

DIGITALISERING SOM STATLIG AVDIDAKTISERING AV KLASSEROMMET

Kaare Skagen
Kaare.Skagen@hioa.no

Kaare Skagen
Professor dr. polit.
Høgskolen i Oslo og Akershus

Ingress

En storstilt innføring av datamaskiner i videregående skole og ungdomsskolen er de siste to tiårene gjennomført uten faglig gjennomtenkning av konsekvensene av dataentusiaster i allianse med nasjonale og regionale politiske eliter. Teknologitetthet i norske klasserom ligger på den absolutte verdenstoppen. Digitaliseringen bygger på konsensus i de politiske elitene, men er kontroversiell i lærerstanden, spesielt digitaliseringen av eksamen, som utvides kraftig i disse dager. IKT i skolen gir mer fusk og plagiat, og svekker tilliten til skolens resultater.

Innledning

I de siste årene har viktige områder i skolepolitikken i hvert fall i de nasjonale politiske elitene blitt mer og mer preget av politisk konsensus. Ikke bare er Kristin Clemets Kunnskapsløftet videreført av tre SV-ministre, men også en reform med betydelige prinsipielle forandringer i lærerutdannelsen for grunnskolen ble gjennomført av den rødgrønne regjeringen under bred enighet i Stortinget. Den nye konsensusen i norsk skolepolitikk sentrerer rundt en styrking av læreren som nøkkelen til den gode skolen. Et hovedpoeng i det vi kan kalle en ny politisk konsensus er at det nå i nær sagt ethvert offentlig dokument om skole og lærerutdanning pekes på læreren som hovedpersonen (St. meld. Nr. 11, 2008- 2009). Nå skal også grunnskolelærerne være faglærere, og Norsk Lærerslags historiske forsøk på å etablere den elevorienterte pedagogikken som profesjonens grunnlag ble bare en parentes (Rovde 2004, s. 92–97).

Den nye betydningen som politikerne tillegger lærerne, betyr ikke at det er samforståelse mellom lærerstanden som skal sette skolepolitikken ut i livet, og alle målsettinger politikerne er enige om. Det er vel dokumentert at regjeringsapparatet hevder å gjenreise lærerens autonomi, samtidig som deler av byråkratiet arbeider hardt for å opprettholde vesentlige, kontroversielle inngrep i lærernes skolehverdag (Elstad 2005). Nedenfor skal jeg undersøke ett eksempel på hvordan slik motsetningsfylt kommunikasjon finner sted. Det gjelder digitaliseringen av norsk skole de siste årene, og spesielt digitaliseringen av eksamen, som utvides kraftig når denne artikkelen blir skrevet. Dette området er av stor betydning for lærernes muligheter til å utøve autoritet i klasserommet, og den tilliten samfunnet kan ha til de kunnskapsresultater som skolen skal dokumentere.

En storstilt innføring av datamaskiner i videregående skole og ungdomsskolen er i de siste to tiårene gjennomført uten faglig gjennomtenkning av konsekvensene, og ble heiet frem av dataentusiaster i allianse med nasjonale og regionale politiske eliter. Teknologitetthet i norske klasserom på ungdomstrinn og i videregående skole ligger på den absolutte verdenstoppen (Krumsvik 2013). Skolens digitalisering er et eksempel hvordan en reform ikke skal innføres i

skolen. Og den er i dag et eksempel på et ustyrlig element i skolen som har betydelig negativ innvirkning på arbeidsmiljø, interesse og prestasjoner. Digitaliseringen har skjedd uten realistiske vurderinger av de didaktiske konsekvensene som måtte komme for lærere og elever som må leve og arbeide i en overdigitalisert skole.

Digitaliseringens første trinn med en storstilt spredning av datamaskiner til elever og skoler, er for lengst avsluttet i videregående skole, og godt på vei inn i grunnskolen. I dag drives det forsøk med digital eksamen i regi av Utdanningsdirektoratet, og hensikten er å innføre digitale eksamener i hele skoleverket.

Understrekingen av lærerens betydning har støtte i empirisk forskning på undervisning og elevprestasjoner (Hattie 2013; Nordenbo mfl. 2008; Opheim mfl. 2010). Uten lærerens gode undervisning kan heller ikke skolen skape gode resultater. Synspunktet er i tråd med et hovedsynspunkt i den kontinentale, didaktiske tradisjonen som fremhever lærerens undervisning og vurdering som like viktig som elevens meningskonstruerende aktivitet (Hopmann 2010). I denne artikkelen skal det vises hvordan sentrale didaktiske oppgaver som tradisjonelt har vært under lærerens kontroll, gjennom direkte og indirekte styring er blitt avdidaktisert i den norske skolen. Dette har i stor grad skjedd under dekke av politisk konsensus i den politiske eliten på nasjonalt plan, og i første omgang ved sviktende oppmerksomhet og faglig oppfølging fra forskerhold – selv om inspirerende kritikk etter hvert fulgte (Elstad 2005; Haugsbakk 2010; Vavik & Arnesen 2012).

