

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i digital læringsdesign
Mai 2023

Formativ vurdering i forskjellige land i Afrika og Asia

En kvalitativ studie

Anders Åsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært veldig lærerikt og krevende. Jeg har fått ny innsikt som jeg vil ta med meg videre.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine informanter i henholdsvis Uganda og Nepal. For meg var det veldig interessant og lærerikt å snakke med dere.

Takk til Anne-Grete Åsen for gjennomlesning av oppgaven og bistand ved oversetting til engelsk.

En stor takk til Steinar og Rolf for kloke ord, innspill og veiledning. Det har hatt stor betydning for at jeg kom i mål. Takk til Leikny og Monica for kontakt og introduksjon i forhold til intervjuene.

Oslo, mai 2023

Anders Åsen

Abstract

The topic of this master's thesis is formative and summative assessment in Africa and Asia. Many immigrants come from these parts of the world, and most of them go through language teaching in Norwegian. The question is with what type of teaching background do they meet the teaching at the Norwegian courses?

My thesis question is

How is formative and summative assessment practiced in Africa and Asia?

For the teaching of immigrants to be as good as possible, it is important to understand what type of assessment related experiences Asian and African immigrants have. This way teachers will know what to expect from immigrants in terms of their knowledge and skills regarding assessment.

This thesis will, through searches and qualitative interviews, examine how formative and summative assessment are practiced in Africa and Asia. The selected literature is linked to a methodical inclusive research synthesis, and the qualitative interviews are conducted as semi structured interviews on Zoom. This will be treated with a mixed methods and mixed methods approach, even though the terms are controversial.

The analysis is conducted using thematic analysis, and the literature and the semi structured interviews must be seen in context.

The studies used in this thesis indicate little use of formative assessment in Africa and Asia. This has to a large degree been confirmed by the interviewees. Summative assessment dominates and is important to teachers, students, and parents. Neither the form of the teaching nor the form of the assessment are adapted to formative assessment. According to my interviewees was the access to digital tools limited. They also informed about the absence of computer laboratories which complicates the use of digital tools in assessment situations.

In future studies, it will be interesting to examine how immigrants in Norway acquire skills in formative assessment, also in combination with digital tools.

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er formativ- og summativ vurdering i Afrika og Asia. Det kommer mange innvandrere fra disse delene av verden, og de fleste gjennomfører norskopplæring. Spørsmålet er med hvilken undervisningsbakgrunn møter de undervisningen på norskkursene?

Min problemstilling er:

Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?

For at undervisningen av innvandrere skal bli så god som mulig, er det viktig å forstå hvilke erfaringer innvandrere fra Asia og Afrika har med seg i forhold til vurdering, slik at lærere har kunnskap om hva man kan forvente at innvandrere har med av kunnskaper og ferdigheter i forhold til vurdering.

I denne oppgaven skal jeg undersøke ved hjelp av søk og kvalitative intervjuer hvordan formativ- og summativ vurdering praktiseres i Afrika og Asia. Den utvalgte litteraturen er knyttet sammen i en metodisk inkluderende forskningssyntese, og de kvalitative intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer over zoom. Jeg vil behandle dette med en mixed methods og mixed methods reseach tilnærming, selv om begrepene er omstridt.

Analysen er gjort ved hjelp av thematic analysis, og litteraturen og de semistrukturerte intervjuene ses i sammenheng.

Studiene som er benyttet i denne oppgaven viser lite bruk av formativ vurdering i Afrika og Asia. Dette blir langt på vei også bekreftet av intervjuobjektene. Det er summativ vurdering som dominerer og som er viktig både for lærere, elever og foresatte. Verken undervisningsformen, vurderingsformen eller videre løp er tilrettelagt for formativ vurdering. Tilgangen til digitale verktøy var begrenset ifølge mine intervjuobjekter. Disse fortalte om fravær av datalaboratorier som vanskeliggjør bruk av digitale verktøy i vurderingssituasjoner.

I den videre forskningen vil det være interessant å se på hvordan innvandrere i Norge tilegner seg ferdigheter i formativ vurdering, og også i kombinasjon med digitale verktøy.

INNHold

Forord	ii
Abstract	iii
Sammendrag	iv
Kapittel 1 innledning	1
1.1 Bakgrunn – interesse, temaets aktualitet	1
1.2 Formål/relevans	2
1.3 Spesifisering/avgrensing	2
1.3.1 Begreper	3
1.4 Oppsummering kapittel 1	3
Kapittel 2 Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Teori om vurdering.....	4
2.1.1 Teori om vurdering med digitale verktøy	5
2.3 Oppsummering kapittel 2	6
Kapittel 3 Metode	7
3.1 Paradigme, ontologi og epistemologi	7
3.2 Forskningsdesign	8
3.2.1 Pilotsøk	10
3.2.2 Litteratursøk	10
3.2.3 Systematisering av litteratur	11
3.3 Analysemetode.....	12
3.3.1 Fase 1.....	13
3.3.2 Fase 2.....	13
3.3.3 Fase 3.....	13
3.3.4 Fase 4.....	14
3.3.5 Fase 5.....	14
3.3.6 Fase 6.....	15
3.4 Troverdighet og autentisitet (validitet og reliabilitet)	15
3.4.1 Etikk	16
3.5 Oppsummering kapittel 3	17
Kapittel 4 Resultater og diskusjon.....	18
4.1 Tidligere forskning på formativ vurdering i forskjellige land i Asia og Afrika	18
4.1.1 Studier som blir benyttet av beslutningstakere.....	18
4.1.2 Studier med geografi som utgangspunkt.....	19
4.1.3 Studier som setter søkelyset på formativ vurdering i undervisningen.....	21

4.1.4 Studier som setter søkelyset på lærer-/førskoleutdanning	24
4.1.5 Studie om bruk av digitale hjelpemidler i leseopplæringen	24
4.2 Analyse	25
4.3 Oppsummering kapittel 4	34
Kapittel 5 Oppsummering og videre forskning	35
5.1 Videre forskning	37
5.2 Begrensninger og svakheter	38
6 Litteraturliste.....	39
Vedlegg 1 – Intervjuguide	44
Vedlegg 2 – Oversikt over litteratur som er inkludert i analysen	45
Vedlegg 3 – Godkjenning NSD.....	50

Kapittel 1 innledning

Vurdering er viktig i læringsarbeid. Jeg er interessert i møtet mellom innvandrere fra Afrika og Asia og vurdering i Norge.

Denne oppgaven skal se på hvordan undervisningen og læringsutbyttet i utviklingsland er med søkelys på Afrika og Asia. Vurdering for læring har blitt mye benyttet i Norge og i den vestlige verden. Formativ vurdering, vurdering underveis i læringsprosessen mot summativ vurdering ble aktualisert av blant annet Black og Wiliam (2006) og Hattie og Timperley (2016). Har formativ vurdering direkte overføringsverdi til innvandrere som skal lære norsk, men som kommer fra et helt annet utdanningssystem?

1.1 Bakgrunn – interesse, temaets aktualitet

Jeg har jobbet som lærer på Helsfyr Voksenopplæring (VO) i over seks år, og jeg har følt på hvor forskjellig tilnærmingen til undervisning er blant våre deltakere og grunnskoleopplæringen i Norge som jeg har erfaring fra. Deltakerne på Helsfyr VO må oppfordres til å bruke fornavn istedenfor å si «lærer» når de henvender seg til læreren. I hjemlandet til deltakerne er omgangsformen mellom lærer og elev preget av en mer formell tone enn i norsk skole. Denne tilnærmingen og at skolen benytter formativ vurdering, har gjort meg nysgjerrig på hva våre deltakere har med seg av holdninger og opplevelser knyttet til undervisning. Det er også en nysgjerrighet på deltakernes forhold til formativ vurdering, og hvordan dette påvirker undervisningen av voksne innvandrere fra forskjellige land i Afrika og Asia.

Norsk skole tilstreber seg å forklare hvorfor forskjellige emner skal læres, gi forståelse i fagene og ha klare undervisningsmål. Hvis deltakerne er mer vant til utenatlæring med liten grad av forståelse og ingen klare mål. Stilles det krav til deltakerne de ikke er i stand til å oppfylle. Det er et område jeg ønsker å belyse. Fra hjemmesiden til Oslo voksenopplæring Helsfyr står det:

Oslo VO Helsfyr bruker læringsstrategier og vurderingspraksiser som vektlegger at vurderingen skal føre til økt læring.

Det å lære er hardt arbeid. Vi utvikler metoder som gir deltagerne verktøy for å kontrollere sin egen læring. Vi formidler og modellerer gode læringsstrategier. Vi legger videre vekt på elevaktiverende metoder. Samarbeid for læring gir gode resultat.

Jeg har valgt en metodisk inkluderende forskningssyntese og kvalitative intervjuer da jeg mener artikler som omhandler formativ og summativ vurdering fra land i Afrika og Asia gir en god inngang til å belyse min problemstilling. Metodisk inkluderende forskningssyntese brukes for å sammenfatte litteratur fra tidligere forsøk og studier for å finne sammenfallende eller motstridende data (Cohen et al., 2018, s. 427-428). Artiklene jeg benytter er transparente i forhold til metode og språklige utfordringer, da flere artikler handler om innlæringen av engelsk med et annet morsmål. Artiklene benytter i stor grad velkjente teorier om formativ vurdering som Black og Wiliam (2006) og Hattie og Timperley (2016). I min oppgave vil også formativ vurdering være viktig, og da vil også jeg benytte en del av den samme teorien om dette emnet.

Med denne tilnærmingen vil jeg ikke ha noen språklige og begrepsmessige utfordringer som ville vært til stede om jeg skulle gjennomført en kvantitativ eller kvalitativ undersøkelse blant deltakerne

på Oslo voksenopplæring Helsefyr. Det språklige nivået til deltakerne er ikke på et forsvarlig nivå. En kvalitativ undersøkelse vil kunne gi svar på hvordan intervjudeltakernes opplevelse av formative vurderinger, og ikke gi svar på mine spørsmål i forhold til formativ vurdering i Afrika og Asia på systemnivå.

De studiene jeg har analysert har forskjellige utgangspunkt. Derfor har jeg delt studiene inn i forskjellige kategorier for å systematisere disse. Den første kategorien er artikler som blir benyttet av beslutningstakere til for eksempel å utvikle læreplaner. Kategori to har som utgangspunkt geografi, hvor forskjellige land kan sammenliknes eller forskjellige regioner innen et land. I kategori tre er det artikler som setter søkelys på lærerens bruk eller manglende bruk av formativ vurdering i undervisningen. Jeg har også med tre artikler jeg ikke har funnet en kategori til, men de er interessante, fordi de omhandler lærer-/førskoleutdanningen og bruk av digitale hjelpemidler i leseopplæringen.

