer tid på forberedelsesdagen, enn elevene som har tilgang til Internett.

Videre viser figur 3.2 hva elevene ved referanseskolene og elevene ved forsøksskolene oppgir at de arbeidet med på forberedelsesdagen.

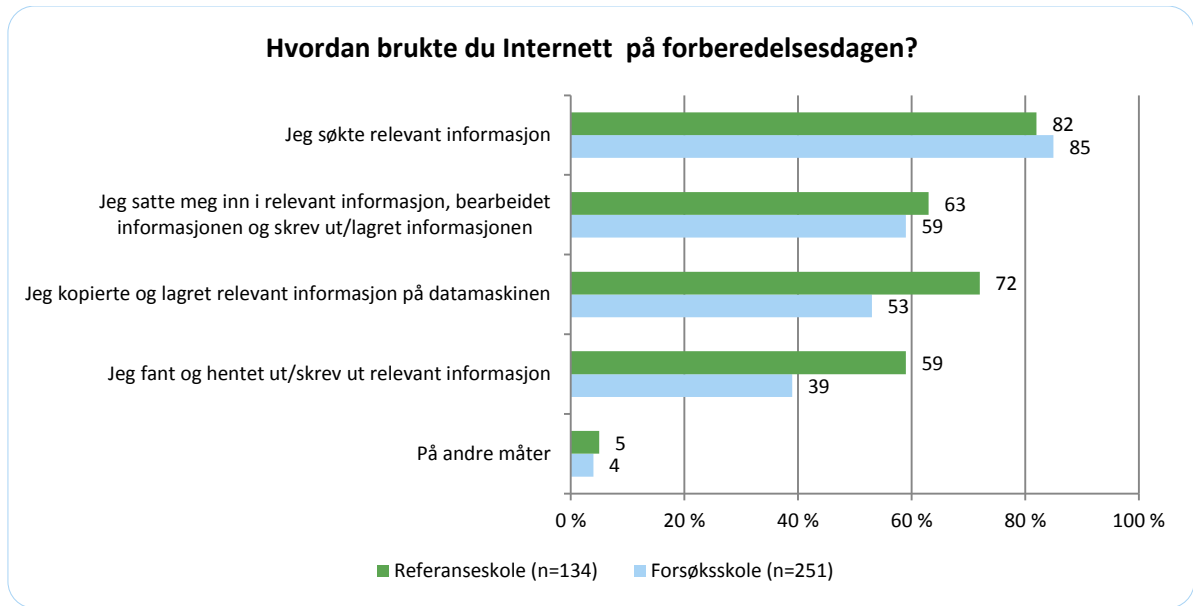
Figur 3.2 Elevenes opplysninger om hva de arbeidet med på forberedelsesdagen (2015)



Slik figur 3.2 viser, er det relativt store likheter mellom hvordan elevene ved forsøksskolene og elevene ved referanseskolene arbeidet på forberedelsesdagen, og ingen av forskjellene som fremkommer i figuren er statistisk signifikante. De mest utbredte aktivitetene var, i år som i fjor, å *lese i lærebøker* og å *hente informasjon fra Internett*. Andelen elever som oppgir å ha hentet informasjon fra Internett, har imidlertid økt med 3 prosentpoeng for elever ved forsøksskolene og med 10 prosentpoeng for elever ved referanseskolene, sammenlignet med i 2014. Særlig økningen for elever ved referanseskolene er markant, og det er med andre ord større likhet mellom hvordan elevene fra forsøksskolene og referanseskolene arbeidet på forberedelsesdagen i år, sammenlignet med i fjor.

Videre viser figur 3.3 hvordan elevene oppgir at de brukte Internett på forberedelsesdagen.

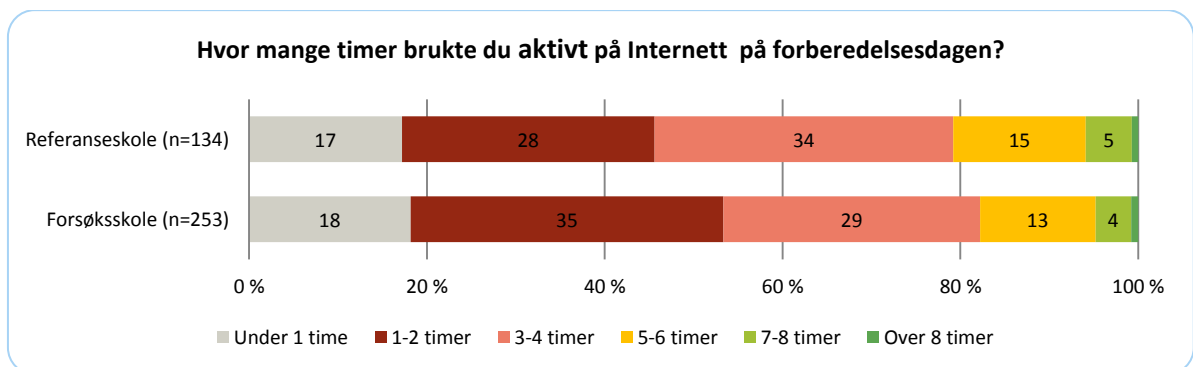
Figur 3.3 Elevenes opplysninger om bruk av Internett på forberedelsesdagen (2015)



Som figur 3.3 viser, oppgir en stor andel av både referanseskoleelevene og forsøksskoleelevene, å ha brukt Internett til å søke etter relevant informasjon. Henholdsvis 82 prosent av elevene ved referanseskolene og 85 prosent av elevene ved forsøksskolene oppgir dette. Ut over dette viser figuren at det er spesielt to områder som skiller elevene ved forsøks- og referanseskolene fra hverandre når det gjelder bruk av Internett på forberedelsesdagen. For det første kopierer og lagrer elever ved referanseskolene relevant informasjon på datamaskinen i større grad enn elever ved forsøksskolene. 72 prosent av elevene ved referanseskolene oppgir å ha brukt forberedelsesdagen til dette, mens tilsvarende andel blant elevene ved forsøksskolene er 53 prosent. Differansen på 19 prosentpoeng er statistisk signifikant. For det andre finner og skriver elever ved referanseskolene ut relevant informasjon i større grad enn elever tilknyttet forsøksskolene. 59 prosent av elevene ved referanseskolene oppgir å gjøre dette, mens 39 prosent av elevene ved forsøksskolene gjør det samme. Differansen på 20 prosentpoeng er statistisk signifikant.

Figur 3.4 illustrerer hvor mye tid de to elevgruppene brukte aktivt på Internett på forberedelsesdagen.

Figur 3.4 Elevenes opplysninger om bruk av tid på Internett på forberedelsesdagen (2015)



Som vi kan lese av figur 3.4, er det nokså store likheter mellom hvor mange timer elevene ved referanseskolene og elevene ved forsøksskolene oppgir at de brukte aktivt på Internett på forberedelsesdagen. Det fremkommer ingen signifikante forskjeller mellom elevgruppene når det gjelder gjennomsnittlig tidsbruk på Internett på forberedelsesdagen. Totalt sett har over halvparten av elevene ved forsøksskolene (53 prosent) brukt 2 timer eller mindre på Internett på forberedelsesdagen.

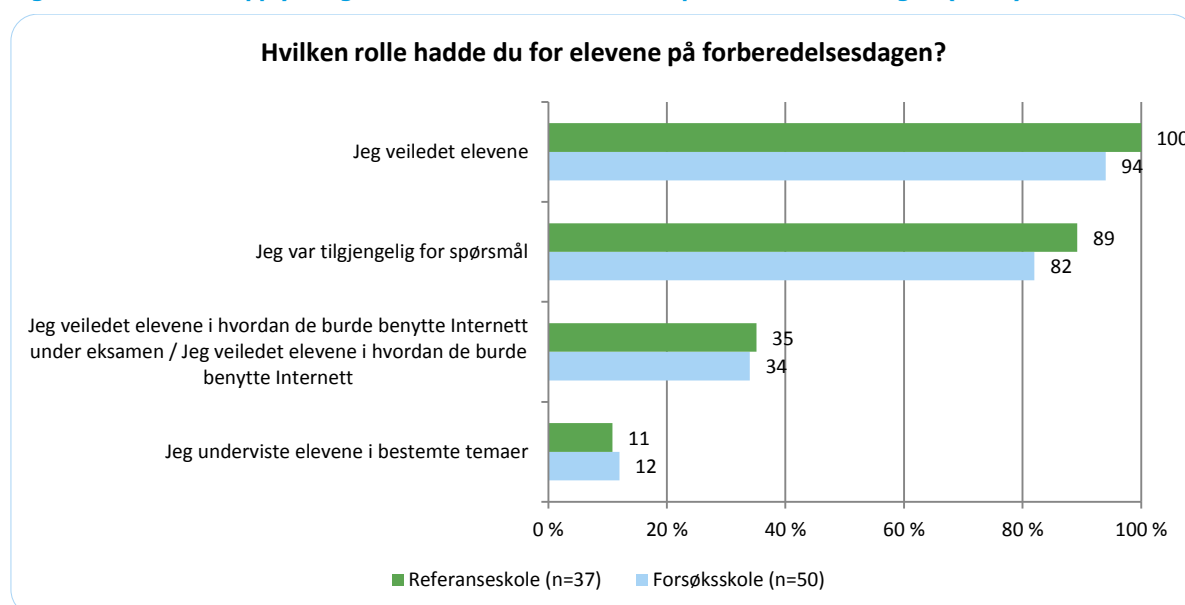
delsesdagen. En svært liten andel av elevene, både ved forsøksskolene og ved referanseskolene, har brukt mer enn 6 timer av forberedelsesdagen på Internett.

Funnene fra figurene i dette avsnittet viser at elevene ved referanseskolene i gjennomsnitt brukte mer tid på forberedelser på forberedelsesdagen, enn elevene ved forsøksskolene (figur 3.3). Videre viser figurene at elevene ved referanse- og forsøksskolene arbeidet relativt likt på forberedelsesdagen (figur 3.1), og at de bruker omtrent like mange timer aktivt på Internett på forberedelsesdagen (figur 3.4). Når det gjelder hvordan elevene brukte Internett på forberedelsesdagen fremkommer det viktige forskjeller mellom de to gruppene: elevene ved referanseskolene brukte i større grad enn elevene ved forsøksskolene Internett til å kopiere og lagre informasjon på datamaskinen og til å finne, hente ut og skrive ut relevant informasjon (figur 3.1). En mulig tolkning av funnene er at eksamensformen påvirker elevenes bruk av forberedelsesdagen i negativ retning, ved at elevene ved forsøksskolene ser på tilgangen til Internett som en hvilepute og dermed forbereder seg mindre grundig, enn elevene ved referanseskolene gjør.

En annen mulig tolkning av funnene presentert over, er at elevene ved forsøksskolene bruker mindre tid på å dokumentere kunnskap i forkant av eksamen, fordi de vet de kan hente ut relevant kunnskap mer målrettet og effektivt på selve eksamensdagen. Hvis så er tilfelle, kan dette knyttes til begrepet om performativ kompetanse som vi var inne på i kapittel 2, og som innebærer kjennskap til ulike strategier for å finne frem til relevant kunnskap på en effektiv måte. Heraværende undersøkelse gir ingen klare indikasjoner på hvilken av disse tolkningene som ligger nærmest virkeligheten: På spørsmål om de brukte mindre tid på forberedelser på forberedelsesdagen fordi de har tilgang til Internett under eksamen, oppgir 35 prosent av elevene ved forsøksskolene at dette var tilfelle, mens 47 prosent oppgir at det ikke var tilfelle. Når lærerne blir spurt om eksamensformens innvirkning på elevenes bruk av tid på forberedelsesdagen, fremgår det at lærerne i liten grad tror elevene brukte mindre tid på forberedelser på forberedelsesdagen fordi de hadde tilgang til Internett under eksamen. 20 prosent av lærerne er delvis enig i denne påstanden, mens til sammen 34 prosent er helt eller delvis uenig. De resterende 45 prosentene har svart at de verken er enig eller uenig i en slik påstand, eller at de ikke vet.

Figur 3.5 viser hvilken rolle lærerne oppgir de hadde på forberedelsesdagen. Lærerne har her hatt mulighet til å krysse av for flere «roller».

Figur 3.5 Lærernes opplysninger om hvilken rolle de hadde på forberedelsesdagen (2015)



Som figur 3.5 illustrerer, oppgir nær sagt alle lærerne som besvarte dette spørsmålet, både fra forsøksskolene og referanseskolene, at de brukte forberedelsesdagen på å veilede elevene. En stor andel av lærerne, henholdsvis 89 prosent av lærerne fra referanseskolene og 82 prosent av lærerne fra forsøksskolene, oppgir videre at de var tilgjengelig for spørsmål fra elevene. Drøye 1/3 av lærerne oppgir at de veiledet elevene i hvordan de burde benytte Internett på eksamen, mens en liten andel av lærerne oppga at de underviste elevene i bestemte temaer. Det er ingen signifikante forskjeller mellom lærere ved forsøksskoler og referanseskoler når det gjelder hvilke roller de oppgir at de hadde på forberedelsesdagen.

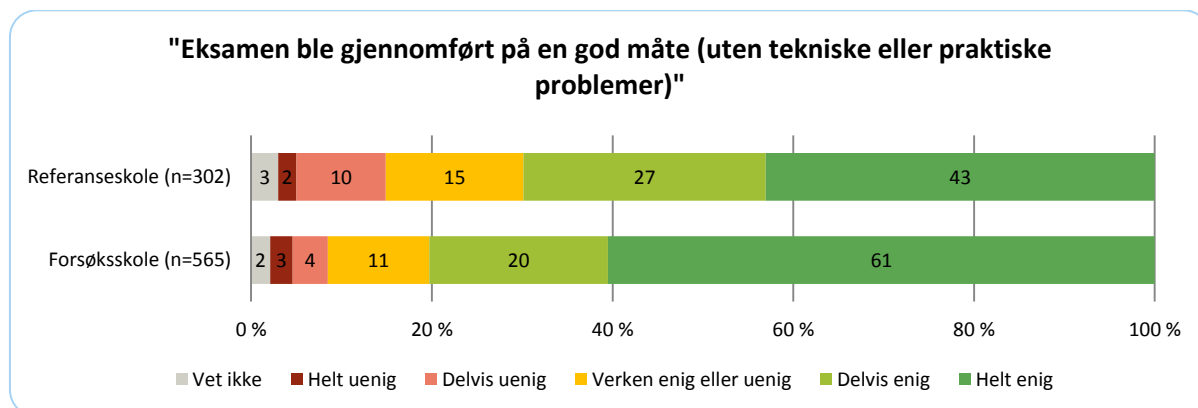
3.2 Gjennomføring av eksamensdagen²⁰

I de følgende avsnittene ser vi på gjennomføringen av selve eksamensdagen. Dette omfatter informantenes erfaring fra gjennomføringen, bruk av Internett og øvrige hjelpemidler under eksamen, kildebruk, samt oppfatninger om fusk og plagiat på eksamen. Temaene behandles i hvert sitt avsnitt.

3.2.1 Erfaringer med gjennomføring av eksamen

Som nevnt innledningsvis, oppga et stort flertall av lærere, ledelse og IT-ansvarlige ved forsøksskolene, i kvalitative intervjuer i forkant av eksamen, at de ikke forventet noen tekniske eller praktiske problemer i forbindelse med gjennomføringen av eksamen. Dette samsvarer i stor grad med elevenes vurdering av eksamensgjennomføringen, som illustreres i figur 3.6.

Figur 3.6 Elevenes vurdering av eksamensgjennomføringen (2015)



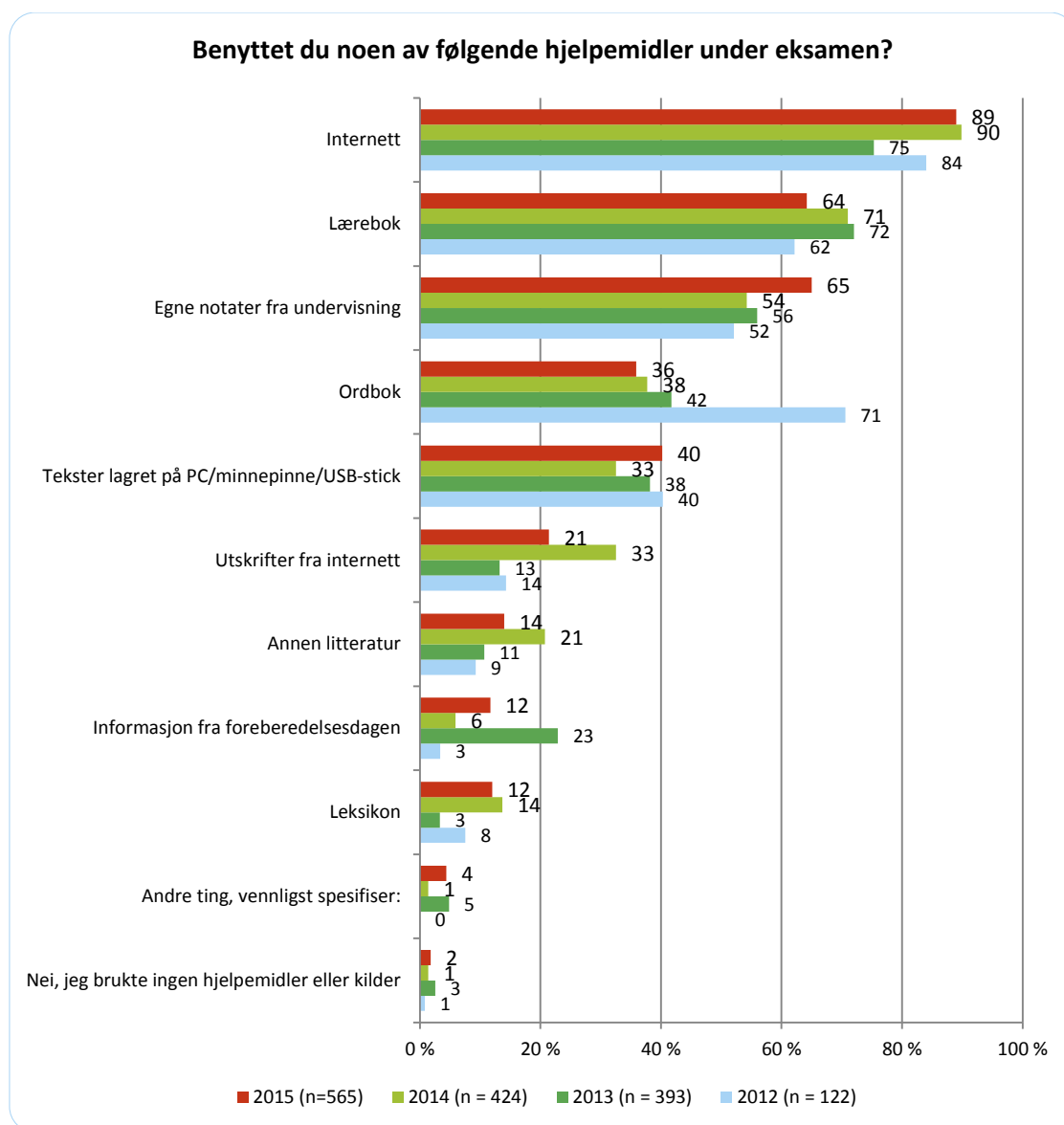
Som figur 3.6 viser, og i likhet med tidligere år, oppgir det store flertallet av elevene, både ved forsøksskolene og ved referanseskolene, at eksamen ble gjennomført uten tekniske eller praktiske problemer. Henholdsvis 81 prosent av elevene ved forsøksskolene og 70 prosent av elevene ved referanseskolene er helt eller delvis enig i påstanden om at eksamen ble gjennomført på en god måte (uten tekniske eller praktiske problemer). Differansen på 11 prosentpoeng mellom elevene ved forsøksskolene og elevene ved referanseskolene er ikke statistisk signifikant. Det store flertallet av elevene opplever med andre ord at eksamen ble gjennomført på en god måte, og det ser ikke ut til at eksamen med tilgang til Internett har vært heftet med mer problemer enn eksamen uten tilgang til Internett.

3.2.2 Bruk av ulike hjelpemidler på eksamen

Som allerede nevnt, har alle elever mulighet til å benytte hjelpemidler de bringer med seg på eksamen. Elevene ved forsøksskolene har i tillegg tilgang til Internett. Figur 3.7 viser hvilke hjelpemidler elevene ved forsøksskolene oppgir å ha benyttet på eksamen, i årene 2012-2015.

²⁰ I forbindelse med tidligere års evalueringer, overvar Rambøll gjennomføringen av selve eksamen ved enkelte skoler. Dette ble ikke gjort i år, da observasjoner og erfaringer fra tidligere års gjennomføring ble vurdert til å være tilstrekkelig.

Figur 3.7 Elevenes opplysninger om bruk av hjelpemidler under eksamen (2012-2015)

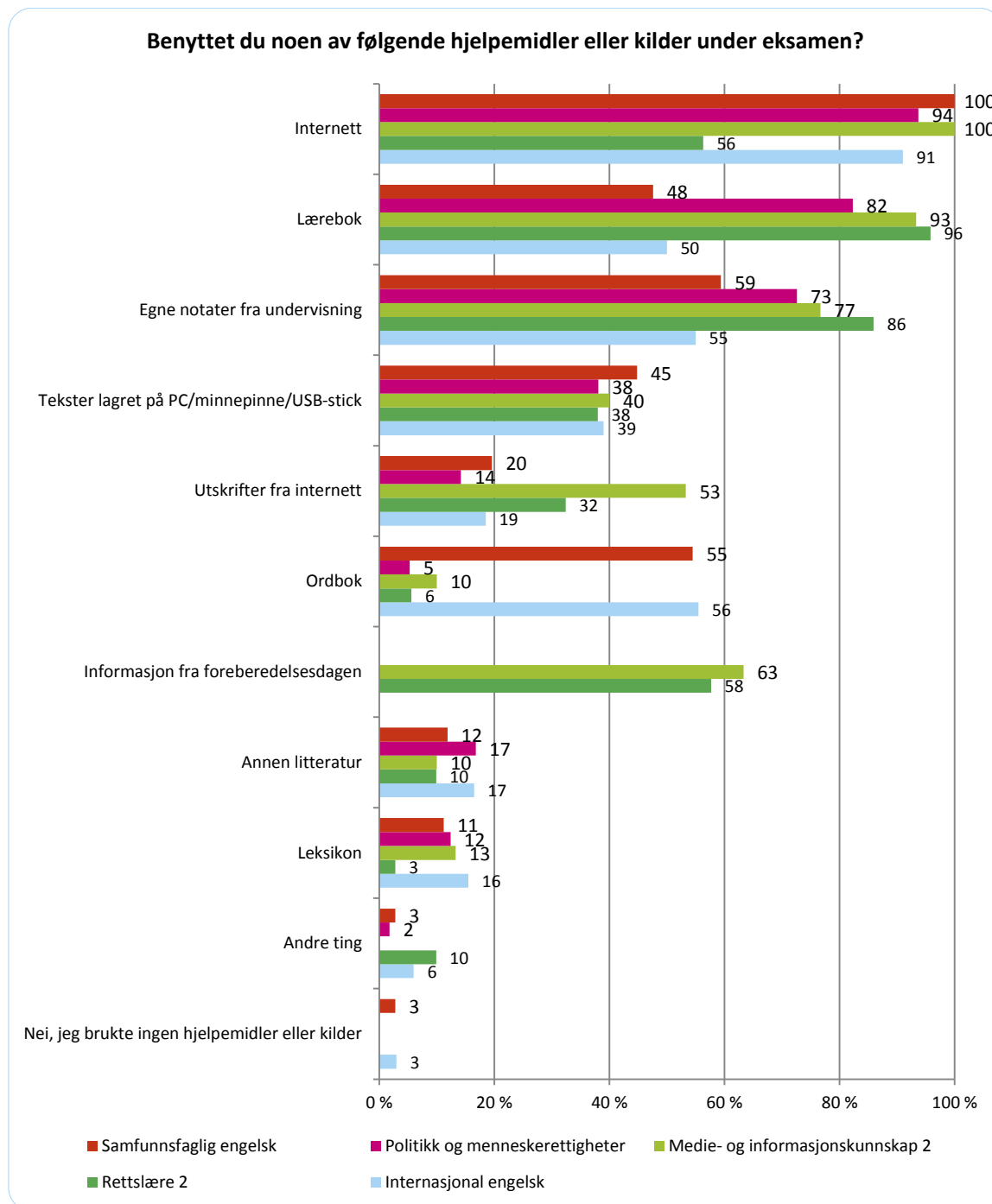


Som vi kan lese av figur 3.7, oppgir nært 90 prosent av elevene ved forsøksskolene at de benyttet Internett under eksamen. Utover Internett, benytter elevene seg av flere andre hjelpemidler, hvor egne notater fra undervisningen (64 prosent i 2015) og læreboken (64 prosent i 2015) var de vanligst brukte hjelpemidlene. Selv om enkelte hjelpemidler skiller seg ut som mer eller mindre brukt for de fire årene undersøkelsen har blitt gjennomført, er det alt i alt relativt stort samsvare mellom hvilke hjelpemidler elevene oppgir å ha benyttet hvert år.

Kun 2 prosent av elevene ved forsøksskolene oppgir at de ikke brukte noen form for hjelpemidler under eksamen. De resterende 98 prosentene benyttet med andre ord en eller annen form for hjelpemiddel eller kilde. Videre oppgir 91 prosent av elevene at de henviste til kildene de brukte, mens 5 prosent av elevene er usikre på om de henviste til kildene eller ikke. Blant det lille mindretallet som ikke henviste til kilder på eksamen, er det flere som oppgir som begrunnelse at de ikke visste at det var nødvendig. Enkelte oppgir også at de ikke visste hvordan de skulle henvise til kilder.

Det fremkommer i undersøkelsen at det varierer mellom de ulike fagene hvilke type hjelpemidler elevene har brukt. Figur 3.8 viser elevenes opplysninger om bruk av hjelpemidler under eksamen, fordelt på fag.

Figur 3.8 Elevenes opplysninger om bruk av hjelpemidler under eksamen, fordelt på fag (2015)



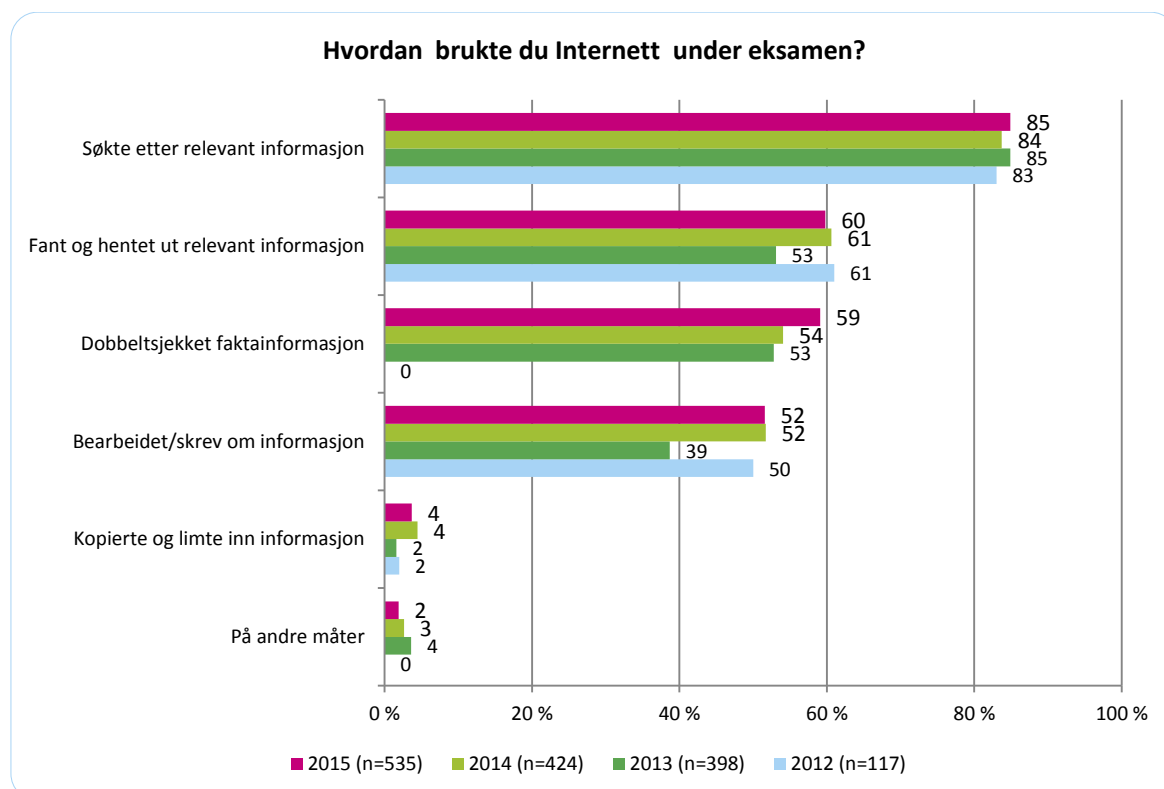
Som figur 3.8 viser, skiller rettslære 2 seg ut når det gjelder andelen elever som benyttet Internett under eksamen. Mens mellom 91 og 100 prosent av elevene i de andre fagene oppgir å ha benyttet Internett under eksamen, er tilsvarende andel for elevene i rettslære 2 på 56 prosent.

Det er også relativt store forskjeller mellom fagene når det gjelder andelen elever som benyttet *lærebok* som hjelpemiddel og andelen elever som benyttet *egne notater fra undervisningen*. For begge typer hjelpemidler, er det elevene i rettslære 2 som har benyttet disse mest, etterfulgt av elevene i medie- og informasjonskunnskap 2 og elevene i politikk og menneskerettigheter. Fagene samfunnsfaglig engelsk og internasjonal engelsk skiller seg ut ved at en betydelig mindre andel av elevene i disse fagene benyttet seg av hjelpemidlene lærebok og notater fra egen un-

dervisning. For tekster lagret på PC/minnepinne / USB-stick, er det mindre forskjeller mellom andelen elever i de ulike fagene som har benyttet dette: mellom 38 prosent og 45 prosent av elevene oppgir at de benyttet dette under eksamen. Når det gjelder ordbok skiller naturlig nok de to engelskfagene seg ut: 55 prosent av elevene i samfunnsfaglig engelsk og 56 prosent av elevene i internasjonal engelsk benyttet dette under eksamen, mens under 10 prosent av elevene i de andre fagene gjorde det samme.

Videre viser figur 3.9 elevenes egne opplysninger om hvordan de brukte Internett på eksamensdagen. Elevene har kunnet krysse av for flere alternativer. Figuren viser utviklingen fra 2012 til 2015.

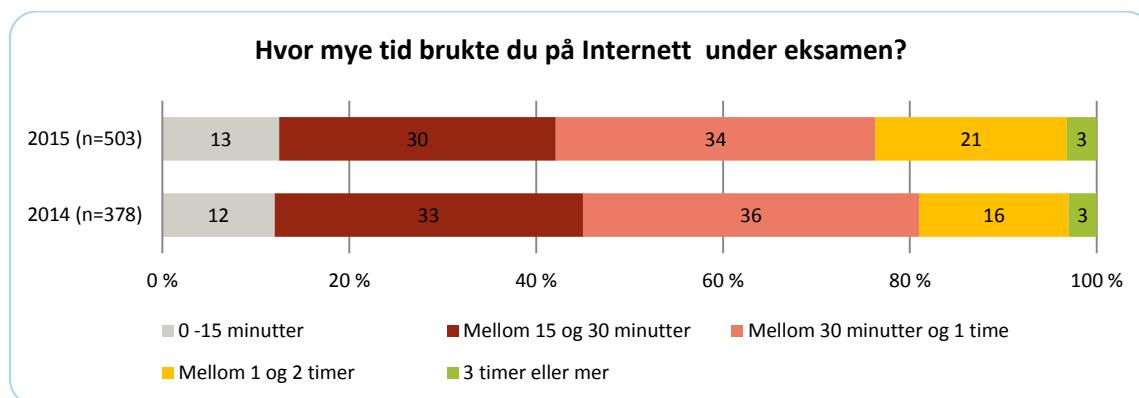
Figur 3.9 Elevenes opplysninger om bruk av Internett under eksamen (2012-2015)



Som vi kan lese av figur 3.9, er det relativt stort samsvar mellom hvordan elevene oppgir å ha benyttet Internett på eksamensdagen, i årene 2012-2015. Majoriteten av elevene, 85 prosent i 2015, oppgir å ha benyttet Internett til å *søke etter relevant informasjon*. En stor andel av elevene har også brukt Internett til å *finne og hente ut relevant informasjon* (60 prosent i 2015), til å *dobbeltsjekke faktainformasjon* (59 prosent i 2015) og til å *bearbeide / skrive om informasjon* (52 prosent i 2015). Et lite mindretall av elevene (4 prosent i 2015) oppgir å ha brukt Internett til å *kopiere og lime inn informasjon* i eksamensbesvarelsen. Funnene fra spørreundersøkelsen samsvarer i stor grad med hvordan informantene i de kvalitative intervjuene oppgir å ha brukt Internett under eksamen. I tillegg, og som vi skal se nærmere på i kapittel 4, samsvarer funnene med begrunnelsene elevene gir for hvorfor de opplever eksamen med Internett som en god ordning. En stor andel av elevene opplever at lærebøker og annet læremateriell ikke er oppdaterte og til tider også inneholder feil informasjon, og at tilgangen til Internett under eksamen derfor er nyttig, fordi det gir dem mulighet til å hente ut relevant informasjon og dobbeltsjekke fakta. Videre tyder funnene på at et stort flertall av elevene har et bevisst forhold til hvordan de bruker Internett under eksamen, noe også figuren under støtter opp om.

Figur 3.10 viser hvor mye tid elevene oppgir at de brukte på Internett under eksamen. Spørsmål om tidsbruk ble kun stilt elever som oppga at de har benyttet Internett under eksamen, og spørsmålet ble stilt for første gang i 2014.

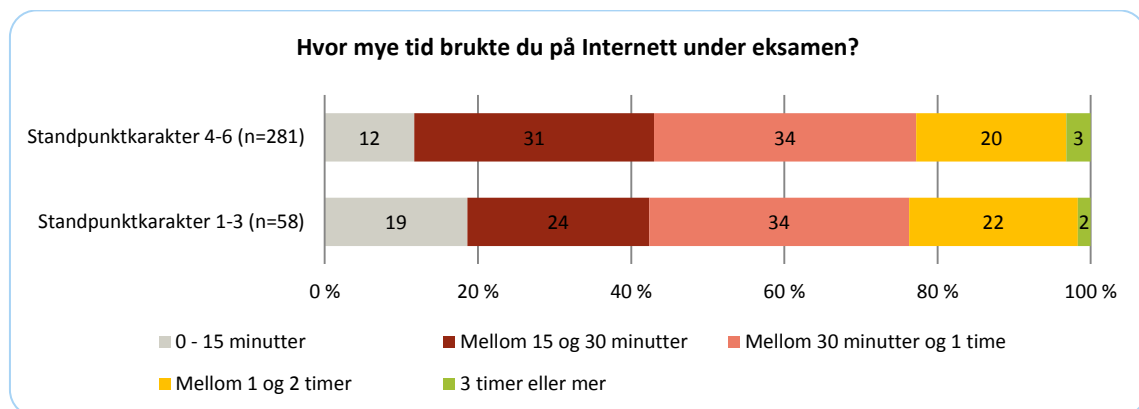
Figur 3.10 Elevenes opplysninger om bruk av tid på Internett under eksamen (2014-2015)



Som figur 3.10 illustrerer, oppgir det store flertallet av elevene å ha brukt Internett under én time til sammen på eksamensdagen. Tretten prosent oppgir å ha brukt Internett mellom 1-15 minutter, 30 prosent mellom 15-30 minutter og 34 prosent mellom 30 minutter og 1 time. Tallene gjenspeiler i stor grad funnene fra fjorårets undersøkelse, og også funn fra de kvalitative intervjuene, og indikerer at det store flertallet av elevene brukte Internett i nokså begrenset grad. Sett i sammenheng med figur 3.9, tyder funnene på at elevene i stor grad gjennomfører konkrete og målrettede søk, og *ikke* bruker mye tid på å lete etter informasjon formålsløst.

Videre viser figur 3.11 at det er forholdsvis små forskjeller mellom hvor mye tid elever med høye og lave karakterer brukte på Internett under eksamen.

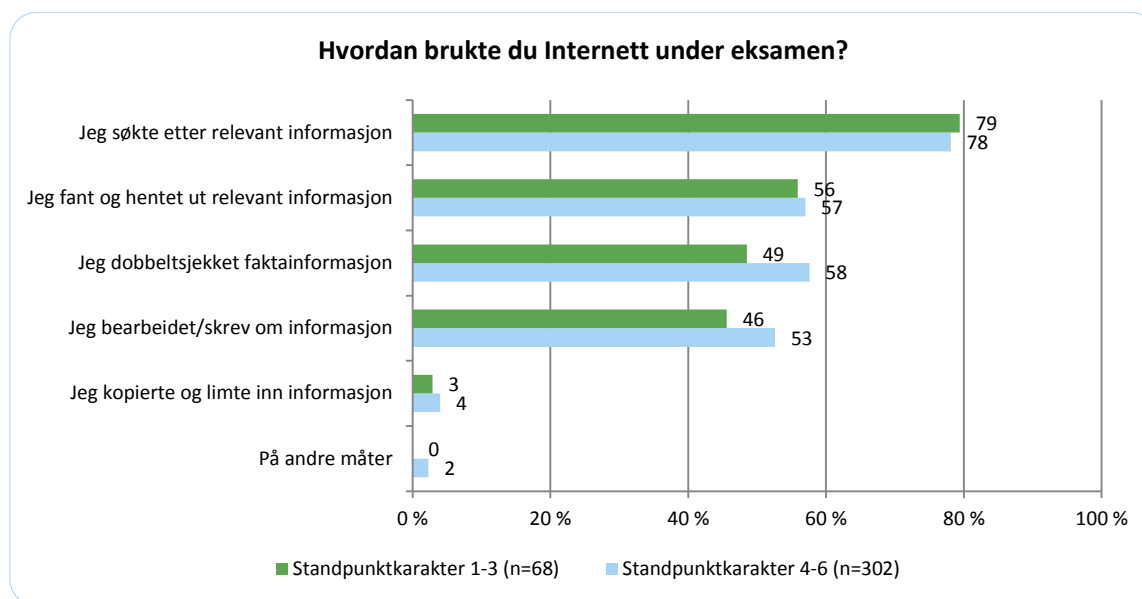
Figur 3.11 Elevenes opplysninger om hvor mye tid de brukte på Internett under eksamen, fordelt etter standpunktkarakter. (2015)



Som vi kan lese av figur 3.1, oppgir en noe større andel av elever med standpunktkarakterer mellom 4-6 at de benyttet 15-30 minutter på Internett (31 prosent), sammenlignet med elever med standpunktkarakterer mellom 1-3. En omtrent tilsvarende større andel elever med standpunktkarakter 1-3 oppgir å ha brukt mellom 0-15 minutter, sammenlignet med elever med standpunktkarakter 4-6. Ingen av forskjellene som fremkommer i figuren er statistisk signifikante. Som allerede nevnt, tyder funnene på at det ikke er store forskjeller mellom hvor mye tid elever med henholdsvis høye og lave eksamens karakterer, bruker på Internett under eksamen.