Digitalisering av skolen som spydspiss for SKE 1

I 2004 la Utdannings- og forskningsdepartementet frem en handlingsplan *Program for digital kompetanse 2004–2008*, der det ble varslet en storstilt innføring av IKT på alle nivåer av utdannelsessystemet. Forventningene til digitaliseringen av skolen var naturlig nok knyttet til utvikling av kunnskaper og ferdigheter innenfor IKT, der departementet forventet at «alle lærende» skulle kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter til å bruke IKT på en god måte. Men IKT ble også ansett å ha potensial langt utover det å være et verktøy for kunnskapstilegnelse. IKT skulle bidra avgjørende til omstilling og innovasjon i en skole som sårt trengte til forandring. Troen på IKT som reformverktøy ble formulert slik av en rådgiver i et nasjonalt IKT-prosjekt: «... den gamle lærerrollen og den hierarkiske strukturen i skolen må brytes dersom den nye skolen med IKT skal bli en realitet» (Aftenposten 9.11.2000). Sentrale politikere som daværende utdanningsminister Trond Giske delte de euforiske visjonene som IKT skulle realisere. Han mente at IKT ville

«revolusjonere både måten vi lærer og underviser på ... De virkelig store endringene kommer når man får utviklet nye pedagogiske metoder basert på IKT.» «Læreren blir i hovedsak en veileder i stedet for å være en underviser/foreleser ... Skolemesteren er en saga blott!»

Giske protesterte ikke mot at hans tanker ble omtalt som «skolerevolusjon» og «pedagogisk snuoperasjon» (Giske 2000, 2001). Det er usikkert om Giske her bar frem sine egne tanker. Det kom lignende toner fra høyt hold i departementet, der ekspedisjonssjef Ole Briseid var tydelig på at «... datateknologien tvinger frem nye undervisningsmetoder» (Aftenposten 5.7. 2001).² Briseid formulerer tanker fra SKE-pedagogikken som fremstår på linje med sentrale ideer i IKT-ideologien. I tillegg er det verd å merke seg at departementet uttrykker ønske om å styre arbeidsmåtene i skolen, og påvirke lærerrollen i SKE-pedagogikkens retning. Senere

forskningsresultater avkrefter at det er entydige sammenhenger mellom Briseids og Giskes pedagogiske tenkning og bedre kvalitet i skolen (Lyngsnes 2003; Naeslund 2001). Satsningen på IKT i norsk skole var i stor grad båret frem av en teknologioptimisme og et ønske om å reformere skolen. Retningen på reformen var inspirasjon fra tanken om at datamaskinenes popularitet hos barn og ungdom ville skape mer elevorientering og gi bedre motivasjon, læring og gode resultater. En selektiv elevorientering i betydningen mer elevautonomi og elevaktivitet lå til grunn for troen på IKT som verktøy for skoleutvikling.

Siden handlingsplanen ble offentliggjort, har undersøkelser om manglende positive resultater nærmest stått i kø. Bruk av datamaskiner var i de første årene begrenset, men det gjaldt i den første tiden administrativt arbeid for lærerne og lekser for elevene. Etter at de fleste elever i videregående skole og mange i grunnskolen fikk gratis PC på skolen, er datamaskiner i dag til stede i de fleste klasserom. Datamaskiner er likevel ikke blitt en naturlig del av den pedagogiske hverdagen i skolen (Haugsbakk 2010, s.12–14).

Vi kan altså finne en ideologisk profil som begrunner IKT-satsningen i norsk skole i 1990-årene. Eyvind Elstad har karakterisert dette som en blanding av «... teknofetisjisme og anarkistisk bruk av mobiltelefoner og datamaskiner i klasserommet». Elstad har vist hvordan «forsknings- og kompetansenettverket» ITU har hatt vesentlig innflytelse på norsk skolepolitikk.³ Fra 2010 er ITU en del av Senter for IKT i utdanningen.

Satsningen på IKT fikk stort nedslag i Kunnskapsløftet, der kravet om «digitale ferdigheter» ble plassert på linje med lesing, skriving, regning og muntlig uttrykksevne. Dermed har digitaliseringen fått en politisk legitimert plass i skolen som gir rett til betydelig omfang. I det aller siste viser flere undersøkelser at det ikke bare er mangel på positive resultater, men at IKT er blitt en systemhindring for undervisning og læring i mange skoler.