1.2 Formål/relevans

Problemstilling: Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?

Forskningsspørsmål: Hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg av formativ vurdering med digitale verktøy?

1.3 Spesifisering/avgrensing

Jeg ønsker å belyse skolebakgrunnen med fokus på formativ vurdering til innvandrere fra Afrika og Asia. For å kunne svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre søk på tidligere publiserte studier om emnet, og sammenfatte denne informasjonen i en forenklet forskningssyntese. Metodisk inkluderende forskningssyntese brukes for å sammenfatte litteratur fra tidligere forsøk og studier for å finne sammenfallende eller motstridende data (Cohen et al., 2018, s. 427-428). Jeg anser at denne metoden vil gi svar på problemstillingen med et bredere kunnskapsgrunnlag enn om jeg skal benytte intervjuer på klassenivå eller intervjuer utvalgte deltakere. Jeg anser at språklige barrierer, definisjonen av begreper og kulturbakgrunn vil være problematisk når det gjelder å besvare min problemstilling. Ved å analysere studier fra Afrika og Asia vil jeg på flere nivåer få kunnskap om formativ vurdering i disse landene. I tillegg gjennomfører jeg fire kvalitative intervjuer med to professorer i Uganda og to professorer i Nepal. Disse professorene har gjennomført deler eller hele sin doktoravhandling ved OsloMet. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale, 2009, s. 21). Kvalitative metoder er ikke rettet inn mot å finne årsakssammenhenger, men kan bidra til forståelsen av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 91). Denne todelte metoden mener jeg vil belyse problemstillingen med forskjellige utgangspunkt. Metodisk inkluderende forskningssyntese hvor tidligere forsøk blir belyst, og kvalitative intervjuer hvor intervjuobjektene forteller om hvordan de opplever de aktuelle emnene, og hvordan de opplever relasjonene i vurderingsformene.

I kapittel 2 behandler jeg tidligere forskning om formativ vurdering og vurdering med digitale verktøy.

I kapittel 3 gjør jeg rede for den vitenskapsteoretiske retningen og metodene jeg benytter i oppgaven for å belyse problemstillingen. Jeg beskriver fremgangsmåten for litteratursøk og analyse av litteraturen, og jeg begrunner metodevalgene. Jeg gir en detaljert beskrivelse av litteratursøkene

som er gjort og hvilke resultater de gav. Jeg gjør også rede for kvalitative forskningsintervjuer, og hvorfor det er relevant for mitt prosjekt.

1.3.1 Begreper

Deltakere, elever og studenter blir i oppgaven brukt om hverandre.

1.4 Oppsummering kapittel 1

Jeg har nå beskrevet grunnlaget for oppgaven og hvordan jeg har tenkt til å svare på problemstillingen. Neste kapittel tar for seg en gjennomgang av tidligere forskning på vurdering og vurdering med digitale verktøy.

Kapittel 2 Teori og tidligere forskning.

2.1 Teori om vurdering

Dette kapitlet skal gi et innblikk i tidligere forskning på vurdering og forskning på vurdering med digitale verktøy. Vurdering deles i formativ vurdering som også blir beskrevet som vurdering for læring (VFL), og summativ vurdering som beskrives som vurdering av læring (VAL) (Black & Wiliam, 2006). Summativ vurdering er vurdering for eksempel av en eksamensoppgave og en sluttvurdering av et kurs eller etter endt skolegang. Formativ vurdering er vurdering underveis i en læringsprosess. Hvordan kan digitale verktøy støtte formativ vurdering?

Ifølge Black og Wiliam (2006) er det to aspekter som er kjernen i formativ vurdering. Det første aspektet er oppfattelsen til deltakeren av avstanden mellom læringsmålet og hvor deltakeren er nå (kunnskap, og/eller forståelse, og/eller ferdigheter). Det andre aspektet er handlingene som deltakeren tar for å tette denne avstanden og nå læringsmålet (Black & Wiliam, 2006). Tilbakemeldingene bør knyttes til tre hovedspørsmål for læring, hvor skal jeg? Hva vet jeg? Hvordan går jeg videre? Disse må sees i sammenheng med hverandre, ved at de påvirker hverandre. For eksempel må læringsmålet justeres ut ifra hva man ser elevene kan og trenger å gjøre videre (Hattie & Timperley, 2016). Der Black og Wiliam har søkelys på formativ vurdering, hvordan støtte deltakeren underveis i læringsarbeidet mot målet, er et av forskningsspørsmålene til Hattie og Timperley hvor effektiv en tilbakemelding er. I artikkelen er det klare anbefalinger om hvilken type tilbakemeldinger som har god effekt og hvilke som har lav effekt. De tilbakemeldingene som har mest læringseffekt er hint/tips, tilbakemeldinger og forsterkninger. Det som gav minst effekt var rene datainstruksjoner, ros og straff. Tilbakemeldinger er mer nyttige når de baserer seg på de riktige svarene fremfor de som er feil og når de setter søkelys på tidligere endringer fra tidligere oppgaver Hattie og Timperley (2016).

Tilbakemeldinger har stor påvirkning på læringsutbyttet til deltakeren, og påvirkningen kan både være positiv og negativ. Læringsutbyttet er i stor grad avhengig av hvordan og hvilke tilbakemeldinger som blir gitt. Tilbakemeldingen bør være målbar og målene vil ha størst innflytelse når de er spesifikke og utfordrende. Å gi ros etter en utført oppgave vil være ineffektivt da det gir lite informasjon Hattie og Timperley (2016).

Tilbakemeldinger kan være fra lærer, kamerat, foreldre, fra en bok, fra seg selv og fra erfaring.

Hattie og Timperley (2016) har utarbeidet en modell for tilbakemeldinger på bakgrunn av en metaundersøkelse, og modellen tar utgangspunkt i å redusere avstanden mellom nåværende forståelse og målsettingen. Avstanden kan reduseres ved at elever/studenten øker arbeidsinnsatsen og får mer effektive strategier, eller ved at de gir opp, overser eller senker målsettingen. Den reduseres også ved at læreren gir passende utfordringer og spesifikke mål, og støtter eleven/studenten med tilbakemeldinger og effektive læringsstrategier. Modellen peker på tre spørsmål som gir effektiv tilbakemelding: Hvor skal jeg? (mål – Feed Up), hvordan skal jeg nå målene? (Feed back) og hvor går veien videre? (Feed forward). Hvert tilbakemeldingsspørsmål virker på fire nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selv-reguleringsnivå og personnivå. Oppgavenivå setter søkelys på hvorvidt en oppgave er rett eller feil og om den har mangler. Prosessnivå setter søkelys på selve prosessen og læringsstrategier som kan forbedre oppgaven, produkt og læringsprosessen. Selvregulering handler om å gjøre eleven selvbevisst og utvikle egen kompetanse til å ha selvkontroll, være selvstyrt og bli selvdisiplinert. Personnivå retter seg mot selve personen og tar vekk fokus fra selve oppgaven som «flink gutt/pike». Artikkelen argumenterer for at tilbakemeldinger som er rettet

mot personen er minst effektive, mens de som er rettet mot oppgavenivå og prosessnivå er mest effektive Hattie og Timperley (2016).

Det å gi og motta tilbakemeldinger krever god innsats og ferdigheter fra både elever/studenter og lærere. Denne modellen gir ikke suksess alene, men det må utvikles et klasseromsklima hvor det er rom for at både elever/studenter og lærere sammen og alene vurderer arbeidet som blir gjort. Det må oppmuntres til selvregulering, samtidig som at de som ikke er på dette nivået må støttes ut fra egne forutsetninger. Det må bli gitt tid til vurderingsarbeid i undervisnings- og læringsprosessen. Dersom tilbakemeldingene kommer i etterkant, er det vanskeligere for eleven å huske hva hun/han har gjort.

Tilbakemeldinger til elever/studenter med lav selvstendighet, og elever/studenter som ikke har forstått mye av lærestoffet, har mer nytte av mer veiledning og direkte instruksjoner (Hattie & Timperley, 2016).

Det trekkes også frem i artikkelen flere ganger at det er viktig at de voksne (både lærere og foresatte) støtter opp om å skape et klassemiljø hvor det er søkelys på å utvikle selvstendighet i læringsarbeidet.

Klasseromsrelasjoner mellom elever og mellom lærer og elever er viktig for formativ vurdering. Hattie og Timperley (2016) nevner det flere ganger i sin artikkel, og de skriver også om viktigheten at foresatte også støtter denne typen vurdering. Gamlem og Smith (2013) skriver om hvordan ungdomsskoleelever opplever tilbakemelding både fra lærer og fra medelever. Det er viktig å ha et godt klassemiljø for å få tillitt mellom elevene som skal gi hverandre tilbakemeldinger, både på skriftlig arbeid og på muntlige aktiviteter. Ikke bare er et godt klassemiljø viktig, men elevene må også øve på hvordan gir man gode tilbakemeldinger.

The list of learning benefits is long, but as the authors point out: peer assessment is not done in a day. Pupils need scaffolding, training in assessment guidance in understanding criteria, and much more (Hovardas et al., 2014).

Modellering og øvelse er også viktig i tillegg til et klima som muliggjør dette i klasserommet. Det vil være utfordrende å være en autoritær lærer og samtidig ha et klassemiljø basert på tillitt og gjensidig respekt (Gamlem & Smith, 2013). I flere artikler jeg benytter i min oppgave er det mye utenatlæring og autoritære lærere i land i Afrika og Asia. Formativ vurdering finner heller ikke sted på disse skolene. Dette kommer jeg tilbake til i senere kapitler, men som Hattie og Timperley (2016) skriver flere ganger er et godt klassemiljø helt avgjørende om man skal lykkes med formativ vurdering.

2.1.1 Teori om vurdering med digitale verktøy

Mitt forskningsspørsmål er hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering fra hjemlandet mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg formativ vurdering med digitale verktøy. Formativ vurdering med digitale verktøy kan gjøres på flere måter. Erstad (2008) tar for seg hva og hvordan vurdering er knyttet til IT. Her presenteres forskning om hvordan IT kan endre vurdering og hvordan læring kan vurderes. Dette blir definert av måten IT blir oppfattet på, og det er delt in i tre ulike deler: 1 Traditional Goals and Objectives 2 New Goals 3 Literace (Erstad, 2008). Det første tradisjonelle målet, kan nok best eksemplifiseres ved å beskrive den som strøm på papir-

metoden. Papirtester blir digitalisert uten at innholdet endres. Nye mål representerer en dreining mot mer formativ vurdering og at prosessen er viktig. Mappevurdering er en mulighet, samt at muligheten for samarbeid og tilgjengelighet økes, og IT-teknologi kan støtte disse elementene. Literacy-begrepet er ikke direkte oversettelsesbart, men begrepet tekstkompetanse er nok dekkende. IT-literacy, som blir benyttet, kan sees både som et mål og et middel. Å ha denne tekstkompetansen innebærer å ha kompetanse til å få tilgang til, administrere og evaluere informasjon, utvikle ny forståelse og kommunisere med andre for å kunne delta effektivt i samfunnet.

