

En studie om digital literacy, ved sensuren av obligatorisk sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk, på Vg3 – studieforberevende utdanningsprogram

MASIKT – OPG
ANNE SUNDIN LIGHTFOOT

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke sensorers erfaringer, holdninger og meninger om sensorarbeidet knyttet til *sensur av obligatorisk sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk på Vg 3 – studieforberedende studieprogram*, i lys av begrepet *digital literacy*.

Teorigrunnlaget for oppgaven tar utgangspunkt i både et konstruktivistisk, og et sosiokulturelt læringssyn, med hovedfokus på *digital literacy* og appropriering av medierende artefakter i en meningsskapende helhet og digital kontekst ved sensuren av eksamen. I tillegg er forskning på vurdering sentralt, med et hovedfokus på summativ vurdering og validitet, rettferdighet, kontroll og standardisering i vurderingen. På denne måten søkes problemstillingen belyst ut fra et helhetlig perspektiv.

I lys av begrepet *digital literacy*, har jeg undersøkt sensorers vurderingspraksis når elever gjennomfører eksamen i en digital kontekst. *Digital literacy* er implisitt forankret i læreplanen i norsk som den femte grunnleggende ferdigheter, i noen kompetansemål, og Kunnskapsløftet er « (...) *fundert på teori om literacy og språklige nøkkelkompetanser*» (Solheim & Matre, 2014). Hensikten med studien har vært å studere sensorenes vurderingspraksis av eksamensoppgaver, og deres erfaring med de digitale rammene rundt gjennomføringen av- og sensuren av eksamen.

Innsamlingen av data er basert på fire dybdeintervjuer og en survey med sensorer oppnevnt til sentralt gitt skriftlig eksamen i videregående opplæring, samt dokumentanalyse. Med dette som utgangspunkt, har jeg valgt kvalitativt forskningsdesign for min studie, men for å styrke forskningsdesignet og validiteten i studien, har jeg benyttet metodetriangulering med dybdeintervjuer, survey og dokumentanalyse (Krumsvik R. , 2015, s. 30). Ved å triangulere kunne jeg verifisere om det var konvergens, inkonsistens eller kontradiksjon i studien (Krumsvik R. , 2015, s. 30).

Funnene jeg har gjort har jeg tolket ut i fra et sosiokulturelt læringssyn og hermeneutisk tolkning. Arbeidet med denne studien har avdekket en rekke interessante funn. Blant annet viser det seg at det er stor uenighet om nødvendigheten av den digitale konteksten på eksamen. Jeg er innforstått med at min studie ikke kan gi meg sikker og evigvarende kunnskap, men at jeg med denne studien kan belyse et fenomen og et fagfelt som jeg ser på som svært interessant.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate the external examiners experiences, attitudes and opinions about the responsibility for marking of exams at the compulsory centrally written exam in Norwegian on the Vg 3 – programme of General studies, in light of the concept of *digital literacy*.

The theoretical framework for the assignment is based on both a constructivist and a socio-cultural learning view, with the main focus on *digital literacy* and the appropriation of mediating artifacts in a constuctive alignment at the marking, in a digital context for the external examiners. In addition, research on assessment is central, with a main focus on summative assessment and validity, fairness, control and standardization in the assessment. In this way the problem is sought from an overall perspective.

In light of the concept of *digital literacy*, I have investigated the external examiners assessment practice when students complete the exam in a digital context. *Digital literacy* is rooted in the curriculum in Norwegian, and the Knowledge Promotion Reform "(...) *founded on the theory of literacy and linguistic key competencies*» (Solheim & Matre, 2014). The purpose of the study has been to study the external examiners assessment practice, and their experience with the digital framework surrounding the completion of the exam.

The data collection is based on four depth interviews and a survey with 28 external examiners responding, as well as a document analysis. I have chosen qualitative research design for my study, but in order to strengthen the research design and validity of the study, I have used method triangulation with depth interviews, survey and document analysis. By triangulating, I could verify whether there was convergence, inconsistency or contradiction in the study (Krumsvik R. , 2015, s. 30).

The work of this study has revealed a number of interesting findings. Among other things, it appears that there is a great deal of disagreement about the necessity of the digital context on the exam, and how the external examiners deal with the fact that the students work is produced in a digital context at the exam. I understand that my study can not give me safe and perpetual knowledge, but that I can study this phenomenon and a field of study that I consider to be very interesting.

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum etter fire år som masterstudent. Da jeg begynte på studiet IKT i læring i 2014 ved HSH, var planen at jeg skulle fullføre på normert tid, men fire år har gått. Et svangerskap- og en fusjon senere, har HSH blitt til HVL. Jeg har byttet jobb og jeg er ikke bare ett barn rikere, men snart også en tittel rikere. Selv om det skulle ta fire år før jeg kom i havn, har veien mot målet vært preget av optimisme, modning og kompetanseheving. Jeg har måttet endre og nullstille meg underveis, men jeg har aldri vurdert å trekke meg, selv om det har vært både medgang og motgang. Jeg var inne på tanken å skrive en helt ny masteroppgave med et helt annet tema da mannen min ble medstudent på det samme studiet som meg, på det samme kullet, men i ettertid er jeg glad for at jeg fullførte min egen oppgave. Summen av dette tidsperspektivet og disse hendelsene, har resultert i en mer tålmodig, reflektert og kritisk student, lærer, kone og mamma.

Jeg har blitt utallige erfaringer rikere i løpet av disse fire årene. De rikeste erfaringene er uten tvil kollokviene med medstudenter. Det å være i et dynamisk studentmiljø på tvers av Norges grenser, har gitt meg en verdifull kompetanse og mitt PLN har virkelig ekspandert. I disse møtene med medstudenter, forelesere og veiledere, på nettmøter og på samlinger, har vi sammen utviklet hverandres digitale kompetanse. Dette studiet har hatt uvurderlig overføringsverdi til min stilling som norsklærer og digitalpedagog på videregående skole, men også som samarbeidspartner og som mamma. Jeg vil rette en stor takk til Ann Kristin Rønsen, som var studieansvarlig da jeg fullførte det første året på studiet, og til veileder Sissel Margrethe Høisæther som har vært direkte, tilgjengelig, ærlig og konstruktiv under hele prosessen. Sammen har dere løftet meg til der jeg er i dag.

En stor takk går til mine medstudenter både i kull 14/16 og i kull 16/18. Vi har inspirert hverandre og oppmuntret hverandre. Vi har vært tilgjengelige for hverandre, lyttet til hverandre og støttet hverandre. Sammen har begge disse studentkullene styrket min kompetanse, og det er en berikelse å ha disse menneskene i livet mitt. Min arbeidsgiver, mine kollegaer og sist men ikke minst, mine elever har også vært av avgjørende betydning for at denne studien kunne fullføres. Takk for deres innspill, tilgjengelighet, åpenhet, spørsmål og nysgjerrighet. Takk for at dere har lagt til rette for at jeg har kunnet jobbe med denne oppgaven. Takk til våre gode naboer Harald og Grethe Ekeli for moralsk støtte, gode råd, faglige innspill, treningsøkter, barnepass, turer, middager og det helt spesielle naboforholdet vi har.

Den største takken går til familien min. Våre tre barn og min tålmodige, lyttende medstudent, og mann, Kristian Stephen Lightfoot, som på et tidspunkt tok meg igjen i studieforløpet og som nå avslutter i takt med meg. Det har vært utfordrende, men også utviklende å skrive masteroppgave samtidig. Studiesamlinger på Stord sammen med Kristian, har vært en fin avveksling fra en travel hverdag med jobb, studier og små barn. Uten hjelp fra Karen Edvardsen, som flyttet inn hos oss og overtok ansvaret for huset og barna våre, slik at vi kunne skrive og reise på studiesamlinger på Vestlandet. Uten deg hadde det rett og slett ikke vært mulig å gjennomføre, så en stor takk til deg svigermor. Våre tre barn, spesielt William og Karen Othilie har vært utrolige tålmodige disse fire årene og de fortjener også en stor takk, men det er som Othilie sier: «Det går fint Mamma, jeg vet ikke om noe annet. Du har jo vært student hele livet mitt». Nå skal alle tre få mamma`n og pappa`n sin tilbake og det skal bli godt å bli en «normal» familie igjen uten foreldre i student- og eksamensmodus. I sommer blir det ekstra mye is og kos. Vi lover.

Anne Sundin Lightfoot

Våren 2018

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord.....	3
1. Innledning.....	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.3 AVGRENSNING AV OPPGAVEN.....	11
1.4 TEMAETS AKTUALITET	12
1.5 BEGREPSAVKLARING	13
1.6 OVERSIKT OVER RESULTAT FRA TIDLIGERE FORSKNING.....	14
1.6.1 DIGITAL LITERACY I NORSK KONTEKST.....	16
1.6.2 DIGITAL LITERACY I EN DIGITAL KONTEKST	16
1.6.3 SKOLEUTVIKLING I EN DIGITAL KONTEKST	17
1.6.4 VURDERING I EN DIGITAL TIDSALDER	18
1.7 REFLEKSJON RUNDT VENTEDE FUNN.....	21
1.8 DISPOSISJON OVER FORSKNINGSPROSJEKTET	22
2. Teoretisk tilnærming	23
2.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI	25
2.2 KONSTRUKTIVISME	26
2.3 «CONSTRUCTIVE ALIGNMENT» – MENINGSSKAPENDE HELHET.....	29
2.4 VURDERING.....	31
2.4.1 SUMMATIV VURDERING	32
2.4.2 AUTENTISK VURDERING OG KRITERIEBASERT VURDERING.....	33
2.4.3 VURDERING AV LÆRING.....	33
2.5 DIGITAL LITERACY	34
2.6 DIGITAL KONTEKST	41
2.7 APPROPRIERING AV MEDIERENDE ARTEFAKTER	42
3. Metode.....	43
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	46
3.2 VITENSKAPSSYN: HERMENEUTIKK.....	46
3.3 SEMISTRUKTURERTE DYBDEINTERVJUER.....	47
3.4 PRAKTISK GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	48
3.5 UTVALG FOR DYBDEINTERVJUER.....	48
3.6 UTVALG FOR SURVEY.....	49
3.7 GJENNOMFØRINGEN AV DATAINNSAMLINGEN	50
3.8 VALIDITET OG RELIABILITET	51
3.9 FORSKNINGSETIKK	52
4. Presentasjon av funn.....	52
4.1 DOKUMENTANALYSE.....	53
4.1.1 VURDERINGSSKJEMA TIL EKSAMEN 2018, NORSK VG3	54
4.1.2 EKSAMENSVEILEDNING -OM VURDERING AV EKSAMENSSVAR 2018	55
4.1.3 SENSORVEILEDNING I NORSK 2018	57

4.2 HVA KARAKTERISER SENSORENES FORSTÅELSE AV <i>DIGITAL LITERACY</i> ?	57
4.2.1 TILGJENGELIGE NETTRESSURSER TIL EKSAMEN I 2018	60
4.2.2 KONTROLL OG AKTIVERING AV PLAGIATKONTROLL	61
4.3 DIGITAL KONTEKST	66
4.3.1 HVORDAN BESKRIVER SENSORENE DIGITAL KONTEKST KNYTTET TIL EKSAMEN?	69
4.4 VURDERING	72
4.4.1 HVORDAN BESKRIVER SENSORENE SIN VURDERING AV EKSAMEN I EN DIGITAL KONTEKST?	74
5. Drøfting	75
6. Avslutning – Veien videre	80
Referanser	82
VEDLEGG 1 SURVEYFORSIDE	91
VEDLEGG 2 VURDERING FRA NSD PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING §31/FORSKNING §3	92
VEDLEGG 3 INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING	95
VEDLEGG 4 INTERVJUGUIDE FOR SEMISTRUKTURERT INTERVJU MED SENSORER	97
VEDLEGG 5 SURVEY I NORSK PÅ VG3	99
VEDLEGG 6 FREMDRIFTSPLAN	101
VEDLEGG 7 TILGJENGELIGE NETTRESSURSER TIL EKSAMEN 2018	102
VEDLEGG 8 LÆREPLAN I NORSK (NOR1-05)	103
VEDLEGG 9 VURDERINGSSKJEMA TIL EKSAMEN 2018, NORSK VG3	105
VEDLEGG 10 EKSAMENSVEILEDNING – OM VURDERING AV EKSAMENSSVAR 2018	107
VEDLEGG 11 SENSORVEILEDNING VÅREN 2018	117
VEDLEGG 12 LITTERATURGJENNOMGANG	119
VEDLEGG 13 UTVIDET LITTERATURSØK	121

1. Innledning

Norskfaget er i år 129 år gammelt. Med sin opprinnelse i Lov om folkeskolen, ble norskfaget etablert som et eget fag i den obligatoriske skolen i 1889. Dette var en tid da Norge og flere andre vestlige land tok steget fra jordbruksamfunnet, inn i industrisamfunnet (Krokan, 2012). I *Rethinking Education In the Age of Technology*, analyserer Collins og Halverson (2009, s. 67) den digitale revolusjonen i skolen. De sammenligner ifølge Krokan skolens utvikling langs en rekke dimensjoner og gjennom tre ulike faser. Den førindustrielle, den industrielle og det digitale nettsamfunnet, der de legger vekt på at dette er et samfunn der livslang læring står sentralt (2012, s. 163). Collins og Halverson hevder at kunnskapsrevolusjonen har forvandlet jobbene våre, hjemmene våre, livene våre og at den digitale revolusjonen nå også har inntatt skolen, med klasserom koblet til den store verdensveven – The World Wide Web. Våren 2018 gjennomføres eksamen i norsk etter vg3 i en digital kontekst. Den digitale konteksten på *skriftlig obligatorisk sentralt gitt eksamen i norsk etter vg3 – studieforberedende studieprogram* (heretter kalt eksamen i norsk) åpner med det opp for andre måter å koordinere, gjennomføre og vurdere eksamen på enn tidligere.

Eksamen foregår i en digital kontekst med tilgang til informasjon og læringsstøttede Hypermedia¹ gjennom både hardware² og softwareteknologi³, nettressurser og digitale tjenester, som er nasjonalt og lokalt vedtatt. De digitale nettressursen består av relevante hjelpemidler, som digitale ordbøker, oppslagsverk, noen bestemte læringsressurser og noen nettsteder. Elevene har ikke tilgang til nettsider som åpner for kommunikasjon med andre, som samskriving eller chat. Sensorene som vurderer eksamensbesvarelsene bør derfor nå, i større grad enn tidligere, reflektere over den digitale konteksten når de vurderer eksamensbesvarelsene. Vurderingskriteriene som sensorene skal forholde seg til måler i hvilken grad eksaminandene bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig. Om de skiller mellom sitat og egenprodusert tekst, om de markerer sitatet og i hvilken grad de viser til kilder ryddig og nøyaktig (Vurderingsskjema til eksamen 2018, norsk Vg3., 2018). I tillegg skal sensorene vurdere bruken av vedlagte tekster, fagkunnskap i faget, struktur og

¹ En metode for å presentere eller skaffe informasjon, designet for en åpen eller konstruktivistisk læringserfaring (Alessi & Trollip, 2001).

² En fysisk enhet som brukes i eller med maskinen din. For eksempel bruker datamaskinen skjermen du leser denne teksten (Computerhope. Free computer help since 1998, 2018).

³ En samling med programmert kode installert på datamaskinens harddisk (Computerhope. Free computer help since 1998, 2018).

sammenheng⁴ i besvarelsen. Min tilnærming til denne digitale revolusjonen, fra jordbrukssamfunn til det digitale nettsamfunn, er at den digitale konteksten på eksamen krever kunnskap om *digital literacy* av sensorene når de vurderer eksamensoppgavene i norsk.

Mye har skjedd med norskfaget i løpet av 129 år, men det er først nå, 18 år etter at PC og Internett⁵ ble en integrert del av elevenes skolehverdag, at eksamen også gjennomgår en endring. Den brede satsingen på IKT i norsk skole, fikk et solid løft gjennom tre store reformprogrammer i årene 1999-2009. I siste del av perioden ble satsingen fulgt opp i den nasjonale læreplanen, med krav om at digital kompetanse og digitale ferdigheter skulle være ett av fem kompetanseområder som alle skoler skulle arbeide med. Den utdanningspolitiske betydningen av reformarbeidet ble understøttet av Senter for IT i utdanningen, som ble opprettet i 1998 (Hauge & Lund, 2012, s. 13). Våren 2009 var det for første gang mulighet for digital innlevering av eksamensoppgaven i norsk (Seniorrådgiver. Avdeling for prøve- og eksamenstjenesten. Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage, grunnsopplæring og IKT, 2018). Siden da har det vært ulik praksis hva angår tilgang til digitale hjelpemidler og nettressurser. I år er det for første gang i historien utarbeidet nasjonale retningslinjer for implementeringen av, og bruken av nettbaserte hjelpemidler på eksamen:

Kunnskapsdepartementet har sammen med Utdanningsdirektoratet satt i gang tiltak for å skape mest mulig likhet når det gjelder tilgang på nettbaserte hjelpemidler ved skriftlig eksamen. Det er derfor utarbeidet nasjonale føringer, og det er besluttet at oversikten over nettressurser er obligatorisk for fylkeskommunene å følge i 2018 (Nettbaserte hjelpemidler til eksamen 2018, 2018).

Det har med andre ord vært svært ulik praksis hva angår nettilgang i de ulike fylkene under eksamen. Et eksempel på det, er at første gang eksaminandene hadde tilgang på internett under eksamen var i 2012, som en prøveordning, da med 15 skoler og noen få fag. I siste del av prøveordningen i 2014 deltok 61 skoler i åtte eksamensfag (Rambøll, 2015). I år er det helt åpent nett under eksamen i syv fag, og i alle andre skriftlige fag er det utarbeidet nasjonale føringer over hva elevene skal ha tilgang til under eksamen (Nasjonale føringer for nettbaserte hjelpemidler til eksamen i videregående. , 2017). I evalueringen av forsøket med tilgangen på internett konkluderte Rambøll med at sensorene var lite samstemte på flere områder og at det var stor variasjon mellom sensorenes vurderingspraksis og deres oppfatning av betydningen av å ha tilgang på Internett under eksamen. Noen syntes det var mer krevende, mens andre

syntes det var lite utfordrende. Det mest interessante er at sensorene hadde ulike synspunkter på vurderingen av besvarelser som *hadde hatt* tilgang på Internett. Rambøll vurderte på bakgrunn av dette at det var et behov for å skape et mer helhetlig tolkningsfellesskap blant sensorene (2015, s. 36). Det er derfor interessant å undersøke hva sensorene legger i begrepet *digital literacy* våren 2018, og hvordan de vurderer eksamensoppgavene i en digital kontekst. Jeg undersøker også om sensorene vet hvilke ressurser elevene har tilgang på, deres erfaringer angående fordeler og ulemper med eksamen i en digital kontekst, samt deres forhold til plagiatkontroll.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt valg av tema er sensorenes karakteristikk, og beskrivelse av egen vurdering i lys av begrepet *digital literacy* på *sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk etter vg3 – studieforberedende program*. Som norsklærer og sensor har jeg en genuin interesse og stadig økende nysgjerrighet for begrepet *digital literacy* på to nivåer. Det første nivået handler om forståelsen og bruken av begrepet i skolen generelt. Det andre nivået, er knyttet til sensorvurdering på eksamen i norsk *spesielt*. Bakgrunnen for min interesse og nysgjerrighet, er min fagsammensetning, min erfaring som lærer i en digital skolehverdag, samt egenerfaring med sensur av ca. 1000 eksamensoppgaver, som oppnevnt sensor – *på sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk*, i en stadig økende teknologirik, og digital kontekst.

Som norsklærer og sensor opplever jeg at det er stor variasjon både på kandidatene og sensorene sin digitale kompetanse. Dette angår både holdninger, kunnskaper og ferdigheter til digital kompetanse ved gjennomføringen av eksamen, og det gjenspeiler seg hos sensorene i sensuren i etterkant av eksamen. *Digital literacy* handler i en vid forstand om å kunne forholde seg til, forstå og produsere tekst i en digital kontekst. Elever i dag er pålogget Internett store deler av døgnet. Både på skolen og på fritiden. Nå har de også tilgang til Internett under eksamen. Internett kan koble elevene til informasjon og ressurser, som de ellers ikke ville hatt tilgang på. Det kreves *digital literacy* av både elever og sensorer når digitale hjelpemidler og Internett er tilgjengelig i eksamenssituasjonen. Det er derfor interessant å se nærmere på dette fenomenet.

Allerede da jeg gikk på ECU⁶ i 2001, var begrepet *digital literacy* et begrep i utdanningsinstitusjonene, med definisjonen «*the ability to understand, analyse, critically respond to and produce appropriate spoken, written, visual and multimedia communication in*

⁶ Edith Cowan University Mt. Lawley Perth Western Australia.

*different contexts*⁷». Begrepet har blitt værende med meg i all min praksis siden, men det tok noen år før begrepet ble tatt i bruk i Norge. Nå stiller imidlertid forholdet til begrepet seg noe annerledes. «*Norway is seen internationally as a pioneer in the field of 'digital literacy' having built elements of it into the foundation of their school curricula*» (Belshaw D. A., What is "digital literacy?", 2012). Det er med andre ord blitt et sentralt begrep når man ser på norsk skole utenfra, men kanskje ikke innenfra.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke sensorenes forståelse av vurderingsoppdraget i en digital kontekst. For å finne ut av dette, må jeg undersøke hva styringsdokumentene sier om fenomenet, og hvordan de forholder seg til at elevene nå jobber i teknologirike omgivelser med tilgang på nettressurser under eksamen. Det underliggende formålet med studien er å avdekke om det er behov for en endring av eksamensformen.

Problemstillingen min er:

Hva karakteriserer sensorenes syn på egen vurdering av eksamensbesvarelser, og hva karakteriserer deres syn på *digital literacy* som vurderingskriterium i en digital kontekst på *obligatorisk sentralt gitt norsk skriftlig eksamen på vg3 – studieforberedende studieprogram*, når kandidatene har tilgang på nettbaserte ressurser på eksamensdagen?

For å kunne finne svar på denne problemstillingen, har jeg formulert tre forskningsspørsmål?

1. På hvilke måter kommer *digital literacy* til syne i *Eksamensveiledningen* og *Sensorveiledningen* som ligger til grunn for sensuren?
2. Hva karakteriserer sensorenes forståelse av *digital literacy* knyttet til sensur av eksamensbesvarelsene i en digital kontekst?
3. Hvordan beskriver sensorene sin vurdering av eksamen i en digital kontekst, når elever har tilgang på nettbaserte og digitale hjelpemidler under eksamen?

Problemstilling og forskningsspørsmålene utforskes kvalitativt gjennom den overordnede

⁷ South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework. 2001

metodikken *stegvis-deduktiv induktiv metoden* (SDI) og metodetriangulering, med dybdeintervjuer, survey og dokumentanalyse som datainnsamlingsmetode. Dette beskrives nærmere i kapittel 3.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Digital literacy er et stort tema med flerfoldige definisjoner i tråd med funnene fra kapittel 1.6, og tidligere forskning. *Vurdering* og *digital kontekst* er også store teoritunge fagområder jeg har måttet avgrense i oppgaven underveis. *Vurdering* var det enkleste begrepet å avgrense, da eksamen er definert som *summativ vurdering*. *Digital kontekst* derimot har et videre omfang, og tidligere forskning viser mange ulike definisjoner på hva *digital kontekst* i skolen er, men når jeg knytter begrepet til sensur av eksamen på Vg3 i 2018, avgrenser det omfanget av begrepet. Analysene som gjennomføres bygger på dokumentanalyse med en hermeneutisk tilnærming. Etter at dybdeintervjuene og transkribering av intervjuene var gjennomført og svarene fra surveyen var kodet, måtte jeg avgrense hva som var aktuelt å ha med i oppgaven og forankre analysen og det kodete datamaterialet til problemstillingen.

Avgrensning er også sjangerbestemt i denne masteroppgavens formelle kriterier og tidsbegrensning. Det medfører at jeg har et begrenset utvalg informanter som har bidratt med sine meninger knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det kan av den grunn være usikkerhet til hvorvidt deres synspunkter er representative. Det er derfor ikke mulig å generalisere studien på en slik måte at den kan overføres til en hvilken som helst utdanning på universitets- og høgskolenivå. Imidlertid kan det som Postholm (2010) kaller naturalistisk generalisering, bidra til at leseren kan trekke paralleller til egen praksis og dra nytte av denne innsikten. Naturalistisk generalisering i kvalitativ metode betyr at leseren opplever det som leses som kjent, noe som gjør at det blir lettere å reflektere rundt og overføre til egen situasjon. På denne måten kan sensorer som skal vurdere eksamen, de som lager eksamensoppgavene og de som utvikler styringsdokumentene for eksamen i norsk i en digital kontekst få nyttig innsikt i en slik studie som min.

Samfunnsdebatten om elevers tilgang på Internett under eksamen tar mange retninger. Det er også sammenfallende med det innsamlede datamaterialet fra sensorene, når jeg spør om de mener elevene profiterer eller ikke ved å ha tilgang til digitale nettressurser på eksamensdagen. Selv om dette funnet er interessant, er det ikke aktuelt å undersøke i denne oppgaven, da jeg tar utgangspunkt i styringsdokumentene som ligger til grunn for gjennomføringen av eksamen og de vedtak som er gjort i forhold til hva elevene i den digitale

konteksten skal ha tilgang på under eksamen. Jeg avgrenser på denne måten oppgaven ved å undersøke *digital literacy* i tilknytning til den digitale konteksten på de vedtak som allerede ligger til grunn og rammene som er gjeldende for gjennomføringen av eksamen og sensorveiledningen.

1.4 Temaets aktualitet

Innen læreplanteori har det skjedd store endringer og vi står snart ovenfor en ny endring med fagfornyelsen i 2020, med begrep som dybdelæring og læring for fremtiden som sentrale perspektiver. Om man for eksempel sammenligner L97 og LK06, vil man se at det har skjedd en stor endring fra *læringsmål* til *kompetansemål*. I L-97 stod det: *I opplæringen skal elevene få kunnskap om*. Mens i LK06 står det: *Elevene skal kunne* (Kvithyld 2013). På eksamen viser eksaminandene, i tråd med definisjonen av summativ vurdering, *hva de kan*, men kanskje de i enda større grad skal prøves i- og få uttelling for det utvidede tekstbegrepet og *digital literacy*?

Målet med fagfornyelsen er: (...) *å styrke utviklingen av elevenes dybdelæring og forståelse*. (UDIR, 2017). Med dybdelæring og forståelse på agendaen skal dagens fag beholdes, men innholdet fornyes. Krittisk tenkning og refleksjon vil bli viet større plass og elevene skal lære på nye måter. Med fagfornyelsen skal læreplanene bli mer relevante for fremtiden og fagene skal få mer relevant innhold. Da må eksaminandene få mulighet til å vise denne kompetansen på eksamen og sensorene må være skolert i å vurdere denne kompetansen i et enhetlig tolkningsfellesskap jamfør oppsummering etter evalueringen i 2015 (Rambøll). Nye læreplaner vil først være klare for elevene høsten 2020.

Formålet og aktualiteten ved min studie er å finne ut om eksamensformen på *sentralt gitt obligatorisk skriftlig eksamen i norsk*, sensorveiledningen og sensorene også bør gjennomgå en fornyelse i tråd med nye læreplaner og endringer i samfunnet. En endring kan kvalitetssikre og styrke sensuren, slik at den blir mest mulig rettferdig for elevene. I likhet med synet på *digital literacy* handler fagfornyelsen om nye krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Kompetansemålene i norsk er fordelt tematisk etter tre overordnede hovedområder for opplæringen. Disse tre er skriftlig kommunikasjon, muntlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Disse målene utgjør til sammen 37 kompetansemål i Vg3 og i hovedsak dreier disse målene seg om tekst. Ordet tekst og tekster er nevnt 26 ganger i Læreplanen i norsk, så man kan vel konkludere med at norsk er et tekstfag. Tekstene kan være skriftlige, muntlige eller visuelle.

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (LK06) i (Smidt, 2009, s. 14). Helt overordnet handler norskfaget ifølge blant annet skriveforsker Kjell Lars Berge om arbeid med ulike tekster fra fortid og nåtid og det å bruke ulike redskaper og ferdigheter for å sette disse inn i en kulturhistorisk sammenheng. Berge kaller elevens vei gjennom norskfaget i skolen en tekstuell dannelsesreise. I formålet med norskfaget (LK06) står det at: *Faget skal hjelpe elevene å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering* (Smidt, 2009, s. 19) For å få til det, er man avhengig av en rekke ferdigheter og disse ferdighetene brukes sjelden uavhengig av hverandre, men er en sømløs og helhetlig kompetanse. Helt konkret nevnes begrep som digitale ferdigheter, sammensatte tekster, digitale medium, digitale ferdigheter, ulike medium, digital kildehenvisning eksplisitt i ni av totalt 37 kompetansemål i norsk etter Vg3 – *studieforberedende utdanningsprogram*. I tillegg er de grunnleggende ferdigheter integrert i kompetansemålene og man kan derfor implisitt si at digitale ferdigheter kreves for å jobbe med alle de tre hovedområder av faget.

1.5 Begrepsavklaring

Ola Erstad og litteraturviter, forsker og fagbokforfatter Ture Schwebs er aktuelle navn når man skal forklare begrepet *digital literacy* i en norsk kontekst. Schwebs forklarer at en rekke ord er i omløp for å kunne beskrive hvilke egenskaper som er nødvendig for å kunne handle formålstjenlig i vår digitale verden. Schwebs sier at digital kompetanse er et uttrykk som stadig blir brukt i norske utdanningspolitiske dokumenter. Schwebs refererer til ITUs utredning «*Digital skole hver dag*» (2005), som definerer uttrykket slik: «*Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet*» (ITU 2005:8 i (Schwebs, 2006). I likhet med Schwebs, bruker også Ola Erstad begrepene *ferdigheter, kunnskaper og holdninger* når han definerer digital kompetanse (Digital kompetanse i skolen – en innføring., 2005). Schwebs presiserte i 2006 at i den norske konteksten anvendes ordet digital kompetanse stadig oftere i norske utdanningspolitiske dokumenter⁸, men internasjonalt er det i stor grad *digital literacy* som gjelder om den samme typen kompetanse (Schwebs, 2006).

⁸ I Stortingsmelding 30 (2003–2004) Kultur for læring heter det: «Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier» (s. 48). Hentet fra: https://www.idunn.no/dk/2006/01/elevtekster_i_digitale_leringsomgivelser

Det engelske fagbegrepet *digital literacy* er likevel aktuelt i en norsk kontekst, da det stadig dukker opp i faglitteraturen og i norske publikasjoner.

Når begrepet skal oversettes eller forklares på norsk, oversettes det gjerne med *skriftkyndighet* eller *skriftspråklig kompetanse*. Ifølge Carl F. Dons har begrepet tradisjonelt vært knyttet til alfabetet (Dons, 2006). *Å være «literate» var i utgangspunktet en betegnelse på det å kunne nedtegne begivenheter ved hjelp av alfabetet*. Han aktualiserer det videre på denne måten:

Begrepet literacy har skiftet innhold i takt med skrivekunstens utvikling, men har også hatt sterk påvirkning av teknologier som trykkekunsten og datamaskinen. Literacybegrepet har dermed endret seg i retning av å bli en betegnelse for de redskaper og teknologisystemer som kjennetegner en hvilken som helst kultur (Dons, 2006).

Siden *literacy* bokstavelig talt kan oversettes med lese- og skrivekompetanse og siden digital kompetanse er en sentral del av norskfaget jf. Læreplanen i faget og de grunnleggende ferdighetene, er den overordnede målsetningen for det å være digital i norskfaget ifølge Otnes, å utvikle en *utvidet tekstkompetanse* hos elevene. Denne utvidede tekstkompetansen og det relativt nye begrepet *digital literacy* i norsk kontekst, glir dermed inn i en fagtradisjon der skriftkyndighet og meningsskaping alltid har stått sentralt, og der skrift etter hvert har blitt sidestilt med andre tegnsystem jf. Blant annet Berge 2005 og Otnes (Iversen & Otnes, 2009). Digital kompetanse og *digital literacy* skiller seg derfor fra hverandre på den måten at *digital literacy* eksplisitt handler om en *utvidet tekstkompetanse* i en digital kontekst, mens digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring. Den *utvidede tekstkompetansen* og *literacybegrepet* er derfor særlig egnet å bruke knyttet til forskning på sensur av norskeksamen.

1.6 Oversikt over resultat fra tidligere forskning

Ethvert forskningsprosjekt er basert på tidligere forskning, og nye prosjekter forankres gjennom allerede eksisterende forskning på området. En gjennomgang av tidligere litteratur på området er en viktig del av en avhandling og legger grunnlaget for både forskningsdesign og metodisk håndverk (Krumsvik R. J., 2015). Krumsvik viser til Creswell som anbefaler at litteraturgjennomgangen skal innfri tre kriterier: Å presentere resultater fra lignende studier, relatere egen studie til den pågående dialogen i litteraturen og tilføre et sammenligningsgrunnlag for din og tidligere studier (Creswell, 1994) i (Krumsvik R. J., 2015, ss. 85, 87) Min søkestrategi for å identifisere relevante studier er en kombinasjon av ulike søkeord, søkefilter, tidsrom og elektroniske databaser. I tillegg har jeg supplert med relevante

tidsskrifter, styringsdokumenter og kontaktet sentrale eksperter i UDIR og eksamenskontor som var relevante for min oppgave. Jeg har også sjekket referanselister i tidligere eksamensoppgaver (Krumsvik R. J., 2015, s. 85).

Hovedmålet med min litteraturgjennomgang var å gjennomføre en systematisk gjennomgang av litteraturen om *digital literacy* knyttet til vurdering og sensur av eksamen i en digital kontekst. Creswell anbefaler en femtrinnsmodell i arbeidet med litteraturgjennomgang (Krumsvik R. J., 2015, ss. 88-91), jeg har derfor fulgt hans anbefalinger. 1) Først utkrystalliserte jeg nøkkelord fra problemstilling, forskningsspørsmålene og formålet med oppgaven. Disse nøkkelordene utgjør kjernebegrep fra forskningsfeltet og jeg søkte derfor på disse kjernebegrepne: *Digital literacy*, *vurdering*, *summativ vurdering*, *digital kontekst*, *sensur*, *digitale nettressurser*. 2) Deretter søkte jeg i databaser, særlig relevante for forskningsfeltet, fortrinnsvis ERIC⁹, Nordic journal of digital literacy¹⁰, Professional Development in Education¹¹, og Brage¹². 3)

Jeg brukte ulike søkestrategier og søkeord ved å sette sammen nøkkelordene og variere disse på ulike måter. For eksempel *digital literacy og vurdering*, *vurdering og digital literacy*, *digital literacy og eksamen*, *digital kontekst og eksamen*, *digital literacy og digital kompetanse*, *media literacy*, *eksamen*, *digital eksamen*, *digital exam*, *21st.century skills*, *didaktikk*, *vurdering*, *summativ vurdering og sluttvurdering*, *assessment*, *læring*, *medierende artefakter og medierende redskaper*, *education og det utvidede tekstbegrepet*. 4) Da jeg hadde gjennomført varierte søk i ERIC og andre databaser, gjentok jeg søket stringent og systematisk ved å inkludere og ekskludere litteratur etter tydelige kriterier og kunne på denne måten organisere litteraturen (min oversettelse s.88-89). Kriteriene jeg satte var at studien måtte være fagfelleverderte empiriske studier publisert i tidsrommet etter innføringen av LK06. Originalspråket måtte være på norsk, dansk, svensk eller engelsk. 5) Da jeg hadde gjort dette, skrev jeg en litteraturgjennomgang i form av en skjematisk oversikt over søkeord og funn. Denne har jeg lagt ved i *vedlegg 12*.

⁹ ERIC er et nettbasert bibliotek med utdanningsforskning og informasjon, sponset av Institutt for utdanningsvitenskap (IES) fra US Department of Education.

¹⁰ Tidsskriftet Nordic Journal of Digital Literacy er et faglig og pedagogisk forum innen bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i læring og utdanning.

¹¹ The official journal of the International Professional Development Association (IPDA)

¹² BIBSYS Brage brukes av norske universiteter, høyskoler, forskningsinstitutter, og forvaltningsinstitusjoner. Den enkelte institusjon registrerer, og vedlikeholder selv innholdet i sitt eget arkiv. Den tekniske driften, og utviklingen av arkivene utføres av BIBSYS.

Det å ha tilgang på nettressurser og digitale hjelpemidler i en digital kontekst på eksamen i norsk, er relativt nytt i norsk skole. Eksamen i norsk har blitt gjennomført på PC siden 2009 ifølge Magnus Jakobsson, seniorrådgiver i UDIR (2018). Før det skrev elevene med papir og blyant på gjennomslagspapir. Digital eksamen har likevel vært lenge nok til at det finnes litteratur å ta utgangspunkt i for eget arbeid.

1.6.1 Digital literacy i norsk kontekst

Det er gjort mye forskning i norsk kontekst om bruk av digital teknologi i skolen. Pedagogisk bruk av IKT¹³ har blant annet blitt forsket på i form av PISA-undersøkelser som er en undersøkelse som blir utført hvert 3. år. Undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag. Alle de tre fagområdene er med hver gang, men de bytter på å være hovedområde. I 2000 og i 2009 var det lesing som var hovedområdet og i kjølvannet av disse undersøkelsene med lesing som hovedområdet ble tre hovedrapporter skrevet (Godt rustet for framtida. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag, 2001), (Elever på nett, 2009) og (På rett spor, 2010). I 2015 ble PISA-undersøkelsen for første gang gjennomført digitalt. Undersøkelsen er et samarbeid mellom medlemslandene i OECD. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning gjennomfører på oppdrag fra Utdanningsforbundet og prosjektet finansieres av Kunnskapsdepartementet (UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet., 2018). Et sentralt funn som kommer frem av hovedrapporten *Elever på nett* av Frønes og Narvhus er at:

(...) den femte grunnleggende ferdigheten er også på mange måter den minst kommuniserte fra ulike skolemyndigheters side. Å kunne bruke digitale verktøy er for eksempel den av de grunnleggende ferdighetene som ikke vurderes ved eksamen eller nasjonale prøver (Elever på nett, 2009).