Fra flere hold ble det etter hvert rettet kritikk mot den forenklete troen på IKT som middel til reform og revolusjon av elevenes læring. Kritikken ble i første omgang ikke tatt alvorlig. Der innvendinger kom fra lærerhold, ble de avvist som konservative og bakstreverske. Andre enkeltstemmer ble overhørt også der det kunne vises til solid dokumentasjon (Skagen 2001, 2002). En svensk studie påviste uheldige konsekvenser der elevautonomi ble kombinert med innføring av datamaskiner til alle elever (Naeslund 2001). Krumsvik finner i en studie at 32 prosent av lærerne opplever støy og uro under bruk av IKT. Andre undersøkelser har vist at fra 50 til 63 prosent av lærerne mente at elevene brukte IKT til utenomfaglige spørsmål i timene. Over 72 prosent av lærerne mener at elevens utenomfaglige bruk av IKT i timene er negativt for deres egne faglige prestasjoner og for karakterene. Elever med lang skjermtid har de svakeste karakterene fra ungdomsskolen (Krumsvik 2013).

I klasserommene er det elevene som styrer bruken av datamaskinen. Mens læreren gir fellesundervisning, driver elevene med blogging, Facebook eller nettspill. Mange elever opplever lærerens undervisning som overflødig, og venter med å gjøre faglige forberedelser til rett før en prøve. En hovedkonklusjon fra observasjonsstudier i klasserom er at bruk av datamaskiner ikke er innordnet i undervisningen, men at lærer og elev holder på med forskjellige temaer i timene (Dagsavisen 2014; Aftenposten 2014; Blikstad-Balas 2012).

Beskrivelser av IKT-bruk som konkurrerende aktivitet i klasserommet er helt i samsvar med tankegangen i IKT-miljøer, departement og politikere da grunnlaget ble lagt for IKT-revolusjonen i norsk skole i 1990-årene. IKT ble løsrevet fra didaktisk tankegang, og

utelukkende knyttet til læring og elevaktivitet. Også i dag blir slike synspunkter fremmet fra Senter for IKT, som er Kunnskapsdepartementets stemme i IKT-saker i skolen. Direktør Trond Ingebretsen forklarer hvordan lærerens rolle i løpet av 10–15 år vil bli redusert til å finne IKT-ressurser til elevene. Teknologioptimismen fra 1900-årene lever videre: «Det vil bli mer motivert og engasjert læring ... Før handlet det om å se, høre og huske. Nå vil elevene involveres i mye større grad» (Aftenposten 9.3.2014).

IKT uten didaktikk

Ovenfor er det pekt på hvordan en IKT-ideologi for skolereform i 1990-årene ble lansert i offentlige dokumenter som spydspissen for en reform av norsk skole. I dag er det høy grad av konsensus om at lærerens innsats i stor grad avgjør hvilke faglige resultater elevene oppnår. Det er derfor et interessant spørsmål hvilken rolle og betydning læreren ble tillagt i IKT-visjonene for den nye skolen. Vi etterspør her det didaktiske perspektivet der bruken av IKT er reflektert inn i en forståelse av undervisning, veiledning og vurdering – altså sentrale didaktiske dimensjoner.

Undervisningsbegrepet har en lang tradisjon både i skolens praktiske undervisning og i den teoretiske didaktikken. I et av Herbarts hovedverk, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* fra 1835, er undervisning ett av hovedbegrepene, og didaktikk har i sin greske opprinnelige betydning også undervisning som en av hovedbetydningene (Herbart, 1835; Gudem 2011). Nye medier og ny undervisningsteknologi utvikles allerede fra 1930-årene, og omtales av skolens læreplaner fra de første tiårene frem til 1980-årene som hjelpemidler til undervisningen. Både skolefilmen, lydbåndopptageren, lysbildene, balloptikonet, overheadprojektoren, radioen, gramfonen, språklaboratoriet og fjernsynet omtales positivt i læreplanene, men med en oppfordring til kritisk holdning overfor massemediene. I hele perioden beholdes et dominerende undervisningsbegrep, og dermed et feste i en sentral didaktisk forestilling der læreren har en hovedrolle. Geir Haugsbakk har vist hvordan det på 1990-tallet skjer en markert endring i beskrivelsene av datateknologien sammenlignet med de tidligere omtalene av teknologi i offentlige dokumenter (Haugsbakk 2010).

I 1990-årene skjer det at begrepet «læring» rykker frem og opp til en ny og mer betydningsfull posisjon i IKT-ideologien. Også i det pedagogiske hverdagspråket i skolebyråkratiet, i lærerutdannelsen og blant skolepolitikere er inntrykket at det er gjort en betydningsfull ny oppdagelse i pedagogikken. Samtidig viser internasjonale undersøkelser som PISA og TIMSS at norske elever bare har middelmådige resultater i viktige skolefag og ferdigheter.