Læring ligger mellom dagens situasjon og den ønskede situasjonen. Det å tette dette gapet er formativ vurdering, og i dette arbeidet kan digital teknologi benyttes, men den bør ikke benyttes for teknologiens skyld, men for læringens skyld Farrell og Rushby (2016). Teknologi kan gi en mer objektiv vurdering, men det er viktig å sjekke gyldigheten og påliteligheten i det enkelte tilfellet og at det ikke blir vurdering av læring (summativ vurdering) (Farrell & Rushby, 2016). Farrell og Rushby (2016) trekker også frem SAMR-modellen til Puentedura (2009) som viser utviklingen i utnyttelsen av teknologi kan sees på fire nivåer: 1 Substitusjon, teknologi er en direkte erstatning av tidligere praksis, og utgjør ikke noen funksjonell endring. 2 Styrkning, der teknologien fremdeles er en direkte erstatning, men nå med en viss funksjonell forbedring. Modifikasjon, der teknologien gir flere muligheter og praksis er betydelig endret og forbedret. 4 Redefinere, der teknologien gjør en ny praksis mulig som tidligere var utenkelig.

21st century assessment er et begrep som Webb og Gibson (2012) benytter som inkluderer studentinvolvering, digitalt forsterket vurdering og vurdering av bruken av IKT-kunnskaper både i formelle og uformelle omgivelser. Digitalt forsterket vurdering er definert som en autentisk læringssituasjon som involverer digitalt media med innebygd måling av utøvelse, læring og kunnskap som kan bli analysert slik at elever og lærere umiddelbart kan benytte informasjonen til å forbedre læring (Webb et al., 2012). De skriver videre at det er et behov for alternative og nye vurderingsformer når man ser på innvirkningen IKT har på læring, vurdering og samfunnet generelt. Designere av IKT-baserte systemer må etterstrebe og involvere lærere i å designe og administrere vurderingene slik at det kan skape bedre vurderingssituasjoner for å øke læring blant elevene.

2.3 Oppsummering kapittel 2

Jeg har tatt for meg en del tidligere forskning på vurdering og forskning på vurdering med digitale verktøy. Viktigheten av VFL i opplæringen fremgår i forskningen. Definisjonene er gjort rede for, og i neste kapittel skal jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk tilnærming og metode.

Kapittel 3 Metode

Dette kapitlet tar for seg det vitenskapelige ståstedet for min oppgave og hvilken forskningsmetode jeg vil benytte for å svare på problemstillingen. Kapitlet begynner med det vitenskapelige ståstedet og de påvirkningene dette har for de metodene som er valgt. Deretter følger en beskrivelse av søkerstrategiene og avgrensningene som er gjort i forbindelse med litteratursøkene som er gjort, og en beskrivelse av hvilke valg som er gjort i forbindelse med de kvalitative intervjuene. Etterpå vil utvelgelsesprosessen og metoden for analyse av litteraturen, og validiteten og reliabiliteten til forskningen i denne oppgaven bli belyst.

3.1 Paradigme, ontologi og epistemologi

Å bestemme hvilket paradigme en jobber i kan gi forskningen retning og klarhet (Cohen et al., 2018, s. 3-30). Det jeg skal forske på, problemstillingen og mine preferanser, bestemmer hvilket paradigme jeg skal jobbe i (Cohen et al., 2018, s. 173-201). Området jeg skal forske på er formativ vurdering i Asia og Afrika, og hvordan dette påvirker vurdering med digitale verktøy.

I tillegg til metodisk inkluderende forskningssyntes har jeg gjennomført fire kvalitative intervjuer med henholdsvis to professorer i Uganda og to professorer i Nepal. Denne bruken av både metodisk inkluderende forskningssyntese og kvalitative intervjuer i forskningsdesignet omtaler Brevik og Mathé (2021) som mixed methods (MM), og Cohen (2018) benytter begrepet mixed methods reseach (MMR). Jeg vil i fortsettelsen benytte forkortelsen MM. Både Brevik og Mathé (2021) og Cohen (2018) beskriver MM og MMR som en miks mellom kvalitative og kvantitative forskningstradisjoner. Cohen (2018, s. 31) skriver:

MMR recognizes, and works with, the fact that the world is not exclusively quantitative or qualitative; it is not an either/or world, but a mixed world, even though the researcher may find that the research has a predominant disposition to, or requirement for, numbers or qualitative data.

I metodisk inkluderende forskningssyntese ser jeg på tidligere forsøk og studier med bakgrunn i min problemstilling, og de kvantitative intervjuene er intervjuobjektens beskrivelse av verden slik den oppfattes av informantene (Kvale, 2009, s. 45). Det blir interessant å sammenfalle hva tidligere forsøk og studier forteller og hvordan informantens opplevelser er. Intervjuene ble gjennomført på zoom mellom 18.01.23 – 10.02.23. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, der intervjuobjektet i stor grad snakket om sine erfaringer om formativ vurdering.

I utgangspunktet hadde jeg planer om å skrive en oppgave basert på tidligere publiserte artikler. Da jeg presenterte oppgaven min på oppgaveseminaret ble jeg tipset om fire tidligere studenter som hadde sine grader eller deler av graden på OsloMet, og som nå arbeider i hjemlandet sitt. Det var to fra Nepal og to fra Uganda. Dette var en fin mulighet til å få deres beskrivelse og opplevelse knyttet til vurdering. Etter at godkjenning fra NSD var i orden, sendte jeg de en e-post hvor jeg både forklarte om prosjektet mitt og en hilsen fra to forelesere på OsloMet. Etter litt forsiktig purring ble avtaler for intervjuer på zoom satt. Litt utfordringer i forhold til tidssoner opplevde jeg, både intervjuobjektene og jeg er i full jobb, så en takk til min nærmeste leder på jobben som steppet inn som vikar. Jeg

opplevde det å gjennomføre intervjuene på engelsk som utfordrende. Det er ikke morsmålet til intervjuobjektene eller til meg, og uttalen til intervjuobjektene var også delvis utfordrende å forstå. Datanettverket spesielt i Uganda var utfordrende, intervjuene måtte avtales både to og tre ganger før intervjuet var gjennomført. På tross av utfordringene opplevde jeg intervjuobjektene som oppriktig interessert i både å stille til intervju og til temaet. Dette hadde ikke kommet i stand uten foreleserne på OsloMet.

Jeg tok opptak av alle intervjuene for å transkribere disse senere. Jeg benyttet dikterfunksjonen i word, slik at intervjuet i sin helhet ble skrevet ned på engelsk. Jeg ønsket at intervjuene skulle bli transkribert så riktig som mulig, derfor ble intervjuene først skrevet ned på engelsk. Etterpå benyttet jeg scanmarker til hjelp i oversettelsen fra engelsk til norsk. Den siste delen var å både høre intervjuet og samtidig kontrollere at oversettelsen var korrekt. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det kan være vanskelig å avgjøre hvor komma skal plasseres. Siden det er meningene til intervjuobjektene som er interessant for meg og ikke språket deres, har jeg ikke transkribert hele intervjuet ordrett. Jeg har ikke tatt med gjentakelser, og jeg har noen steder gjort intervjuet mer lesbart uten at dette har påvirket innholdet eller meningene til intervjuobjektene. Jeg har heller ikke transkribert de delene av intervjuet som ikke var rettet mot temaet, som smal talk, gjentakelser og høflighetsfraser.

3.2 Forskningsdesign

I følge Blikstad-Balas og Dalland (2021, s. 21) er et forskningsdesign en overordnet plan for den forskningen som skal gjennomføres. Fordi jeg ønsker å undersøke formativ vurdering i Asia og Afrika anser jeg det å både gå gjennom publisert materiale og å gjennomføre fire kvalitative intervjuer som en fornuftig måte å innhente informasjon på. Dette er en MM, og at jeg benytter både en kvantitativ metode inkluderende forskningssyntese, og kvalitative intervjuer omtaler Brevik og Mathé (2021) som en triangulering. For at det skal være en triangulering, må forskningen både omfatte en kvantitativ og kvalitativ metode.

Dette medfører to forskjellige tilnærminger til forskningsdesignet. En for de kvalitative intervjuene og en for den inkluderende forskningssyntesen. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonene side (Kvale, 2009, s. 21). Kvale og Brinkmann har tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale 2009):

Livsverden. Temaet for det kvalitative forskningsintervjuet er den intervjuedes verden og hans eller hennes eget forhold til den.

Mening. Intervjuet har som formål å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på.

Kvalitativt. Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom vanlig språkbruk. Det forsøker ikke å kvantifisere.

Deskriptivt. Intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjupersonens livssituasjon.

Spesifisert. Beskrivelse av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp innhentes, ikke generelle meninger.

Bevisst naivitet. Intervjueren viser åpenhet ovenfor nye og uventede fenomener, og unngår ferdigoppsatte kategorier og fortolkningskjemaer.

Fokusert. Intervjuet fokuserer på bestemte temaer; det er verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig «ikke styrende».

Tvetydighet. Intervjupersonens uttalelser kan av og til være tvetydig, noe som kan gjenspeile motsetningene i personens livsverden.

Endring. Intervjuprosessen kan gi ny innsikt og bevissthet, og intervjupersonen kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine egne beskrivelser og fortolkninger av et tema.

Følsomhet. Ulike intervjuer kan fremkalle ulike uttalelser om det samme intervjutemaet, avhengig av deres følsomhet for og kunnskap om det.

Interpersonlig situasjon. Kunnskapen som innhentes, blir produsert gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen.

Positiv opplevelse. Et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon.

Både (Cohen 2018) og (Dalland 2021) omtaler begrepet bekvemmelighetsutvalg, som omhandler et utvalg forskeren benytter fordi det er enkelt eller bekvemmelig for han/henne. Mine intervjuobjekter er tidligere studenter ved OsloMet, og det var forelesere her som både tipset meg og gjorde kontakt mulig. Uten kontakten som foreleserne på OsloMet besitter og som jeg fikk benyttet, ville oppgaven med å finne tilsvarende informanter i Asia og Afrika vært adskillig mer krevende enn mitt prosjekt tilsier.