Videre viser figur 3.12 at det også er små forskjeller mellom sterkt og svakt presterende elever når det gjelder hvordan de brukte Internett under eksamen.

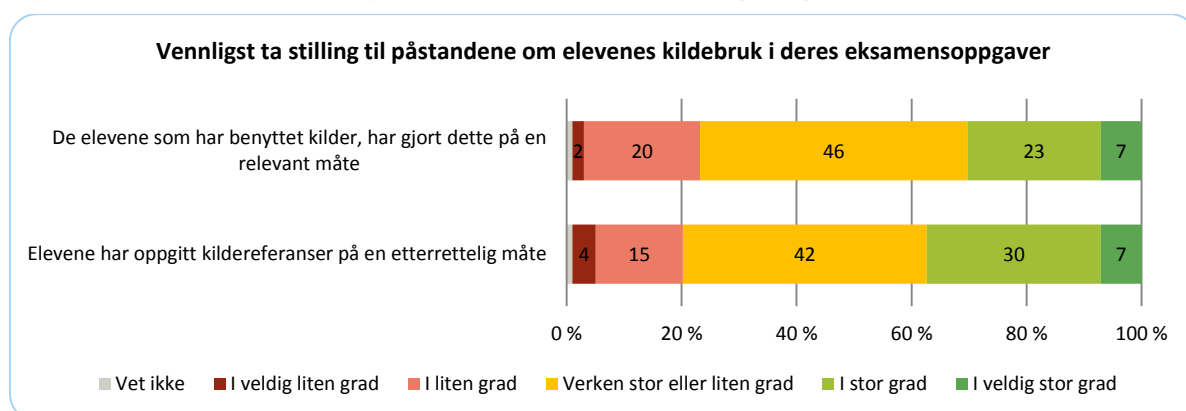
Figur 3.12 Elevenes opplysninger om hvordan de brukte Internett under eksamen, fordelt etter standpunktkarakter (2015)



Som vi kan lese av figur 3.12, er det først og fremst når det gjelder å dobbeltsjekke faktainformasjon og å bearbeide/skrive om informasjon, at det fremkommer forskjeller mellom de to elevgruppene. En noe større andel av elever med standpunktkarakter 4-6 oppgir å ha brukt Internett til dette, sammenlignet med elever med standpunktkarakter 1-3. Forskjellene som fremkommer i figuren er imidlertid ikke statistisk signifikante, og vi kan dermed ikke utelukke at forskjellene er et resultat av tilfeldigheter.

Figur 3.9 – 3.12 gir et positivt bilde av elevenes bruk av Internett på eksamen: en forholdsvis stor andel av elevene brukte mindre enn én time på Internett under eksamen, og en stor andel av elevene oppgir å ha brukt Internett til å søke og finne frem til relevant informasjon og til å dobbeltsjekke faktainformasjon. Som figur 3.13 illustrerer, er sensorene imidlertid noe mer nøyturale når det gjelder beskrivelsen av elevenes kildebruk i eksamensoppgavene.

Figur 3.13 Sensorenes vurderinger av elevenes kildebruk, n=98 (2015)



Som man kan se av figur 3.13, oppgir til sammen 30 prosent av sensorene at elevene har brukt kilder på en relevant måte, mens til sammen 22 prosent opplever at elevene har benyttet kilder på en måte som ikke er relevant. Nesten halvparten av sensorene (46 prosent) stiller seg nøytrale til påstanden, og er verken enig eller uenig i påstanden.

Det samme mønsteret gjelder for påstanden om at *elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte*. 37 prosent (30 prosent + 7 prosent) av sensorene er enig i påstanden, mens til sammen 19 prosent er uenige (4 prosent + 15 prosent). Også her er det en stor andel (42 prosent) av sensorene som verken er enig eller uenig i påstanden.

Sensorenes vurderinger av elevenes kildebruk i eksamensoppgavene, kan ha sammenheng med at sensorene er mer skeptiske til elevenes nytte av tilgangen til Internett enn det som er tilfelle for lærerne og elevene selv, noe vi skal se nærmere på i andre del av kapittel 4. Det er imidlertid viktig å huske på at alle elever, også de som ikke har hatt tilgang til Internett under eksamen, har hatt anledning til å bruke og referere til medbrakte kilder på eksamen. Når en stor andel av sensorene (i figur 3.13) opplever at elevene verken i stor eller liten grad benyttet kilder på en relevant måte og/eller oppga kildereferanser på en etterrettelig måte, henviser dette til besvarelser både fra elever som har hatt tilgang til Internett under eksamen og fra elever som ikke har hatt tilgang til Internett under eksamen.

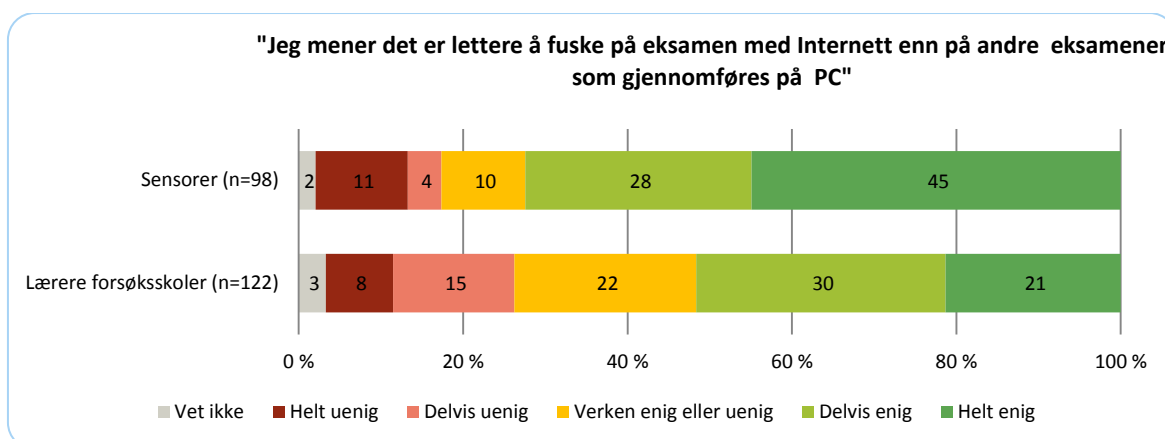
3.2.3 Oppfatning av plagiat og fusk på eksamen

For elevene som har tilgang til Internett på eksamen, er det kun kommunikasjon under selve eksamen som regnes som fusk. Som vi var inne på i kapittel 2, var det få av informantene (lærere, IT-ansvarlige og skoleledelse) som ble intervjuet i forkant av eksamen, som trodde tilgang til Internett under eksamen ville føre til mer fusk. Informantene begrunnet dette med at med åpen tilgang til «alt» av kilder, har fusk lite for seg og gir begrenset utbytte. Enkelte lærere opplever at det største problemet er at elevene er for redde for å feilaktig mistenkes for fusk, slik at de ikke benytter seg av muligheten til å bruke Internett på eksamen.

Som i de kvalitative intervjuene gjennomført før eksamen med tilgang til Internett, er det også et fåtall av elevene Rambøll intervjuet i etterkant av eksamen, som tror det vil være mer fusk på eksamen med Internett enn på en tradisjonell eksamen med PC. Begrunnelsene elevene gir for denne vurderingen, er at de med tilgang til alt av hjelpemidler og åpen nettilgang har få incentiver til å fuske. Videre oppgir elevene også at økt vakthold og mye fokus på fusk og konsekvensene av dette i forkant av eksamen, reduserer sjansen for at noen vil prøve seg. Kun 4 prosent av elevene ved forsøksskolene oppgir at de tror det var noen personer i deres klasse som forsøkte å fuske under årets eksamen. 3 prosent oppgir at de kjenner til at elever i klassen fusket under eksamen. 0,1 prosent av elevene oppgir at de selv fusket under årets eksamen. Tallene er i tråd med funn fra de foregående evalueringene av eksamen med tilgang til Internett.

Selv om flertallet av informantene i de kvalitative intervjuene ikke trodde tilgang til Internett under eksamen ville føre til mer fusk, viser spørreundersøkelsen at både flertallet av lærerne ved forsøksskolene og sensorene oppga at de trodde det var lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener. Figur 3.14 illustrerer hvordan sensorer og lærere ved forsøksskolene tar stilling til påstanden «*Jeg mener det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener som gjennomføres på PC*».

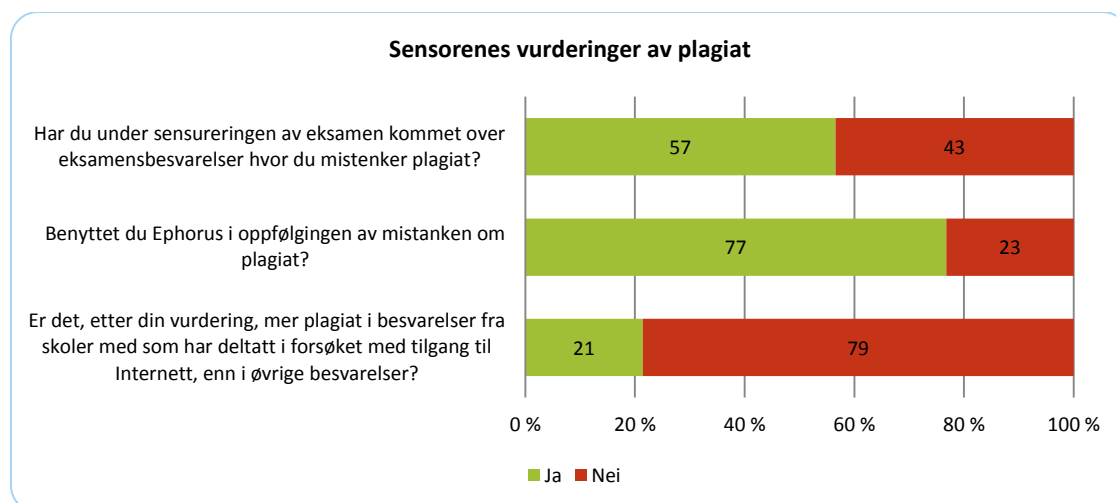
Figur 3.14 Lærere (forsøksskoler) og sensorers oppfatning av fusk på eksamen med Internett (2015)



Som figur 3.14 illustrerer, oppgir halvparten av lærerne ved forsøksskolene (51 prosent) og 73 prosent av sensorene at de er helt eller delvis enig i påstanden om at det er lettere å fuske på eksamen med tilgang til Internett enn andre eksamener som gjennomføres på PC. I underkant av en fjerdedel av lærerne (22 prosent) og 10 prosent av sensorene stiller seg nøytrale til påstanden, mens de resterende 23 prosentene av lærerne og 15 prosent av sensorene er uenige i påstanden om at det er lettere å fuske på eksamen med tilgang til Internett enn på andre eksamener som gjennomføres på PC. Det fremkommer ingen vesentlige forskjeller mellom lærere fra forsøksskoler og referanseskoler når det gjelder hvordan de tar stilling til påstanden. Tallene fra undersøkelsen gjenspeiler i stor grad tallene fra fjorårets undersøkelse.

Det er imidlertid ikke bare fusk, det vil si kommunikasjon, som ikke er tillatt under eksamen. Plagiat, det vil si å hente informasjon fra kilder uten å henvise til kilden, blir også straffet. Figur 3.15 viser sensorenes vurdering av plagiat under sensurering av eksamen.

Figur 3.15 Sensorens vurdering av plagiat (2015) n=98



Som vi kan lese av figur 3.15, oppgir 57 prosent av sensorene at de har kommet over besvarelser hvor han/hun har mistenkt at eleven har plagiert en annen kilde. I 2014 oppga 56 prosent av sensorene det samme, og det er med andre ord ingen stor endring i andelen sensorer som har mistenkt plagiat under sensureringen. 77 prosent av sensorene oppgir at de i slike tilfeller har benyttet Ephorus. Dette er en mindre andel sammenlignet med fjorårets undersøkelse. I 2014 oppga 91 prosent av sensorene at de benyttet Ephorus i oppfølgingen av mistanken om plagiat. Som i fjorårets undersøkelse, var det imidlertid flere av sensorene som uttrykte misnøye med dette verktøyet, og mente det var ufullstendig ettersom mye læremateriell ikke er lagt inn i programmet, og at det ikke identifiserer plagiat fra nettkilder. En mulig forklaring på den relativt

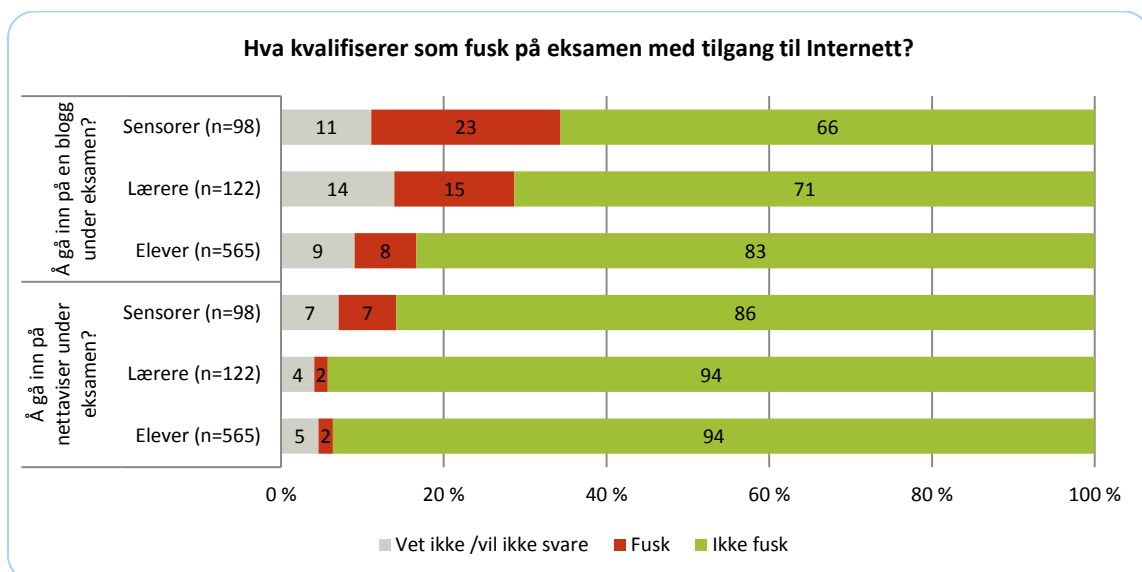
store nedgangen i andelen sensorer som benyttet Ephorus i år sammenlignet med i 2014, kan derfor være misnøyen med programmet.

Videre svarte 79 prosent av sensorene at det *ikke* var mer plagiat i besvarelser fra skoler som har deltatt i forsøk med Internett, enn i øvrige besvarelser. Som allerede nevnt, har alle elevene i videregående skole i dag tilgang til alle hjelpemidler (med unntak av Internett) under eksamen. Reglene og retningslinjene for plagiering og kildekritikk skal i utgangspunktet gjelde også for elever som ikke har tilgang til Internett på eksamen. Likevel er det mulig å tenke seg at siden elever med tilgang til Internett får en enda større tilgang til ferdig skrevet tekst, og dermed tilgang til mer kilder, vil både fristelsen for å plagiere og muligheten til å gjøre det, øke. Det er derfor interessant at en såpass stor andel av sensorene ikke opplever at det er mer plagiering blant elever som har hatt tilgang til Internett under eksamen, sammenlignet med elever som ikke har hatt denne tilgangen. Dette samsvarer også med inntrykket fra de kvalitative intervjuene Rambøll gjennomførte med sensorene i etterkant av gjennomføringen av eksamen og sensuren. Her fremkom det at sensorene opplevde at selv blant de besvarelsene der de mistenkte plagiat, opplevde mange at elevene ikke nødvendigvis gjorde det med vilje, men at det i stedet var et resultat av at elevene hadde manglende kunnskap om kildehenvisning og derfor i liten grad oppga hvor de hadde hentet informasjon fra. Følgende sitat fra en sensor, illustrerer dette poenget: «De aller fleste elever plagierer ikke med vilje. [Det er] ikke forsøk på juks, men manglende ferdigheter i forbindelse med kildehenvisning». Dette poenget henger sammen med det vi i kapittel 2 var inne på i forbindelse med elevenes kjennskap til og opplæring i kildekritikk, og bekrefter igjen at mange sensorer opplever at elevene ikke har god nok kjennskap til hvordan bruke og henvise til kilder på en god måte.

3.2.3.1 Hvordan defineres fusk av elever, lærere og sensorer?

Et viktig funn fra tidligere års evalueringer, har vært at både elever, lærere og sensorer er usikre på hvor grensen for fusk går. Disse undersøkelsene har også vist at hva som defineres som fusk varierer fra skole til skole. For å få mer kunnskap om dette, har vi i år, som i fjorårets spørreundersøkelse, spurt både elever og lærere ved forsøksskolene, samt sensorer, om hva de anser som fusk og ikke fusk på eksamen med tilgang til Internett. De følgende fire figurene (figur 3.16 – 3.20) illustrerer hvordan sensorer, lærere og elever stiller seg til åtte ulike scenarier/påstander om hva som kvalifiseres som fusk på eksamen.

Figur 3.16 Elevers, læreres og sensorers oppfatning av hva som kvalifiseres som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett (2015)

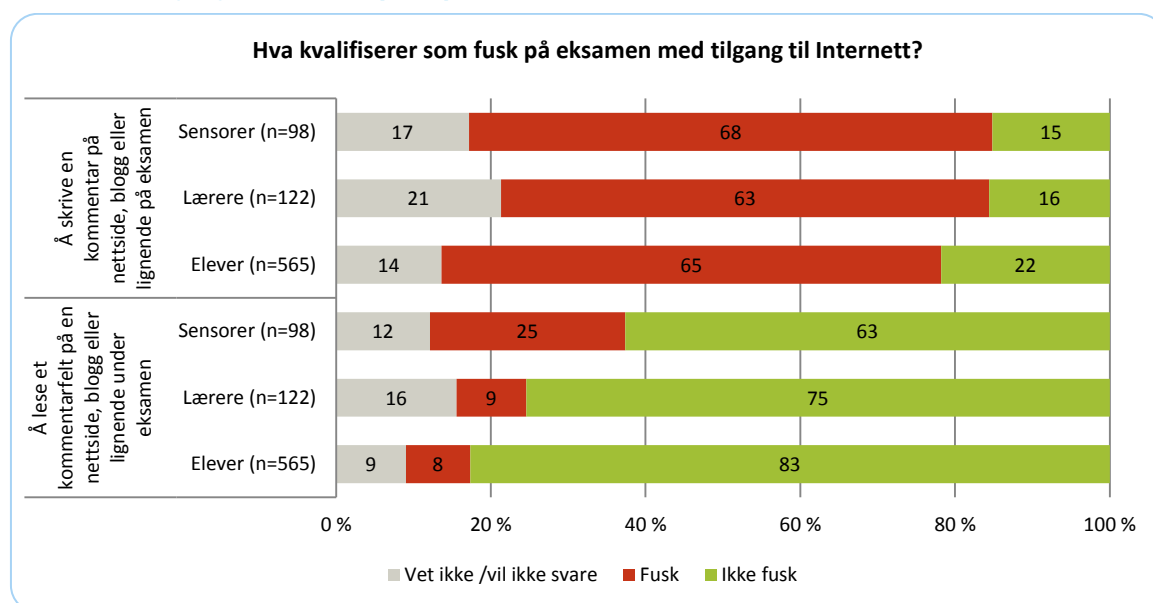


Slik figur 3.16 viser, vurderer flertallet av både sensorer, lærere og elever at det ikke er fusk å gå inn på en blogg under eksamen. En relativt stor andel av sensorene, 23 prosent, vurderer imidlertid at dette er fusk, og 11 prosent av sensorene og 14 prosent av lærerne oppgir at de ikke vet om dette er fusk eller ikke. En betydelig mindre andel av elevene, 8 prosent, vurderer at det å gå inn på en blogg under eksamen, er fusk.

Når det gjelder å gå inn på nettviser under eksamen, vurderer en stor andel av lærere og elever, (94 prosent) at dette ikke er fusk. 86 prosent av sensorene vurderer dette til ikke å være fusk, mens de resterende 14 prosentene mener at dette er fusk (7 prosent) eller de svarer at de ikke vet om det er fusk (7 prosent).

Tallene gjenspeiler i stor grad funnene fra fjorårets undersøkelse.

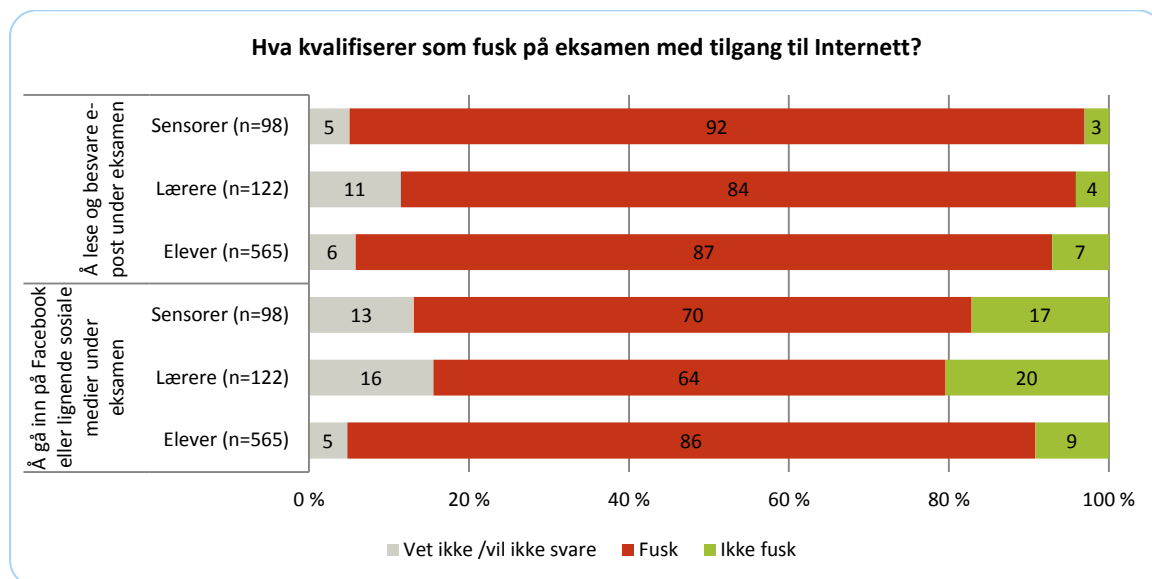
Figur 3.17 Elevers, læreres og sensorers oppfatning av hva som kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett (2015)



Figur 3.17 illustrerer at når det gjelder å skrive en kommentar på en nettside, blogg eller lignende under eksamen, er det mindre forskjeller mellom hvordan sensorer, lærere og elever har vurdert dette scenariet. 68 prosent av sensorene, 63 prosent av lærerne og 65 prosent av elevene vurderer dette til å være fusk. En forholdsvis stor andel respondenter i alle de tre gruppene, henholdsvis 17 prosent, 21 prosent og 14 prosent, oppgir at de er usikre på om dette er fusk eller ikke.

Når det gjelder å lese en kommentar på en nettside, blogg eller lignende under eksamen, er det et mindretall av både sensorer, lærere og elever som vurderer dette som fusk. Under 10 prosent av lærere og elever vurderer dette som ikke tillatt, mens 25 prosent av sensorene vurderer dette til å være fusk. Videre har 16 prosent av lærerne og 12 prosent av sensorene oppgitt at de ikke vet eller er usikre på om dette kan vurderes som fusk eller ikke. Noe overraskende var det en større andel av informantene i fjor som oppfattet at det ikke er fusk å lese et kommentarfelt på en nettside, blogg eller lignende under eksamen. Tallene tyder med andre ord på at informantene i større grad er feilinformert om dette i år, sammenlignet med i fjor.

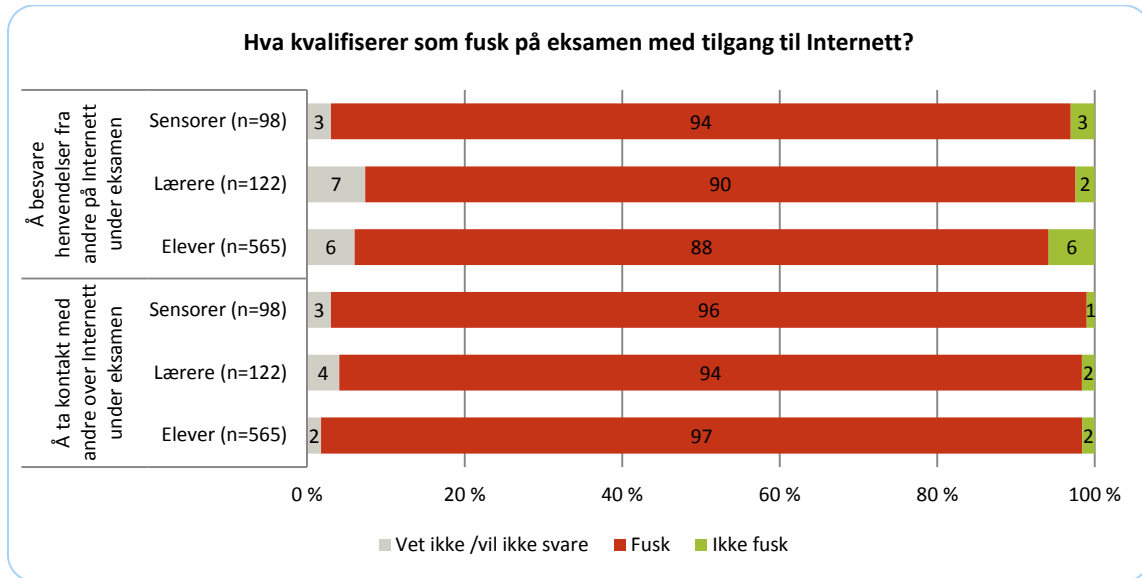
Figur 3.18 Elevers, læreres og sensors oppfatning av hva som kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett (2015)



Figur 3.18 illustrerer at et stort flertall, henholdsvis 92 prosent av sensorene, 84 prosent av lærerne og 87 prosent av elevene, vurderer det som fusk å lese og besvare e-post under eksamen. Det er imidlertid oppsiktsvekkende at til sammen 13 prosent av elevene oppgir at dette ikke er fusk (7 prosent) eller at de ikke vet om dette er fusk (6 prosent), og at 15 prosent av lærerne gjør det samme. Besvare e-post under eksamen er en åpenbar form for kommunikasjon, og dermed også fusk.

Når det gjelder å gå inn på Facebook eller lignende sosiale medier under eksamen, oppgir en større andel av elevene (86 prosent) at dette er fusk, sammenlignet med sensorene (70 prosent) og lærerne (64 prosent). Tilsvarende vurderer 17 prosent av sensorene og 20 prosent av lærerne at det er tillatt å gå inn på sosiale medier under eksamen, mens 9 prosent av elevene gjør det samme. I forlengelse av dette kan det nevnes at det, i intervjuene, fremkommer at flere av forsøksskolene har valgt å stenge ned de mest kjente/brukte kommunikasjonskanalene som Facebook, Twitter o.l. under eksamen. Dette gjøres både for å forhindre kommunikasjon, altså fusk, men også for å hjelpe elevene med å unngå å sette seg i posisjon for å bli feilaktig mistenkt for fusk.

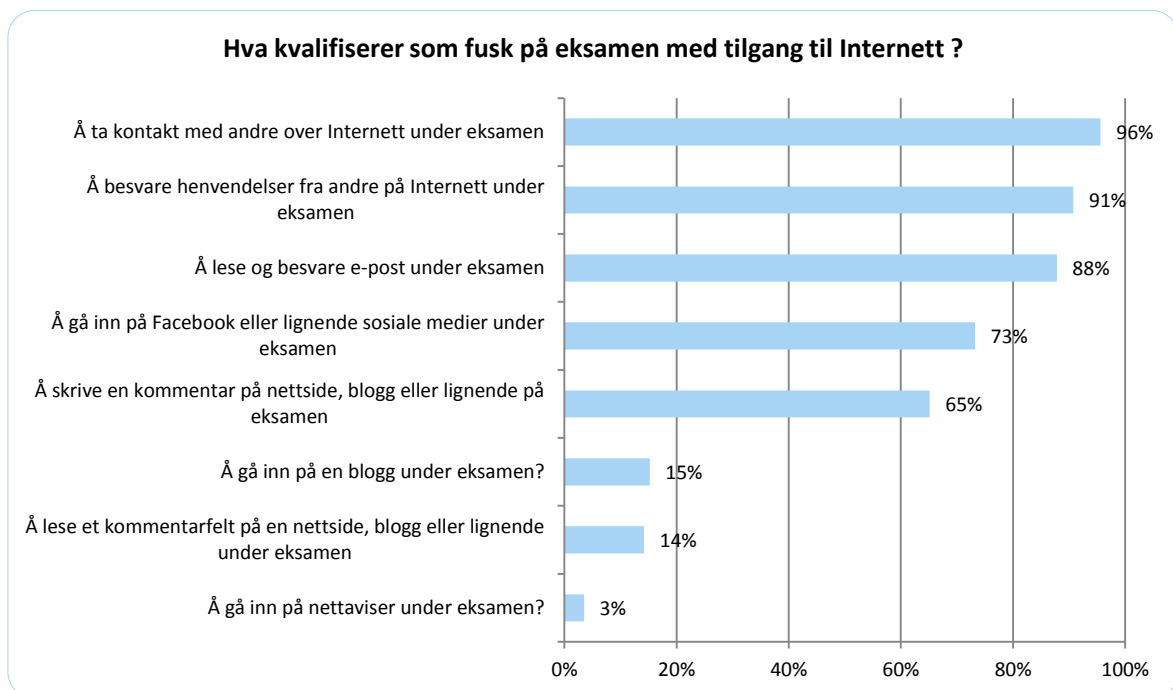
Figur 3.19 Elevers, læreres og sensorers oppfatning av hva som kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett (2015)



Når det gjelder de to siste scenariene, *å besvare henvendelser fra andre på Internett under eksamen* og *å ta kontakt med andre over Internett under eksamen*, illustrerer figur 3.19 at det er større enighet mellom sensorer, lærere og elever når det gjelder om dette anses som fusk eller ikke. Drøye 90 prosent i alle gruppene vurderer dette til å være fusk. Unntaket gjelder scenariet om *å besvare henvendelser fra andre på Internett under eksamen*, hvor 6 prosent av elevene ikke vurderer dette til å være fusk og en tilsvarende stor andel av elevene er usikre på om dette kvalifiserer som fusk eller ikke.

Figur 3.20 oppsummerer hvordan sensorer, lærere og elever til sammen vurderer om de ulike scenariene kvalifiserer som fusk på eksamen med tilgang til Internett.

Figur 3.20 Elevers, læreres og sensorers oppfatning av hva som kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett (2015) n=785



Slik figur 3.20 viser, er det en overveiende stor andel av sensorer, lærere og elever som tilsammen vurderer det som fusk å ta kontakt med andre over Internett under eksamen (96 prosent), å besvare henvendelser fra andre på Internett under eksamen (91 prosent), og å lese og besvare e-post under eksamen (88 prosent). Disse scenariene er alle former for kommunikasjon som ikke er tillatt under eksamen med tilgang til Internett. Når det gjelder scenariet om å gå inn på Facebook eller lignende sosiale medier og å skrive en kommentar på nettside, blogg eller lignende, er det større uenighet blant respondentene med hensyn til om dette vurderes som fusk eller ikke. Henholdsvis 73 prosent og 65 prosent vurderer dette som fusk.

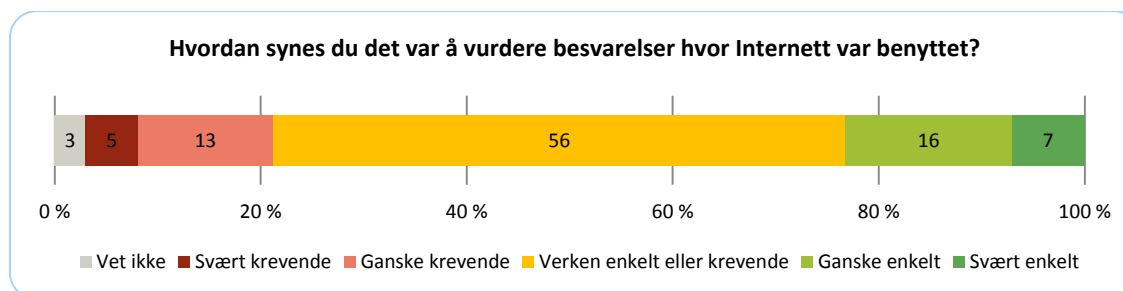
Som i fjorårets evaluering, tyder funnene fra årets undersøkelse på at det fortsatt er noe usikkerhet både blant sensorer, lærere og elever, når det gjelder hva som defineres som fusk og ikke. Dette fremgår både av andelen som har svart *vet ikke/vil ikke svare* på de ulike scenariene, samt den innbyrdes fordelingen av respondenter fra de ulike gruppene som har vurdert samme scenario som fusk og ikke fusk. Basert på andelen som har svart *vet ikke/vil ikke svare* på de ulike scenariene, tyder funnene på at det er sensorer og lærere som er mest usikre på hva som defineres som fusk og ikke. At hele 13 prosent av elevene oppgir at det ikke er fusk, eller at de er usikre på om det er fusk å besvare e-post under eksamen, som må sies å være en åpenbar form for kommunikasjon, er imidlertid også oppsiktsvekkende. Funnene fra årets spørreundersøkelse tyder dermed på at det fortsatt er behov for klarere retningslinjer for hva som kvalifiserer som fusk på eksamen med tilgang til Internett.

3.3 Gjennomføring av sensuren

Gjennomføringen av sensuren er et sentralt ledd i eksamensavviklingen. Som avsnittet over tydeliggjorde, er en relativt stor andel av sensorene usikre på hva som defineres som fusk og ikke, under eksamen med tilgang til Internett. Det er nærliggende å tenke at dette kan ha betydning for gjennomføringen av sensuren, noe som er tema for dette avsnittet.

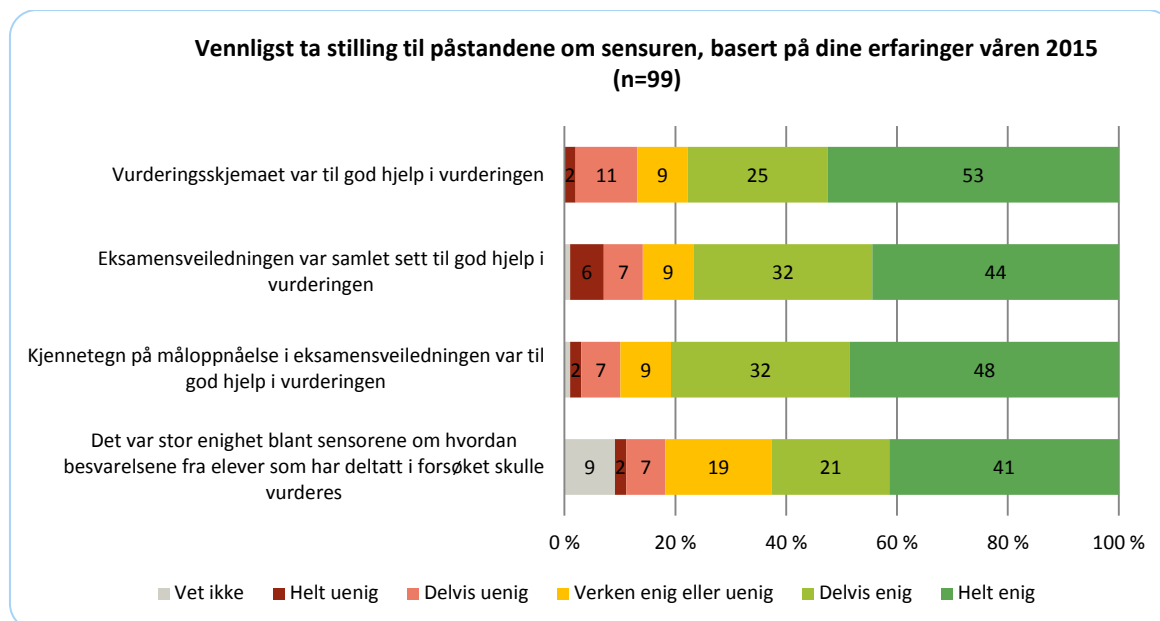
Figur 3.21 presenterer sensorenes opplevelse av å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet.

Figur 3.21 Sensorenes opplevelse av å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet (2015) n=99



Som figur 3.21 illustrerer, oppgir over halvparten av sensorene at det *verken var enkelt eller krevende* å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet. Til sammen 23 prosent oppgir at det var ganske enkelt (16 prosent) eller svært enkelt (7 prosent) å vurdere eksamensbesvarelsene, mens til sammen 18 prosent opplevde det som ganske krevende (13 prosent) eller svært krevende (5 prosent). Sammenlignet med tallene fra fjorårets undersøkelse, er det i år en mindre andel som opplever det som ganske enkelt eller svært enkelt å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet. Andelen som synes dette var ganske eller svært krevende er også noe mindre enn i fjor, mens andelen som verken synes dette var enkelt eller krevende har økt fra 42 prosent til 56 prosent. Funnene fra årets undersøkelse avviker dermed i noen grad fra funnene fra de tidligere årene undersøkelsen er blitt gjennomført.

Sensorene ble videre spurt om å ta stilling til fire påstander om sensuren, basert på sine erfaringer. Figur 3.22 viser hvordan sensorene har svart på disse påstandene.

Figur 3.22 Sensorenes vurdering av sensurprosessen (2015)


Som 3.20 viser, er drøye 70 prosent av sensorene delvis enig eller helt enig i påstandene om at *vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen*, at *eksamensveiledningen samlet sett var til god hjelp i vurderingen* og at *kjennetegn på måloppnåelse i eksamensveiledningen var til god hjelp i vurderingen*. 13 prosent eller mindre oppgir at de er helt uenig eller delvis uenig i de samme påstandene. Et relativt stort flertall av sensorene vurderer dermed eksamensveiledningen som et godt hjelpemiddel. Samtidig viser analysene at det ikke er noen sammenheng mellom hvordan sensorene synes det er å vurdere besvarelser hvor Internett er benyttet (figur 3.21), og 1) hvordan de synes eksamensveilederen fungerer, og 2) om de synes vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen på eksamen.

Som i 2014, deltok Rambøll også på to sensorskoleringer i forbindelse med eksamen våren 2015. Mens det i 2014 ble observert noe uenighet blant sensorene om hvordan bruk av Internett, bruk av og henvisning til kilder, og mer presise og oppdaterte besvarelser på bakgrunn av tilgangen til Internett, skulle vurderes, var sensorskoleringene som ble observert i 2015, ikke preget av slike diskusjoner. Ved skoleringene som ble observert, ble det ikke stilt særskilte spørsmål eller uttrykt vesentlig usikkerhet eller uenighet omkring hvordan besvarelser med tilgang til Internett skulle vurderes. Det fremsto snarere som at sensorene var enige om og fremhevet at besvarelser med tilgang til Internett ikke skulle vurderes annerledes enn besvarelser uten slik tilgang. Det understrekes at sensorskoleringer ikke ble observert i samtlige forsøksfag (og at samtlige sensorer ikke deltar på disse skoleringene), og at dette funnet således ikke nødvendigvis er representativt for sensorkollegiets holdninger til bruk av Internett på eksamen.