Det er et svært interessant funn, som legger fundamentet for min oppgave. Det er interessant at de mener denne ferdigheten ikke vurderes. Dokumentanalysen min og empirien fra sensorene vil vise om dette fortsatt er gyldig.

1.6.2 Digital literacy i en digital kontekst

Annen tidligere forskning innenfor digital kompetanse og *digital literacy* i en norsk kontekst, er Monitor rapportene gjennomført av ITU – *Senter for IT i utdanningen*, som ble opprettet i 1998. ITU Monitor ble første gang gjennomført i 2003 blant elever, lærere, rektorer, IKT-ansvarlige og foresatte i 7. klasse, 9. klasse og i videregående skolars VG2 (Kløvstad &

¹³ IKT står for Informasjons- og kommunikasjonsteknologi.

Kristiansen, 2016). ITU – *Senter for IT i utdanningen*, senere *IKT-senteret* og *Senter for IKT i utdanning* fusjonerte 01.01.2018 med Utdanningsdirektoratet og ble *Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage, grunnopplæring og IKT* (Hauge & Lund, 2012, s. 14). *ITU Monitor*, nå *Monitor skole* er en undersøkelse av elevers bruk av IKT, deres valg og utvikling av læringsstrategier og deres læringsutbytte knyttet til digital kompetanse.

Det utdanningspolitiske reformarbeidet med innføring av LK06 og kravene til digital kompetanse og digitale ferdigheter ble understøttet av Senter for IKT i utdanning. De har derfor utarbeidet svært mye kartlegging og forskning knyttet til innføringen av digital kompetanse i skolen. Så hyppig som hvert annet år, har det blitt utført tilstandsundersøkelser for IKT i norsk skole i regi av Senter for IKT i utdanning (Hauge & Lund, 2012, s. 15). Disse undersøkelsen viser ifølge Hauge og Lund, at det ikke er den teknologiske infrastrukturen som er den store bøygen, men hvordan IKT kan tas i bruk i enkelte fag (s. 15).

Monitrorrapportene er sentrale for formuleringen av både problemstillingen min, forskningsspørsmålene mine og intervjuguiden. Det er med bakgrunn i denne litteraturen jeg kan sammenligne disse og mine egne funn sammen. På den måten kan jeg utvikle nye teorier og forståelse av fenomenet.

1.6.3 Skoleutvikling i en digital kontekst

Litteraturgjennomgangen ledet meg til intervensjonsstudiene *PILOT*¹⁴, *PLUTO*¹⁵ og *Lærende nettverk*¹⁶ som pågikk i perioden 1999-2009. Disse er ifølge Erstad og Hauge nye perspektiv på skoleutvikling og teknologiutviklingens rolle i skolen. Disse prosjektene og programmene er et bakteppe for en drøfting av hva IKT kan bidra med i utviklingen av skolen (Erstad & Hauge, Forord, 2011, s. 5). Intervensjonsstudiene *PILOT* og *PLUTO* representerer ifølge Erstad og Hauge et viktig erfaringsgrunnlag og teorigrunnlag for utviklingen av IKT i skolen (Erstad & Hauge, 2011, s. 21). Dette er teori- og erfaringsgrunnlag jeg legger til grunn når funnene mine legges frem i kapittel 4. Ifølge Erstad og Hauge er en epoke i norsk skoleutvikling avviklet med *PLUTO* og *PILOT*. De kaller det *en epoke dominert av nasjonale handlingsplaner med fokus på implementering og bruk av informasjons og kommunikasjonsteknologi (IKT) i norsk utdanning* (2011, s. 11). Det er interessant at det i klasserommene og blant lærerne ser ut til å være fokus på den digitale konteksten, men hva

¹⁴ Prosjekt Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi. Igangsatt i 1999 og avsluttet i 2003 (Erstad & Hauge, Skoleutvikling og digitale medier -et forskningsfelt i støpeskjeen, 2011, s. 22)

¹⁵ Program for lærerutdanning Teknologi og Omstilling. Igangsatt av ITU i 1999. (Erstad & Hauge, Skoleutvikling og digitale medier -et forskningsfelt i støpeskjeen, 2011, s. 22)

¹⁶ Ble etablert i skoleåret 2004/2005 som et av hovedtiltakene i Program for digital kompetanse (PDC) (Erstad & Hauge, Skoleutvikling og digitale medier -et forskningsfelt i støpeskjeen, 2011, ss. 23-24)

med eksamen og den summative vurderingen? Erstad og Hauge forklarer at «Program for digital kompetanse» og «Lærende nettverk» nå er avsluttet og erstattet med et nytt forskningsfelt som på overordnet nivå handler om læring og teknologi. På et mer avgrenset nivå handler det nye forskningsfeltet om *hvordan teknologien og de digitale mediene skaper nye premisser for utvikling* (2011, s. 11). Det blir med andre ord brukt mye ressurser på digital kompetanse i skolen.

PILOT er den mest omfattende av de to intervensjonsstudiene og er knyttet til pedagogisk bruk av IKT i skolen og påpeker viktigheten av å ha en helhetlig strategi knyttet til implementering og bruk av IKT og digitale medier i skolen. PLUTO medførte overganger til mappemetodikk og digitale mapper, mens deltakelse i *Lærende nettverk* har bidratt til samarbeid og nettverksorganisering fra grunnskole til lærerutdanning (2011, s. 25). Disse tre studiene er helt konkret arbeid som har blitt utført i skolen knyttet til innføringen av- og bruken av IKT. Erstad og Hauge hevder at forskningen rundt IKT i skolen har konsentrert seg om klasseromspraksiser og eksperimentell bruk av digitale teknologier, men at forskning på *hvordan* teknologien og ulike medier bidrar til læring, ikke er like utbredt. De hevder derfor at det er *et stort behov for å se på hvordan skolen implementerer og integrerer IKT mer helhetlig i sin organisasjon, og ikke bare i den enkelte klasse*. Videre problematiserer de at forskningsfeltet om digitale teknologier og medier er brokete og mangfoldig. Det er særlig det at ulike begreper og teorier blir brukt på ulike måter for å forklare hvordan teknologien blir tatt i bruk i skolen (Erstad & Hauge, Analytiske posisjoner om teknologi og skoleutvikling, 2011, s. 31).

1.6.4 Vurdering i en digital tidsalder

Den første masterstudien jeg vil trekke fram hva angår tidligere forskning i tillegg til de store nasjonale studiene, er Bratthammer sin Masteroppgave: «*IKT som verkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning*» (2005). Selv om denne studien ble utført før innføringen av LK06, avdekker den flere utfordringer med IKT i norsk utdanning. I hennes studie var målet å avdekke hvordan skolen som organisasjon og ledelsen spesielt var forberedt på innføringen av IKT fra departementet sitt ståsted. I Norden er det tradisjon for at planene er rammeplaner, og at skolene har et handlingsrom (Bratthammer, 2005). Forskningskonteksten i denne studien er at hver skole har hatt stort handlingsrom med tanke på undervisningen og utarbeiding av lokale læreplaner. Dette er sammenfallende med mine funn, der sensorene karakteriserer en virkelighet som gjenspeiler dette handlingsrommet. Se kapittel 4.

Eksaminandene møter til eksamen med ulik kompetanse hva angår *digital literacy*. Et fåtall av mine informanter visste hvilke nettsider og digitale ressurser som er tilgjengelig på eksamen i år, og har dermed ikke brukt disse i undervisningen i forkant av eksamen. Bratthammer (2005) fant ut at utfordringen med innføringen av- og bruken av IKT som integrert verktøy, var at ledelsen ikke hadde nok kompetanse eller ikke var godt nok forberedt til å vurdere og implementere bruken av den. Det samme viser studien av (Wang, 2008) «*Et dypdykk i ungdoms formelle og uformelle digitale kompetanse. Kan skolen fungere som brobygger?*» og (Schmidt, 2009) «*Lærerperspektiv på digital kompetanse*», som begge tar for seg læringsutbytte og kompetansemål i LK06, samt ferdighetskrav knyttet til digital kompetanse. Relatert til mine undersøkelser stemmer tidligere forskning med hvordan sensorene karakteriserer eget syn på vurdering av eksamensbesvarelser i en digital kontekst. Se *kapittel 4*.

Både Wang, Bratthammer og Schmidt konkluderer med at det er utfordringer med implementering av IKT knyttet til elevers og læreres ulike forhold til teknologi:

Dagens unge har vokst opp i en mediekultur, og de har derfor et forhold til teknologi som er grunnleggende forskjellig fra voksne» (Wang, 2008, s. 71). Det digitale område bør bli sterkere definert i læreplanen fra sentralt hold, slik at det ikke glipper i selve gjennomføringen av den grunnleggende ferdigheten, å bruke digitale verktøy (Schmidt, 2009, s. 99).

Dette viser at det er en uttalt utfordring knyttet til ulik digital kompetanse mellom elever og lærere, eller i min kontekst eksaminander og sensorer. Elevene jobber i en digital kontekst, men den grunnleggende ferdigheten, å bruke digitale verktøy blir ikke vurdert. Det er en del av helhetsvurderingen, men er ikke vurder eksplisitt. Se *vedlegg 9*. Mine funn gjenspeiler også funnene til Bratthammer, dersom vi overfører hennes funn om lærerne, til sensorene i mitt utvalg:

Lærarane har ulike verdier og haldningar i høve til pedagogisk ståstad. Dette vert gjenspeila i korleis dei driv undervisning, dei lærarane som vanlegvis reflekterte over og endra sin måte å jobba på i undersøkinga, tok imot teknologien med opne armar. Dette gjorde dei fordi dei merka at teknologien støtta deira tru på korleis elever lærer, og dei såg at den ville bli eit godt tillegg til deira belønning når elevane lærte meir» (Bratthammer, 2005, s. 22).

Bratthammer sitt funn kan sammenlignes med norske resultater fra ICILS 2013 (*International Computer and Information Literacy Study*) som viser at 77 prosent av skolenes IKT-ansvarlige mener at mangelfulle IKT-ferdigheter hos lærerne er det største hinderet for pedagogisk bruk av IKT (Utdanningsdirektoratet, 2013). Når jeg tolker og vurderer svarene i mitt utvalg på spørsmålet om *digital literacy*, avdekkes og avsløres holdninger, kunnskaper og ferdigheter relatert til den digitale konteksten på eksamen på akkurat samme måte, så her er mine funn sammenfallende med resultatene fra ICILS 2013 og Bratthammer sine funn. Se kapittel 4.

De to mest sentrale litteratursøkene jeg har funnet, er to masteroppgaver, som begge på overordnet tar for seg tematikken «*vurdering av eksamen*» i en norsk kontekst. Den ene oppgaven heter «*Sprikvurdering av elevtekster til grunnskoleeksamen*» av Mette Thoresen (2010). Den andre er «*Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i norsk hovedmål 2015*» (Krogh, *Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering*, 2016) fra 2016. Fellestrekket ved begge disse masteroppgavene er at de undersøker forhold rundt sensur av eksamen. Krogh sin masteroppgave refererer i stor grad eksplisitt til begrepet *literacy*, men ikke en eneste gang til *digital literacy*. I motsetning til Krogh og Thoresen som har undersøkt den summative vurderingen og forhold rundt det, tar jeg også for meg den digitale konteksten, og undersøker hvordan sensorene beskriver sin vurdering av eksamen når eksaminandene jobber i en digital kontekst. Deres studier er derfor interessante å bruke som fundament, og relatere deres funn til de digitale premissene ved gjennomføringen av eksamen. Krogh søkte svar på om det var sammenheng mellom oppgavetyper og variasjon i vurdering ved å kombinere kvalitativ og kvantitativ vurdering. Det viste seg at to oppgavetyper skilte seg ut. Den informative og argumenterende oppgaven fikk en mer enhetlig og bedre vurdering enn den andre, mens den kreative fikk en dårligere vurdering. Hun fant dessuten at sensoren vurderte tekstene svært ulikt og at mangel på enighet var mest påfallende i vurderingen av kreative tekster (Krogh, *Avsluttende norskeksamen. Informative oppgaver får bedre og mer enhetlig vurdering enn kreative*, 2017) (Krogh, *Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering*, 2016). Disse funnene vil jeg drøfte opp imot mine egne funn.

Et viktig bidrag hva angår tidligere forskning i forhold til mitt tema, er forskningsprosjektet «*kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*» (KAL-studien). KAL fungerte som et samarbeid mellom fire miljøer og flere personer. Blant disse er:

- Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier ved NTNU med professor Lars Sigfred Evensen som prosjektleder.
- Institutt for nordisk litteraturvitenskap ved UiO med professor Kjell Lars Berge som prosjektleder.
- Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling med professor Frøydis Hertzberg som prosjektdeltaker.
- Det nasjonale læringscenteret v/seniorrådgiver Sissel Andersen som prosjektleder.

Forskningsprosjektet foregikk over tre år fra 2000 til 2003 og består av studier og funn basert på 3300 eksamensbesvarelser i norsk skriftlig og vurderingene av dem for å kartlegge norske skolelevers skrivekompetanse. Det er hovedsakelig Bind 1, (Berge, Evensen, Hertzberg, Vagle, & (red), 2005), som er relevant for min studie. Dette bindet tar for seg norsksensuren som kvalitetsvurdering og det er hovedsakelig funnene til Kjell Lars Berge (Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet, 2005) og Harald Nilsen (Studie 4. Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet, 2005), sine kapitler som er interessante, da de tar for seg sensorenes vurderingspraksis.

1.7 Refleksjon rundt ventede funn

Ved å synliggjøre dette feltet gjennom min egen forskning, og dermed gjøre virkeligheten synlig gjennom å forstå deltakernes perspektiv (Postholm M. B., 2010, s. 35), vil kanskje en konsekvens av mine forskningsresultater samt undersøkelsene jeg gjør, bidra til at vurderingsskjemaet på eksamen i norsk på VG3, har behov for en endring, for å ivareta sentrale kompetansemål i Kunnskapsløftet eller *literacyreformen* slik Berge omtaler den (2005). Annet jeg kan finne, kan være at sensorene *ikke* tar hensyn til *digital literacy* i sensuren, selv om det ikke betyr at sensorene *må* begynne å ta hensyn til dette. Jeg venter å finne er at sensorene må endre sin vurderingspraksis. Jeg ser naturligvis, når jeg ser på dette med et kritisk blikk, at eksamensformen kanskje er tilstrekkelig, slik som den fremstår i dag jf. hva Krumsvik sier angående literacybegrepets begrensninger i forhold til norsk kontekst (Otnes 2009:247).

I UDIR sitt rammeverk står det:

Endringer i samfunnet, som den teknologiske utviklingen, kan også gjøre det nødvendig å tilpasse og endre eksamensformer slik at eksamen på best mulig måte gjenspeiler den kompetansen elevene trenger både i dag og i fremtiden. Disse endringene henger tett sammen med bl.a. fornyelser av læreplaner.

Utdanningsdirektoratet vurderer jevnlig behovet for endringer i eksamen

(Utdanningsdirektoratet, 2017)

Dette styrker- og er i samsvar med definisjonen til the International ICT Literacy Panel som sier: *Digital literacy is the set of skills and knowledge required for full participation in a technologically based society* (ETS Educational Testing Service iSkills assessment, 2007).

Jeg håper derfor å finne en sammenheng mellom synliggjøring av *digital literacy* i rammene rundt eksamen i norsk på vg3 og den enorme og voksende betydningen av teknologi i samfunnet og knyttet til det vi allerede vet om leseferdighet til lese- og skriveferdighet i en digital kontekst.

1.8 Disposisjon over forskningsprosjektet

Formål	Formålet med denne studien har vært å undersøke sensorers erfaringer, holdninger og meninger om sensorarbeidet knyttet til <i>obligatorisk sentralgitt norsk skriftlig eksamen på Vg 3 – studieforberedende studieprogram</i> , i lys av begrepet <i>digital literacy</i> .
Problemstilling	Problemstillingen min er: Hva karakteriserer sensorenes syn på egen vurdering av eksamensbesvarelser, og hva karakteriserer deres syn på digital literacy som vurderingskriterium i en digital kontekst på obligatorisk sentralt gitt norsk skriftlig eksamen på vg3 – studieforberedende studieprogram, når kandidatene har tilgang på nettbaserte ressurser på eksamensdagen?
Forskningsspørsmål	Denne problemstillingen belyses med forskningsspørsmålene: 1. På hvilke måter kommer digital literacy til syne i Eksamensveiledningen og Sensorveiledningen som ligger til grunn for sensuren? 2. Hva karakteriserer sensorenes forståelse av digital literacy knyttet til sensur av eksamensbesvarelsene i en digital kontekst? 3. Hvordan beskriver sensorene sin vurdering av eksamen i en digital kontekst, når elever har tilgang på nettbaserte og digitale hjelpemidler under eksamen?

Teori	Sosiokulturell læringsteori Konstruktivismen Medierende artefakter Vurdering Digital literacy
Metode	Kvalitativ metode med metodetriangulering: Dybdeintervju med fire sensorer Survey med 28 responser Dokumentanalyse av: Vurderingsforskriften i Opplæringsloven Rammeverk for eksamen Eksamensveiledning våren 2018 Sensorveiledning våren 2018
Presentasjon av funn	Analyse av resultatene fra dybdeintervju, survey og dokumentanalyser
Drøfting	Funnene drøftes i lys av tidligere forskning, valg av teori, dokumentanalyse med egne refleksjoner over undersøkelsene jeg har utført.
Avslutning	Oppsummering og konklusjon av hovedfunnene og svar på problemstillingen. Tanker om veien vider og videre forskning innenfor det samme temaet.

TABELL 1 DISPOSISJON OVER FORSKNINGSPROSJEKTET

Tabell 1 viser en disposisjon over forskningsprosjektet. Hver del vil bli presentert steg for steg videre i oppgaven.

2. Teoretisk tilnærming

Nysgjerrighet og ønsket om mer kunnskap om en eller annen virkelighet er utgangspunkt for all forskning ifølge (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016, s. 28) og (Postholm M. B., 2010). I likhet med andre forskere før meg ønsker jeg å finne svar som kan lede til ny kunnskap ved å forankre undersøkelsene, analysene og funnene i teori. Mine undersøkelser og analyser er knyttet til sensorenes vurderingspraksis av eksamen i en digital kontekst ut i fra rammeverket som ligger til grunn for sensuren med forankring i konstruktivismen,

vurderingsteori, teori om medierende artefakter og teori om *digital literacy*.

Forskningsspørsmålene som jeg stiller her, er annerledes enn spørsmål vi stiller i det daglige. Spørsmålene man stiller ved forskning er mer gjennomtenkt og tar utgangspunkt i teori. Det handler ifølge Johannesen med flere (2016) om å sette seg inn i relevant litteratur. Min forskning skal forhåpentligvis bunne ut i en dypere forståelse og ny kunnskap om feltet jeg undersøker.

Et vitenskapsteoretisk ståsted kan romme endringer eller variasjoner av forståelser som man opplever er sentrale innenfor sitt forskningsområde ifølge musikkterapeut med PhD i musikk, Kjersti Johansson (2016). Som en hermeneutisk forankret forsker kan man ifølge Johansson nærme seg et fenomen eller en problemstilling med en intuisjon om hva denne forståelsen kan innebære. Denne intuisjonen kan springe ut av både mine egne praktiske erfaringer som sensor og teoretisk tilegnelse, og den kan lede og vise vei inn i prosjektet (Johansson, 2016). Min problemstilling og forskningsspørsmål, som tar for seg begrepene *digital literacy*, digital kontekst, sensur rommer naturlig ulike forståelse av fenomenene og blir gjenstand for min tolkning. Min forståelse av forskningsområdet er forankret i teori og egenerfaring, men det er først i møtet med empirien jeg kan koble teorien og tolkningen sammen i relasjonelt møte med informanter og dokumenter.

Den hermeneutiske forståelse innebærer et relasjonelt aspekt, utover det at man søker å forstå andre menneskers uttrykk. «*Conversation is a process of coming to an understanding*», og den måten to personer kommer til en felles forståelse på sammen i en samtale eller dialog, er også sentral for den hermeneutiske forståelsen av tekster (Gadamer, 2003, s. 385) i (Johansson, 2016). Man kan dermed ifølge Johansson si at:

«*forståelsesprosessen blir som en samtale der forskerens forståelse at en tekst forhandles frem i en aktiv dialog med andre* (Johansson, 2016). Hermeneutikken fremhever, i tråd med Thagaard sin definisjon, betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsforhold enn det som er umiddelbart innlysende. Fenomener kan tolkes på flere nivåer og forstås i lys av den sammenhengen vi studerer og er en del av. Dermed kan vi forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). Hermeneutikken legger med andre ord vekt på meningsinnholdet.

Thagaard henviser til boken *Deltagende observasjon*, der hermeneutikk gir grunnlag for tolkninger på flere nivåer. 1) Fortolkninger av første grad handler om at forskeren fortolker hva som hender i kraft av at hun eller han selv deltar. Et perspektiv og et nivå som åpenbart er relevant ved min forskning. 2) At forskerens tolkninger av en virkelighet som allerede er

fortolket av deltakerne der tolkningen bygger på informantenes egen forståelse, men også gjenspeiler forskerens teoretiseringer. 3) er knyttet til forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever skjulte eller underliggende betydning for handlingen (Thagaard, 2013, s. 42 og 43). Med dette som teoretisk tilnærming for min forskning rommer hermeneutikken en forståelse og bekreftelse om at man innen hermeneutikken i motsetning til fenomenologisk vitenskapsteori, mener at det ikke er mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst og at et fenomen ikke kan tre frem uavhengig av forskerens forforståelser og teoretiske antakelser (Johansson, 2016).

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien, blir ofte omtalt som sosialkonstruktivism og den sentrale teoretikeren Vygotsky, som en sosialkonstruktivist (Imsen, 2010, s. 38). Det sosiokulturelle læringssynet tar utgangspunkt i at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i ulike former. Sentrale teoretikere som Dewey (1859-1952), Mead (1868-1931), Vygotsky (1886-1934) og Bakhtin (1895-1975) har alle bidratt til utviklingen av det sosiokulturelle perspektivet, ut fra ulike tradisjoner (Trovåg, 2017, s. 15). Et felles standpunkt for disse teoretikerne, er at kunnskap alltid er situert – *det vil si at det vil si at læring i høy grad er avhengig av den sammenhengen den enkelte lærer i* (Imsen, 2010, s. 39), (Lave & Wenger, 1999) og (Dysthe, 2001). Et viktig særtrekk ved den sosiokulturelle læringsteorien, er at læringen både er rettet mot individet og mot den konteksten læringen skjer i (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 222).

Læring anses å være mediert – enten av språklige eller fysiske verktøy, såkalte medierende artefakter. For å *kunne beskrive, forstå, og forklare* læring og utvikling på så vel kollektivt som individuelt nivå, er begrepene redskap og medierende artefakter sentrale i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö R. , 2002, s. 35). Mediering står sentralt i sosiokulturell teori, og er med på å gi sosiokulturelle teorier et særpreg. Uttrykket brukes til å beskrive forholdet mellom mennesker og kultur og mellom mennesker og redskaper (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 225). I eksamenssituasjonen er det kandidatenes samhandling med de medierende artefaktene, og hvordan sensorene vurderer omfanget av artefaktene, som er interessante å undersøke. «*I et konstruktivistisk læringsmiljø blir det lagt til rette for at den som skal lære får anledning til å vurdere ny informasjon opp mot sin egen eksisterende kunnskap, og på den måten bygge nye kunnskapsstrukturer*» (Eikset, Hoem, & Johnsrud, 2014). En konsekvens av dette læringssynet i en digital kontekst, på eksamen i norsk, er at de

medierende artefaktene kan hjelpe kandidatene med å komme i gang og gjennomføre oppgavene de skal utføre ut i fra et konstruktivistisk perspektiv.

2.2 Konstruktivisme

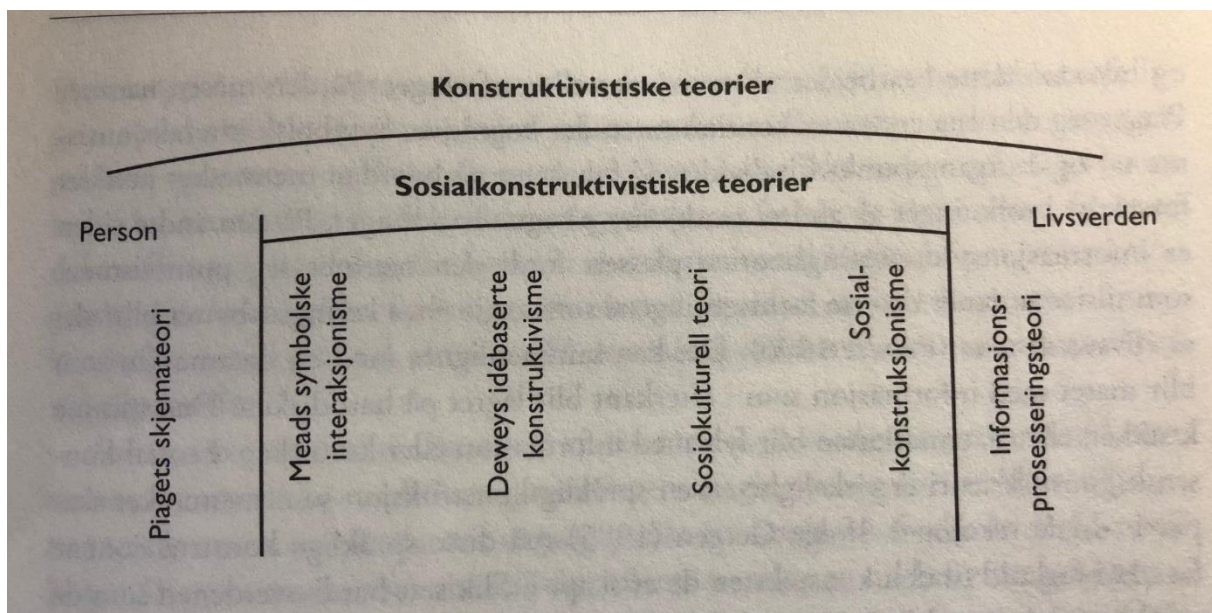
Den teoretiske tilnærmingen til min oppgave, har i tillegg til den vitenskapsteoretiske hermeneutiske tilnærmingen og den sosiokulturelle teorien, en konstruktivistisk tilnærming til tematikken. Konstruktivisme er ingen læringsteori, men en kunnskapsteoretisk posisjon og en grunnleggende epistemologisk posisjon som gjelder tilblivelse av all kunnskap (Brandmo, 2014). Mange læringsteorier bygger på konstruktivistiske antakelser eller forutsetninger om at kunnskap er konstruktivistisk (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, s. 230). Kjernen i konstruktivisme er at siden vi observerer verden og virkeligheten slik de fremtrer for oss, er også all kunnskap vi har, formet og konstruert av mennesker (2009, s. 230). Det er et dialektisk forhold mellom ulike posisjoner av konstruktivisme. Den ytre og den indre. Posisjonen som definerer det ytre, antar at kunnskap er en rekonstruksjon av den ytre verden. En annen posisjon antar at kunnskap utelukkende defineres av tidligere ervervet kunnskap. Det indre. Kombinasjonen av disse variantene konstrueres ifølge Brandmo (2014, s. 180) og Schunk (2008) i interaksjon mellom erfaringer fra den ytre verden og forkunnskaper (Brandmo, 2014, s. 180). Det vil med andre ord si at eksamen, er et fenomen som er konstruert i likhet med organisasjoner og politiske institusjoner og kan dermed sies å framtre som objektiv virkelighet (Ringdal, 2014, s. 43). Eksamen er en dialektisk posisjon av konstruktivismen siden eksaminandene på eksamensdagen skal gjengi tidligere ervervet kunnskap i en rekonstruksjon av den ytre verden.

Mens man tidligere hadde ment at menneskets (subjektets) kunnskap om verden (objektet) må rette seg etter objektet, (...) må vi snu på dette og heller tenke oss at det er måten subjektet erfarer, observerer og tenker på, som former objektet. Mennesket former med andre ord på ulike måter sin forståelse av verden» (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009, ss. 230-231)

Skriftlig eksamen i norsk kan derfor sies å være en objektiv virkelighet og en konstruert situasjon, der elever skal måles i et antall kompetansemål hentet fra to av de tre hovedområdene i formålet med faget; skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. De fleste tekster elever skriver og leser krever digitale ferdigheter. Min posisjon som norsklærer og min profesjonskompetanse, er derfor den konstruerte virkelighet i konteksten for min oppgave og det å kunne lese og skrive i dag er ensbetydende med *digital literacy*. Fordi jeg har undersøkt *summative vurderingen*, som er vurdering av læring, er det sentralt å

bygge på det teoretiske rammeverket *konstruktivisme*, som er sentral i forhold til vurdering og *digital literacy* som jeg skal forske på.

Figur 2 viser hvordan ulike teoretiske modeller kan plasseres i forhold til hverandre. Mellom mennesker og deres livsverden. Den konstruktivistiske er plassert mellom det kognitive og det positivistiske perspektivet. Teoretikere som blir nevnt i figuren er Piaget, Mead, Dewey og Vygotsky og disse er dermed sentrale innenfor konstruktivistiske teorier, men innenfor hver sin isme eller teori. Noen av teoriene tar utgangspunkt i individet mens andre ser utgangspunktet for læring i sosial samhandling, ord og handlinger. Ulikheten ligger i samspillsfaktoren, men alle er konstruktivistiske (Postholm M. B., 2010, s. 24).



FIGUR 1 KONSTRUKTIVISTISKE TEORIER¹⁷

Postholm argumenterer med at all kvalitativ forskning på praksis er et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme på grunn av det nære samarbeidsforholdet og prosessene det forskes på (2010, s. 23). Videre forgreiner teoriene seg til empirisk data, da kaller man dem *mellomteorier* og *substantive teorier* (2010, s. 25). Mellomteorien er for eksempel Piaget sin skjemateori innenfor konstruktivisme inn i idefasen til min forskningsoppgave og forståelse av et fenomen. De substantive teoriene er avgrenset i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Det er med andre ord en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn. Teorien blir dermed

¹⁷ Konstruktivistiske teorier (Postholm M. B., 2010, s. 23)

mitt redskap for å forske på, forstå og videreformidle mine funn og mine analyser er fundert opp mot teorien.

Jean Piaget (1896-1980), var en teoretiker som hadde stor innflytelse da han levde og hans teorier er stadig aktuelle. Han betegnet seg selv som en konstruktivist. Konstruktivisme er et læringssyn som kan forklares med at barn og unge selv må være aktive i sin læring og erfaringer. Konstruktivisme er altså en teori om både hva kunnskap er, og hvordan læring skjer (Bunting & Knudsen, 2011). Piaget ønsket å forstå læren om viten og erkjennelse. Piaget var særlig opptatt av barns logikk, og brukte mye tid på å se etter barns feilsvar i stedet for å se på frekvensen av riktige svar. Piaget mente frekvensen av feilaktige svar var vel så viktig informasjon for å finne ut hvordan barnet tenkte (Sjøberg, 2009). Undervisning i teksters form og funksjon, sjangerkunnskap, er et grunnleggende element i skriveopplæringen, som bunner ut i en obligatorisk skriftlig eksamen i norsk etter vg3. Sjangerbegrepet ble med revisjonen i 2013 byttet ut med *teksttyper*. I et konstruktivistisk syn på læring, der logikk er fremtredende, er sjangerlære et godt eksempel på den konstruktivistiske synet på kunnskap, *operasjonell* og *figurativ* kunnskap.

Piaget skilte ifølge Lyngsnes og Rismark mellom to typer kunnskap innen konstruktivistisk læring. Han kalte dette for figurativ og operasjonell kunnskap. Skolen og lærere etterstreber at elever tilegner seg operasjonell kunnskap kontra figurativ kunnskap. Ved tilegnelsen av operasjonell kunnskap, vil elevene forstå hva som gjør at man kan løse et problem, og de kan mest sannsynlig være i stand til å anvende kunnskapen i en annen oppgave, som for eksempel på eksamen. Hvis elevene *kun* besitter figurativ kunnskap, vil de ikke være i stand til å bruke kunnskapen i nye situasjoner (Didaktisk arbeid, 2. utgave., 2007). Eksempelvis kan vi si at elevene pugger ulike virkemidler og jobber med ulike modelltekster før eksamen, men de er ikke i stand til å bruke kunnskapen selvstendig på eksamen. Dersom elevene besitter operativ kunnskap, er muligheten ifølge Piaget, større for at de kan overføre denne kunnskapen i eksamenssituasjonen.

Nå som eksaminandene har tilgang på digitale hjelpemidler og nettressurser i en digital kontekst på eksamen, er det spennende å undersøke hva sensorene har svart på spørsmålene tilknyttet elevenes profitering ved tilgang til digitale hjelpemidler i lys av teorien om figurativ og operasjonell kunnskap. Jeg ser at teorien utdyper forskningsspørsmålene. Det er derfor aktuelt å knytte teorien om *figurativ* og *operasjonell* kunnskap til fortolkningen av empirien knyttet til eksaminandenes tilgang til eksplisitte digitale hjelpemidler som for eksempel

*Skriveverktøyet til Fagbokforlaget*¹⁸. Evner eksaminandene da å operasjonalisere kunnskapen? Når de har tilgang til intuitive skriverammer med sjekklister, sjangerbeskrivelser og tilhørende oppskrift på ulike sjangerskriving? Disse spørsmålene må jeg forankre til teorien og knytte til sensorenes forhold til *digitale literacy* og teoretisk forankring av de andre begrepene jeg anser som relevante for min studie. Sammenhengen mellom teorien og min undersøkelse, er at jeg har en induktiv tilnærming til datamaterialet. Jeg tar utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene – sensorenes vurderingspraksis i en digital kontekst. Dette forsker jeg på ut fra min egen referanseramme, med forankring i konstruktivistisk teori fordi eksamen og rammene rundt eksamen er konstruert for å måle vurdering *av* læring.

2.3 «Constructive alignment» – meningsskapende helhet

Jeg trengte ikke å trengte dypt ned i forskningslitteraturen om sensur av eksamen, før jeg støtte på begrepet *constructive alignment* eller meningsskapende helhet, som det blir oversatt til på norsk.

Constructive alignment har sitt utspring fra australske John Biggs (1999) og handler om vektlegging av en tydelig sammenheng mellom eksplisitte læringsmål (...) og vurderingen som blir gjennomført i etterkant (Sandvoll & Allern, Undervisningsplanlegging, 2014, s. 317). Ved utformingen av eksamensveiledningen og sensorveiledningen i norsk ville det med dette teoretiske synet på læring og vurdering være hensiktsmessig å designe en eksamen der læringsmål, læringsaktiviteter og vurdering drar i samme retning. I norsk står det for eksempel i vurderingsskjemaet at sensorene skal vurdere i hvilken grad eksaminanden kan analysere et tekstvedlegg med utgangspunkt i bestemte sjangerkriterier. Med Berges literacydefinisjon på norskfaget, er det ved dette synet på læring, *constructive alignment*, viktig å benytte vurderingsmåter som viser i hvilken grad elevene har utviklet denne evnen i en digital kontekst.

Typiske kjennetegn på eksamen er ord som stiller krav til *kontroll, objektivitet, standardisering, rettferdighet og reliabilitet*. Ekstern sensur er en obligatorisk og lovpålagt, §3-28¹⁹, del av eksamen og eksamen er på mange måter synonymt med vurdering. Eksamen har en lang tradisjon innenfor utdanningssystemet og ifølge Raaheim er det grunn til å problematisere eksamen slik den foregår i dag fordi den ikke inngår i hva som legges i *constructive alignment* – en meningsskapende helhet. Han henviser til at eksamen som

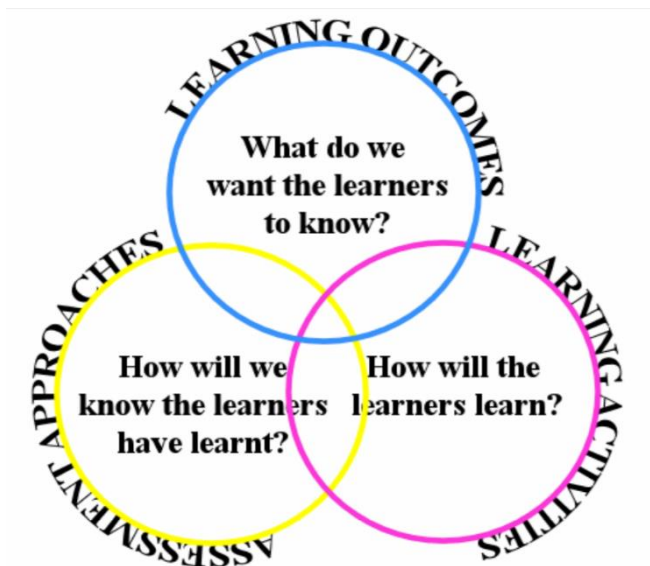
¹⁸ <https://skriveverktoy.app.fagbokforlaget.no/#/>

¹⁹ <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§3-28>

fenomen var både nødvendig og hensiktsmessig i en verden som så helt annerledes ut enn det samfunnet vi har i dag. Tidligere var målet å sikre at kunnskap ble overført fra generasjon til generasjon, men i dag er vi i den situasjonen at kunnskapen elevene tilegner seg i begynnelsen av studiet, er foreldet før de forlater utdanningsinstitusjonen (Raaheim, 2016, s. 67).

Constructive alignment forklares som sammenhengen mellom det vi ønsker at elevene skal lære på den ene siden, og de undervisnings- og læringsaktiviteter vi legger opp til, samt måten man vurderer hva som er lært på, på den andre siden (Raaheim, 2016, s. 84). Dette er på mange måter kjernen av og problematiseringen i min studie om hvordan sensorene karakteriserer sin vurderingspraksis i en digital kontekst med *digital literacy* som teoribakgrunn når jeg spør om den meningsfulle helheten som ligger i definisjonen av *digital literacy* karakteriserer sensuren.