Mitt utgangspunkt var en inkluderende forskningssyntese på publisert materiale om formativ vurdering i Asia og Afrika. Underveis i arbeidet fikk jeg innspill på intervjuobjekter som kan gjennom kvalitative intervjuer komme frem med sine syn og tanker på formativ vurdering. Denne utvidelsen av forskningsdesignet omtaler Brevik og Mathé (2021) som både en triangulering, man bruker bevisst funn fra en metode til å bekrefte funn som er generert via andre metoder og en utvidelse. Behovet for utvidelse oppstår etter at den første fasen er gjennomført (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 55).

Forskningsdesignet bør ifølge Cohen (2018, s. 173-201) ta hensyn til hensikten med forskningen, fenomenet som forskes på og tidsperspektiv. Jeg ønsker å få svar på i hvilken grad formativ vurdering blir benyttet i Asia og Afrika. I tillegg til kvalitative intervjuer anser jeg å benytte publiserte studier som hensiktsmessig. Dette peker ifølge Suri (2018, s. 433) på en fortolkende syntese, og Suri (2018) beskriver seks faser for å gjennomføre en forskningssyntese:

- Identifisere en epistemologisk retning
- Identifisere en hensikt eller målet
- Søke etter relevant litteratur
- Evaluere, tolke og destillere informasjon fra utvalgte kilder
- Konstruere sammenhenger og forståelse
- Kommunisere med et publikum

De to første punktene epistemologisk retning og målet for oppgaven, har jeg redegjort for tidligere i oppgaven. Først vil jeg ta for meg litteratursøk, før analysemetode vil bli presentert. I kapittel 4 vil jeg presentere studiene jeg har benyttet fra Afrika og Asia, konstruere sammenhenger, og kommunikasjon med publikum gjør jeg gjennom hele oppgaven.

Jeg ønsker å belyse problemstillingen min på to måter både gjennom kvalitative intervjuer og gjennom en inkluderende forskningsanalyse. Suri (2018) beskriver ulike måter å gjennomføre en litteratursyntese på, hun beskriver tre former for systematisk gjennomgang av litteratur; metaanalyse (meta-analysis), systematisk litteraturgjennomgang (systematic review) og metodisk inkluderende forskningssyntese (methodical inclusive synthesis). Hensikten med en forskningssyntese er å produsere ny kunnskap ved å gjøre eksplisitt sammenhenger mellom individuelle studier som ikke tidligere var synlig Suri (2018, s. 427-428). Da jeg skal undersøke bruken av formativ vurdering i Afrika og Asia, og vil benytte studier som er produsert i forskjellige paradigmer og i ulike metodologi, peker dette mot en metodisk inkluderende forskningssyntese som beskrevet av Suri (2018).

Suri (2018) har identifisert tre veiledende prinsipper for gjennomføringen av forskningssyntese som alle vil bli påvirket av vitenskapeteoretisk retning, Suri (2018) tre prinsipper for forskningssynteser:

- Informert subjektivitet og refleksivitet
- Målrettet informert selektiv inkludering
- Transparens med hensyn på publikum

I denne metodologien må jeg være bevisst på transparens i forhold til prosessen i utvelgelse, metodevalg og analyse slik at leseren kan vurdere konklusjonene ut i fra datamaterialet, metodikken og om det er relevant for han/henne (Cohen et al., 2018, s. 428).

3.2.1 Pilotsøk

For å få en oversikt over hvordan formativ vurdering benyttes i Asia og Afrika begynte jeg med et pilotsøk. I følge Suri (2018, s. 436) er det ved en gjennomlesning av litteratur på feltet at en kan finne konkrete søkeord og strategi for bedre søk.

Jeg benyttet et uttømmende søk som er beskrevet av Suri (2018, s, 436). Hun skriver at uttømmende søk er godt egnet for å produsere generaliserende svar. Målet var å få en oversikt over tidligere publiserte undersøkelser som omhandler formativ vurdering i Asia og Afrika, og danne utgangspunkt for mer presise søk etter empirisk materiale for analyse.

Det som var viktig i denne prosessen var å finne undersøkelser om hvordan formativ vurdering blir benyttet i Afrika og Asia. Søkene ble gjort i databasen EBSCOHost. Søkeordene jeg benyttet var formative assessment or formative assessment in the classroom or formative evaluation or formative and summative assessment. Formative assessment or formative assessment in the classroom or formative and summative assessment og formative assessment strategies. «gaps in skills and performance» or «interactions between assessment and classroom learning» or «feedback in the classroom» or self assessment og «self assessment or self evaluation». Formative assessment strategies or assessment criteria. Pilotsøket ga bakgrunnsinformasjon om formativ vurdering generelt, og hvordan jeg skulle spisse søkene mine videre.

3.2.2 Litteratursøk

Tabell Resultater fra systematiske søk

Database	Search tekst	Inkludert	Antall i søk
----------	--------------	-----------	--------------

EBSCOHOST	Formative assessment		13712
EBSCOHOST	Formative assessment in the classroom		1719
EBSCOHOST	Formative evaluation		14278
EBSCOHOST	Formative assessment or assessment for learning		75111
EBSCOHOST	Formative feedback		2839
EBSCOHOST	S1 OR S2 OR S3 OR S4 OR S5		86110
EBSCOHOST	Middle school		185172
EBSCOHOST	Primary school OR elementary school OR primary education OR elementary education		1223996
EBSCOHOST	S7 OR S8		1342736
EBSCOHOST	S6 OR S9		14977
EBSCOHOST	S6 OR S9	Publication date 1999-2022	11445
EBSCOHOST	Asia		353266
EBSCOHOST	Africa		507797
EBSCOHOST	S12 OR S13		835014
EBSCOHOST	S6 AND S9 AND S14		302
EBSCOHOST	S6 AND S9 AND S14	Publication date 2001-2022	295
EBSCOHOST	S6 AND S9 AND S14	Publication date 2011-2022	218
EBSCOHOST	S6 AND S9 AND S14	Publication date 2011-2022 Full tekst Language english	136

I det siste søket ble duplikater fjernet fra søket, så jeg satt igjen med 126 treff. Databasene jeg valgte i Ebscohost var Academic Search Ultimate, Education Source, ERIC, SocINDEX og Teacher Reference Center.

3.2.3 Systematisering av litteratur

Jeg ønsker å se på formativ vurdering i Afrika og Asia, og da vil jeg se på tidligere publiserte artikler som tar for seg disse områdene. Andersson-Bakken og Dalland (2021) skriver at kvantitative forskningsdesign innebærer som regle variabler som kan måles, og beskriver ofte hvordan vi kan forske på sammenhenger mellom ulike variabler. Jeg endte opp med 136 treff. Suri (2018, s. 438) skriver at et tydelig sett med inklusjonskriterier definerer området til forskningsarbeidet, og at hvor spesifikke de er kan variere ut ifra hensikten til forskningssyntesen.

Jeg leste gjennom artiklenes abstract og vurderte kritisk om hver enkelt artikkel hjalp til å besvare problemstillingen, ved å benytte inklusjons- og eksklusjonskriteriene under. Etter gjennomlesning ble 136 artikler til 21 artikler.

Inklusjonskriterier

-Asia og Afrika.

- Språklæring
- Grunnskole
- Videregående skole

Eksklusjonskriterier

Europa

-Nord- og Sør-Amerika

-Oseania

-Læringsvansker og spesialundervisning

-Skoleledere

For å kunne hente ut data fra artiklene som søkeprosessen resulterte i, var systematisering nødvendig. Et Excel-ark ble benyttet i hele prosessen, og de forskjellige dataene ble fortløpende notert.

Suri (2018, s. 436-437) skriver at en kritisk orientering mener at en syntese skal respondere refleksivt på endringer i forskningsarbeidet. Hun skriver videre at en refleksiv holdning til forskningsarbeidet betyr at forskeren og syntese påvirker hverandre. Etter gjennomlesning av artiklene fant jeg ut at artiklene måtte kategoriseres. Så langt faller 21 artikler inn under inklusjonskriteriene. Alle artiklene omhandler vurdering, men de har forskjellig utgangspunkt. Den første kategorien er artikler som blir benyttet av beslutningstagere til å for eksempel utarbeide læreplaner. Den andre kategorien er artikler som har geografi som utgangspunkt, enten de sammenlikner forskjellige land, eller forskjellige regioner innen et land, eller de ser på læringsutbyttet i bestemte regioner. Kategori tre er artikler som setter søkelyset på lærerens bruk eller manglende bruk av formativ vurdering. Det er flere artikler som setter søkelys på hva beslutningstagere vedtar og hva som gjenspeiles på skolene. Den siste kategorien ble en samlekategori med tre interessante artikler.

3.3 Analysemetode

Innholdsanalyse er en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2021). Det som først og fremst skiller innholdsanalysen fra andre tekstanalytiske metoder som retorisk analyse og diskursanalyse, er at innholdsanalysen fokuserer på innholdet i tekstene og ikke på tekstens struktur eller språklig uttrykksform (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Det å hente ut mening og informasjon i tekster beskrives av Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 115-178) som å gjennomføre en dialog med teksten, hvor forskeren har en refleksiv og åpen holdning til innholdet i teksten.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 203) skriver at det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren. Intervjuet struktureres for analyse gjennom å transkribere, og ved hjelp av dataprogrammer som utfører kvalitative dataanalyser. I den egentlige analysen utvikles intervjuenes mening. Intervjupersonenes egen forståelse hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet.

Ifølge Braun og Clark (2012) er thematic analysis (TA) en metode for systematisk identifisere, organisere og som tilbyr innsikt i forskjellige mønstre av mening i et sett med data. Dette er en

metode for å identifisere hva som er felles i temaet enten det er muntlig eller skriftlig, og gjøre det forståelig. Disse mønstrene av mening som TA gjør forskeren i stand til å identifisere må være viktige i relasjonen til det aktuelle emnet og svare på forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2012). TA er en metode for å analysere data, og jeg vil benytte den i min analyse av intervjuene.

3.3.1 Fase 1

Fase en handler om å lese, høre og absorbere intervjuene, og lese transkripsjonene aktivt, analytisk og kritisk, og begynne å tenke på hva disse dataene betyr. Dette inkluderer å stille spørsmål som, hvordan lager disse deltakerne mening med sin erfaring? Hvilke forutsetninger benytter de når de tolker sin erfaring? Hva slags verden avsløres gjennom beretningene deres? (Braun & Clarke, 2012, s. 60-61) Jeg har beskrevet tidligere hvordan jeg har transkribert intervjuene. Intervjuene har jeg lyttet til gjentatte ganger, samtidig som jeg har hatt den transkriberte teksten foran meg.