I en «blindtest» på den ene sensorskoleringen fremkom det for øvrig også at flere sensorer ikke klarte å gjette riktig på hvilke besvarelser som kom fra elever som hadde hatt tilgang til Internett på eksamen, og hvilke besvarelser som hadde blitt skrevet i en ordinær eksamenssituasjon. En nærliggende forklaring på dette er at mange av fagene som inngår i forsøket har forberedelsesdag, hvor elevene har anledning til å finne frem til, lagre og/eller printe ut informasjon fra Internett som de kan ta med på eksamen. Dermed er det nødvendigvis ikke en vesentlig forskjell på besvarelser fra elever med og uten tilgang til Internett på eksamensdagen, inkludert med hensyn til hvordan de bruker informasjon og henviser til kilder de har funnet på Internett.

3.4 Oppsummering

Når det gjelder gjennomføringen av forberedelsesdagen, selve eksamensdagen og den etterfølgende sensuren av eksamensbesvarelsene, gjenspeiler årets funn i stor grad funnene fra tidligere år. Som ved tidligere år, viser også årets evaluering at eksamensformen har innvirkning på hvordan elevene benytter forberedelsesdagen: en mindre andel av elevene på forsøksskolene brukte forberedelsesdagen på å lagre og skrive ut informasjon, sammenlignet med elevene ved referanseskolene. Elevene som ikke har tilgang til Internett på eksamensdagen bruker også mer tid på forberedelsesdagen, enn elevene som har slik tilgang. Som vi har vært inne på, kan dette knyttes til det performative perspektivet, som innebærer en tilpasset bruk av digitale teknologier. En mulig forklaring på forskjellene mellom elevene på forsøksskolene og referanseskolene når det gjelder tidsbruk på forberedelsesdagen er at elevene som har tilgang til Internett bruker mindre tid på å dokumentere kunnskap i forkant av eksamen, fordi de vet at de kan gjøre dette mer målrettet og effektivt på eksamensdagen. På den annen side kan dette også anses som en negativ konsekvens av eksamensformen, ved at tilgang til Internett på eksamen fungerer som en hvilepute som gjør at elevene forbereder seg på en dårligere måte. Evalueringen gir ingen klare indikasjoner på hvilken av disse tolkningene som ligger nærmest virkeligheten.

Funn i evalueringen tyder ikke på at eksamen med tilgang til Internett gir flere tekniske eller praktiske problemer enn en ordinær eksamen. Det er ingen statistiske forskjeller mellom hvordan lærere fra forsøksskoler og lærere fra referanseskoler har svart på påstanden om at *eksamen ble gjennomført uten tekniske eller praktiske problemer*. Et stort flertall av lærerne, både ved forsøksskolene (81 prosent) og ved referanseskolene (70 prosent), var helt enig eller delvis enig i denne påstanden. Videre gjenspeiler årets undersøkelse funnene fra fjorårets undersøkelse, som tilsa at elevene bruker Internett i nokså begrenset grad. 77 prosent av elevene oppgir at de brukte en time eller mindre på Internett på eksamensdagen. Det er ingen signifikante forskjeller i tidsbruk mellom faglig sterke og svake elever.

Når det gjelder omfang av og definisjon av fusk, spriker funnene fra evalueringen noe, men i likhet med tidligere år, fremkommer det også i år få indikasjoner på at det er et stort omfang av fusk og plagiat under eksamen med tilgang til Internett. Et overveiende flertall av elevene oppgir at de ikke vet om noen som har fusket eller at de ikke tror at fusk er utbredt blant elevene i klassen. Samtidig fremkommer det at en vesentlig andel av både lærerne og sensorene mener at det er lettere å fuske på eksamen med tilgang til Internett, enn på andre eksamener som gjennomføres på PC. Det fremkommer også at det, på tross av funnene i kapittel 2 som tilsa at en stor andel av både elever og lærere opplever at det er gitt god informasjon om hva som er fusk og ikke, fortsatt hersker usikkerhet om hva som kvalifiseres som er fusk. Særlig blant sensorene gjøres ulike vurderinger av om en spesifikk situasjon defineres som fusk og ikke. Det er med andre ord fortsatt behov for tydeligere retningslinjer for hva som utgjør fusk på eksamen med tilgang til Internett. Samtidig er det mye som tyder på at det er gjort et godt arbeid med å informere og skolere sensorene i forbindelse med årets gjennomføring: En overveiende stor andel av sensorene opplevde at vurderingsskjemaet, eksamensveiledningen og innholdet i dette var til stor hjelp i gjennomføringen av sensuren.

4. RELEVANS, NYTTE OG RESULTATER

Som vi var inne på innledningsvis i kapittel 1, er hensikten med denne evalueringen å vurdere betydningen av å innføre Internett som hjelpemiddel på eksamen. En vurdering av eksamensformens relevans, opplevd nytte og utbytte, og ikke minst elevenes eksamensresultater, inngår derfor som et sentralt element. Temaene behandles som separate avsnitt i dette kapittelet, og første avsnitt omhandler eksamensformens relevans.

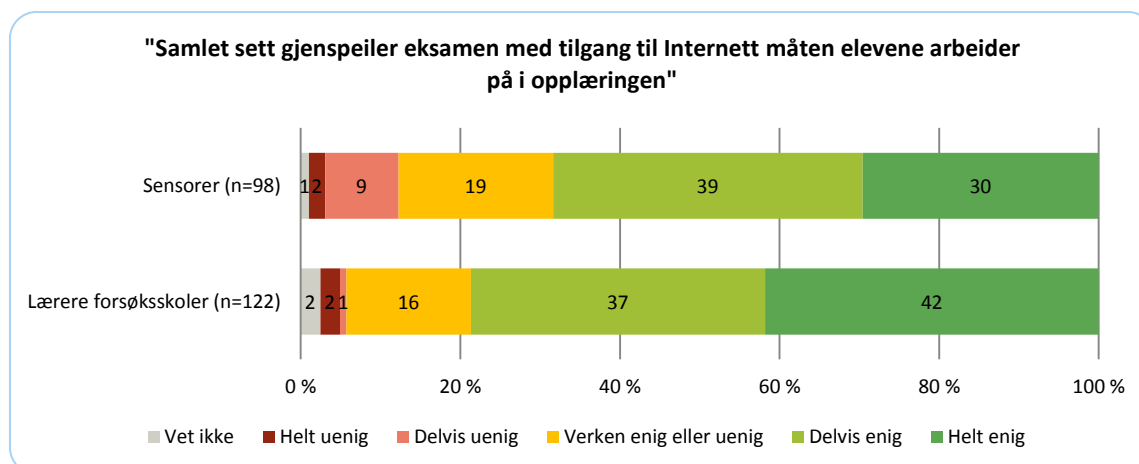
4.1 Relevans

En vurdering av eksamensformens relevans handler om å vurdere eksamensformens sammenheng med undervisningen, egnethet for å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål og kompetansemål, samt arbeidsmåter i arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Dette er spørsmål vi ser nærmere på i det følgende.

4.1.1 Sammenhengen mellom eksamensformen og arbeidsmåten i opplæringen

Figur 4.1 viser lærernes og sensorenes oppfatninger av i hvilken grad eksamen gjenspeiler måten det arbeides på i opplæringen.

Figur 4.1 Lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes oppfatninger av eksamensformens sammenheng med arbeidsmåten i opplæringen (2015)



Som vi kan lese av figur 4.1, er 79 prosent av lærerne helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett samlet sett gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen. Dette indikerer en forholdsvis stor oppslutning om eksamensformens relevans for hvordan det arbeides i opplæringen for øvrig. Tallet er imidlertid lavere enn det var for 2014 (87 prosent). Kun 3 prosent av lærerne er helt eller delvis uenig i at eksamen med tilgang til Internett gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen. Sammenlignet med 2014, er det i 2015 en høyere andel av lærerne som svarer at de verken er enig eller uenig i påstanden.

Som ved tidligere års undersøkelser, er sensorene noe mindre enig i at eksamensformen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen, sammenlignet med lærerne. Slik figur 4.1 viser, er 69 prosent av sensorene delvis enig (39 prosent) eller helt enig (30 prosent) i påstanden. Dette er fire prosentpoeng høyere enn i 2014. Samtidig synker andelen sensorer som er helt eller delvis uenig i at eksamensformen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen, fra 21 prosent i 2014 til 11 prosent i 2015. Forskjellene er statistisk signifikante. Funnene viser med andre ord at en større andel av sensorene opplever at eksamen med tilgang til Internett samsvarer med den øvrige opplæringen i år, sammenlignet med tidligere år.

Også lærerne ved referanseskolene har fått tilsvarende spørsmål: hvorvidt eksamensformen slik den er i dag (altså uten tilgang til Internett), gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæ-

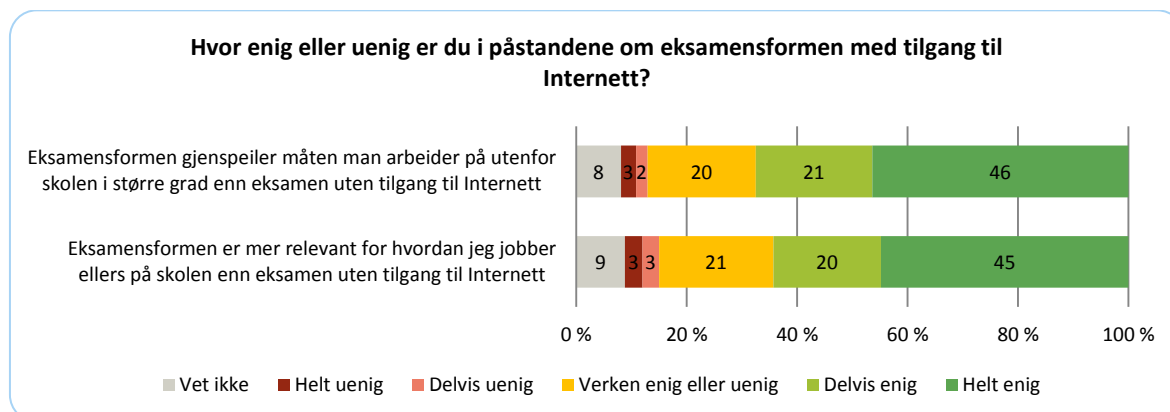
ringen. 69 prosent av referanseskolelærerne oppgir å være helt eller delvis enig i denne påstanden. Andelen har sunket fra 75 prosent i 2014. Samtidig har andelen som sier seg helt eller delvis uenig, økt fra 11 prosent i 2014 til 15 prosent i årets undersøkelse. Funnene tyder med andre ord på at lærerne som *har* hatt eksamen med tilgang til Internett (forsøksskolelærerne), i større grad opplever at denne eksamensformen gjenspeiler måten det arbeides på i faget for øvrig (79 prosent, figur 4.1), sammenlignet med lærerne som har hatt eksamen uten tilgang til Internett (referanseskolelærerne) (69 prosent).

Det samme mønsteret gjenspeiler seg når lærerne får spørsmål om i hvilken grad eksamensformen er nyttig for elevene med tanke på videre utdanning og arbeidsliv: 73 prosent av forsøksskolelærerne er helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett er nyttig for elevene med tanke på videre utdanning og arbeidsliv. 58 prosent av referanseskolelærerne svarer på sin side at de er helt eller delvis enig i at eksamensordningen slik den er i dag, det vil si uten tilgang til Internett, er nyttig for elevene med tanke på videre utdanning og arbeidsliv. Dette er noe lavere enn i 2014, da denne andelen var 64 prosent. Som i 2014, er 17 prosent av referanseskolelærerne helt eller delvis uenig i påstanden. Funnene tyder med andre ord på at forsøksskolelærerne i større grad opplever at eksamensformen (med Internett) samsvarer med elevenes behov senere i livet, sammenlignet med referanseskolelærernes opplevelse av hvorvidt eksamen uten Internett samsvarer med elevenes behov senere i livet.

En forholdsvis stor andel av lærerne fra både forsøksskolene og referanseskolene oppgir at eksamensformen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen ellers i året, henholdsvis 79 og 69 prosent. Som vi også var inne på i kapittel 3, kan dette tyde på at eksamensformen fungerer som en endringsagent for undervisningen. Ettersom en stor andel av forsøksskolelærerne oppgir å ha endret undervisningen på grunn av eksamensformen, ser Internett ut til å ha fungert som en endringsagent ved forsøksskolene. Ved referanseskolene, der elevene har eksamen uten tilgang til Internett, har ikke lærerne samme insentiv til å inkludere disse temaene i undervisningen. Siden lærerne tilpasser undervisningen til den bestemte eksamensformen elevene skal ha, vil eksamen, uavhengig av om den åpner for Internetttilgang eller ikke, i stor grad gjenspeile måten elevene arbeider på i opplæringen. Dette handler, som vi var inne på innledningsvis, om eksamensformens interne validitet. Selv om en stor andel av lærerne, ved både forsøks- og referanseskolene, opplever at eksamensformen gjenspeiler måten det arbeides på i opplæringen, kan det likevel argumenteres for at ettersom eksamen med Internett fører til at elevene får mer undervisning og opplæring i kildebruk og kildekritikk (som er en nødvendig kompetanse på eksamen uavhengig av tilgangen til Internett), er den interne validiteten større for eksamen med Internett enn for eksamen uten tilgang til Internett. Dette støttes også av elevenes vurdering av hvorvidt eksamen med Internett er relevant for hvordan de jobber på og utenfor skolen, som illustreres i figur 4.2.

Figur 4.2 viser elevenes egne vurderinger av eksamensformens relevans for hvordan de jobber på og utenfor skolen.

Figur 4.2 Elevenes vurdering av eksamensformens relevans for hvordan de jobber på og utenfor skolen, forsøksskole n=565 (2015)

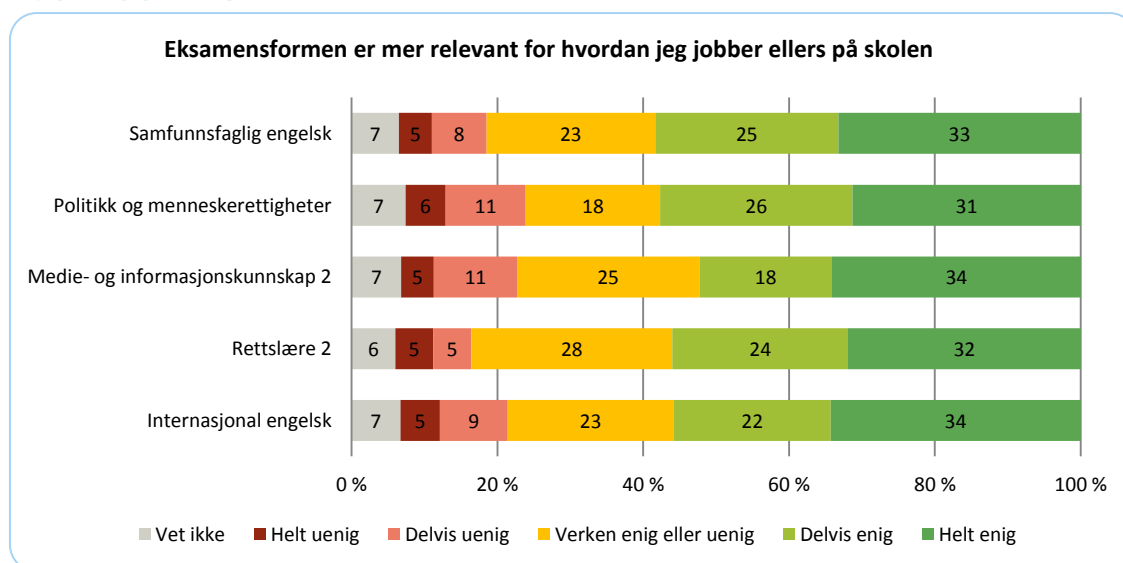


Som vi kan lese av figur 4.2, er flertallet av elevene, 67 prosent, helt eller delvis enig i at eksamensformen i større grad gjenspeiler måten man arbeider på utenfor skolen, sammenlignet med eksamen uten tilgang til Internett. Dette er noe lavere enn i 2014 (72 prosent). Det er naturligvis verdt å bemerke at elevene sannsynligvis har begrenset erfaring fra arbeidslivet, og følgelig ikke kan svare på dette spørsmålet basert på samme erfaringsgrunnlag som for eksempel lærere og sensorer.

Når det gjelder hvorvidt eksamensformen oppleves som mer relevant for hvordan det jobbes på skolen ellers, er 65 prosent av elevene helt eller delvis enig i dette. Dette er omtrent den samme andelen som i 2014 (67 prosent). Et lite mindretall, henholdsvis 5 prosent og 6 prosent er helt eller delvis uenig i disse påstandene. Analyser av utviklingen i hvordan elevene svarer på disse påstandene, viser at det ikke er noen signifikante forskjeller i hvordan elevene svarer i perioden 2012-2015. Funnene viser at elever og lærere er forholdsvis samstemte i sitt syn på sammenhengen mellom læringssituasjon og eksamenssituasjon. Dette støtter igjen antagelsen om at en eksamensform med tilgang til Internett, innehar høy grad av intern validitet.

Figur 4.3 tar for seg elevenes syn på eksamensformens relevans for hvordan de jobber ellers på skolen, fordelt på fag²¹.

Figur 4.3 Elevers syn på eksamensformens relevans for hvordan de jobber ellers på skolen, fordelt på fag (2015) (N=834)

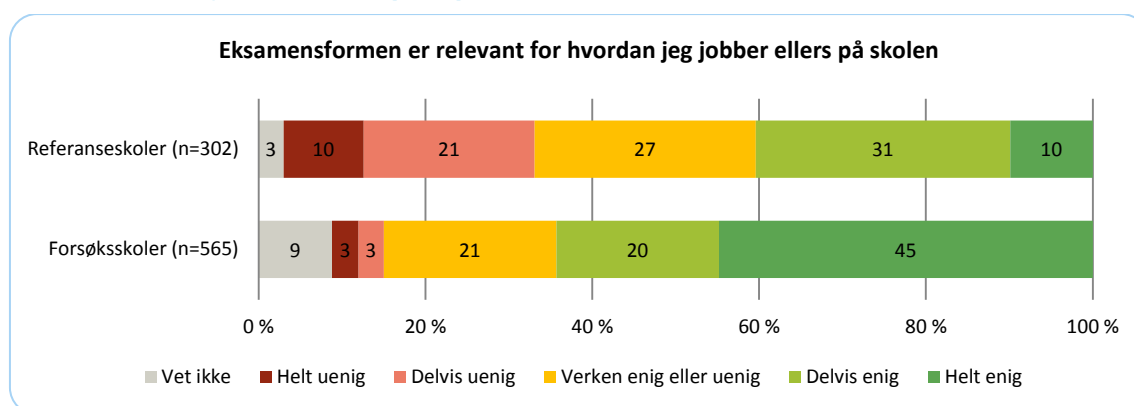


²¹ I enkelte fag er det ikke nok elever som har svart på dette spørsmålet. Disse er derfor utelatt fra figuren.

Som figur 4.3 viser, er det kun marginale forskjeller mellom hvordan elever fra ulike fag vurderer eksamen med Internett opp i mot hvordan de jobber ellers på skolen. Ingen av forskjellene er signifikante.

Figur 4.4 viser videre hvordan elevene ser på eksamensformens relevans for hvordan de jobber ellers på skolen, fordelt på referanseskoler og forsøksskoler.

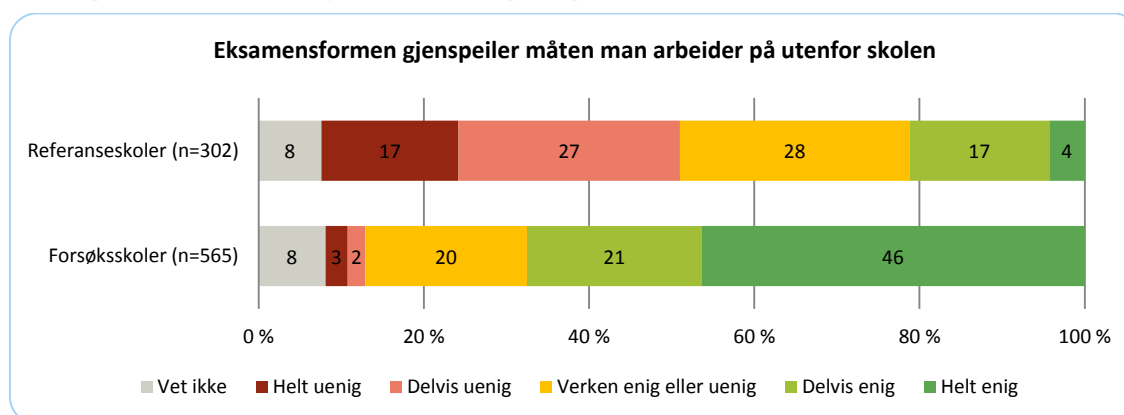
Figur 4.4 Elevenes syn på eksamensformens relevans for hvordan de jobber ellers i skolen, fordelt på referanseskoler og forsøksskoler (2015)



Også elevene i referanseskolene har blitt bedt om å ta stilling til om dagens eksamensform (uten tilgang til Internett) er relevant for hvordan de jobber ellers på skolen. 41 prosent av referanseskoleelevene er helt eller delvis enig i dette, mens 31 prosent er helt eller delvis uenig. Forsøksskoleelevene er på sin side mer enige og hele 65 prosent sier seg helt eller delvis enig i påstanden. Kun 6 prosent er helt eller delvis uenig. Forskjellene mellom elevgruppene er statistisk signifikante, og gjenspeiler igjen forskjellen mellom forsøksskolelærerne (figur 4.1) og referanseskolelærernes vurderinger av denne påstanden. Funnene tyder med andre ord på at forsøksskoleelevene opplever at eksamensformen (med Internett) har høyere grad av intern validitet, sammenlignet med referanseskoleelevenes opplevelse av eksamen uten Internett.

Figur 4.5 viser elevenes vurderinger av om eksamensformen gjenspeiler måten de arbeider på utenfor skolen, fordelt på referanseskoler og forsøksskoler.

Figur 4.5 Elevenes vurderinger av om eksamensformen gjenspeiler måten de arbeider på utenfor skolen, fordelt på referanseskoler og forsøksskoler (2015)

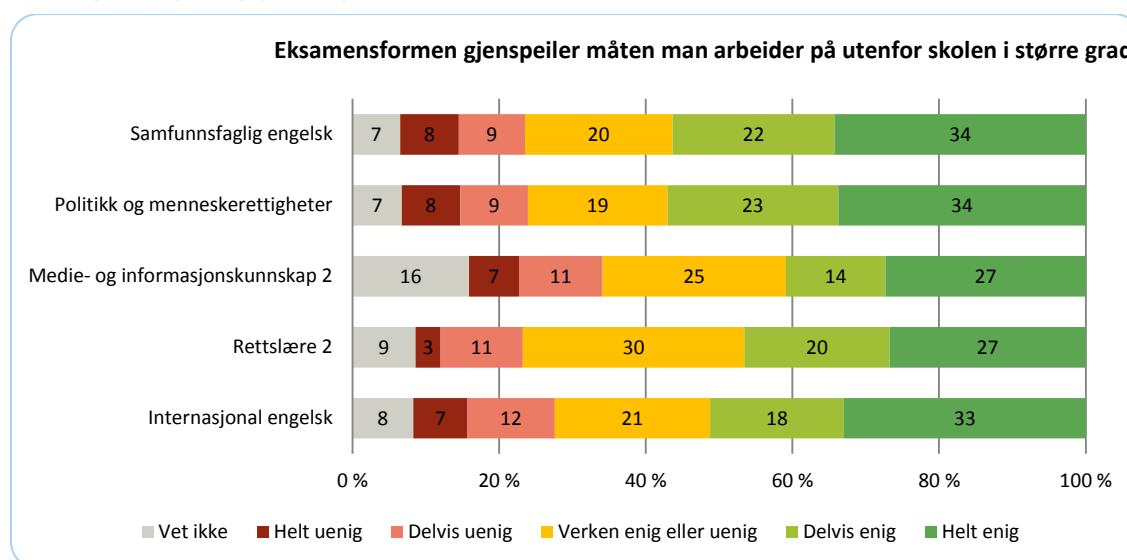


Figur 4.5 viser at kun 21 prosent av elevene ved referanseskolene mener eksamensformen (uten Internett) gjenspeiler måten man arbeider på utenfor skolen. 42 prosent av elevene fra referanseskolene er helt eller delvis uenig i påstanden. Ser man på forsøksskoleelevene, finner man at hele 67 prosent er helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett i større grad gjenspeiler måten man arbeider på utenfor skolen sammenlignet med eksamen uten tilgang til Inter-

nett. Kun fem prosent er helt eller delvis uenig i dette. Forskjellene mellom elevgruppene er statistisk signifikante. Igjen gjenspeiles forskjellen mellom forsøksskolelærernes (figur 4.1) og referanseskolelærernes vurderinger av denne påstanden. Funnene tyder på at forsøksskoleelevene opplever at eksamensformen (med Internett) har høyere grad av økologisk validitet.

Figur 4.6 viser svarfordelingen på den samme påstanden, fordelt på fag²².

Figur 4.6 Elevenes vurderinger av om eksamensformen gjenspeiler måten de arbeider på utenfor skolen, fordelt på fag (2015) (n=834)



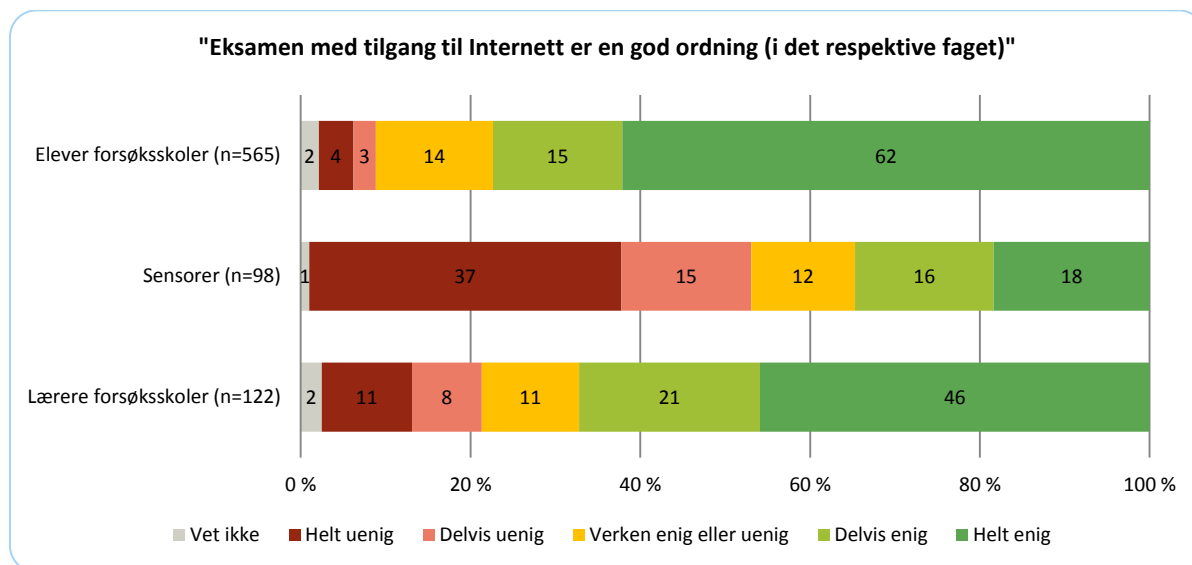
Figur 4.6 over, viser at elever i politikk og menneskerettigheter og samfunnsfaglig engelsk er mest enig i at eksamensformen gjenspeiler måten man arbeider på uten skolen i større grad enn eksamen uten Internett. Elever i medie- og informasjonskunnskap mener dette i minst grad, men har en forholdsvis stor andel elever som sier seg verken enig eller uenig i påstanden. Forskjellen mellom gruppene er ikke statistisk signifikant.

Som vi kan lese av figurene over, oppfattes eksamen med tilgang til Internett som mer relevant for hvordan man arbeider på og utenfor skolen, sammenlignet med hva en ordinær eksamen uten Internetttilgang gjør. Dette forsterker inntrykket av at denne eksamensformen har høy grad av både intern- og økologisk validitet. Som tidligere nevnt, er det imidlertid verdt å nevne at elevene sannsynligvis har begrenset arbeidserfaring og følgelig ikke kan besvare spørsmål knyttet til eksamensformens relevans for arbeid utenfor skolen på samme måte som lærere og sensorer kan.

- 4.1.2 Vurderinger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er en god ordning (i de respektive fagene) Videre skal vi se på hvorvidt de tre informantgruppene opplever at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i deres respektive fag.

²² I enkelte fag er det ikke nok elever som har svar på dette spørsmålet. Disse er derfor utelatt fra figuren.

Figur 4.7 Elevenes, lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes oppfatninger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i deres respektive fag (2015)



Som det fremkommer av figur 4.7, er det relativt store forskjeller mellom hvordan elevene, sensorene og forsøksskolelærerne vurderer eksamensordningen. 77 prosent av elevene er helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i deres respektive fag. Tilsvarende andel for lærerne og sensorene er henholdsvis 67 prosent og 34 prosent. Over halvparten av sensorene, 52 prosent, er helt eller delvis *uenig* i påstanden om at *eksamen med tilgang til Internett er en god ordning*. Sammenlignet med fjorårets undersøkelse vurderer elevene påstanden svært likt, mens sensorene og lærerne er blitt mer negative. Forskjellene mellom hvordan gruppene har svart på dette spørsmålet i år sammenlignet med i fjor er imidlertid ikke statistisk signifikant, og det kan dermed ikke utelukkes at forskjellene mellom årene er et resultat av tilfeldigheter.

I åpne svarkategorier i spørreundersøkelsen og i de kvalitative intervjuene gjennomført i etterkant av eksamen, ble informantene bedt om å begrunne hvorfor de opplever eksamen med Internett som en god eller dårlig ordning i det respektive faget.

Blant elevene som opplever at tilgang til Internett er en god ordning, er det flere som fremhever at de er vant til å ha tilgang til Internett gjennom året ellers, samt at det forbereder dem på en fremtidig arbeidssituasjon med tilgang til alt av kilder og informasjon. Elevene opplever i tillegg at å ha tilgang til Internett på eksamen gir dem bedre muligheter til å vise hva de kan, gjennom at de kan innhente mer informasjon, samt bruke flere og mer oppdaterte kilder. Flere av elevene opplever at presis og oppdatert faktainformasjon løfter besvarelsene, og gjør at de kan bruke tiden mer hensiktsmessig siden de da kan fokusere på drøfting, refleksjon og språk fremfor å huske spesifikke opplysninger.

Mange av lærerne begrunner sin positive holdning til eksamen med Internett med at Internett er et sentralt arbeidsverktøy i faget for øvrig, og at tilgang til Internett er den naturlige måten å arbeide på i dag. Disse lærerne ser tilgang til Internett som en naturlig forlengelse av det samfunnet vi lever i, og opplever derfor at eksamen med Internett er en hensiktsmessig eksamensform. Videre er det flere lærere som peker på at tilgang til Internett gir elevene god trening i både å innhente informasjon og å vurdere kilder. Følgende sitat illustrerer dette:

«Jeg mener vi som [lærere] må lære oss og elevene å kritisk håndtere den digitaliserte hverdagen [...]. Faget internasjonal engelsk, men også engelskfaget generelt, utgjør en perfekt mulighet å trene på denne nye informasjons- og kunnskapssituasjonen».

En del lærere oppgir også at tilgang til Internett er hensiktsmessig eller nødvendig ettersom eksamensoppgavene enten er for vanskelige eller for snevre, og følgelig ikke lar seg besvare på en god måte uten å ha tilgang til Internett på eksamensdagen. Noen lærere opplever at faget og læreplanen er så omfattende at det ikke er mulig å dekke alle områder grundig nok gjennom året. I forlengelsen av dette, er det enkelte lærere som peker på at Internetttilgang kan bidra til å jevne ut forskjeller i undervisningen mellom lærere/skoler og kompensere elevene dersom de av ulike grunner ikke har fått undervisning i alle temaer. Følgende sitater illustrerer dette:

«[F]agets egenart krever mye faktakunnskaper som det er urimelig å kreve at elevene sitter inne med, [og dette gjør at tilgang til Internett] på eksamen er en hensiktsmessig vurderingsform.»

«[Siden] eksamen favner et så stort spekter av «current events» i den engelskspråklige verden, bør elevene få bruke Internett. Dersom de ikke klarer å formidle kunnskapen sin til en tredjeperson, vil de likevel få dårlig karakter.»

Av sensorene som har svart på hvorfor eksamen med tilgang til Internett er en god ordning, viser flere til at bruk av Internett er en virkelighetsnær situasjon som ligner den fremtidige situasjonen eleven møter for eksempel i arbeidslivet og i livet for øvrig, og også måten elevene arbeider på i skolehverdagen. En del av sensorene mener også at eksamensordningen egner seg godt for spesifikke fag, og særlig fag som baserer seg på dagsaktuelle temaer. I forlengelsen av dette er det enkelte sensorer som peker på at eksamensbesvarelsene blir mer interessante når elevene har tilgang til Internett, fordi elevene da får mulighet til å hente opp og bruke relevant og oppdatert informasjon. Følgende sitat illustrerer noe av poenget:

«[Eksamen med tilgang til Internett fører til at] elevene må vise kunnskap om aktuelle hendelser. [D]ersom de er flinke til å finne kilder og bruke dem på en ordentlig måte, kan de få til mer dybde og produsere en mer akademisk tekst med integrerte kilder og fotnoter. Siden faget har et vesentlig samfunnsfaglig element, er det hensiktsmessig for elevene å vise ansvar og nettvett når de bruker kilder [...]»

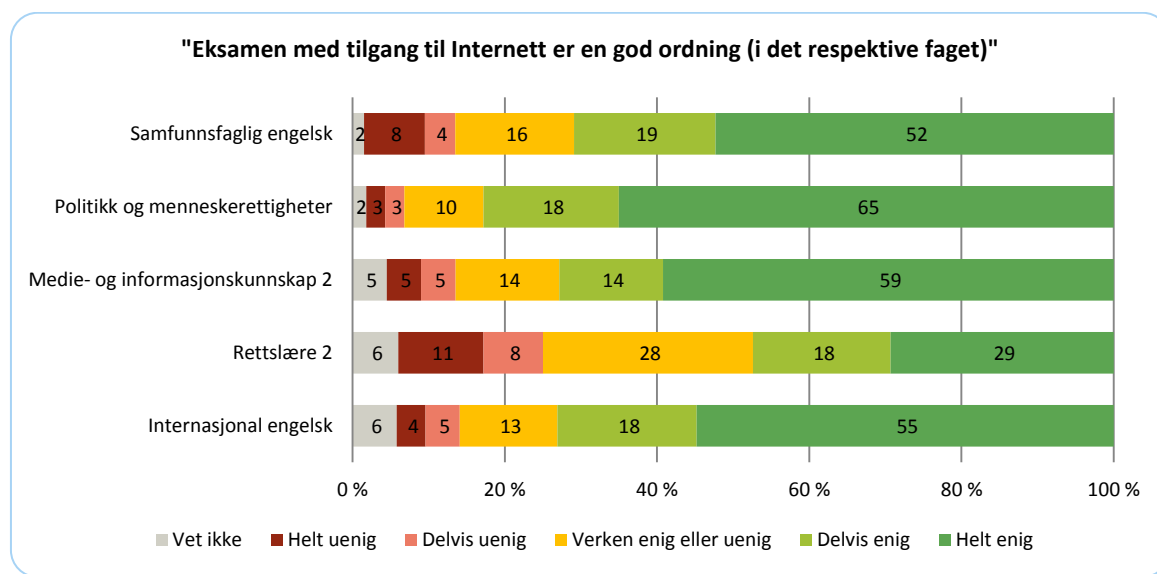
Sensorer som opplever at eksamen med tilgang til Internett *ikke* er en god ordning, begrunner dette primært med at de opplever at bruk av Internett på eksamen gjør at elevene mister fokus på det de skal gjøre, at det skaper ekstra stress for elevene, samt at det tar for mye tid å søke opp og vurdere ny informasjon. I forlengelsen av dette, kan det nevnes at flere sensorer også opplever at elevene ikke har god nok kompetanse i kildebruk til å mestre ordningen, og at elevene derfor vil ha vanskelig for å unngå å plagiere. Videre er det flere sensorer som opplever at elevene bruker tilgang til Internett som en hvilepute og ikke bruker tilstrekkelig tid på faget og eksamensforberedelser gjennom året, fordi de kan, sitat: «*sy sammen en besvarelse om hvilket som helst tema til eksamen*». Enkelte sensorer peker også på at tilgangen til Internett gir større muligheter for å fuske fordi elevene kan få andre til å bistå med utforming av besvarelsen og fordi skolene ikke kan kontrollere dette. Følgende sitat illustrerer et gjennomgående syn blant sensorer som er negative til ordningen:

«Det blir rett og slett for mye for mange elever å forholde seg til på fem timer: bruke det de har gjennomgått i løpet av året, utnytte det de spesielt har fordypet seg i under forberedelsestiden og dessuten finne gullkorn på nett - og så ut ifra alt dette skrive reflekterte besvarelser på to omfattende oppgaver. For de aller beste elevene kan nettet bidra til gode ekstrapoeng, og for de aller svakeste kan det kanskje skaffe en redningsplanke. Men for det største flertall utgjør nettet lett en distraherende tidstyv.»

Videre viser både spørreundersøkelsen og de kvalitative dataene at det er forskjeller mellom de ulike fagene, når det gjelder oppfatning av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er en god ordning. Også i de kvalitative dataene er det flere elever som trekker frem mer «fagspesifikke»

begrunnelser for hvorfor tilgang til Internett er en god ordning. Flere elever påpeker at tilgang til Internett er spesielt relevant i fag som omhandler dagsaktuelle temaer og problemstillinger. Det er også flere elever som opplever at læreplanen i samfunnsfagene spesielt, er så omfattende at det ikke er mulig å ha oversikt over alle relevante temaer til eksamen. Videre er det også flere elever som nevner at lærebøkene ikke nødvendigvis dekker alle temaer like godt, og at læreboken i mange fag er utdatert etter kort tid. Figur 4.8 viser elevenes oppfatninger av hvorvidt eksamen med Internett er en god ordning, fordelt på fag.