Figur 3 viser hovedtanken i Raaheim sin definisjon av meningsfulle helhet. Figuren stiller tre spørsmål. 1) Hva ønsker vi at elever skal kunne? 2) Hvordan kan vi undersøke om elevene har lært det vi ønsker? 3) Hva skal til for at elevene lærer det vi ønsker? I norskfaget er vurderingsskjemaet til sensorene forankret i formålet med faget, læreplanen for faget og de grunnleggende ferdighetene i faget. Overordnet, og i min fortolkning av styringsdokumentene, men ikke bokstavelig nedfelt i vurderingsskjemaet, ligger definisjonen av *digital literacy* innbakt i en meningsfulle helhet. Et eksempel på det er at ikke alt i norskfaget kan bli prøvd på eksamen med nåværende eksamensordning. Det sensorene måler i tråd med sensorveiledningen og vurderingsskjemaet kan derfor defineres innenfor begrepene kontroll, objektivitet, standardisering, rettferdighet og reliabilitet mens utgangspunktet for læringsmålene i faget bør være at vurderingen skal inngå i en meningsfulle helhet i tråd med Raaheim sitt syn. Dette settes i sammenheng med forskningsspørsmålene min når jeg undersøker hvordan *digital literacy* kommer til uttrykk styringsdokumentene som ligger til grunn for sensuren samt i spørsmålene om hva som karakteriserer sensorenes forståelse av *digital literacy* og deres egen beskrivelse av vurderingen de foretar seg. Det er særlig i dybdeintervjuene jeg kan stille spørsmålene fra modellen til Raaheim for å kunne sette denne teorien i sammenheng med forskningsspørsmålene.



FIGUR 2 MENINGSSKAPENDE HELHET: SAMSVAR MELLOM LÆRINGSUTBYTTE OG VURDERING (RAAHEIM, 2017, s. 6)

2.4 Vurdering

Vurdering har tre hovedfunksjoner. I vid forstand kan disse hovedfunksjonene forklares på denne måten: 1) danne grunnlag for utvelging og sertifisering, 2) gi elever og studenter tilbakemeldinger og framovermeldinger for at eleven skal lære mer, og 3) gi lærere og utdanningsinstitusjoner informasjon om eleven sitt kunnskapsnivå samlet sett (Engelsen, 2014). Eksamen som vurderingsform slår indirekte fast og konsoliderer hva som er viktig kunnskap i det aktuelle faget og den aktuelle disiplinen. «Eksamen på slutten av en undervisningstermin kan vanligvis ikke brukes til annet en bedømming, siden undervisningen om de aktuelle kunnskapselementene er avsluttet» (Engelsen, 2014, s. 399). Det kreves med andre ord strenge krav til sensoren som skal bedømme eksaminandens kunnskap på den avsluttede prøven i faget. Sensorens bedømming kan videre få store konsekvenser for eksaminanden. Den endelige sensuren kan avgjøre om eksaminanden får innpass på videre studier og gi utslag på utstedelse av fullstendig vitnemål eller ikke. Sensorene må derfor strengt forholde seg til sensorveiledningen ved å være objektiv i lys av *kontroll*, *standardisering*, *rettferdighet* og *reliabilitet* (Raaheim, 2016).

Kontroll innebærer blant annet at sensor må ta stilling til aktivering av plagiatskontroll eller ved gjennomføringen av eksamen i en digital kontekst. *Standardisering* handler om at eksamenssituasjonen er mest mulig lik for alle. Det sikres blant annet i år ved at det foreligger nasjonale føringer for tilgang på nettressurser og digitale hjelpemidler i motsetning til tidligere år. *Objektivitet* opprettholdes og ivaretas besvarelsene er anonymisert og

standardiserte. Raaheim påpeker imidlertid at det er vanskelig å være objektiv så lenge det er mennesker som vurderer besvarelsene og at det dermed alltid vil være et snev av skjønn involvert. For å minske subjektiviteten i vurderingen anbefales de oppnevnte sensorene på sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk, å delta på sensorskolering, men det er ikke obligatorisk. I tillegg bidrar sensorveiledningen, vurderingsskjemaet og det at hvert sett med 200 besvarelser vurderes av to medsensorer til objektive vurderinger. Dersom det er stor uenighet blant sensorene på fellessensuren, når endelige karakterer skal fastsettes, benytter man en oppmann. I teknisk forstand handler *rettferdighet* om likhet, og *relabilitet* handler om stabilitet, i hensyn til resultatet og påliteligheten til karakteren som settes. Dette er sentrale begrep i utformingen av spørsmål i samtale med sensorene under dybdeintervjuene, og i utformingen av intervjuguiden jeg brukte som utgangspunkt i utformingen av surveyen. Se vedlegg 5.

2.4.1 Summativ vurdering

Andre ord for summativ vurdering er «sluttvurdering» og «vurdering av læring». Sandvoll og Allern definerer begrepet på denne måten:

Elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger vurderes i lys av de mål som er satt for undervisningen, og de utgjør dermed en kontroll av hva slags læringsresultater elevene har oppnådd (Sandvoll & Allern, 2014, s. 316).

Når elever skal vurderes må det skje ut fra gitte kriterier. Hva som blir vurder og hvordan dette skjer har ifølge Sandvoll og Allern stor innflytelse på hvordan elevene legger opp læringsarbeidet. Det primære målet med summativ vurdering på sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk, er derfor å rangere elevene ut i fra en karakterskala med utgangspunkt i vurderingskriteriene fra sensorveiledningen. Ved summativ vurdering er det et klart skille mellom selve læringsaktiviteten på den ene siden, og vurderingsprosessen på den andre siden (Sandvoll & Allern, 2014, s. 316) (Raaheim, Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer, 2016, s. 21). En vesentlig og viktig klargjøring i forhold til eksamensbegrepet, er at læringen i faget er avsluttet på eksamenstidspunktet. Det som læres på eller under eksamen inngår med andre ord ikke i studieplanen, og er ikke beskrevet i beskrivelsene for læringsutbyttet i faget (Raaheim, Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer, 2016, s. 22). Dette er også en vesentlig klargjøring jeg må foreta under dybdeintervjuene. Jeg må undersøke om sensorene skiller mellom læringsaktivitet og vurderingsprosess når de vurderer, og i hvilken grad vurderingsskjemaet er styrende for deres summativ vurdering og dermed karakteriserende for deres vurdering.

2.4.2 Autentisk vurdering og kriteriebasert vurdering

Det er kun det eksaminanden presterer og leverer på selve eksamensdagen som blir vurdert av sensor på sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk. Eksamensbesvarelsene er anonyme, og sensor skal kun forholde seg til kriteriene i sensorveiledningen når han eller hun vurderer. Autensitet handler ifølge Raaheim om å ta hensyn til den situasjonsbestemte læringen.

Jo større likhet det er mellom den situasjonen vi befinner oss i når vi lærer noe, og den situasjonen vi er i når vi skal demonstrere hva vi har lært, desto bedre vil hukommelsen og læringen være (Raaheim, Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer, 2016, s. 36).

Det er kanskje det som er intensjonen med å gi elevene tilgang på nettressurser og andre digitale hjelpemidler i en digital kontekst på eksamen. At eksamenssituasjonen skal ligne læringssituasjonen forut for den avsluttende prøven i faget og dermed større autensitet. Raaheim kritiserer bruken av vurderingskriterier i summativ vurdering og hevder at bruken av vurderingskriterier ikke er uproblematisk fordi den summative vurderingen blir gjort til gjenstand for en mer instrumentell virksomhet (s. 45). Det som blir interessant i forhold til dette, er hvordan sensorene, både i surveyen og fra dybdeintervjuene stiller seg til vurderingskriteriene som en instrumentell virksomhet. Den situasjonsbestemte læringen under gjennomføringen av eksamen, er at elevene har tilgang på nettressurser. Det er derfor svært aktuelt å stille spørsmål vedrørende sensorenes bruk av plagiatskontroll relatert til forskningsspørsmålet om deres beskrivelse rundt egen vurderingspraksis.

2.4.3 Vurdering av læring

Vurdering av læring skiller seg fra vurdering for læring, da det handler om *summativ* vurdering, en sluttvurdering om hva eksaminanden *har* lært på et gitt tidspunkt. Denne sluttvurderingen er hjemlet i Opplæringsloven, §3-1²⁰ og §3-17²¹, som slår fast at elevene har krav på formell eller summativ sluttvurdering, som består av (...) standpunkt karakter og eksamen i faget (...). Det eksisterer som kjent og ifølge Haanæs klare krav til eksamen hva angår validitet og reliabilitet. Prøven skal være valid innenfor pensum og prøve det den gir seg ut for å prøve, altså *innholdsvaliditet*. I tillegg skal arbeidsmåtene ha *formatvaliditet* og prøven skal teste fagspesifikke ferdigheter. Den skal ha *begrepsvaliditet*. Eksamen skal være forutsigbar og det den måler skal være *reliabel*. Et annet sentralt aspekt er at sensorene skal

²⁰ <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>

²¹ <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§3-17>

vurdere likt (Haanæs, 2009, s. 368). Sensuren av eksamensoppgaven kvalitetssikres med sensorskolering, sensorveiledninger og forhåndssensur. *Et overordnet kriterium er at teksten kommuniserer*. Tekstnivå som sensor vurderer, er *innhold, oppbygging, språk og formelle ferdigheter*. Blant disse fire tekstnivåene og det overordnede kriteriet, er jeg i denne studien spesielt opptatt av sensorenes vurdering av disse fem knyttet til *digital literacy*.

2.5 Digital literacy

Kjell Lars Berger beskriver *digital literacy* som avansert læring og sier i artikkelen «*Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*» at:

I internasjonal sammenheng kalles den typen kunnskap som har med kompetanse i skrijving og lesing å gjøre for literacy (...) Området for literacy inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på. For å forstå LK06 på en relevant måte, er det viktig å innse at den er en literacy-reform (Berge K. L., 2005).

Dette er i tråd med måten jeg forstår begrepet *digital literacy* i en digital kontekst. Jeg behandler derfor LK06 som en *literacyreform* i tråd med Berge sin forståelse. Grunnen til at jeg er opptatt av dette begrepet, er at elevens digitale dømmekraft og kildekritikk, blir satt på en særskilt prøve når eksamen gjennomføres i en digital kontekst med stor tilgang på nettressurser og medierende artefakter. Dette utgjør en uttalt risiko for fusk og sensorene må nå, ifølge Raaheim, i større grad enn tidligere, kontrollere besvarelsene, for å sjekke om det de leverer inn faktisk er deres eget produkt (Raaheim, 2016, s. 54). Dette er særlig interessant når Eksamenskoordinator i Utdanningsdirektoratet, Mari Wiken Frengstad, bekrefter at: «*Det vil fremdeles være opp til hver enkelt sensor om han/hun ønsker å benytte seg av plagiatkontrollen. Dette vil derfor ikke skje automatisk eller være obligatorisk*» (Frengstad, 2018). Det er derfor særlig interessant å finne ut hvordan mine informanter stiller seg til kontroll.

Frengstad poengterer at det fremdeles er opp til kandidatene, om de ønsker å benytte seg av de nettbaserte hjelpemidlene eller ikke. Hun presiserer videre at det ikke er obligatorisk å *bruke dem*, men det er obligatorisk for skoleeier (fylkeskommunen) å *åpne for dem*. Videre nyanserer hun at «*dette er hjelpemidler på lik linje som offline- og papirbaserte hjelpemidler*». Hun forklarer også at sensorene skal vurdere besvarelsene på samme måte som de har gjort tidligere. «*Det er kompetansen som kandidaten viser i besvarelsen som skal*

vurderes, ikke hvilke hjelpemidler som er brukt». Dette stiller jeg meg undrende til, når Raaheim bekrefter, at elever blir satt på en særskilt prøve under digitale omgivelser, og at det utgjør en risiko for fusk. Han påpeker at viktigheten av kontroll med alt elevene foretar seg, er avgjørende i forbindelse med vurdering (Raaheim, 2016, s. 111). Det er udiskutabelt at det er kompetansen som kandidaten viser i besvarelsen som skal vurderes, men *hva* karakteriserer sensorens vurdering når eksamen foregår i en digital kontekst?

Elever har hatt ulike tilnærminger til å lære seg fagstoffet før eksamenssituasjonen. Det er derfor interessant å undersøke hva sensorer mener om elevenes evne til å for eksempel bruke og gjengi kilder når de jobber med tekst når de har ikke har tilgang på Internett under eksamen. Det er også interessant å undersøke i hvilken grad de digitale ressursene elevene har tilgang til, bidrar til å operasjonalisere kunnskap, eller om elevene ikke evner å bruke ressursene og at det dermed kan betegnes som figurativ kunnskap. *Digital literacy* er ikke et enkelt begrep og Schwebs problematiserer begrepet i den forstand at det er stor spennvidde i bruken av ordet begrepet, jf. Erstad, Tyner, Buckingham, Lankshear & Knobel, Gilster og Kress (Schwebs, 2006). I denne oppgaven vil *digital literacy* stort sett være relatert til kildegjengivelse, digital dømmekraft og mulighetene som ligger i de medierende artefaktene knyttet til sensur i en digital kontekst.

Selv om mitt utgangspunkt for denne studien foregår i en norsk kontekst, i faget norsk og tar for seg et konkret fenomen i Norge, velger jeg å referere til utlandet. Paul Gilster er, i tillegg til Berge, sentral når det kommer til å omfavne begrepet *digital literacy*. Gilster forklarer begrepet slik:

Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers. The concept of literacy goes beyond simply being able to read: it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition. (...) Not only must you acquire the skill of finding things, you must also acquire the ability to use these things in your life (Gilster, 1997, s. 2).

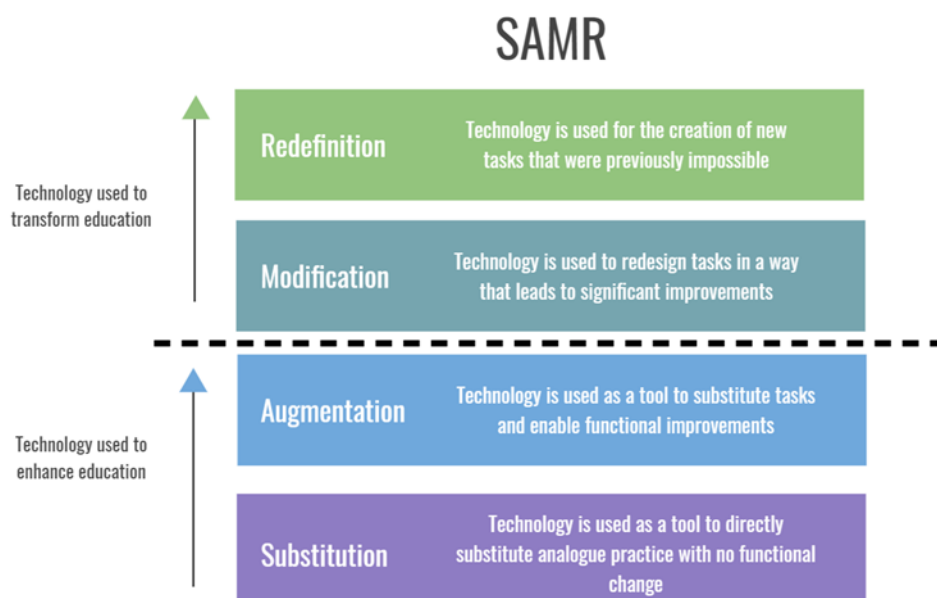
Hvis man oppsummerer hovedinnholdet i denne definisjonen, handler *digital literacy* om å operasjonalisere kunnskap gjennom å forstå, bruke og anvende informasjon i teknologirike omgivelser. Gilster sammenligner det å være *digitalt literate* med det å inneha et førerkort. Det som er interessant, er at boken til Gilster, *Digital literacy*, kom ut for 21 år siden. Det han skrev, var kanskje en visjon da, men det er på mange måter fremdeles en visjon, for flere

sensorer forholder seg fortsatt ikke til *digital literacy*. Det er interessant at denne kompetansen eller dette førerkortet som Gilster refererer til, ikke har større plass på eksamen i norsk. I et fag som defineres som et *dannings, ferdighets, kommunikasjons og identitetsfag* når målet i 1997 var at alle elever og lærere innen år 2000 skulle bli brukere av datakommunikasjon og Internett (Nordsveen, 1997).

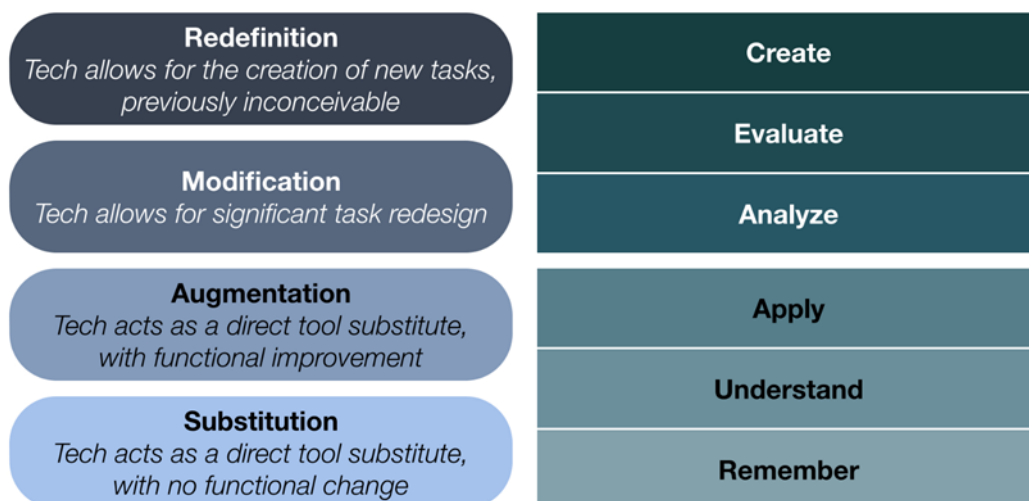
Når jeg sammenligner de grunnleggende ferdighetene i norsk med Gilsters kjerneferdigheter knyttet til *digital literacy*, kan det virke som det er direkte oversatt. Forskjellen er at Gilster sammenligner ferdighetene med et sett overlevelsesverktøy eller ferdigheter man må ha for å i det hele tatt kunne ta i bruk Internett.

The most essential of the survival skills and competencies is the ability to make informed judgements about what you find online, for much of the Net is unfiltered by editors and open to the contributors of all. This art of critical thinking governs how you use what you find online. Other core competencies is the ability to think critically. You will have to target your reading using the model of the electronic word, hypertext and hypermedia. The journey through text becomes enriched with choices. The final core competency is to develop search skills (Gilster, 1997, ss. 28-29).

Litteratur står for evnen til å bruke språk i sin skriftlige form. En som er «literate» kan lese og skrive sitt morsmål. I motsetning til Gilster sin definisjon, betyr ikke *digital literacy* at man må bli programmerere eller lære å punche ut lange linjer med datakode. Det refererer ifølge Gilster til måten å lese og forstå informasjon på, i en digital kontekst, som er forskjellig fra hva vi gjør når vi setter oss ned for å lese en bok eller en avis. Differansen er iboende i selve mediet, og digital læring innebærer å mestre dem. Sammenlignet med de grunnleggende ferdighetene i norskfaget, er Gilsters definisjon direkte overførbar til innholdet.



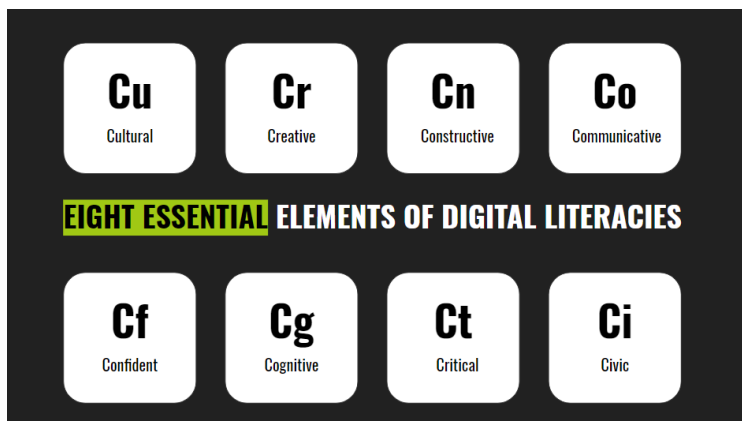
FIGUR 3 SAMR-MODELLEN [HTTPS://VIEW.GENIAL.LY/5A4E26E40EE0220500A04AC3](https://view.genial.ly/5A4E26E40EE0220500A04AC3)



FIGUR 4 SAMMENLIGNING AV SAMR-MODELLEN TIL VENSTRE OG BLOOMS TAKSONOMI TIL HØYRE
[HTTPS://CLAREKOSNIK.FILES.WORDPRESS.COM/2015/04/DIAGRAM-PUENTEDURA.JPEG](https://clarekosnik.files.wordpress.com/2015/04/diagram-puentedura.jpeg)

Figur 4 og 5, viser hvordan forsker og analytiker, Douglas Belshaw, redegjør i (The Essential Elements of Digital Literacies), for hvordan *digital literacy* må sees på som et konsept bestående av åtte essensielle elementer som til sammen utgjør *digital literacies*, da han ser på literacybegrepet i flertall. Han beskriver hver av elementene som ingredienser, og at man bør utvikle ferdigheter, holdninger og ferdigheter i hver av disse åtte områdene han skisserer, for å kunne forklare *digital literacy*. Belshaw forklarer at elementene opptrer i ulik grad avhengig

av kontekst, men at begrepene alltid til en viss grad er tilstedeværende i konteksten (Belshaw D. A.).



FIGUR 5 THE ESSENTIAL ELEMENTS OF DIGITAL LITERACIES (BELSHAW D. , 2017)

Belshaw henviser også til SAMR-modellen, *se figur 3* som ble utviklet av Dr. Ruben Puentedura. Han forklarer at det å legge til verdi i det digitale domenet, kommer gjennom transformasjonen av oppgavedesignet. I stedet for å fokusere på den spesifikke programvaren eller maskinvare involvert i oppgaven, bør vi i stedet konsentrere oss om prosesser, prosedyrer og systemer bak dem. Modellen består av nøkkelordene *substitution*, *augmentation*, *modification* and *redefinition*, som til sammen utgjør SAMR-modellen. *Substitution* handler om å erstatte et analogt verktøy med et digitalt. I den digitale konteksten på eksamen i norsk er papir og blyant byttet ut med PC. *Augmentation* vil si å anvende et digitalt hjelpemiddel på en måte som er praktisk og hensiktsmessig for oppgaven. Som for eksempel *Skriveverktøyet* til *Fagbokforlaget*. *Modification*, er relatert til at forutsetningene for å utføre oppgaven endrer seg med tilgangen på digitale hjelpemidler. Ergo bør disse endrede forutsetningene karakteriseres av sensuren som blir gitt. *Redifinition*, er relatert til at digitale hjelpemidler redefinerer nye måter å jobbe på, som man ikke før har kunnet forestille seg, og at sensuren således også bør redefineres i tråd med SAMR-modellen.

SAMR offers a method of seeing how computer technology might impact teaching and learning. It also shows a progression that adopters of educational technology often follow as they progress through teaching and learning with technology. While one might argue over whether an activity can be defined as one level or another, the important concept to grasp here is the level of student engagement (Digital Publications for the Digital Classroom, 2018)

Det som er verdt å ta tak i, og som er interessant med SAMR-modellen i relasjon til *digital literacy*, er at teknologien og den digitale konteksten er med på å endre tilnærmingen til kunnskap. Hvis man sammenligner SAMR-modellen og Blooms taksonomi, ser man at disse sammen kan utgjøre definisjonen av *digital literacy* i en norsk og digital kontekst.

Kandidatene har nå tilgang på digitale hjelpemidler og ressurser på eksamen, som bidrar til at de kan skape mening i og med tekster, som dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på. SAMR-modellen og Blooms taksonomi, er derfor i tråd med Kjell Lars Berge sin definisjon av begrepet og hans posisjonering av LK06 som en *literacyreform*.

Literacy og *digital literacy* har etter hvert blitt et innarbeidet begrep blant enkelte norske teoretikere og norsklærere, uten at det eksisterer et godt norsk avløserord (Veum og Skjelbred 2013:12). Noen få har forsøkt å oversette begrepet til norsk og kalt det *litteraritet*. Det har blant annet en av de som er mest nevnt i lærebøker i norsk, den russisk-jødiske lingvisten Roman Jakobsen gjort. Hans bruk av begrepet *litteraritet* er ifølge Nordstoga synonymt med grunnleggende innsikt i faget (Nordstoga, 2003, ss. 45-48). Jakobsen tok avstand fra fenomenet *litteraturgransking* som var opptatt av biografiske sammenhenger mellom dikter og tekst. Det *han* mente var viktig, var litteraturen i seg selv, at teksten, selve litteraturen stod i fokus. Han sa blant annet: *Det som er interessant ved den litterære teksten er det som gjør den til en litterær tekst* (Nordstoga, 2003, s. 48). Sammen med den australske definisjonen av begrepet, gir *digital literacy* i svært stor grad større mening og betydning i norskfaget enn grunnleggende digital ferdighet eller digital kompetanse. Definisjonen jeg legger til grunn i denne oppgaven summerer den komplekse kompetansen i norsk som handler om å skrive, å lese, å regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Ingen av disse fem ferdighetene foregår isolert, men utgjør til sammen *digital literacy* fordi det foregår i en teknologisk kontekst med tilgang på Internett.

Etter LK06 kan man på mange måter si at skrivning og skrivekompetanse har fått et nytt fokus. Skriveferdigheter, digitale ferdigheter og det *utvidede tekstbegrepet* har stått i sentrum i norskfaget de siste årene, og man kan kanskje si at det har skjedd en endring i synet av både tekster og skrivning med innføringen av LK06. *Kunnskapsløftet* kalles av professor i tekstvitenskap, Kjell Lars Berge, en *literacyreform* på grunn av vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene (Berge K. L., 2005, s. 165). Literacybegrepet har blitt definert på flere måter og har en lang historie internasjonalt: *«literacy» has extended its semantic reach from meaning «the ability to read and write» to now meaning «the ability to understand information however presented.»* (Lanham, 1995, s. 198). Videre forklares *digital literacy*

som «*The ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers*» and, particularly, through the medium of the Internet (Gilster, in Pool 1997: 6) i (Lankshear M. K., 2006). *The ability to understand, analyse, critically respond to and produce appropriate spoken, written, visual and multimedia communication in different contexts* (South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework. 2001: Literacy).

Fellestrekket mellom disse tre definisjonene på *digital literacy*, er at de har et fremtidsaspekt. Alle de tre definisjonene forutsetter basale og instrumentelle ferdigheter som å åpne programmer, lagre, laste ned, søke og navigere og er derfor ikke nevnt eksplisitt. I disse tre definisjonene er det de analytiske ferdighetene som å forstå, å bruke og å produsere tekst i teknologirike omgivelser, i ulike kontekst og på Internett det handler om. Dette er også verbene Erstad blir sitert på når han definerer digital kompetanse, men hos han er det basale og instrumentelle også med i definisjonen (Erstad, Digital kompetanse i skolen – en innføring., 2005) i (Otnes, Å være digital, 2009, s. 14). Det er derfor mange likheter og ulikheter mellom de to begrepene *digital literacy* og digital kompetanse. Den grunnleggende forskjellen er at *digital literacy* i en norsk kontekst handler om å være digital med en *utvidet tekstforståelse* og en samlet kompetanse som utgjør både grunnleggende instrumentelle ferdigheter knyttet til de digitale mediene. *Digital literacy* blir av Ola Erstad oversatt til norsk som digital kompetanse, og kan forstås som «*ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn*» (Erstad, 2005, s. 133). Denne oppgaven legger med disse definisjonene til grunn, at *digital literacy* er en sentral kobling mellom den digitale konteksten eksamen foregår i og informasjonssamfunnet den befinner seg i.

Det *utvidede tekstbegrepet* handler om det å kunne manøvrere mellom ulike valg på en nettside, forstå at teksten kan ha ulike avsendere, forskjellen mellom annonser og redaksjonelt innhold. Ikke minst har digitale medier og Internett ifølge Otnes gitt norskfaget svært viktige ressurser som skriveverksted. Et eksempel på slikt skriveverksted er *Skriveverktøyet til Fagbokforlaget*, som er tilgjengelig for elevene på eksamen våren 2018. Otnes problematiserer definisjonen av digitale ferdigheter i norskfaget og mener at om den produktive og reseptive dimensjonen ved tekstarbeid skal kunne avspeiles i læreplanen, burde det egentlig stått: «*Å kunne skrive og lese i digitale medier*» (Otnes & Iversen, Å være digital i norsk, 2009, s. 128). Digital kompetanse og digitale ferdigheter er begrepene som eksplisitt blir brukt i styringsdokumentene tilknyttet sensuren av norskeksamen, som utgjør dokumentanalysen i denne oppgaven. Da digital kompetanse ifølge Otnes er en dynamisk og

kontekststøttet kompetanse, krever den stor grad av metabevisthet. Med en vid forståelse av lesing- og skriving inkludert resepsjon og produksjon. Det er derfor *digital literacy* er et egnet begrep, og teorigrunnlag, i motsetning til digital kompetanse.

2.6 Digital kontekst

Digital kontekst i denne oppgaven handler på overordnet nivå om de konkrete rammene knyttet til gjennomføringen av obligatorisk skriftlig eksamen i norsk etter vg3 - Studieforbereprogram. De konkrete rammene er at eksaminandene skriver oppgaven sin på PC²², i eksamensmodus, der de har tilgang på forhåndsbestemte nettressurser, diverse programvare²³ og digitale hjelpemidler. Eksaminanden leverer oppgaven sin i PAS²⁴, som er et prøveadministrasjonssystem for eksaminand og sensor. I dette systemet lagres eksamensoppgaven og sensor får tilgang til- og fører sine karakterforslag samt endelige karakterer etter fellessensur. Det som gjør den *digitale konteksten* komplisert, er mangfoldet som ligger i hver av de digitale og teknologiske hjelpemidlene som eksaminandene har tilgang til på Internett og lokalt på maskinen sin. Det er også stor variasjon på eksaminandene og sensorene sin digitale kompetanse og *utvidede tekstkompetanse* i en digital kontekst. Det er nettopp derfor *digital literacy* er aktuell teori å henvende seg til når jeg skal undersøke sammenhengen mellom den *digitale konteksten* på eksamen og vurderingskriteriene som ligger til grunn for sensors summative vurdering og hva som karakteriserer deres vurdering på bakgrunn av vurderingskriteriene.

Den teoretiske og fagspesifikke definisjonen av *digital literacy*, som jeg legger til grunn for min undersøkelse, er kombinasjonen av grunnleggende digitale ferdigheter og analytiske ferdigheter. Fra instrumentell bruk av verktøy til det som handler om å forstå, å bruke og å produsere tekst i teknologirike omgivelser, der man markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig, bruker kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig i en digital kontekst. Skrift kan sees på som koder som skal avkodes. På den måten handler den utvidede forståelsen av literacy om mer enn lese- og skriveferdigheter, det kan forstås som kunnskap i en kontekst. Literacy, eller det å være literate, innebærer da å være en kompetent deltaker i en læringssituasjon, der skriftspråket eller andre symbolske medieringsformer er involvert (Østerud, 2004, s. 179). kan være arbeidet til Den brasilianske pedagogen Paulo Freire tegnet et annet bilde av literacybegrepet. Han hadde et radikalt syn på hva literacy innebar. Da han

²² I noen tilfeller gjøres det unntak. Ved for eksempel tekniske utfordringer får elever skrive og levere papirbesvarelse.

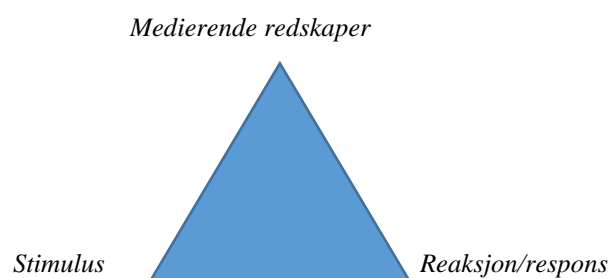
²³ Denne programvaren er forhåndslisensiert og installert lokalt på eksaminandens PC etter lokale og nasjonale føringer på de ulike videregående skolene.

²⁴ Utdanningsdirektoratets prøveadministrasjonssystem med pålogging via Feide.

utdannet fattige bønder skulle de ikke bare lære å lese og skrive – *de skulle lese verden* (Lankshear & Knobel, 2003, s. 4). *Digital literacy* innebærer derfor å kunne lese og forstå verden i en digital kontekst. Det vil si, evnen til å kunne lese eller oppfatte og bruke informasjon som blir presentert gjennom forskjellige former for medier og teknologi.

2.7 Appropriering av medierende artefakter

Et sentralt begrep knyttet til *digital literacy* og gjennomføringen av eksamen i en digital kontekst, er redskaper eller *medierende artefakter* (Säljö R. , Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper, 2002). Den grunnleggende ideen om mediering gjennom artefakter, ble av Vygotsky opprinnelig utviklet som en kritikk til behaviorismen, der teorien går ut på at mennesker reagerer på de stimuli de blir utsatt for. Vygotsky videreutviklet teorien om stimuli og respons og illustrerte sin ide som et triangel (Säljö R. , 2006, s. 25). Appropriering handler om «å nyttiggjøre seg av kunnskaper og ferdigheter som man blir eksponert for» (2006, s. 63). Innenfor den sosiokulturelle tradisjonen, utgjør de situerte aktivitetene med medierende artefakter prosesser, form og innhold en uoppløselig enhet for eleven. I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring ifølge Säljö, som en prosess der mennesker approprierer deler av de kunnskapene og ferdighetene som er utviklet i samfunnet der en lærer seg å beherske ulike medierende artefakter innenfor rammen for institusjonaliserte praksiser (2006, s. 69). I arbeidet med denne oppgaven, sees approprieringen av de medierende artefaktene på som de alle de tilgjengelige ressursene, verktøyene og den digitale konteksten med innlevering på PC som kandidatene har tilgang på under eksamen.



FIGUR 6 VYGOTSKYS OPPRINNELIGE IDE OM MEDIERING (SÄLJÖ R. , 2006, s. 25)

Mediering innebærer at mennesket samspiller med eksterne redskaper når de agerer i, og registrerer omverdenen (Säljö R. , 2006, s. 26). Termen artefakter kan også forstås som at «menneskelig tenkning, kommunikasjon og handling bygger på bruk av hjelpemidler av alle slag» (2002, s. 35). Säljö skiller mellom intellektuelle og fysiske artefakter. De intellektuelle

redskapene gir han ulike betegnelser som *mentale*, *språklige* eller *diskursive* redskaper (2002, s. 37). Vi bruker slike intellektuelle artefakter når vi tenker, kommuniserer og handler.

Fysiske artefakter er «... *menneskelige ideer og tanker som er transformert til materiell form, og som er integrert i menneskelige handlinger*» (Säljö R. , Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper, 2002, s. 38). Et samfunn der man skriver med ark og papir trenger helt andre ferdigheter enn et samfunn der veien til kunnskap og læring foregår i en digital kontekst med tastatur og pc-skjerm. Det kreves ikke nødvendigvis *mer* kunnskap nå, ifølge Säljö, men det krever *en annen* kunnskap.

De intellektuelle og fysiske artefaktene medierer omverden for mennesker. Det er særlig de fysiske medierende artefaktene som er relevant for min oppgave. Säljö sitt syn på de fysiske artefaktene er at de forenkler og minsker behovet for fysisk anstrengelse når vi skal løse en bestemt oppgave. Den digitale konteksten på eksamen forandrer vilkårene for hvordan oppgavene kan løses.

3. Metode

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt er at jeg har en hermeneutisk tilnærming til empirien, både i utformingen av spørsmålene og i tekstanalysen. Studien er i tillegg fenomenologisk på grunn av dybdeintervjuene. I det øyeblikket jeg i dybdeintervjuene spør sensorene om sin egen opplevelse av egen sensurering, bærer den vitenskapsteoretiske tilnærmingen seg også til fenomenologisk-hermeneutisk. Siden jeg er ute etter å forstå hvordan de opplever sin egen sensureringen uten at jeg relaterer dette spørsmålet til egne synspunkt. Resten av empirien har en hermeneutisk tilnærming. Dokumentene behandler jeg som en dokumentanalyse, surveyen gjennom en systematisering av funnene og gjennom koding av de transkriberte intervjuene, som ikke tar for seg opplevelsene til sensorene. Ut ifra dette er det naturlig å se etter om de vurderingene sensorene gjør av sin egen sensurering passer med det jeg finner det er meningen de skal ut ifra dokumentanalysen, og hvorfor de selv sier de gjør det eller ikke gjør det. Så skal jeg drøfta dette opp mot tidligere funn og teori om summativ vurdering, konstruktivistisk læring og *digital literacy*.

Det å forske kan på en enkel måte forklares med å finne- og forstå ny kunnskap ved å gjennomføre strukturerte undersøkelser (Shulman, 1986). Men forskning er på ingen måte enkelt. Krumsvik forklarer kompleksiteten ved forskning med disse grunnleggende

premissene: Du må skifte fra en normativ til en analytisk tenkemåte, fra en personlig til en intellektuell relasjon med forskningsfenomen, fra et bestemt til et universelt perspektiv og fra et erfaringsbasert til et teoretisk perspektiv. Sammen bidrar disse fire premissene ifølge Krumsvik til en evne til å reflektere kritisk og grundig, samt at man må vite hvor kvalitativ forskning kan bidra og når det er mest formålstjenlig å benytte kvantitative forskningsmetoder (Krumsvik, 2015).