IKT-ideologiens fortregning av undervisningsbegrepet og lærerens fagansvar og formidlerrolle foregriper den nye vekten på resultater, læring og regnskapsplikt som nyliberale idealer foreskriver. I en rekke skolereformer er «læringsutbytte» skjøvet frem som viktigst, og for lærerne ser elevens resultater ut til å bli et stadig viktigere kvalitetsmål på deres egen undervisning. Denne «lærologien» eller «resultatismen» overser at også elevenes forutsetninger og arbeidsinnsats er vesentlig for å oppnå gode skolerresultater. Vanlige konsekvenser av «resultatismen» er flere evalueringer og mer måling av både elever og lærere (Ball 2003).

Avdidaktiseringen av IKT kan avleses i skolens læreplaner gjennom språkbruken. På 1980-tallet er det tale om datateknologi som hjelpemidler i fagundervisningen, og uttrykk som

«undervisningshjelpemiddel» blir brukt. Også begrepet «læremiddel» blir mindre og mindre brukt, og også «læremiddel» har vært forstått som et hjelpemiddel for lærerens undervisning. I L97 og Kunnskapsløftets LK06 bruker bare unntaksvis begrepet «læremiddel» (Haugsbakk 2010, s. 99–101). Det skjer nå en språklig betydningsforskyvning slik at IKT-teknologi blir kalt for «læringsverktøy» eller «digitale ressurser». Endringen markerer at det ikke lenger er læreren som skal ha kontroll med datateknologien i skolen, men tvert imot elevene slik de digitale visjonene allerede hadde beskrevet.

Innføringen av en elevstyrt datateknologi har vist seg som en umåtelig effektiv kanal for mediekultur og elevens hverdagskultur inn i skolen. Kombinert med anbefalinger fra høyt hold i departementet om en tilbaketrukket veileder-lærer var dette en sterk allianse som skapte større rom for global mediekultur i alle fag.

Det nødvendige ubehaget ved eksamen

Det ville være direkte usant å si at eksamen er populært, eller at eksamensdager har noen fremskutt plass blant gode minner om skolen. Tvert imot oppleves eksamen som lite hyggelig og forbundet med stress, angst og frykt for å prestere for svakt. Eksamensforskningen har i stor grad støttet opp om dette bildet av eksamen ved at det er forsket mest på seleksjon der det er dokumentert at karakterer ikke er særlig pålitelige vurderinger av studenter. Noe forskning tilsier at karakterer ikke kan forutsi seinere prestasjoner med høy grad av pålitelighet, men andre resultater mener å finne gode sammenhenger mellom skoleprestasjoner, karakterer, eksamen og seinere karriere. Kritikkk har vært rettet mot eksamen fordi den ikke er noen god metode for læring. Fordelene med eksamen er at den gir et prestasjonsgrunnlag som er en oversiktlig og håndterbar måte å fordele adgang på til videre studier eller arbeid. I tillegg har eksamen en disiplinerende og sosialiserende virkning på elever og studenter. Eksamen kan gi bidrag til arbeidsinnsats og selvdisciplin, og eksamen er en nødvendig og vesentlig del av arbeidet med å vedlikeholde og utvikle. Ikke sjelden forveksles eksamen med et læringstiltak for elever, mens det i virkeligheten er en konstruksjon av institusjonell kunnskap. Både historisk sett og i dagens skolesystemer sikrer likevel karakterer og eksamen at prestasjoner er viktigere enn sosiale og økonomiske posisjoner og bakgrunn når det gjelder adgang til utdannelser og ettertraktede stillinger i arbeidslivet (Kvale 2000; Klafki 2005, s. 239–256). Kritikken av eksamen de siste tiårene har likevel gjort det lettere å eksperimentere med eksamensformer.

Kvale fremhever kunnskapsperspektivet som det avgjørende i forståelsen av hva eksamen er og hvordan den fungerer. Eksamen er ikke en vurdering av en elev, men av elevenes kunnskap i et fag eller kunnskapsområde. Eksamensinstitusjonen inneholder en rekke mekanismer som er med på å avgrense, utvide, bestemme og formidle hva slags kunnskap som er gyldig i faget. Eksamenskravene til elever gir melding om hva slags kunnskap som de skal satse på å tilegne seg, og hva som er verdt å mestre. Eksamen er ikke en pedagogisk prosess som skal utvide elevens kunnskap, men en utvelgelse av kunnskap basert på faglig gyldighet som konstrueres i samtale mellom kompetente lærere. Eksamensvurderinger og sensurmøter vedlikeholder og videreutvikler kunnskapsgrunnlaget for fagene i skolen. Eksamen og vurdering er på samme måte som undervisning en vesentlig didaktisk dimensjon både i det daglige klasseromsarbeidet og i skolesystemet.