Figur 4.8 Elevenes oppfatninger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er en god ordning, fordelt på fag (2015)

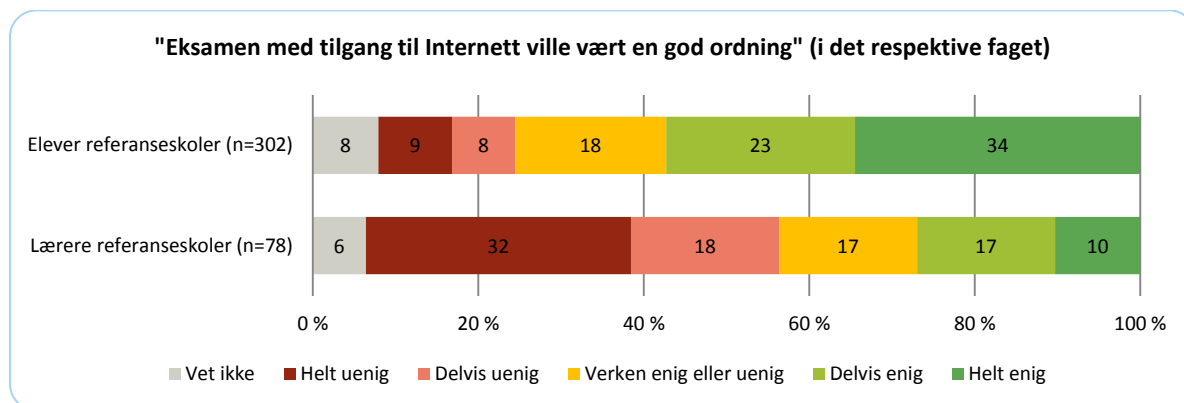


Som figur 4.8 viser, er det elever i politikk og menneskerettigheter som i størst grad sier seg enig i at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning (i det respektive faget). Hele 83 prosent av elevene i dette faget er helt eller delvis enig i denne påstanden. Deretter følger elever i medie- og informasjonskunnskap, der 73 prosent av elevene mener det samme. I motsetning er det kun 47 prosent av elevene i rettslære som anser ordningen for å egne seg for dette faget. Det er verdt å merke seg at andelen rettslæreelever som sier seg verken enig eller uenig i påstanden er forholdsvis stor (28 prosent). Sitatet under illustrerer og oppsummerer hvordan flere elever vektlegger betydningen av å innhente dagsaktuelt materiale, i sine vurderinger av hvorvidt et fag egner seg for denne eksamensordningen eller ikke:

«I samfunnsfaglig engelsk [...] er det mange ting som f.eks. statistikker, konflikter og situasjoner som er i stadig endring, og det er derfor greit å ha tilgang til siste informasjon når en skal skrive om noe.»

Også lærerne og elevene ved referanseskolene, ble spurt om å ta stilling til hvorvidt eksamen med tilgang til Internett ville vært en god ordning i deres respektive fag. Figur 4.10 illustrerer hvordan lærerne og elevene har svart på dette.

Figur 4.9 Elevers og læreres (kun referanseskoler) oppfatninger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett ville vært en god ordning i deres respektive fag (2015)



Som figur 4.9 viser, er elevene ved referanseskolene mer positive til eksamen med tilgang til Internett, enn lærerne. Mens 57 prosent av elevene ved referanseskolene er helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett ville vært en god ordning i det respektive faget, er det kun 27 prosent av lærerne som mener det samme. På samme måte sier hele 50 prosent av lærerne seg helt eller delvis uenig i at eksamen med tilgang til Internett ville vært en god ordning. Tilsvarende andel for elevene er 17 prosent. Den prosentvise forskjellen mellom lærerne og elevene ved referanseskolene (30 prosentpoeng) er med andre ord relativt mye høyere enn tilsvarende forskjell for lærerne og elevene ved forsøksskolene (10 prosentpoeng). Funnene tyder dermed på at det er større enighet mellom elever og lærere ved forsøksskolene i synet på eksamen med tilgang til Internett, enn mellom lærerne og elevene ved referanseskolene.

Referanseskoleelever som har svart at tilgang til Internett på eksamen ville vært en god ordning, begrunner dette i mange tilfeller på samme måte som forsøksskoleelevene. De peker på at eksamensordningen gjenspeiler måten det arbeides på i faget gjennom året og i samfunnet forøvrig, og at det gir bedre muligheter for å innhente fakta, oppdatert statistikk og annet relevant materiale. Flere mener også at tilgangen til flere kilder er nødvendig for å besvare oppgavene på en god måte, samt at det er lett å «bomme» på forberedelsesdagen.

Referanseskoleelever som har svart at de synes eksamensordningen *ikke* ville vært en god ordning, peker i all hovedsak på at man da ikke lenger vil trenge å kunne noe²³. De mener videre at det vil medføre mindre eksamensforberedelser og mer fusk og plagiat. Flere gir uttrykk for at det blir urettferdig og feil dersom man kan få en god eksamenskarakter uten å ha jobbet med faget gjennom året. Det vises også til at man har tilstrekkelig informasjon i læreboken og/ eller ikke har behov for Internett for å besvare oppgavene.

Referanseskolelærere som har beskrevet og utdypet hvorfor de mener ordningen *ikke* ville vært en god ordning, viser i mange tilfeller til at ordningen vil medføre at en del elever slutter å forberede seg gjennom skoleåret og bruker tilgang til Internett som en hvilepute. Flere er også bekymret for at tilgang til Internett er vanskelig håndterbart for elevene: at det tar for mye tid å søke etter relevant informasjon, at elevene mister fokus og at de ikke håndterer kildene godt nok. Flere lærere vurderer at dette vil være et større problem for faglig svake elever, enn for de sterkere elevene: Følgende sitater illustrerer noen av disse holdningene:

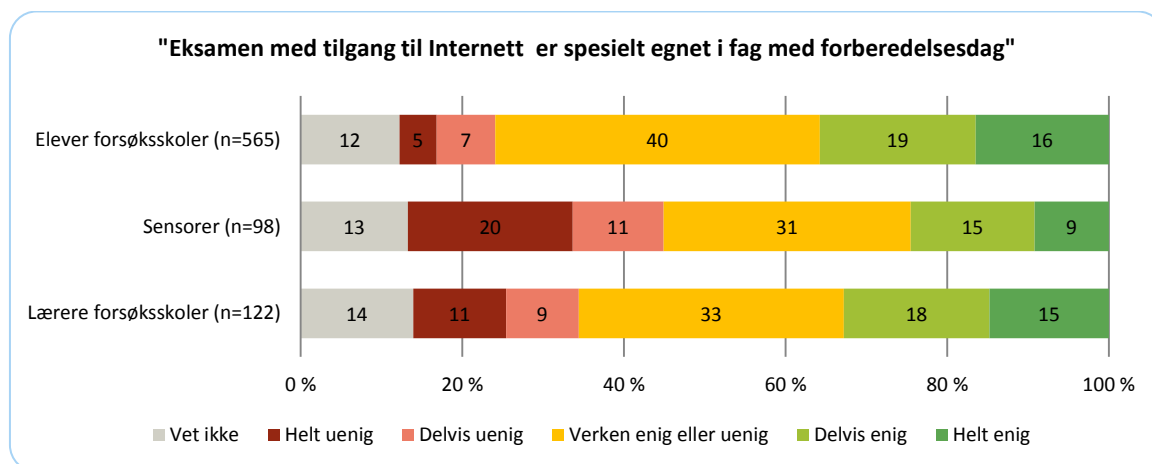
«Jeg tror [...] at dersom [elevene] hadde tilgang til Internett, så ville mange av elevene på nederste del av karakterskalaen latt være å jobbe fram mot eksamen og å forberede seg, fordi de tror at de ikke må kunne noe så lenge de har Internett.»

²³ En bekymring som også kommer til uttrykk blant en del norsklærere som er informanter i Aagaards doktoravhandling (2015).

«De sterke klarer seg uansett, men de svake elevene vil produsere enda mindre selv med tilgang til Internett - plagiering/kopiering blir løsningen for de som sliter, uten at de nødvendigvis skjønner betydningen av stoffet de finner på nettet.»

Til slutt ble også lærere og elever ved forsøksskolene og sensorene spurt om hvorvidt de opplever at eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet for fag med forberedelsesdag. Figur 4.10 viser svarfordelingen.

Figur 4.10 Elevers, læreres (kun forsøksskoler) og sensorers oppfatninger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag (2015)



Som figur 4.10 illustrerer, har de tre gruppene nokså sammenfallende vurderinger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag. 35 prosent av elevene og 33 prosent av lærerne er helt eller delvis enig i at eksamensformen er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag. Sensorene skiller seg i noe grad fra de to andre gruppene ved at en mindre andel (24 prosent) er helt eller delvis enig i at eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag og at en større andel er helt uenig (20 prosent) i dette. I alle tre grupper er det en relativt stor andel som ikke tar stilling til påstanden ved å svare at de verken er enig eller uenig i påstanden.

4.1.3 Vurderinger av eksamensoppgavene

Som nevnt i delrapporten fra 2014, inngår det ikke i evalueringens mandat å gjøre en innholdsanalyse av eksamensoppgavene som ble gitt i de åtte forsøksfagene. For å få et innblikk i oppgavenes egnethet og tilpasning til eksamensformen inneholder undersøkelsen imidlertid spørsmål om dette. Spørsmålene er stilt til elever og lærere ved forsøksskolene, samt sensorene. Det gjøres følgelig ingen sammenligning med referanseskolene under dette temaet.

66 prosent av lærerne og 58 prosent av sensorene er helt eller delvis enig i at eksamensoppgavene var godt tilpasset eksamensformen med tilgang til Internett. Tilsvarende tall for 2014 var henholdsvis 68 og 61 prosent, og hvordan sensorene har svart på dette spørsmålet har følgelig ikke endret seg mye fra i fjor til i år. Når det gjelder andelen som er uenig i at eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamensformen (med tilgang til Internett), følger også dette samme mønster som ved fjorårets rapportering. Mens 26 prosent av sensorene er helt eller delvis uenig i dette, er det kun 11 prosent av lærerne som mener det samme.

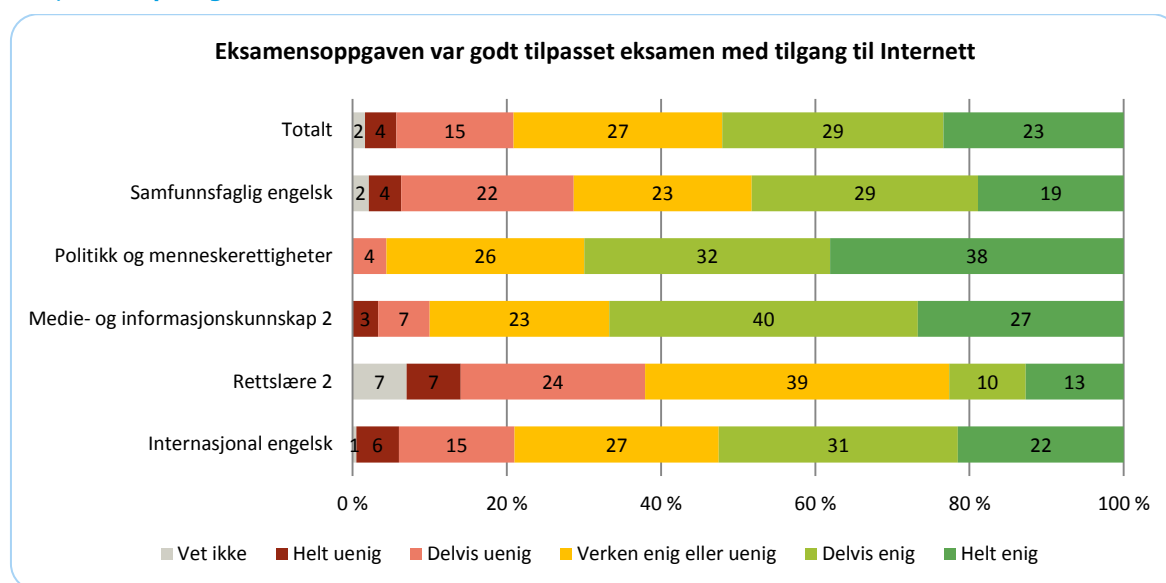
I de kvalitative intervjuene gjennomført med sensorene etter sensuren, fremkommer det at mange av sensorene var fornøyde med de oppgavene som ble gitt ved årets eksamen, og flertallet av sensorene som ble intervjuet opplevde at de fleste av oppgavene kunne vært løst godt både med og uten tilgang til Internett. Flere pekte på at oppgavene krevde mye egen refleksjon, og sensorene fremhevet dette som positivt. Samtidig fremkom det noen uenigheter knyttet til om

sensorene opplevde at tilgang til Internett var en fordel og/eller om det var nyttig for elevene. Flere sensorer viste til at oppgavene på eksamen var ledsaget av relevant materiale og at Internett således ikke ga noen store fordeler. I forlengelsen av dette var det en sensor som opplevde at elever som søkte på Internett fremfor å ta i bruk vedlagt materiell, fant og brukte informasjon som ikke var relevant for oppgaven, og på den måten gjorde det dårligere enn de som brukte det vedlagte materialet. Andre igjen opplevde at tilgang til Internett var en forutsetning for å løse oppgaven på en god måte ettersom oppgaven var svært avansert og krevde høy kompetanse på dagsaktuell problematikk.²⁴ Det fremkom med andre ord ulike oppfatninger blant sensorene når det gjaldt vurderingen av eksamensoppgavene og elevenes nytte av tilgangen til Internett.

Da elevene fra forsøksskolene ble spurt om eksamensoppgavene var godt tilpasset eksamensformen, oppga omkring halvparten av elevene (52 prosent) at de var helt eller delvis enig i dette. Dette er omtrent det samme som i 2014. 19 prosent var helt eller delvis uenig i påstanden om at eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett. Videre oppga 44 prosent av elevene at de syntes eksamensoppgaven var god, mens 30 prosent var uenig i dette.

Figur 4.11 viser elevenes syn på om eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamensformen, fordelt på fag.

Figur 4.11 Elevers syn på hvorvidt eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett, fordelt på fag



Som figur 4.11 viser, er det elever i politikk og menneskerettigheter som i størst grad mener eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett. 70 prosent av elevene i dette faget sier seg helt eller delvis enig i denne påstanden. Deretter følger elever i medie- og informasjonskunnskap, der 67 prosent av elevene er helt eller delvis enig i påstanden. For elever i rettslære, er det kun 23 prosent av elevene som sier seg helt eller delvis enig i at eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett. For alle elevgrupper, er det forholdsvis mange som ikke tar stilling til påstanden, ved å svare at de verken er enig eller uenig i påstanden. Denne andelen er spesielt høy blant elever i rettslære (39 prosent).

Samlet sett viser funnene fra dette avsnittet (4.1) at både elever og lærere i all hovedsak synes eksamensordningen er en god ordning som samsvarer med måten det arbeides på i faget gjennom året. Evalueringen viser imidlertid at opplevd relevans avhenger av hvilket fag det er snakk om. Det er elever i faget politikk og menneskerettigheter som opplever at eksamensformen er spesielt relevant. Elevene i rettslære opplever dette i mindre grad. Mens elever og lærere i for-

²⁴ Se også Lund & Rasmussen, 2008 for sammenhenger mellom oppgaver og tilgjengelige læringsressurser

søksskolene er forholdsvis samstemte, er sensorene gjennomgående mindre positive til ordningen. Det samme gjelder lærerne ved referanseskolene. Dette styrker antagelsen om at disse gruppene ikke på samme måte som forsøksskolelærerne, har vært gjennom en modningsprosess.

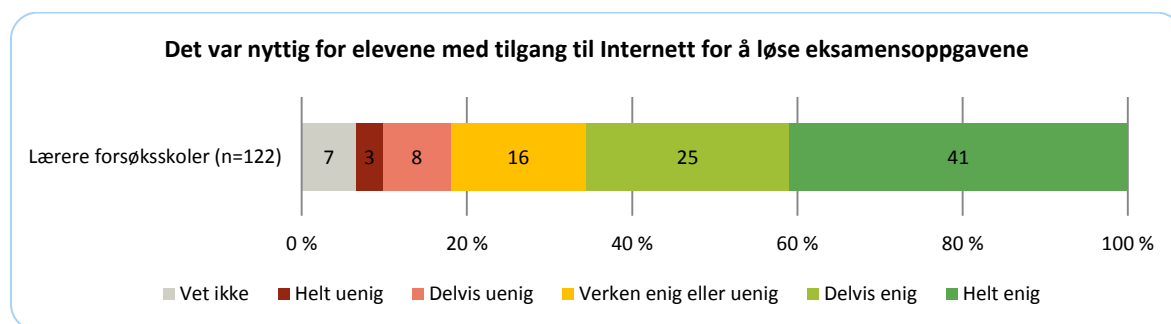
4.2 Opplevd nytte og utbytte

Det er ikke nødvendigvis slik at eksamensformens relevans henger sammen med aktørenes opplevelse av nytte og utbytte av eksamensformen. Dette skal vi se nærmere på i de følgende avsnittene. Som i delrapporten fra 2014, drøfter vi hvorvidt tilgang til Internett på eksamen gir elevene bedre mulighet til å vise sin kompetanse, samt hvorvidt tilgang til Internett gir enkelte elevgrupper et fortrinn.²⁵

4.2.1 Vurdering av nytte av å ha tilgang til Internett under eksamen

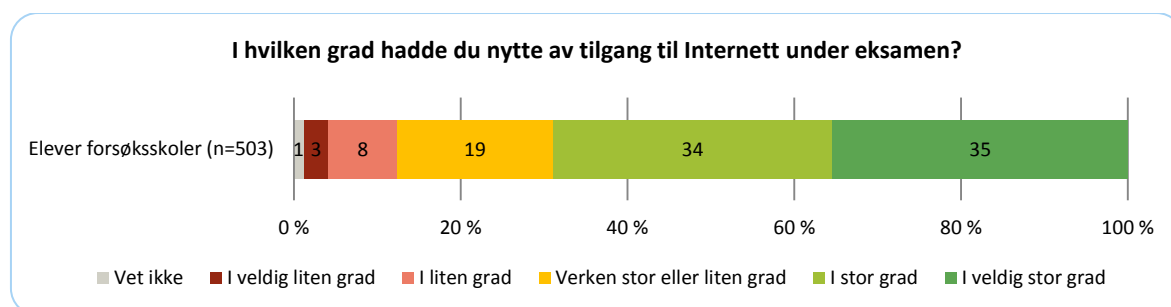
I det følgende viser vi forsøksskolelærere og elevers vurderinger av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen, her operasjonalisert med to ulike spørsmål.

Figur 4.12 Lærernes (ved forsøksskolene) vurderinger om det var nyttig for elevene å ha tilgang til Internett for å løse eksamensoppgavene (2015)



Figur 4.12 viser at 66 prosent av forsøksskolelærerne sier seg helt eller delvis enig i at det var nyttig for elevene med tilgang til Internett for å løse eksamensoppgavene. Kun 11 prosent sier seg helt eller delvis uenig i dette.

Figur 4.13 Elevenes (ved forsøksskolene) opplysninger om de hadde nytte av tilgang til Internett under eksamen (2015)



Som figur 4.13 viser, oppgir 69 prosent av elevene at de hadde nytte av tilgang til Internett under eksamen, mens 11 prosent er helt eller delvis uenig i dette. Det er med andre ord stor enighet mellom lærerne og elevene når det gjelder synet på hvorvidt det var nyttig med Internetttilgang under årets eksamen.²⁶ Funnene fra de kvalitative intervjuene i etterkant av eksamen støtter disse funnene. Samtlige lærere som ble intervjuet i etterkant av eksamen var positive til Internetttilgang under eksamen. Lærerne oppgir at det er nyttig å bruke Internett ettersom denne eksamensformen både ligner den måten man arbeider på i faget gjennom året, samt at det er nyttig å lære seg å gjøre gode søk og aktivt ta stilling til og bruke nytt materiale. Samtidig som

²⁵ Hva som kan forklare lærernes holdninger til eksamen med tilgang til Internett ble behandlet i delrapporten fra 2014 og er ikke en del av sluttrapporten.

²⁶ Det er imidlertid verdt å merke seg at de to gruppene ikke har tatt stilling til identiske påstander. Sammenligninger i svarene mellom de to figurene må derfor gjøres med en viss forsiktighet.

lærerne i all hovedsak er svært positive, påpeker flere at det også er ulemper og fallgruver ved eksamensformen. Flere påpeker at enkelte elever bruker nettilgangen som en hvilepute. En lærer påpeker for øvrig at elevene innser at det ikke fungerer når de får karakterene sine. Plagiat beskrives også som en utfordring. Flere av lærerne synes imidlertid å mene at en del av disse problemstillingene kan imøtekommes ved å forberede elevene godt gjennom året.²⁷

Elevene som opplevde at det var nyttig å ha tilgang til Internett under eksamen, begrunner dette med at tilgang til Internett gir dem mulighet til å sjekke eller dobbeltsjekke fakta på selve eksamensdagen. Elevene opplever at dette gir dem trygghet, samt mer tid på eksamensdagen til å drøfte og reflektere. En del elever opplever tilgangen til Internett på eksamensdagen som nyttig fordi læreboken enten ikke dekker alle aktuelle temaer eller fordi selve oppgaveteksten er så smal at de ikke har mulighet til å besvare oppgaven på en god måte uten å bruke Internett. Følgende sitat illustrerer dette:

«Vi har ikke hatt noe undervisning om flere av eksamensoppgavene, og jeg var derfor avhengig av Internett for å få tak i relevant informasjon til oppgaven min.»

Også i de oppfølgende intervjuene etter eksamensgjennomføringen, fremstod elevene stort sett fornøyde med at de hadde hatt tilgang til Internett under eksamen. De fleste oppga at de hadde vært godt forberedt og at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om hva som var lov og ikke lov under eksamen. Samtidig er det noen som påpeker at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring i kildebruk og kildekritikk og at læreren ikke har hatt tilstrekkelig kompetanse til å forberede dem på eksamensformen. Et par elever har opplevd det som krevende å omskrive tekst, og enkelte peker spesifikt på at det er vanskelig å bruke og vurdere kilder spesielt fra Internett. De fleste oppgir å ha brukt Internett til å innhente relevant informasjon, statistikk, søke opp fagbegreper o.l.²⁸ Som vi har sett i kapittel 3, samsvarer dette i stor grad med hvordan elevene i spørreundersøkelsen oppgir å ha brukt Internett under eksamen.

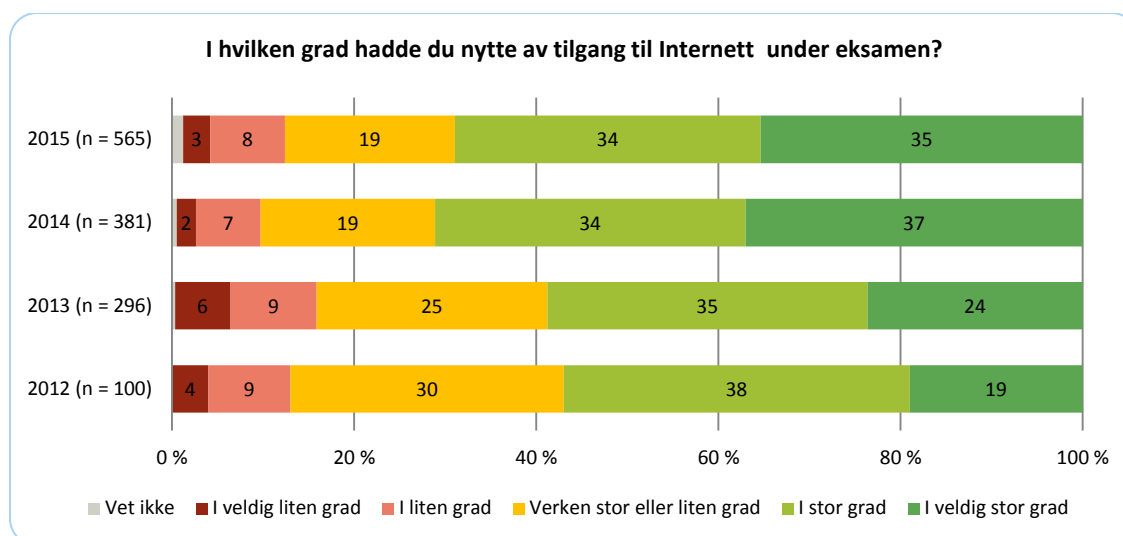
Elever som ikke opplevde at tilgang til Internett under eksamen var nyttig, begrunnet dette med at de ikke trengte Internett for å svare på oppgaven, enten fordi læreboken ga tilstrekkelig svar på spørsmålene, eller fordi oppgavene ikke var tilpasset eller egnet for bruk av Internett som hjelpemiddel. Noen av elevene peker også på at det er for lite tid på eksamensdagen til at man kan bruke Internett. Enkelte av elevene pekte på at tilgangen til Internett kan føre til at det er *«fort gjort å bli opphengt i detaljer i stedet for å fokusere på helheten og innholdet i eksamensbesvarelsen.»*

Figur 4.14 viser utviklingen i elevenes vurdering av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen for perioden 2012-2015.

²⁷ Det gjøres oppmerksom på at det kun er gjennomført intervjuer med fem lærere.

²⁸ Det gjøres oppmerksom på at det kun er gjennomført intervjuer med fem elever.

Figur 4.14 Elevenes vurdering av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen (2012-2015)



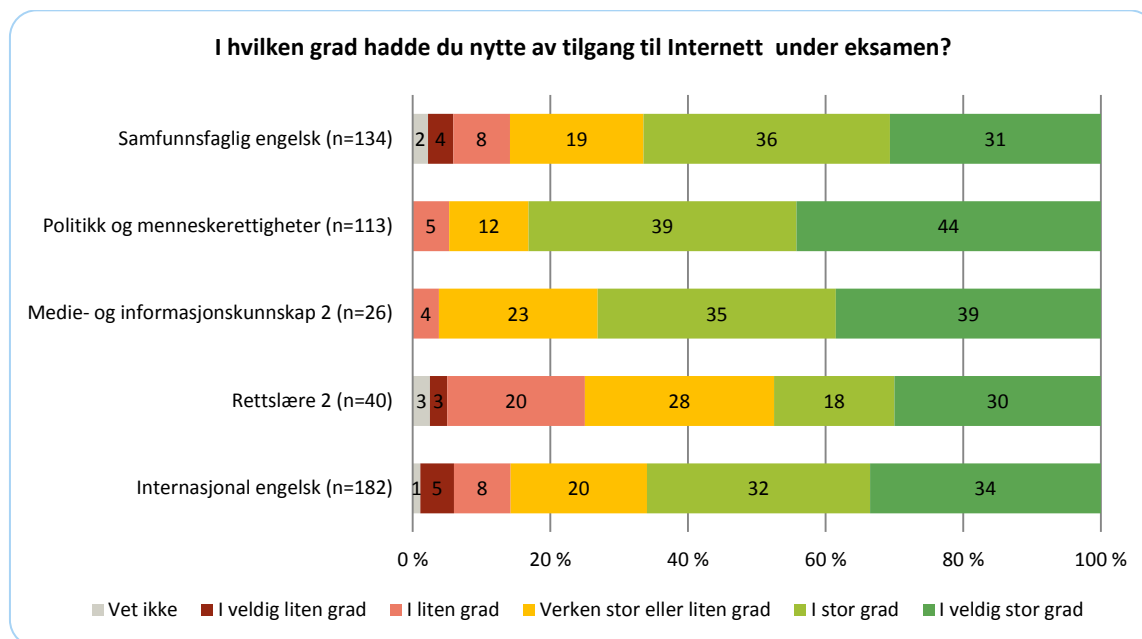
Av figur 4.14 kan vi lese at andelen elever som har vurdert at de har hatt nytte av å ha tilgang til Internett under eksamen, har vært forholdsvis høy i alle de fire årene som forsøket har pågått. Andelen steg fra 2012 til 2014, men har gått 2 prosentpoeng tilbake fra 2014 og 2015. I 2015, er det 69 prosent av elevene som vurderer at de i stor eller veldig stor grad hadde nytte av tilgang til Internett under eksamen.

I måleårene 2015 og 2014 er det en signifikant høyere prosentandel (henholdsvis 35 og 37 prosent) som svarer at de *i veldig stor grad* hadde nytte av Internetttilgang under eksamen, sammenlignet med i 2013 og 2012 (henholdsvis 24 og 19 prosent). For alle årene er det en relativt stor andel av de spurte som ikke tar stilling til påstanden ved å svare *verken stor eller liten grad*. Mens denne andelen var på 30 prosent i 2012, har den deretter sunket til 19 prosent i 2014 og 2015.

Figur 4.15 viser elevenes vurdering av nytte, fordelt på fag.²⁹

²⁹ Grunnet få respondenter knyttet til fagene Reiseliv og språk 2, Kommunikasjon og kultur 2 og Kommunikasjon og kultur 3, er disse svarene utelatt fra figuren.

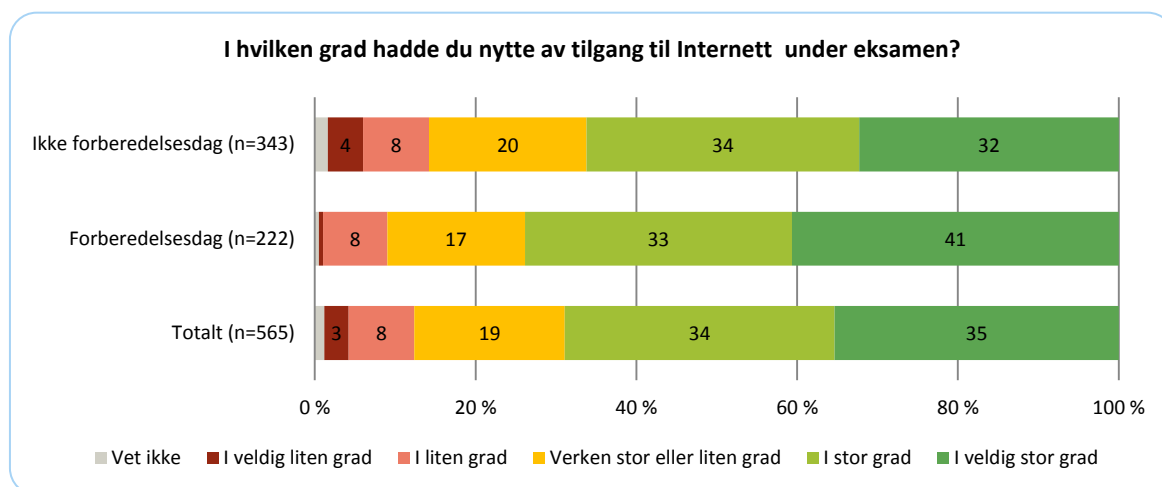
Figur 4.15 Elevenes vurdering av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen, fordelt på fag (2015)



Som figur 4.15 viser, er det noen fag som skiller seg ut når det gjelder elevenes opplevde nytte av å ha tilgang til Internett under eksamen. Politikk og menneskerettigheter er det faget der størst andel av elevene (83 prosent) har svart at de hadde nytte av tilgangen til Internett. Deretter følger medie- og informasjonskunnskap med 74 prosent. For de to engelskfagene ligger andelen på 66 og 67 prosent. Rettslære er det faget der lavest andel av respondentene (48 prosent) oppgir å ha hatt nytte av tilgang til Internett og hvor til sammen 23 prosent oppgir at de i veldig liten grad (3 prosent) eller i liten grad (20 prosent) hadde nytte av tilgangen. Tallene må imidlertid leses med varsomhet da det er store forskjeller i antall personer i hver gruppe. Forskjellene mellom gruppene er heller ikke signifikante, og vi kan dermed ikke utelukke at forskjellene er et resultat av tilfeldigheter. Tallene tyder imidlertid likevel på at det er forskjeller mellom fag og er med å støtte opp om identifiserte forskjeller også i tidligere års rapporteringer og i de kvalitative intervjuene. I intervjuene er det særlig politikk og menneskerettigheter, internasjonal engelsk, og samfunnsfaglig engelsk som nevnes som fag der det kan være nyttig å ha tilgang til Internett. Flere av lærerne i rettslære opplever på sin side at eksamensformen er mindre relevant og nyttig i dette faget. Medie- og informasjonskunnskap er i mindre grad nevnt i de kvalitative intervjuene. Dette kan skyldes at det kun er en av skolene som deltok i case-studiene som deltar i forsøket med dette faget. Informantene har i mange tilfeller heller ikke villet uttale seg på vegne av fag de ikke selv underviser i/ kjenner godt.

Figur 4.16 viser elevenes vurdering av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen, med og uten forberedelsesdag.

Figur 4.16 Elevenes vurdering av nytten av å ha tilgang til Internett under eksamen, (med og uten forberedelsesdag)



Som figur 4.16 illustrerer, oppgir en større andel av elevene som har hatt eksamen med forberedelsesdag at de hadde nytte av tilgangen til Internett, sammenlignet med elevene som ikke hadde forberedelsesdag. 74 prosent av elevene som hadde eksamen med forberedelsesdag oppgir at de i veldig stor grad (41 prosent) eller stor grad (33 prosent) hadde nytte av tilgang til Internett. Tilsvarende andel for elever som hadde eksamen uten forberedelsesdag var 66 prosent. Forskjellen er statistisk signifikant. Elever som hadde forberedelsesdag og som opplevde at det var nyttig med tilgang til Internett, ble bedt om å begrunne hvorfor. Flere av disse elevene peker på at det er vanskelig å forberede seg godt på alle relevante temaer og at dersom man «bommer» på forberedelsesdagen, vil tilgang til Internett kunne kompensere for dette. I tillegg oppgir enkelte elever at de bruker forberedelsesdagen til å innhente generell informasjon og teorier om et tema, mens de på eksamensdagen kan søke opp spesifikk informasjon som trengs for å svare på den spesifikke oppgaven. Igjen samsvarer dette med funnene fra kapittel 3, som viser hvordan elevene oppga at de brukte Internett under eksamen.

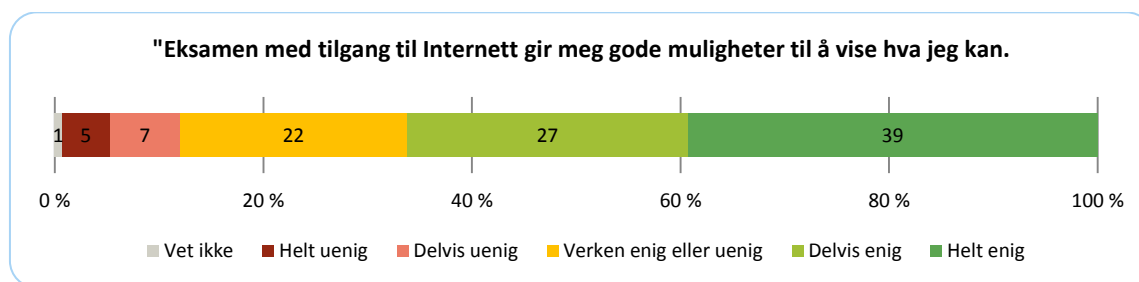
Figurene i dette avsnittet viser at elever og lærere er forholdsvis samstemte i synet på hvorvidt det er nyttig å ha tilgang til Internett under eksamen. Flere av sensorene som er intervjuet i etterkant av eksamen og sensur, oppgir imidlertid at elevene ikke har klart å nyttiggjøre seg Internett som hjelpemiddel i så stor grad som man kunne ønsket eller håpet. Noen sensorer opplever at elevene ikke har tatt i bruk Internett i særlig grad, mens andre opplever at elevene har tatt i bruk flere irrelevante kilder fremfor å bruke det vedlagte og mer relevante materialet. Det er med andre ord en viss diskrepans i elevenes og lærernes syn på/opplevelse av nytte på den ene siden, og hvordan sensorene vurderer at elevene har klart å nyttiggjøre seg tilgangen til Internett, på den andre siden.

4.2.2 Eksamensformens egnethet for å vurdere elevenes kompetanse

Som vi var inne på i kapittel 1, er det viktig at eksamensformen gir elevene mulighet til å vise egen kompetanse på eksamen, og i dette avsnittet skal vi se på hvordan elever og lærere opplever at tilgangen til Internett gir elevene mulighet til dette.

Figur 4.17 viser forsøksskoleelevenes oppfatning av hvilken mulighet eksamensformen gir til å vise kompetanse.

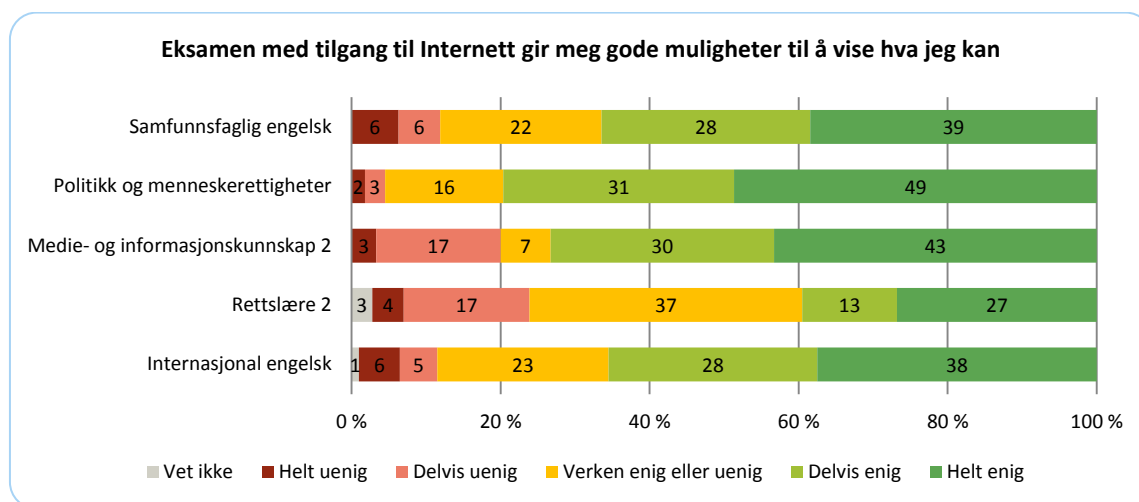
Figur 4.17 Elevers (kun forsøksskoler) oppfatning av muligheten eksamensformen gir til å vise egen kompetanse (2015) (n=565)



Figur 4.17 viser at 66 prosent av elevene er helt eller delvis enig i påstanden om at *eksamen med tilgang til Internett gir meg gode muligheter til å vise hva jeg kan*. 12 prosent av elevene oppgir at de er helt uenig (5 prosent) eller delvis uenig (7 prosent) i påstanden, mens 22 prosent er verken enig eller uenig. Som i tidligere års undersøkelser, er det ingen forskjeller i elevenes vurdering av om eksamensformen gir gode muligheter til å vise hva de kan på eksamen, fordelt på fag med og uten forberedelsesdag.

Når det gjelder de ulike fagene som inngår i forsøket, fremkommer det imidlertid enkelte forskjeller. Dette er illustrert i figur 4.18.