Intervjuene har en stigende kvalitet, og en avgjørende faktor for det er en positiv utvikling hos intervjueren. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det er et håndverk å gjennomføre gode intervjuer. Da jeg gjennomførte intervjuene, benyttet jeg deltaker om deltakere i voksenopplæringen i Norge. I intervjuene blir både student og elev brukt om hverandre.

3.3.2 Fase 2

Den andre fasen til Braun og Clark (2012) handler om å generere de innledende kodene. Disse kodene kan også gå bak intervjuobjektets mening og gi en tolkning om datainnholdet. Det som er viktig med all koding er at det skal være relevant for å svare på forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2012, s. 61-63).

Forskningsspørsmålet mitt er hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg formativ vurdering med digitale verktøy? Formativ og summativ vurdering er koder som er med i denne delen av bearbeidelsen, men også bakenforliggende emner som økonomi, store klasser, lærerplanen og hvilke fag underviser lærere i. I forhold til det siste punktet er om lærere har mange klasser og få fag, eller om de har få klasser og flere fag de underviser i. Et annen kode jeg så på var hvordan møter elevene undervisningen, hvilken strategi har de når de lærer.

3.3.3 Fase 3

Fase tre er å lete etter temaer. I denne fasen begynner analysen å ta form, når man skifter fra koder til tema. Selv om vi kaller denne fasen «søking for temaer.» er det ikke som arkeologer som graver rundt og leter etter temaene som ligger skjult i dataene, den allerede eksisterende analyseprosessen. Analyser er snarere som skulptører som tar valg, om hvordan man kan forme og lage sitt steinstykke («rådataene») til et kunstverk (analysen) (Braun & Clarke, 2012, s. 63-65). Videre skriver Braun og Clark (2012) et annet viktig element i denne fasen er å utforske forholdet mellom temaer og å vurdere hvordan temaer vil fungere sammen for å fortelle en historie om dataene, og man skal huske at jobben er å analysere dataene, og rapportere dem, og å fortelle en spesiell historie om dataene, som svarer på ditt forskningsspørsmål. Man skal ikke rapportere om alt i dataene.

Formativ og summativ ble naturlig to temaer i denne studien. Det er to temaer som er viktig for å besvare mitt forskningsspørsmål. Det kom frem i intervjuene at formativ vurdering ikke ble benyttet i noen særlig grad. Hvorfor formativ vurdering ikke blir benyttet, er viktig for å besvare mitt forskningsspørsmål. Hva kan være årsaken på makronivå og mikronivå? På makronivå er hvordan

lærerplanene omhandler formativ vurdering et emne som jeg vil belyse, og har økonomi noen innvirkning på manglende formativ vurdering? På mikronivå er det flere emner som jeg vil se mer på som hvordan er undervisningen organisert. Hvor store er klassene i Uganda og i Nepal? Hvor mange klasser underviser lærere i, og hvor mange fag underviser hver lærer i? Det siste emnet som jeg vil undersøke er hvordan møter elevene i Uganda og Nepal undervisningen, hvilke læringsstrategier benytter de. Disse emnene mener jeg vil besvare mitt forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2012).

3.3.4 Fase 4

Fase fire er å gjennomgå potensielle temaer. Braun og Clark (2012) har fem nøkkelspørsmål i denne fasen:

- Er dette et tema (det kan være en kode)?
- Hvis det er et tema, hva er kvaliteten til dette temaet (forteller det meg noe nyttig om dataene og mitt forskningsspørsmål)?
- Hva er rammene for dette temaet (hva inkluderer og ekskluderer det)?
- Er det nok (relevant) data som støtter dette temaet (er temaet tynt eller tykt)?
- Er dataene for forskjellige og vide (mangler temaet sammenheng)?

Braun og Clark (2012) skriver videre at det du streber etter er et sett med temaer som fanger de viktigste og de mest relevante elementene i dataene, og det overordnede i dataene, i relasjon til ditt forskningsspørsmål.

Formativ vurdering er et tema i mitt prosjekt, og i forhold til Braun og Clark (2012) så forteller det meg i hvilken grad formativ vurdering blir benyttet i Nepal og Uganda, og hvordan vil deltakere med bakgrunn fra disse delene av verden møte vurderingspraksis i Norge. Dette temaet er kjernen i mitt forskningsspørsmål, og jeg mener at jeg har nok relevant data.

Summativ vurdering er et annet tema, og jeg mener også dette er relevant da vurdering underveis og sluttvurdering henger sammen. Det er interessant å belyse hvor fokuset på vurdering er i Nepal og Uganda. Rammene for formativ- og summativ vurdering inkluderer hvordan forskningsspørsmålet mitt blir belyst.

Prosjektet mitt er todelt, jeg har en metodisk inkluderende forskningssyntese hvor jeg har gjennomgått tidligere publiserte forskningsartikler hvor formativ vurdering har vært tema, og disse artiklene har undersøkt formativ vurdering i land i Afrika og Asia. Funnene i disse artiklene er at vektleggingen på formativ vurdering i læringsprosessen er lav, og med den bakgrunnen ønsket jeg å undersøke dette i mine intervjuer. De to neste temaene mine omhandler hvorfor ikke formativ vurdering blir benyttet i undervisningen i Nepal og i Uganda. Jeg mener at å undersøke hvilke faktorer på et makronivå som lærerplan og økonomi påvirker i hvilken grad formativ vurdering blir benyttet i undervisningen. På mikronivå ønsker jeg å se på faktorer som vanskeliggjør formativ vurdering. Jeg mener at datamengden fra mine intervjuer både er tilstrekkelig og relevante i forhold til disse temaene. Det siste temaet jeg vil undersøke er i forhold til hvordan møter elevene i Nepal og Uganda undervisningen, og hvilke læringsstrategier har de. Jeg mener at disse temaene både er relevante og henger sammen slik at mitt forskningsspørsmål blir besvart ifølge modellen til Braun og Clark (2012).

3.3.5 Fase 5

Fase fem er å definere og navngi temaene. Ifølge Braun og Clark (2012) vil en god tematisk analyse ha temaer som (a) ikke prøver å gjøre for mye, hvert tema skal ideelt sett ha et fokus; (b) være relatert, men ikke overlappende, slik at de ikke skal være repetitive, men de kan bygge på foregående temaer; og (c) direkte adressert til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2012, s. 66-69).

Jeg mener at temaene formativ- og summativ vurdering, hvordan disse blir benyttet i Nepal og Uganda, har rett fokus og i tillegg at de begge er relaterte og de er direkte adressert til forskningsspørsmålet. Temaet som omhandler makronivået i forhold til formativ vurdering i Nepal og Uganda, mener jeg at fokuset er rett, og at temaet er relatert, og det bygger på de foregående temaene som er formativ- og summativ vurdering. Det neste temaet er på mikronivå, og dette temaet er en naturlig følge av foregående tema, og bygger på det temaet. Når temaene så langt har omhandlet forskjellige nivåer på institusjonen skole i Nepal og Uganda er neste tema eleven, og det er både relatert og det bygger på det foregående temaet. Jeg mener at alle disse temaene er direkte adressert til mitt forskningsspørsmål som er hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg formativ vurdering med digitale verktøy?

3.3.6 Fase 6

Fase seks er å produsere rapporten (Braun & Clarke, 2012, s. 69).

3.4 Troverdighet og autentisitet (validitet og reliabilitet)

Ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2021) for at resultatene skal være valide, betyr at forskningsarbeidet skal legges åpent fra, slik at det blir mulig å granske resultatene kritisk og sammenlikne dem med resultater fra andre studier.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale, 2009, s. 250). Kvale og Brinkmann skriver videre at i en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Pervin, 1984, s. 48).

Ifølge Lincoln et al. (2018) er kvaliteten på forskningen i paradigmat konstruktivisme avhengig av troverdighet og autentisitet. Hvor troverdighet har tatt plassen til reliabilitet, mens autentisitet er konstruktivismens svar på validitet (Denzin & Lincoln, 2018). De skriver videre at de mener, at det ikke er noen absolutte kriterier for å vurdere «det som er virkelig» eller validitet, men at det er en sammenheng mellom hva som er nyttig og hva som er verdifullt i den sammenhengen man bedriver forskning. Jeg hever troverdigheten i forskningsarbeidet ved å være tydelig på hvordan og hvorfor jeg gjennomfører forskningsarbeidet.

Mitt prosjekt er todelt, en metodisk inkluderende forskningssyntese og fire kvalitative intervjuer. De publiserte studiene som er benyttet er tilgjengelige i databaser, og søkeprosessene er redegjort for tidligere i oppgaven. De publiserte artiklene omhandler formativ vurdering i Afrika og Asia, men de er benyttet til å svare på min problemstilling. Utvelgelseskriteriene er beskrevet før i oppgaven. Den andre delen er kvalitative intervjuer med fire personer fra henholdsvis Uganda og Nepal, to fra hvert land. Intervjuene handlet om formativ og summativ vurdering i henholdsvis Nepal og Uganda, og de var semistrukturerte slik at intervjuobjektet i størst mulig grad skulle fortelle ut fra sitt ståsted. Intervjuene undersøker det de er ment å undersøke som Kvale og Brinkman (2009) beskriver. Undertegnede fikk kontakt med intervjupersonene via forelesere på OsloMet, da intervjupersonene tidligere hadde studert ved OsloMet. Dette muliggjorde denne delen av prosjektet. Kategoriseringen av intervjuene ble gjort i ettertid, og det ble benyttet en induktiv metode. Det innebærer at kategoriene ble utviklet fra selve tekstmaterialet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Kategoriene begynte med summativ- og formativ vurdering, etter det ser jeg på et overordnet nivå

(makronivå), før jeg tar for meg institusjonsnivå (mikronivå). Den siste kategoriseringen er rettet mot elevene (elevnivå). Kategoriene begynner med summativ og formativ vurdering, og beveger seg fra overordnede og nedover, og avslutter med hvilke forutsetninger elevene har til å nyttiggjøre seg av formativ vurdering.

3.4.1 Etikk

Cohen et al. (2018, s. 121) gjør et poeng av de etiske forpliktelsene en forsker har for å gjøre god forskning som er basert på godt forskningsdesign som besvarer de spørsmålene som er stilt. Jeg har i dette forskningsarbeidet gått inn for å lage et forskningsdesign som passer til de spørsmålene jeg ønsker å svare på, samtidig som temaet for forskningen er, som jeg mener å ha vist tidligere i oppgaven, relevant etter min mening for å fylle ut bildet av formativ vurdering i Afrika og Asia.