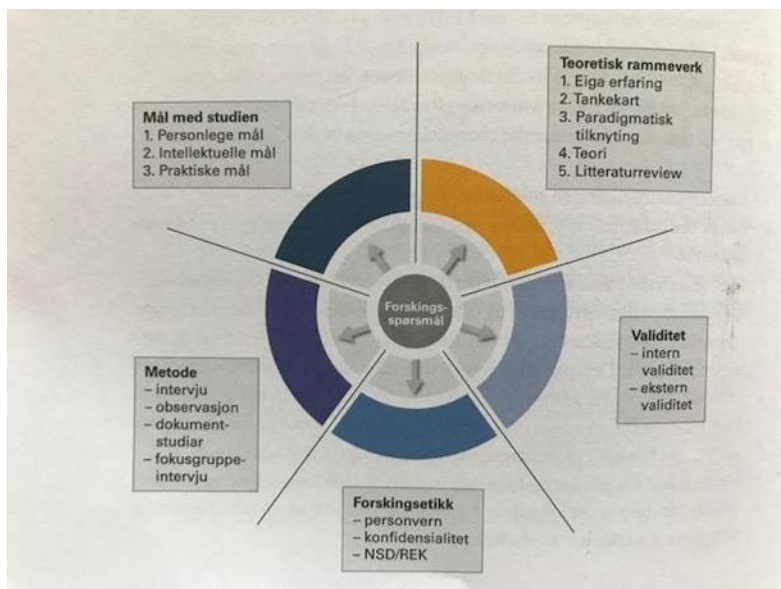
Mitt valg av metode innebærer at jeg skal utføre kvalitative forskningsintervju og med det forsøke å forstå hvordan sensorene karakteriserer egen vurdering av eksamensbesvarelser i en digital kontekst i lys av *digital literacy*.

Qualitative research is an umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with as little disruption of the natural setting as possible (Merriam, 1998) i (Shulman L. S., 1997, ss. 3-19).

Ved hjelp av kvalitativ forskningsdesign og triangulering, søker jeg å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dette valget av forskningsdesign gir meg noen muligheter, samtidig som det også fordrer noen begrensninger. Siden kvalitativ forskning er en situert aktivitet og en termperaturmåler på et fenomen, sensorenes betraktninger på eksamenssituasjonen i vg3, blir det viktig at jeg gjør denne virkeligheten synlig som Postholm henviser til hos Denzin og Lincoln 1994/2000 (Postholm M. , 2005, s. 35) Hun peker videre til Creswell (1998) og Denzin og Lincoln (1994/2000) som definerer kvalitativ forskning som en prosess som hører hjemme i naturlige settinger. Videre blir begrepet naturlig generalisering brukt og i forhold til min problemstilling vil det si at de svarene og funnene jeg gjør i denne eksplisitte sammenhengen med akkurat det utvalget jeg har valgt, ikke kan generaliseres om jeg hadde hatt andre informanter med en annen bakgrunn eller et utvalg fra et annet sted i landet. Hadde jeg valgt et kvantitativt forskningsdesign ville jeg kanskje fått et mer nyansert bilde (Postholm M. , 2005, s. 38)

Forskningsdesign beskriver ifølge Krumsvik, et fleksibelt sett med retningslinjer som knytter seg til paradigmer, først til undersøkelsesstrategier, og for det andre til metoder for innsamling av empirisk materiale (Krumsvik R. J., Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring, 2015). Et forskningsdesign spesifiserer hvordan etterforskeren skal ta opp de to kritiske problemene med representasjon og legitimasjon og handler ifølge Kvale, om forskerens konseptuelle og teoretiske spørsmål relatert til temaet som undersøkes (Krumsvik R. J., 2015,

s. 51). Det kvalitative forskningsdesignet jeg har valgt, *figur 1*, er hentet hos Krumsvik og er inndelt etter disse overskriftene: mål med studien, teoretisk rammeverk, metode, validitet og forskningsetikk. Slik er også strukturen i denne oppgaven bygd opp.



FIGUR 7 FORSKNINGSDESIGNMODELL V/ MAXWELL OG KRUMSVIK I: (KRUMSVIK, 2015, S. 92)

Når jeg har jobbet med metodebegrunnelsen i denne oppgaven, har Krumsvik sin forskningsdesignmodell fungert både som kart og kompass. Ikke bare ser modellen ut som et kompass, men den er retningsgivende og har vist meg retning og rekkefølge i valg av forskningsdesign. Et forskningsdesign kan være ganske abstrakt på lik linje med himmelretningene som kompasset dirigerer retning til, men med Krumsvik sin forskningsdesignmodell ble retningen og rekkefølgen mer konkret, samtidig som deviasjonene ble færre. Som kart har den fungert som et viktig hjelpemiddel som har tatt meg fram i ukjent terreng. Modellen hjalp meg å forstå at det er forskningsspørsmålene mine som er navet i kompasset. Med andre ord; «purpose statement in a research proposal sets the objectives, the intent, and the major idea for the study» (Creswell & Clark, 2011) i (Krumsvik R. , 2015, s. 51). Hovedideen med min problemstilling var å avdekke hvordan sensorene vurderer ut fra elevenes ulike forutsetninger på eksamen i lys av begrepet *digital literacy*. Dette har jeg funnet svar på ved hjelp av kvalitativt forskningsdesign med triangulering.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Valget mellom en kvalitativ og en kvantitativ forskningsstrategi, kan som Ringdal sier det, sees på som et pragmatisk valg eller som et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt (Ringdal, Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave. , 2012). Mitt valg av forskningsdesign, er et resultat av begge disse valgene. Pragmatisk, fordi det tidsmessig og i størrelsesordning, er mer håndterlig å velge kvalitativ forskningsdesign enn kvantitativ. For å understøtte mine funn og sikre kvaliteten og troverdigheten i mine data, tar jeg i tillegg i bruk en kvantitativ spørreundersøkelse. Forskningsdesignet blir dermed en triangulering mellom kvalitativt- og kvantitativt forskningsdesign. Trianguleringen innebærer at jeg har brukt flere datainnsamlingsstrategier for å understøtte mine funn (Thagaard, 2013). I følge Creswell i (Postholm M. , 2005, s. 132) er det i kvalitativ forskning mest vanlig å bruke ulike kilder for å kvalitetssikre forskningsprosessen og for å gjøre studien så grundig som mulig. Jeg har med andre ord, valgt en metodetriangulering som består av semistrukturerte/halvstrukturerte intervju, dybdeintervju og en spørreundersøkelse (Fantana og Frey/Wolf/Patton i (Postholm M. , 2005, s. 78) Ved å benytte flere kilder får jeg mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre jamfør Postholm sin forklaring (Postholm M. , 2005, s. 138) Jeg kan da i større grad kvalitetssikre funnene mine og sette disse opp mot hverandre.

3.2 Vitenskapssyn: Hermeneutikk

Forfatter og professor Edvard Befring, forklarer at grunnleggende hermeneutiske studier handler om fortolkningskunst (Befring, Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap, 2016, s. 110) Jeg tar derfor på meg de hermeneutiske brillene når jeg skal analysere datamaterialet mitt. Hermeneutikk gjelder i første rekke tolkning av data i tekstformat, og nettopp det er bakgrunnen for at jeg har valgt dette forskningsdesignet for min oppgave, som består av dokumentanalyse, intervju og survey (Befring, Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap, 2016, s. 110). Det basale utgangspunktet for fenomenologiske studier er ifølge Befring at virkeligheten er slik informantene opplever den og at deres opplevelse av sin livsverden gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handling (Befring, 2016, s. 109). Videre forklarer Postholm at «*fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring*» (Postholm M. B., 2010, s. 78). Fenomenologien blir dermed en måte å samle inn data på ut i fra et sett med forutsetninger, mens hermeneutikken handler om hvordan jeg tolker og fortolker dataene jeg samler inn. Med det vil jeg oppnå en forståelse av fenomenet.

Den hermeuetiske tilnærmingen min fokuserer på sensorenes karakterisering av egen vurdering i teknologitette omgivelser. Det er viktig i en hermeneutisk tradisjon at det i kommunikasjon med utvalget og i behandlingen av empirien, kommer tydelig frem at jeg er i en særegen posisjon, fordi jeg har kunnskap, kompetanse og erfaring med sensur. Jeg må presisere at mine erfaringer som sensor, sammen med min profesjonskompetanse som norsklærer, er konteksten for vurderingen, behandlingen og analysen av datainnsamlingen. Dette er jeg også åpen om i min analyse og behandling av data. Det var nettopp derfor jeg valgte hermeneutikkens kvalitative tilnærming, for å ha mulighet til å fortolke utvalgets handlinger ved å ha søkelys på utvalgets meninger og kontekst (Befring, 2010). Hermeneutikkens tradisjoner kjennetegnes også ved at forskeren fungerer som en aktiv medspiller mer enn en tilskuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju er dessuten den eneste datainnsamlingsstrategien ifølge Postholm, som brukes innenfor fenomenologiske studier (2015, s. 78). Begrensningene ligger i tidsperspektivet. Hadde jeg hatt mer tid, kunne innsamlingen vært av et større omfang og jeg kunne gått bredere ut med et større utvalg og kanskje valgt kvantitativ metode i stedet.

Hermeneutikk handler om å tolke det som blir sagt. Kåre Fuglseth forklarer i (Vitenskapsteori og hermenutikk, 2012, s. 263), at kunnskap både i hermeneutisk teori og sosialkonstruktiv teori, er konstruert gjennom språket i en sosial fellesskap. I fenomenologien er det menneskene som er den konstituerende parten av virkeligheten og ikke omvendt (Johannessen, Chrisotffersen, & Tufte, 2016, s. 171). Det blir derfor viktig med hermeneutiske briller å tolke hva som blir sagt og hvordan det blir sagt.

3.3 Semistrukturerte dybdeintervjuer

For å kunne tilnærme meg problemstillingen, har jeg valgt semistrukturerte forskningsintervjuer, dokumentanalyse og survey for innsamling av datamaterialet. Fire av intervjuene er semistrukturerte dybdeintervju. Utvalget består av norsksensorer i videregående skole, tilknyttet sensur på NOR1211. Intervjuene foregikk mellom januar 2018, og februar 2018. For å få svar på min problemstilling, og mine forskningsspørsmål, ønsket jeg å intervju ti sensorer, om hvordan de beskriver sin vurderingspraksis på sentralt gitt obligatorisk skriftlig eksamen i norsk på vg3 generelt, og i forhold til den digitale konteksten under eksamen spesielt.

Jeg laget en intervjuguide, men dette var på ingen måte en mal jeg var bundet av. Wolff (Postholm M. B., 2010, s. 78) argumenterer med at man kun bør ha en temabasert intervjuguide. Det betyr at kronologien i intervjuguiden ikke er viktig, men at temaene i

guiden må besvares. For at intervjuene skulle kunne kalles dybdeintervju stilte jeg utdypende spørsmål som oppmuntret deltakerne til å utdype, forklare, komme med ytterligere kommentarer og oppklare eventuelle misforståelser.

3.4 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Hvert intervju tok omtrent 45 minutter, og foregikk ved fysisk tilstedeværelse. Jeg brukte lydopptaker og noterte på PC under intervjuene. Jeg transkriberte, og kodet dataene i HyperResearch og HyperTranscribe i etterkant av intervjuene. Jeg benyttet meg av nettverket mitt, og hadde derfor nødvendig adgang til feltet, gjennom kollegaer som sa seg villig til å være informanter. I en hermeneutisk tradisjon er det viktig å reflektere over egne forventninger, som i stor grad ifølge, (Fuglseth, 2012), styrer hva man får ut av materialet. Det ble nødvendig å *«reflektere over disse forventningane og sammenhengen mellom det subjektiv og det objektive. (...) Vi må sjå alle kjelder i lys av viktige føresetnader hos oss sjølve og omvendt»* (2012, s. 264). Fuglseth omtaler dette som en spiral, eller den hermeneutiske sirkelen. Tolkning er vanskelig og Fuglseth spør seg om man kan være objektiv i tolkning. Han svarer både ja og nei på det spørsmålet og jeg gjør det samme. Et ord jeg har bitt meg merke i, er begrepet horsisontsammensmelting, som handler om det som skjer i møtet mellom egne og andres meninger, forestillinger og forventninger hos andre og hos deg selv (Fuglseth, 2012, s. 265). Dette tok jeg med meg inn i den praktiske gjennomføringen av intervjuene.

3.5 Utvalg for dybdeintervjuer

Sensorer for obligatorisk sentralt gitt eksamen i norsk vg3, studiespesialiserende utdanningsprogram, består i hovedsak av faglærere med undervisningskompetanse i norsk. Det var avgjørende for meg at utvalget skulle være mest mulig representativt for sensorer på landsbasis og mitt utvalgsfylke. Jeg har derfor intervjuet tre kvinner og en mann fra 42 til 64 år. Det er på landsbasis og på fylkesnivå erfaringsmessig en hovedvekt av kvinner som er sensorer og norsklærere uten at jeg har noen konkrete tall som bekrefter denne anslagsvise fordelingen. Det er også en spredning i alder blant sensorene. Det har jeg tatt høyde for i mitt utvalg. Jeg har derfor en spredning fra 42 til 64 år i mitt utvalg for dybdeintervjuene. Informantene til dybdeintervjuene er fra fire ulike videregående skoler og samtlige av informantene er norsklærere på Vg3.

Det er stor variasjon i forhold til hvor lang erfaring informantene har med sensurarbeid og antall år som norsklærere. To av informantene har kun vært sensor en gang og en av disse ønsker aldri mer å ta på seg sensoroppdrag igjen. De resterende tre har alt fra tre til 30 års

erfaring med sentralt gitt sensur. Dette er et bevisst utvalg fra min side. Jeg ønsket et representativt utvalg for gruppen sensorer i fylket jeg samlet inn data fra. Variasjonen i utvalget, var sentral for min utvelgelse av informanter. Hensikten med denne variasjonen var for å validere funnene. Utvalgskriteriene varierer i både kjønn, alder, antall år som sensor, utdanningsbakgrunn, fartstid i videregående skole og ulike årsaker for å påta seg sensoroppdraget. Dette utvalget er representativt for oppnevnte sensorer i fylket jf. Fylkesmannens uttalelse. Disse utvalgskriteriene ligger til grunn for mine funn og bidrar til at jeg kan generalisere datamaterialet mitt.

3.6 Utvalg for survey

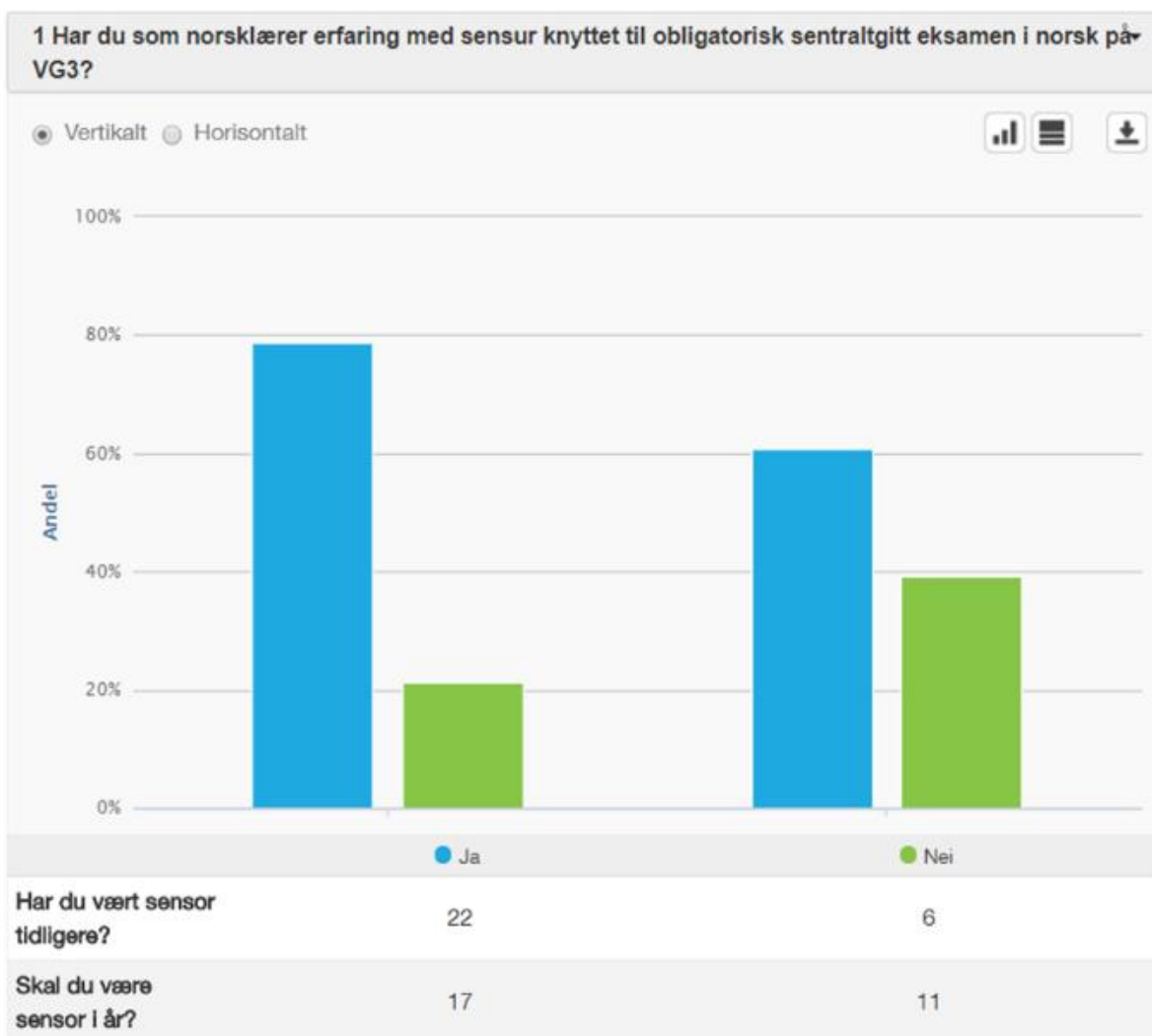
Fylkesmannen i fylket jeg har datamaterialet mitt fra, bekrefter at sensorbehovet i norsk hovedmål og sidemål er det samme våren 2018, som det var 2017. Det var 66 sensorer i hovedmål i 2017. I 2016 var behovet 69 sensorer, og i 2015 var det behov for 68 sensorer. Sensorbehovet i bokmål er derfor forholdsvis stabilt. Jeg mener med det at jeg har et troverdig og målbart datamateriale med totalt 32 responser på surveyen og dybdeintervjuene. Altså 32 respondenter av totalt 66-69 sensorer fra fylket jeg undersøkte.



FIGUR 8

Når det gjelder spredning i alder og kjønn hos sensorene, finnes det dessverre ingen oversikt over alder ifølge Fylkesmannen. Da det nye PAS systemet ble innført i 2015, ble fødselsdato tatt bort som et av kriteriene i utvelgelsen. Systemet plukker sensorer slik at det skal være en spredning i sensorer med og uten erfaring fra sensorarbeid, kjønn og skoler, der dette lar seg gjøre. I år får jeg bekreftet at 2/3 del av sensorene består av kvinner i både hovedmål og sidemål. Det er altså en overvekt av kvinner som er sensorer i norsk ifølge Fylkesmannen. Både til surveyen og dybdeintervjuene har jeg utelukkende konsentrert meg om informanter med sensorerfaring.

Figur 11, viser fordelingen av respondentene fra surveyen, og at 22 av de totalt 28, som svarte på undersøkelsen, har erfaring fra sensur. Seks av respondentene har aldri vært sensor før og 17 av totalt 28 skal være sensor i 2018. Våren 2018 er det disse fylkesmannsembetene som har ansvaret for sensureringen for skriftlig eksamen i norsk hovedmål Vg3, studieforberevende utdanningsprogram: Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Fylkesmannen i Buskerud, Fylkesmannen i Rogaland, Fylkesmannen i Hordaland, Fylkesmannen i Trøndelag, Fylkesmannen i Troms.



FIGUR 9 UTVALG

3.7 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Før jeg startet med datainnsamlingen laget jeg en fremdriftsplan for oppstart og avslutning. Datainnsamlingen ble gjennomført etter planen i perioden januar til mars. Informantene ble informert via e-post med kort informasjon om studien og informasjon om når intervjuene skulle finne sted, samt en vedlagt samtykkeerklæring. *Se vedlegg 3*. Alle intervjuene foregikk innenfor sensorenes arbeidstid og på deres arbeidsplass. Jeg reiste til dem. Spørsmålene jeg stilte var formulert i en semistrukturert intervjuguide, *se vedlegg 4*. Jeg stilte ikke spørsmålene i kronologisk rekkefølge, men tok utgangspunkt i den tematiske oversikten. Jeg hadde tre forskningsspørsmål. Det første spørsmålet var rettet mot dokumentanalysen, og forskningsspørsmål 2 og 3, var rettet mot dybdeintervjuene og surveyen. Forskningsspørsmål 2 og 3, tok for seg informantene sine erfaringer, forhold til begrepet *digital literacy* og

avdekte dermed sensorenes holdninger, ferdigheter og kunnskaper jf. *digital literacy* i egen vurdering av eksamensoppgaver.

Både for dybdeintervjuene og surveyen, hadde jeg samme utgangspunkt, intervjuguiden. Jeg stilte med andre ord de samme spørsmålene i surveyen og i dybdeintervjuene, men under dybdeintervjuene hadde jeg mulighet til å gå i dybden og stille andre spørsmål underveis. Dataene er hentet fra 4 dybdeintervju, 28 surveyer og 7 dokumenter, som jeg har analysert. Jeg presenterer kun de funnene som er relevante for min problemstilling. Hver hovedkategori har hver sin inndeling knyttet til metodetrianguleringen dybdeintervju, survey og dokumentanalyser.

I tråd med det vitenskapsteoretiske ståstedet for min studie, hermeneutikken, forklarte jeg innledningsvis i dybdeintervjuene hva studien min gikk ut på, og bakgrunnen for valg av tema. Det hadde jeg ikke mulighet til i surveyen, så den har en mer kvantitativ funksjon, der jeg måler og teller, for på den måten å kunne generalisere i drøftingen. På bakgrunn av svarene fra dybdeintervjuene og surveyen undersøkte jeg om karakteristikken sensorene gjør av egen sensurering, passer med det jeg finner det er meningen at de skal, ut i fra dokumentanalysen. Videre i drøftingsdelen, drøfter jeg dette opp mot tidligere funn og teori.

3.8 Validitet og reliabilitet

Validitet kan ifølge Postholm forklares slik: «om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm M. , 2005, s. 170). I min studie vil det handle om jeg har valgt den rette metoden. Ved kvalitative studier, slik som min, stiller det store krav til meg som forsker, som er en sentral brikke i arbeidet. Det kan være vanskelig å ikke la eget syn eller forventninger om resultat komme til syne før, etter eller underveis i studien og i forhold til hva man «ønsker» å finne og hva man «tror» man kommer til å finne. Det er derfor ifølge Befring, viktig at man som forsker nærmer seg materialet og datainnsamlingen så selvkritisk som mulig, både som leser og som fortolker (Befring, 2016, s. 55). Denne selvkritiske holdningen er en av momentene som sørger for validitet i kvalitative studier. Den fenomenologiske analysen av intervjuene ble i tråd med Befring, gjennomført etter en flertrinnsmodell, der jeg gikk fra en helhetstolkning, til å skille ut meningsbærende enheter i hvert enkelt intervju og surveysvar. Dette utgjør en mikroanalyse (Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, 2016, s. 116). I dette analysearbeidet er det viktig at jeg som forsker er en selvkritisk leser og tolker. Det er derfor jeg først gjengir informantenes utsagn som sitat, for så å fortolke utsagnet og knytte det opp mot teori og drøftes i relasjon til andre forskningsfunn. Trianguleringen er med på å styrke validiteten og

påliteligheten av de fremlagte konklusjonen (Befring, Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap, 2016, s. 119).

3.9 Forskningsetikk

Studien vil bli oversendt til godkjenning før publisering og all data blir slettet når prosjektet avsluttes i juni 2018. Deltagelsen i min studie var frivilling og samtykket kunne trekkes tilbake så lenge studien pågikk uten å måtte oppgi grunn. Studien er meldt og godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeligdatatjeneste (NSD). *Se vedlegg 2.* Befring (2016, s. 30) er opptatt av at man må unngå utilsiktede feil og at man unngår slike feil ved å jobbe etterrettelig. Valg av forskningsdesign sikrer at man er edruelig og handler etisk i forhold til kilder, transkribering, analyse og utvalg. Det er krav til anonymisering i datainnsamlingen, og jeg har avventet utvalgets samtykke, før jeg startet med datainnsamlingen. Befring advarer også mot generaliseringer og stigmatisering, samt aktsomhet for deltakerrisiko (2016, s. 33). I min innsamling har det ikke vært uttalt risiko for noen av disse fenomenene, da jeg hverken har barn, eller særlig utsatte grupper som informanter. Utvalget består stort sett av sensurkollegaer. Kravet om fritt og informert samtykke gjør det ifølge Befring etisk forsvarlig å gjennomføre forskningen.

I arbeidet med denne metodebegrunnelsen har jeg fått en dypere innsikt og en større klarhet i hva forskningsdesign er generelt og «whats in it for me» helt spesifikt. Valgene av metode og teorier henger uløselig sammen, og vil styre og veilede meg i min forskning. Ved å skrive denne oppgaven har jeg fått en tydeligere oversikt over hva vitenskapsteori er og hvilke muligheter og begrensninger som ligger i valget av de ulike forskningsdesignene. Det har vært en krevende, men en nødvendig og påkrevd jobb. Jeg har nå et større overblikk som styrer meg i en retning innenfor noen rammer, samtidig som jeg innenfor disse rammene har noe frihet til å jobbe selvstendig med min problemstilling slik at jeg kan finne- og forstå ny kunnskap, samt videreformidle denne på en sannferdig og etisk måte.

4. Presentasjon av funn

Det var særlig tre funn som utkrystalliserte seg i arbeidet med empirien. Disse funnene er knyttet til sensorenes vektlegging og forståelse av begrepet *digital literacy*, deres meninger om *Skriveverktøyet* til *Fagbokforlaget*, og hva som karakteriserer sensorenes benyttelse av plagiatskontroll, når kandidatene gjennomfører eksamen i en digital kontekst. Overordnet

disse funnene, er det tre begrep som særlig utpeker seg. Det er: *digital literacy*, *digital kontekst* og *vurdering*. Jeg har derfor strukturert funnene i tre hovedinndelinger, der jeg presenterer funnene ut i fra metodetrianguleringen og forskningsspørsmålene. Surveyen og dybdeintervjuene er primærdata, mens dokumentanalysen er sekundærdata. Jeg presenterer først sekundærdata, som består av dokumentanalysen, da dette ligger til grunn for hvordan sensorene skal vurdere eksamensoppgavene. Det gjør jeg for å vise hva det er forventet at sensorene skal ta hensyn til når de sensurerer. Til slutt, i kapittel 5, drøfter jeg funnene fra survey og dybdeintervjuer opp mot dokumentene jeg har analysert. Begrepene i hovedinndelingene er sammensatte, så det er en viss tendens til at de overlapper hverandre. Hovedfokuset i presentasjonen av funnene, er forankret i problemstillingen, med de tilhørende forskningsspørsmålene.

Jeg presenterer funnene som sitater fra intervjudeltagerne sine svar, og som oppsummeringer og generaliseringer av hva respondentene fra surveyen har svart. I tillegg vil mine fortolkninger komme til syne i teksten. Jeg har kun brukt kjønn og alder som identitetsmarkører, og sikrer derfor anonymiteten til informantene. Når kjønn og alder ikke er nevnt bak sitatene, er det funn fra surveyen.

4.1 Dokumentanalyse

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer's teorier om dokumentanalyse beskrives som en sirkulær prosess – den hermeneutiske sirkel (Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, 2016, s. 21). Han beskrev hermeneutikken som en innsiktsfremmende tolkning og en interaktiv prosess, med vekslinger mellom en forutforståelse og innhenting av nye erfaringer. I denne prosessen er forforståelse ifølge Gadamer et viktig begrep (Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, 2016, s. 111). Min forforståelse omfatter både faglig relevant innsikt, og fordommer knyttet til egne erfaringer som norsklærer og sensor. Det er i denne sirkulære prosessen at tolkningen kommer til syne, og forhåpentligvis vil danne en helhetlig forståelse og meningsinnhold i de språklige symbolene. Når jeg analyserer styringsdokumentene knyttet til sensuren av eksamen i norsk, mine sekundærdata, finner jeg at begrepet *digital literacy*, ikke er nevnt eksplisitt i noen av dokumentene. *Se vedlegg 8-11*. Når jeg leter etter det som definerer begrepet, finner jeg mer.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et rammeverk for sentralt gitt skriftlig eksamen. Hensikten med et rammeverk for sentralt gitt eksamen er ifølge Utdanningsdirektoratet, å etablere et felles grunnlag for kvalitetssikring og kvalitetsstyring i direktoratets arbeid med eksamen, og å gi andre som også jobber med eksamen bedre informasjon. Det har ikke blitt

utarbeidet et slik dokument før 2016 (Erfaringer og vurderinger av eksamen , 2016). I surveyen forsket jeg på data som var generert spesifikt for forskning og designet for min egen forskning. Når det gjelder dokumentanalysen skiller den seg noe fra dybdeintervjuene og surveyen, da den består av data som i utgangspunktet ikke er produsert for forskning, men for helt andre formål. Denne formen for kvalitativ datagenerering kan tradisjonelt oppfattes som såkalte «ikke-påtrengende-metoder» (Tjora, 2017, s. 182). Dette handler om å generere empirisk data uten å snakke med folk eller å se på folk, men i stedet skaffe seg informasjon som er nedtegnet på bestemte tider og steder, men med ulikt forhold. «*Tekstanalyse som metodologisk tilnærming handler både om å forstå virkelighet gjennom tekst og hvordan tekst former virkelighet og vår forståelse av den*» (Tjora, 2017, s. 183). Ved bruk av de hermeneutiske brillene forstår og tolker jeg virkeligheten basert på primær- og sekundærdata.

Både før, under og etter eksamen foreligger det konkrete føringer for selve gjennomføringen. Både hva angår innhold i eksamen, altså det som angår læreplanen i faget og kompetansemålene i faget. Føringer i forhold til oppgaveformuleringer, forventet sjangerkunnskap og formelle kriterier for gjennomføring. Dokumenter som vurderingskriterier og sensorveiledning har også tydelige føringer som sensorene skal forholde seg til. Det er derfor klare utvalgs-kriterier for dokumentene jeg har analysert. De er alle dokumenter som sensorene må forholde seg til for å kunne vurdere eksamen.

4.1.1 Vurderingsskjema til eksamen 2018, norsk Vg3

Vurderingsskjemaet, *Se vedlegg 9*, er delt opp i fem kolonner, fra karakteren 1 til karakteren 5-6. Den siste kolonnen har våren 2018, fått en ny presisering. I stedet for at det står *Kommentar*, som tidligere, står det nå; *Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten*. Det vil si at sensorenes nå skal begrunne og vektlegge dette eksplisitt i skjemaet når de vurderer. Videre er skjemaet delt opp i tre rader eller hovedkategorier, som er felles for alle kandidaten. De neste radene på skjemaet, gjelder eksplisitt for den oppgavesjangeren kandidaten har valgt. Ut ifra de ulike sjangerne, skal sensorene vurdere etter gitte vurderingskriterier hva angår sjangeren som kandidaten har valgt. De oppnevnte sensorene må forholde seg til de standardiserte vurderingsskjemaene, fordi dette peker ut en kurs for sensorene når de skal vurdere og sette kvalitetsstempel på elevenes eksamensbesvarelser. *Skjemaenes eksplisitte kriterier må ses i sammenheng med det som har vært vurderingspraksis med målrelaterte kriterier etter læreplanen* (Nilsen, 2005, s. 116). Sensorene må derfor også kjenne til innholdet i læreplanen for faget, *se vedlegg 8*. De

målrelaterte vurderingen synliggjøres under kategoriene *hovedinntrykk, språk og formelle ferdigheter og kortsvaret*. Deretter velger sensor den aktuelle hovedkategorien etter hvilken teksttype kandidaten har valgt. Det er enten *informative, argumenterende og resonnerende tekster. Analyser, tolkinger og sammenlikninger* eller *kreative tekster*. Til slutt må de gi en *samlet vurdering av kortsvaret og langsvaret*. Under hver av disse hovedkategoriene, er det oppført underkategorier som struktur og sammenheng, bruk av tekstvedlegg og kildebehandling med mer.

De standardiserte vurderingsskjemaene blir supplert av eksamensveiledningen og sensorveiledningen og inngår i rammeverket for eksamen. Dette rammeverket har en betydelig veiledende funksjon i tillegg til sensorskoleringen. Alle sensorene skal bruke vurderingsskjemaet til å grunngi karakterforslaget sitt. Det skal bidra til en felles vurderingspraksis og sikre god kommunikasjon mellom sensorene. Hensikten med et felles rammeverk for sentralt gitt eksamen er å etablere et felles grunnlag for kvalitetssikring og kvalitetsstyring. Rammeverket er retningsgivende for kvalitetssikringsarbeidet med sentralt gitt skriftlig eksamen og skal brukes av sensorer (Rammeverk for eksamen, 2017).

Digital literacy eller digital leseferdighet er ferdigheter og kunnskaper som nå kreves for full deltakelse i et teknologisk basert samfunn. Gjennom digital lese- og skriveferdighet kan elevene effektivisere, strukturere, hente inn og bruke informasjon med digitale ressurser på nett. Dette er innhold som er sentralt for styringsdokumentene og dermed forpliktende for sensorene å forholde seg til i vurderingen. Hva angår *digital literacy* er oppført implisitt i vurderingsskjemaet, og det er vurderingskriterier der kandidaten; *markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig, har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt*. Kjennetegn på måloppnåelse der eksamenssvaret; *har hensiktsmessig struktur og god sammenheng* samt der kandidaten *braker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig*. De resterende vurderingskriteriene er i hovedsak knyttet til sjanger, eller teksttyper og fagspesifikke krav. Det er den samlede kompetansen eleven viser i svaret som ligger til grunn for vurderingen. Det er interessant at Internett eller digital kontekst ikke er nevnt en eneste gang i Vurderingsskjema til eksamen 2018, når elevene har tilgang på både Internett og digitale, teknologiske hjelpemidler.

4.1.2 Eksamensveiledning -om vurdering av eksamenssvar 2018

Eksamensveiledningen, *se vedlegg 10*, gir informasjon om sentralt gitt eksamen i norsk, og hvordan den skal vurderes. Veiledningen skal, i motsetningen til sensorveiledningen, være kjent for kandidater, lærere og foresatte i god tid før eksamen. Sensorene må bruke

veiledningen som en felles referanseramme i arbeidet sitt (Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_BM, 2018). Punkt 2-3 redegjør generelt om tilgjengelige hjelpemidler og bruk av kilder. I eksamensveiledningen kommer også konkrete vurderingshensyn til syne. Det står eksplisitt at faglæreren gjennom opplæringen *skal veilede elevene i å vurdere hvilke hjelpemidler de vil ha nytte av i arbeidet med å løse ulike typer oppgaver*. Listen over *Tilgjengelige nettressurser til eksamen i 2018* (Vigo, 2018) er ikke nevnt. Veiledningen redegjør for de ulike teksttypene samt nevner sentrale begrep som vil forekomme i oppgavesettene.

I eksamensveiledningen finner jeg et oppsiktsvekkende funn: *Til eksamen i videregående opplæring er det viktigere for vurderingen at kildebruken er ryddig og oversiktlig enn at de formelle kravene blir fulgt nøyaktig* (Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_BM, 2018). Det er oppsiktsvekkende fordi det strider med opplæringen i faget, der ett av kompetansemålene i læreplanen sier; *at eleven skal kunne bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning* (Læreplan i norsk (NOR1-05) Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram, 2013). Det er interessant at det i eksamensveiledningen, foreligger en konkret beskrivelse av hva som kreves av kandidaten hva angår bruk av kilder, men at dette ikke kommer tydeligere til syne i vurderingsskjemaet, når det er vurderingsskjemaet som ligger til grunn for den summative vurderingen på fellessensuren. Hvis sensorene er uenige, avgjøres karakteren av en oppmann, men det er med bakgrunn i vurderingskriteriene og kommentarene sensorene har gjort der, sensuren faller. Det er derfor i uttalt grad, vurderingskriteriene fra vurderingsskjemaet, som det henvises til når sensorene møtes for å sette endelig karakter.

I eksamensoppgaven til elevene våren 2018 er denne informasjonen oppgitt under eksamensinformasjonen hva angår bruk av kilder:

Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal de alltid oppgis på en slik måte at leseren finner fram til dem. Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrifter eller sitater fra Internett, skal du oppgi nøyaktig nettadresse og nedlastningsdato (Eksamen NOR 1212 - NOR 123 Norsk sidemål, 2018).

Det er interessant at elevene får instruksjoner i eksamensoppgaven, som sensorene blir instruert til å ikke vektlegge jf. eksamensveiledningen.

4.1.3 Sensorveiledning i norsk 2018

Sensorveiledningen. *Se vedlegg 11*, blir først tilgjengelig for sensorene den dagen eksamen blir avholdt, da veiledningen inneholder oppgavebeskrivelser med kommentarer, som hverken faglærere, sensorer eller elever skal ha tilgang til før eksamensdagen. I år ble eksamen i sidemål gjennomført 24.05.2018 og bokmål ble gjennomført på fredag 25.05.2018.

Vurderingsskjema og eksamensveiledning er like for begge disse to eksamen Sensorene mottar sine besvarelser i PAS, den samme dagen som eksamen blir gjennomført. Ved digital gjennomføring av eksamen får begge sensorer tilgang til besvarelser samtidig, og man unngår på den måten forsinkelser på grunn av sen postgang og lignende. Dette gjør sensuren mer effektiv og sikker ifølge (Erfaringer og vurderinger av eksamen , 2016). Fem dager etter eksamensdagen, blir det avholdt felles sensorskolering for de oppnevnte sensorene. Den er ikke obligatorisk, men intensjonen er at sensorene skal inngå et tolkningsfelleskap.