IKT kan underminere tilliten til skolen

I Norge er ikke juks og plagiat i skoleelevers arbeider registrert slik at vi har noen fullstendig oversikt. Antallet tilfeller stiger ved universitetene, og internasjonalt har tilfeller av plagiat vært økende de to siste tiårene. Omfattende undersøkelser fra USA viser at mellom 30 og 60 prosent av elevene sier at de har kopiert dokumenter og/eller plagiert andres arbeider fra Internett. Alle som har arbeidet med spørsmålet ser ut til å mene at plagiat fra Internett eksisterer i betydelig omfang og er økende (Skaar & Hammer 2013).

Et betydelig omfang av plagiat kan ha negative virkninger på tilliten som samfunnet utenfor må ha til skolen. En vesentlig del av skolens samfunnsansvar er at den kan bedømme kunnskap og ferdigheter på en så rettferdig og objektiv måte som mulig. Skolens vurdering kommer til uttrykk i karakterer som er samlet på et vitnemål til hver elev ved avslutningen av skolegangen. Vitnemålet er i hovedsak en beskrivelse av en enkeltelevs prestasjoner, kunnskaps- og ferdighetsnivå ved avslutningen av arbeidet i fagene. Vitnemålet er et dokument av stor betydning for videre skolegang og studier, og på lengre sikt for karriere i arbeidslivet. Derfor må det alltid være en høy grad av pålitelighet knyttet til grunnlaget for vitnemålet.

Plagiat eksisterer i stor grad også i norsk skole. En undersøkelse fant at 75 prosent av elevene i en undersøkelse plagierte gjennomsnittlig 25 av tekster de leverte inn til vurdering. Elever med bedre karakterer plagierte mindre enn elever med svakere karakterer (Skaar 2013). Fra lærerhold har det i lang tid vært påpekt at bruk av Internett på prøver og eksamen gjør det umulig for lærerne å kontrollere om elevene leverer resultater av selvstendig læring, eller serverer plagiat fra Internett. Også blant elevene er det svært delte meninger om bruk av Internett på eksamen. Lærere hevder at de kan observere mange spor etter juks, f.eks. bruk av digitale oversettelsesprogrammer på fremmedspråkprøver, men at dette er vanskelig å bevise. Noen forskere sitter fremdeles fast i IKT-euforien fra 1990-tallet, og gleder seg over at digitaliseringen erobrer mer og mer av eksamen. Dette ser ut til å basere seg på en forestilling om at eksamen er en læringsbegivenhet og ikke en kontrollprøve. Tanken om at eksamen må bli mest mulig lik læring der elementer av kontroll, usikkerhet og kunnskapskrav dominerer, har røtter i den elevorienterte pedagogikken (Aftenposten 5.1.2012, www.norsklektorlag.no).

Forsøk + positiv evaluering = reform

Utdanningsdirektoratet har i 2012 og 2013 gjennomført forsøk med eksamen med tilgang til Internett noen fag på 35 forsøksskoler, 83 lærere, 67 sensorer og omtrent 1000 elever. I 2014 fortsetter forsøket i utvidet form. Hensikten med forsøket er å forberede innføringen av digital eksamen. Forsøket følger et kjent mønster i norsk skolepolitikk: først settes et forsøk i verk, så kan det konstateres at forsøket er vellykket, og deretter utvides forsøket helt til det kan gjennomføres som gjeldende politikk. Det er ikke særlig overraskende at utvalget av skoler i forsøket var preget av skoler som på forhånd var opptatt av å utvide bruken av IKT (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 4). Forsøksvirksomheten med digital eksamen er politisk klarert med ledelsen i Kunnskapsdepartementet, men gjennomføres og evalueres i regi av Utdanningsdirektoratet. Evalueringen er gjennomført av konsulentfirmaet Rambøll, men det opereres med anonyme forfattere. Det er derfor ikke mulig å vite hvilken faglig kompetanse forfatterne av rapporten har (Utdanningsdirektoratet 2012, 2013).

I 1950-årene ble grunnlaget for en voksende forsøksvirksomhet i norsk skole lagt.