Figur 4.18 Elevenes oppfatning av eksamensformens mulighet til å vise egen kompetanse (2015) (n=557)³⁰

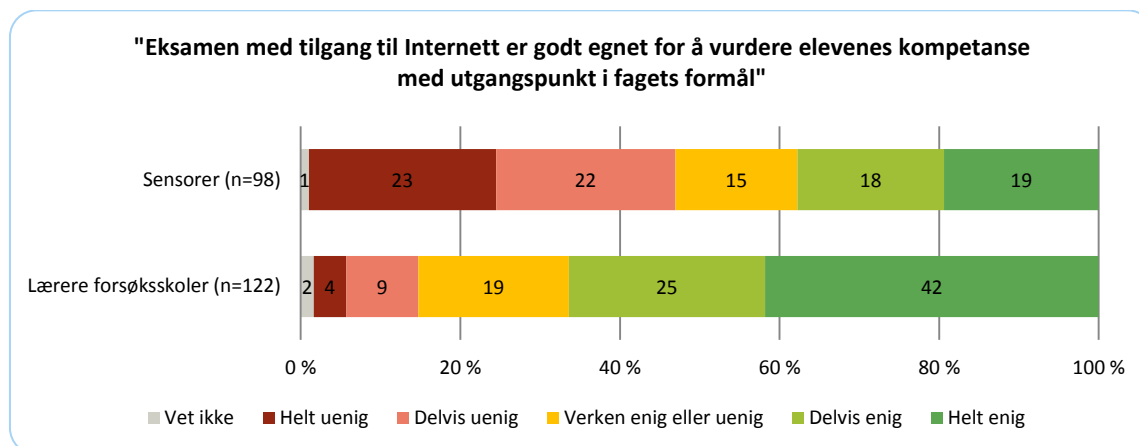


Som man kan lese av figur 4.18 over, er det en høy andel elever tilknyttet faget politik og menneskerettigheter som svarer at de er helt eller delvis enig i at *eksamen med tilgang til Internett gir meg gode muligheter til å vise hva jeg kan*. En signifikant større andel elever tilhørende dette faget svarer at de er helt enig i påstanden, sammenlignet med øvrige elever. Sammenlignet med de øvrige elevene er en signifikant større andel av elevene i rettslære 2, helt eller delvis uenig i påstanden. Funnene tyder på at elevene i Rettslære 2 opplever at tilgangen til Internett ikke er avgjørende for at de skal få vist frem egen kompetanse på eksamen.

Videre viser figur 4.19 lærernes og sensorenes oppfatninger av eksamensformen egnethet for å vurdere elevenes kompetanse.

³⁰ Reiseliv og språk, Kommunikasjon og kultur 2 og 3 er utelatt fra figuren grunnet få respondenter.

Figur 4.19 Lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes oppfatninger av eksamensformens egnethet for å vurdere elevenes kompetanse (2015)



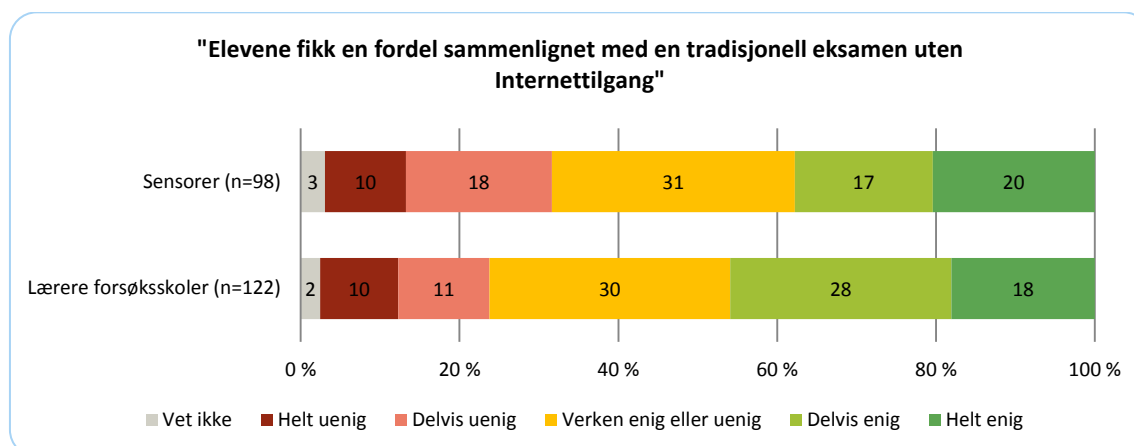
Som vi kan lese av figur 4.19, er en forholdsvis stor andel av lærerne (67 prosent) helt eller delvis enig i at *eksamen med tilgang til Internett er godt egnet for å vurdere elevenes kompetanse*. En mindre andel (15 prosent) av lærerne er helt eller delvis uenig i dette. Det er ingen forskjeller mellom hvordan lærerne i ulike fag vurderer påstanden. Sammenlignet med lærerne, er det større spredning blant sensorerne når det gjelder i hvilken grad de er enig eller uenig i påstanden. Til sammen er 45 prosent av sensorerne helt uenig (23 prosent) eller delvis uenig (22 prosent) i at *eksamen med tilgang til Internett er godt egnet for å vurdere elevenes kompetanse*, mens til sammen 37 prosent er helt (19 prosent) eller delvis (18 prosent) enig. Funnene fra årets undersøkelse gjenspeiler i stor grad funnene fra fjorårets evaluering, selv om andelen sensorer som er helt eller delvis enig har sunket noe (fra 41 til 37 prosent). Årets undersøkelse synliggjør dermed nok en gang at det er relativt store forskjeller mellom sensorerne og lærerne, og innad i gruppen av sensorer, når det gjelder hvordan de ser på om eksamen med tilgang til Internett er godt egnet for å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål.

Som beskrevet i delrapporten fra 2014, kan forskjellen som finnes mellom sensorerne og lærerne, potensielt forklares ved at sensorerne, som i mange tilfeller også er lærere, men primært ved skoler som ikke deltar i forsøket, ikke har vært gjennom samme «modnings»- eller tilvenningsprosess til bruk av Internett ved eksamen, som lærerne ved forsøksskolene har vært. Sensorerne kan være ulike personer fra år til år, og mange vil derfor møte forsøket for første gang. Det kan selvfølgelig også tenkes at sensorer og lærere, i kraft av sine roller, er bevisste på ulike faktorer ved elevenes kompetanse. Variasjonen vi finner innad i sensorgruppen, viser at det fortsatt er behov for å skape et mer enhetlig tolkningsfellesskap, for å sikre at alle elever blir vurdert på samme grunnlag.

- 4.2.3 Vurderinger av om elever har fått en fordel av å ha tilgang til Internett under eksamen
Videre skal vi se på om de ulike informantgruppene opplever at tilgangen til Internett under eksamen var en fordel for elevene.

Figur 4.20 viser lærere og sensorers vurdering av hvorvidt elevene fikk en fordel av å ha tilgang til Internett under eksamen, sammenlignet med en tradisjonell eksamen uten Internetttilgang.

Figur 4.20 Lærere (forsøksskoler) og sensorers vurdering av hvorvidt elevene fikk en fordel av å ha tilgang til Internett under eksamen (2015)



Som vi kan lese av figur 4.20, er en noe større andel av lærerne helt eller delvis enig i at elever som har hatt tilgang til Internett har fått en fordel under eksamen (46 prosent), sammenlignet med sensorene (37 prosent). Samtidig fremkommer det at andelen sensorer som opplever at Internetttilgangen har vært en fordel for elevene har sunket med 8 prosentpoeng sammenlignet med i fjor, da tilsvarende andel var 54 prosent. En tredjedel av respondentene, både blant sensorene og lærerne oppgir at de verken er enig eller uenig i påstanden. For sensorene har denne andelen økt fra 20 prosent i 2014 til 31 prosent i 2015. Dette kan tolkes som at sensorene har blitt mer usikre på hvorvidt elever som har hatt Internetttilgang på eksamen, faktisk har en fordel sammenlignet med en tradisjonell eksamen. Dette gjenspeiles også i at flertallet av sensorene oppgir at de ser liten eller ingen forskjell på besvarelsene til elever som har hatt tilgang til Internett, sammenlignet med besvarelser der elevene ikke har hatt denne tilgangen. Til sammen 79 prosent av sensorene oppgir at det er ingen (20 prosent) eller liten forskjell (59 prosent) mellom besvarelser med og uten Internetttilgang. Dette er omtrent samme andel som ved fjorårets rapportering. Mens nitten prosent av sensorene oppga at det var en betydelig forskjell mellom besvarelsene i 2014, har denne andelen sunket til fjorten prosent ved årets rapportering.

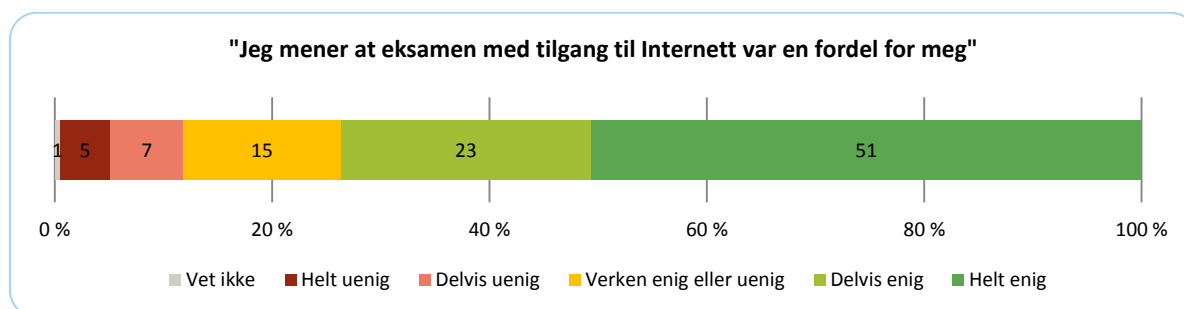
Når det gjelder karakterer, oppgir 50 prosent av sensorene at det var stor spredning i karakterer som ble gitt, enten i stor eller i veldig stor grad. Seksten prosent oppgir at det i liten eller i veldig liten grad var stor spredning. Sensorene har også fått spørsmål om elever som har hatt tilgang til Internett under eksamen, gjør det bedre enn elever som ikke har hatt samme tilgang. Kun ni prosent av sensorene er i stor eller veldig stor grad enige i at elever med tilgang til Internett på eksamen, gjør det bedre på eksamen. 24 prosent er uenige i en slik påstand, mens 33 prosent stiller seg nøytrale til påstanden.

Analyser av intervjuene som er gjennomført med sensorer etter eksamen, støtter disse funnene. Flertallet av sensorene som er intervjuet, oppgir å ikke se noen forskjeller mellom eksamensbesvarelser fra skoler som har hatt Internetttilgang, sammenlignet med de som ikke har hatt denne tilgangen. Enkelte sensorer opplever imidlertid at de ser noen forskjeller mellom eksamensbesvarelsene: Én sensor opplever at elever som har hatt nettilgang viser et bredere tilfang av kilder i besvarelsene, og en annen sensor oppgir at elever som har hatt tilgang til Internett har gitt mer presise svar på eksamensoppgaven, ettersom de har kunnet dobbeltsjekke faktaopplysninger fremfor å gjette. Andre sensorer opplever at det forekommer noe mer «klipp og lim» av tekst og mindre egenprodusert tekst med gode refleksjoner, blant eksamensbesvarelsene der elevene har hatt tilgang til Internett. Videre er det noen sensorer som opplever at elevene bruker kildene på en lite hensiktsmessig måte, for eksempel ved at de bruker lite troverdige eller lite relevante kilder. Som informantene også påpeker, er det imidlertid vanskelig å vurdere hvorvidt dette skyldes tilgang til Internett på eksamensdagen, ettersom dette også forekommer blant elever som ikke har hatt tilgang til Internett. Det pekes derfor på at dette like godt kan skyldes forberedel-

sesdagen og at den innlimte teksten kan være hentet fra materiell eleven har med seg eller har lastet ned på forhånd. Uavhengig av årsak, peker flere på at dette er en uheldig utvikling man bør søke å unngå, ettersom eksamensbesvarelsene blir svært like og etter hvert fremstår mer og mer som en uselvstendig tekst.

Også elevene har fått spørsmål om i hvilken grad de opplever at eksamen med tilgang til Internett var en fordel for dem. Figur 4.21 illustrerer hvordan elevene svarte på dette.

Figur 4.21 Elevers (kun forsøksskoler) vurderinger av om eksamen med Internett var en fordel (2015) n=565



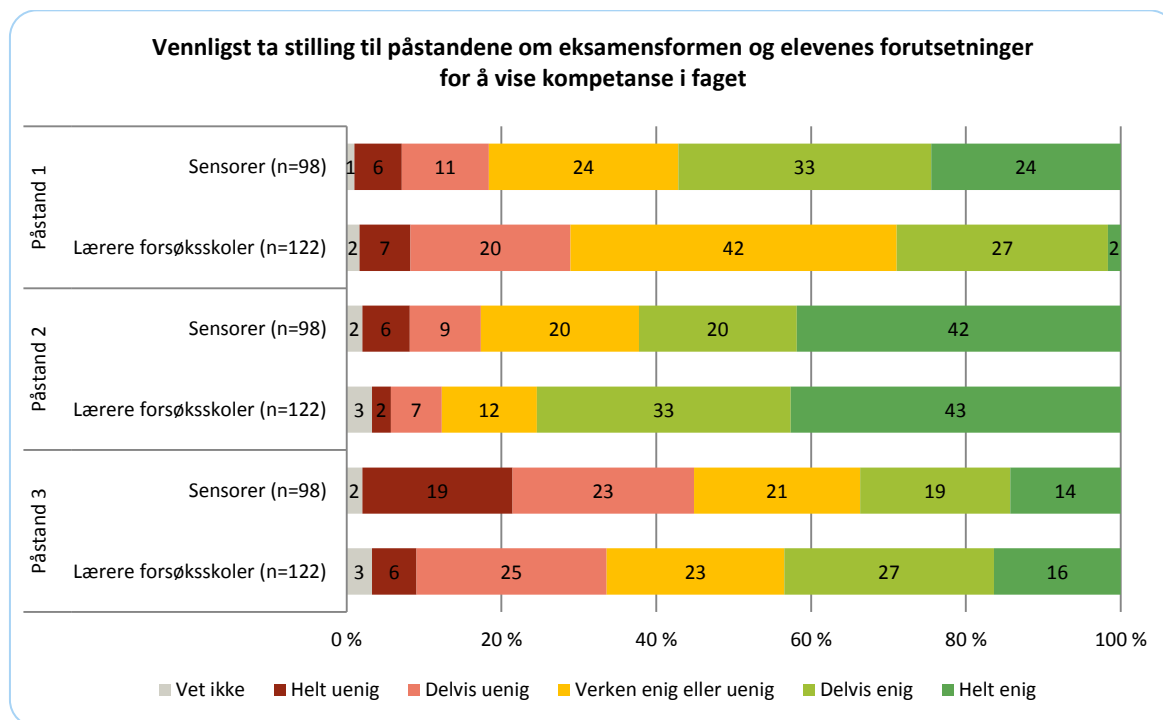
Som vi kan se av figur 4.21, vurderer flertallet av elevene (74 prosent) at det var en fordel for dem å ha tilgang til Internett under eksamen. Dette er en betydelig større andel enn tilsvarende andel blant lærerne (46 prosent) og sensorene (37 prosent). Kun 12 prosent av elevene er helt eller delvis uenig i at eksamen med tilgang til Internett var en fordel for dem. Sammenlignende analyser viser at en noe større andel av elevene vurderer at eksamensformen var til fordel for dem i 2014 og 2015, sammenlignet med elevene som besvarte spørsmålet i 2012 og 2013. Som beskrevet i delrapporten fra 2014, økte andelen elever som opplevde at det er en fordel å ha tilgang til Internett på eksamen fra 60 prosent i 2013 til 78 prosent i 2014. Som vist i figur 4.12, er tallet noe lavere for 2015, men viser fortsatt at flertallet av elevene opplever Internetttilgang som en fordel.

Analysen av dataene viser at det er små forskjeller mellom elever som har hatt eksamen med og uten forberedelsesdag. 75 prosent av elevene som hadde eksamen uten forberedelsesdag er helt eller delvis enig i at tilgang til Internett var en fordel, mens 71 prosent av elevene som hadde forberedelsesdag mente det samme.

4.2.4 Gir tilgang til Internett enkelte elevgrupper et fortrinn?

Selv om elevene opplever at de har nytte av å ha tilgang til Internett på eksamen, samt ser på eksamensformen som relevant sett opp mot arbeidsformen ellers i skoleåret, fremkommer det i de kvalitative intervjuene at både lærere og sensorer opplever at tilgangen til Internett under eksamen vil være en fordel for de sterke elevene og en ulempe for de faglig svake elevene. Dette gjenspeiles i funnene fra spørreundersøkelsen, hvor lærerne og sensorene har blitt bedt om å ta stilling til hvorvidt eksamensformen gir ulike elevgrupper mulighet til å vise egen kompetanse på eksamen. Dette illustreres med figur 4.22.

Figur 4.22 Læreres og sensorers vurdering av ulike elevgruppers mulighet til å vise kompetanse under eksamen (2015)



Påstand 1 = Eksamensformen gir elevene med gode IT-forutsetninger en fordel

Påstand 2 = Eksamensformen gir faglig sterke elever gode muligheter til å vise sin kompetanse

Påstand 3 = Eksamensformen gir faglig svake elever gode muligheter til å vise sin kompetanse

Mens 57 prosent av sensorene sier seg helt eller delvis enig i påstanden om at eksamensformen gir elever med gode IT-forutsetninger en fordel, er det kun 29 prosent av lærerne som mener det samme. Forskjellen er statistisk signifikant. Over 40 prosent av lærerne svarer samtidig at de er *verken enig eller uenig* i påstanden. Funnene tyder med andre ord på at lærerne ikke opplever at gode IT-ferdigheter er en forutsetning for å fremvise kompetanse på eksamen med tilgang til Internett, mens flertallet av sensorene opplever at elever med gode IT-ferdigheter får en fordel med eksamensformen.

Når det gjelder de to andre påstandene, er det større samsvar mellom sensorene og lærerne, og ingen av de andre forskjellene som fremkommer i figuren er statistisk signifikante. Et flertall av respondentene, både av sensorene (62 prosent) og lærerne (76 prosent), oppgir at de er helt eller delvis enig i at *eksamensformen gir faglig sterke elever gode muligheter til å vise sin kompetanse*. En forholdsvis liten andel av informantene, 15 prosent av sensorene og 9 prosent av lærerne, er helt eller delvis uenige i denne påstanden. Det er med andre ord forholdsvis stor enighet om at eksamensformen gir faglig sterke elever god mulighet til å vise sin kompetanse.

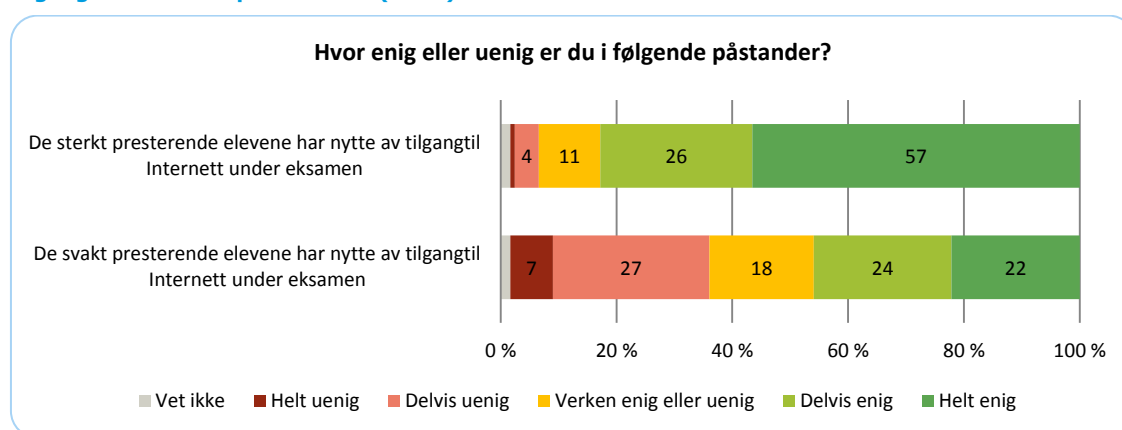
Når det kommer til påstand 3: *eksamensformen gir faglig svake elever gode muligheter til å vise sin kompetanse*, er det større spredning i informantenes svar, både blant sensorene og blant lærerne. 43 prosent av lærerne og 33 prosent av sensorene er helt eller delvis enig i at eksamensformen gir *svake elever* gode muligheter til å vise sin kompetanse, mens 31 prosent av lærerne og 42 prosent av sensorene er helt eller delvis uenig i dette. Det er med andre ord mindre tydelig om eksamensformen gir svake elever gode muligheter til å vise sin kompetanse (påstand 3), sammenlignet med hvordan informantene vurderer at eksamensformen gir sterke elever mulighet til å vise kompetanse (påstand 2). Som allerede nevnt, gjenspeiler dette i stor grad funnene fra det kvalitative materialet. Flere av sensorene mener at de faglig sterke elevene profiterer på ordningen, ettersom faglig sterke elever både kan fagstoffet og vil ha bedre evner til å gjøre gode søk og bruke den informasjonen de finner på en relevant måte, og dermed løfte opp-

gaven sin. Det knytter seg noe mer usikkerhet til faglig svakere elever. Mens noen mener disse elevene vil rote seg bort og bruke for mye tid på Internett fremfor å reflektere selv, mener andre at også faglig svakere elever vil dra nytte av ordningen og løfte karakterene sine noe. En av sensorene mener å se at det de siste årene har vært færre stryk og færre elever med karakter 2, sammenlignet med ved tidligere år. Det er imidlertid ikke mulig å koble dette mot tilgang til Internett alene. Det kan også forklares med at forberedelsesdagen angir tema og retning for eksamensoppgavene. Følgende sitat fra en sensor illustrerer at mange mener både svake og sterke elever kan tjene på eksamensordningen:

«Alle ressurssterke vil ha en fordel av nye hjelpemidler. De vil aldri tape på det - de håndterer det fordi de er såpass dyktige. [...] Hvis du tar de svakeste elevene så tror jeg faktisk også de kan tjene på det. De [...] er på nett kontinuerlig [og] de vil også kunne utnytte dette til sitt beste»

Figur 4.23. viser forsøksskolelærernes vurdering av sterkt og svakt presterende elevers nytte av å ha tilgang til Internett på eksamen, og funnene gjenspeiler i stor grad funnene fra figur 4.23 over.

Figur 4.23 Lærernes (forsøksskoler) vurdering av sterkt og svakt presenterende elevers nytte av å ha tilgang til Internett på eksamen (2015)



Som vi kan lese av figur 4.23, er det en høy andel lærere (83 prosent) som mener at de sterkt presterende elevene har nytte av tilgang til Internett under eksamen. Kun 5 prosent av lærerne er helt eller delvis uenig i denne påstanden. Ser man på referanseskolene, er 68 prosent av lærerne helt eller delvis enig i at sterkt presterende elever *ville hatt* nytte av Internett på eksamen, mens 23 prosent er helt eller delvis uenig i dette.

Figur 4.23 viser at lærergruppen er mer delt i synet på svakt presterende elever. 46 prosent av lærerne ved forsøksskolene er helt eller delvis enig i at svakt presterende elever har nytte av tilgang til Internett under eksamen, mens 34 prosent av lærerne er helt eller delvis uenig i dette. Når det gjelder lærerne ved referanseskolene, er hele 78 prosent helt eller delvis uenig i at svakt presterende elever *ville hatt* nytte av tilgang til Internett under eksamen. Kun 17 prosent er helt eller delvis enig i påstanden.

For å oppsummere avsnittene som omhandler nytte og utbytte, opplever en stor andel av forsøksskoleelevene at de hadde nytte av å ha tilgang til Internett på eksamen. Andelen elever som opplever å ha nytte av tilgang til Internett på eksamen har økt i perioden forsøket har pågått. Samtidig som elevene opplever å ha nytte av Internetttilgangen, opplever ikke sensorene at elevene klarer å nyttiggjøre seg tilgangen slik man kunne forventet. Dette kan også ses i sammenheng med at en vesentlig lavere andel av årets sensorer mener at elever som har hatt tilgang til Internett har hatt en fordel av dette, sammenlignet med tidligere år. Evalueringen viser videre at sensorene ikke ser noen særlige forskjeller mellom besvarelser med og uten Internett.

4.3 Eksamensresultater

For å vurdere mulige konsekvenser av eksamensformen med tilgang til Internett, har vi også sett på elevenes eksamensresultater ved henholdsvis forsøks- og referanseskolene, og hvordan disse står i forhold til de samme elevenes standpunktkarakterer i samme fag. Karakterer er kun innhentet fra elever som har gitt samtykke til dette. Dette datamaterialet utgjør dermed ikke en fulltelling av elevene som har deltatt i evalueringen. Totalt er eksamens- og standpunktkarakterene til 572 elever innhentet (370 ved forsøksskoler, og 202 ved referanseskoler).

Den overordnede analysen av karakterene som er innhentet, viser først og fremst at det er marginale forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene når det gjelder elevenes gjennomsnittlige standpunktkarakterer i de respektive forsøksfagene. Ved forsøksskolene er samlet snittkarakter 4,4 ved standpunkt, mens tilsvarende gjennomsnitt ved referanseskolene er 4,5. Det er imidlertid ingen signifikant forskjell mellom disse resultatene, hvilket betyr at det ikke er grunnlag for å si at det er forskjell mellom standpunktkarakterene til henholdsvis forsøks- og kontrollgruppeelever. Dette danner et godt utgangspunkt for en sammenlignende analyse av forholdet mellom standpunkt- og eksamenskarakterer for elever som henholdsvis har hatt og ikke hatt tilgang til Internett på eksamen.

I tråd med den systematiske forskjellen mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer som finner sted på nasjonalt plan³¹, viser analysen videre at elevene både ved forsøks- og referanseskolene har oppnådd bedre resultater ved standpunkt enn til eksamen. Den gjennomsnittlige (negative) differansen mellom eksamensresultater og standpunktkarakter er noe høyere ved referanseskolene enn ved forsøksskolene³², men denne forskjellen er heller ikke statistisk signifikant. Det kan dermed ikke slås fast at det er forskjeller mellom eksamensresultatene til henholdsvis forsøks- og referanseskoleelever. Følgelig kan det heller ikke slås fast at tilgang til Internett har en bestemt innvirkning på eksamensresultatene, verken i positiv eller negativ retning.

Dette var også konklusjonen i evalueringene av forsøk med tilgang til Internett på eksamen i 2012 og 2013, da det heller ikke ble funnet signifikante forskjeller mellom forsøks- og referanseskolene knyttet til eksamensresultater. Evalueringen i 2014 viste at elevene ved referanseskolene relativt sett hadde prestert noe bedre på eksamen enn elever ved forsøksskolene.³³ Dette var imidlertid ikke statistisk signifikant med et signifikansnivå på 5 prosent (men ble signifikant ved et signifikansnivå på 10 prosent). Det fremgår med andre ord ingen entydig tendens i datamaterialet over alle de fire årene forsøket har blitt gjennomført. Det er imidlertid verdt å notere at årets datagrunnlag er det største som har blitt analysert gjennom de fire årene forsøket har pågått, og kan dermed antas å være noe mer pålitelig.

4.3.1 Forskjeller mellom svakt presterende og sterkt presterende elever?

For å få et bedre innblikk i forskjeller mellom svakt og sterkt presterende elevers resultater på eksamen, har vi videre delt elevene i to grupper, basert på deres standpunktkarakterer i de respektive forsøksfagene. Den første gruppen består av elever med standpunktkarakter 1-3, mens den andre gruppen består av elever med standpunktkarakter 4-6. Basert på denne stand-

³¹ Standpunktkarakterer er i gjennomsnitt høyere enn eksamenskarakterer. Se eksempelvis

<http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Karakterer/2014/Analyse%20karakterer%20VGO2014.pdf?epslanguage=no> og

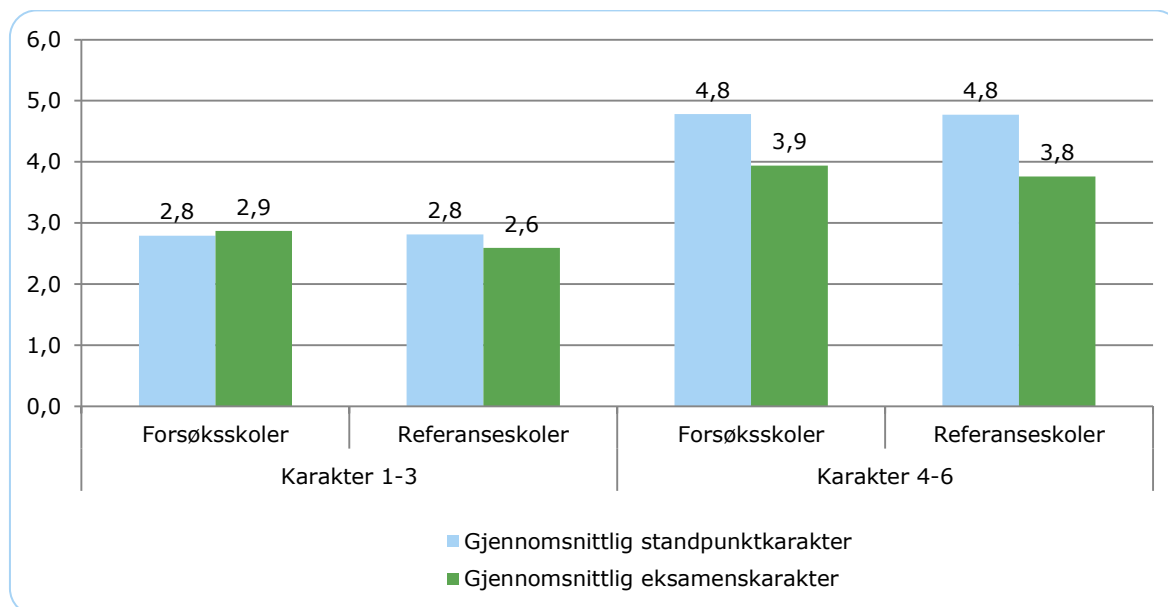
<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Statistikknotater/Karakterer-i-videregaende-opplaring-Endringer-fra-standpunkt-til-eksamen/>

³² Forsøksskoler: gjennomsnittlig standpunktkarakter er 4,4, mens gjennomsnittlig eksamenskarakter er 3,7. Referanseskoler: gjennomsnittlig standpunktkarakter er 4,5, mens gjennomsnittlig eksamenskarakter er 3,6. Forskjellen mellom elevenes gjennomsnittlige karakterer ved forsøks- og referanseskolene er ikke statistisk signifikant.

³³ Årsaken til «avviket» i 2014 var ikke entydig. Potensielle forklaringer var at 1) det forekom systematiske forskjeller mellom skolene mht. fastsetting av standpunktkarakterer (slik det tidligere har blitt vist indikasjoner på, jf. Galloway, Kirkebøen, og Rønning, 2011), hvilket vil ha betydning for sammenhengen mellom standpunkt- og eksamenskarakterer, at 2) eksamensformen med tilgang til Internett gir (et negativt) utslag på elevenes prestasjoner på eksamen, eller at 3) sensorene har vurdert og bedømt elevene som har hatt tilgang til Internett strengere enn de øvrige elevene. Evalueringen gir ikke tilstrekkelig anledning til å gi et entydig svar på hvilke av disse forklaringene som evt. gjør seg gjeldende.

punktkaraktergrupperingen, har den gjennomsnittlige eksamenskarakteren for de samme gruppene blitt undersøkt. Dette legger til rette for å undersøke sammenhengen mellom standpunkt- og eksamenskarakterer for henholdsvis svakt og sterkt presterende elever (som i denne sammenhengen altså er operasjonalisert som elever med henholdsvis karakter 1-3 og 4-6), ved både forsøks- og referanseskolene. Disse sammenhengene illustreres i figur 4.24.

Figur 4.24 Sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakterer (n forsøksskoler = 370, n referanseskoler = 202)



Som figur 4.24 viser, er de gjennomsnittlige standpunktkarakternivåene identiske ved forsøksskole- og referanseskolene (2,8 for elever i den «svakt presterende» gruppen, og 4,8 for elever i den «sterkt presterende» gruppen). Dette gir et godt grunnlag for sammenligning av eksamenskarakterene mellom de to nivådelte elevgruppene (svakt og sterkt presterende elever).

Selv om figuren videre indikerer at både de sterkt og de svakt presterende elevene ved forsøksskolene har prestert noe bedre på eksamen enn de tilsvarende elevene ved referanseskolene, viser analysen at disse forskjellene ikke er statistisk signifikante. Det kan dermed ikke utelukkes at ulikhetene skyldes tilfeldigheter. Dette bekrefter funnet som ble redegjort for over: det blir ikke funnet at tilgang til Internett har en bestemt innvirkning på elevenes eksamensresultater, verken i positiv eller negativ retning.

Når det gjelder elevgruppen med standpunktkarakter 1-3 kan det for øvrig være interessant å merke seg at forskjellen mellom standpunkt- og eksamenskarakter ikke er statistisk signifikant. Dette gjelder både ved forsøks- og referanseskolene.

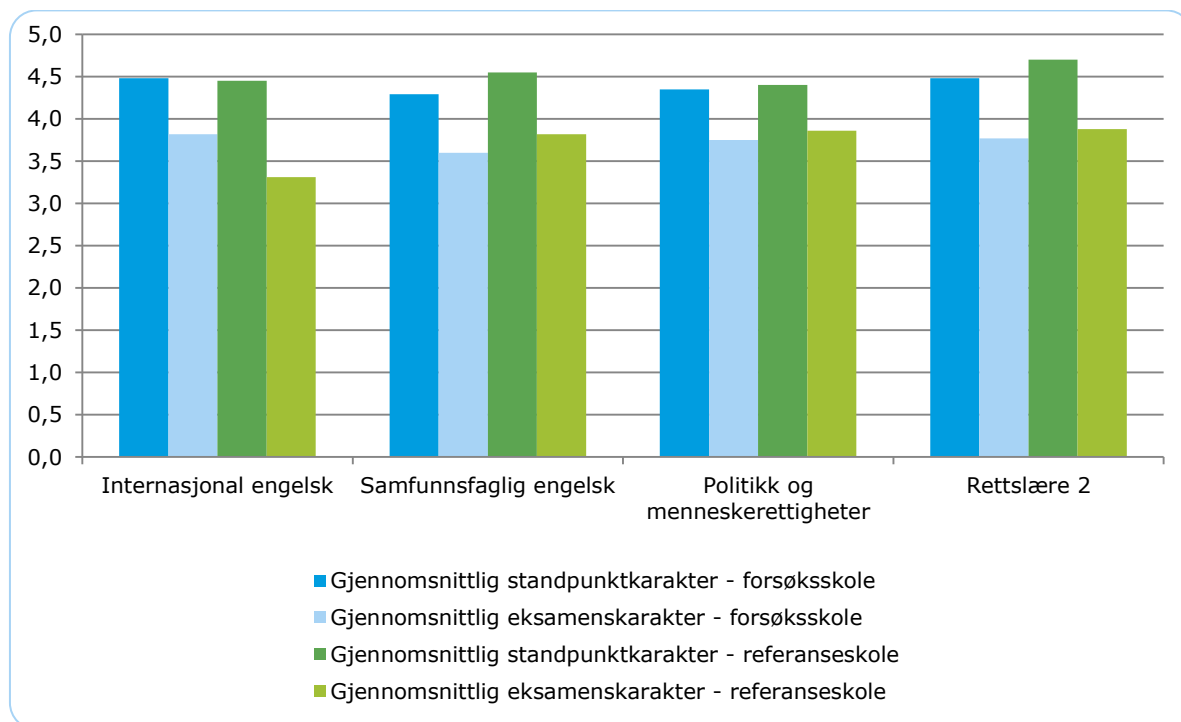
For de sterkt presterende elevenes vedkommende, er forskjellen mellom standpunkt- og eksamenskarakter statistisk signifikant. Det betyr at det er en beviselig nedgang i karakterer fra standpunkt til eksamen for elevene i denne gruppen, både ved forsøks- og referanseskolene. Det som imidlertid er viktigst å trekke ut av dette i denne sammenhengen, er at denne nedgangen er den samme for elever både ved forsøks- og referanseskolene. Igjen kan det dermed slås fast at tilgang til Internett ikke har hatt en påviselig effekt på eksamensresultatene.

Oppsummert viser denne analysen at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom svakt presterende elever ved henholdsvis forsøks- og referanseskolene. Det samme gjelder for de sterkt presterende elevene. Dermed kan det konkluderes at tilgang til Internett ikke utgjør noen fordel (eller ulempe) for en bestemt gruppe elever (verken svakt eller sterkt presterende).

4.3.2 Forskjeller mellom fagene?

Vi kan få en noe bedre forståelse av funnene ved å se på resultater i de enkelte fagene hver for seg. Figur 4.25 viser forholdet mellom gjennomsnittlig standpunkt- og eksamenskarakter i fire av de åtte forsøksfagene. De øvrige fagene er representert av for få enheter (innsamlede karakterer), og inngår dermed ikke i analysen av enkeltfag.

Figur 4.25 Sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakterer i ulike fag (n forsøksskoler = 346, n referanseskoler = 178)



Figur 4.25 viser standpunkt- og eksamenskarakterer ved henholdsvis forsøksskoler (blå søyler) og referanseskoler (grønne søyler) for internasjonal engelsk, samfunnsfaglig engelsk, politikk og menneskerettigheter, og rettslære 2³⁴. Elevene har i samtlige fag oppnådd en gjennomsnittlig bedre standpunktkarakter enn eksamenskarakter, både ved forsøksskolene og referanseskolene. Denne tendensen er altså den samme både på tvers av forsøks- og referanseskolene, og på tvers av fagene, og er i tråd med det statistiske, nasjonale forholdet mellom standpunktkarakterer og eksamensresultater.

Størrelsen på differansen mellom gjennomsnittlig standpunkt- og eksamenskarakter varierer imidlertid mellom forsøksfagene. Avstanden mellom søylene som viser gjennomsnittlig standpunkt- og eksamenskarakter i hvert fag (henholdsvis mørk og lys blå søyle for forsøksskolene, og mørk og lys grønn søyle for referanseskolene) illustrerer størrelsen på differansen mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. Når avstanden mellom de parvise søylene i hvert fag er tilnærmet like, betyr det at det er liten forskjell mellom forsøks- og referanseskolene. I denne figuren fremgår det at differansen er nokså lik i både samfunnsfaglig engelsk (0,7 for både forsøks- og referanseskoler), politikk og menneskerettigheter (henholdsvis 0,6 og 0,5 for forsøks- og referanseskoler), og rettslære 2 (henholdsvis 0,7 og 0,8 for forsøks- og referanseskoler). Ingen av disse forskjellene er statistisk signifikante. Dette indikerer at eksamensformen med tilgang til Internett har hatt liten innvirkning på eksamensresultatene i disse fagene, verken i positiv eller negativ retning, ettersom de er tilnærmet like ved forsøks- og referanseskolene.

³⁴ Internasjonal engelsk: 136 forsøksselever, 77 referanselever. Samfunnsfaglig engelsk: 91 forsøksselever, 33 referanselever. Politikk og menneskerettigheter: 75 forsøksselever, 35 referanselever. Rettslære 2: 44 forsøksselever, 33 referanselever. I de øvrige fagene er antallet karakterer så lavt at disse ikke er representert i analysen som ser på forskjeller mellom fagene.

I internasjonal engelsk er forskjellen mellom forsøks- og referanseskolene noe større. Mens den gjennomsnittlige standpunkt karakteren er tilnærmet lik blant elevene i de to skolegruppene, er den gjennomsnittlige eksamens karakteren lavere ved referanseskolene. Dette gir en differanse på 0,7 ved forsøksskolene, og 1,1 ved referanseskolene.³⁵ Denne forskjellen er statistisk signifikant, innenfor et signifikansnivå på 5 %. Internasjonal engelsk er dermed det eneste faget hvor det kan observeres en forskjell i resultater mellom elever som har hatt tilgang til Internett, og elever som ikke har hatt slik tilgang. Analysen gir ikke grunnlag for en forklaring av dette funnet.