I sensorveiledningen presiseres det eksplisitt at kommentarene i sensorveiledningen skal leses i sammenheng med eksamensveiledningen. Det pekes blant annet på at sensorene må ta hensyn til at oppgavene gir kandidatene anledning til å velge ulike perspektiv, og at hensikten er at eksaminanden skal kunne finne sin egen innfallsvinkel for å svare på oppgaven. Sensor skal med andre ord være åpen for ulike løsninger og synspunkt. Videre står det eksplisitt at sensor skal se etter, og vurdere hva kandidaten faktisk mestrer, og ikke lete etter det som ikke er med i oppgaven. Det står ingenting om hverken kilder, kildehenvisning, Internett, *digital literacy*, digital kompetanse, digitale hjelpemidler eller grunnleggende digitale ferdigheter i sensorveiledningen.

4.2 Hva karakteriser sensorenes forståelse av *digital literacy*?

Hver enkelt vurdering av eksamensbesvarelsene kvalitetssikres gjennom flere ledd; *sensorskolering, sensorveiledning, eksamensveiledning, to sensorer for hver oppgave, fellessensur* og mulighet for å *klage* (Rammeverk for eksamen, 2017). Summen av disse leddene bidrar til å kvalitetssikre sensuren. Sensorene har et sentralt ansvar for å kvalitetssikre vurderingen.

På mine innledende spørsmål, i dybdeintervjuet, om hva sensorene legger i begrepet *digital literacy*, og på hvilken måte dette begrepet karakteriserer sensuren deres, har de intervjuede ikke overraskende, ulike definisjoner og ulikt forhold til begrepet. Det som *er* sammenfallende, er at de utelukkende ser på problemstillingen som aktuell, bevisstgjørende og realitetsorienterende. Bevisstgjørende med tanke på det digitale sin plass i egen sensur med utgangspunkt i styringsdokumentene. Flere av informantene fikk ny innsikt i gjeldende

rammer for eksamen våren 2018, som de ikke var klar over før intervjuet. Det som karakteriserer sensorenes forståelse av *digital literacy*, er at de i stor grad utelukkende knytter begrepet til kildehandtering. Tekstproduksjon og leseevne blir også nevnt, men avslått fordi det ikke er relevant i vurderingsskjemaet. Flertallet av de intervjuede hevder at *digital literacy* dermed utgjør en svært liten del av den endelige karakteren, siden kildehandtering også gjelder trykte lærebøker og at dette ikke kan skilles fra hverandre.

Digital literacy handler mye om det å kunne vurdere og håndtere digital informasjon som du har tilgang til ut i fra komplekse kriterier, men det som tar lengst tid, er nok det å vurdere hvor relevant informasjonen er. Og det er jo ikke spesifikt opp mot det digitale. Det er jo derfor læreboka er et godt hjelpemiddel og nettressurser ikke er det. Nettopp fordi den vurderingen allerede er gjort i læreboka, av forlaget» (kvinne 46).

Dette svaret viser at denne sensoren ikke ser hensikten med elevenes tilgang på digitale ressurser, og indirekte at hun ikke ser hvordan eller hvorfor hun skal vurdere elevens *digitale literacy* på eksamen. Videre forklarer en av de andre sensorene at:

Digital literacy er ensbetydende med leseevne eller det å forholde seg til tekst. Evnen til å forholde seg til digitale hjelpemidler. Finne frem til digitale hjelpemidler og det andre er å forstå de. Også handler det om å produsere (mann 64).

Disse to svarene er betegnende for både survey og dybdeintervjuer. Sensorene har ulikt syn på hvorvidt *digital literacy* skal vurderes i sensuren og om det skal vurderes.

Det som i hovedsak karakteriserer forståelsen av *digital literacy* i surveyen, er koblingen mellom den utvidede tekstforståelsen og den digital konteksten. Sensorene som har svart på surveyen viser stor innsikt i forhold til begrepet. Enkelte viser også til den nynorske oversettelsen «tekstkunne», som en best egnet forklaring på begrepet. Ordet digital blir nevnt hele 19 ganger i ulike sammensetninger i spørsmålet om *digital literacy* i surveyen.

Det handler om å beherske det digitale og å kunne vurdere hva slags verktøy som er formålstjenlige i ulike sammenhenger, eventuelt å kunne vurdere hvor godt/dårlig andre bruker digitale verktøy».

Informantene i dybdeintervjuet viser stor forståelse for begrepet og kun en av de som har svart, er kritisk til spørsmålet, og mener begrepet ikke hører hjemme i en spørreundersøkelse om vurdering av norskfaget. De øvrige forklarer at «*det har betydning for evnen til å orientere seg i et digitalt univers*» og at det handler om å «*å anvende og vurdere digitale tekster*

publisert i digitale medier». På spørsmålet om hvilke måter elever har mulighet til å vise digital literacy på eksamen, er det derimot svært sprikende og motsettende svar. Fem av informantene svarer at «det har elevene ingen mulighet til å vise». Videre svarer enkelte at denne kompetansen kun gjenspeiles ved evnen til å sette opp en tekst i Word og svarer «Liten. Det er ikke alltid mulig å vite hva som er et resultat av digital leseferdighet og hva som er plagiering».

Sammensetningen av sensorer med ulik erfaring og kompetanse bidrar nødvendigvis til ulike syn, og meninger om vurderingene. Da er det naturlig at det også foreligger ulikt syn på behovet for å vurdere digital literacy i sensuren. Det er derfor naturlig at et ressurssterkt sensorcorps, som i utgangspunktet har en felles vurderingspraksis, og stor enighet om hva som er viktige kriterier ut i fra vurderingsskjemaene, ikke nødvendigvis har tilsvarende enighet og forståelse av sentrale begreper. Spesielt ikke når begrepene ikke er eksplisitt nevnt i vurderingsskjemaet. På spørsmålet til sensorene, om kandidatenes mulighet til å vise digital literacy på eksamen, er svarene oppsiktsvekkende. De gjengir en virkelighet som fordrer stor urettferdighet, for det er store sprik i uttalelsene. Noen hevder at tilgangen på digitale ressurser i en digital kontekst gir kandidatene fordeler, mens andre hevder at denne konteksten ikke tjener hverken faget eller eleven i det hele tatt. Snarere tvert imot.

De som behersker det får masse gratis. Ikke nødvendigvis i forhold til plagiat av tekst, men ideer og inspirasjon. De som er flinke til å orientere seg i det landskapet har en stor fordel (kvinne 42).

I motsetning svarer en annen sensor at:

Jeg er ikke sikker på om det tjener faget, for vi jobber med kildebruk uansett og det er ikke gitt at fokus på alt mulig annet gjør dem bedre i det som faktisk er hovedtyngden av norskfagets kompetansemål som skal måles til eksamen. Det skal faktisk ikke gjøre noen forskjell hvordan vi vurderer denne eksamen for det er læreplanens kompetansemål som er styrende også der, og der er det også noe om kildebruk, men hvilke kilder elevene har hatt utgjør ett mål, og handler om hvordan kildene de har hatt til rådighet er oppgitt. Dermed er det kompliserende for elevene å ha alle disse mulighetene tilgjengelig uten at det får noe som helst igjen for det når det ikke vurderes. Det virker som en prinsippryttersak som kanskje er litt meningsløs (Kvinne 46 år).

Dette gjenspeiler en virkelighet som viser hvor grunnleggende forskjellig sensorer tenker. Disse ulike måtene å tenke på det digitale inn i norskfaget og på eksamen, forteller om en virkelighet med store forskjeller. Noen sensorer tar hensyn til den digitale konteksten, andre vurderer kun eksplisitt etter det som står i skjemaet. En umiddelbar fallgrube, som blir nevnt når jeg spør om *digital literacy* er at: *noen elever dummer seg ut ved at de plagierer og er fryktløse på det. Uvettig bruk det straffer seg jo. For å profitere må du beherske digitale ressurser. Det er i grunn vanvittig og grunnleggende urettferdig.* Med dette aspektet kommer de typiske kjennetegnene på eksamen til syne. Kontroll, standardisering, rettferdighet og objektivitet.

Systemet oppfordrer til urettferdighet i et system der skjønn er et indirekte vurderingskriterium, som ikke er nevnt i noen veiledning eller skjema, men nevnt som vurderingsholdning i sensorveiledningen. *Som sensor skal du være eksaminanden sin «advokat» på den måten at du skal ha en positiv vurderingsholdning og se etter det eksaminanden faktisk mestrer* (Sensorveiledning, 2018). «Å utøve et skjønn eller å skjønne har i jussen med en vurdering å gjøre. Å kunne utøve skjønn er en tillatelse som lovgiver har gitt, men tillatelsen til å skjønne vil alltid være omgitt av rammer, hensyn, som sier noe om hvordan skjønn skal gjøres» (Wikipedia). Tillatelsen til å skjønne, er i sensuren av eksamen omgitt av styringsdokumentene for sensuren, sensorskoleringen og for gjennomføringen av eksamen. *Så lenge det er mennesker som vurderer besvarelsen, vil det alltid være et element av skjønn med i bildet* (Raaheim, 2016, s. 57), men så lenge det er skjønn med i bildet, blir behovet for kontroll, standardisering, rettferdighet og objektivitet avgjørende, for å ivareta reliabiliteten i forhold til kandidatene og vurderingen av de ulike besvarelsen.

4.2.1 Tilgjengelige nettressurser til eksamen i 2018

Datamaterialet forteller at listen med de digitale hjelpemidlene og de tilgjengelige nettressursene våren 2018, er ukjent for sensorene. Det betyr at for mange kandidater vil disse ressursene være ukjent for dem på eksamensdagen. Ved tidligere eksamener har ikke sensorene fått beskjed om hvilke nettressurser elevene i de ulike fylkene har hatt tilgang på under eksamen, da det har vært opp til hver og en fylkeskommune og skole hvilke ressurser kandidatene har hatt. På spørsmål til UDIR om dette, svarer de:

Utdanningsdirektoratet kommer ikke til å levere ut denne listen under sensorskoleringene, men vi kommer til å vise til den. Sensorene vi bruker er lærere innenfor faget, så vi regner med at de har blitt informert om denne oversikten i god tid før eksamensgjennomføringen (Frengstad, 2018).

På tidspunktet da jeg gjennomførte datainnsamlingen, var det ennå ikke kjent for norsklærere og sensorer at det forelå en slik liste over tilgjengelige nettressurser til eksamen våren 2018.

Det ligger ikke noe vedlegg i besvarelsen ved noe fag. Det er ikke alle som har fått med seg at det har skjedd endringer som skal tre i kraft i 2018. Det gir utslag i en veldig forskjellsbehandling som slår ut i karakterene. Som helt sikkert slår ut i karakterene (kvinne 46).

Igjen viser mine funn at den digitale konteksten på eksamen fordrer til urettferdighet og at man dermed bør stille enda større krav til standardisering og kontroll. Standardisering er forsøkt styrket med den nasjonale listen over tilgjengelige virkemidler, men når ikke elever og eller lærere har hatt tilgang til den før i april, er det kanskje i seneste laget.

4.2.2 Kontroll og aktivering av plagiatkontroll

Kontroll handler om at eksamen er en summativ prøve, som skal kontrollere at elevene har lært det de skal, men begrepet kontroll har også et annet aspekt, kontroll med at det elevene leverer inn, faktisk er deres eget produkt (Raaheim, 2016, s. 54). På spørsmålet til sensorene om deres forhold til plagiatkontroll er også svarene mildt sagt oppsiktsvekkende. *Med mindre jeg har mistanke om passasjer som ikke er egentenkt (kvinne 42)*. Når jeg videre spør om hvordan hun kan ha mistanke når hun ikke kjenner elevene og elevbesvarelsene er anonyme, humrer hun og sier:

Ja, nei, det kan du si. Det hender jeg får mistanke ved enkelte avsnitt, men jeg aktiverer sjelden eller aldri plagiatkontrollen. Det vil jo også ta dobbelt så lang tid å vurdere, om jeg skal aktivere plagiatkontrollen (kvinne 42).

Kun en av sensorene fra dybdeintervjuene, svarer at han aktiverer plagiatkontrollen på alle besvarelsene:

Jeg pleier å aktivere plagiatkontroll på alle besvarelsene, men det er ganske slitsom, fordi at veldig mange gjør utslag fordi de har plagiert seg selv eller store deler av oppgaveformuleringen eller vedleggene, som gir utslag i en høy prosent, også må du inn og sjekke også viser det seg at det ikke var noen grunn til engstelse, det er jo det i de aller fleste tilfellene, så du bruker mye mer tid (mann 64).

Andre henviser til at kandidatene kan profitere på at sensorene ikke aktiverer plagiatkontrollen.

Standpunktkarakteren speiler kompetansemålene, mens eksamenskarakteren måler fem-seks andre mål. Det er urettferdig, for de som har «lykkes» med å plagiere, vil få en profitt som andre ikke gjør. Når det ikke blir oppdaget (kvinne 46).

En karakteristikk av sensorenes forhold til plagiatkontroll, er at systemet er grunnleggende urettferdig og at det fordrer til forskjellsbehandling. Jeg trekker derfor slutningen om at systemet ikke er godt nok. Systemet for innlevering av oppgaven, og rutinene rundt sensorenes ulike praksis kan ikke være styrt av sensorenes dårlige tid, eller at

sensorene ikke gir «kredd» for at kilder er benyttet riktige, det er sjelden eller aldri noen som gir pluss for dette. Elevene parafraserer ofte veldig mye fra lærebøker. Og sensorene fanger slett ikke opp det alltid.

Det som karakteriserer sensorenes vurderingspraksis er med andre ord, at sensorene vektlegger den digitale konteksten og *digital literacy* ulikt.

Altså selve det å trøkke på alle, det er jo ikke noe problem, men du kan bare huke av 20 stykker av gangen og det er jo overkommelig, men det som er uoverkommelig er det å slå opp på hver enkelt for å sjekke når det er utslag. Det tar litt tid å studere utslagene når du først avdekker at det er 15% og over. Hvis det er mye av det, blir det dårlig betalt sensurarbeid, så jeg kan godt tenke meg at noen sensorer driter i det det fordi at poenget er å få opp stykkprisen ved å gjøre det så fort som mulig, og da er det bare plunder (mann 64).

Et naturlig spørsmål å stille når jeg får disse svarene, er om det burde være automatikk i aktivering av plagiatkontrollen. Slik sensuren foregår i dag, er det ingen automatikk i aktiveringen av plagiatkontrollen. Sensorene må selv aktivere der de eventuelt har mistanke. Utdanningsdirektoratet inngikk i 2016 en avtale med en ny leverandør for plagiatkontroll for PAS. Plagiatkontrollen kan hjelpe sensorene i vurderingsarbeidet, der de er i tvil om det er uselvstendig bruk av kilder i en besvarelse. Samtidig vil ikke en plagiatkontroll være et godt nok verktøy i seg selv for å forebygge fusk eller uselvstendig bruk av kilder i eksamensbesvarelser, da plagiatkontrollen ikke kan sjekke kandidatens tekst opp mot lærebøker eller andre kandidaters innleverte tekster. På sensorskoleringene gjennomgår man hva som er hensiktsmessig bruk av plagiatkontroll, og hvilke begrensninger plagiatkontrollen har. En slik kontroll erstatter ikke, men skal være en støtte til sensorenes faglige skjønn, som må være hovedgrunnlaget for vurderingen av eksamensbesvarelser. En plagiattrapport kan

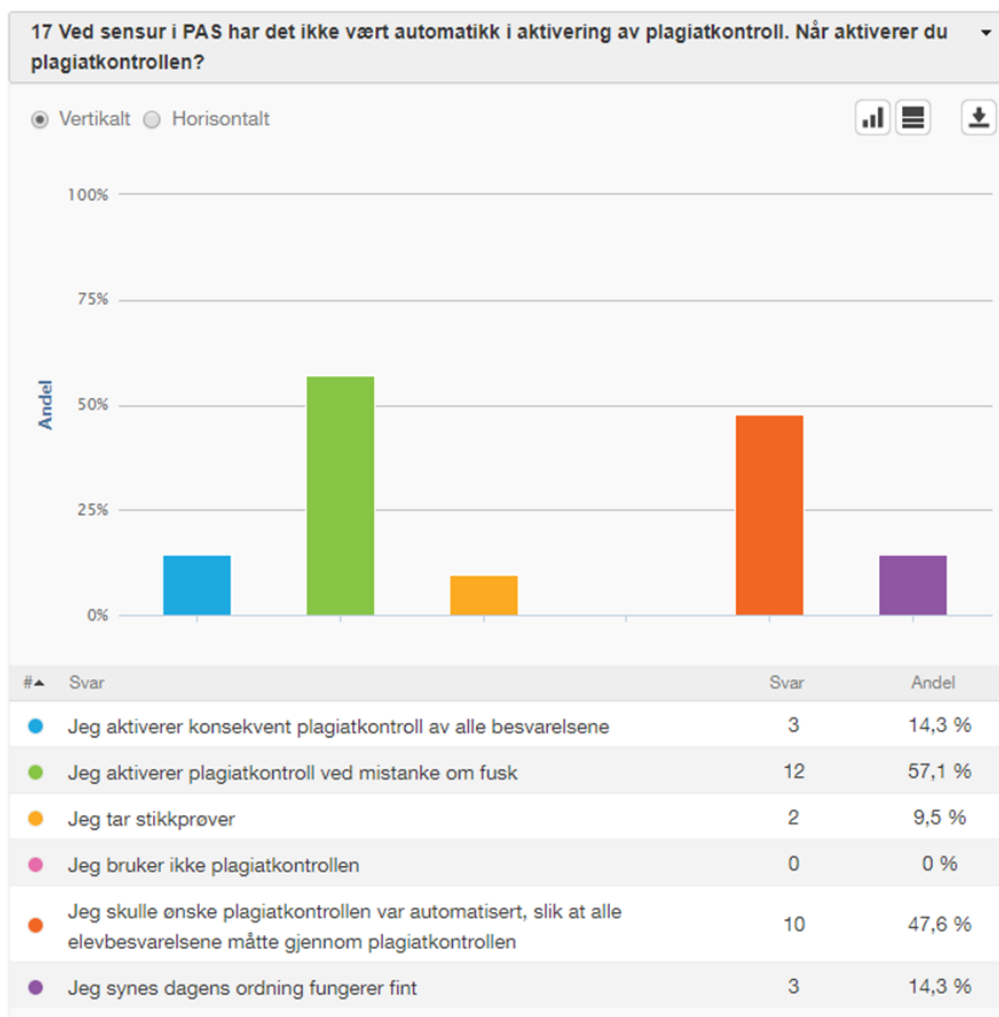
være til hjelp i noen tilfeller, og kan gi informasjon om uselvstendig bruk av kilder i besvarelsen. (Erfaringer og vurderinger av eksamen , 2016).

På e-post til eksamenskoordinator i Utdanningsdirektoratet, får jeg bekreftet at det heller ikke våren 2018 vil være automatikk i aktiveringen av plagiatkontroll: *Det vil fremdeles være opp til hver enkelt sensor om han/hun ønsker å benytte seg av plagiatkontrollen. Dette vil derfor ikke skje automatisk eller være obligatorisk* (Frengstad, 2018). Hvis sensor mistenker uselvstendig bruk av kilder i en eksamensbesvarelse, kan plagiatkontrollen avsløre hvilken del av teksten som er gjenkjent enten fra internett eller fra plagiatsleverandørens database. Sammen med sensorenes faglige skjønn, kan rapporten i noen tilfeller være til hjelp i vurderingen av besvarelsen. Rapporten indikerer i prosent hvor stor andel av teksten som er gjenkjent, i tillegg til at du vil få se kilden til den gjenkjente teksten. Plagiat er ifølge Utdanningsdirektoratet, ikke er det samme som fusk. Fusk vil si at eleven har kommunisert med andre under eksamen. En plagiatkontroll avslører kun graden av uselvstendighet. Under eksamen er alle hjelpemidler tillatt. Kandidatene avgjør selv hvordan de ønsker å bruke disse for å besvare oppgaven. Det er ifølge styringsdokumentene til sensor, kompetansen kandidaten viser i besvarelsen man skal vurdere i henhold til oppgaven og læreplanen (Sensurere eksamen, 2016).

Spørsmålene om plagiatkontroll og automatisering, engasjerer informantene mine, og nesten halvparten av informantene svarer, at de ønsker en automatisk aktivering av plagiatkontrollen, men frykter at sensuren da vil bli mer tidkrevende.

De eksisterende systemene er såpass tungrodd at de inviterer til ulik praksis hos sensorene. Men det du peker på inviterer til en veldig forskjellig praksis hos sensorene ja. Det er et alvorlig punkt og svakhet ved systemene. Hvis det hadde vært en automatikk, hadde sensorene måttet ta det mer alvorlig (mann 64).

Figur 10 viser den prosentvise fordelingen og en oversikt over hva respondentene har svart hva angår plagiatkontroll.



FIGUR 10 AKTIVERING AV PLAGIATKONTROLL

Kun et fåtall av informantene svarer at de synes dagens ordning fungerer fint og kun fire av de spurte, inkludert informantene fra dybdeintervjuene, svarer at de aktiverer plagiattkontrollen på alle besvarelsene de mottar til sensur. Det er oppsiktsvekkende at så få benytter seg av denne muligheten. Igjen stiller jeg meg spørrende til dette med «*jeg aktiverer plagiattkontroll ved mistanke til fusk*». De som er «heldige», vil dermed «lykkes» med å klippe og lime, og på den måten profitere på det gjeldende systemet.

Plagiattkontrollen er min beste venn og det er klart, åpner man nettet i større grad, så bør det også være en autofunksjon, der alle elever plagiattkontrolleres når de leverer sine besvarelser. Vi kan ikke sitte å gjøre dette manuelt hver gang vi får mistanke om det.

Slik fremkommer holdningene til en av informantene mine, og det med rette, for hva utgjør en mistanke? Det får jeg ingen konkrete svar på av mine informanter.

Det som blir regnet som fusk og plagiering er ifølge Raaheim:

- Å ikke oppgi kilder
- Å oppgi fiktive kilder
- Å ikke klart markere gjengivelser fra andre som sitater (plagiat)
- Å hente en besvarelse fra Internett eller andre kilder og utgi den som sin egen
- Å bruke en besvarelse som tidligere er brukt av en annen person, eller av studenten selv ved en tidligere eksamen/innlevering
- Å bruke en besvarelse som er laget av en annen person enn studenten selv
- Å bryte regler om samarbeid
- Å bruke hjelpemidler som ikke er tillatt som mobiltelefon og smartklokker
- Å legge ikke tillatt fagstoff i i tillatte hjelpemidler
- Å ha tilgang på hjelpemidler som ikke er tillatt (selv om de ikke blir brukt)
- Å medvirke til fusk (Raaheim, 2016, s. 97)

Det er med andre ord stor mulighet for «å lykkes med» å fuske, og det er mange fallgruver å gå i om man ser på oversikten til (Raaheim, Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer, 2016). Det er særlig en svikt i systemet når sensorene ikke konsekvent aktiverer plagiatkontrollen, eller ikke har klarere rutiner enn «mistanke» når de velger å aktivere plagiatkontrollen. Dette fordrer igjen forskjellsbehandling og urettferdighet. Mye tyder, ifølge Raaheim, og mine informanter på, at vi har en noe naiv forestilling om utbredelsen av plagiering og fusk (...) og at vi har en lite hensiktsmessig måte å møte disse utfordringene på (Raaheim, 2016, s. 55). Oppfordringen fra en av sensorene er svært tydelig:

Kravene til kildehenvisninger må skjerpes, for der hvor jeg ser på språkføringen at kilde mangler, så vil det på en måte veie i elevens disfavør dersom kildehenvisningen mangler. Kall det gjerne en skjerpet mistenksomhet. Dårlig kildebruk vil i praksis si plagiat (kvinne 46).

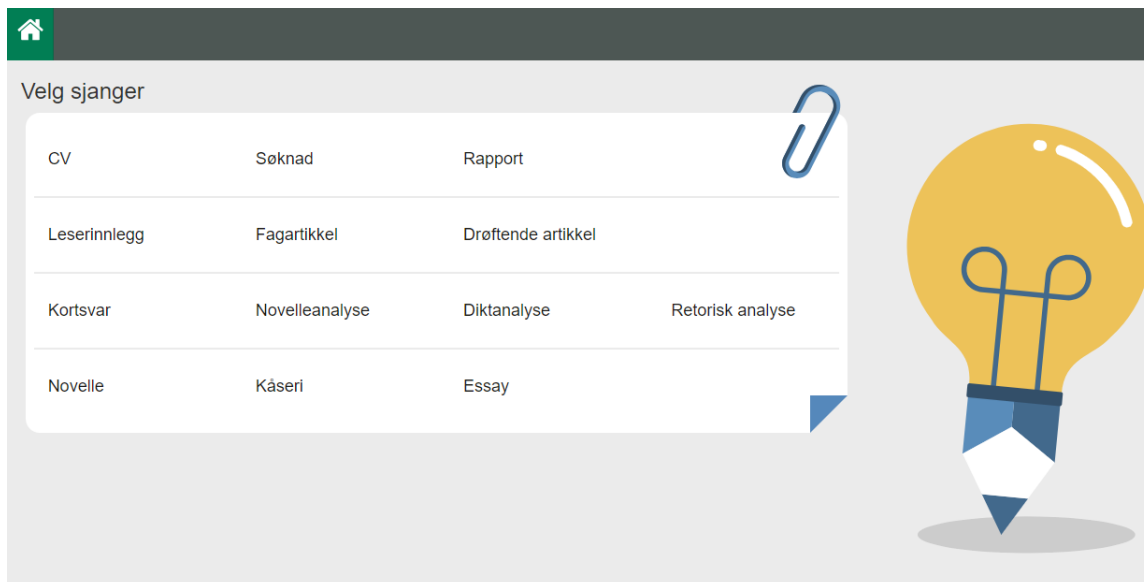
Utfordringen er at dette ikke utgjør normfelleskapet for sensorkorpset og at svarene viser inkonsekvente og sprikende holdninger. Samtlige sensorer fra dybdeintervjuet og 47 % av respondentene på surveyen ønsker automatisk plagiatkontroll, men de færreste benytter seg av plagiatkontrollen i den form den foreligger nå. Sensoren oppgir at det er fordi det er for tidkrevende for sensurarbeidet om man får utslag. Hovedtendensen er at sensorene aktiverer plagiatkontrollen ved mistanke om fusk.

4.3 Digital kontekst

Siden våren 2009 har skriftlig eksamen i norsk foregått i en digital kontekst (Jakobsson, 2018). Det vil si at kandidatene siden da har skrevet, og levert eksamensoppgavene sine på PC, med de tekniske hjelpemidler som følger med. Tilgang til Internett og nettbaserte hjelpemidler som medierende artefakter kan være relevant, både når det gjelder sammenheng med hva elevene arbeider med i opplæringen, og arbeidsmåter i arbeidsliv og samfunnet for øvrig. Et funn i arbeidet med (Erfaringer og vurderinger av eksamen , 2016), var at eksamen med tilgang til Internett ikke bare påvirket selve eksamenssituasjonen, men også hadde innvirkning på opplæringen gjennom skoleåret. Dette omhandlet både økt fokus på faglig og pedagogisk bruk av Internett, og større oppmerksomhet på kildebruk og kildekritikk. I tillegg fant de ut at kildebruk blir et relevant spørsmål når læreplaner fornyes, spesielt for fag i grunnskolen og fag som er gjennomgående i videregående opplæring (Erfaringer og vurderinger av eksamen , 2016).

En vesentlig endring fra tidligere år, hva angår styringsdokumentene knyttet til eksamen, er at elevene våren 2018, har tilgang til en rekke nettressurser og digitale hjelpemidler, blant annet *Skriveverktøyet* til *Fagbokforlaget*²⁵. Dette er et intuitivt digitalt skriveverktøy, der elevene kan klikke på en aktuell sjanger, hvor de videre vil bli henvist til et stegvis og progresjonsbasert skriveverktøy innenfor den valgte sjangeren. Uavhengig av hva slags oppgave eleven skal skrive, vil eleven finne sjangeren i dette digitale *Skriveverktøyet*. Om eleven for eksempel trykker på kortsvar ser det ut som på *figur 5*. Eleven får da opp en progresjonslinje på toppen av skrivefeltet, slik at hun eller han til enhver tid kan orientere seg disposisjonsmessig til sin egen besvarelse. I tillegg kan eleven trykke på *disposisjon* og på den måten få en visuell forståelse av hvordan et kortsvar visuelt og strukturelt bør se ut, *figur 11*.

²⁵ <https://skriveverktoy.app.fagbokforlaget.no/#/>



FIGUR 11 SKRIVEVERKTØYET TIL FAGBOKFORLAGET STEG 1.

Når man klikker på for eksempel *kortsvar* og *eksempel kortsvar*, se figur 12, kan eleven aktivere ulike fargekoder som tema, motiv, virkemidler, som er sentrale begrep ved kortsvar. På den måten får kandidatene en bekreftelse, eller en repetisjon på vesentlige begrep som eksamensoppgaven etterspør.

Kortsvar om diktet «Byen»

«Byen» (1893) er et modernistisk prosadikt skrevet av Sigbjørn Obstfelder, en av Norges første modernistiske lyriker. Den mest typiske modernistiske tradisjonen preges av desillusjon og et splintret verdensbilde, noe også «Byen» er et eksempel på.

Diktets motiv er jegets møte med den urbane byen etter at han har levd i isolasjon i fjellet, en nedtur i dobbel forstand. Diktets tema er jegets opplevelse av en forrykt verden. «Byen» kan leses på flere nivåer: som et mareritt, og som en moderne syndefallsberetning. Diktets form er tilsynelatende kaotisk. Samtidig er det strengt todelt, og skillet kan markere kontrasten mellom før og etter syndefallet. Etter at jeget har reist fra fjellet til byen via den ustoppelige «prustende jernvognens», gjennomsyres luften av «et forfærdelig skrig. Hvem lider?» Her får vi nøkkelen til diktet som bibelallegori, noe som blir enda tydeligere via svaret han får gjennom en symboltung, «brølende røst. / «Forfærdes, I mænd og kvinder, I rådne kar, Eders skiddenhed er værre end øglers, Eders synd er utallige som havets sand.» Her tegnes en lidende kristusfigur opp og parallellen til den uunngeelige utvisningen fra paradiset, som følge av menneskenes uforstand. I diktets andre del befinner vi oss i et ragnarok der alt gråter: «bag mig gråter det, gråter, gråter ...» At ordene er hovedsakelig negativt ladde, gir det en dramatisk stemning. Skyene blir «røde» og fjellvandet «sort». Den stadige gjentakelsen av ordet «angsts» viser jegets fortvilelse og avmaktfølelse. Menneskene beskrives som «kvanvittige». De «piskes af sin egen skygge» og «sparker hinanden til blods».

Gjennom virkemidler som kaotisk form, todeling, bibelallusjoner, negativt ladde ord, kontraster, symboler og flertydigheter, får Obstfelder fram modernistiske temaer som fremmedgjørelse, angst og avmakt, der jeget står fortvilet tilbake i en fiendtlig verden.

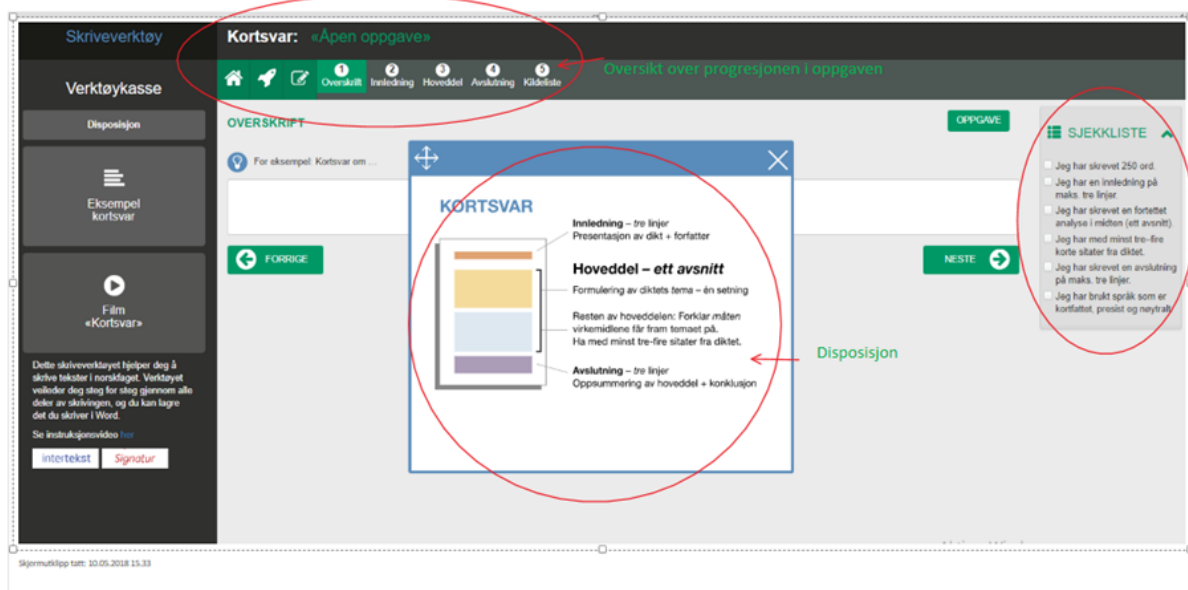
Kildeliste
Eide, Ove mfl. (2015). *Intertekst Vg3*. Fagbokforlaget.
Obstfelder, Sigbjørn (1893). «Byen» i *Digte*, Griegs bogtrykkeri.

- Innledning med presentasjon av forfatter og dikt, samt litteraturhistorisk plassering
- Tema
- Motiv
- Virkemidler
- Funksjon
- Sitater
- Oppsummering med konklusjon

Last Ned

FIGUR 12 SKRIVEVERKTØYET TIL FAGBOKFORLAGET – EKSEMPELTEKST

Videre kan eleven aktivere en sjekkliste, se figur 13, med seks kontrollspørsmål, for å kontrollere sin egen besvarelse. Her kan kandidaten også få en visuell oversikt over disposisjonen et kortsvar skal ha. Øverst på siden, følger eleven progresjonen i teksten, som blir uthevet med grønt, etter hvert som kandidaten utformer besvarelsen.

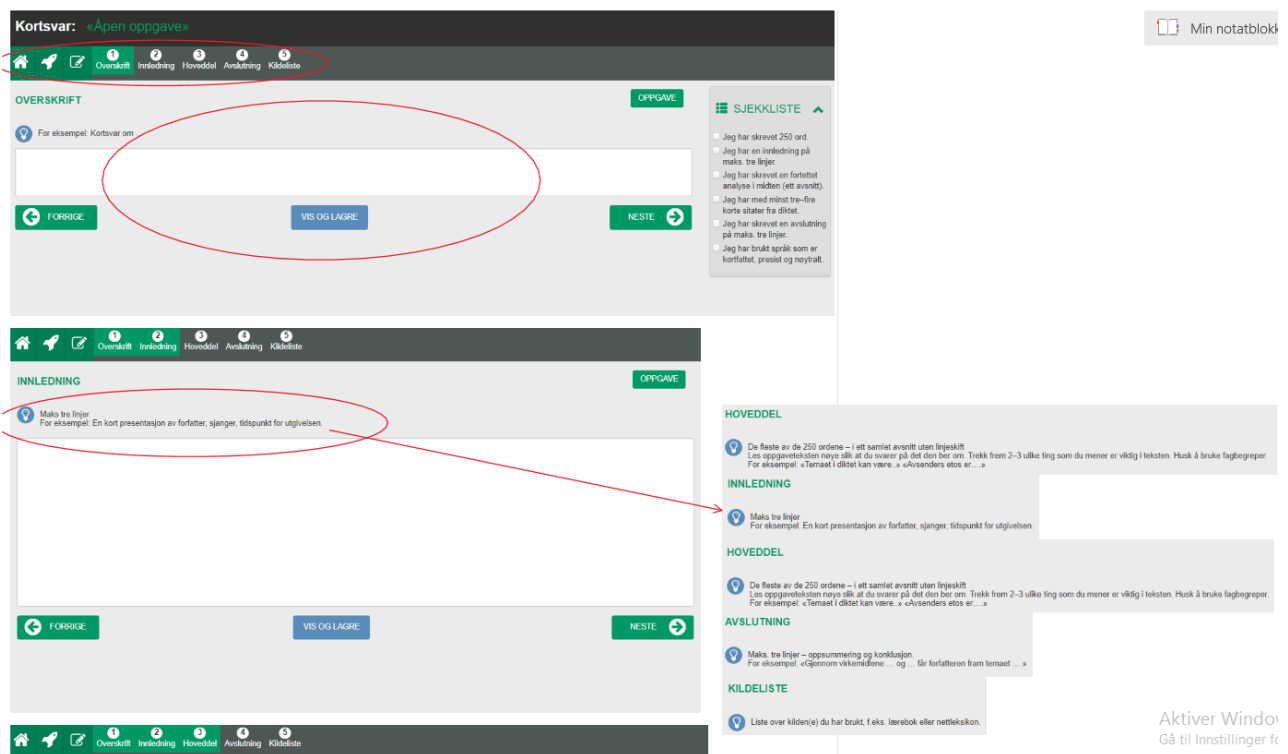


FIGUR 13 DISPOSISJON, PROGRESJON OG SJEKKLISTE – HELHETLIG OVERSIKT OVER SJANGEREN.

Før kandidaten setter i gang med skrivingen kan eleven velge om han/hun vil starte på en *åpen oppgave*, eller en gitt oppgave fra Fagbokforlaget. De to gitte oppgavene «*ettermæle*» og «*en skal ikke være hevngjerrig på skjebnen*» er ment å jobbe med i forkant av eksamen, på skolen. Det betyr at dersom elevene kjenner dette verktøyet fra før, vil de trolig ha utbytte av det på eksamensdagen dersom de er usikker på sjangeren. *Skriveverktøyet* fungerer som et metoderedskap der «alle» kan lykkes. *Skriveverktøyet* er bygd opp på en måte som både er intuitiv og lett å jobbe med, selv om verktøyet er innholdsrikt og svært komplekst.