Arbeiderpartiet satte i verk en forsøksvirksomhet i stor skala for å skape et empirisk grunnlag for skolereformer og tiltak. Forsøksrådet for skoleverket ble oppnevnt for å lede og samordne

virksomheten, som skulle være forskningsbasert. Men Forsøksrådet ble preget av forsøk på å gjennomføre Arbeiderpartiets skolepolitiske mål. Den sterke optimismen blant Arbeiderpartiets skolepolitiske tilhengere førte til at alt som smakte av vitenskap og forskning, ble et vikarierende motiv for å få i gang et Forsøksråd med vide fullmakter (Telhaug & Mediås 2003). Både forsøksvirksomheten under Forsøksrådet og Utdanningsdirektoratets prosjekt for å forberede innføringen av digital eksamen i skoleverket handler om å sette i verk politiske tiltak i skolen som ikke har tilstrekkelig forskningsbasering.

Forsøket med digital eksamen i 2012 omfattet 15 videregående skoler i programfagene Internasjonal engelsk og Reiseliv og språk 2. Rambølls rapport konkluderer positivt med at de «.. fleste skoler har hatt en vellykket gjennomføring...», kjennetegnet bl.a. ved bevisstgjøring om fusk og plagiater, opplæring i IKT og øving i kildebruk på Internett. Rapportens konklusjon angående fusk og plagiater er lite overbevisende. Det vises til at elevene selv i liten grad oppgir å ha fusket eller plagiert, men at de har flere muligheter til å kommunisere med andre under digital eksamen. Enkelte elever kjenner heller ikke godt til hva som er fusk og plagiater, opplyses det i rapporten (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 47). Likevel hevder rapporten at et av kjennetegnene på den vellykkede gjennomføringen nettopp er «fokus på kritisk kildebruk» (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 46). Det er ikke solid at rapporten baserer sin konklusjon på elevs selvrapportering på såpass følsomme temaer. Også selvrapporteringen oppgir mer fusk og plagiater ved digitale eksamener enn ved eksamener uten Internett-tilgang (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 21).

Konklusjonene i rapporten er preget av et ønske om å gi en positiv vurdering av forsøket med digital eksamen. Rapporten slår i konklusjonen fast at forsøket er vellykket, men dokumenterer samtidig betydelige betenkeligheter med gjennomføringen og konsekvensene av forsøket. Elevene i forsøket hadde muligheter for å kommunisere med andre utenfor og i eksamenslokalet (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 47). Rapporten hevder at det er tilstrekkelig med kun manuell kontroll, dvs. eksamensvakter, for å sikre mot juks. I rapporten mener over halvparten av lærerne ved forsøksskolene at digital eksamen er usikker når det gjelder juks.

I begrunnelsen for å starte forsøket med digital eksamen viste Utdanningsdirektoratet til henvendelser fra skoler som ønsker å benytte seg av digital eksamen. Rapporten fra forsøkets første år viser gjennomgående at elevene er mer positive til flere sider ved digital eksamen enn lærerne. Lærerne ved referanseskolene som arrangerte eksamen uten digital tilgang, er langt mer sikre enn kollegene ved forsøksskolene på at eksamensformen er bedre egnet til å vurdere elevenes kompetanse. 40 prosent av lærerne som deltok i forsøket, mener at digital eksamen ikke er noen god løsning (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 27–42).

På samme måte konkluderer Utdanningsdirektoratet i sin oppsummering av forsøket med digital eksamen i 2013 at prosjektet har vært vellykket. Forsøket er dette året utvidet til 35 skoler og omfattet fagene Internasjonal engelsk, Reiseliv og språk, Medie- og informasjonkunnskap 2 og Rettslære 2. På Direktoratets nettside heter det at «elever og lærere er i det store og hele positive til eksamen med tilgang til Internett». Flere positive resultater som nevnes, er at et flertall av elever og lærere ser positivt på ordningen, og at eksamensformen fører til økt vektlegging av «kildehenvisning og kildebruk». Eksamensformen gir ingen fortrinn til grupper av elever, og det er små forskjeller på eksamensresultater mellom elever som har hatt adgang til Internett og elever som ikke har hatt det (www.udir.no).

I vurderingen av fusk og plagiat ved digital eksamen konkluderer rapporten med at «Tilgang til Internett under eksamen fører ikke til økt fusk og plagiat». Samtidig oppgis det at 7 sensorer under sensureringen finner mer plagiat i besvarelser fra digital eksamen enn fra eksamen uten tilgang til Internett (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Rapporten melder også at eksamensvaktene har begrensede kontrollmuligheter under eksamensgjennomføringen, og vaktene makter ikke å kontrollere elevenes bruk av Internett. Det går frem av rapporten at elevene hadde adgang til såkalte «chattefelt» under eksamen (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 30).