4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på relevans, nytte og resultater. Som tidligere beskrevet handler eksamensformens relevans blant annet om at eksamen har sammenheng med undervisningsform og med arbeidsmåter i arbeidsliv og samfunn for øvrig. Når det gjelder nytte og relevans, er det lite endringer å spore i årets rapportering, sammenlignet med fjorårets. Som ved tidligere års rapporteringer er det elevene som er mest positive til eksamensordningen, etterfulgt av lærerne. Sensorene skiller seg ut som vesentlig mer negative til eksamensformens relevans og nytte sammenlignet med de øvrige to gruppene. Den samme modningen som har vært sett tidligere blant lærerne, finner vi foreløpig ikke blant sensorene. Det kan blant annet skyldes at sensorene ikke har vært like tett på forsøket, med unntak av de som også er lærere ved forsøksskoler. Etersom deler av sensorgruppen skiftes ut og er ny for hvert år, kan dette anta å påvirke gruppens svar når det gjelder opplevd relevans og nytte. Antagelsen om at en eventuell modningsprosess vil ta lenger tid blant sensorene, synes derfor styrket.

I begrunnelser for hvorfor eksamensordningen vurderes som en god ordning, peker elevene spesielt på muligheten til å sjekke og dobbeltsjekke informasjon, bruke oppdatert statistikk og aktualisere temaene i besvarelsen. Å ha tilgang til Internett på eksamensdagen beskrives som både betryggende, men også potensielt som en ulempe. Noen av elevene oppgir å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i å vurdere kilder fra Internett. De er samtidig usikre på egen evne til å bruke og referere kilder korrekt/unngå plagiat.

Også lærerne har i høy grad vurdert ordningen som god. Dette baserer de primært på at Internett er et sentralt arbeidsverktøy i faget, samt en naturlig del av utviklingen samfunnet er i. Flere peker også på at en del fag har så omfattende læreplan at det er nesten umulig å undervise tilstrekkelig i alle aktuelle temaer. At elevene har tilgang til Internett anses derfor som en nødvendighet for å besvare eksamensoppgavene på en god måte. Dette synet støttes også av elevene, og at læreplanen i mange skolefag i dag er for omfattende, er også en av Ludvigsen-utvalgets³⁶ hovedkonklusjoner. Innad i sensorkollegiet er det større sprik. Noen sensorer deler lærernes syn på at bruk av Internett ligner måten elevene arbeider på i faget gjennom året, og bidrar til å forberede elevene til studier og arbeidsliv. De som mener det er en mindre god ordning, mener elevene mister fokus, at det skaper mer stress og tar for mye tid på selve eksamensdagen. Flere påpeker også at det hemmer læringen gjennom året dersom man ser på Internetttilgang som en hvilepute.

Når det gjelder fordeling mellom fagene, er det elevene i politikk og menneskerettigheter som oppgir å ha størst utbytte av Internett på eksamen, etterfulgt av elever i medie- og informasjonkunnskap. Elever i rettslære oppgir i minst grad å ha utbytte av Internett. Men også her oppgir en forholdsvis høy andel at de har utbytte av Internetttilgangen.

³⁵ Elevene ved referanseskolene har for øvrig har fått karakterer som gjenspeiler det nasjonale gjennomsnittet på eksamen i internasjonal våren 2015. Elevene ved forsøksskolene har oppnådd bedre resultater enn det nasjonale gjennomsnittet. Både forsøks- og referanseskoleelevene har oppnådd bedre eksamens karakterer enn det nasjonale snittet i de øvrige tre fagene. Kilde: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Karakterer/forelopig-karakterstatistikk-eksamen-varen-2015/>

³⁶ NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Mens elevene i høy grad mener at tilgang til Internett var en fordel på eksamen, mener verken lærere eller sensorer dette i samme grad. Andelen sensorer som mener *elevene fikk en fordel sammenlignet med en tradisjonell eksamen uten Internetttilgang*, har sunket fra 54 prosent i 2014 til 37 prosent i 2015. På samme måte er det kun en liten andel sensorer som mener de ser stor/betydelig forskjell på besvarelsen med og uten Internetttilgang. Dette støttes også av kvalitative data. I den grad sensorene ser en forskjell, påpekes det at besvarelsene kan bære mer preg av «klipp- og lim». Dette kan imidlertid ikke føres direkte tilbake til Internetttilgangen på eksamensdagen, ettersom innlimt tekst også kan stamme fra forberedelsesdagen.

Lærere og sensorer mener fortsatt at det er de faglig sterke elevene som vil ha størst muligheter til å vise sin kompetanse på eksamen med denne eksamensordningen. Samtidig mener 57 prosent av sensorene at elever med gode IT-ferdigheter vil ha en fordel ved denne eksamensformen, sammenlignet med andre. Andelen lærere som mener det samme, har sunket fra 71 prosent i 2014, til kun 29 prosent i årets rapportering.

Analyser av eksamensresultatene viser at elevene både ved forsøks- og referanseskolene har oppnådd bedre resultater ved standpunkt enn til eksamen. Den gjennomsnittlige (negative) differansen mellom eksamensresultater og standpunktkarakter er noe høyere ved referanseskolene enn ved forsøksskolene³⁷, men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. Det kan følgelig ikke slås fast at tilgang til Internett har en bestemt innvirkning på eksamensresultatene, verken i positiv eller negativ retning. Analyser av svakt og sterkt presterende elevers resultater på eksamen, viser videre at det ikke er noen statistisk signifikant forskjell mellom svakt eller sterkt presterende elever ved henholdsvis forsøks- og referanseskolene. Det kan derfor konkluderes med at tilgang til Internett ikke utgjør noen fordel (eller ulempe) for en bestemt gruppe elever (verken svakt eller sterkt presterende). Ser man nærmere på de ulike fagene, er det kun i internasjonal engelsk vi finner en forskjell i resultater mellom elever som har hatt tilgang til Internett, og elever som ikke har hatt slik tilgang.

³⁷ Forsøksskoler: gjennomsnittlig standpunktkarakter er 4,4, mens gjennomsnittlig eksamenskarakter er 3,7. Referanseskoler: gjennomsnittlig standpunktkarakter er 4,5, mens gjennomsnittlig eksamenskarakter er 3,6. Forskjellen mellom elevenes gjennomsnittlige karakter ved forsøks- og referanseskolene er ikke statistisk signifikant.

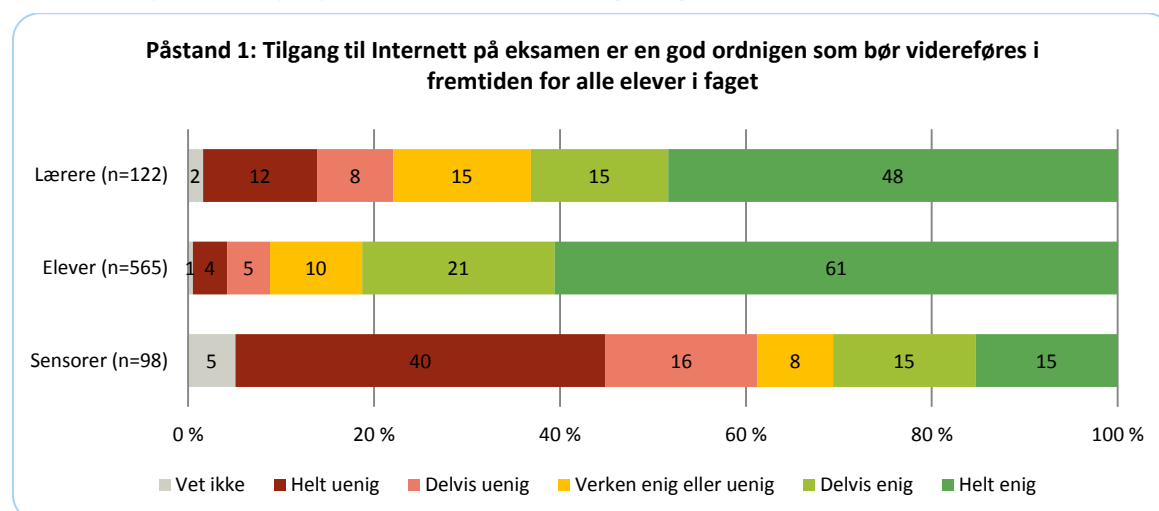
5. BØR EKSAMEN MED TILGANG TIL INTERNETT BLI EN ORDINÆR EKSAMENSORDNING?

I årets evaluering, har elever og lærere ved forsøksskolene, samt sensorer, blitt bedt om å ta stilling til tre påstander om videreføring av ordningen med tilgang til Internett på eksamen. De tre påfølgende figurene viser respondentgruppenes svar på disse påstandene. De kvalitative intervjuene (både før og etter eksamen) har også inneholdt spørsmål om hvorvidt og på hvilken måte denne eksamensformen egner seg som en normal eksamensordning, herunder på alle skoler og i alle fag. Spørreundersøkelsen har også inneholdt åpne svarfelt, der respondentene har hatt mulighet til å beskrive og utdype sine synspunkter på hvorvidt ordningen bør videreføres i fremtiden. Kapitlet inneholder følgelig også funn fra disse delene av evalueringen.

5.1 Bør eksamen med Internett videreføres for alle elever i de respektive fagene?

Figur 5.1 viser elevenes, lærernes og sensorenes vurderinger av om eksamensordningen med tilgang til Internett bør videreføres for alle elever i faget.

Figur 5.1 Elevenes, lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes vurderinger om videreføring av eksamensordningen med tilgang til Internett PÅSTAND 1 (2015)



Som vi kan lese av figur 5.1, er det stort sprik mellom respondentgruppene når det gjelder synet på om eksamen med tilgang til Internett er en ordning som bør videreføres for alle elever i faget. Et overveiende flertall av elevene, til sammen 82 prosent, er helt enig (61 prosent) eller delvis enig (21 prosent) i dette. Det er også et flertall av lærerne, til sammen 63 prosent, som er helt eller delvis enig i at eksamensordningen bør videreføres for alle elever i faget. Sensorene er imidlertid vesentlig mer negative til en videreføring av ordningen. I denne gruppen er 56 prosent helt eller delvis uenig i en videreføring for alle elever i faget, mens 30 prosent sier seg helt eller delvis enig i påstanden. Sensorene stiller seg med andre ord vesentlig mer skeptiske til at eksamensformen bør videreføres i fremtiden, for alle elever i faget, sammenlignet med det både lærere og elever gjør.

I spørreundersøkelsen har respondentene også hatt mulighet til å beskrive og utbrodere sine synspunkter på hvorvidt ordningen bør bli en normal eksamensform i fremtiden.

Flere av elevene er opptatt av at dersom dette skal bli en normal eksamensform i fremtiden, egner den seg best for fag der man innhenter og arbeider med dagsaktuelle temaer og der drøfting og refleksjon står sentralt. På den annen side mener elevene at eksamensordningen egner seg mindre godt for realfag, slik som matte, fysikk og kjemi. For faget norsk, er elevene noe mer delt. Mens noen mener faget egner seg godt for denne ordningen, mener andre det egner seg dårlig.

Flere av dem som er positive til eksamensordningen viser til at man har tilgang til Internett i både undervisningssammenheng, samt i livet for øvrig og at det derfor er naturlig at man også har det på eksamen. Noen etterlyser klarere retningslinjer for fusk og plagiat og enkelte mener eksamen bør forlenges tidsmessig. Det pekes også på rettferdighet: at det bør være en ordning som gjelder for alle eller ingen. Følgende sitater illustrerer noen av forutsetningene som elevene er opptatt av:

«[Jeg] syns fag der du må drøfte/diskutere basert på fakta kan være gode kandidater til bruk av Internett, men realfag som biologi, kjemi, fysikk og matte bør ikke ha disse ordningene da dette hadde gjort det vanskelig å gjøre oppgavene utfordrende nok for elevene, fordi de ellers bare kunne søkt opp svaret fordi i disse fagene er det ett svar, ikke flere riktige besvarelser (som oftest).»

«[Hvis tilgang til Internett under eksamen skal bli en normal eksamensform] bør [det] bli mye klarere grenser for hva som er juks - er det å lese en blogg juks? Lese kommentarfelter?»

«Hvis Internett skal bli en normal eksamensform burde eksamenstiden forlenges. Leting og henting av informasjon på Internett opptar viktig tid av eksamen. 5 timer blir i minste laget.»

Lærere som har gitt utfyllende svar på hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en normal eksamensform i fremtiden, er delt i synet på dette. Mens flere mener det ikke bør bli en normal ordning, er det andre som mener dette bør bli normen i fremtiden. Noen av lærerne peker på at denne eksamensformen fordrer bedre tilpasning av eksamensoppgavene dersom det skal være en ordning for fremtiden, bedre muligheter for å avsløre fusk, samt tilrettelagt undervisning med tilstrekkelig IKT og kildekritikk. Også mange av lærerne mener man bør skille mellom ulike fag. Det pekes på at eksamensordningen ikke bør innføres for fremmedspråk, men at den kan egne seg for fag som politikk og menneskerettigheter og samfunnsfaglig engelsk. Følgende sitater illustrerer noen av disse synspunktene:

«I informasjonens tidsalder er det viktig at elevene er fullstendig klare over hvordan de på best måte kan bruke informasjon uten at det blir plagiat og at det har en supplerende effekt. Jeg stiller meg positiv til bruk av Internett under eksamen som en del av normen. Dog er det viktig at elever allerede fra et tidlig klassetrinn er trent i god bruk av IKT og kildekritikk.»

«Som tysklærer kan jeg si at det absolutt ikke bør bli normalordning i fremmedspråk. Som norsklærer er jeg ikke like kategorisk, men heller klart i retning av at det heller ikke der bør tas i bruk. Politikk dreier seg i større grad om å skrive fagartikkel med en viss lengde og med bruk av noter ofte knyttet til kilder på nettet. I norsk er det gjerne mange flere elever som skal kontrolleres, og jeg kan ikke tenke meg at det er praktisk mulig å hindre kommunikasjon effektivt.»

«Da jeg mener at alle hjelpemidler som brukes på en god måte styrker elevenes besvarelser, synes jeg de bør få tilgang også på Internett. Men det bør være fokus på å unngå juks.»

Også sensorene er delt i synet på hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en normal eksamensform i fremtiden. Noen sensorer oppgir at det kan være en god ordning dersom man endrer undervisningsformen gjennom året og gir opplæring i kritisk kildebruk, samt i større grad tilrettelegger eksamensoppgavene for denne eksamensformen. Andre mener man bør gå bort fra Internetttilgang, noen også fra alt av hjelpemidler, ettersom høyskoler og universiteter ikke tilla-

ter dette på eksamen. Det fremkommer også noen synspunkter på hvilke fag som eventuelt egner seg bedre og dårligere. Mens noen av sensorene mener ordningen egner seg dårlig for fremmedspråk, mener andre den egner seg bedre for fag innen programområdet språk og samfunn. Følgende sitater viser noen av disse synspunktene:

«Om vi satser mer på kritisk kildebruk, og bygger Internettbaserte oppgaver hvor de skal selvstendig vurdere kilder, kildebruk, osv - det er en helt annen sak. I et sånt tilfelle hadde jeg endret mening om Internetttilgang øyeblikkelig. (det vil si til det positive- vår tilføyelse) »

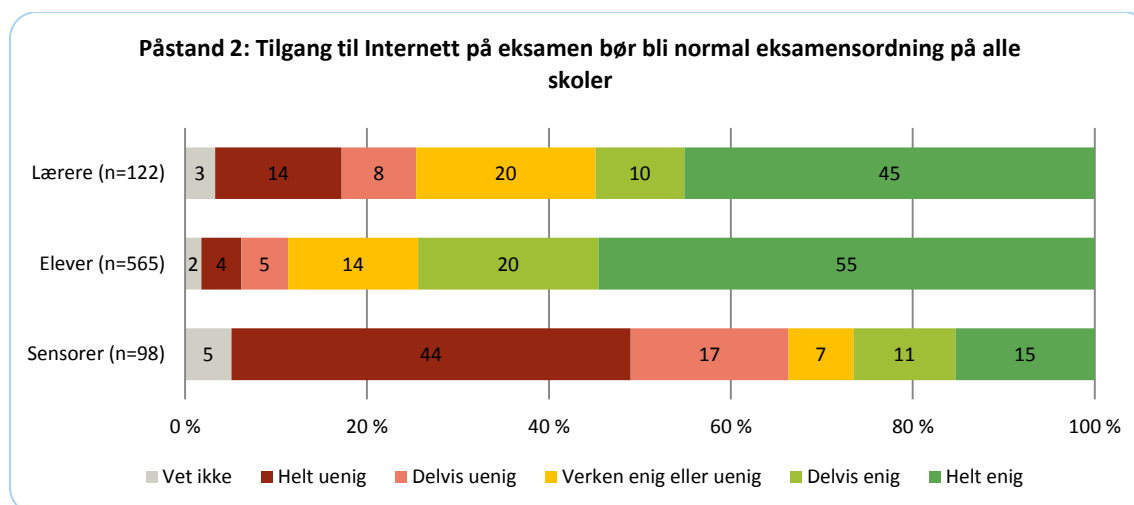
«Hvorfor skal dette være normen på videregående skole, når universitet og høyskoler overhodet ikke tillater dette? Det vanskeliggjør ytterligere overgangen for elevene (og jeg har fått mange tilbakemeldinger på dette).»

«Jeg ser helt tydelig at tilgang til Internett er en hemsko for svake elever og at det ikke er til noen spesiell hjelp for sterke elever. Videre gjør det sensureringen svært vanskelig, og faren for feilaktig karaktersetning øker betraktelig. Vi ser også at jo flere hjelpemidler elevene får bruke på eksamen, jo vanskeligere blir eksamensoppgavene.»

5.2 Bør eksamen med Internett bli normal eksamensordning på alle skoler?

Respondentene ble videre spurt om å ta stilling til om eksamensordningen burde bli en normal eksamensordning på alle skoler. Fordelingen blant respondentgruppene vises i figur 5.2.

Figur 5.2 Elevenes, lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes vurderinger om videreføring av eksamensordningen med tilgang til Internett PÅSTAND 2 (2015)



Figur 5.2 viser omtrent det samme mønsteret som vi så i figur 5.1: elevene er den gruppen som stiller seg mest positive til innføring av ordningen på alle skoler, deretter følger lærerne. Sensorene på sin side er vesentlig mer delt i sine oppfatninger og stiller seg i større grad negative til at ordningen bør innføres på alle skoler i fremtiden. Et stort flertall av elevene, til sammen 75 prosent, er helt enig (55 prosent) eller delvis enig (20 prosent) i at ordningen bør innføres som en normal eksamensordning på alle skoler. Flertallet (55 prosent) av lærerne er også positive til dette, hvorav 45 prosent er helt enig og 10 prosent er delvis enig i at dette er en god idé. Sensorene er som nevnt mer skeptiske og kun 26 prosent av sensorene er helt eller delvis enig i at ordningen bør innføres på alle skoler. Tilsvarende er 61 prosent av sensorene helt uenig (44 prosent) eller delvis uenig (17 prosent) i at dette er en god idé.

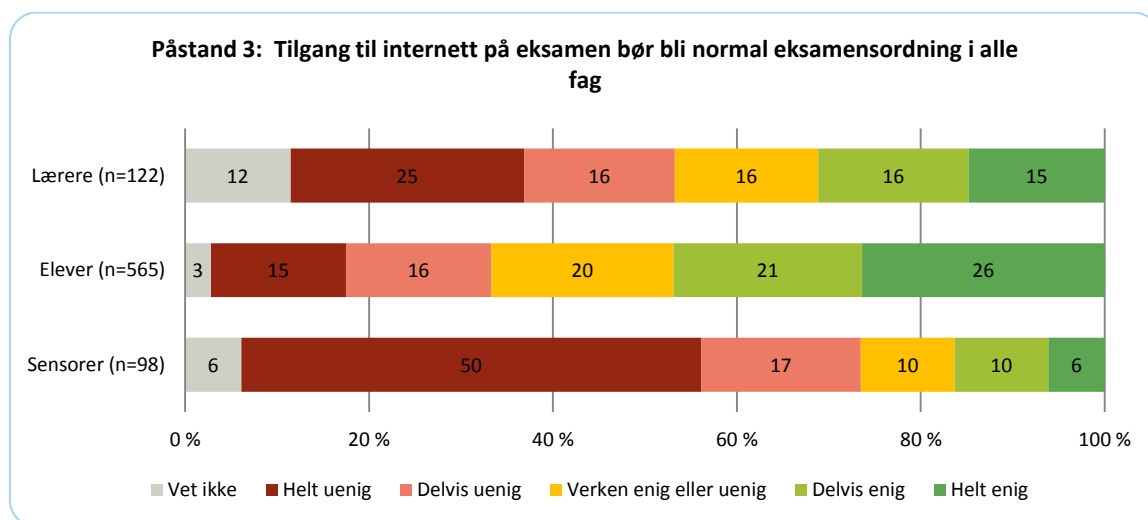
I de kvalitative intervjuene har informantene også fått spørsmål om hvilke forutsetninger som må være tilstede ved skolene, for at dette skal være en god eksamensordning. Elementer som trekkes frem er at skolene må vite om eksamensordningen i god tid, aller helst fra starten av skole-

året slik at lærerne kan tilrettelegge undervisningen og forberede elevene tilstrekkelig gjennom året. Videre nevnes det at man bør ha en kompetent IT-avdeling, lærere som er motiverte for eksamensordningen, samt jobbe aktivt med kildebruk og kildekritikk gjennom året. Ved forsøkskolene oppgir flere lærere at de jobber med å lære elevene gode søk, bevisstgjøre dem på hva som er hensiktsmessig bruk av Internett under eksamen, herunder bruke Internett til korte, avgrensede og spissede søk, og at Internett er ment som et supplement til den kompetansen eleven har opparbeidet seg gjennom året. I mange tilfeller synes informantene å ta det som en selvfølge at det tekniske er i orden ved skolene, herunder utstyr, nettkapasitet mv. Inntrykk fra casebesøkene er at forsøksskolene opplever svært lite utfordringer knyttet til den tekniske gjennomføring av eksamen.

5.3 Bør eksamen med Internett bli normal eksamensordning i alle fag?

Respondentene fikk også spørsmål om hvorvidt de var enige i at tilgang til Internett på eksamen bør bli en normal eksamensordning i alle fag. Figur 5.3 illustrerer respondentgruppens svar.

Figur 5.3 Elevenes, lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes vurderinger om videreføring av eksamensordningen med tilgang til Internett PÅSTAND 3 (2015)



Som vi kan lese av figur 5.3, er det noe større spredning innad i elev- og lærergruppen når det gjelder påstanden om hvorvidt tilgang til Internett under eksamen bør bli en normal eksamensordning i alle fag, sammenlignet med sensorgruppen. Totalt er det 47 prosent av elevene som sier seg helt eller delvis enig i at *tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning i alle fag*, mens 31 prosent er helt eller delvis uenig. Blant lærerne er det flere som er uenig i dette (41 prosent), enn de som er enig (31 prosent). Sensorene er den respondentgruppen som er mest negativ til at ordningen bør innføres i alle fag. I denne gruppen er 67 prosent helt uenig (50 prosent) eller delvis uenig (17 prosent) i at tilgang til Internett bør bli en normal eksamensordning i alle fag. Kun 16 prosent av sensorene er helt eller delvis enig i at ordningen bør innføres for alle fag. Det er interessant og kanskje noe overraskende å se at også elevene har en reflektert holdning til hvorvidt Internettilgang egner seg for alle fag. Man kunne hatt en antagelse om at elevene ville ønsket alle typer hjelpemidler velkommen på eksamen. Figur 5.3 viser imidlertid at også denne gruppen reflekterer over fordeler og ulemper ved eksamensformen, spesielt når det kommer til ulike fag.

Oppfølgende intervjuer med sensorene i etterkant av sensuren, støtter funnene i spørreundersøkelsen som viser at sensorene er delt i synet på hvorvidt ordningen egner seg for alle fag. I de tilfeller der sensorene har skilt mellom fagene, er det noen som fremhever norsk og samfunnsfagene som relevante for ordningen, mens realfag, fremmedspråk, rettslære, historie og samfunnsøkonomi er fag som nevnes som mindre relevante for denne eksamensordningen. En del av sensorene har imidlertid ikke ønsket eller ment seg i stand til å besvare dette for fag de selv ikke kjenner godt.

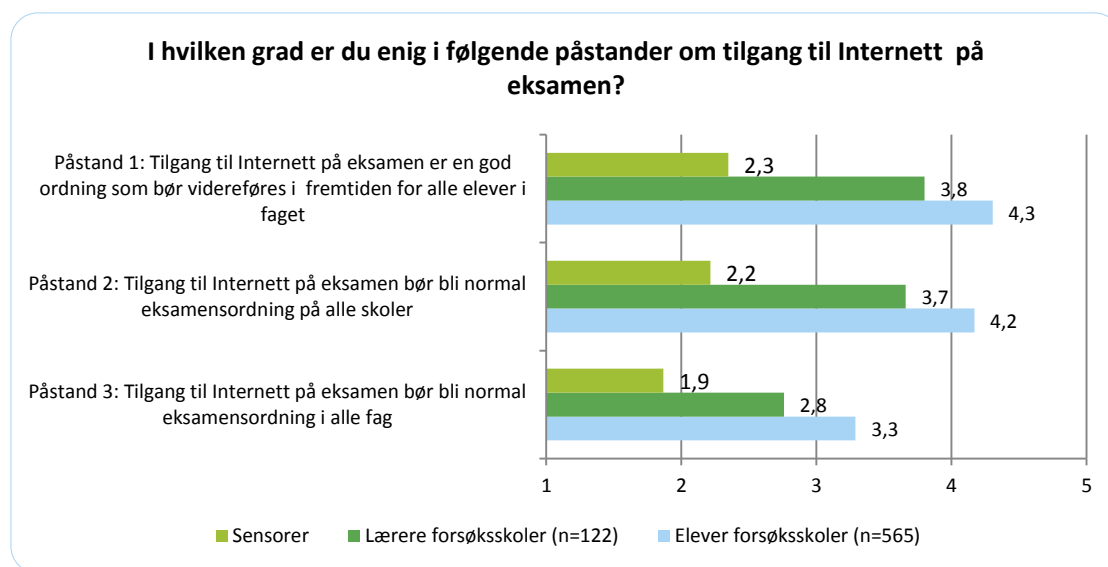
Data fra casebesøk viser også at en del lærere anser det som mer hensiktsmessig og relevant med eksamen med Internett for fag som på ulike måter omhandler samfunnsaktuell tematikk, herunder politikk og menneskerettigheter og samfunnsfaglig engelsk, mindre aktuelt for naturvitenskapelige fag som matte, kjemi, fysikk m.v. Heller ikke lærerne har ønsket eller ment seg i stand til å besvare spørsmålet om hvilke fag som egner seg, for andre fag enn fag de underviser i eller kjenner godt selv. Det har derfor vært vanskelig å innhente synspunkter på alle fag. Noe av det som fremheves som vesentlig når man skiller mellom fag som egner seg godt og dårlig for ordningen, synes imidlertid å handle om kompetansemål, fagenes egenart og eksamensoppgaven. Vi illustrerer hva vi mener med dette, med sitater fra casebesøkene:

«I naturfag er tendensen for fusk ekstra ømfintlig da det er to streker under svaret»

«Fag som egner seg er fag hvor man skal diskutere teori, drøfte ting fra ulike sider»

Figur 5.4 viser elevenes, lærernes og sensorenes gjennomsnittlige vurdering av de samme påstandene om tilgang til Internett på eksamen. Gjennomsnittet er regnet ut fra en 5-punktskala, der 1 tilsvarer «helt uenig» og 5 tilsvarer «helt enig». Respondenter som har svart «vet ikke» er utelatt fra gjennomsnittsberegningene.

Figur 5.4 Elevenes, lærernes (kun forsøksskoler) og sensorenes gjennomsnittlige vurderinger om videreføring av eksamensordningen med tilgang til Internett PÅSTAND 1-3 (2015)



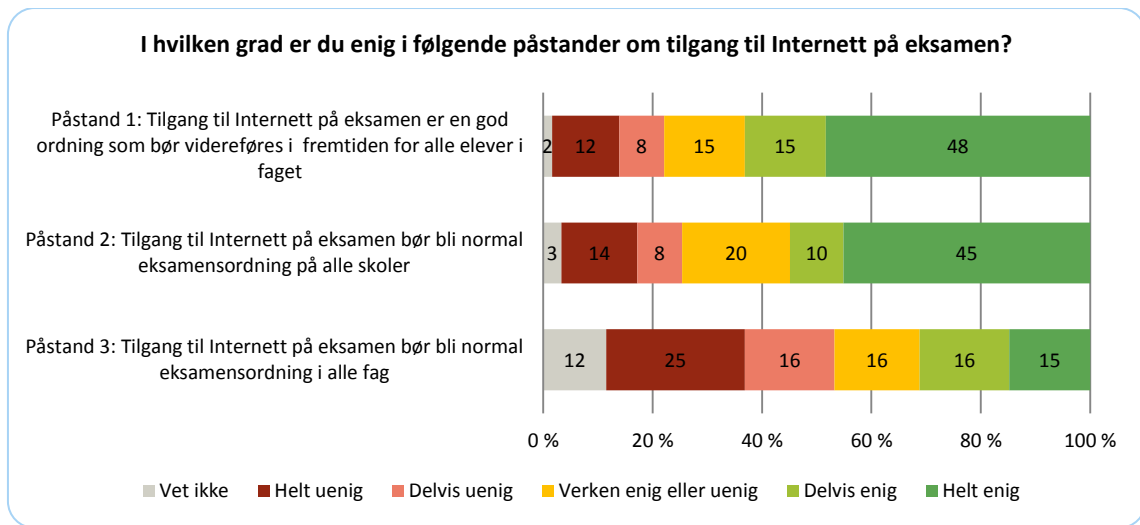
Figur 5.4 illustrerer det samme som figur 5.1-5.3, nemlig at elevene, etterfulgt av lærerne, er de mest positive til en videreføring av eksamensordningen, mens sensorene er mer skeptiske. Fordelingen innad og mellom respondentgruppene er forholdsvis lik når det kommer til påstanden om en videreføring for alle elever i faget (påstand 1) og en videreføring til alle skoler (påstand 2). Når det kommer til spørsmålet om ordningen bør innføres i alle fag, er alle respondentgruppene mer skeptiske. Fordelingen mellom gruppene er imidlertid relativt lik som for de øvrige spørsmålene.

I de neste avsnittene, illustrerer og beskriver vi hvordan henholdsvis lærere, elever og sensorer har svart på påstandene over, med hensikt om å tydeliggjøre hvordan hver respondentgruppe stiller seg til de tre påstandene.

5.3.1 Lærere

Figur 5.5. viser hvordan lærerne stiller seg til de tre påstandene.

Figur 5.5 Lærernes vurdering av tilgang til Internett på eksamen.

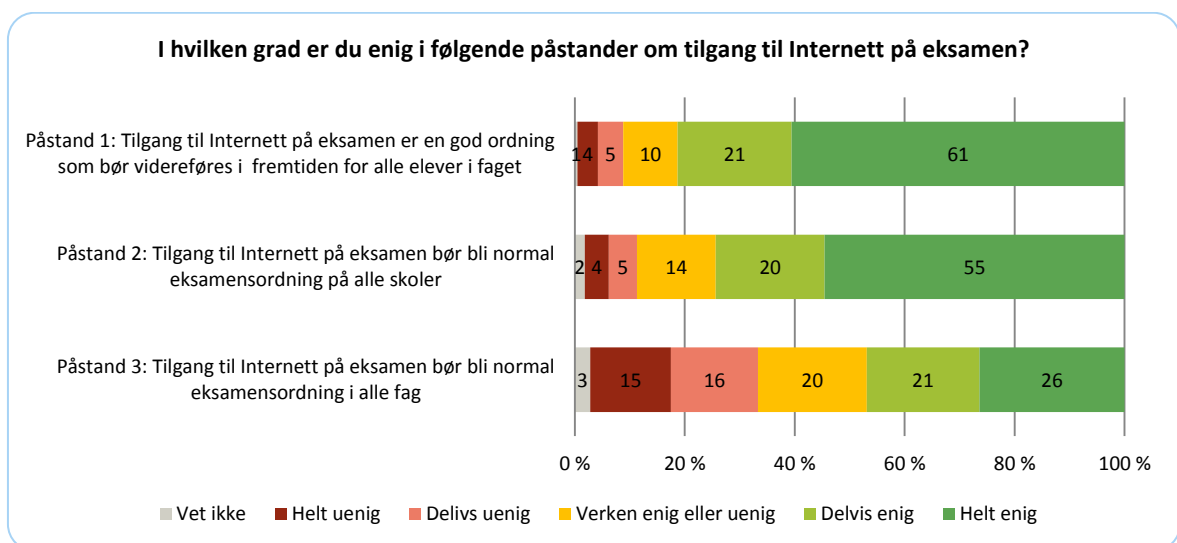


Som man kan se av figur 5.5, er majoriteten av lærerne helt eller delvis enig i en videreføring i fremtiden for alle elever i faget (påstand 1), samt en videreføring på alle skoler (påstand 2). 63 prosent av lærerne er helt eller delvis enig i at tilgang til Internett på eksamen bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget. 20 prosent av lærerne er helt eller delvis uenig i at dette er en god ide. Når det gjelder hvorvidt eksamensordningen bør innføres på alle skoler, er 65 prosent av lærerne helt eller delvis enig i dette. 22 prosent er helt eller delvis uenig. Svarfordelingen er med andre ord forholdsvis lik på de to første påstandene. Når det gjelder påstand 3: hvorvidt tilgang til Internett på eksamen bør bli en normal ordning i alle fag, er lærerne vesentlig mer delt. Kun 31 prosent er helt eller delvis enig i dette, mens 41 prosent er helt eller delvis uenig. 28 prosent av lærerne har enten svart at de ikke vet, eller de sier seg verken enig eller uenig i påstanden.

5.3.2 Elever

Figur 5.6 illustrerer hvordan elevene stiller seg til de samme tre påstandene.

Figur 5.6 Elevenes vurdering av tilgang til Internett på eksamen. Forsøksskole n=565 (2015)

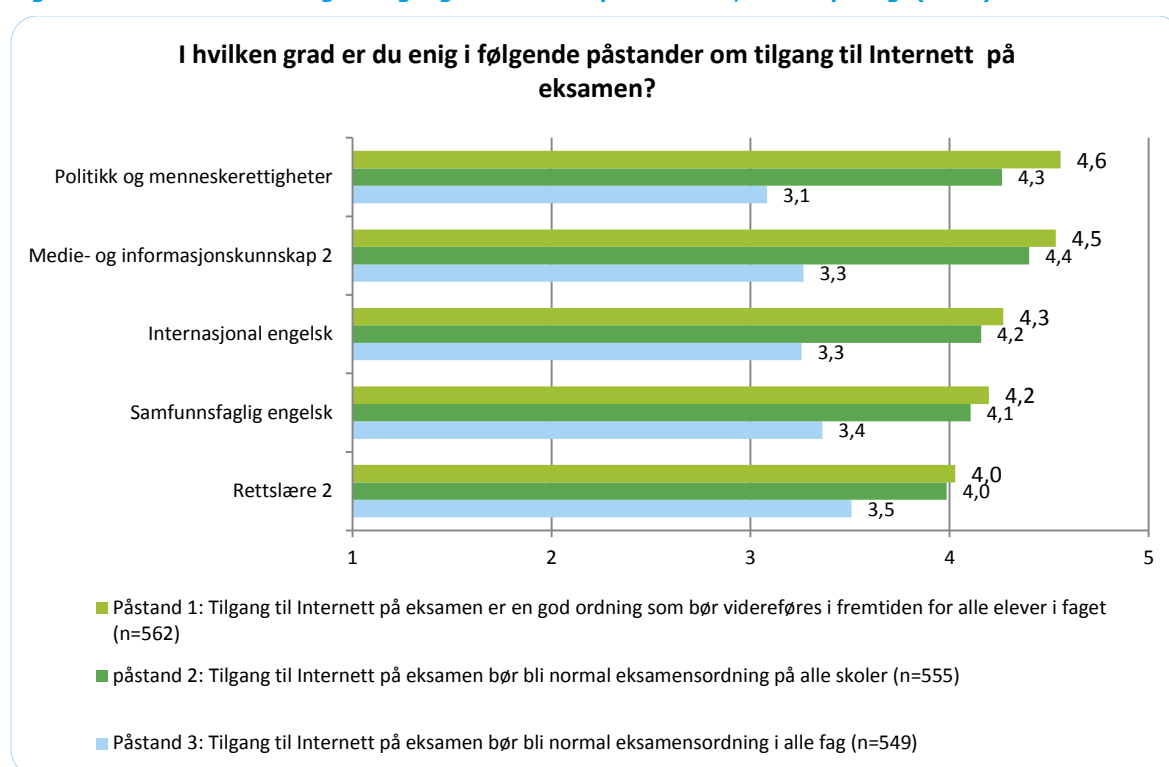


Som vi kan lese av figur 5.6, er en stor andel av elevene helt eller delvis enig i at ordningen bør innføres i fremtiden for alle elever i faget (82 prosent). Kun 9 prosent av elevene er uenig i denne påstanden.

Videre er 75 prosent av elevene helt eller delvis enig i at tilgang til Internett på eksamen bør bli en normal eksamensordning på alle skoler. Også for denne påstanden er det kun 9 prosent av elevene som sier seg helt eller delvis uenig. Når det gjelder den tredje påstanden, er også elevgruppen mer delt. Mens 47 prosent sier seg enig i at tilgang til Internett på eksamen bør bli en normal eksamensordning i alle fag, er 31 prosent helt eller delvis uenig i dette. Det er også en forholdsvis stor andel av elevene (20 prosent), som svarer at de verken er enig eller uenig i dette. Som tidligere nevnt, kan dette bety at elevgruppen ikke ukritisk omfavner alle hjelpemidler i ethvert fag, men reflekterer over eksamensformens egnethet for de ulike fagene. Forskjellene i svarene på de ulike påstandene, kan selvfølgelig også bety at elevene synes det er vanskelig å vurdere fag der de ikke har førstehåndskjennskap til ordningen eller fag de har mindre forhold til.

Figur 5.7 viser elevenes vurdering av tilgang til Internett på eksamen, fordelt på fag. Figuren viser et gjennomsnitt for enighet i påstandene på en skala fra 1 til 5, der 1 tilsvarer helt uenig og 5 tilsvarer helt enig.³⁸

Figur 5.7 Elevenes vurdering av tilgang til Internett på eksamen, fordelt på fag. (2015)



Av figuren kan vi lese at elevene i de ulike fagene, er forholdsvis samstemte i synet på de tre påstandene. Figuren viser også, som vi også så i forrige figur, at elevene i størst grad er enig i påstand 1, der de tar stilling til om tilgang til Internett på eksamen bør videreføres for det respektive faget. Deretter følger påstand 2 og til sist påstand 3.