Figur 14 illustrerer kompleksiteten i *Skriveverktøyet*, og viser den stegvise arbeidsprosessen med et kort svar. Eleven får opp et skrivefelt der eksamensbesvarelsen steg for steg bygger seg opp mot et fullstendig kort svar og «leier» eleven gjennom tekstskrivingen, fra overskrift til kildeliste. For hvert steg i prosessen får eleven konkrete tips om hva hvert avsnitt bør inneholde. Som for eksempel i innledningen der skrivetipset er: *Maks tre linjer. (...) En kort presentasjon av forfatter, sjanger, tidspunkt for utgivelsen* (Fagbokforlaget, 2018). Når eleven har fylt ut alle de åpne feltene i den rekkefølgen eleven selv ønsker, velger eleven vis og lagre, og *Skriveverktøyet* overfører med det teksten til Wordformat²⁶.

²⁶ Teksten blir overført til tekstbehandlingsprogrammet Microsoft Word, og omgjort til et Word-dokument.



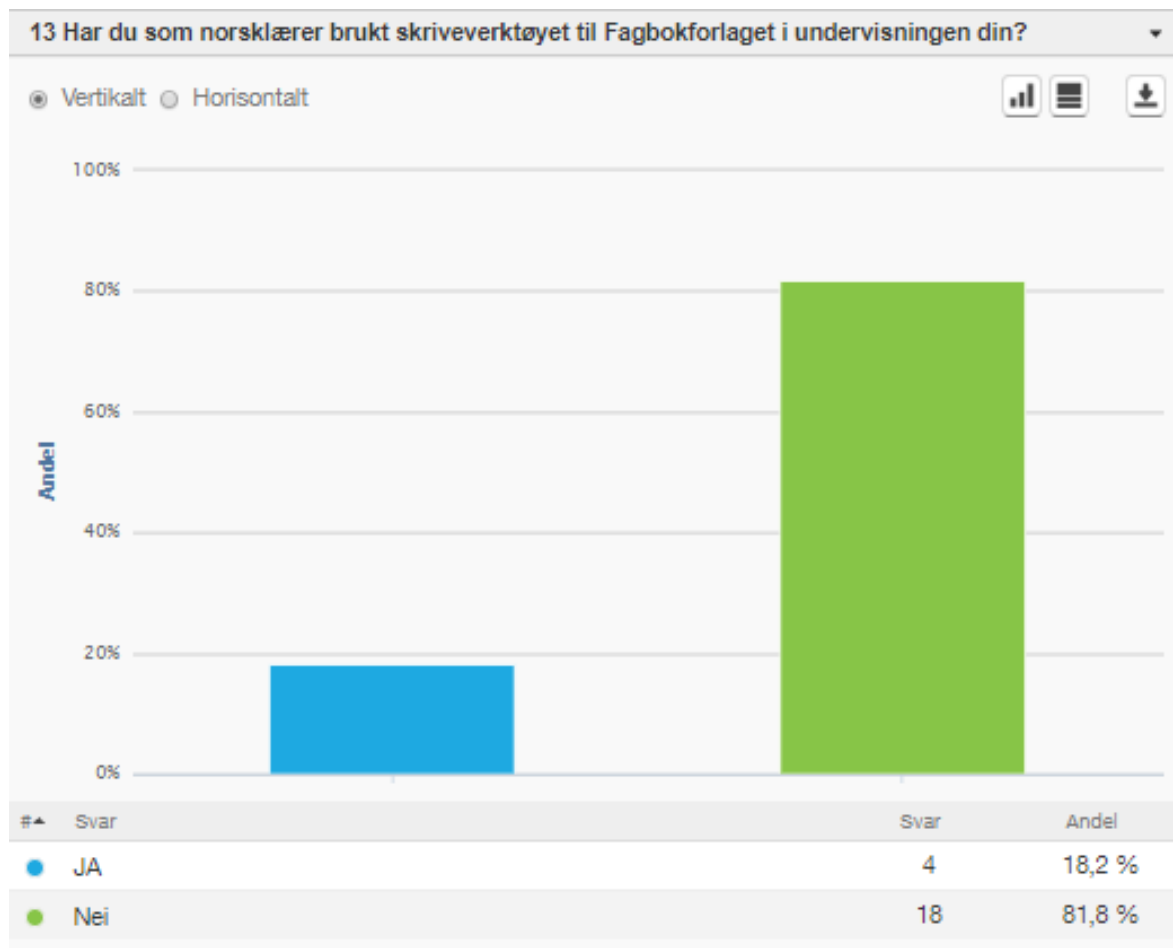
FIGUR 14 STEGVIS PROGRESJON OG ARBEIDSMETODE FOR KORTSVAR

4.3.1 Hvordan beskriver sensorene digital kontekst knyttet til eksamen?

Et annet sentralt funn, er knyttet til den digitale konteksten og *Skriveverktøyet* til Fagbokforlaget. Når jeg spør sensorene om de nå stiller større krav til kandidatene ved sensur av eksamen, er svarene svært varierende. Halvparten svarer nei, mens den andre halvparten bekrefter at de nå stiller strengere krav. Det mest oppsiktsvekkende ved disse funnene, er at 18 av de spurte på surveyen, og samtlige av de fire jeg intervjuet, svarer at de aldri har brukt *Skriveverktøyet* til Fagbokforlaget i undervisningen, se figur 16. Kun fire av de spurte oppgir at de har brukt *Skriveverktøyet* i undervisningen. Likevel svarer 19 sensorer at de mener at det ikke utgjør en forskjell for kandidatene å bruke verktøyet. Akkurat det stusser jeg ved. For hvordan kan de vurdere at kandidatene ikke har nytte av et verktøy de ikke kjenner til eller aldri har brukt med elevene selv?

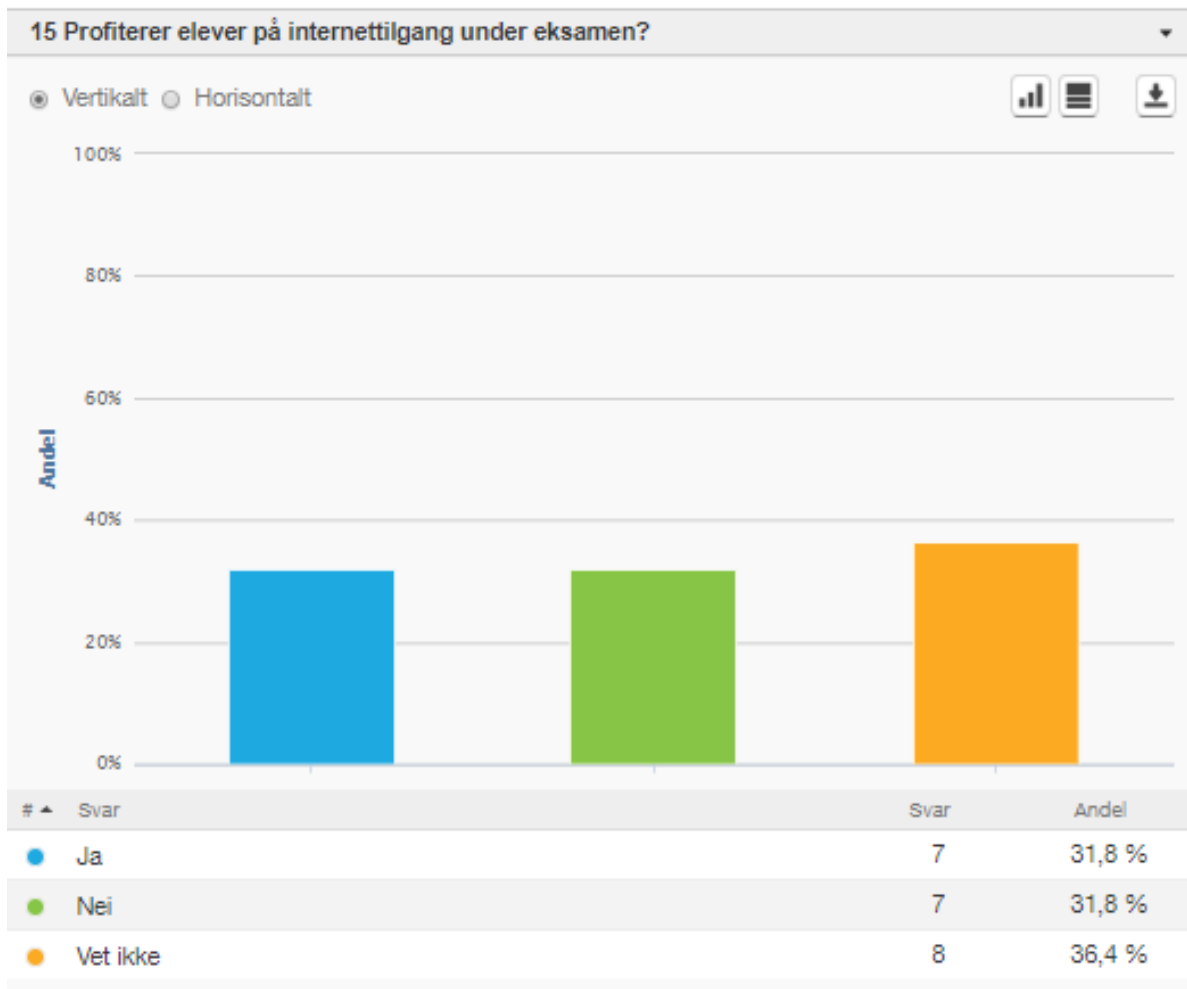
Jeg tror uansett ikke at elever skriver bedre til tross for hjelpemidler av noe slag på eksamen. Poenget er å tilegne seg kunnskapen før eksamen og trene seg på eksempletekster underveis i skoletiden. Ingen vil nok kunne nyttiggjøre seg slike digitale hjelpemidler på så kort tid som eksamen varer. Oppgavene i norsk til eksamen er vanskelige nok som de er.

Når jeg jobber med dette verktøyet med egne elever, er erfaringene udelt positive, og egne erfaringer, er at flere elever blir sjokkert når jeg forteller at de nå har tilgang på dette verktøyet under eksamen. Sensorene understreker viktigheten av disposisjon i elevbesvarelsene når de vurderer eksamensbesvarelsene, da er det for meg åpenbart at flere kandidater vil profitere ved tilgangen på et slikt verktøy, men det er det tydeligvis ikke konsensus om i dette datamaterialet.



FIGUR 15 FORDELINGEN AV SENSORER SOM HAR BRUKT OG IKKE BRUKT SKRIVEVERKTØYET TIL FAGBOKFORLAGET

Det er også stor uenighet blant sensorene om nødvendigheten av tilgangen på nettressurser under eksamen.



FIGUR 16 SPØRSMÅL OM ELEVENE PROFITERER PÅ INTERNETTLILGANG

Figur 16 viser hvordan svarene fordeler seg på spørsmålet om elevene profiterer på å ha tilgang på Internett under eksamen. Det er ikke mulig ut i fra dette funnet, hverken å slå fast at de profiterer, eller at de *ikke* profiterer på tilgangen på nettressurser. Her er det med andre ord stor uenighet. Åtte vet ikke, syv svarer ja, og det samme antallet svarer nei. Mange utdyper videre med å skille mellom svake og sterke elevene. Det gjennomgående svaret er at

Vi ser at sterke elever nok kan lære seg til å bruke alle hjelpemidler på en hensiktsmessig måte. Men svakere elever begår ofte plagiering, og de gjør det på en måte som er lett å oppdage. Dermed vil de få et dårligere resultat enn det de hadde gjort dersom de måtte ha prestert ut fra faktiske evner og kunnskaper.

Et alarmerende svar til dette, er som en av sensorene hevder, at «Opplæringen har til nå ikke lært de hvordan de skal profiterer på mulige ressurser». Her tror jeg mye av problemet ligger. Det er også en slags konklusjon på sensorenes negative holdninger til *Skriveverktøyet* til

Fagbokforlaget. Da jeg spurte en av informantene om hva hun tenkte om at et slikt verktøy kunne «redde noen», var svaret:

Det kommer til å klappe sammen, for de har ikke forståelsen og det nytter ikke å lene seg på informasjon. Våre elever tror for mye på informasjonen. Undervurderer kravet til helhetlig forståelse av kunnskapsinnholdet i faget, det å kunne bruke elementer fra faget selvstendig, kombinere og se anvendelsesmuligheter. Vurdere. Reflektere. Det er ikke noe verktøy som kan gjøre det for dem. Dermed så kan det ikke redde noen, det kan snarere tvert imot føre til at noen tror det er nok (kvinne 45)

Det at elever jobber i en digital kontekst og har tilgang på nettressurser og digitale hjelpemidler under eksamen, er ifølge disse funnene, ikke ensbetydende med profitterende for elevene. Flere av informantene opplever dessuten den digitale konteksten som ekstraarbeid og mer tidkrevende.

Mer kilder er merarbeid for sensorene! Det stiller enda større krav til sensor som må leite opp kilden (mann 64).

Noen av sensorene gjør et poeng ut av det kun er *ett* kompetansemål som eksplisitt angår kilder i vurderingskriteriene, og at de av den grunn ikke vurderer den digitale konteksten

For det første er det ingen fordel for elever som har nettilgang, snarere tvert imot. Det er slik at jo mindre kunnskap elevene har i utgangspunktet, desto mer lener de seg på internett og dårlig internettkilde, les Wikipedia. De elevene som skriver gode besvarelser bruker nettressursene i mindre grad.

Dersom dette er tilfellet, er det betimelig å spørre seg hvorfor elevene da har tilgang på internett.

4.4 Vurdering

Læreplanen i norsk, sensorveiledningen, vurderingsskjemaet, eksamensveiledningen, og forskrift til opplæringsloven, er grunndokumenter for vurderingsarbeidet sensorene utfører. Forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18 slår fast følgende:

Eksamen skal organiserast slik at eleven/deltakaren eller privatisten kan få vistkompetansen sin i faget. Eksamenskarakteren skal fastsetjast på individuelt grunnlag og gi uttrykk for kompetansen til eleven/deltakaren eller privatisten slik den kjem fram på eksamen. Kompetanse er i denne sammenhengen definert som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave.

Eksamensoppgavene blir utformet slik at de prøver denne kompetansen. Grunnlaget for å vurdere den kompetansen. eleven viser i eksamensbesvarelsen, er kompetansemålene i læreplanen for fag (Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_BM, 2018).

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i læreplanene for faget. Grunnleggende ferdigheter blir derfor prøvd indirekte til sentralt gitt eksamen. Sensor skal vurdere samlet kompetanse slik den fremkommer på eksamen, jf. forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18. Eksamensbesvarelsen blir vurdert av to eksterne sensorer. Dersom disse to er uenige, avgjør en oppmann karakteren, jf. §§ 3-28 og 4.21 i forskrift til opplæringsloven (Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_BM, 2018).

Fylkesmennene inviterer hver vår alle sensorer oppnevnt i norsk, til sensorskolering. Formålet med sensorskoleringen, er at sensorene skal oppnå et tolkningsfellesskap som kan være med på å ivareta en mest mulig rettferdig vurdering. Begrepet «tolkningsfellesskap» brukt til sentralt gitt eksamen, innebærer en felles forståelse blant sensorene om av hva som kreves av elevene til eksamen. Eksamenskarakteren skal ikke være avhengig av hvilke sensorer som har vurdert besvarelsen. På sensorskoleringene bruker sensorene et utvalg reelle eksamensbesvarelser som utgangspunkt for å diskutere hvilken kompetanse eksamensbesvarelsene viser, og hvilken karakter den enkelte eksamensbesvarelsen skal ha. Tolkningsfellesskapet fra sensorskoleringen legger føringer for karaktersetning av alle eksamensbesvarelsene i faget. På spørsmålet om nytten av sensorskolering er svarene sprikende.

Egentlig ikke. Det var lite der som ikke kunne være sendt ut i et informasjonsskriv i stedet. Det som er viktig er at vi får noen generelle føringer om hvordan vi skal forstå de forskjellige oppgavene og hvordan de skal tenkes vurdert, altså hva vi skal akseptere. Men vi trenger ikke å prøvevurdere alle oppgavene» (Kvinne 45).

Dette svaret stemmer ikke med Krogh sine funn, se figur 18, som viser at nesten 82 % syntes sensorskoleringen var nyttig, og at så mange som 91,53 % mente vurderingsskjemaet var nyttig for eksamen. Eksamensveiledningen ble også kraftig verdsatt av hele 85%. Krogh presiserer at det ved uenighet om karaktersetningen på fellessensur, det sensorene som har vært på skolering som har mest å si. Det var ifølge (Krogh, Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering, 2016, s. 58)

Spørsmål	Helt enig/ Delvis enig	Delvis uenig/ Helt uenig	Vet ikke/ Ikke besvart
3 Sensorskoleringen var nyttig for sensuren	81,48	1,06	17,46
4 Eksamensveiledningen var nyttig for sensuren	85,71	7,41	6,88
5 Kjennetegn på måloppnåelse var nyttig for sensuren	87,3	6,35	6,35
6 Vurderingsskjemaet var nyttig for sensuren	91,53	6,88	1,59
8 Det er godt samsvar mellom kompetansemålene og oppgavene	88,36	6,88	4,76
9 Oppgavene gir mulighet til å vise kompetanse på ulike nivå	88,89	7,94	3,17

FIGUR 17 (KREATIVITET OG AMBIVALENS. EN UNDERSØKELSE AV VARIASJONER I VURDERING, 2016, S. 58)

4.4.1 Hvordan beskriver sensorene sin vurdering av eksamen i en digital kontekst?

Når sensorene skal beskrive sin vurdering av eksamen i en digital kontekst, er svarene ikke sammenfallende.

Det er den vurderinga som jeg kjenner at slår ut mest urettferdig for elevenes del. For den kommer ikke elevene til gode. Den trekker ned men ikke opp. For det er noe med det å ikke være kompetent nok til å gjøre de vurderingene selv. Det er både en tidstyv og samtidig så preger det teksten i så sterk grad at det slår inn også på andre vurderingsområder, og dermed så straffes elever som ikke er så gode til å produsere velkommunisierende tekster i utgangspunktet straffes dobbelt og trippelt opp og det er vel ikke hensikten (kvinne 45).

Når jeg i surveyen spør om hvordan de vurderer *digital literacy*, er det gjennomgående svaret, at det vurderer de ikke, bortsett fra det som angår kilder.

Minimalt vurderes dette. Hvis de ikke skiller mellom egne utsagn og kilder, trekkes det ned for å ikke markere sitater. Men vi trekker ikke for å ikke ha litteraturliste bak for eksempel. Men kildebruk vurderes og hvordan sitat står bak sitatet.

Det som dermed karakteriserer vurderingspraksisen, er at sensorene *ikke* vektlegger *digital literacy* eller har fokus på det i sin vurdering. Dette viser at det er ulik praksis blant de som sensurerer i tråd med Krogh (2016) sine funn om sprikvurderinger.

Når jeg trekker inn spørsmål om kandidatenes muligheter med *Skriveverktøyet* til *Fagbokforlaget* svarer en av respondentene:

Det er ikke det som blir utslagsgivende for vurderingen uansett. Uten forståelsen for faget blir det ikke bra uavhengig av nettressurser. For å få en vurdering opp på øverste nivå, så er det det selvstendige forholdet til det faglige som måles og

selvfølgelig den skriftlige kompetansen og det nytter ikke med hjelp fra slike skriveverktøy. Hvis de ikke vet hva de skal bruke verktøyet til så vil det ikke være til noen hjelp, da blir det uselvstendighet. De lener seg på verktøyet. Du må ha kunnskapen og ferdighetene og det blir veldig synlig uavhengig av hva de har hatt til rådighet.

Her er respondenten inne på et viktig moment. Hun eller han sier «*hvis de ikke vet hva de skal bruke verktøyet til*» og det er dette som viser seg å være hovedutfordringen med verktøyet. Sensorene jeg har snakket med, og respondenten i surveyen kjenner ikke til verktøyet fra før, og da er det naturlig at heller ikke elevene kjenner til det. En av respondentene hevder imidlertid at elevene profitterer på *Skriveverktøyet til Fagbokforlaget «i økende grad jo mindre skrivesterke elevene er fra før»*. Det er dermed ulike holdninger også til dette blant sensorene.

5. Drøfting

For å svare på problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i dokumentanalysen,²⁷ og validert analysen mot dybdeintervjuer av sensorer, en survey og sentrale personer fra Utdanningsdirektoratet og eksamenskontoret samt med Fylkesmannen. Studier av dokumenter skiller seg fra data forskeren har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til (Thagaard 2013:59). Jeg har med andre ord gjort et dypdykk i sentrale styringsdokumenter for eksamen: Rammeverk for eksamen, sensor- og eksamensveiledning, vurderingsforskriften, rammene rundt sensorskoleringen i forkant av sensuren og Læreplanen i norsk, for å tilnærme meg problemstillingen og med det å se dette i sammenheng. Summen av disse tre datainnsamlingsmetodene er metodetriangulering med dokumentanalysen som fundament og støtte til min datainnsamling. Jeg skal bruke dokumentanalysen til å få svar på hva plandokumentene instruerer sensorene til å gjøre og undersøke om dokumentene er sammenfallende med informantenes erfaringer, meninger, holdninger og vurderingspraksis knyttet til den summative vurderingen – sensur på sentralgitt, obligatorisk skriftlig eksamen i norsk – *studieforberedende studieprogram* i lys av begrepet *digital literacy*.

²⁷ En systematisk tilnærming til dokumenter som brukes i kvalitativ forskning for å identifisere, og forstå menneskers utsagn, handlinger og kultur (Kunnskapsenteret 2009, ordliste).

Et overordnet svar på min problemstilling, der jeg undersøker hva som karakteriserer sensorenes syn på egen vurdering av eksamensbesvarelser, og deres syn på *digital literacy* som vurderingskriterium i en digital kontekst, er at det er store forskjeller hva angår vurderingspraksisen til sensorene. Det er med andre ord en påfallende uenighet om hvorvidt *digital literacy* skal vurderes eller ikke, og store skiller mellom hva som karakteriseres sensorenes vurdering i den digitale konteksten. Funn som handler om kvalitetsvurderingen av sensoren er sammenfallende med tidligere forskning på området. Både i studien til Krogh og i KAL-materialet om norsksensuren som kvalitetsvurdering, fremkommer det at det forekommer en rekke utfordringer knyttet til norsksensuren. Allerede i stortingsmelding nr. 15 (1995-96) ble forslag om at lærere måtte få bedre opplæring i objektiv vurdering, fremmet (Evensen, 2005, s. 11). Harald Nilsen oppsummerer i kapitlet *Hva sier sensor?* *Sensorkommentarer om tekstkvalitet*, om sensorkorpset fra KAL-materialet, at kandidatens tekstkompetanse ikke alene forholder seg til målbare kriterier, men til sensorenes mentale og faglige beredskap og forhandlingsvilje (Nilsen, 2005, s. 160). Dette er sammenfallende med mine funn. Det er stor avstand mellom sensorene hva angår faglig beredskap og forhandlingsvilje hva angår *digital literacy*.

Nilsen beskriver sensorer som seere, og påpeker nødvendigheten av å kunne se minst to sider av en sak. For sterkt syn på noe, kan føre til blindhet for noe annet (Nilsen, 2005, s. 160). Krogh kritiserer på sin side, at de informative oppgavene får bedre og mer enhetlig karakter enn de kreative og at det den summative vurderingen gjør utslag på bakgrunn av teksttypen kandidaten velger. I likhet med Krogh sine funn, funnene fra KAL-materialet, og mine egne sentrale funn, et stadig behov for å systematisere og kvalitetssikre sensuren for å sørge for reliabilitet, rettferdighet, kontroll og standardisering av norsksensuren.

På spørsmål knyttet til dokumentanalysen med forskningsspørsmålet:

1. *På hvilke måter kommer digital literacy til syne i Eksamensveiledningen og Sensorveiledningen som ligger til grunn for sensuren?*

Er funnene mine, at *digital literacy* er nevnt implisitt, men ikke eksplisitt i noen av dokumentene jeg har analysert. Dette gir dermed stort tolkningsrom for sensorene, og sensorkoleringen i forkant av sensuren, blir svært viktig. Det er uheldig, at sensorene ikke er omforent om begrepet *digital literacy* og dets plass i sensuren.

2. *Hva karakteriserer sensorenes forståelse av digital literacy knyttet til sensur av eksamensbesvarelsene i en digital kontekst?*

På dette forskningsspørsmålet, viser funnene, at det er stor avstand mellom sensorenes forståelse og anvendelse av begrepet *digital literacy* inn i sensuren. Sensorene både forklarer og vektlegger innholdet av begrepet ulikt. Det er også ulik vektlegging av begrepet inn i sensuren. Noen ser på de digitale hjelpemidlene og nettressursene som svært nyttige for elevene, mens andre ser på de som svært forstyrrende. Bruken blir dermed i ulike grad honorert av sensorene, noe som er uheldig for kandidatene.

En del av vurderingen og differensieringen på sensuren i norsk, er overlatt til skjønn ifølge Krogh (Avsluttende norskeksamen. Informative oppgaver får bedre og mer enhetlig vurdering enn kreative, 2017, s. 61). Grunnen til det er at eksamensveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse, skal favne alle slags oppgaveformuleringer. Hun hevder at sensorskoleringen av den grunn er svært viktig for å kvalitetssikre sensuren. På sensorskoleringen får sensorene vurdere og diskutere eksempeltekster for å oppnå et tolkningsfellesskap. Et av hovedfunnene til Krogh, som bekymrer henne, er at sensorene møter eksamenstekstene på en mindre omforent måte. Hun forklarer dette funnet med at sensorene i norsk kommer fra skoler med ulik faglig vektlegging og vurderingskultur. Hun fant ut at det var stor sprikvurdering av de ulike teksttypene og konkluderer med at «så store variasjoner kan svekke eksamens *reliabilitet*» (Krogh, 2017, s. 64). Krogh er likevel noe beroliget av at tidligere forskning viser at forhandlingene på sensorskoleringen og fellessensuren ifølge Berge, bedrer reliabiliteten. Mens Krogh sine største bekymring rundt reliabilitet angår at én oppgavetype åpenbart utfordrer normfellesskapet mer enn de andre, er jeg bekymret over sensorkorpsets holdninger og mangelen på normfellesskap rundt vurderingen av *digital literacy*.

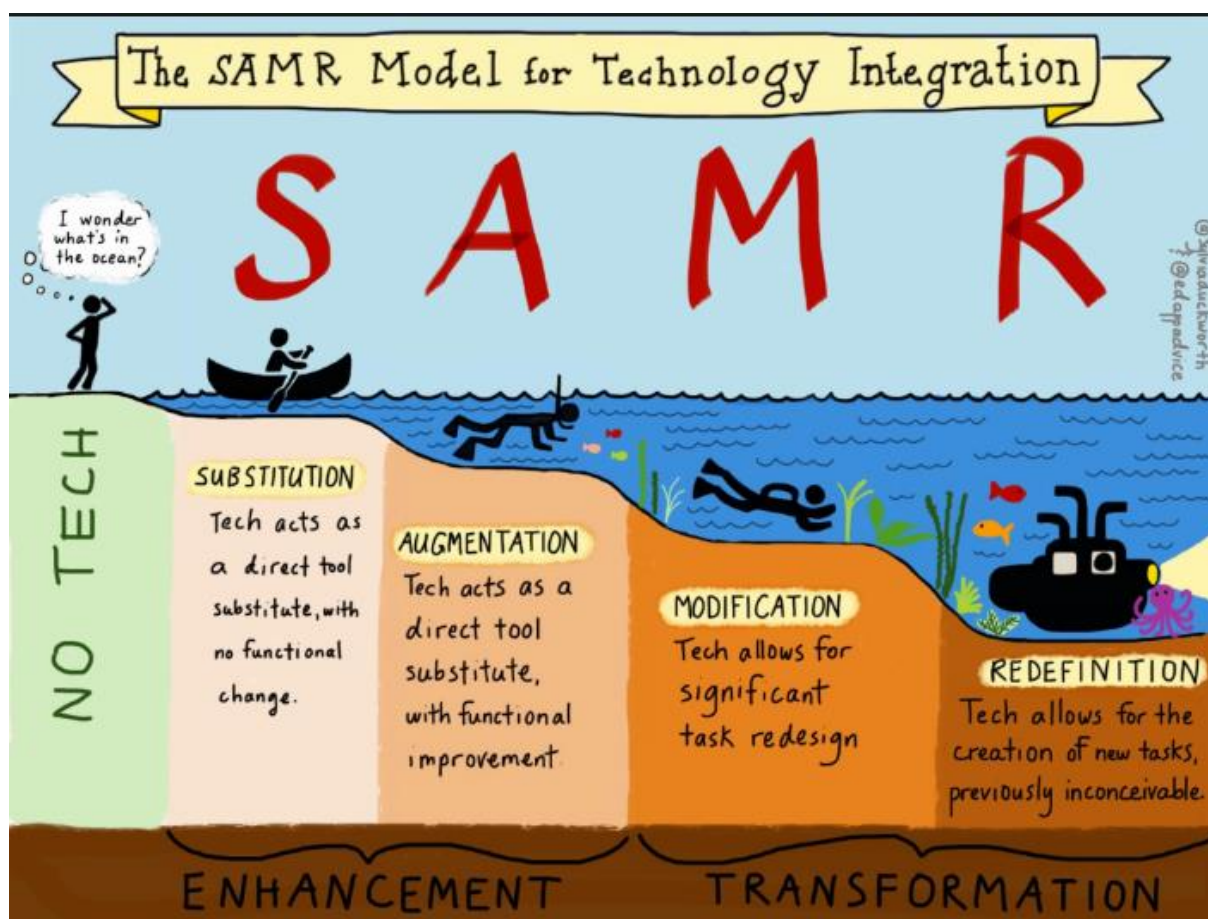
3. *Hvordan beskriver sensorene sin vurdering av eksamen i en digital kontekst, når elever har tilgang på nettbaserte og digitale hjelpemidler under eksamen?*

På det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt, får jeg bekreftet mine egne oppfatninger om sensuren i en digital kontekst. Sensorene sin beskrivelse av egen vurdering i den digitale konteksten, er sprikende. Flertallet ønsker automatisk plagiattkontroll, men de færreste benytter seg av plagiattkontrollen, i den form den foreligger nå, fordi det er for tidkrevende for sensurarbeidet om man får utslag. Dette er et alarmerende funn, som er utslagsgivende for kandidaten. Det er også utslagsgivende for kandidaten om han eller hun får uttelling for kildehenvisning eller ikke. På samme måte er det utslagsgivende for en svak besvarelse om den består eller ikke om den møter to «strenge» sensorer i motsetning til to «snille». Det er ulike måter å se på en besvarelse på, og det er avgjørende for kandidaten at sensoren ser på den med et åpent blikk ut i fra så like forutsetninger som mulig.

Sensorene beskriver en virkelighet som vitner om ulike vurderingspraksis knyttet til kunnskap, holdninger og ferdigheter overfor *digital literacy*-begrepet. Teorien definerer at *digital literacy* inkluderer alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i, der vi skaper mening i og med tekster, og at begrepet dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på. Videre handler *digital literacy* om en rekke grunnleggende og analytiske ferdigheter som å skape, evaluere, forstå, være kritisk, og produsere tekster i en digital kontekst, der appropriering av medierende artefakter er dagligdagse. Teoretikerne bak SAMR-modellen hevder at «*teknologi er læring*» og forklarer at de medierende artefaktene bidrar til et helt nytt sett å forstå og anvende kunnskap på.

SAMR er en modell designet for å hjelpe lærere til å gi teknologi til undervisning og læring. Modellen støtter og gjør det mulig for lærere å designe, utvikle og innføre digitale læringsopplevelser som bruker teknologi (Shrock)

Dr. Ruben Puentedura hevder at datateknologi blir mer usynlig vedv i kravene til god undervisning, læring og vurdering. Det stemmer godt overens med funnene fra dokumentanalysen, der Internett, digitalitet og teknologi ikke er nevnt eksplisitt i det hele tatt.



FIGUR 18 SAMR-MODELLEN

Når situasjonen er den at elevene har brukt PC i skolen de siste 18 årene, og levert eksamen i et elektronisk prøveadministrasjonssystem siden våren 2009, er det kanskje på tide at eksamen i norsk gjennomgår en transformasjon i tråd med SAMR-modellen og teori om *digital literacy*, når faget har betegnelsen *literacyreform*. Når vi vet at elever har tilgang på verktøy som kan hjelpe dem på eksamen, men sensorene ikke vurderer denne kompetansen, eller tar stilling til den, må det være fordi de enten er på et *no tech-nivå* eller et *substitutionnivå* i SAMR-modellen jf. figur 19, der teknologien ikke blir brukt, eller der teknologien kun har en funksjonell verdi. Med den digitale konteksten eksamen foregår i våren 2018, mener jeg langt på vei at det ligger muligheter innenfor både *augmentation* og *modification*.

Oppgaveformuleringen tillater ennå ikke *redefinition-nivået*, men tiden er kanskje moden for å begynne å tenke i den retningen. Vi er på vei inn i en fagfornyelse, der dybdeløring er det sentrale nye kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet og SAMR-modellen er et visuelt bilde på dybdeløring i et teknologisk perspektiv.

På samme måte tror jeg at Piaget sin læringsteori om operasjonell og figurativ kunnskap vil lede elevene til å bli bedre produsenter av tekstbesvarelser på eksamen og at de i større grad

vil sitte igjen med operasjonell kunnskap som de kan anvende senere i livet. Jeg tror at i mange sammenhenger danner figurativ kunnskap en nødvendig plattform for senere operasjonell kunnskap som kan bidra til å binde det hele sammen til en meningsbærende helhet for elevene. Operasjonell og figurativ kunnskap vil også vise seg gjennom bruk av tilgangen på digitale medierende artefakter, som for eksempel *Skriveverktøyet*, som modellerer tekstene for dem. Jeg tenker at slike verktøy *bør* være utslagsgivende for eleven, selv om flertallet av sensorene svarer at de *aldri* har brukt verktøyet, men allikevel hevder at kandidatene *ikke* profiterer på det. Dette er et sentralt funn, som jeg stusser over. Hvordan kan sensorene mene at elevene *ikke* profiterer på å bruke *Skriveverktøyet* til Fagbokforlaget på eksamen, når vi vet at struktur og sammenheng er *ett* av de sentrale hovedkategoriene i vurderingsskjemaet, *se vedlegg 9 og 10*. Jeg stiller meg derfor undrende til at sensorene i flertall mener at *Skriveverktøyet* ikke er avgjørende for kandidatens besvarelse, når vi vet at sensorene slår hardt ned på dårlig struktur når de sensurerer jf. kapitlet 4 *Presentasjon av funn*.

6. Avslutning – Veien videre

Kunnskapsløftet er « (...) *fundert på teori om literacy og språklige nøkkelkompetanser*» (Solheim & Matre, 2014), og «*når vurdering ikke lenger handler om å sjekke at studentene har tilegnet seg et bestemt kunnskapsstoff, men dreier seg om å vurdere hvordan de ulike kildene brukes, og hvilke vurderinger studentene gjør, krever det større ressurser*» (Raaheim, 2016, s. 111). Vi må med andre ord være villige til å gi slipp på gammelt tankegods og legge til side noen av de kravene som tidligere ble ansett som viktige. Lennart Jølle har ifølge Liv Cathrine Krogh, funnet at endring av vurderingskultur går sakte. Dette forklares gjennom vurdererens bruk av vurderingsressursene og delvis deres profesjonelle utgangspunkt. Internalisering av fagbegreper i dialog bidrar til felles kultur og utvikling, derfor er sensorskolering viktig, og bør være obligatorisk. Krogh understreker nødvendigheten av obligatorisk sensorskolering, for å sikre en økt mulighet til å utvikle sin vurderingskultur gjennom dialog (Krogh, 2017, s. 64). Veien videre, kan være å kvalitetssikre og sørge for systematisk opplæring i objektiv vurdering, samt kreve obligatorisk tilstedeværelse på sensorskoleringen i fremtiden.

The Horizon report oppsummer mine funn ved å konkludere med at utfordringen med *digital literacy* «*is less about tools and more about thinking*» (Horizon report. Higher Education

Edition, 2014, s. 22). Styringsdokumentene knyttet til eksamen i norsk anerkjenner ikke det faktum at *digital literacy* stadig øker i betydning som en sentral ferdighet i alle disipliner og yrker i samfunnet. Til tross for den utbredte betydningen av *digital literacy*, er trening i denne kompetansen sjelden i lærerutdanning og ikke-eksisterende for manges undervisning ifølge Horizonrapporten. Flere av sensorene viser med mine funn, at de har en holdning om at elever skal «preppes» mot eksamen, og at de da ikke «behøver» å konsentrere seg om *digital literacy* i løpet av opplæringen, for at elevene skal gjøre det bra på eksamen. Mangelen på formell opplæring i *digital literacy* blir ifølge (Digital Literacy Impact Study, 2017), kompensert gjennom faglig utvikling eller uformell læring, men vi er langt fra å se *digital literacy* som et normfellesskap blant sensorene jf. mine funn.

Når norskfaget fra neste skoleår er på vei inn i sitt 130 år med dybdelæring og fagfornyelse i siktet, er det kanskje på tide med en endring av den eksisterende eksamensformen, som gjenspeiler det samfunnet vi lever i. Elevene må få uttelling for, og muligheten til å vise at de kan produsere, navigere, være kritisk til, forstå og produsere tekster i en digital kontekst, både hva angår grunnleggende, men også analytiske ferdigheter. De må få muligheten til å vise at de kan anvende medierende artefakter, og få uttelling for anvendelsen slik at elevene i stedet for å vise statisk kunnskap, kan gjennomføre eksamen på et mer dynamisk og dybdelæringsnivå i tråd med det fjerde nivået i SAMR-modellen *-redefinition*. Målet med opplæringen må være å ruste elevene for fremtiden og la dem få vise at de kan anvende kunnskapen på eksamen. Man kan fint ivareta kompetansemålene i norsk selv, om man endrer på eksamensformen ved å legitimere og synliggjøre *digital literacy* på eksamen i norsk.