Rapportene viser til langt lavere tall for plagiat enn relevant forskning. Erfarne lektorer har i årevis hevdet at problemet med adgang til Internett under eksamen er at det blir uoverkommelig for sensorene å vurdere hvilke kilder elevene har brukt (Paulsen 2014). Dette poenget drøfter ikke rapportene. Rapportene er derfor utilfredsstillende og lite å bygge på i vurderingen av hvordan digital eksamen virker. Rambøll-rapporten viser bare til synspunkter på fusk og plagiat. Forfatterne har ikke gjort noen selvstendig vurdering av hvorvidt det virkelig er tale om fusk eller plagiat.

Avslutning

Digitaliseringen av skolen demonstrerer avstanden mellom de politiske og teknologiske elitene og store deler av lærerstanden. Første fase av digitaliseringen i 1990-årene skjedde ved at en euforisk IKT-ideologi fikk fotfeste i departementet, og storstilte innkjøp av datamaskiner til elevene har ført til at norske elevers bruk av dem i klasserommet må avgrenses til faglig virksomhet (Krumsvik 2013). Det er åpenbart og ukontroversielt at IKT kan være et nyttig hjelpemiddel i undervisning. Det ser likevel ut til at Kunnskapsløftets oppløfting av IKT-ferdigheter på linje med å lese, skrive, tale og regne sammen med sjenerøs utdeling av laptopper til norske elever, har skapt noe av et monster i klasserommet. Det krever for mye tid og anstrengelser at lærere hele tiden skal overvåke de tekniske dingsene i klasserommene. Kritikkk av digitaliseringen blir møtt med krav om at det er lærerens ansvar gjennom god klasseledelse å sørge for at bruk av PC, mobiltelefoner og andre tekniske dingser blir underlagt didaktisk kontroll. Likevel viser en stor komparativ undersøkelse at 32 % av norske elever mener at digitale vaner hindrer dem i å nå sine faglige mål. I Finland svarer bare 13 % det samme.

IKT-invasjonen har etablert et sterkt og forførende rom midt i lærerens undervisning der elevenes hverdagsliv kan utfolde seg. Det som ikke lyktes med den elevorienterte pedagogikken, det har datamaskiner sørget for; og det datamaskiner ikke makter, vil smartphoner, lesebrett og andre teknologiske kjæledyr klare – det dominerende budskapet i disse mediene handler alle om elevenes hverdagskultur og bare unntaksvis om skolens faglige prosjekt.

De politiske elitene og IKT-miljøer har fylt klasserommene med hindringer for vellykket faglig undervisning og læring, og sendt regningen til lærere og elever. Neste skanse i IKT-korstoget er de tradisjonelle skoleeksamenene som skal erstattes med digital eksamen. Det er uenighet og uro blant store lærergrupper over denne utviklingen, ikke minst blant de mest erfarne og høyest utdannede lærerne og lektorene. Forsøkene med digital eksamen er eksempler på indirekte politisk styring som er på kollisjonskurs med store lærergrupper. Det er saksforhold med faglig tyngde mot innføring av digital eksamen, men disse argumentene blir underkommunisert i Utdanningsdirektoratets presentasjoner av forsøket.

Digitaliseringen kan gradvis sørge for at eksamen mister sin betydning som disiplinerende faktor, og at eksamensresultatene ikke lenger kan anses som pålitelige. I dag er det en tydelig skolepolitisk enighet om at lærerens autoritet og skjønn skal være definerende og styrende i klasserommet innenfor de rammer som læreplaner og profesjonelle standarder setter.

IKT-interessegrupper er bygget inn i Kunnskapsdepartementets byråkratistruktur. Fra 1990-årene av har IKT-tilhengere vært etablert i maktposisjoner. Deres visjoner for skolen er smuldret bort, men fortsatt utvider IKT sine områder til skade for skolens virksomhet. Mot til å bryte med konsensus i elitene er sjelden å se blant politikere. Derfor er sjansene for at IKT-monsteret blir didaktisert, kanskje ikke så store. Derimot er det liten tvil om at en digitalisering av alle eksamener i skolen vil føre til sterk eksamensstyring av undervisningen i resten av skoleåret. En vesentlig del av denne styringen vil bestå i en konstant og kanskje økende bruk av datamaskiner og nettbrett – med og uten lærernes didaktiske styring.

Fotnoter

1 Fra 1970-årene fikk nye ideer fotfeste i den akademiske pedagogikken og etter hvert også i skolen. Den nye pedagogikken hadde støtte på venstresiden i politikken, og var opptatt av elevenes interesser, personlige selvutfoldelse og autonomi. Kritikkk ble fremmet mot faglighet og kulturformidling, og lærerrollen skulle bevegges fra formidling i retning av veiledning og støtte. Telhaug har kalt denne retningen «den samfunnskritiske og elevsentrerte pedagogikken» (SKE-pedagogikken) (Telhaug 2008). Steinar Kvale har hevdet at denne pedagogikken prioriterer elevenes kortsiktige interesser foran deres langsiktige, og kalt den for tradisjonsnedbrytende (Kvale 2004, s.35).