Mitt prosjekt er todelt; en metodisk inkluderende forskningssyntese og fire kvalitative intervjuer. Jeg kontaktet alle intervjuobjektene via e-post og henviste til forelesere ved OsloMet. Alle fire ønsket å bli intervjuet. Det er en kvinne og tre menn som er intervjuet. For å ivareta anonymiteten til forskningsobjektene har jeg valgt å benytte hen istedenfor han/henne. Forskningsspørsmålet jeg ønsker å besvare er: «Hvordan praktiseres formativ- og summativ vurdering i Afrika og Asia?», derfor er heller ikke arbeidsplassen til mine intervjupersoner nevnt, da dette pluss at de alle fire er tidligere studenter ved OsloMet kunne svekket deres anonymitet. Intervjupersonenes tidligere tilknytning til OsloMet er nødvendig å ha med, fordi uten denne forbindelsen ville ikke intervjuene funnet sted. Dataene blir behandlet i forhold til NSD sine retningslinjer, og det ble sendt søknad til NSD i henhold til deres retningslinjer. NSD godkjente min søknad uten noen innvendinger.

Det å gjennomføre intervjuer på et annet språk enn ditt morsmål medfører noen utfordringer, og i dette tilfellet ble intervjuene gjennomført på et språk som ikke er morsmålet til verken intervjupersonene eller intervjuer. Dette kan medføre at nyanser i språket, som både intervjuperson og intervjuer ville ha oppfattet på morsmål, ikke blir lagt merke til. De to intervjuobjektene fra Nepal, snakker engelsk med en tydelig nepalsk aksent. For meg hørtes det ut som den mer kjente indiske aksenten. Denne varianten av engelsk uttale er en uttale jeg har vært lite i kontakt med, og som også kan påvirke oppfattelsen av nyanser i språket. Intervjuene ble gjennomført på zoom, og linjene til Nepal var av en ok kvalitet og både lyd og bilde fungerte. Linjene til Uganda var mer problematisk. Det var ikke bilde på noen av de to intervjuene jeg gjennomførte der, og jeg opplevde det som en fordel i intervjuet å kunne se hverandre. Det er enklere å ikke snakke samtidig når man ser hverandre. Det ene intervjuet i Uganda måtte avtales tre ganger fordi vi ikke fikk kontakt de to første gangene. Nyanser i språket kan også svekkes når bildet er fraværende. Kvale og Brinkman (2009) skriver at det er et håndverk å gjennomføre gode intervjuer. Tilfeldighetene gjorde at jeg startet med å intervju en fra Nepal, og så fortsatte jeg med å intervju en fra Uganda. Denne rekkefølgen med annenhver fra hvert sitt land fortsatte også med de to siste intervjuene. Årsaken til at dette blir nevnt er at jeg som intervjuer var bedre i de to siste intervjuene. Både på det rent språklige og det intervjutekniske i forhold til oppfølgingsspørsmål. Dette medførte at intervjuene ble mer omfattende, og de fikk en økt kvalitet. Intervjuene ble først transkribert til engelsk, så ble de oversatt til norsk. For å være sikker på riktig innhold ble intervjuene avspilt samtidig som jeg hadde transkripsjonen på norsk foran meg. Kvale og Brinkman (2009) skriver at det kan være vanskelig å vite hvor man skal sette punktum i en transkripsjon, og det erfarte jeg. I transkripsjonen var meningene til intervjuobjektene det viktigste. Jeg har gjort noen språklige endringer som ikke har endret innholdet i intervjuene, men gjort at intervjuene er mer leservennlige. Gjentakelser er også fjernet. I ettertid ser jeg at jeg skulle ha spurt mer om tilgang og eventuell bruk av digitale hjelpemidler. Her har jeg fått mer erfaring. Nå kom intervjuobjekt nummer fire inn på fravær av

datalaboratorier, og intervjuobjekt nummer tre fortalte om at de har flere og flere forelesningsbaserte klasser og svært lite laboratorie- og problemløsningsbaserte klasser, men jeg burde ha utdypet dette mer. Det er en større utfordring å gjennomføre intervjuer på et annet språk enn morsmålet, og ved hjelp av zoom.

3.5 Oppsummering kapittel 3

Dette kapitlet har tatt for seg vitenskapelig ståsted, metodevalg og hvordan jeg gjennom å benytte teorien fra kapittel 2 kan analysere både litteraturen og intervjuene. Det er også gjort rede for troverdighet og autentisitet i forskningen. I det neste kapitlet blir informasjonen som er hentet ut ved hjelp av disse metodene presentert og det diskuteres opp mot teorien i kapittel 3.

Kapittel 4 Resultater og diskusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsket på formativ vurdering i noen land i Afrika og Asia. I første del vil jeg presentere studiene fra Afrika og Asia og hvordan forskerne i Afrika og Asia beskriver hvordan formativ vurdering blir benyttet i undervisningen, og hvorfor formativ vurdering ikke blir benyttet i undervisningen. Videre i kapittelet vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt inkluderende forskningssyntese og kvalitativt intervju. Deretter kommer en presentasjon av de metodiske tilnærmingene i prosjektet med utvalg av informanter og hvordan studiene er gjennomført. Videre beskriver jeg hvilke etiske hensyn som er ivarettatt, validitet og reliabilitet i arbeidet, samt analysene i det metodiske arbeidet. Problemstillingen i oppgaven er: «Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?» Mitt forskningsspørsmål er: «Hvordan påvirker denne erfaringen med formativ- og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg av formativ vurdering med digitale verktøy?». I deler av mitt prosjekt vil ikke det digitale aspektet bli vesentlig berørt, fordi jeg må undersøke hvordan formativ vurdering blir benyttet i deler av Afrika og Asia. Denne bakgrunnsinformasjonen er viktig for å kunne besvare mitt forskningsspørsmål.

4.1 Tidligere forskning på formativ vurdering i forskjellige land i Asia og Afrika

Så langt faller 21 artikler inn under inklusjonskriteriene. For å systematisere arbeidet har jeg delt artiklene inn i kategorier. Alle artiklene omhandler vurdering, men de har forskjellig utgangspunkt. Den første kategorien er artikler som blir benyttet av beslutningstagere til å for eksempel utarbeide læreplaner (Tobin 2016) er et eksempel på det. Utgangspunktet til (Nwokeocha 2017) er å utarbeide et vurderingssystem i Nigeria. Han viser til at det er liten progresjon i utviklingen av vurdering for læring i skolesystemet i Nigeria. Mangel på lærere medfører store klasser og lavt læringsutbytte (de Chaisemartin 2017) peker på dette.

4.1.1 Studier som blir benyttet av beslutningstakere

(Tobin et al., 2016) er en artikkel som bygger på to undersøkelser om vurdering av læringsutbyttet i land i Asia, og hvordan politikerne benytter resultatet. Resultatet blir benyttet på et overordnet makronivå, som for eks. i arbeidet med nye læreplaner. Resultatene blir ikke benyttet på mikronivå, som for eks. undervisningspraksis på skole- og klasseromsnivå. Det var en topp bunn prosess. Formativ vurdering ble skrevet inn i lærerplaner, men det var et fravær av opplæring av lærer og kontrollmekanismer. Lærere fortsatte undervisningen som tidligere, og det var ingen kontrollfunksjoner til å kontrollere at undervisningen ble utført i henhold til lærerplanene.

Nigeria ønsker å lage et vurderingssystem for grunnskolen. Denne artikkelen er et bidrag til det (Nwokeocha, 2017). Artikkelen ønsker å legge seg nær internasjonal forskning på feltet. Det store spørsmålet er: hvor mye av undervisningen eller hvordan læreren er i undervisningssituasjonen (lærerprestande) er vurdert i Nigeria? Er det et nasjonalt akseptert rammeverk for vurdering og er det i bruk?

Denne artikkelen undersøker problemer knyttet til vurdering av undervisning og læring både internasjonalt og i Nigeria. Den viser at vurdering av læring og undervisning er kjernen i utdanning. Den viser at det er bekymring for vurdering av lærere og elevprestasjoner på tvers av land, utdanningssystemer og epoker. Artikkelen indikerer at det ikke er mye progresjon i å institusjonalisere dette i det nigerianske skolesystemet.

Dette er veldig interessant i forhold til hvordan skolesystemet er i Nigeria. Hvordan er skolesystemet i andre afrikanske land?

Læringsutbytte i forhold til nøkkelpersonells forståelse er utgangspunktet for studien (de Chaisemartin & Global Partnership for, 2017). En sentral utfordring for Global Partnership for Education (GPE) er mangelen på data rundt de kritiske spørsmålene, og mangel på forståelse fra nøkkelpersonell for lavt læringsutbytte i en kontekst som er spesifikk i formen for hvert land. Denne artikkelen er interessant i forhold til et overnasjonalt nivå.

Den store utfordringen er å få kvalifiserte lærer og nok lærere. Mangel på det siste medfører store klasser. I tillegg til læreren er det tre ting som er nødvendig for at elever kan mestre basisferdigheter: tilgjengeligheten av læringsmaterieell, tilstrekkelig tid med lærer og effektiv pedagogikk på de minste trinnene.

4.1.2 Studier med geografi som utgangspunkt

Studier som har geografi som utgangspunkt, enten de sammenlikner forskjellige land, eller forskjellige regioner innen et land, eller de ser på læringsutbyttet i bestemte regioner. Varierte undervisnings- og vurderingsmetoder i to områder i Etiopia var spørsmål (Ayele 2019) satte søkelys på og funnene var nedslående. Hvis ikke riktig grunnlag er til stede for barns læring, helse og velvære før de fyller 8 år, hva skjer med læringsutbyttet da og senere var utgangspunktet til (Janardhan 2021).

(Ayele et al., 2019) har seks forskningsspørsmål: 1. I hvilken grad er de forskjellige læringsmetodene implementert av læreren? 2. Er det en signifikant forskjell i implementeringen av de forskjellige læringsmetodene sett i forhold til lærerens region, utdanningsnivå og kjønn? 3. I hvilken grad er de forskjellige vurderingsteknikkene implementert og tilbakemeldinger gitt av læreren? 4. Er det en signifikant forskjell i implementeringen av forskjellige vurderingsteknikkene og hvordan tilbakemeldingene blir gitt i forhold til lærerens region, nivået de underviser på og kjønn? 5. I hvilken grad er de forskjellige teknikkene for å håndtere atferd i klasserommet og å etablere et positivt klassemiljø implementert? 6. Er det en signifikant forskjell i implementeringen av de forskjellige teknikkene for å håndtere atferden i klasserommet og å etablere et positivt klassemiljø i forhold til lærerens region, nivået de underviser på og kjønn?