Referanser

- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning. Methods And Development 3rd. ed.* Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Baltzersen, R. (2009). *Den digitale lærergjerningen. I: Svanberg, Ray og Hans Petter Wille (red.) LA STÅ! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer.* Halden: Gyldendal Akademiske forlag.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Belshaw, D. (2017, 03). The Essential Elements of Digital Literacies . Hentet 05 23, 2018 fra https://docs.google.com/presentation/d/1ugnOTDQ9wGBI3DeGNvpFS3aBQ80GCuXdv2z4ZAI0ks8/edit#slide=id.g35464f8dbf_0_168
- Belshaw, D. A. (2012). What is "digital literacy"? Durham, England. Hentet fra <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>
- Belshaw, D. A. (2012). What is "digital literacy?". Durham, England. Hentet fra <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>
- Belshaw, D. A. (u.d.). The Essential Elements of Digital Literacies. ? Universitetsforlaget. Hentet 05 23, 2018 fra <http://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. . I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Studie 3. Skriveprøvenes pålitelighet. I K. L. Berge, L. S. Evensen , F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (ss. 101-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., Vagle, W., & (red). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does.* Buckingham: Open University Press.
- Blikstad-Balas, M., Jensen, L. V., & Roe, A. (2018). Hvor ble det av sjangrene? *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk - nr. 1*, ss. 18-23.
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til livet. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk* (ss. 179-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bratthammer, Å. (2005, juni). IKT som verkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning. Masteroppgave. Høgskulen Stord/Haugesund. *Masteravhandling i IKT i læring.* Høgskulen Stord/Haugesund. Hentet 04 02, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152250/Bratthammer.pdf?sequence=1>

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bunting, M., & Knudsen, L. M. (2011). *Blanke Ark, en ny sjanse*. . Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education In the Age of Technology. The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Columbia University.
- Computerhope. Free computer help since 1998. (2018, 01 04). *Computerhope. Free computer help since 1998*. Hentet 2018 fra <https://www.computerhope.com/issues/ch000039.htm>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design-Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oak, CA: Sage Publications.
- Dahl, A. G. (2008, 04). *Digitale ressursmapper som ledd i en ny studiestrategi*. Hentet fra Nordic Journal of Digital Literacy (Volum 3): https://www.idunn.no/dk/2008/04/digitale_ressursmapper_somleddiennystudiestrategi
- Digital Publications for the Digital Classroom. (2018, 02 18). *APPLYING THE SAMR MODEL IN THE ELT CLASSROOM*. Hentet 05 23, 2018 fra PeacheyPublications.com: <https://peacheypublications.com/applying-the-samr-model-in-the-elt-classroom>
- Dons, C. F. (2006, 01). Digital kompetanse som literacy? – Refleksjoner over ungdomsskolelevers multimodale tekster. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Hentet 04 02, 2018 fra Nordic Journal of Digital Literacy: https://www.idunn.no/dk/2006/01/digital_kompetanse_som_literacy_-_refleksjoner_over_ungdomsskolelevers_mult
- Dysthe, O. (2001, 05 28). *Dialog, samspel og læring. Oslo: Abstrakt forlag, 2001*. Oslo: Abstrakt forlag. Hentet fra Digitale ferdigheter.
- Eikset, A., Hoem, J., & Johnsrud, E. B. (2014, 08 22). Digitale ferdigheter-læringsteorier. Hentet 05 28, 2018 fra <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>
- Engelsen, K. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - ei grunnbok* (ss. 389-400). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., & Hauge, T. (2011). Analytiske posisjoner om teknologi og skoleutvikling. I O. Erstad, & T. E. Hauge, *Skoleutvikling og digitale medier* (ss. 31-46). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Erstad, O., & Hauge, T. E. (2011). Forord. I O. Erstad, & T. E. Hauge, *Skoleutvikling og digitale medier - kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. (ss. 5-6). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Erstad, O., & Hauge, T. E. (2011). Skoleutvikling og digitale medier -et forskningsfelt i støpeskjeen. I O. Erstad, & T. E. Hauge, *Skoleutvikling og digitale medier* (ss. 11-28). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ETS Educational Testing Service iSkills assessment. (2007). *Digital Transformation A Framework for ICT Literacy. A Report of the International ICT literacy panel*. Hentet 05 03, 2018 fra

https://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ic_treport.pdf

Evensen, L. S. (2005). Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Innledning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (ss. 11-14). Oslo: Universitetsforlaget.

Fagbokforlaget. (2018, 01 01). Skriveverktøy. Hentet fra <https://skriveverktoy.app.fagbokforlaget.no/#/>

Ferrari, A. (2012). Digital Competence in Practice. . *JRC Technical reports. European Commission Joint Research centre*. . Sevilla, Spania. Hentet 03 16, 2018 fra <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>

Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). (2005). *Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen*. . Oslo. Hentet 03 22, 2018

Frengstad, M. W. (2018, 16 03). Eksamenskoordinator i Utdanningsforbundet. (A. S. Lightfoot, Intervjuer)

Frønes, T., & Narvhus, E. K. (2009). Elever på nett. ILS UiO. Hentet 04 11, 2018 fra http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2009_elever_pa_netts_oppdatert_15_juni_2015.pdf

Fuglseth, K. (2012). Vitenskapsteori og hermenutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder. 3.opplag* (ss. 256-272). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Fuglseth, K., & Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. . Oslo: Cappelen Akamedisk Forlag.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wealey.

GRAN, W. S. (u.d.). Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2008/04/digitale_ressursmapper_somleddiennystudiestrategi?lan_guageld=2

Haanæs, I. R. (2009). Vurdering. I J. Smidt, *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (ss. 368-378). Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, T. E., & Lund, A. (2012). Digitale skritt og sprang i skolens hverdag. I T. E. Hauge, & A. Lund, *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (ss. 13-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2010). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, H. M., & Otnes, H. (2009). Å være digital i norsk. I H. Otnes, *Å være digital i alle fag* (ss. 127-146). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jakobsson, M. (2018, 05 07). Seniorrådgiver. Avdeling for prøve- og eksamenstjenesten. Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage, grunnsopplæring og IKT. Oslo, Norge.
- Jensen, L. V. (2016). Hvor ble det av sjangrene? Læreres undervisnings i tekster for og funksjon på 8. trinn. *Masteroppgave*. Universitetet i Oslo. Hentet 05 29, 2018 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52243/LSS-4090_Linn_V_Jensen_31_5_21_11_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Johannessen, Tufte, & Christoffersen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016, 02). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori*. Hentet 05 07, 2018 fra Norsk Forening For Musikkterapi: <http://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kjærnsli, M., Roe, A., & (red). (2010). På rett spor. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Universitetsforlaget: Oslo. Hentet 04 11, 2018 fra http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf
- Kløvstad, V., & Kristiansen, T. (2016, 10 19). ITU Monitor Skolens digitale tilstand 2003. 2003. Hentet 04 11, 2018 fra <https://iktsenteret.no/ressurser/itu-monitor-2003>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Krogh, L. C. (2016, 06). Kreativitet og ambivalens. En undersøkelse av variasjoner i vurdering. *Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap*. Hentet 03 19, 2018 fra [file:///C:/Users/1610suan/Downloads/2016_Krogh_LC_masteroppgave%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1610suan/Downloads/2016_Krogh_LC_masteroppgave%20(1).pdf)
- Krogh, L. C. (2017). Avsluttende norskeksamen. Informative oppgaver får bedre og mer enhetlig vurdering enn kreative. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk - nr. 2*, ss. 59-65.
- Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). Forord. I R. J. Krumsvik, *Digital læring i skole og lærerutdanning 2. utgave* (ss. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N., & Jones, L. &. (2013). *Samanhengen mellom IKT og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Bergen: Universitetet i Bergen og (UiB) og Kommunesektorens organisasjon (KS).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lanham, R. (1995, 3). Digital literacy. *Scientific American*.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2013). *a new literacies reader Educational perspectives*. New York: Peter Lang.
- Lankshear, M. K. (2006, 1). *Nordic journal of digital literacy - Digital kompetanse 1-2006*. Hentet 2018 fra www.idunn.no: https://www.idunn.no/file/pdf/33191450/dk_2006_01_pdf.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1999). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida. Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag. *OECD PISA INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING*. Oslo. Hentet 04 11, 2018 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Lightfoot, A. S. (2015). Forskningskisse ved HSH . *Forskningsskisse - veien til masteren*.
- Lightfoot, A. S. (2017, 12). Mappeelement 2. Metodebegrunnelse: Master i IKT i læring - Vitenskapsteori .
- LK06. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. *LK06*. Oslo.
- Lovdata. (2009, 07 01). Forskrift til opplæringslova. § 3-28. Sentralt gitt eksamen. Hentet 04 02, 2018 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-5#%C2%A73-37
- Ludvigsenutvalget. (2014, 07). NOU Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag .
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid, 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nilsen, H. (2005). Studie 4. Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetatanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (ss. 115-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y. (2016). Lærer- og elevkommunikasjon i nettbaserte undervisningsmiljø. I I. Helleve, A. G. Almås, & B. Bjørkelo, *Den digitale lærergenerasjonen* (ss. 162-182). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordsveen, L. P. (1997, 01 05). Internett i Oslo-skolen. Hentet 03 23, 2018 fra <https://itavisen.no/1997/01/05/internett-i-oslo-skolen/>

- Otnes, H. (2009). Å være digital. I H. Otnes, *Å være digital i alle fag* (ss. 11-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H., & Iversen, H. M. (2009). Å være digital i norsk. I H. Otnes, *Å være digital i alle fag* (ss. 127-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quoteinvestigator. (2018, 03 23). Jean Piaget? Eleanor Duckworth? Apocryphal? Hentet fra <https://quoteinvestigator.com/2014/06/04/education/>
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raaheim, A. (2017, 03 13). Om sammenhengen mellom læring, undervisning og vurdering. Bergen. Hentet 05 08, 2018 fra <https://blogg.hioa.no/sykepleieoslomet2020/files/2017/03/Arild-Raaheim-vurderingsformer-mars-2017-1.pdf>
- Rambøll. (2015). Evaluering av forsøk med tilgang til internett på eksamen 2014-2015. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Internett-pa-eksamen.pdf?epslanguage=no>
- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvoll, R., & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 307-320). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvoll, R., & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 307-320). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Schmidt, R. (2009, 09). Lærerperspektiv på digital kompetanse. *Masteravhandling i IKT i læring*. Hentet 04 02, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152353/Masteravhandling%20Rita%20Schmidt.pdf?sequence=1>
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective (5 ed)*. UpperSaddle R iver: Pearson Prentice Hall.
- Schwebs, T. (2006, 01). *Nordic journal of digital literacy*. Hentet fra Idunn.no: https://www.idunn.no/dk/2006/01/elevtekster_i_digitale_leringsomgivelser
- Shrock, K. (u.d.). Kathy Shrock's Guide to Everything. Hentet 05 29, 2018 fra <http://www.schrockguide.net/samr.html>

- Shulman, L. S. (1986, 15 2). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher s.4-14. Hentet 11 12, 2017 fra <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/shulman97.pdf>
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse – en kritisk fagdidaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Smidt, J. (2009). Norskfag og norskdidaktikk. I J. Smidt, *Norskdidaktikk -ei grunnbok* (ss. 13-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt, *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. (ss. 16-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet"*. Viden om læsning.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten, *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten, *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 31-57). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode 4.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The New Media Consortium. (2014). Horizon report. Higher Education Edition. Stanford, California, USA. Hentet 05 19, 2018 fra <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>
- The New Media Consortium. (2017, 11). Digital Literacy Impact Study. Austin, Texas, USA. Hentet 05 19, 2018 fra <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-digital-literacy-impact-study.pdf>
- The New Media Consortium. (2017). Horizon Report > 2017 K–12 Edition - leading education innovation. Austin, Texas, USA. Hentet 05 19, 2018 fra <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-cosn-horizon-report-k12-EN.pdf>
- Thoresen, M. (2010, 06). Sprikvurdering av elevtekster til. *Masteroppgave i nordiskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet*. Universitetet i Oslo. Hentet 03 19, 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32361/MettesxmasterxixPDF.pdf?sequence=1>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trovåg, J. M. (2017, 06 01). Masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet: Digital eksamen - mer enn strøm på gamle eksamensoppgaver. Stord. Hentet 03 01, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2475498/JohanneMarieTrov%C3%A5g.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- UDIR. (2017, 08 29). *UDIR*. Hentet fra Hva er fagfornyelsen?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- UDIR. (2018). Eksamensveiledning -om vurdering av eksamenssvar. *Eksamensveiledning - Norsk VG3 2018 - Bokmål*. Oslo. Hentet 03 19, 2018 fra file:///C:/Users/1610suan/Downloads/Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_2018_BM.pdf
- UiO Insitutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. (2018). Om PISA (Programme for International Student Assessment). Oslo. Hentet 04 11, 2018 fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/om-pisa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Læreplan i norsk (NOR1-05) Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR1-05) Grunnleggende ferdigheter: https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013. Hentet 04 12, 2018 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/2ICILS-rapport%20TRYKK.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 01). Læreplan i norsk (NOR1-05) Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 12 16). Erfaringer og vurderinger av eksamen . Oslo. Hentet 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/erfaringer-og-vurderinger-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 06 13). Sensurere eksamen. Hentet 04 25, 2018 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/sensurere-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 12 18). *Nasjonale føringer for nettbaserte hjelpemidler til eksamen i videregående*. . Hentet fra [www.udir.no](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-videregaende/): <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 02 14). Rammeverk for eksamen. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 05 24). Eksamen NOR 1212 - NOR 123 Norsk sidemål. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_BM. Oslo. Hentet 05 18, 2018 fra file:///C:/Users/1610suan/Downloads/Norsk_Vg3_Eksamensveiledning_2018_BM%20(3).pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Sensorveiledning. Oslo. Hentet 05 27, 2018 fra file:///C:/Users/1610suan/Downloads/Sensorveiledning_Norsk_NOR1211_NOR1231_NOR1218_NOR1238_H17%20(7).pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Vurderingsskjema til eksamen 2018, norsk Vg3. Hentet 04 30, 2018 fra file:///C:/Users/1610suan/Downloads/VURDERINGSSKJEMA_Norsk_Hovedmal_sidemal_Vg3_BM_18%20(3).pdf

Vestfold fylkeskommune. (2018, 03 19). *Nettbaserte hjelpemidler til eksamen 2018*. Hentet fra [www.VFK.no: https://www.vfk.no/meny/tjenester-og-fagomrader/opplaring/eksamen/eksamen-som-elev/hvordan-foregar-eksamen/nettbaserte-hjelpemidler/](https://www.vfk.no/meny/tjenester-og-fagomrader/opplaring/eksamen/eksamen-som-elev/hvordan-foregar-eksamen/nettbaserte-hjelpemidler/)

Veum, K. S. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. . Oslo: Cappelen Damm. Akademisk.

Vigo. (2018, 04 11). Tilgjengelige nettressurser til eksamen i 2018. Hentet 05 24, 2018 fra <http://www.vigoiks.no/content/download/4451/29337/file/Nettressursliste%202018.pdf>

Wang, M. (2008, September). Et dypdykk i ungdoms formelle og uformelle digitale kompetanse. Kan skolen fungere som brobygger? *Masteravhandling i IKT i læring*. Hentet 04 02, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152325/wang.pdf?sequence=1>

Wikipedia. (u.d.). Skjønn (vurdering). Hentet fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Skj%C3%B8nn_\(vurdering\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Skj%C3%B8nn_(vurdering))

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet – den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spørreundersøkelse om sensur av obligatorisk sentraltgitt skriftlig eksamen i Norsk på VG3

Kjære norsklærer

I forbindelse med min masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet - Master i IKT i læring, om sensorers vurderingspraksis på obligatorisk sentraltgitt skriftlig eksamen på vg3 – studieforberevende studieprogram, har jeg laget en spørreundersøkelse. Jeg setter stor pris på om du kan ta deg tid til å svare. På forhånd takk for hjelpen.

[START UNDERSØKELSEN NÅ](#)



Sissel Margrethe Høisæter
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 24.01.2018

Vår ref: 57829 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.12.2017 for prosjektet:

57829	<i>På hvilke måter har sensorenes vurdering av eksamensbesvarelser i obligatorisk sentralgitt norsk skriftlig eksamen på Vg 3 – studieforberevende studieprogram, endret seg etter innføringen av LK06 og tilgang til internett på eksamen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sissel Margrethe Høisæter</i>
Student	<i>Anne Sundin Lightfoot</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs romber for elektronisk godkjenning.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Sundin Lightfoot, anne.sundin@vfk.no



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget (norsksensorer i videregående skole) vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men vi gjør oppmerksom på at NSD har endret navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vi ber om å få tilsendt en kopi av godkjenningen fra UDIR når den foreligger.

TREDJEPERSONSOPPLYSNINGER

En del av datamaterialet skal være anonymiserte elevbesvarelser fra tidligere eksamen utgitt av UDIR. På bakgrunn av telefonsamtale 23.01.2018 skal besvarelsene ikke kunne knyttes til enkelte elever. Vi forstår det slik at det ikke skal behandles tredjepersonsopplysninger i prosjektet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

SKYPE

Det er oppgitt i informasjonsskrivet at det kan bli aktuelt å gjennomføre intervju via Skype. Skype vil i så tilfelle fungere som databehandler i prosjektet. Vi anbefaler at man vurderer andre metoder, ettersom innsamling av data via Skype ikke er optimalt med tanke på konfidensialitet og informasjonssikkerhet. Data bør innhentes og lagres i systemer innenfor virksomhetens kontroll. Bruk av eventuell databehandler må avklares med Høgskulen på Vestlandet. Institusjonen er ansvarlig for at personopplysningene behandles på en sikker måte gjennom hele prosessen.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Informasjon og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i et studie der intervju skal tas i bruk i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i IKT i læring ved Høgskolen på Vestlandet avd. Stord, og skal dette studieåret fullføre masteroppgaven min. Temaet for studien er *digital literacy* og sensorers vurderingspraksis når elever har- og ikke har tilgang til internett på eksamen. Formålet med studien er å studere sensorenes vurderingspraksis av eksamensoppgavene etter Vg3 – *studieforberedende utdanningsprogram*, og de digitale rammene rundt sensuren av obligatorisk skriftlig eksamen i norsk. Problemstillingen er:

På hvilke måter har sensorenes vurdering av eksamensbesvarelser i obligatorisk sentralgitt norsk skriftlig eksamen på Vg 3 – studieforberedende studieprogram, NOR1211, endret seg etter at UDIR åpnet opp for tilgang til internett under eksamen?

Denne problemstillingen belyses med forskningsspørsmålene:

1. Hva har elever tilgang til av digitale hjelpemidler på eksamen nasjonalt?
2. Hvordan vurderer sensorer oppgaver når elever **har** tilgang på internett?
3. Hvordan vurderer sensorene oppgaver når elevene **ikke har** tilgang på internett?

Studien er lagt opp som en dokumentanalyse og med kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer. To til fire av intervjuene skal være dybdeintervju. Utvalget skal bestå av norsksensorer i videregående skole. Intervjuene skal foregå mellom januar 2018 og februar 2018. For å få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål, ønsker jeg å intervju 10 sensorer om hvordan de beskriver sin vurderingspraksis på sentralgitt obligatorisk skriftlig eksamen i norsk på vg3 generelt og i forhold til elevers tilgang på internett under eksamen spesielt.

Intervjuene blir holdt konfidensielt og gjort anonyme. Hvert intervju vil ta omtrent 20-30 minutter og vil foregå enten pr. telefon/Skype eller fysisk tilstedeværelse. Jeg ønsker å bruke lydopptaker og notere under intervjuene. Samtalene blir deretter transkribert til tekst. Teksten vil bli oversendt til godkjenning før publisering og all data blir slettet når prosjektet avsluttes i juni 2018.

Deltagelsen er frivilling og samtykket kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten å måtte oppgi grunn. Studien er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapeligdatatjeneste (NSD).

Hvis du har spørsmål, kan du ta kontakt med meg på mobil 91710683, eller ved å sende en e-post anne.sundin@vfk.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Sissel Margrethe Høisæter via mobil XXXXXX eller e-post: sissel.hoisæter@hvl.no

Vedlegg 2

Dersom du har lyst til å være med på dette er det fint om du skriver under på denne vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til meg.

Mvh Anne Sundin Lightfoot
Hanefluveien 3

3133 Duken

Informasjon og samtykkeerklæring for informantene (sensor)

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og ønsker å delta i studien «*Digital literacy* og sensorers vurderingspraksis på NOR1211».

Dato

Navn Mobil

E-post:

Intervjuguide for semistrukturert intervju med sensorer

Tema: *Digital literacy* og sensorers vurderingspraksis på NOR1211

Problemstilling: *På hvilke måter har sensorenes vurdering av eksamensbesvarelser på obligatorisk sentralgitt norsk skriftlig eksamen på Vg 3 – studieforberedende studieprogram, endret seg etter at UDIR åpnet opp for tilgang til Internett under eksamen?*

Informantenes bakgrunn: Alder. Ansiennitet/år som lærer/sensor.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
1. Hva har elever tilgang til av digitale hjelpemidler på eksamen nasjonalt?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet <i>digital literacy</i>? 2. Har elever mulighet til å vise <i>digital literacy</i> på eksamen? 3. Hvordan blir eventuelt dette vurdert på eksamen? 4. Får du informasjon om hva elever har hatt tilgang på av digitale hjelpemidler under eksamen? 5. Hva mener du om at enkelte skoler har tilgang på internett under eksamen og andre ikke? 6. Hvilke digitale hjelpemidler har du registrert at elever har tilgang til? 7. Er det stor forskjell på elevbesvarelser med og uten tilgang på internett? 8. Profiterer elever på internetttilgang på eksamen? 9. Evt. på hvilke måter? 10. Synes du det bør være nasjonale rammer rundt tilgangen på hva eleven har tilgang til av digitale hjelpemidler under eksamen? 11. Hvorfor? Hvorfor ikke? 12. Er det greit at det er opp til hver enkelt skole/fylkeskommune hva de velger å gi elevene tilgang til? 13. Bør det være nasjonale føringer på tilgangen på digitale hjelpemidler på eksamen? 14. Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvordan vurderer sensorer oppgaver når elever har hatt tilgang på internett?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvis du får informasjon om at eleven har hatt tilgang på internett under eksamen, hvordan forholder du deg

	<p>til det når du gir sensur? Og på hvilke måter har dette endret seg fra sensur uten tilgang på digitale hjelpemidler?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Hva er ditt forhold til plagiatkontroll? 3. Hva er din generelle erfaring rundt elevens praktiske bruk av digitale hjelpemidler på eksamen? 4. Hvilke tanker har du gjort deg rundt kompetansemålet: <i>Eleven skal kunne bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning</i> når eleven har hatt tilgang på internett under eksamen? 5. Har vurderingspraksisen og sensuren endret seg etter at UDIR åpnet opp for at elever kunne ha tilgang på internett under eksamen? På hvilke måter?
<ol style="list-style-type: none"> 3. Hvordan vurderer sensorene oppgaver når elevene ikke har tilgang på internett? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvis du får informasjon om at eleven ikke har tilgang på internett under eksamen, hvordan forholder du deg til det når du gir sensur? 2. Hva er din generelle erfaring av det å ikke ha tilgang på digitale hjelpemidler på eksamen? 3. Hvilke tanker har du gjort deg rundt kompetansemålet: <i>Eleven skal kunne bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning</i> når eleven ikke har hatt tilgang på internett under eksamen?

Vedlegg 5

Antall responser

28

Slettet

0

1 Har du som norsklærer erfaring med sensur knyttet til obligatorisk sentraltgitt eksamen i norsk på VG3?

2 Hvis du svarte ja på forrige spørsmål: Hvorfor har du tatt på deg sensoroppdrag tidligere og hvorfor ønsker du å ta sensoroppdrag i år? ▼

3 Hvor mange ganger har du vært sensor? ▼

4 Hvilke(t) år har du vært sensor? ▼

5 Hva legger du i begrepet digital literacy? ▼

6 På hvilke måter har elever mulighet til å vise digital literacy på eksamen? ▼

7 Digital literacy eller digital leseferdighet er ferdigheter og kunnskaper som nå kreves for full deltakelse i et teknologisk basert samfunn. Gjennom digital leseferdighet kan elevene effektivisere, strukturere, hente inn og bruke informasjon med digitale ressurser på nett. Med dette som utgangspunkt, hvilken plass mener du digital literacy har og bør ha, nå som elevene har nettilgang på eksamen? ▼

8 Hvordan vurderer du elevens digitale literacy som sensor på eksamen? ▼

9 Får du som sensor før, underveis eller etter sensuren, informasjon om hva elever har hatt tilgang til av digitale hjelpemidler og nettressurser under eksamen? ▼

10 Hvilke digitale hjelpemidler har du registrert at elever har hatt tilgang til under eksamen? ▼

11 Ved årets eksamen foreligger det nasjonale retningslinjer for hvilke digitale hjelpemidler og nettressurser elevene skal ha tilgang til under eksamen. Visste du det? ▼

12 Under ser du skjermtklipp fra skriveverktøyet til Fagbokforlaget, som er tilgjengelig for elevene nasjonalt under eksamen i år.

13 Har du som norsklærer brukt skriveverktøyet til Fagbokforlaget i undervisningen din? ▼

14 Med det digitale skriverktøyet til Fagbokforlaget har elevene tilgang til sjangre, modelltekster, og en stegvis interaktiv skriveramme, som leder eleven gjennom hele skriveprosessen fra overskrift og innledning til avslutning og kildeliste. Skal sensorene nå stille større krav til elevens digitale literacy ved sensur av eksamen. Evt. på hvilken måte?

15 Profiterer elever på internettilgang under eksamen? ▼

16 Hvorfor mener du at elever profiterer eller ikke profiterer på å ha tilgang på internett under eksamen? ▼

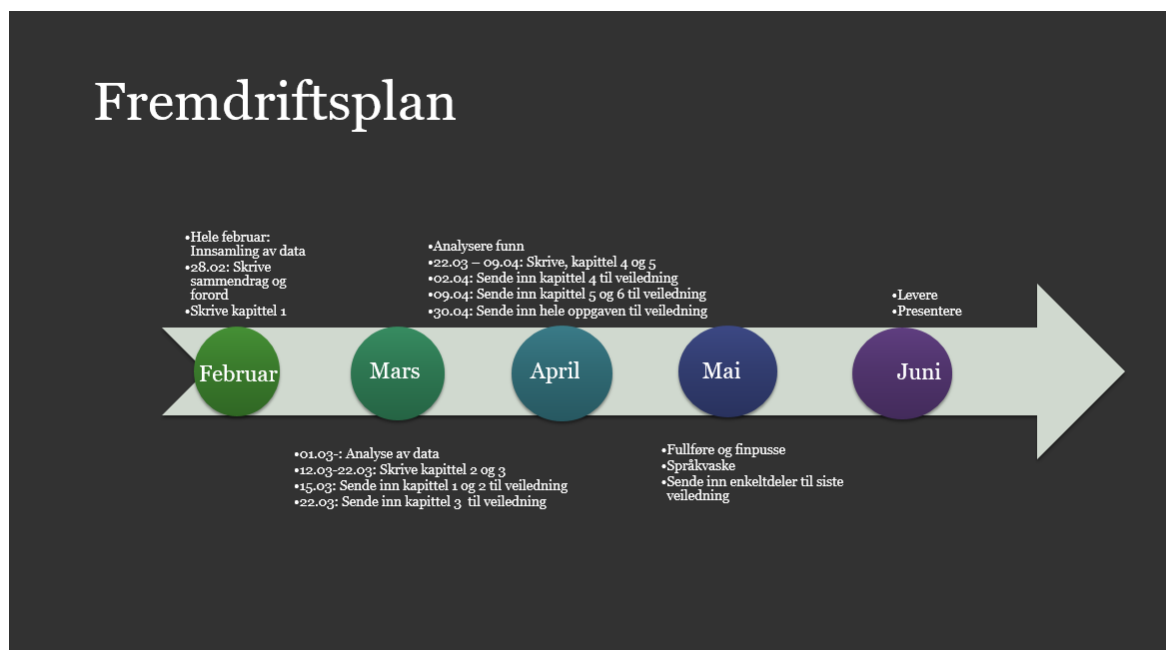
17 Ved sensur i PAS har det ikke vært automatikk i aktivering av plagiattkontroll. Når aktiverer du plagiattkontrollen? ▼

18 Hva er dine erfaringer med elevers bruk av kilder på eksamen generelt? ▼

19 Hvis elever henviser til kilder ▼

20 Hva er din generelle mening om elevers tilgang på internett og digitale hjelpemidler under eksamen? ▼

21 På hvilke måter har din vurderingspraksis ved sensur av eksamensbesvarelser i obligatorisk sentraltgitt norsk skriftlig eksamen på Vg3 – studieforberedende studieprogram, endret seg etter at UDIR åpnet opp for tilgang til internett under eksamen? ▼



Tilgjengelige nettressurser til eksamen i 2018

Til orientering:

Sidene i listene driftes av eksterne leverandører. Det kan derfor ikke garanteres "oppetid" eller kapasitet på nettstedene.

Nettstedene er sikret mot kommunikasjon og samhandling. Det kan føre til at det tar lenger tid enn normalt å laste ned enkelte sider.

- 1) Et sett nettressurser til sentralt gitt skriftlig eksamen i studieforberedende utdanningsprogram som er likt over hele landet. Disse nettressursene er også tilgjengelig for lokalt skriftlig eksamen.

Nettressurs	Nettadresse
Allkunne	allkunne.no/
Bioteknologirådet	bioteknologiradet.no/
Brønnpøysundregisteret	brreg.no/
FN - Globalis	fn.no/
LEXIN- ordbøker	lexin.udir.no/
Lovdata	eksamen.lovdata.no/
NDLA - digitale nettressurser	ndla.no
Norges bank	norges-bank.no/
Norsksidene	norsksidene.no/web/
Norsk utenrikspolitisk institutt	nupi.no/
Psykologi tidsskrift	psvkologitidsskriftet.no/
Regjeringen	http://regjeringen.no/no/id4/
Ressurser for bl.a. HTML og Javascript	http://w3schools.com/
Språkrådets ordbøker	sprakradet.no/
Store norske leksikon	snl.no/
Skriveverktøy	writing-tool.app.fagbokforlaget.no/#/
Statistisk sentralbyrå	ssb.no/
Stortinget	stortinget.no

Samiske og finske ressurser

Nettressurs	Nettadresse
Ordbok - Sørsamisk	baakoeh.oahpa.no/
Læringsstier -Sørsamisk	kuvse.oahpa.no/
Nordsamisk ordbok	sanit.oahpa.no/
Finsk ordbok	kielitoimistonsanakirja.fi/?motportal=80
Finsk ordbok	ilmainensanakirja.fi/
Finsk ordbok	sanakirja.org/

- 2) Et sett nettressurser knyttet til lokalt gitt skriftlig eksamen i Vigo IKS/landssamarbeidet, og til sentralt gitt eksamen med lokal sensur for de forskjellige utdanningsprogrammene.

FIGUR 19

TILGJENGELIGE NETTRESSURSER TIL EKSAMEN 2018

[HTTP://WWW.VIGOIKS.NO/CONTENT/DOWNLOAD/4451/29337/FILE/NETTRESSURSLISTE%202018.PDF](http://www.vigoiks.no/content/download/4451/29337/file/NETTRESSURSLISTE%202018.PDF)

Læreplan i norsk (NOR1-05)

Kompetansemål etter Vg3 – studieforberevende utdanningsprogram

Muntlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet
- lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål
- drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon
- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- sette sammen og framføre et avgrenset litterært program

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbart måte og beherske digital kildehenvisning

Språk, litteratur og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål

- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag
- gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk
- gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene
- presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster
- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
- gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov

Vedlegg 9

Eksaminandnr		Fagkode			NN/BM	Oppg.nr.
	1	Karakter 2 Eksamenssvaret	Karakter 3 – 4 Eksamenssvaret	Karakter 5 – 6 Eksamenssvaret	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten	
Hoved- Inntykk		er i noen grad et relevant svar på kortsvarsoppgaven er i noen grad et relevant svar på langsvarsoppgaven viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene er enkelt eller uklart formulert	er et stort sett relevant svar på kortsvarsoppgaven er et stort sett relevant svar på langsvarsoppgaven viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd	er et presist og relevant svar på kortsvarsoppgaven er et utfyllende og relevant svar på langsvarsoppgaven viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd		
Språk og formelle ferdigheter		har sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven stort sett mestrer formverket har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte	har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt viser at eleven mestrer formverket har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig		
Kort- svaret		har en viss struktur og sammenheng viser noe faglig kunnskap kommenterer eller argumenterer på en enkel måte peker på noen karakteristiske trekk ved tekster har noe fagspråk	har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng viser nokså god/god faglig kunnskap kommenterer eller argumenterer på en klar måte gjør greie for karakteristiske trekk ved tekster har formålstjenlig fagspråk	har hensiktsmessig struktur og god sammenheng viser meget god faglig kunnskap kommenterer eller argumenterer på en presis måte gjør godt greie for karakteristiske trekk ved tekster har presist og formålstjenlig fagspråk		



Informative, argumenterende og resonnerende tekster						
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten	
Informative, argumenterende og resonnerende tekster		har en viss struktur og sammenheng har med noen relevante momenter og/eller eksempler gjør greie for faglige emner på en enkel måte gjengir hovedsyn i noen grad argumenterer på en delvis overbevisende måte har enkle resonneringer har noen oppsummeringer eller enkle konklusjoner viser noe refleksjon bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte	har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng har relevante momenter og/eller eksempler gjør greie for faglige emner på en stort sett klar måte formulerer hovedsyn argumenterer saklig, på en stort sett overbevisende måte har klare resonneringer, viser evne til å drøfte et emne oversiktlig har oppsummeringer eller konklusjoner viser nokså god/god evne til refleksjon bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvet måte	har hensiktsmessig struktur og god sammenheng har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde gjør greie for faglige emner på en presis måte formulerer hovedsyn presist argumenterer saklig, på en overbevisende måte har klare resonneringer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert har poengterte oppsummeringer eller konklusjoner viser meget god evne til refleksjon bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvet og selvstendig		
Samlet vurdering av kort-svar og lang-svar		Samlet sett viser elevsvaret lav kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret meget god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag:	



Kreative tekster

	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten
Kreative tekster		<p>har en viss struktur og sammenheng</p> <p>har med noen relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser at eleven har valgt noen innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser at eleven har valgt noen virkemidler i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer i noen grad</p> <p>viser i noen grad til språklig/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en enkel måte</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser noe kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser noe kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforsker, prøver ut tanker</p> <p>viser til og bruker språklig/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en selvstendig måte</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel, med god bredde</p> <p>viser kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser kreativitet og bruker virkemiddel på en gjennomført måte i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforsker og prøver ut tanker på en selvstendig måte</p> <p>viser til og reflekterer over språklig/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte</p>	
Samlet vurdering av kort-svar og lang-svar		Samlet sett viser elevsvaret lav kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret nokå god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret meget god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag:



Eksamensveiledning

- om vurdering av eksamenssvar

2018

NOR1211-NOR1231 Norsk hovedmål

NOR1212-NOR1232 Norsk sidemål

NOR1218-NOR1231 Norsk for elever med samisk/finsk som andrespråk

Sentralt gitt skriftlig eksamen

Eksamensveiledning for vurdering av sentralt gitt eksamen

Denne eksamensveiledningen gir informasjon om sentralt gitt eksamen i norsk, og hvordan den skal vurderes. Veiledningen skal være kjent for elever, voksne deltakere, privatister, lærere og foresatte i god tid før eksamen. Sensorene må bruke veiledningen som en felles referanseramme i arbeidet sitt.

I denne veiledningen blir «elever» brukt om både elever, voksne deltakere og privatister.

1 Organisering av sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk

Eksamen i norsk hovedmål er obligatorisk på studieforberedende nivå. Eksamen i norsk sidemål er trekkfag for elever, men obligatorisk for privatister. Eksamenstiden er fem timer, og det er ikke forberedelsesdag.

Eksamensoppgavene er knyttet til et utvalg vedlagte tekster. Tekstutvalget er på både bokmål og nynorsk i alle oppgavesettene.

1.1 Nærmere beskrivelse av eksamen

Det overordnede formålet med eksamen er at elevene skal vise norskfaglig kompetanse. De skal lese ulike tekster og kunne sette dem inn i en faglig sammenheng, og de skal skrive en kort og en lengre tekst.

Opgavene er basert på kompetansemålene fra hovedområdene *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur* på Vg2 og Vg3. Oppgavesettene prøver et utvalg av kompetansemålene, men eleven kan likevel vise bred kompetanse i faget. Sensor skal alltid vurdere helheten i svaret.

Alle oppgavene har en kommentar med felles informasjon til elev og sensor om hva som blir forventet av svaret. Kommentarene er et tillegg til kjennetegnene på måloppnåelse til eksamen som du finner på side 7–8 i denne veiledningen.

Kortsvarsoppgavene

Kortsvaret er innført for at eksamen i norsk skal kunne dekke en større faglig bredde enn når eleven bare skriver én tekst. Slik får eleven mulighet til å vise mer av fagkompetansen sin.

Kortsvaret skal være formet som en strukturert og sammenhengende tekst. En god eksamensforberedelse er å trene på å skrive korte, presise svar på faglige spørsmål eller problemstillinger.

Kortsvarsoppgavene kan for eksempel be elevene om å

- skrive en kort informativ eller argumenterende tekst i tilknytning til en vedlagt tekst eller en påstand
- påvise retoriske appellformer i en tekst
- påvise sjangertrekk eller språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- gjøre greie for og kommentere særtrekk ved språket i en eller to tekster
- forklare argumentasjonen i en kort sakprosaetekst
- sammenlikne form og/eller innhold i to korte tekster
- kommentere samspillet mellom elementene i sammensatte tekster
- karakterisere for eksempel en litterær person og vise hvilke virkemidler som er brukt
- bruke et tekstvedlegg som eksempel og skrive en kort tekst med tilsvarende virkemidler eller appellformer

Langsvarsoppgavene

Langsvarsoppgavene er knyttet til vedlagte tekster. Eleven får tre eller fire oppgaver til valg og skal skrive en lengre tekst med god struktur og sammenheng. Det blir ikke oppgitt hvor lang teksten skal være, fordi lengden skal ses i sammenheng med om innholdet er relevant og om teksten er gjennomarbeidet. Langsvarsoppgavene er alltid knyttet til tekstvedlegg, og svaret skal vise både tekstforståelse og skrivekompetanse.