Når vi tar for oss de ulike fagene, ser vi at det er elever tilknyttet faget politikk og menneskerettigheter som i størst grad sier seg enig i at tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres for alle elever i faget (gjennomsnittlig enighet = 4,6). Også elever i medie- og informasjonskunnskap 2 scorer høyt (gjennomsnittlig enighet = 4,5) på den første påstanden. Elever tilknyttet rettslære 2 er de som er minst enig i denne påstanden sammenlignet med elever tilknyttet øvrige fag (gjennomsnittlig enighet = 4,0). Forskjellen i enighet for den første påstan-

³⁸ Grunnet få respondenter i fagene Kommunikasjon og kultur 2 og Reiseliv og språk 2, er disse fagene ikke gjengitt i figuren. Respondenter som har svart «vet ikke» på påstandene er utelatt fra gjennomsnittsberegningene. Derfor vil «n» variere noe i de tre påstandene.

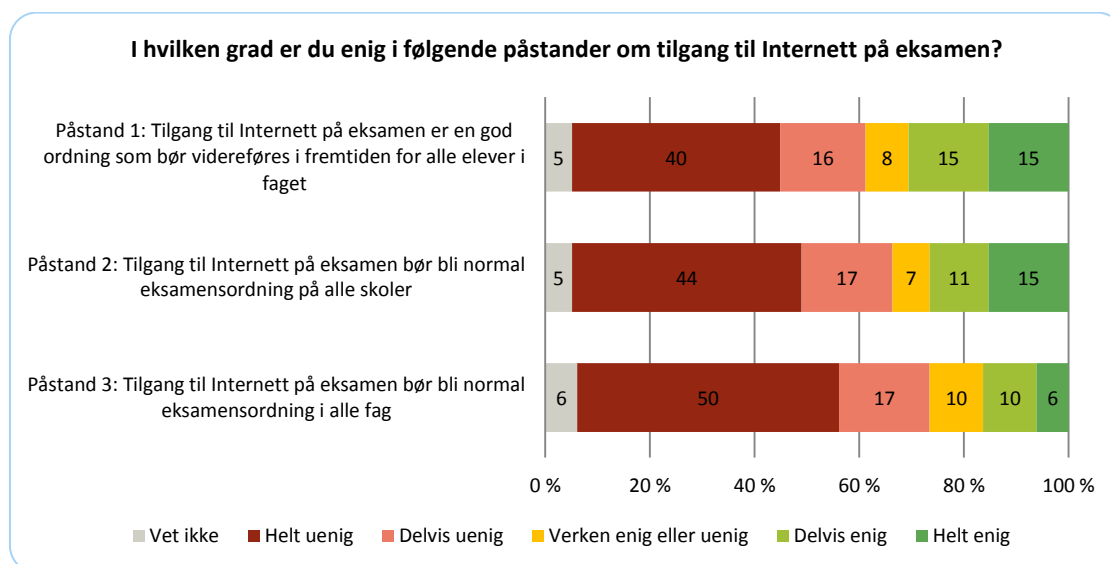
den, mellom elever i politikkfaget og elever i rettslære 2, er statistisk signifikant. Ser man på påstand 3, finner man motsatt mønster. Her er det elevene i politikk og menneskerettigheter som er minst enig, mens elever som tok rettslære 2 er de som er mest enig i denne påstanden, sammenlignet med elever fra øvrige fag. Forskjellen er derimot ikke statistisk signifikant.

Som tidligere nevnt, har både elever og lærere også i de kvalitative intervjuene fremhevet fag som antas å egne seg bedre og dårligere for denne eksamensformen. I den sammenheng er det særlig politikk og menneskerettigheter og de to engelskfagene som har vært trukket frem som fag som kan egne seg godt. Dette oppleves å være fag der læreboken kan være forholdsvis raskt utdatert, der det er stort behov for å innhente dagsaktuelt fagstoff og der Internett i mange tilfeller også er godt integrert i undervisningen. Når det gjelder rettslære, har særlig lærerne gitt uttrykk for at det er noe mindre relevant med Internetttilgang i dette faget.

5.3.3 Sensorene

Figur 5.8 viser sensorenes syn på de tre påstandene som omhandler en eventuell videreføring av eksamensformen i fremtiden.

Figur 5.8 Sensorens vurdering av tilgang til Internett på eksamen (n=98) (2015)



Som figur 5.8. illustrerer, er sensorene forholdsvis uenige i alle de tre påstandene om videreføring av eksamensformen. Ser man på hver enkelt påstand, er 56 prosent helt eller delvis uenig i påstand 1: tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget. 30 prosent er helt eller delvis enig i påstanden. 61 prosent er helt eller delvis uenig i påstand 2, om en videreføring på alle skoler. 26 prosent sier seg helt eller delvis enig. Når det gjelder påstand 3, om videreføring i alle fag, øker andelen som er helt eller delvis uenig til 67 prosent. Kun 16 prosent av sensorene er helt eller delvis enig i at ordningen bør bli en normal eksamensordning i alle fag.

5.4 Driveranalyse (multivariat analyse)

Ved hjelp av regresjonsanalyse har vi undersøkt potensielle drivere som ligger bak respondentenes vurderinger av eksamensordningen og hvorvidt den bør bli en ordinær ordning. Dette har vi gjort ved å studere sammenhenger og effekter av flere variabler samtidig, og vi har kontrollert for effekter av andre variabler når vi har studert sammenhengene. På denne måten gir regresjonsanalysen et bilde av hvordan et sett forklaringsvariabler påvirker (eller «driver») elevenes, lærernes og sensorenes vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.

Før vi går i gjennom resultatene fra driveranalysen, beskriver vi kort vår metodiske tilnærming til den multivariate analysen, herunder operasjonalisering av avhengig variabel og beskrivelse av multivariat regresjonsanalyse.

5.4.1 Metodisk tilnærming

Formålet med å gjennomføre multivariate regresjonsanalyser er å undersøke og beskrive sammenhenger mellom variablene i mer detaljert grad enn i en deskriptiv/bivariat analyse. Ved hjelp av multivariat regresjonsanalyse kan vi undersøke sammenhenger og effekter av flere variabler samtidig, samtidig som vi har mulighet til å kontrollere for effekter av andre variabler. På denne måten gir regresjonsanalysen et bilde av hvordan et sett forklaringsvariabler påvirker respondentenes vurdering av eksamensordningen samlet og hvilke variabler som har selvstendig påvirkningskraft kontrollert for andre forhold. Forklaringsvariablene er analysert simultant i regresjonsanalysen.

Som avhengig variabel har vi konstruert en likeveid, additiv indeks som måler elevenes, lærernes og sensorens vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær eksamensordning. Indeksen er konstruert med utgangspunkt i tre påstander som samtlige elever og lærere ved forsøkskolene, samt sensorene i spørreundersøkelsene ble bedt om å ta stilling til:

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om tilgang til Internett på eksamen?

Påstand 1: Tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget

Påstand 2: Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning på alle skoler

Påstand 3: Tilgang til Internett på eksamen bør bli en normal eksamensordning i alle fag

Disse tre utsagnene samsvarer teoretisk, i og med at utsagnene måler det samme fenomenet, nemlig vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær eksamensordning. Utsagnene har også en statistisk signifikant samvariasjon som indikerer at de statistisk måler det samme fenomenet.³⁹ Det er derfor både et teoretisk og et statistisk grunnlag for å benytte disse utsagnene i en indeks.

Indeksen er konstruert slik at respondentenes svar på den første påstanden er addert med respondentenes svar på den andre og tredje påstanden. Kun respondenter som har besvart disse påstandene er inkludert i indekskonstruksjonen og videre i analysene. Videre er indeksens verdier delt på 3, slik at indeksen har verdier fra 1-5: 1 tilsvarer helt uenig og 5 tilsvarer helt enig. På denne måten blir indeksen et samlet uttrykk for respondentenes vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær eksamensordning.

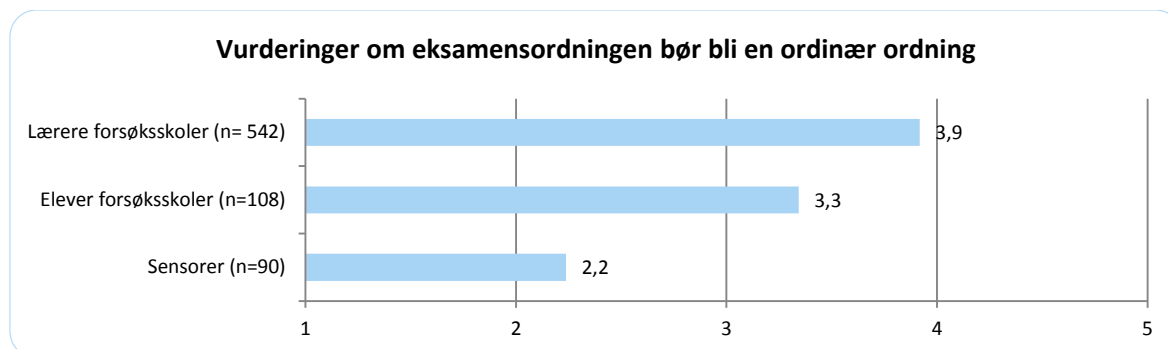
I analysene behandler vi indeksen som en kontinuerlig variabel ettersom indeksen kan sies å måle en underliggende, kontinuerlig skala.⁴⁰ Dermed forutsetter vi en lineær sammenheng mellom indeksen og de ulike forklaringsvariablene/driverne i analysene. Indeksens spredning er tilnærmet normalfordelt, noe som forteller at det er god spredning i respondentenes svar i disse tre spørsmålene. Vi har benyttet lineær regresjonsanalyse (OLS) for å forklare variasjon i respondentenes svar i denne indeksen.

Figur 5.9 viser gjennomsnittsverdiene for de tre respondentgruppene slik indeksen er konstruert.

³⁹ Cronbachs alfa er et statistisk reliabilitetsmål som måler grad av intern konsistens i et indikatorsett fra 0-1.

For elevene er Cronbachs alfa målt til 0,807, for lærerne er det målt til 0,912, og for sensorene målt til 0,946. Indeksene som vurderes har svært sterk intern konsistens, som betyr at respondentene i svært stor grad svarer «likt» på de tre påstandene og at disse statistisk kan sies å svare til det samme fenomenet.

⁴⁰ Tuftes (2000) «En intuitiv innføring i logistisk regresjon», side 64

Figur 5.9 Gjennomsnittlige vurderinger av m tilgang til Internett bør bli en ordinær ordning (2015)

Som vi kan lese av figuren over, er lærerne i snitt mer positive enn elevene og sensorene når det gjelder vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning. Sensorene er langt mer negative i sine vurderinger av om ordningen bør bli en ordinær eksamensordning. Dette er forskjeller vi må ha i bakhodet når vi se på analysene av hvilke drivere som påvirker de ulike gruppenes vurderinger av eksamensordningen.

I det følgende viser vi hvilke sentrale drivere som påvirker disse vurderingene, først blant elever i forsøksskolene, så blant lærere ved forsøksskolene og til sist blant sensorene. Mot slutten av kapittelet oppsummerer vi hvilke drivere som har signifikant sammenheng og selvstendig påvirkningskraft på disse respondentgruppens vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning. Her sammenligner og vurderer vi resultater fra disse analysene for å beskrive likheter og forskjeller mellom de tre respondentgruppene. Samlet vil disse batteriene med variabler kunne beskrive variasjonen i respondentens vurderinger av om eksamensordningen bør bli en normal ordning. Det er viktig å ha i mente at analysen kun inkluderer variabler fra spørreundersøkelsen, og ikke vil kunne forklare hele variasjonen i respondentgruppens vurderinger av eksamensordningen. Med andre ord kan det være forhold som vi ikke har målt som også kan påvirke hvordan de ulike gruppene vurderer eksamensordningen.

5.4.2 Lærernes vurderinger

I det følgende presenterer vi de mest betydningsfulle driverne som påvirker lærernes vurdering av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en ordinær eksamensordning.

Av tabell 5.1 kan vi lese hvilke variabler som har signifikant sammenheng med lærernes vurderinger av ordningen, hvilken retning sammenhengen har, samt styrken på sammenhengen (representert ved beta-koeffisienter). Her er kun variabler som har selvstendig forklaringskraft tatt med. Beta-koeffisientene er standardiserte regresjonskoeffisienter som forteller hvor mye holdninger til elevens muligheter i skolegangen endres ved at man øker verdien på en av de uavhengige variablene med ett standardavvik. Med standardiserte regresjonskoeffisienter er det mulig å sammenligne styrken på forklaringsvariablene innenfor samme analyse, uavhengig av forklaringsvariabelens målenivå.⁴¹ Ustandardiserte koeffisientene kunne vært benyttet for å sammenligne variablenes styrke på tvers av analysene, men ettersom modellene ikke identiske for de tre respondentgruppene har vi valgt å ikke presentere disse. Vi beskriver heller variablenes styrke innenfor de tre analysene og vurderer kvalitativt i hvilken grad de driverne er med på å påvirke de ulike respondentgruppens vurderinger om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning. Sist i tabellen listes variablene som ikke har noen signifikant samvariasjon med elevenes vurdering av ordningen. Selv om disse variablene ikke har noen signifikant sammenheng i modellen hvor alle variablene inngår (altså kontrollert for disse forholdene), kan de likevel ha indirekte effekter via de signifikante variablene. Med andre ord har disse variablene ingen selvstendig forklaringskraft på lærernes vurdering av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.

⁴¹ Skog (2009) *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal, side 232

Tabell 5.1 Drivere som påvirker lærernes vurderinger av eksamensordningen

Variabel	Sammenheng/tolkning	Styrke
Bruk av Internett har vært et integrert tema i opplæringen	Positiv: Dvs. lærere som har brukt Internett som et integrert tema i opplæringen, har en mer positiv vurdering av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = 0,168 (Moderat)
I hvilken grad vurderer du at elevenes IT-ferdigheter er gode nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen?	Positiv: Dvs. jo mer lærerne vurderer elevenes IT-ferdigheter som gode nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen, jo mer positiv er deres vurdering av om tilgang til Internett bør bli en ordinær eksamensordning.	Beta = 0,280 (Sterk)
Jeg mener det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener som gjennomføres på PC	Negativ: Dvs. jo mer enig lærerne er i at det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener, jo mer negativ vurdering har de til at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = 0,347 (Sterk)
Ikke-signifikante variabler/sammenhenger		
Hva er din høyeste fullførte utdanning?		
Hva er din alder?		
Har du tatt etter- og/eller videreutdanning om bruk av IKT i skolen?		
Jeg har brukt Internett i opplæringen i [faget]		
På hvilken måte har elevene fått opplæring i å bruke Internett?:		
1) Bruk av Internett har vært et selvstendig tema i opplæringen		
2) Elevene har fått tips og råd om hvordan de kan søke opp		
3) Elevene har fått tips og råd om hvordan de kan sortere kildene		
Eksamener med Internett har gjort at jeg har endret måten jeg underviser på		
Eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamensformen med tilgang til Internett.		
Elevene fikk en fordel sammenlignet med en tradisjonell eksamen uten Internett.		

Note. Beta = standardiserte regresjonskoeffisienter. Styrken og retningen på disse kan derfor sammenlignes innad i modellen. Fag er benyttet som kontrollvariabel i analysene.

Utover resultatene i tabellen over, er det verdt å merke at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvilke fag lærerne underviser i og hvordan de vurderer om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.

I boksen nedenfor har vi forsøkt å oppsummere funnene fra driveranalysen. Vi mener dette er rimelige tolkninger, selv om årsakssammenhenger som regel er mer sammensatte enn slike oppsummeringer kan gi inntrykk av.

- Lærere som bruker Internett i opplæringen har en mer positiv vurdering av om eksamensordningen bør innføres i fremtiden.
- Dersom lærerne vurderer elevenes IT-ferdigheter til å være gode, er det mer sannsynlig at de stiller seg positive til at eksamensordningen bør innføres i fremtiden.
- Lærere som mener det er lett å fuske med denne eksamensordningen, er i større grad negative til ordningen.

5.4.3 Elevenes vurderinger

I det følgende presenterer vi de mest betydningsfulle driverne som påvirker forsøksskoleelevenes vurderinger av hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en ordinær eksamensordning.

Tabell 5.2 *Driverer som påvirker elevenes vurderinger av eksamensordningen*

Variabel	Sammenheng/tolkning	Styrke
Jeg har fått opplæring i hvordan jeg bør bruke Internett under eksamen	Positiv: Dvs. jo mer elevene er enige i at de har fått opplæring i hvordan de skal bruke Internett under eksamen, i større grad er de enig i at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning	Beta = 0,039 (Svak)
Eksamensoppgaven var godt tilpasset til eksamen med tilgang til Internett	Positiv: Dvs. jo mer elevene er enige i at eksamensoppgavene var godt tilpasset til eksamensordningen, jo mer enige er de i at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning	Beta= 0,036 (Svak)
Jeg mener at eksamen med tilgang til Internett var en fordel for meg	Positiv: Dvs. jo mer elevene er enige i at de hadde en fordel av å ha tilgang til Internett under eksamen, jo mer positiv vurdering har de til at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta =0,326 (Sterk)
Alt i alt, hvor fornøyd er du med eksamensformen med tilgang til Internett	Positiv: Dvs. jo mer fornøyde elevene er med eksamensformen, jo mer positiv vurdering har de til at ordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = 0,374 (Sterk)
Ikke-signifikante variabler/sammenhenger:		
<ul style="list-style-type: none"> • Mine IT-ferdigheter er gode nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen • Jeg har brukt Internett i opplæringen i det aktuelle faget • Jeg har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i det aktuelle faget • Eksamensordningen ble gjennomført på en god måte (uten tekniske eller praktiske problemer) 		

Note: Beta = standardiserte regresjonskoeffisienter. Styrken og retningen på disse kan derfor sammenlignes innad i modellen. Fag er benyttet som kontrollvariabel i analysene.

Utover resultatene presentert i tabellen over, er det verdt å merke at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom elever som har hatt og ikke har hatt forberedelsesdag i forkant av eksamensdagen.

I boksen nedenfor har vi forsøkt å oppsummere funnene fra driveranalysen. Vi mener dette er rimelige tolkninger, selv om årsakssammenhenger som regel er mer sammensatte enn slike oppsummeringer kan gi inntrykk av.

- Elever som har fått opplæring i bruk av Internett under eksamen, er mer positive til å innføre ordningen i fremtiden
- Dersom elevene er enige i at eksamensoppgavene var godt tilpasset eksamensordningen, er de mer positive til at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning
- Elever som mener de hadde en fordel av å ha Internetttilgang, gir mer positive vurderinger av ordningen
- Elever som er fornøyde med eksamensordningen, er mer positive til at ordningen bør bli en ordinær ordning

5.4.4 Sensorenes vurderinger

I det følgende presenterer vi de mest betydningsfulle driverne som påvirker sensorenes vurderinger av ordningen.

Tabell 5.3 Drivere som påvirker sensorenes vurderinger av eksamensordningen

Variabel	Sammenheng/tolkning	Styrke på sammenhengen
Har du under sensureringen av eksamen kommet over eksamensbesvarelser hvor du mistenker plagiat?	Positiv: Dvs. sensorer som ikke har kommet over eksamensbesvarelser hvor de har mistenkt plagiat, har i større grad en positiv vurdering av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = 0,181 (Moderat)
Samlet sett gjenspeiler eksamensformen måten elevene arbeider på i opplæringen	Positiv: Dvs. jo mer enige sensorene er i at eksamensformen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen, jo mer positiv vurdering har de av om ordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = 0,208 (Sterk)
Jeg mener det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn andre eksamener som gjennomføres på PC	Negativ: Dvs. jo lettere sensorene synes det er å fuske på eksamen med Internett, jo mindre enige er de i at eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.	Beta = -0,373 (Sterk)
Ikke-signifikante variabler/ sammenhenger: Har du vært sensor i tilsvarende fag tidligere? Hva er din høyeste fullførte utdanning? Hva er din alder? Har du tatt etter- og/eller videreutdanning om bruk av IKT i skolen? Eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med Internett Hvordan synes du det var å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet? I hvilken grad mener du at det er en forskjell på besvarelsene til elevene som har hatt tilgang til Internett og besvarelsene til de som ikke har hatt tilgang til Internett? Vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen		

Note. Beta = standardiserte regresjonskoeffisienter. Styrken og retningen på disse kan derfor sammenlignes innad i modellen. Fag er benyttet som kontrollvariabel i analysene.

Utover resultatene i tabellen over, er det verdt å merke at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom hvilke fag sensorene har sensurert og hvordan de vurderer om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning.

I boksen nedenfor har vi forsøkt å oppsummere funnene fra driveranalysen. Vi mener dette er rimelige tolkninger, selv om årsakssammenhenger som regel er mer sammensatte enn slike oppsummeringer kan gi inntrykk av.

- Sensorer som ikke har kommet over plagiat i eksamensbesvarelsene, har mer positive vurderinger av om eksamensordningen bør bli en ordinær ordning
- Dersom sensorene mener ordningen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringene, er de mer positive til at ordningen bør bli en ordinær eksamensordning
- Dersom sensorene mener det er lett å fuske, er de mer negative til en innføring av ordningen.

5.5 Oppsummering

I årets evaluering har elever og lærere ved forsøksskoler, samt sensorene, tatt stilling til tre påstander knyttet til hvorvidt eksamensformen bør bli en ordinær ordning i fremtiden. Det er elevene som er mest positive til å innføre ordningen i fremtiden, etterfulgt av lærerne. Sensorene er vesentlig mer negative enn de øvrige to gruppene. Samtidig er alle respondentgrupper mer positive til å innføre ordningen for alle elever i det respektive faget og på alle skoler, men er mer delt i synet på hvorvidt ordningen bør innføres for alle fag. Ser man på elevenes vurderinger, fordelt på fag, er det elever tilknyttet faget politikk og menneskerettigheter som scorer høyest på om eksamensordningen bør bli en varig ordning i det respektive faget, sammenlignet med elever fra øvrige fag. Elever tilknyttet rettslære scorer lavest. Både spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene tyder på at det er forskjeller mellom fagene som påvirker i hvilken grad både elever og lærere oppfatter at eksamensformen har relevans. Det er også mulig at svarene påvirkes av respondentgruppens kjennskap til fagene. Både lærere og sensorer har i de kvalitative intervjuene gitt uttrykk for at det er vanskelig å svare på hvorvidt et fag egner seg for denne eksamensformen, dersom man selv ikke underviser i faget. Det er interessant å se at også elevene er delt i synet på om eksamensordningen egner seg for alle fag og ikke ukritisk omfavner alle typer hjelpemidler til eksamen.

Funn fra driveranalysen viser at det er enkelte drivere som er av særlig betydning for de tre respondentgruppens vurderinger av eksamensordningen. Når det gjelder lærerne, har integrert bruk av Internett i opplæringen og i hvilken grad man vurderer at elevenes IT-ferdigheter er gode nok, signifikant positiv sammenheng med hvordan lærerne vurderer ordningen. Lærere som mener det er lett å fuske, har på sin side et negativt syn på ordningen. Når det gjelder elevene, er det spesielt synet på om eksamensformen var en fordel for eleven, samt i hvilken grad man har vært fornøyd med eksamensformen som har sterk sammenheng med en positiv vurdering av ordningen. Sensorer som ikke har kommet over plagiat i besvarelsene, samt sensorer som mener eksamensformen gjenspeiler måten elevene arbeider på i opplæringen, er mer tilbøyelige til å vurdere at eksamensformen bør bli en ordinær ordning. På lik linje med lærerne, er sensorer som mener det er lett å fuske med denne eksamensordningen, mer skeptiske til om eksamen med Internett bør bli en ordinær ordning.

6. KONKLUDERENDE VURDERINGER

Evalueringen av årets forsøk med tilgang til Internett på eksamen bekrefter i stor grad sentrale funn fra foregående år. Evalueringen viser at tilgang til Internett på eksamen medfører få tekniske eller praktiske problemer. Det er også få indikasjoner på at omfanget av fusk og plagiat øker på grunn av eksamensordningen. Nok en gang viser evalueringen også at tilgang til Internett oppleves som nyttig blant et flertall av elevene. Eksamensresultatene indikerer på sin side at tilgang til Internett ikke har en bestemt innvirkning på elevenes prestasjoner, verken i positiv eller negativ retning.

I dette kapittelet oppsummeres sentrale erfaringer og konklusjoner fra evalueringen av forsøk med tilgang til Internett på eksamen. Avslutningsvis diskuterer vi hvorvidt denne eksamensformen bør bli en ordinær eksamensordning i fremtiden.

6.1 Erfaringer og konklusjoner

Nærhet til forsøket skaper fortrolighet til eksamensformen

Årets evaluering bekrefter bildet som har blitt tegnet gjennom de tre foregående evalueringene av forsøk med tilgang til Internett på eksamen: aktørenes fortrolighet til eksamensformen står i positiv sammenheng med deres nærhet til gjennomføringen av forsøket. Blant annet fremgår det at både elever og lærere ved forsøksskolene er mer positive til denne eksamensformen enn tilsvarende grupper ved referanseskolene. Videre er lærerne ved forsøksskolene betraktelig mer positive til denne eksamensordningen enn sensorene (som også er lærere, men i all hovedsak ikke ved en forsøksskole). Til sammen indikerer dette at nærhet til forsøket og/eller erfaring med forsøket over tid gir økt fortrolighet til denne eksamensformen. Økt fortrolighet innebærer blant annet en modning av holdninger til eksamensformen, og vil dermed være viktig for eksamensformens legitimitet og levedyktighet.

Eksamensformen fremmer ny praksis og nye kompetanser

I tillegg til mer positive holdninger, viser evalueringen også at eksamensformen skaper økt fortrolighet til nye praksiser og nye kompetanser. Ludvigsen-utvalget påpeker i NOU 2015:8 at fremtidens skole vil være preget av digital teknologi og kompetanse⁴²:

«Utvalget ser digital kompetanse som en sentral del av fagområdene i skolen. Teknologitvilling og bruk av digital teknologi har stor innvirkning på hvordan vi lever livene våre både privat, i skolen og i arbeids- og samfunnsliv. Digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Digital kompetanse er en integrert del av ulike fagområder i skole og utdanning, og er avgjørende for innovasjon og teknologitvilling i næringslivet og i offentlige virksomheter.»

I forbindelse med dette, viser evalueringen at eksamen med tilgang til Internett ikke bare påvirker selve eksamenssituasjonen, men også har innvirkning på læringen som foregår i undervisningen gjennom skoleåret. Dette omhandler både økt fokus på faglig og pedagogisk bruk av Internett, og større oppmerksomhet på kildebruk og kildekritikk, og bidrar til å styrke den indre validiteten som vi har drøftet tidligere i rapporten.

Totalt sett viser evalueringene av forsøket fra 2012 til 2015 at elevene blir mer og mer undersøkende fremfor reproduserende, at de jobber målrettet for å finne aktuelt og relevant stoff, at de dobbeltsjekker og kvalitetssikrer informasjon før de tar den i bruk, og at de ved å manøvrere i et informasjonsrikt terreng blir tvunget til å sortere informasjonen etter både relevans og etterrettelighet. I sammenheng med dette antyder evalueringene at forsøksskoleelevene blir stadig mer

⁴² NOU 2015:8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser (Ludvigsen-utvalget)

bevisste og kyndige når det kommer til kildebruk og -kritikk, hvilket vil være sentrale elementer i fremtidens performative kompetanse. Hvis vi ser dette i sammenheng, kan det hevdes at tilgang til Internett på eksamen kan virke kompetansedrivende ved å fungere som en endringsagent for elevenes opplæring. På denne måten økes også den økologiske validiteten, ved at elevene gis økt kompetanse på områder som blir stadig viktigere i dagens og fremtidens kunnskapssamfunn.

Lærernes kompetanse og opplæringspraksis har stor betydning

En eksamensordning vil imidlertid ikke tilføre elevene denne kompetansen av seg selv. Læreres opplærings- og undervisningspraksis har stadig stor betydning, både for elevenes utbytte av å ha tilgang til Internett på eksamen, og for deres forutsetninger for å nyttiggjøre seg dette hjelpemiddelet for å vise sin kompetanse. Evalueringen viser i denne forbindelse at lærerne endrer sin undervisning som en følge av eksamensformen, uten at det fremkommer detaljkunnskap om hvordan dette skjer. Det ser imidlertid ut til at de legger mer vekt på hvordan elevene kan finne frem til informasjon og gjøre denne relevant i en bestemt faglig kontekst. Lærerne påpeker også at læreplanen er for omfattende til at man kan komme gjennom alt, og at Internett dermed er en god ressurs for å kunne søke opp mer spesifikk informasjon i henhold til den oppgaven som gis til eksamen. Dette kan sies å være i tråd med Ludvigsen-utvalgets fokus på dybdelæring og det å unngå «stofftrengsel» i læringen.⁴³

Som vi imidlertid også har sett de foregående årene forsøket har blitt gjennomført, begrunnes lærernes skepsis til eksamensformen med tilgang til Internett i aller størst grad med at elevene ikke er modne eller kompetente nok til å finne, vurdere og bruke kilder på en hensiktsmessig og effektiv måte. I den grad dette er en utfordring (eksamensresultatene tilsier ikke dette), vil læreren ha en viktig rolle i arbeidet med å imøtekomme denne utfordringen, og bygge opp elevenes kompetanse på dette området. Derfor er det også viktig at det ikke bare fokuseres på elevene når det snakkes om kildebruk og kildekritikk, men at også lærerstanden bevisstgjøres og settes i stand til å lære opp elevene når det kommer til pedagogisk bruk av IKT og Internett. Derfor er det positivt at evalueringen viser at også lærere gradvis utvikler nye praksiser i sin undervisning.

Som det ble påpekt i fjorårets delrapport, er dette et fokus som bør starte allerede i lærerutdanningen. Like fullt er det viktig at dette også står i fokus på den enkelte skole (se for eksempel Gudmundsdottir et al., 2014; Jimoyannis & Komis, 2007; Tømte, Kårstein, & Olsen, 2013; Wasson & Morgan, 2013). Snarere enn å konkludere med at tilgang til Internett ikke er en god ordning fordi en gruppe elever vil ha vansker med å håndtere dette, bør det heller settes fokus på å gi disse elevene gode strategier og virkemidler for å nyttiggjøre seg av et hjelpemiddel som de uansett vil komme til å ha behov for å mestre i de aller fleste sammenhenger, både i og utenfor skolen.

Behov for å skape et større tolkningsfellesskap blant sensorene

Sensorene spiller også en avgjørende rolle med direkte påvirkning både på eksamensformens legitimitet og reliabilitet. Mens både lærere og (spesielt) elever er positive til å åpne for tilgang til Internett på eksamen, er sensorene svært delt og til dels negative til denne eksamensformen. I tråd med det som er skrevet over, er en potensiell forklaring på dette at sensorene ikke har hatt den samme nærheten til gjennomføringen av forsøket, og dermed ikke har opparbeidet seg den samme holdnings- og/eller kompetansemessige fortroligheten til eksamensformen som elever og lærere ved forsøksskolene har.

Uavhengig av årsak, viser imidlertid evalueringene at det er behov for å skape et større tolkningsfellesskap, slik at elevene blir vurdert på likt grunnlag og etter samme kriterier uavhengig av hvilken sensor som karaktersetter deres besvarelse. Dette er viktig for å sikre at eksamensformen har reliabilitet.

⁴³ NOU 2015:8

I forlengelsen av dette, kan det også diskuteres om det er nødvendig å endre kriteriene som ligger til grunn for sensorenes vurderinger av elevenes eksamensbesvarelser. Eksamen med tilgang til Internett legger, som vi har vært inne på, opp til å tilegne seg nye kompetanser, og å fremvise disse kompetansene på eksamen. Evalueringene som har blitt gjennomført fra 2012 og frem til 2015 har gang på gang vist at både lærere og sensorer gir uttrykk for ulike kunnskaps-syn, fra det tradisjonelle fokuset på dokumentasjon og gjengivelse av «innøvd» informasjon, til det mer samtidige fokuset på elevenes evne til å søke og å finne frem til etterrettelig informasjon, sile relevante fra irrelevante opplysninger, og tolke, reflektere, drøfte og presentere informasjonen på en god og veloverveid måte. I dette inngår elevenes evne til kildebruk og kildekritikk som sentrale komponenter. Spørsmålet blir dermed: bør kompetansemål i læreplanene revideres slik at elevene også vurderes i henhold til i hvilken grad de mestrer slike nye kompetanser, som favner bredere enn kun å vurdere elevene basert på den informasjonen de gjengir og dokumenterer (jf. det Säljö kaller performativ kompetanse)?

Denne evalueringen har verken tilstrekkelig datagrunnlag eller som formål å gi svar på dette spørsmålet. Det er uansett, uavhengig av hvilket svar man faller ned på, viktig at sensorene har samme forståelse av hvordan elevene skal vurderes, og hvilke elementer som skal vektlegges. Dette må derfor stadig være et fokus i eksamensveiledninger, sensorskoleringer og øvrig kommunikasjon med sensorkollegiet.

6.2 Eksamen med tilgang til Internett som eksamensordning i fremtiden?

I sum vurderes forsøket med tilgang til Internett på eksamen gjennom fire år som vellykket, i den forstand at flertallet av de involverte elevene og lærerne er tilfreds med eksamensformen, og ved at eksamensformen bidrar til å fremme nye praksiser og kompetanser. Dette – i kombinasjon med at det har vært få tekniske og/eller praktiske utfordringer knyttet til eksamensgjennomføringen, få indikasjoner på at omfanget av fusk og plagiat øker på grunn av tilgangen til Internett, samt at eksamensformen ikke har en påviselig innvirkning på elevenes eksamensresultater, verken i positiv eller negativ retning – tilsier at det medfører liten risiko å tillate tilgang til Internett på eksamen.

Vi anbefaler derfor at eksamensformen videreføres og utvides til alle elever ved alle skoler, i ett eller flere utvalgte fag. På denne måten får alle elever i det aktuelle faget samme rammebetingelser på eksamen. Ved å inkludere alle elever i et fag oppstår det også muligheter for utvikling av nye typer eksamensoppgaver, og muligheter for å tilpasse oppgavene på en slik måte at den potensielle nytten ved å ha tilgang til Internett kan utforskes i enda større grad. Forskning viser at Internett og digitale læringsressurser ikke bare kan kobles til generiske kompetanser, men er høyst fagspesifikk. Dermed er det grunn til å se på både hvordan ulike profesjoner bruker Internettressurser, og hvordan oppgavene kan tilpasses de ressursene som påvirker profesjonsutøvelse og faglige spørsmål. Som et minimum vil det være nødvendig å lage oppgaver som ikke legger til rette for direkte kopiering fra andre kilder på nettet.

Det understrekes at vår anbefaling i første omgang omhandler enkelte fag, inntil det høstes flere erfaringer (blant annet med alternative oppgaveformer), og det kan tas stilling til en eventuell ytterligere utvidelse av eksamensordningen. Evalueringene viser at Internett kommer til ulik nytte i ulike fag. Hensynet til pedagogisk og faglig relevans og egnethet i det enkelte fag bør tillegges vekt i utvelgelsen av fag. Basert på evalueringen fremstår de mest samfunnsrettede fagene, med fokus på tidsaktuelle temaer, som mest relevant. Blant fagene i forsøket, er politikk og menneskerettigheter et passende fag i så måte. Også fag med fokus på medier og medieutvikling vil være aktuelle fag. I forsøket er dette fagområdet representert ved faget medie- og informasjonkunnskap 2.

Selv om det vurderes å være lav risiko forbundet med å utvide eksamensformen til alle skoler i utvalgte fag, er det like fullt viktig å være obs på sentrale forutsetninger og begrensninger. Først og fremst er det en sentral forutsetning at skolene har god nok nettkapasitet til å åpne for Inter-

nettilgang for alle elever i faget, samt at skolen/elevne har et tilstrekkelig antall PC-er til å gjennomføre eksamen digitalt. Videre er det behov for større tydelighet og klarhet når det gjelder retningslinjer og/eller regler om fusk og plagiat på eksamen. Dette gjelder både for elever, lærere og sensorer, som alle uttrykker usikkerhet om hvor grensene for plagiat og/eller fusk går. Dette kan både få konsekvenser for i hvilken grad elevene våger å benytte seg fullt ut av det hjelpemiddelet Internett er ment å være, hvordan lærerne informerer og lærer opp elevene i søk, kildebruk og kildekritikk på nettet, samt hvordan sensorene vurderer elevenes besvarelser, for eksempel i henhold til egen forståelse av hva som utgjør fusk og plagiat. Her er det med andre ord behov for klargjøring, i form av eksempler, føringer, retningslinjer el. Til sist er det, som vi var inne på over, avgjørende at det råder et enhetlig tolkningsfellesskap blant sensorene, slik at elevenes besvarelser vurderes etter de samme kriteriene, uavhengig av hvilken sensor som gjør denne vurderingen.

Forsøkene med tilgang til Internett på eksamen som har blitt gjennomført i perioden 2012-2015, har involvert mange skoler, skoleledere, eksamensansvarlige, IT-ansvarlige, lærere og elever. Til sammen utgjør disse en vesentlig ressurs med erfaring og kunnskap om eksamensformen, som kan være med å støtte videreutviklingen av denne eksamensformen. Vi anbefaler derfor at disse aktørene inkluderes og blir invitert til å bidra i prosessen i forbindelse med en eventuell utvidelse av eksamen med tilgang til Internett, både i utvikling av nye eksamensoppgaver og/eller ved revidering av læreplaner, samt ved å gi råd og tips om forberedelser og gjennomføring av eksamen som kan komme andre skoler til gode.

LITTERATUR

- Aagaard, K. E. (2015). Den språklige faktor: pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Cuban, L. (2001). Oversold and underused. Computers in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Furberg, A., & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. In T. E. Hauge & A. Lund (Eds.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (pp. 23-57). Oslo Cappelen Damm Akademisk.
- Galloway, T. A., Kirkebøen L. J., & Rønning, M. (2011). Karakterpraksis i grunnskoler. Sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakterer. *SSB Rapporter 4/2011*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M., & Ottestad, G. (2014). Nyutdannede lærer. Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Hauge, T. E., & Lund, A. (Eds.). (2012). *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jimoyannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher development*, 11(2), 149-173.
- Krumsvik, R., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean in Teacher Education? *Nordic Journal of Digital Literacy* 04/2014
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Rambøll (2012). Evaluering av eksamen med tilgang til Internett 2012. Rapport til Utdanningsdirektoratet.
- Rambøll (2013). Evaluering av eksamen med tilgang til Internett 2013. Rapport til Utdanningsdirektoratet.
- Rambøll (2014). Evaluering av eksamen med tilgang til Internett 2013. Rapport til Utdanningsdirektoratet.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*(26), 53-64.
- Skog, O. J. (2009) Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming. Oslo: Gyldendal
- Skrivesenteret (2010). Greier vi Skriveløftet? Evaluering av eksamen i norsk – NOR1211, NOR1212 og NOR1049 – Våren 2010.

Tufte, P. A. (2000) En intuitiv innføring i logistisk regresjon. Prosjektnotat nr. 8-2000, SIFO

Tømte, C., Kårstein, A., & Olsen, D. S. (2013). IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse? Oslo: NIFU.

Undervisningsministeriet (2010). Endelig rapport fra følgegruppen for forsøget med digitale prøver med adgang til internettet i utvalgte fag på stx og hhx. Undervisningsministeriet, Afdelingen for Gymnasiale Uddannelser.