I denne undersøkelsen i hva lærer rapporterte, er det to konklusjoner: 1. Omtrent halvparten av lærerne har problemer med å bruke varierte undervisningsmetoder, spesielt aktive læringsmetoder. Videre benytter de i liten grad varierte vurderingsteknikker som er anbefalt å bruke i vurdering for læring. Likevel har mange lærere problemer med klasseromsledelse og etablere et positivt læringsmiljø i sitt klasserom. 2. Selv om mange forskere er enige om at skolekonteksten påvirker lærerens effektivitet, er det lite bevis i forskjellene mellom Amhara regionen og Addis Abeba by i undervisningseffektivitet mellom lærer. Funnene i undervisningsnivået og kjønn var viktig: barneskolelærere var flinkere enn ungdomsskolelærere, og kvinnelige lærere var mer effektive enn dere mannlige motparter.

De minst brukte undervisningsmetodene var rollespill, debatter, spill, konkurranse, prosjekter og eksperimenter. Vurderingsteknikker som selvvrdering, kameratvurdering og prosjekter var ikke implementert i større grad.

(Janardhan et al., 2021) denne studien har to hypoteser: 1 hvis ikke riktig grunnlag er til stede for barns læring i matematikk og engelsk, før de fyller 8 år, da medfører det redusert læringsutbytte i ettertid for barnet. 2 hvis ikke riktig grunnlag er til stede for barn når det kommer til helse og velvære før de fyller 8 år, vil læringsutbyttet bli redusert i ettertid og ytterligere forverret.

Studien ønsker å besvare følgende spørsmål: "Hvilke faktorer påvirker læringen i matematikk og engelsk i barneskolen i øde/landlige områder i Tamil Nadu?"

Studien av barn som går i 2. eller 3. klasse viser at de ikke har lært noe som helst. Barna kunne ikke snakke, lese eller skrive på engelsk i henhold til nasjonale og internasjonale standarder. Det er et fravær av et integrert rammeverk som kombinerer både helse & velvære og læring. Analysen bekrefter forskningsspørsmålet og beviser hypotesene.

(Mugo et al., 2015) er en studie som vil endre fokuset fra læringsinnspill til læringsutbytte som et mål på fremgang i utdanningen.

Innføringen av gratis grunnskoleopplæring i Uganda (1997), Tanzania (2002) og til slutt (gjenn) introduksjonen i Kenya (2003) fulgte midlertidige bølger av politisk relaterte endringer og investeringsstrategier i de påfølgende årtier. Dette førte med seg en veldig økning i elever, men ingen økning i bevilgninger. Kvaliteten på undervisningen er ikke på et akseptabelt nivå.

Artikkelen konkluderer med at læringsutbyttet er lavt og krever omfattende innsats og flere løsninger - fra både de innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonene - for å forandre veien skolene jobber mot bedre læringsutbytte. Hovedfunnet i undersøkelsen er at mange barn som går på skolen ikke lærer basisferdigheter i de første årene på skolen og det er en betydelig andel av barn på slutten av barneskolen som ikke har kompetanse på 2. trinns nivå. Utdanningssystemet feiler for mange barn. Oppmerksomheten må flyttes til læringsprosesser i klasserommet, og til læreren. Vi må reflektere over om læreren blir tilstrekkelig forberedt til å utføre funksjonene som vil resultere i læring.

Etter 1999 har 40 millioner flere barn begynt på skolen, men hva er årsaken til at relativt sett få barn i utviklingsland fullfører barneskolen? En hovedårsak er en relativ mangel på vektlegging av læring på et globalt nivå har vært fraværet av klare målbare mål for læring i barneskolen, og spesielt for de aller fattigste landene. De elevene som gjennomfører barneskolen er ikke garantert å ha de ferdighetene som trengs for å lykkes: de fleste eksamenene i utviklingsland krever mye utenat læring, og lite når det kommer til viktige ferdigheter og kompetanse i kritisk tenkning. (Wagner et al., 2012).

Forbedring av skjeve utfall for et helt utdanningssystem bør sees på som langsiktig utfordring som ikke kan «fikses» i løpet av kort tid (Makuwa & Maarse, 2013). Eksemplet fra Namibia indikerer at i mangel av et troverdig nasjonalt vurderingssystem, deltakelse i godt utformet regionale/internasjonale vurderingsstudier i stor skala som Southern and Eastern Arica Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) -studiene kan i så fall administrert, bidra til forbedring av læringsutbytte i lignende afrikanske kontekster. Styring av forskningen og bruk av resultatene forbedres når: (a) forskningsresultater er det nyskapende og peker på spesifikke hull i undervisning og læring, (b) analysen av resultatene er nyskapende og peker på spesifikke hull i undervisning og læring, (c) oppfølging og forbedring og identifisering av forbedringer eller mangel på slike, og (d) målrettet helhetlig intervensjoner settes i gang på systemnivå med tydelige støttetjenester som involverer administratorer, skoleledere, lærere, foreldre, lokalsamfunn og alle andre interessenter.

Det er tre hovedpunkter som må fremheves angående virkningen av vurderingspolitikk- og praksis under apartheidregimet (Kanjee & Sayed, 2013). 1. For det første spilte vurderingspraksis og -systemer en kritisk rolle i å opprettholde undertrykkende apartheidpolitikk fra det forrige regimet. 2. For det andre, innenfor den formelle utdanningssektoren, omfattet vurderingssystemet skolebasert testing og de nasjonale matrikulasjonseksamenene, med hovedfokus å velge neste utdanningsnivå. 3. For det tredje var det begrenset bruk av informasjonen fra vurderingen til å kontrollere og å evaluere hvordan utdanningssystemet fungerer, og til å forbedre læring og undervisning i klasserommet.

I denne artikkelen viser vi at den politiske intensjonen om å implementere et effektivt klasseromsvurderingssystem er i realiteten et klasseromsmålesystem. Introduert i 1998, og til tross for mange revisjoner av læreplaner og vurderingspolitikk som har funnet sted siden den gang, den «vurderingsfokuserede, målingsdrevne» tilnærmingen fortsetter til i dag og har en negativ effekt på læring og undervisningspraksis.

Men mens revisjoner av vurderingspolitikken fortsetter å gå inn for en formativ bruk av vurderingsinformasjon, fremmer de gjennomføringen av summativ bruk av vurdering, henviser førstnevnte til kategorien «symbolpolitikk». Men mangler i politikktviklingsprosessen og den resulterende diskursen på vurderingspraksis er oppgaven med effektiv implementering, og spesielt tilveiebringelse av hensiktsmessige retningslinjer, og opplæring av lærere. Til tross for overveldende bevis på utfordringene lærere møter i implementeringen av en policy, lærerforberedelse og støtte har vært helt utilstrekkelig. På tvers av alle skoletyper og kvalifikasjonsnivåer sliter lærerne fortsatt med å møte kravene til vurderingspolitikken, og spesielt for å effektivt bruke vurdering for å forbedre læring i klasserommet. Det er en utfordringen å effektivt adressere dette, hvis hovedmålet om å forbedre kvaliteten for alle barn i Sør-Afrika skal oppnås.

4.1.3 Studier som setter søkelyset på formativ vurdering i undervisningen

Studier som setter søkelyset på lærerens bruk eller manglende bruk av formativ vurdering. Det er flere artikler som setter søkelys på hva beslutningstagere vedtar, og hva som gjenspeiles på skolene. Det blir påpekt manglende opplæring av lærer, liten eller ingen kontroll på skolene og et stort fokus på summativ vurdering som er avgjørende for det videre liv.

(Karaman & Şahin, 2017) hensikten med denne studien var å undersøke tilpasningen av Teacher's Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale (TCPFS), og anvendeligheten av Theory of Planned Behavior (TPB) var undersøkt for å forstå forholdet mellom læreres holdninger, intensjoner og praksis av formativ vurdering.

TPB antar at fire faktorer påvirker individets atferd: a) intensjoner, b) holdninger, c) subjektiv norm, d) oppfattende atferdskontroll har både en indirekte (via intensjoner) og direkte innvirkning.

I denne studien av TPB modell forklarer en høyere andel av lærere 71% som har som intensjon å benytte formativ vurdering, men det er bare 15% som benytter formativ vurdering i praksis.

(Elebyary, 2013) er en studie om formativ vurdering i Midtøsten. Denne artikkelen har tre forskningsspørsmål: 1. I hvilken utstrekning har læreren i målsammenhengen samsvarende/forskjellig oppfatning av formativ vurdering? 2. Hva er lærernes holdninger, i motsetning til deres oppfatning av elevenes holdninger til formative classroom assessment (FCA)? 3. Hvordan evaluerer lærerne gjeldene praksis og i hvilken grad deler de synspunkter om behovet for endring?

Artikkelen konkluderer med at det i praksis er stor mistillit mellom hva beslutningstakerne bestiller av formativ vurdering i undervisningen, og lærernes mistillit til formativ vurdering. Hovedfunnet i denne undersøkelsen er paradokset mellom teori og praksis. Det er stor motstand mot formativ vurdering, og en tilsvarende stor tro på summativ vurdering.

(Das et al., 2014) er en studie om forholdet mellom vurderingssystemet og lærerplanen. Forskningsspørsmål er: I hvilken grad er vurderingssystemet av engelsk som andrespråk i Bangladesh justert i forhold til lærerplanen? Funnene i undersøkelsen er et misforhold mellom det ønskede læringsutbytte, og gjeldene vurderingspraksis, inkludert de resulterende utfordringene lærerne står ovenfor. Denne artikkelen argumenterer for at språkutdanningsreformer vil mislykkes hvis ikke

vurderingssystemer er samkjørte med læringsplanen. Engelsk ble obligatorisk på barnetrinnet og kommunikative ferdigheter og samhandling er sentralt i læringen og undervisningen, i motsetning til å lære grammatiske regler. Lærerplanen må "under huden" til lærere. Vurderingen må gjelde alle fire delene i språkopplæringen.

Hvordan er forholdet mellom formativ vurdering og selvregulering (Fukuda et al., 2022)? Hovedforskningsspørsmål: Hvilke forhold er det mellom formative assessment (FA) og self-regulated learning (SRL) ferdigheter for først års studenter? Spesifikt forskningsspørsmål 1 hadde førsteårsstudenter erfaring i FA i andrespråks læring (EFL)? Spesifikt forskningsspørsmål 2 har førsteårsstudenter med erfaring fra FA praktisering også ferdigheter i SRL? Hvordan lærer man i en EFL kontekst er avhengig av (1) kunnskap om hvordan lære språk; (2) kunnskap om språklæringsvarianter, og (3) ferdigheter for å forbedre språkferdighetene (Stouch 1993). Undervisningen på ungdomsskolen er preget av summativ vurdering, og det er stor sannsynlighet for at deltagerne ikke er i stand til å bruke SRL-ferdigheter effektivt.