Det er tre hovedgrupper av langsvarsoppgaver:

Saklige, resonnerende tekster: I mange langsvarsoppgaver blir elevene bedt om å skrive saklige, resonnerende tekster. Oppgavene kan bestå av flere deler. Elevene kan bli bedt om å

- *informere* – presentere, forklare eller gjøre greie for et emne
- *argumentere* – grunngi og forsvare synspunkter og meninger
- *drøfte* ulike sider ved en sak for å kunne ta stilling til den
- *reflektere* over et emne eller en problemstilling

Tolkninger og analyser: Dette er oppgaver der elevene skal gjøre greie for form og innhold i tekster ved hjelp av fagspråk og reflektere over tekstene. Det er ingen skarpe skiller mellom tolkning og analyse, selv om begrepet tolkning er knyttet til mening og forståelse. Både i tolkninger og analyser forventes det at elevene kan vise og begrunne hvordan de forstår teksten. Til eksamen bruker vi *tolkning* i forbindelse med skjønnlitterære tekster og *analyse* i forbindelse med sakprosa. Oppgaven kan be om en sammenlikning av flere tekster, eller at teksten blir satt inn i en historisk sammenheng.

Kreative tekster: I noen langsvarsoppgaver skal elevene skrive en kreativ tekst. Dette er ikke én teksttype, men et samlebegrep som omfatter både fortellende, reflekterende og underholdende tekster. Disse oppgavene er mer åpne for individuelle løsninger enn de tidligere essay-, novelle- og kåserioppgavene. Det er viktig å bruke de vedlagte tekstene og svare på oppgaven.

Elevene kan bli bedt om å

- skrive om en påstand, et tema eller ut fra en gitt overskrift
- utforske påstander og emner, prøve ut tanker
- skrive ut fra en gitt synsvinkel
- bruke litterære virkemidler når de skriver
- skrive en tekst som skal brukes til et bestemt formål

Når elevene blir bedt om å utforske, skal de undersøke et gitt emne fra ulike innfallsvinkler. Begrepet ligger nært opp til å reflektere, og blir brukt i noen oppgaver der det passer til temaet. Instruksen åpner for ulike svar.

Begrepet *reflektere* er sentralt i læreplanen i norsk. Både i oppgaver som ber om en resonnerende tekst, i tolkingsoppgaver og i de mer frie kreative oppgavene kan elevene bli bedt om å reflektere. Å reflektere er å tenke gjennom et emne eller en problemstilling for å kaste lys over saken.

OBS: Mange kjennetegn er felles for alle tekster

Mange av kjennetegnene på et godt svar er felles for alle oppgavetyper. Sensor forventer at teksten har hensiktsmessig struktur, god sammenheng og relevante eksempler og momenter. Elevene skal vise norskfaglig kompetanse. Uavhengig av hvilken oppgavetype de velger, kan de også vise selvstendighet og kreativitet i tekstene sine. Det kommer til uttrykk i hvordan de bruker språket, og i ideer, perspektiver og innfallsvinkler. Dette skal sensor honorere når svaret er relevant.

Disse begrepene fra læreplanen blir brukt i eksamensoppgavene:

<i>Presenter ...</i>	<i>Drøft ...</i>
<i>Gjør greie for ...</i>	<i>Reflekter over ...</i>
<i>Forklar ...</i>	<i>Vurder ...</i>
<i>Analyser ...</i>	<i>Kommenter ...</i>
<i>Tolk ...</i>	<i>Bruk kunnskap om ...</i>
<i>Sammenlikn ...</i>	<i>Skriv en resonnerende tekst der du ...</i>
<i>Argumenter ...</i>	<i>Skriv en kreativ tekst der du ...</i>

2 Hjelpemidler

På eksamen er alle hjelpemidler tillatt, bortsett fra åpent Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon. For norsk, samisk, finsk som andrespråk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.

Når elevene bruker nettbaserte hjelpemidler under eksamen, har de ikke lov til å kommunisere med andre. Samskriving, chat og andre måter å utveksle informasjon med andre på er ikke tillatt.

Gjennom opplæringen i faget skal faglæreren veilede elevene i å vurdere hvilke hjelpemidler de vil ha nytte av i arbeidet med å løse ulike typer oppgaver. Det eleven selv, gjerne i samråd med læreren, som vurderer hvilke hjelpemidler som er formålsjenlige.

3 Bruk av kilder

Kilder som blir brukt til eksamen, skal oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem. Eleven skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på alle kilder som er brukt. Dersom eleven bruker utskrifter eller sitater fra nettsider, skal han/hun oppgi nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.

Hvis sensor mistenker at en besvarelse inneholder kopiert materiale uten kildehenvisning, kan besvarelsen sendes til plagiatkontroll.

3.1 Bruk av kilder i norsk

Elevene er ikke pålagt å ta med seg bestemte kilder til sentralt gitt eksamen, og derfor har ingen av oppgavene til eksamen i norsk krav til kildebruk ut over vedleggene i oppgavesettet. Elevene må selv vurdere om det er relevant å vise til kilder i svaret. Når de bruker kilder, skal de vise evne til å velge ut det som har betydning for sammenhengen. Ukritisk bruk av fagstoff som ikke er relevant for oppgaven, vil trekke ned.

Hovedregelen er at elevene skal vise til kildene når de henter informasjon direkte fra noe en annen har skrevet, og når de refererer til saker som det kan være ulike meninger om. Opplysninger som er allment kjent, trenger de ikke å dokumentere.

Elevene skal kunne vise til kilden som referanse i hovedteksten eller som fotnoter og lage en litteraturliste med oversikt over de kildene som er brukt. Til eksamen i videregående opplæring er det viktigere for vurderingen at kildebruken er ryddig og oversiktlig enn at de formelle kravene blir fulgt nøyaktig.

Læreplanene og forskrift til opplæringsloven er grunddokumenter for vurderingsarbeidet. Forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18 slår fast følgende:

Eksamen skal organiserast slik at eleven/deltakaren eller privatisten kan få vist kompetansen sin i faget. Eksamenskarakteren skal fastsetjast på individuelt grunnlag og gi uttrykk for kompetansen til eleven/deltakaren eller privatisten slik den kjem fram på eksamen.

Kompetanse er i denne sammenhengen definert som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave¹. Eksamensoppgavene blir utformet slik at de prøver denne kompetansen. Grunnlaget for å vurdere den kompetansen eleven viser i eksamensbesvarelsen, er kompetansemålene i læreplanen for fag².

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i læreplanene for fag. Grunnleggende ferdigheter blir derfor prøvd indirekte til sentralt gitt eksamen.

Sensor skal vurdere samlet kompetanse slik den fremkommer på eksamen, jf. forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18. Eksamensbesvarelsen blir vurdert av to eksterne sensorer. Dersom disse to er uenige, avgjør en oppmann karakteren, jf. §§ 3-28 og 4.21 i forskrift til opplæringsloven.

4.1 Karakterer

Forskrift til opplæringsloven §§ 3-4 og 4-4 har generelle karakterbeskrivelser for grunnopplæringen:

- a) Karakteren 6 uttrykkjer at eleven/deltakaren har framifrå kompetanse i faget.
- b) Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget.
- c) Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget.
- d) Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget.
- e) Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget.
- f) Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.

Kjennetegn på måloppnåelse i eksamensveiledningen beskriver elevens kompetanse på tre nivåer. Beskrivelsene skal bidra til en felles forståelse av kravene til vurdering og til en rettferdig vurdering.

¹ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

² Forskrift til opplæringsloven §§ 3-3 og 4-3

4.2 Fagspesifikke underpunkter

Det er den samlede kompetansen eleven viser i svaret som ligger til grunn for vurderingen, og det blir gitt én karakter som er felles for kortsvaret og langsvaret. Hvis det ved sensuren blir påvist at deler av eller hele svaret er kopi av tekst som andre har produsert, vil den delen bli vurdert til laveste karakter.

Det er ingen faglig nivåforskjell på innholdet i hovedmåleeksamen og sidemåleeksamen. Matrisen med kjennetegn på måloppnåelse er felles for de to eksamensdagene. Når det gjelder underpunktet om språk og formelle ferdigheter, kan sensorene likevel forvente at elevene behersker hovedmålet sitt noe bedre enn sidemålet.

Kjennetegn på måloppnåelse til eksamen i norsk hovedmål og sidemål

Vg3 studieforbereende og påbygging til generell studiekompetanse

	Karakter 2 Eksamenssvaret	Karakter 3 – 4 Eksamenssvaret	Karakter 5 – 6 Eksamenssvaret
Hoved- inntrykk	<p>er i noen grad et relevant svar på kortsvaroppgaven</p> <p>er i noen grad et relevant svar på langsvareoppgaven</p> <p>viser noe forståelse og bruk av de vedlagte tekstene</p> <p>er enkelt eller uklart formulert</p>	<p>er et stort sett relevant svar på kortsvaroppgaven</p> <p>er et stort sett relevant svar på langsvareoppgaven</p> <p>viser at eleven forstår og bruker de vedlagte tekstene</p> <p>er stort sett godt formulert, med hensiktsmessig ordforråd</p>	<p>er et presist og relevant svar på kortsvaroppgaven</p> <p>er et utfyllende og relevant svar på langsvareoppgaven</p> <p>viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene</p> <p>er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd</p>
Språk og formelle ferdigheter	<p>har sammenbinding mellom setninger og avsnitt</p> <p>viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad</p> <p>viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad</p> <p>skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder</p>	<p>har nokså god/god sammenbinding mellom setninger og avsnitt</p> <p>viser at eleven stort sett mestrer formverket</p> <p>har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting</p> <p>markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte</p>	<p>har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt</p> <p>viser at eleven mestrer formverket</p> <p>har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting</p> <p>markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig</p>
Kortvar	<p>har en viss struktur og sammenheng</p> <p>viser noe faglig kunnskap</p> <p>kommenterer eller argumenterer på en enkel måte</p> <p>peker på noen karakteristiske trekk ved tekster</p> <p>har noe fagspråk</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>viser nokså god/god faglig kunnskap</p> <p>kommenterer eller argumenterer på en klar måte</p> <p>gjør greie for karakteristiske trekk ved tekster</p> <p>har formålstjenlig fagspråk</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>viser meget god faglig kunnskap</p> <p>kommenterer eller argumenterer på en presis måte</p> <p>gjør godt greie for karakteristiske trekk ved tekster</p> <p>har presist og formålstjenlig fagspråk</p>
Informative, argumenterende og resonnerende tekster:	<p>har en viss struktur og sammenheng</p> <p>har med noen relevante momenter og/eller eksempler</p> <p>gjør greie for faglige emner på en enkel måte</p> <p>gjengir hovedsyn i noen grad</p> <p>argumenterer på en delvis overbevisende måte</p> <p>har enkle resonneringer</p> <p>har noen oppsummeringer eller enkle konklusjoner</p> <p>viser noe refleksjon</p> <p>braker eventuelle kilder på en delvis relevant måte</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante momenter og/eller eksempler</p> <p>gjør greie for faglige emner på en stort sett klar måte</p> <p>formulerer hovedsyn</p> <p>argumenterer saklig, på en stort sett overbevisende måte</p> <p>har klare resonneringer, viser evne til å drøfte et emne oversiktlig</p> <p>har oppsummeringer eller konklusjoner</p> <p>viser nokså god/god evne til refleksjon</p> <p>braker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde</p> <p>gjør greie for faglige emner på en presis måte</p> <p>formulerer hovedsyn presist</p> <p>argumenterer saklig, på en overbevisende måte</p> <p>har klare resonneringer, viser evne til å drøfte et emne saklig og nyansert</p> <p>har poengterte oppsummeringer eller konklusjoner</p> <p>viser meget god evne til refleksjon</p> <p>braker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig</p>

Analyser, tolninger og sammenligninger:	<p>har en viss struktur og sammenheng</p> <p>har med noen relevante momenter og/eller eksempler</p> <p>bruker noe fagspråk</p> <p>peker på noen virkemidler i tekster</p> <p>peker på noen sider ved argumentasjon/bruk av appellformer</p> <p>peker på noen sider ved tema/budskap/hovedsynspunkt</p> <p>reflekterer over tekster på en enkel måte, har noen vurderinger</p> <p>sammenlikner noen sider ved tekster</p> <p>viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen</p> <p>bruker eventuelle kilder på en delvis relevant måte</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante momenter og/eller eksempler</p> <p>bruker relevant fagspråk</p> <p>gjør greie for noen virkemidler og viser i noen grad hvordan de fungerer i teksten</p> <p>gjør greie for hovedtrekk i argumentasjon/bruk av appellformer og funksjonen de har</p> <p>gjør greie for tema/budskap/hovedsynspunkt</p> <p>reflekterer over tekster på en relevant måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter</p> <p>sammenlikner tekster på en oversiktlig måte</p> <p>viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med noe forståelse for sammenhengen</p> <p>bruker eventuelle kilder på en relevant og etterprøvbart måte</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante momenter og/eller eksempler, med god bredde</p> <p>bruker presist og relevant fagspråk</p> <p>gjør greie for og vurderer virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten</p> <p>gjør presist greie for argumentasjon/bruk av appellformer og funksjonen de har</p> <p>gjør greie for tema/ budskap/ hovedsynspunkt på en selvstendig måte</p> <p>reflekterer over tekster på en relevant og selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter</p> <p>sammenlikner tekster på en oversiktlig og god måte</p> <p>viser at eleven kan plassere tekster kulturhistorisk, med forståelse for sammenhengen</p> <p>bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig</p>
Kreative tekster:	<p>har en viss struktur og sammenheng</p> <p>har med noen relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser at eleven har valgt noen innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser at eleven har valgt noen virkemidler i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer i noen grad</p> <p>viser i noen grad til språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en enkel måte</p>	<p>har stort sett hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser noe kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser noe kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforsker, prøver ut tanker</p> <p>viser til og bruker språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en selvstendig måte</p>	<p>har hensiktsmessig struktur og god sammenheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel, med god bredde</p> <p>viser kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet</p> <p>viser kreativitet og bruker virkemiddel på en gjennomført måte i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforsker og prøver ut tanker på en selvstendig måte</p> <p>viser til og reflekterer over språklig/kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte</p>
Samlet vurdering	Samlet sett viser elevsvaret lav kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samlet sett viser elevsvaret mest god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget

Karakteren 1 uttrykker at svaret viser svært lav kompetanse i faget, eller at det som helhet faller utenom det som det blir spurt om i oppgaven.



Schweigaards gate 15
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no



Vedlegg 11



Sensorveiledning
Sensorretteiing

24.05.2018

NOR1212-NOR1232 Norsk sidemål

Sluttvurdering i Kunnskapsløftet

Bruk av eksamensrettleiinga og vurderingsskjemaet

Kommentarane i denne sensorrettleiinga skal lesast i samanheng med eksamensrettleiinga i norsk. Eksamensrettleiingane og vurderingsskjema finn du her: <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/>

Alle sensorane skal bruke vurderingsskjemaet til å grunngi karakterforslaget sitt. Det skal bidra til ein felles vurderingspraksis og sikre god kommunikasjon mellom sensorane.

Felles kommentarar til alle oppgåvene

Som sensor skal du vurdere den samla kompetansen eksaminanden viser i kortsvaret og langsvaret.

Opggåvene kan vere fleirledda. Eksaminandane skal svare på alle delane av oppgåva, men sensor skal vere open for at ein kan vekte delane på ulike måtar. Sjå kommentarane til kvar oppgåve.

Mange oppgåver gir høve til å velje ulike perspektiv, og eksaminanden skal kunne finne sin eigen innfallsvinkel for å svare på oppgåva. Sensor skal vere open for ulike løysingar og synspunkt.

Som sensor skal du vere eksaminanden sin «advokat» på den måten at du skal ha ei positiv vurderarhaldning og sjå etter det eksaminanden faktisk meistrar. Matrisen med kjenneteikn reflekterer dette ved å leggje vekt på kva eleven *kan*.

Handskrivne svar

Ansvar for den praktiske gjennomføringa av sentralt gitt eksamen ligg hos skoleeigar (sjå forskrift til opplæringslova § 3-28). Framleis blir nokre svar skrivne for hand. Sensorane skal alltid vurdere svara ut frå kompetansemåla i læreplanen og vurdere heilskapen i svaret.

Bokmål og nynorsk – hovudmål og sidemål

Det er ingen fagleg nivåforskjell på innhaldet i hovudmåleksamen og sidemåleksamen. Matrisen med kjenneteikn på måloppnåing er felles for dei to eksamensdagane, men når det gjeld underpunkta om ortografi og formverk, kan sensorane vente at eksaminandane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet.

Generelt litteratursøk:

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	ERIC, Nordic Journal of literacy, Google Scholar, ISI web of knowledge	Elsevier
Tid	2000 – 2018 (mest sentralt)	Litteratur før 1939. Jeg skal i hovedsak bruke litteratur fra 2000 til 2018, men jeg kan ikke ekskludere tidligere litteratur helt, da det er viktig for meg å involvere det historiske perspektivet for å svare på problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine.
Fokus	Artikler med fokus på digital literacy, styringsdokumenter, og rammeverk for eksamen, samt kompetansemålene for VG3 i norsk hva angår skriftlig kompetanse.	Andre fag og de fire andre grunnleggende ferdighetene
Type aktivitet	Multimodale læringsmetoder intervju med sensorer og sensorrapporter	Observasjon av klasseromsundervisning
Språk	Norsk, svensk, finsk og engelsk	Andre språk
Søkeord	<i>Digital literacy</i> og vurdering, vurdering og <i>digital literacy</i> , <i>digital literacy</i> og eksamen, digital kontekst og eksamen, <i>digital literacy</i> og digital kompetanse, media literacy, eksamen, digital eksamen, digital exam, 21st century skills, didaktikk, vurdering, summativ vurdering og sluttvurdering, assessment, læring, medierende artefakter og medierende redskaper, education og det utvidede tekstbegrepet	
Metode	Søk etter tidligere kvalitative og kvantitative studier på området i andre masteroppgaver, samt søk etter relevant litteratur i Ludvigsenutvalget sin NOU rapport og funn i The Horizon Report.	
Resultat	Det finnes mye forskning, litteratur og definisjoner på begrepet <i>digital literacy</i> . Disse skal jeg forsøke å samle og lage en samlebetegnelse av. Jeg	

	ser også at jeg blir nødt til å avdekke eksamensresultater og se på statistikker som allerede foreligger i forhold til resultater.
--	--

Vedlegg 13

Utvidet litteratursøk:

Referanser	Hentet fra	Søkeord	År	Relevant fordi:
ARTIKLER OG BØKER				
Aagård, T. (2014) <i>Teachers' Approaches to Digital Stories - Tensions Between New Genres and Established Assessment Criteria</i>	Nordic journal of digital literacy https://www.idunn.no/dk/2014/03/teachers_approaches_to_digital_stories_-_tensions_between	“assessment” “teacher” “digital” “literacy”	2014	Jeg fant den i Nordic journal of digital literacy og fordi den tar for seg vurdering i en digital tidsalder.
Arnseth, H.C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). ITU Monitor 2007. <i>Skolens digitale tilstand 2007</i> . Oslo: Universitetsforlaget	Pensumlitteratur	«digital» «skole»	2007	Skolens digitale tilstand er relevant å ha med i studien.

<p>Bakhtin, M. (1988). <i>Det dialogiska ordet</i>. Gråbo: Anthropos</p>	<p>LIBRIS http://libris.kb.se/bib/7752045 http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur</p>	<p>«didaktikk»</p>	<p>1988</p>	
<p>Bakken, A. (2014) <i>Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVAs forskning, notat 30. april 2014</i>. Oslo: NOVA.</p>	<p>NOU-rapporten 2014</p>	<p>«vurdering» «digital literacy»</p>	<p>2014</p>	<p>Standpunktkarakterer vs eksamenskarakter med og uten komponenter av digital literacy.</p>
<p>Berge, K. L., I. S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle (2005) <i>Ungdommers skrivekompetanse</i>. Bind 1. <i>Norsksensuren som kvalitetsvurdering</i>. Oslo: Universitetsforlaget.</p>	<p>NOU-rapporten 2014</p>	<p>«digital literacy»</p>	<p>2005</p>	<p>Sensorarbeid og sensorrapporter blir veldig viktig i min studie.</p>

Berge, K. L., I. S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle (2005) <i>Ungdommers skrivekompetanse</i> . Bind 2. Oslo: Universitetsforlaget.	NOU-rapporten 2014	«digital literacy»	2005	Sensorarbeid og sensorrapporter blir veldig viktig i min studie.
Binkley, M., O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci og M. Rumble (2012) «Defining Twenty-First Century Skills». I Griffin, McGaw og Care (red.) <i>Assessment and Teaching of 21st Century Skills</i> . London & New York: Springer.	NOU-rapporten 2014	«digital literacy»	2012	
Bjørndal, I. (2005) <i>Videregående opplæring i 800 år – med hovedvekt på tiden etter 1950</i> . Halden: Forum Bok.	NOU-rapporten 2014	«digital literacy» «videregående opplæring»	2005	
Björk, S. (2009). <i>Speldesign som didaktisk design</i> . I: Selander, S. & Svärdemo Åberg, E. (red.) <i>Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande</i> . Stockholm: Liber	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/11273555	«digital kompetanse»	2009	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur

Black, P. & Wiliam, D. (1998). <i>Inside the black box. Rising standards through classroom assessment</i> . London: King's College	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/12238796	«assessment»	1998	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Børhaug, K., A.-B. Fenner og L. Aase (red.) (2005) <i>Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv</i> . Bergen: Fagbokforlaget.		«didaktikk»	2005	
Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). <i>How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School</i> . National Research Council. Washington D.C.: National Academy Press.		«læring»	2000	
Bratthammer, Å. (2005). <i>IKT som verkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning</i> . Masteroppgave. Høgskulen Stord/Haugesund.	https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152266/Malm.pdf?sequence=1	«digital kompetanse» «digital dannelse»	2005	Bratthammar benytter i likhet meg med dokumentanalyse som metode. I tillegg skriver hun om skoleutvikling.

Bråten, I. og Olaussen, B.S. (1999). Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.		«læring»	1999	
Dahl, A.G. (2007). Digital eksamen som middel til integrering av IKT i fagene: forutsetninger og læringsresultater. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.	Nordic journal of digital literacy https://www.idunn.no/dk/2008/04/digitale_ressursmapper_somledd_iennystudiestrategi	«digital eksamen» «digital kompetanse» «digital literacy»	2007	
Dale, E. L., B. U. Engelsen og B. Karseth (2011) <i>Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform</i> . Oslo: Universitetet i Oslo.		«digital kompetanse»	2011	
Dede, C. (2010) <i>Comparing Frameworks for 21st Century Skills</i> . I: J. Bellanca og R. Brandt (red.) <i>21st Century Skills</i> , s. 51-76. Bloomington: Solution Tree Press.		“digital literacy and 21 st Century Skills”	2010	
De Corte, E. (2010) <i>Historical developments in the understanding of learning</i> . I H.	NOU-rapporten	«digital literacy and learning»	2010	

Dumont, D. Istance og F. Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. Serie. Paris: OECD Publishing				
Dumont, H. og D. Istance (2010) <i>Analyzing and designing learning environments for the 21st century</i> . I H. Dumont, D. Istance og F. Benavides (red.) The Nature of Learning. Using research to inspire practice. OECD Publishing	http://www.oecd.org/education/ceeri/50300814.pdf	«digital literacy and learning» «21st Century skills»	2010	
Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.) (2003). <i>Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer</i> . Oslo: Abstrakt Forlag.		«vurdering»	2003	
Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Sjøby, M. (2005). ITU Monitor 2005. <i>På veg mot digital kompetanse i grunnopplæringen</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	Pensumlitteratur	«digital kompetanse»	2005	
Erstad, O., S. Amdam, H. C. Arnseth og K. Silseth (2014) <i>Om fremtidens</i>	NOU	«digital kompetanse»	2014	

<i>kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ.</i> Oslo: Universitetet i Oslo.				
Erstad, O. (2010). <i>Digital kompetanse i skolen.</i> Oslo: Universitetsforlaget.	Pensumlitteratur	«digital kompetanse» «digital literacy»	2010	
Erstad, O (2010). <i>Educating the Digital Generation.</i> Nordic journal of digital literacy.	Nordic journal of digital literacy https://www.idunn.no/dk/2010/01/art05	“digital literacy and education”	2010	
European Commission (2008) <i>Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.</i> Luxembourg: European Communities	NOU	«digital kompetanse»	2008	
Fullan, M. (2014) <i>Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker.</i> Oslo: Kommuneforlaget.	NOU	«skoleutvikling»	2014	

Hattie, J. (2009) <i>Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement</i> . London: Routledge.	Pensumlitteratur	«summativ vurdering»	2009	
Hattie, J. og H. Timperley (2007) « <i>The Power of Feedback</i> ». I <i>Review of Educational Research</i> . 77 (1)	NOU	«vurdering»	2007	
Griffin, P., E. Care og B. McGaw (2012) « <i>The Changing Role of Education and Schools</i> » I P. Griffin, B. McGaw og E. Care (red.) <i>Assessment and Teaching of 21st Century Skills</i> . London & New York: Springer.	NOU https://www.springer.com/la/book/9789400723238	«digital literacy and 21st century skills and technology»	2012	
Hodgson, J., W. Rønning og P. Tomlinson (2012) <i>Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring</i> . En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Bodø: Nordlandsforskning	NOU	«digital literacy»	2012	
Hopfenbeck, T. N., M. Kjærnsli og R. V. Olsen (2012) <i>Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser</i>	NOU		2012	

av læringsutbytte og undervisning. Oslo: Universitetsforlaget.				
Jewitt, C. (2006). <i>Technology, literacy and learning. A multimodal approach</i> . London: Routledge.	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/10070406	“tecnology and literacy”	2006	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Kafai, Y. og Resnick, M. (1996). <i>Designing, thinking and learning in a digital world</i> . Mahwah, N.J.: Erlbaum.	Nordic journal of digital literacy	«digital literacy	1996	
Kearney, C. (2013) <i>European mapping of initiatives on the development of key competences</i> . Brussel: KeyCoNet			2013	
Kelly, A. V. (2005) <i>The Curriculum. Theory and Practice</i> . London: SAGE Publications.			2005	
Kereluik, K., P. Mishra, C. Fahnoe og L. Terry (2013). <i>What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21st Century</i>	NOU	“digital learning”	2013	

<i>Learning</i> . I Journal of Digital Learning in Teacher Education, 29 (4)				
KeyCoNet (2013) Country Overview. Norway 2013.	NOU		2013	
Kløvstad, V. og Kristiansen, T. (2003). ITU Monitor 2003. <i>Skolens digitale tilstand</i> . Oslo: Universitetsforlaget.	Nordic journal of literacy		2003	
Kress, G.R. (2003). <i>Literacy in the New Media Age</i> . London: Routledge	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/8608632		2003	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Kress, G.R. (2010). <i>Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication</i> . London: Routledge	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/1167193		2010	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur

<p>Krumsvik, R. (2008). <i>From digital divides to digital inequality —The emerging digital inequality in the Norwegian Unitarian school* Online Submission</i>, US-China Education Review v5 n9 p1-17 Sep 2008.</p>	<p>ERIC http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503011.pdf</p>	<p>digital literacy vs exam</p>	<p>2008</p>	
<p>Krumsvik, R, J, Røkenes, F, M. (2014)Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review,</p>	<p>Nordic journal of digital literacy http://www.idunn.no/dk/2014/04/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teach</p>			
<p>Larson, L, C & Miller, T, N (2011). <i>21st Century Skills: Prepare Students for the Future</i></p>	<p>ERIC</p>		<p>2011</p>	
<p>Lindstrand, F. & Åkerfeldt, A. (2009). <i>En förändring av lärandets kontext – aspekter på lärande i gestaltningsarbete med digitala</i></p>	<p>LIBRIS http://libris.kb.se/bib/1418741</p>		<p>2009</p>	<p>http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-</p>

<p>resurser. I Linderoth, J. (red.) Individ, teknik och lärande. Stockholm: Carlssons.</p>				<p>design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur</p>
<p>Lundgren U.P. (2009) «<i>Political Governing and Curriculum Change– From Active to Reactive Curriculum Reforms. The need for a reorientation of Curriculum Theory</i>». I: Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift 2006:1.</p>	<p>NOU-rapporten</p>		<p>2009</p>	<p>Ferdigheter studenter trenger for samfunnet de skal jobbe og leve bør ikke betraktes som "en ting å undervise", men heller trening integrert over alle læreplaner. Denne artikkelen tar en titt på 21st århundre ferdigheter og hvordan disse ferdighetene direkte påvirker undervisning og læring. Klasseromslærere må være kjent med disse ferdighetene og integrere dem gjennom hele læreplanen. 21. århundre ferdigheter må undervises og integreres i den nåværende læreplanen ved å gi studentene engasjerende læringsmuligheter i autentiske sammenhenger. Forfatterne presenterer noen måter at ferdigheter i det 21.</p>

				århundre kan innlemmes i læreplanen
Repstad, K. og Tallaksen, I. (2006). <i>Variert undervisning – mer læring. Lærerens metodebok</i> . Bergen: Fagbokforlaget.	Pensumlitteratur		2006	
Sandvik, L. V. og T. Buland (red.) (2013) <i>Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)</i> . Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF	NOU		2013	
Sheridan, M.P. & Rowsell, J. (2010). <i>Design literacies. Learning and innovation in the digital age</i> . London: Routledge.	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/12099434		2010	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Selander, S. (2009). <i>Didaktisk design</i> . I Selander, S. & Svärde Åberg, E. (red.) <i>Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande</i> . Stockholm: Liber.	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/11273555		2009	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur

Sivesind, K., K. Bachman og A. Afsar (2003) <i>Nordiske læreplaner</i> . Oslo: Læringscenteret.			2003	
Sivesind, K. (2012) <i>Kunnskapsløftet. Implementering av nye læreplaner i reformen. En synteserapport fra Evalueringen av Kunnskapsløftet</i> . Universitetet i Oslo.			2012	
Säljö, R. (2005). <i>Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet</i> . Stockholm: Nordsedts Akademiska Förlag	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/12086742	«medierende artefakter»	2005	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Säljö, R.(2012). <i>Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems</i>	Nordic journal of digital literacy https://www.idunn.no/dk/2012/01/art08	«digital literacy»		

Sørensen, B.H. (2009). Didaktisk design för «seriösa spel». I Selander, S. & Svärde Åberg, E. (red.) Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande. Stockholm: Liber	LIBRIS http://libris.kb.se/bib/1273555	«digital kompetanse»	2009	http://www.ur.se/Inspiration/Didaktikens-verktyg/Didaktisk-design/Didaktisk-design#4-Referenslitteratur
Trilling, B. og C. Fadel (2009) <i>21st century skills: learning for life in our time</i> . San Francisco: Jossey-Bass	NOU-rapporten https://www.amazon.com/21st-Century-Skills-Learning-Times/dp/1118157060	«21st century skills»	2009	
Trovåg, J. M (2017) <i>Digital eksamen – mer enn strøm på gamle eksamensoppgaver</i> . HVL. Stord. (Trovåg, 2017)	https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2475498/JohanneMarieTrov%C3%A5g.pdf?sequence=1&isAllowed=y	«digital literacy» «eksamen» «vurdering» «mediering» «artefakter»	2017	Tematikken ligner min egen studie, men denne studien tar for seg et annet fag og på et annet nivå.

<p>Edelhard, C. Tømte (2013). <i>Educating Teachers for the New Millennium?</i></p>	<p>Nordic Journal of digital literacy https://www.idunn.no/dk/2013/01-02/educating_teachers_for_the_new_millennium</p>	<p>«digital literacy»</p>	<p>2013</p>	
<p>Valdermo, O. og Eilertsen, T.V. (2002). <i>En læringsbevisst skole</i>. Kristiansand: Høyskoleforlaget.</p>	<p>Pensumlitteratur https://www.cappelen.damm.no/en-laringsbevisst-skole-tor-vidar-eilertsen-odd-valdermo-9788276344691</p>	<p>«vurdering»</p>	<p>2002</p>	
<p>Voogt, J. and N. Roblin (2012) «A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies.» I <i>Journal of Curriculum Studies</i>, 44(3).</p>	<p>https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2012.668938</p>	<p>«knowledge society» «curriculum» «21st century» «competences»</p>	<p>2012</p>	

		«implementation» «assessment»		
Weinert, F. E. (1999) « <i>Concept of Competence</i> » I Rychen, D. and L. H. Salganik (red.) Defining and selecting Key Competencies. Seattle og Göttingen: Hogrefe og Huber.	file:///C:/Users/1610su/an/Downloads/KliemeHatigRauch2010.pdf	«digital kompetanse»	1999	
Wittek, L. og Dysthe, O. (2003). <i>Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning</i> . I: Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.): Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt Forlag.	https://www.idunn.no/dk/2008/04/digitale_ressursmapper_somledd_iennystudiestrategi?languageId=2	«digital eksamen»	2003	
Norsklæreren	Aktuelt tidsskrift		2015-2018	
STYRINGSKJEMPE				
Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)				

St.meld. nr. 33 (1991–92) <i>Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring</i> , Innst. S. nr. 200 (1991–92).			1991-1992	
St.meld. nr. 39 (1983–1984) Datateknologi i skolen.			1983-1984	
St.meld. nr. 24 (1993–1994) Om informasjonsteknologi i utdanningen.			1993-1994	
Rammeverk for grunnleggende ferdigheter	http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no	«rammeverk, digitale ferdigheter» «digital kompetanse»	2012	Dette rammeverket ligger til grunn for undervisningen i alle fag. De fem grunnleggende ferdighetene skal implementeres i alle fag, og da er det nødvendig å vite hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet digital kompetanse.
<i>N39, Normalplan for Byfolkeskolen 1939, tredje opplag</i> , Aschehoug & Co (W. Nygaard) Oslo 1962.			1939	

L60, <i>Læreplan for forsøk med 9-årig skole nr. 5</i> , Aschehoug og Co (W. Nygaard) Oslo 1960.			1960	
M74, <i>Mønsterplan for grunnskolen 1974, Kirke- og undervisningsdepartementet</i> , Aschehoug & Co (W. Nygaard) Oslo 1974.			1974	
M87, <i>Mønsterplan for grunnskolen 1987, Kirke- og undervisningsdepartementet</i> , Aschehoug & Co (W. Nygaard) Oslo 1987.			1987	
L93, <i>Generell del av læreplanen</i> , Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo 1993.			1993	
R94, <i>Læreplaner for videregående opplæring</i> , Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo 1994.			1994	
L97, <i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997</i> , Det kongelige kirke-,			1996	

utdannings- og forskningsdepartement, Oslo 1996.				
LK06, <i>Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006</i> , Kunnskapsdepartementet.			2006	
RUNDSKRIV OG VEILEDNINGER				
Utdanningsdirektoratet (2010) Rundskriv Udir-1-2010. <i>Rundskriv om individuell vurdering</i>			2010	
Utdanningsdirektoratet (2011c) <i>Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere.</i>			2011	
NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida. Kunnskapsdepartementet.			2008	
Krumsvik, Egeland, Kolkin, Sarastuen, Jones og Eikeland. (2013). <i>SMIL-studien. Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående opplæring.</i> Universitetet i Bergen			2013	

Miles, B. og Huberman, A. (1994). <i>Qualitative Data Analysis</i> . London: Sage.			1994	
Monsen, L. og Deichman-Sørensen, T. (1998). <i>En læringskultur i utvikling. Videregående opplæring ved et veiskille</i> . Høgskolen i Lillehammer: Rapport bnd. 7	https://www.idunn.no/dk/2008/04/digitale_ressursmapper_somledd_iennystudiestrategi?languageId=2	«digital eksamen»	1998	
NMC (2017). <i>Digital Literacy Impact Study</i> <i>An NMC Horizon Project Strategic Brief</i> Volume 3.5, November 2017	https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-digital-literacy-impact-study.pdf	«digital literacy»	2017	
<i>NMC 2017 Horizon report.</i>		«21st century skills» «digital literacy»	2017	NMC / CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition undersøker nye teknologier for deres potensiell innvirkning på og bruk i undervisning, læring og kreativ forespørsel i skolene.

<p><i>NMC 2014 Horizon report. Higher education edition</i></p>	<p>http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf</p>	<p>«education» «online learning» «digital literacy»</p>	<p>2014</p>	<p>Inspirert etter BETT-messa i London 2014</p>
<p><i>ITU (2005). Digital skole hver dag – om helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen. Oslo: ITU</i></p>	<p>https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/digital-skole-hver-dag.pdf</p>	<p>«digital kompetanse»</p>	<p>2005</p>	<p>Norsk kontekst</p>
<p>Kunnskapsdepartementet (2003). <i>Program for digital kompetanse 2004–2008.</i></p>	<p>https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf</p>	<p>«digital kompetanse»</p>	<p>2003</p>	<p>Norsk kontekst</p>

OECD (2007). PISA 2006. <i>Science Competencies for Tomorrow's World</i> . Paris: OECD.	file:///C:/Users/1610su/Downloads/Inform ePISA2006-FINALingles.pdf	«competencies» «PISA»	2007	Jeg skriver om kompetansen digital literacy
OECD (2013a) <i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment</i>	http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm	«evaluation» «assessment»	2013	Jeg skriver om vurdering i en digital tidsalder
Learning Environments: A 21st Century Skills Implementation Guide	ERIC http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519461.pdf	«assessment» «skills»	2009	For å lykkes i skolen og livet I det 21. århundre, må studentene støttes i å mestre både innhold og ferdigheter. Denne implementeringsguiden presenterer statsledere, beslutningstakere og skoleledere med vurderingstaktikk og eksempler for å bistå i 21. Century skills

				<p>Fem korte, brukervennlige guider, en for hver av hovedområdene:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Standarder2. Vurdering3. Profesjonell utvikling4. Studieplan og instruksjon5. læringsmiljøer
--	--	--	--	--