Wasson, B., & Morgan, K. (2013). Information and Communications Technology and Learning. State of the Field Review. Oslo: Knowledge Centre for Education

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDER BENYTTET I EVALUERINGEN

INTERVJUGUIDE TIL INTERVJUER FØR EKSAMEN

Tema	Spørsmål	Informanter
Bakgrunnsinformasjon	Navn	Alle
	Stilling	
	Deltok skolen i forsøket i 2012, 2013 og/eller 2014?	
	Kan du gi en kort beskrivelse av skolen (antall elever, fagretninger, antall lærere)?	Skoleleder/eksamensansvarlig
	Hva er årsaken til at skolen ønsker å delta i forsøket med tilgang til Internett på eksamen?	Skoleleder/eksamensansvarlig
Opplæring og undervisning	Til de som var med i 2012/2013/2014: er det noen viktige erfaringer fra foregående forsøk som dere tar med inn i årets gjennomføring?	Alle
	Hvordan brukes IKT og Internett på skolen og i undervisningen? Vil du si at dette er et satsningsområde på skolen?	Alle
	Bruker skolen digitale og/eller internettbaserte læremidler i undervisningen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	- Hvilke og i hvilken grad? - Forskjeller mellom fag?	
	Hvordan brukes IKT og Internett i undervisningen i faget/fagene som er med i forsøket? Aktiv/integrert bruk?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	Er det noe ved faget/fagene som er med i forsøket som gjør Internett spesielt nyttig i opplæringen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	Vurderer du det som relevant og hensiktsmessig med eksamen med tilgang til Internett i de aktuelle fagene?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	- Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva med andre fag?	
	Vurderer du eksamensformen som mer eller mindre relevant for fag med forberedelsesdag?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	- Hvorfor/hvorfor ikke?	
	Hvordan vurderer du lærernes/din egen kompetanse når det gjelder bruk av Internett og IKT i opplæringen?	Alle
	- Teknisk kompetanse? - Faglig/pedagogisk kompetanse?	
	Har lærerne fått noen form for opplæring/kursing i bruk av IKT/Internett?	Alle
Har elevene tilstrekkelig kompetanse til å benytte Internett på en hensiktsmessig måte i opplæringen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere	
I hvilken grad har elevene kjennskap til hvordan de benytter kilder og henviser til kilder?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere	
Forberedelser til eksamen	Er det gjort endringer i opplæringen som en følge av forsøket med eksamen med tilgang til Internett?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	- Hvilke endringer? Hvorfor/hvorfor ikke?	
	Får elevene opplæring eller veiledning i hvordan de bør benytte Internett under eksamen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	- Hva slags opplæring og veiledning? - Hvorfor er evt. dette viktig eller nødvendig?	
	Hvilken informasjon har elevene fått om hva som defineres som fusk og plagiat under eksamen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	Hvilken informasjon har elevene fått om hva som er konsekvenser av fusk og plagiat?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
Har elever som skal delta i forsøket fått annen informasjon enn øvrige elever?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere	
- Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva er eventuelle forskjeller?		

Tekniske systemer	Hva slags PC-ordning har skolen? - Hvem eier PC-ene? - Settes det noen spesielle krav til PC-er mht bruk under eksamen?	Skoleleder/eksamensansvarlig og IT-ansvarlig
	Har skolene systemadministratortilgang på elevenes PC, eller har elevene selv administratortilgang?	Skoleleder/eksamensansvarlig og IT-ansvarlig
	Kontrollerer skolen elevenes maskiner i forkant av eksamen? (hvorfor, hvorfor ikke?)	Skoleleder/eksamensansvarlig, og IT-ansvarlig
	Benyttes tekniske løsninger for å hindre eller forebygge fusk og plagiat? - For å hindre kommunikasjon? - For å hindre bruk av oversettelsesprogrammer ol.? - Hvis ja, hvilke systemer benyttes?	Skoleleder/eksamensansvarlig og IT-ansvarlig
Andre tiltak	Hvordan rekrutteres eksamensvaktene? - Hvem rekrutteres og hvorfor?	Skoleleder/eksamensansvarlig
	I hvilken grad gis eksamensvakter opplæring i og instruksjoner om hvordan de kan avdekke fusk ved bruk av Internett?	Skoleleder/eksamensansvarlig
Forventninger til eksamen	Hva er dine forventninger til gjennomføringen av eksamen med tilgang til internett?	Alle
	Hvordan forventer du at selve gjennomføringen vil foregå? - Forventer du noen særlige utfordringer? - Evt. hvilke, og hvorfor?	Alle
	I hvilken grad forventer du at elevene vil ha nytte av tilgang til Internett under eksamen i de aktuelle fagene? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	Hvordan forventer dere at denne eksamensformen slår ut for ulike elevgrupper? Forventer dere at noen elever vil ha bedre nytte av denne eksamensformen enn andre? - Ser du for deg nye/endrede muligheter for hhv sterkt og svakt presterende elever? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Skoleleder/eksamensansvarlig og lærere
	Hvordan vurderer du elevenes mulighet for fusk og plagiat under eksamen med tilgang til Internett?	Alle
	Tror du at elevene vil fuske mer eller mindre? - Hvorfor/hvorfor ikke?	
	Hvordan skiller dette seg fra ordinær eksamen som gjennomføres på PC?	
Tanker om fremtiden	Synes du dette er en eksamensform som vil være godt egnet som en normal eksamensordning på alle skoler? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Alle
	Hva kreves av en skole for å gjennomføre eksamen med tilgang til Internett på en god måte? - (Handler det om utstyr, annen type opplæring, eksamensvakter, tekniske/formelle krav, eller annet?)	
	Synes du dette er en eksamensform som vil være godt egnet som en normal eksamensordning i alle fag? - I hvilke (typer) fag er denne eksamensformen godt/mindre godt egnet? Hvorfor/hvorfor ikke?	Alle
	Hva er ulemper og fordeler ved denne eksamensformen? - Knyttet til opplæring/undervisning? - Knyttet til selve eksamen?	Alle
	Hva skal til for at tilgang til Internett på eksamen skal fungere på en god måte (forutsetninger)?	Alle
	Hva kan evt. være til hinder for at denne eksamensformen fungerer godt (barrierer/utfordringer)?	Alle
	Eventuelt	Har du andre avsluttende kommentarer? Er det noe vi ikke har spurt deg om?

INTERVJUGUIDE TIL INTERVJUER ETTER EKSAMEN

Tema	Spørsmål	Informanter
Bakgrunnsinformasjon	Navn Stilling Deltok du/skolen i tilsvarende forsøk i 2012, 2013 eller 2014?	Alle
Gjennomføring	Hvordan opplevde du gjennomføringen av eksamen med tilgang til Internett? - Var det noen særlige utfordringer?	Elever (og lærere)
	I ettertid, synes du at du var godt nok forberedt til å gjennomføre eksamen med Internett?	Elever
	<i>Til de som var med i fjor:</i> hva var forskjeller fra årets gjennomføring fra i fjor?	Lærere
	Har du endret holdning eller tilnærming til eksamen med tilgang til Internett?	
	Hadde læreren nok kompetanse til å forberede elevene til denne eksamensformen? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Elever og lærere
	Hadde elevene nok kompetanse til å nyttiggjøre seg av tilgangen til Internett under eksamen? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Elever og lærere
	Hvordan brukte elevene Internett under eksamen?	Elever (og lærere)
Fusk og plagiat	Tror du elevene fusker mer eller mindre når de har tilgang til Internett på eksamen? Hvorfor?	Alle
	Er dette vesentlig annerledes enn fra andre eksamener hvor elevene benytter pc?	
	Var det tydelig for deg hva som kunne være fusk eller plagiat under eksamen?	Elever
Sensur	Hvordan opplevde du å vurdere besvarelser fra elever som har hatt tilgang til Internett på eksamen?	Sensorer
	Var det forskjeller mellom besvarelser fra skoler med denne eksamensformen og besvarelser fra andre skoler? Hva slags forskjeller?	Sensorer
	Var det forskjeller knyttet til elevenes prestasjoner?	
	Var det utfordringer knyttet til fusk og/eller plagiat mht besvarelser fra skoler med denne eksamensformen?	Sensorer
	Hvordan var dette sammenliknet med besvarelser fra andre skoler?	
	I hvilken grad utviser elevene en kritisk holdning til/vurdering av bruk av kilder i eksamensbesvarelsene?	Sensorer
	Hvordan fungerte oppgavene mht denne eksamensformen?	Sensorer
	I hvilken grad har elevene benyttet Internett på en relevant måte, sett i forhold til eksamensoppgaven? - Er det noen forskjell mellom eksamen med forberedelse og uten forberedelse?	Sensorer
Nytte og tilfredshet	Hvor fornøyd er du med forsøksordningen med tilgang til Internett?	Alle
	Hvilke fordeler / ulemper ser du med denne eksamensformen?	
	Er eksamensformen relevant i forhold til måten det arbeides på i faget?	Lærere og sensorer
	Er det noen fag hvor denne eksamensformen er mer/mindre relevant?	
	Mener du at tilgang til Internett gir elevene bedre mulighet til å vise sin kompetanse på eksamen? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Lærere og sensorer
	Vurderer du at denne eksamensformen var nyttig for elevene? På hvilke måter? Hva vurderer du som særlig nyttig for elevene?	Lærere og sensorer

	Vurderer du at denne eksamensformen gir fordeler eller ulemper for særlige elevgrupper?	Lærere og sensorer
	Forskjell mellom svakt og sterkt presterende elever?	
Tanker om fremtiden	Synes du dette er en eksamensform som vil være godt egnet som en normal eksamensordning på alle skoler? - Hvorfor/hvorfor ikke?	Alle
	Hva kreves av en skole for å gjennomføre eksamen med tilgang til Internett på en god måte? - (<i>Handler det om utstyr, annen type opplæring, eksamensvakter, tekniske/formelle krav, eller annet?</i>)	Lærere og sensorer
	Synes du dette er en eksamensform som vil være godt egnet som en normal eksamensordning i alle fag? - I hvilke (typer) fag er denne eksamensformen godt/mindre godt egnet? Hvorfor/hvorfor ikke?	Lærere og sensorer
	Hva er ulemper og fordeler ved denne eksamensformen? - Knyttet til opplæring/undervisning? - Knyttet til selve eksamen?	Alle
	Hva skal til for at tilgang til Internett på eksamen skal fungere på en god måte (forutsetninger)?	Alle
	Hva kan evt. være til hinder for at denne eksamensformen fungerer godt (barrierer/utfordringer)?	Alle
Eventuelt	Har du andre avsluttende kommentarer? Er det noe vi ikke har spurt deg om?	Alle

VEDLEGG 2

SPØRRESKJEMAER BENYTTET I EVALUERINGEN

SPØRRESKJEMA TIL ELEVER

Vurdering av kompetanse

1. Hvor god synes du selv at du er til å:

	Veldig dårlig	Dårlig	Verken eller	God	Veldig god	Vet ikke
Søke etter informasjon på Internett?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Bruke informasjon fra Internett? (det vil si å innhente, sortere, redigere, lagre, vurdere kvaliteten, sammenfatte og formidle informasjonen du har hentet inn)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

2. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken liten eller stor grad	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke
Mine IT-ferdigheter er gode nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg har brukt Internett i opplæringen i [NAVN PÅ FAG]	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Internett var nyttig i forberedelsene til eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Forberedelser til eksamen

3. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken stor eller liten grad	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke
Jeg er gjort kjent med hvilke kriterier jeg vurderes etter i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisning i [NAVN PÅ FAG]	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg har fått opplæring i hvordan jeg bør bruke Internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg har fått informasjon om konsekvensene av fusk	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg har fått informasjon om konsekvensene av plagiat	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

4. Hvordan ble du forberedt til eksamen med tilgang til Internett (ikke inkludert forberedelsesdagen)? Du kan sette flere kryss.

- (1) Gjennomgang av læreplanen
- (2) Jeg ble gjort kjent med eksamensveiledningen
- (3) Vi har hatt mindre prøve med alle hjelpemidler tillatt inkludert Internett
- (4) Vi har hatt mindre prøve med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett
- (5) Vi har hatt mindre prøve uten tilgang på hjelpemidler
- (6) Vi har hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt inkludert Internett
- (7) Vi har hatt heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett
- (8) Vi har hatt heldagsprøve uten tilgang til hjelpemidler
- (9) Vi jobbet med tidligere eksamensoppgaver
- (10) Vi fikk opplæring i bruk av kilder
- (11) Vi fikk veiledning i å bruke Internett under eksamen
- (12) Samarbeid med andre elever om å løse oppgaver
- (13) På andre måter, vennligst spesifiser: _____
- (14) Jeg ble ikke forberedt til eksamen med Internett

5. Hva arbeidet du med på selve forberedelsesdagen (du kan sette flere kryss)? [Kun til elever i fag med forberedelsesdag]

- (1) Jeg hentet informasjon fra Internett
- (2) Jeg leste i lærebøker
- (3) Jeg fant og brukte relevante bøker
- (4) Jeg løste oppgaver i lærebøker eller lignende
- (5) Jeg samarbeidet med andre elever om å løse oppgaver eller diskuterte begreper, forklaringer og temaer i faget med andre elever
- (6) Jeg fikk veiledning av faglærer
- (7) Andre ting, vennligst spesifiser: _____

5.1. Hvor mange timer du brukte på forberedelser på forberedelsesdagen? [Kun til elever i fag med forberedelsesdag]

- (1) Under 1 time
- (2) 1 – 2 timer
- (3) 3 – 4 timer
- (4) 5 – 6 timer
- (5) 7 – 8 timer
- (6) Over 8 timer

5.2. Hvor mange timer brukte du aktivt på internett på forberedelsesdagen? [Kun til elever i fag med forberedelsesdag]

- (1) Under 1 time
- (2) 1 – 2 timer
- (3) 3 – 4 timer
- (4) 5 – 6 timer
- (5) 7 – 8 timer
- (6) Over 8 timer

5.3 Hvordan brukte du Internett på forberedelsesdagen? (flere kryss mulig) [Kun til elever i fag med forberedelsesdag]

- (1) Jeg søkte etter relevant informasjon
- (2) Jeg fant og hentet ut/skrev ut relevant informasjon
- (3) Jeg kopierte og lagret relevant informasjon på datamaskinen
- (4) Jeg satte meg inn i relevant informasjon, bearbeidet informasjonen og skrev ut/lagret informasjonen.
- (5) På andre måter, vennligst spesifiser: _____

Eksamensoppgaven

6. Hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensoppgaven i [NAVN PÅ FAG]

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg fikk vist hva jeg kan på eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg synes eksamensoppgaven var en god oppgave	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Gjennomføring av eksamen

7. Benyttet du noen av følgende hjelpemidler eller kilder under eksamen i [NAVN PÅ FAG]? (flere kryss mulig)

- (1) Egne notater fra undervisning
- (2) Internett
- (3) Lærebok
- (4) Annen litteratur
- (5) Utskrifter fra Internett
- (6) Tekster lagret på PC/minnepinne/USB-stick
- (7) Ordbok
- (8) Leksikon
- (9) Informasjon fra forberedelsesdagen
- (10) Andre ting, vennligst spesifiser: _____
- (11) Nei, jeg brukte ingen hjelpemidler eller kilder

8. a) Hvordan brukte du Internett under eksamen? (flere kryss mulig)

- (1) Jeg søkte etter relevant informasjon
- (2) Jeg fant og hentet ut relevant informasjon
- (3) Jeg kopierte og limte inn informasjon
- (4) Jeg bearbeidet/skrev om informasjon
- (5) Jeg dobbeltsjekkhet faktainformasjon
- (6) På andre måter, vennligst spesifiser: _____

8. b) Hvor mye tid brukte du på disse aktivitetene under eksamen?

- (1) 0 -15 minutter
- (2) Mellom 15 og 30 minutter
- (3) Mellom 30 minutter og 1 time
- (4) Mellom 1 og 2 timer
- (5) 3 timer eller mer

9. I hvilken grad hadde du nytte av tilgang til Internett under eksamen?

I veldig liten grad <input type="checkbox"/> (1) <i>(aktiverer spm 11)</i>	I liten grad <input type="checkbox"/> (2) <i>(aktiverer spm 11)</i>	Verken stor eller liten grad <input type="checkbox"/> (3)	I stor grad <input type="checkbox"/> (4) <i>(aktiverer spm 10)</i>	I veldig stor grad <input type="checkbox"/> (5) <i>(aktiverer spm 10)</i>	Vet ikke <input type="checkbox"/> (6)
--	---	--	--	---	--

10. Hvorfor var det nyttig å ha tilgang til Internett under eksamen? (til elever som oppgir god nytte av tilgang til Internett)

Skriv inn: _____

11. Hvorfor var det ikke nyttig å ha tilgang til Internett under eksamen? (til elever som oppgir lite nytte av tilgang til Internett)

Skriv inn: _____

12. Hva er grunnen til at du ikke benyttet Internett under eksamen?

- (1) Jeg hadde ikke tilgang til Internett pga tekniske problemer
- (2) Jeg hadde ikke behov for å bruke Internett for å besvare eksamensoppgaven
- (3) Annet, vennligst spesifiser: _____

13. Hvis du brukte kilder, henviste du til kildene?

- (1) Ja
- (2) Nei
- (3) Vet ikke

14. Hva er grunnen til at du ikke henviste til kildene? Du kan sette flere kryss.

- (1) Jeg visste ikke at det var nødvendig å henvise til de kildene jeg benyttet
- (2) Jeg visste ikke hvordan jeg skulle henvise til de kildene jeg benyttet
- (3) Jeg hadde ikke tid til å henvise til de kildene jeg benyttet
- (4) Andre grunner, vennligst spesifiser: _____
- (5) Vet ikke

15. Hva er grunnen til at du ikke benyttet hjelpemidler eller kilder? Du kan sette flere kryss.

- (1) Jeg hadde ikke med meg de hjelpemidlene eller kilder jeg hadde bruk for
- (2) Jeg hadde ikke bruk for de hjelpemidlene og kildene jeg hadde med
- (3) Jeg hadde ikke tid til å bruke de hjelpemidlene og kildene jeg hadde med
- (4) Jeg visste ikke hvordan jeg kunne anvende de hjelpemidlene og kildene jeg hadde med
- (5) Vet ikke

Om eksamensformen

16. Hvor enig eller uenig er du i de følgende påstandene om eksamensformen?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg mener at eksamen med tilgang til Internett var en fordel for meg	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett gir meg gode muligheter til å vise hva jeg kan	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg brukte mindre tid på forberedelser på forberedelsesdagen fordi jeg har tilgang til Internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag uten forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Om fusk og plagiat

17. Hva mener du kvalifiserer som fusk på eksamen når du har tilgang til Internett?

	Fusk	Ikke fusk	Vet ikke / vil ikke svare
Å gå inn på en blogg under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å skrive en kommentar på nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese og besvare e-post under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på facebook eller lignende sosiale medier under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å besvare henvendelser fra andre på internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å ta kontakt med andre over internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på nettaviser under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese et kommentarfelt på en nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

18. Hvordan stiller du deg til påstandene om fusk og plagiat under? Vi minner om at din besvarelse er konfidensiell og bare blir behandlet av Rambøll.

	Ja	Nei	Vet ikke
Jeg tror det var noen i min klasse som forsøkte å fuske under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Jeg kjenner til elever som fusket under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Jeg fusket under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Jeg er usikker på om jeg fusket eller plagierte under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Jeg kjenner til elever som har plagiert (benyttet andres tekst uten å oppgi kilde) under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Jeg plagierte (benyttet andres tekst uten å oppgi kilde) under årets eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

Tilfredshet med eksamensformen

19. Hvor enig eller uenig er du i påstandene om eksamensformen med tilgang til Internett:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Eksamensformen gir meg bedre muligheter til å vise hva jeg kan enn eksamen uten tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen er mer relevant for hvordan jeg jobber ellers <i>på skolen</i> enn eksamen uten tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen gjenspeiler måten man arbeider på <i>utenfor skolen</i> i større grad enn eksamen uten tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen ble gjennomført på en god måte (uten tekniske eller praktiske problemer)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget	<input type="checkbox"/> (1) (aktiver spm 21)	<input type="checkbox"/> (2) (aktiver spm 21)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4) (aktiver spm 20)	<input type="checkbox"/> (5) (aktiver spm 20)	<input type="checkbox"/> (6)

20. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

21. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett ikke er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

22. Alt i alt, hvor fornøyd er du med eksamensformen med tilgang til Internett?

Veldig misfornøyd	Misfornøyd	Verken eller	Fornøyd	Veldig fornøyd	Vet ikke
<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Holdninger til fremtidig bruk av Internett på eksamen

23. I hvilken grad er du enige i følgende påstander om tilgang til Internett på eksamen?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning på alle skoler	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning i alle fag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

24. Dersom du har synspunkter om hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en normal eksamensform i fremtiden, kan du skrive inn dette her: _____

25. Hvilken karakter fikk du til halvårsvurderingen/standpunkt sist du fikk karakter i følgende fag?

	Karakter 1	Karakter 2	Karakter 3	Karakter 4	Karakter 5	Karakter 6
[Aktuelt forsøksfag]	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Norsk	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Matematikk	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

26. Rambøll ønsker å innhente informasjon om eksamenskarakter og standpunktkarakter i forbindelse med evalueringen av eksamen med tilgang til Internett. Informasjonen vil bli behandlet konfidensielt, og ingen utenfor Rambøll (verken skolen eller Utdanningsdirektoratet) vil kunne se dine karakterer. Er det greit for deg at Rambøll innhenter denne informasjonen fra skolen din?

- (1) Ja
(2) Nei

27. I etterkant av spørreundersøkelsen ønsker Rambøll Management Consulting å gjennomføre intervjuer med et utvalg elever som har deltatt i spørreundersøkelsen. Intervjuet vil bli gjennomført på telefon og vil ta inntil 30 minutter. Dersom du kan tenke deg å bli intervjuet, ber vi deg fylle inn ditt telefonnummer i boksen under. Opplysningene du gir under intervjuet, blir behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å spore dine svar tilbake til deg. *NB! Dersom du er under 18 år, minner vi om at dine foreldre/foresatte må samtykke i at du kan bli intervjuet.*

- (1) Ja, jeg kan tenke meg å bli intervjuet. Mitt telefonnummer er: _____
(2) Nei, jeg kan ikke tenke meg å bli intervjuet

SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE

1. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- (1) Master/hovedfag
- (2) Bachelor/ Cand. mag.
- (3) Lærerskoleutdanning
- (4) Annet, vennligst spesifiser: _____

2. Hvordan er [NAVN PÅ FAG] en del av din fullførte utdanning?

- (1) Fordypning i [aktuelt fag] eller tilsvarende fag
- (2) Enkeltfag i [aktuelt fag] eller tilsvarende i tillegg til fordypning i annet emne
- (3) Ingen [aktuelt fag] eller tilsvarende i fagkretsen
- (4) Annet, vennligst spesifiser: _____

3. Har du tatt etter- og/eller videreutdanning om bruk av ikt i skolen?

- (1) Ja, etterutdanning
- (2) Ja, videreutdanning
- (3) Ja, både etter- og videreutdanning
- (4) Nei, verken etter- eller videreutdanning

4. Hva er din alder?

- (1) Under 30 år
- (2) 31- 40 år
- (3) 41 - 50 år
- (4) 51 - 60 år
- (5) 61 år eller eldre

5. Hvor mange år har du jobbet som lærer?

- (1) 0-5 år
- (2) 6-10 år
- (3) Mer enn 10 år

6. Hvor mange år har du undervist i [NAVN PÅ FAG] eller tilsvarende fag?

- (1) 0-5 år
- (2) 6-10 år
- (3) Mer enn 10 år

7. Er du sensor til skriftlig eksamen i [NAVN PÅ FAG] våren 2015?

- (1) Ja
- (2) Nei

8. Har du tidligere vært sensor til skriftlig eksamen i [NAVN PÅ FAG] eller tilsvarende fag?

- (1) Ja
- (2) Nei

9. Følgende spørsmål omhandler din egen vurdering av din kompetanse i bruk av IKT-verktøy:

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke (6)
Hvordan mestrer du grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy på skolen? <i>Med grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy menes hvordan du mestrer å bruke digitale verktøy i skolesammenheng på en grunnleggende måte (for eksempel læringsplattform, Word, Excel og Powerpoint).</i>	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	
Hvordan mestrer du pedagogisk bruk av IKT? <i>(Med pedagogisk bruk av IKT menes hvor godt du mestrer å bruke IKT-verktøy i undervisningen på en måte som hever elevenes læringsutbytte i fagene.)</i>	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	
	Veldig svake ferdigheter	Svake ferdigheter	Verken eller	Gode ferdigheter	Veldig gode ferdigheter	Vet ikke (6)
Hvordan vurderer du din helhetlige digitale kompetanse i undervisnings-sammenheng?	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	

10. I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din tilgang på IKT-verktøy:

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke
Jeg har tilgang til de IKT-verktøyene jeg trenger i undervisningen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg opplever sjelden problemer med det tekniske utstyret som benyttes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Undervisning og vurdering av elevenes kompetanse

11. I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din opplæringspraksis i [NAVN PÅ FAG]

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken eller	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke
Jeg har brukt Internett i opplæringen i [NAVN PÅ FAG]	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4) (aktiver spm 12)	<input type="checkbox"/> (5) (aktiver spm 12)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene er gjort kjent med hvilke kriterier de vurderes etter i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene har fått opplæring i kildekritikk (kritisk bruk av kilder) i undervisningen i [NAVN PÅ FAG]	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene har fått opplæring i hvordan de bør bruke Internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene har fått informasjon om konsekvensene av fusk (det vil si kommunikasjon under eksamen)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene har fått informasjon om konsekvensene av plagiat (bruk av andres tekst uten å oppgi kilde)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

12. På hvilken måte har du brukt Internett i undervisningen? Skriv inn her: _____

13. På hvilken måte har elevene fått opplæring i å bruke Internett?

- (1) Bruk av internett har vært et selvstendig tema i opplæringen ved skolen
- (2) Bruk av internett har vært et integrert tema i opplæringen i det aktuelle faget
- (3) Elevene har fått tips og råd om hvordan de kan søke opp kilder effektivt
- (4) Elevene har fått tips og råd om hvordan de kan sortere kilder og utføre kildekritikk
- (5) Annet, vennligst spesifiser: _____

14. Hvordan vurderer du elevenes evner til å:

	Veldig dårlig (1)	Dårlig (2)	Verken eller (3)	God (4)	Veldig God (5)	Vet ikke (6)
Søke etter informasjon på Internett?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruke informasjon fra Internett? (Det vil si å innhente, sortere, redigere, lagre, vurdere kvaliteten, sammenfatte og formidle informasjonen de har hentet inn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. I hvilken grad vurderer du at elevenes IT-ferdigheter er gode nok til å bruke Internett på en god måte under eksamen?

I veldig liten grad <input type="checkbox"/> (1)	I liten grad <input type="checkbox"/> (2)	Verken liten eller stor grad <input type="checkbox"/> (3)	I stor grad <input type="checkbox"/> (4)	I veldig stor grad <input type="checkbox"/> (5)	Vet ikke <input type="checkbox"/> (6)

15.1. Eventuelle utdypende kommentarer om elevenes IT-ferdigheter og bruk av Internett kan spesifiseres her: _____

16. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:

	Helt uenig <input type="checkbox"/> (1)	Delvis uenig <input type="checkbox"/> (2)	Verken enig eller uenig <input type="checkbox"/> (3)	Delvis enig <input type="checkbox"/> (4)	Helt enig <input type="checkbox"/> (5)	Vet ikke <input type="checkbox"/> (6)
De svakt presterende elevene har nytte av tilgang til Internett under eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De sterkt presterende elevene har nytte av tilgang til Internett under eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forberedelser til eksamen

17. Hvordan forberedte du elevene til eksamen i [NAVN PÅ FAG] i forkant av forberedelsesdagen? Du kan sette flere kryss

- (1) Læreplanen ble gjennomgått
- (2) Elevene ble gjort kjent med eksamensveiledningen
- (3) Det ble gjennomført mindre prøver med alle hjelpemidler tillatt inkludert Internett
- (4) Det ble gjennomført mindre prøver med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett
- (5) Det ble gjennomført mindre prøver uten tilgang til hjelpemidler
- (6) Det ble gjennomført heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt inkludert Internett
- (7) Det ble gjennomført heldagsprøve med alle hjelpemidler tillatt utenom Internett
- (8) Det ble gjennomført heldagsprøve uten tilgang til hjelpemidler
- (9) Elevene ble gjort kjent med tidligere eksamensoppgaver
- (10) Undervisning i bruk av kilder
- (11) Undervisning i bruk av Internett under eksamen
- (12) Elevene har samarbeidet om å løse oppgaver
- (13) Annet, vennligst spesifiser: _____
- (14) Elevene ble ikke spesielt forberedt på eksamen i internasjonal engelsk / reiseliv og språk 2

18. Hvilken rolle hadde du for elevene på forberedelsesdagen? Du kan sette flere kryss.

- (1) Jeg underviste elevene i bestemte temaer
- (2) Jeg veiledet elevene
- (3) Jeg veiledet elevene i hvordan de burde benytte Internett under eksamen
- (4) Jeg var tilgjengelig for spørsmål
- (5) Jeg var ikke tilgjengelig for spørsmål
- (6) Vet ikke

Eksamensoppgaven

19. Vennligst ta stilling til påstandene om innholdet i eksamensoppgavene som ble gitt til eksamen i [NAVN PÅ FAG] våren 2015.

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Eksamensoppgavene ga elevene en god mulighet til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensoppgaven ga <i>elever på alle nivåer</i> mulighet til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamensformen med tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg tror det var nyttig for elevene med tilgang til Internett for å løse eksamensoppgavene	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Om eksamensformen

20. Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensformen, undervisningen og elevers forutsetninger for å vise kompetanse i [NAVN PÅ FAG]

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Eksamen med Internett har gjort at jeg har endret måten jeg underviser på	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med Internett har gjort at undervisningen i internasjonal engelsk / reiseliv og språk er styrket	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen gir elever med gode IT-forutsetninger en fordel	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen gir faglig sterke elever gode muligheter til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen gir faglig svake elever gode muligheter til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene fikk en fordel sammenlignet med en tradisjonell eksamen uten Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag uten forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene brukte mindre tid på forberedelse på forberedelsesdagen fordi de har tilgang til Internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

21. Hva mener du kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett?

	Fusk	Ikke fusk	Vet ikke / vil ikke svare
Å gå inn på en blogg under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å skrive en kommentar på nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese og besvare e-post under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på facebook eller lignende sosiale medier under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å besvare henvendelser fra andre på internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å ta kontakt med andre over internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på nettaviser under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese et kommentarfelt på en nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

Tilfredshet med eksamensformen

Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensformens nytteverdi i [NAVN PÅ FAG]	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Samlet sett gjenspeiler eksamen med Internett måten elevene arbeider på i opplæringen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med Internett er godt egnet for å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener som gjennomføres på pc	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med Internett er nyttig for elevene med tanke på videre utdanning og arbeidsliv	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett ble gjennomført på en god måte (uten tekniske eller praktiske problemer)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener eksamensformen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget	<input type="checkbox"/> (1) (aktiver spm 23)	<input type="checkbox"/> (2) (aktiver spm 23)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4) (aktiver spm 22)	<input type="checkbox"/> (5) (aktiver spm 22)	<input type="checkbox"/> (6)

22. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

23. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett ikke er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

Holdninger til fremtidig bruk av Internett på eksamen

24. I hvilken grad er du enige i følgende påstander om tilgang til Internett på eksamen?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning på alle skoler	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning i alle fag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

25. Dersom du har synspunkter om hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en normal eksamensform i fremtiden, kan du skrive inn dette her: _____

SPØRRESKJEMA TIL SENSORER

1. Var du sensor i forsøk med eksamen med tilgang til Internett våren 2012, 2013 og/eller 2014?

- (1) Ja
 (2) Nei

2. Har du vært sensor i [NAVN PÅ FAG] eller tilsvarende fag tidligere?

- (1) Ja
 (2) Nei

3. Underviser du i faget, eller har du gjort det tidligere? Vennligst kryss av for det alternativet som passer best.

- (1) Ja, jeg underviser i [NAVN PÅ FAG] skoleåret 2014/2015
 (2) Ja, jeg har tidligere undervist elever i [NAVN PÅ FAG]
 (3) Nei, jeg har ikke undervist elever i [NAVN PÅ FAG]

4. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- (1) Master/hovedfag
 (2) Bachelor/ Cand. mag.
 (3) Lærerskoleutdanning
 (4) Annet, vennligst spesifiser: -----

5. Hvordan er [NAVN PÅ FAG] en del av din fullførte utdanning?

- (1) Fordypning i [aktuelt fag] eller tilsvarende fag
 (2) Enkeltfag i [aktuelt fag] eller tilsvarende i tillegg til fordypning i annet emne
 (3) Har ikke [aktuelt fag], eller tilsvarende, i fagkretsen
 (4) Annet, vennligst spesifiser:

6. Har du tatt etter- og/eller videreutdanning om bruk av IKT i skolen?

- (1) Ja, etterutdanning
 (2) Ja, videreutdanning
 (3) Ja, både etter- og videreutdanning
 (4) Nei, verken etter- eller videreutdanning

7. Hva er din alder?

- (1) Under 30 år
 (2) 31- 40 år
 (3) 41 - 50 år
 (4) 51 - 60 år
 (5) 61 år eller eldre

Eksamensoppgaven

8. Vennligst ta stilling til påstandene om innholdet i eksamensoppgavene som ble gitt til eksamen i [NAVN PÅ FAG] våren 2015.

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Eksamensoppgavene ga elevene en god mulighet til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensoppgavene ga <i>elever på alle nivåer</i> mulighet til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensoppgaven var godt tilpasset eksamen med tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Sensur

9. Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensbesvarelsene, basert på de erfaringer du har gjort i sensuren våren 2015:

	I veldig liten grad	I liten grad	Verken stor eller liten grad	I stor grad	I veldig stor grad	Vet ikke
Elevene har hatt tilstrekkelig tid til å besvare oppgavene	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
De elevene som har benyttet kilder, har gjort dette på en relevant måte	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene har oppgitt kildereferanser på en etterrettelig måte	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Det var stor spredning i de karakterer som ble gitt	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elever som har hatt tilgang til Internett under eksamen gjør det bedre enn elever som ikke har hatt tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1) (aktiver 9.1)	<input type="checkbox"/> (2) (aktiver 9.1)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4) (aktiver 9.1)	<input type="checkbox"/> (5) (aktiver 9.1)	<input type="checkbox"/> (6)

9.1 På hvilken måte gjør elever med tilgang til Internett det bedre eller dårligere enn elever som ikke har hatt tilgang til Internett? Skriv inn: _____

10. Hvordan synes du det var å vurdere besvarelser hvor Internett var benyttet?

Svært krevende	Ganske krevende	Verken enkelt eller krevende	Ganske enkelt	Svært enkelt	Vet ikke
<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

11. I hvilken grad mener du at det er en forskjell på besvarelsene til elevene som har hatt tilgang til Internett og besvarelsene til elevene som ikke har hatt tilgang til Internett?

- (1) Det er ingen forskjell på besvarelsene
- (2) Det er en liten forskjell på besvarelsene
- (3) Det er en betydelig forskjell på besvarelsene
- (4) Det er en svært stor forskjell på besvarelsene
- (5) Vet ikke

11.1 På hvilken måte skiller besvarelsene fra elever som har hatt tilgang til Internett seg fra besvarelsene til de øvrige elevene?

Skriv inn: _____

12. Har du under sensureringen av eksamen kommet over eksamensbesvarelser hvor du mistenker plagiat?

- (1) Ja
- (2) Nei

12.1 Hvor mange tilfeller av plagiat ble avdekket?

Skriv inn antall: ____

12.2 Er det, etter din vurdering, mer plagiat i besvarelser fra skoler med som har deltatt i forsøket med tilgang til Internett, enn i øvrige besvarelser?

- (1) Ja. Hvis ja, utdyp: _____
- (2) Nei

12.3 Benyttet du Ephorus i oppfølgingen av mistanken om plagiat?

- (1) Ja
- (2) Nei

13. Hva mener du kvalifiserer som fusk på eksamen når elevene har tilgang til Internett?

	Fusk	Ikke fusk	Vet ikke / vil ikke svare
Å gå inn på en blogg under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å skrive en kommentar på nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese og besvare e-post under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på facebook eller lignende sosiale medier under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å besvare henvendelser fra andre på internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å ta kontakt med andre over internett under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å gå inn på nettaviser under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Å lese et kommentarfelt på en nettside, blogg eller lignende under eksamen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)

14. Vennligst ta stilling til påstandene om sensuren, basert på dine erfaringer våren 2015:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Det var stor enighet blant sensorene om hvordan besvarelsene fra elever som har deltatt i forsøket skulle vurderes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Kjennetegn på måloppnåelse i eksamensveiledningen var til god hjelp i vurderingen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensveiledningen var samlet sett til god hjelp i vurderingen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Vurderingsskjemaet var til god hjelp i vurderingen.	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Eksamensformen

15. Vennligst ta stilling til påstandene om eksamensformen og elevers forutsetninger for å vise kompetanse i [NAVN PÅ FAG]

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg mener eksamensformen gir elever med gode IT-forutsetninger en fordel	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er en god ordning for at elevene kan få vist sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener eksamensformen gir faglig sterke elever gode muligheter for å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener eksamensformen gir faglig svake elever gode muligheter til å vise sin kompetanse i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Elevene fikk en fordel sammenlignet med en tradisjonell eksamen uten Internetttilgang	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

15.1. Eventuelle utdypende kommentarer til påstandene over kan skrives inn her: _____

Tilfredshet med eksamensformen

16. Vennligst ta stilling til hvor enig eller uenig du er i følgende påstander om eksamensformens nytteverdi i [NAVN PÅ FAG]

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Samlet sett gjenspeiler eksamensformen måten elevene arbeider på i opplæringen	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamensformen med tilgang til Internett er godt egnet til å vurdere elevenes kompetanse med utgangspunkt i fagets formål	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener det er lettere å fuske på eksamen med Internett enn på andre eksamener som gjennomføres på pc	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag med forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Eksamen med tilgang til Internett er spesielt egnet i fag uten forberedelsesdag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Jeg mener eksamensformen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget	<input type="checkbox"/> (1) (aktiver spm 18)	<input type="checkbox"/> (2) (aktiver spm 18)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4) (aktiver spm 17)	<input type="checkbox"/> (5) (aktiver spm 17)	<input type="checkbox"/> (6)

17. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

18. Hvorfor mener du at eksamen med tilgang til Internett ikke er en god ordning i dette faget?

Skriv inn: _____

19. I hvilken grad er du enig i følgende påstander om forsøket med tilgang til Internett på eksamen?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Forsøket er urettferdig når ikke alle elever har tilgang til Internett	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen vil være en bedre ordning dersom den omfatter alle elever i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

Holdninger til fremtidig bruk av Internett på eksamen

20. I hvilken grad er du enig i følgende påstander om tilgang til Internett på eksamen?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Vet ikke
Tilgang til Internett på eksamen er en god ordning som bør videreføres i fremtiden for alle elever i faget	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning på alle skoler	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)
Tilgang til Internett på eksamen bør bli normal eksamensordning i alle fag	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (6)

21. Dersom du har synspunkter om hvorvidt eksamen med tilgang til Internett bør bli en normal eksamensform i fremtiden, kan du skrive inn dette her: _____