2) Briseid sa følgende til Aftenposten: «Departementet har lenge ønsket ... mer prosjektarbeid, mindre tavleundervisning og mer problembasert læring. Elevene skal i større grad arbeide selvstendig og i grupper med problemstillinger de selv har utviklet. Lærerne blir mer en veileder enn en foreleser, og datateknologien tvinger frem nye undervisningsmetoder». (Her sitert fra Elstad 2005).

3) Sentrale ITU-forskere drømmer om mer elevautonomi, og finner det «...sjokkerende...» at 88 prosent av lærerne i en av ITUs egne undersøkelser «... har ...svart på kategoriene «svært viktig» eller «viktig» på påstanden om at «disiplin er et aspekt for at elevene skal lære bedre» (Elstad 2005).

Litteraturreferanser

Aftenposten 1.8.2001. Inge Lønning setter Norge tiår tilbake.

Aftenposten 14.1.2014. PC-bruk i timene: Facebook, spill, chat, blogger, nettaviser – og litt til.

Aftenposten 9.3.2014. Slik endrer teknologi lærerrollen.

Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), s. 215–228.

- Blikstad-Balas, Marte (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School - What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital literacy*, No.2.
- Clemet, Kristin (2004). Den norske skolen kan bli bedre. *Aftenposten* 9. januar 2004
- Dagsavisen* 20.8.2014. Fyller skoletimene med datamoro.
- Eldar Dybvik(2000). IKT som spydspiss i skoleutvikling. *Aftenposten* 9.11.2000.
- Elstad, Eyvind (2005). Om prosessstyring og resultatstyring i utdanningspolitikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (2), s. 132-143.
- Frykman, Jonas (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiske Media.
- Giske, Trond (2000). Giske venter skolerevolusjon. *ITU-magasinet* 7.8.2000.
- Giske, Trond (2001). Foredrag ved Høgskolen i Vestfold.
- Gundem, Bjørg Brantzæg (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, John (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugsbakk, Geir (2010). *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Herbart, Johan Friedrich (1980). *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck
- Hopmann, Stefan (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad & Willbergh.
- Karseth, Bjørg, Møller, Jorunn & Aasen, Petter (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Karseth, Bjørg, Møller, Jorunn & Aasen, Petter: Opptakten. I Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang (2005). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Krumsvik, Rune J.(2013). Klasseleing i teknologitette klasserom i ungdomsskulen og den vidaregående skulen. I Krumsvik, Rune & Säljö, Roger
- Krumsvik, Rune Johan & Säljö, Roger (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *UNIPED*, no. 3, s.

- Kvale, Steinar (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. I Krejsler, J.: *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikken*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Rapport 21. Oslo: SSB.
- Langfeldt, Gjert (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyngsnes, Kitt (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis: en kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Trondheim: NTNU.
- Midtsundstad, Jorunn & Willbergh, Ilmi (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, Jorunn & Sundli, Liv (2007). *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Naeslund, Lars (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Nordenbo, Sven Erik, Larsen, Michael Sjøgaard, Tiftikci, Neriman, Wendt, Rikke Eline & Østergaard, Susan (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Opheim, Vibeke, Grøgaard, Jens B. & Næss, Terje (2010). *De gamle er eldst?* Rapport 34/20120. Oslo: NIFU.
- Paulsen, Gro Elisabeth (2014). Vil ha todelt eksamen i fremmedspråk. *Lektorbladet*, 2 (13)
- Rovde, Olav (2004). *Vegar til samling. Norsk Lærarlags historie 1966–2001*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Røe Isaksen, Torbjørn (2014). Store reformer er både nødvendige og mulige, men de er også vanskelige. *Morgenbladet*, No. 3, s. 48.
- Skaar, Håvard & Hammer, Hugo (2013). Why students plagiarise from the internet: The views and practices in three Norwegian upper secondary classrooms. *International Journal for Educational Integrity*, 9 (2), s. 15–34.
- St.meld. Nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal & Mediås, Odd Asbjørn (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2008). Pedagogikkens fall. *Morgenbladet* 8.–14. februar.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Evalueringsrapport av eksamen med tilgang til Internett*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Sluttrappport. Evaluering av eksamen med tilgang til Internett*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2013a). Hentet fra www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ramboll/Eksamen

Utdanningsdirektoratet (2011). Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Erfaringer-og-vurdering-av-eksamen-2011-og-2012>

Vavik, Lars & Arnesen, Thomas (2012). Det evige og det flyktige. *Bedre Skole*, nr. 1, s. 53–57.

Aasen, Petter (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst (s. 23–44 i Møller og Sundli).