(Puad & Ashton, 2021) denne artikkelen fremhever utfordringene ved implementeringen av formativ vurderingspraksis i et klasserom i et tradisjonelt hierarkisk samfunn. Gjennomføringen av formativ vurdering har møtt utfordringer i ikke-vestlige land hvor slutteksamen og lærersentrert praksis har hatt en tendens til å dominere (Koh et al., 2012; Quyen, 2016) For eksempel, en fersk studie som undersøkte 243 engelsklærere på ungdomsskoler i Lombok, Indonesia, fant at lærer manglet forståelse av formativ vurdering (Arrafii & Sumarni, 2018). Vanlig praksis inkluderte bruk av vurdering for ansvarlighet, test/eksamen drevet læring, og passive roller for elever i læring og vurdering. Berry (2011) bemerker også det i Hong Kong, Taiwan og Fastlands-Kina var at lærere «er ikke i stand til å oversette AFL [vurdering for læring] teorier inn i klasseromspraksis» (59). Til tross for tilgjengeligheten av retningslinjer trengte lærere mer konkret og detaljert informasjon om hvordan man implementerer formativ vurderingspraksis. Lignende konklusjoner ble trukket fra en studie utført i Saudi-Arabia der lærersentrerte tilnærminger og press for at elevene skal bestå eksamener, kombinert med mangelfulle gode lærerkunnskaper om prinsippene for formativ vurdering og hvordan de implementeres, ble identifisert som barrierer for vellykket tilpassing av formativ vurdering (Al-Wassia, Hamed, Al-Wassia, Alafari, & Reda, 2015). Dermed ble det i ovennevnte studier konkludert med at videre faglig utvikling av lærer var nødvendig (Al-Wassia et al., 2015; Berry, 2011)

Tre ting er typiske for indonesiske klasserom: 1. Store klasser ca. 40 elever. 2. Elever er passive individer som kommer til skolen for å se, høre og å ta notater på det læreren formidler. 3. Utenat læring er vanlig. Det er en ovenfra og ned beslutning angående formativ vurdering, og i Indonesia er det en kontekst med lærerstyrt tilnærming til undervisning, læring og vurdering.

(Hui et al., 2017) denne artikkelen er interessant fordi den problematiser hvor vanskelig det er å innføre formativ vurdering i samfunn hvor summativ vurdering står sterkt. Toppen i samfunnet ønsker formativ vurdering, men elever, lærere og foreldre ønsker ikke endring.

1. Hvordan forstår og implementerer erfarne skoleledere på barneskolen vurdering for læring i klasserommet? 2. Hvilken relasjon er det mellom vurdering for læring og vurdering for ansvarlighet på et klasseromsnivå?

(Rahman et al., 2021) det var tre forskningsspørsmålene i denne artikkelen. 1. Hvordan implementeres School-Based Assessment (SBA) i engelsk som et obligatorisk fag? 2. Hvordan er holdningene til engelsklærere og elever til SBA? 3. Hva er utfordringene som engelsklærere møtte når de implementerte SBA?

Elevvurdering ved skoler som inkluderte SBA inneholdt følgende områder: 1. elevenes kurs - arbeidet elevene gjorde både på skolen og hjemme i løpet av året. Dette kurset hadde seks ulike områder: klesstester, klassearbeid, lekser, vurdering, muntlige presentasjoner og gruppearbeid. Hvert av disse områdene har 5 karakterer, og det gir totalt 30 karakterer. 2. elevens personlige utvikling- elevens atferd på skolene, deres engasjement i fellesaktiviteter og utvikling av deres sosiale og personlige verdier. 3. elevenes resultater ved eksamen, summative vurdering.

Lærerne har en negativ holdning til SBA. De innrømmer at de ikke benytter SBA. De foretrekker eksamen, og elevene har ingen utbytte av introduksjonen av SBA.

(Kanjee & Mthembu, 2015) hensikten med denne artikkelen er å utforske barneskolelæreres vurderingskompetanse og hvordan den påvirker deres daglige praksis. Assessment literacy er definert som «et individs forståelse av de grunnleggende vurderingskonseptene og prosedyrene som anses sannsynlige å påvirke utdanningsbeslutninger».

Funnene indikerer at lærere i denne studien viste svært lave nivåer av vurderingskompetanse, med omtrent halvparten av lærerne som presterer på under grunnleggende nivå og halvparten på 'Basic' nivå. Lærers forståelse av summativ vurdering ble funnet å være merkbart høyere, med to tredjedeler som demonstrerte på et dyktig forståelsesnivå.

Veldig bekymringsfullt er imidlertid at alle unntatt én lærer demonstrerte «Below basic» forståelse for formativ vurdering. Observasjoner av lærers klasseromspraksis støttet også disse funnene. Funnene stemmer overens med argumentet presentert av Kanjee og Sayed (2013)

(Vikiri, 2011). Denne artikkelen diskuterer følgende emner: behovet for å undervise engelsk utover det som kreves for eksamen, saken for å oppnå kommunikativ kompetanse, bruk av benchmarking (referanseporteføljen) for å få kommunikativ kompetanse, applikasjonen av normbaserte strategier og oppgavebasert læring for å oppnå kommunikativ kompetanse, utviklingen av autonomi hos språklæreren, hensynet til alternativ metoder for språkvurdering, og implikasjonene av disse foreslåtte pedagogiske og vurderingsstrategier for politikk og i praksis.

Kommunikativ kompetanse består av fire områder: språklig, sosiolingvistisk, diskurs, og strategisk kompetanse.

Resultatet av ELN-prosjektet viste at forståelsen av målene for språkopplæring og å matche dem med normer bidrar til å knytte språkopplæring og språkbruk. Prosjektet demonstrerte hvordan språkopplæring kan knyttes til språk bruk i og utenfor klasserommet (gjennom LLS-arrangementer og berikelsesaktiviteter). CRTS ga informasjon om ferdighetene som elevene trengte hjelp til. LLS-arrangementene og bruken av ressursbøkene gjorde det mulig for lærerne å gjennomføre formativ vurdering, som informerte om deres instruksjonsplanlegging og førte til forbedrede resultater på testene.

Opplæring og læring påvirkes direkte eller indirekte av vurdering, og bør hver enkelt forsterke den andre. I Kenya vil et utgangspunkt være å matche målene med språkundervisning med det som undervises og følgelig undersøkes. Måltrettet kommunikativ kompetanse vil være tydelig i sanntidsspråket som brukes av elevene. Så både instruksjonene og eksamenene vil gjenspeile dette.

(Wong et al., 2020) Dette er også en artikkel som peker på vanskeligheter i å innføre formativ vurdering.

Som mange asiatiske land har Singapore et nasjonalt høyinnsatsvurderingssystem som har vært en sentral del av utdanningssystemet siden 1960-tallet, med «betydelig institusjonell autoritet over

Singapores pedagogiske system gjennom sin enestående evne til å forme mønsteret for undervisningspraksis i klasserommet nivå (Hogan et al., 2013, s. 59).

Målet med denne artikkelen er å gjennomgå og kritisk analysere vurderingsretningslinjer og de tilhørende presedenser og konsekvenser for bedre å forstå hvorfor disse spenningene rundt vurdering finnes. Som denne artikkelen vil forsøke å vise, er de mange implementeringene av vurderingspolicier, sett fra en lengre tidsramme fra den britiske kolonitiden til nå, utgjør en lagdeling prosess der nye politiske elementer introduseres til eksisterende, mens de ikke erstattes fullstendig dem. Når den ses over en tidsramme på over 150 år, vil artikkelen vise hvordan vurderingen og relaterte politiske endringer ikke er beskjedne, men snarere er gradvise og kumuleres til vesentlige endringer i systemet. Artikkelen vil også diskutere en sentral politisk aktør i vurderingspolitikk som ofte er ekskludert - foreldre og den betydelige rollen de spiller i ikke bare begrense politiske intensjoner, men skape nye institusjonelle mekanismer som opprettholder systemisk spenninger.

I Singapore er policy-lag- og konverteringsprosessene rettet mot vurderingssystem, og de parallelle forsøkene på lagdeling og konvertering rettet mot foreldre, ikke bare gir troverdighet, viser de utfordringene med å komme frem til politikintegrasjon – når instrumenter og politikk ikke er koherent justert. Dette er fordi det som står på spill er like mye et utdanningsproblem som det, en sosiokulturell – eksamenskulturen som foreldre og skoler har tingliggjort er resultatet av tiår på tiår med anerkjennelse av verdien av akademiske vurderingsresultater som fører til ønskelige skolevalg og utdanningsveier, og deretter sosialt og økonomisk ønskelig skolevalg og utdanningsveier, og deretter til sosialt og økonomisk ønskelige resultater.

(Care et al., 2020) er en annen artikkel som også peker på vanskelighetene med å innføre formativ vurdering.

Ferdighetene som skulle vurderes med formativ vurdering var problemløsning, kritisk tenkning og samarbeid. Det er de samme utfordringene som er felles for land i Asia og Afrika. Alt er konsentrert om eksamen.

4.1.4 Studier som setter søkelyset på lærerutdanning/førskoleutdanning.

(Sahin-Taskin, 2018) i denne artikkelen var det to forskningsspørsmål 1. øker førskolelæreres pedagogiske tro gjennom praksis i aktivt læringsmiljø støttet av selv- og kammeratvurdering sammenliknet med praksis i aktivt læringsmiljø uten selv- og kameratvurdering? 2. øker førskolelærerens følelse av mestringsevne for implementeringen av alternative vurderinger gjennom praksis av alternativ læringsmiljøer støttet av selv- og kameratvurdering sammenliknet med praksis i aktive læringsmiljøer uten selv- og kameratvurdering?

Undersøkelsen omfatter omfanget av hvordan selv- og kammeratvurdering i utdanningen til førskolelærer påvirker dere pedagogiske tro. Pedagogisk tro er definert som læreres foretrukne måte å undervise på. Artikkelen er interessant i forhold til at man tar utgangspunkt i læreren. Mye som ikke fungerer er toppstyrt.

4.1.5 Studie om bruk av digitale hjelpemidler i leseopplæringen

(Castillo & Wagner, 2019) funn støttet hypotesen om at Bridges to the Future Initiative- (BFI) programvare ville forbedre tidlig lesing. Sluttresultater viste positive og signifikante effekter på to primære leseresultater: leseflyt og -forståelse i språket som blir benyttet hjemme.

Konklusjonene var at denne forskningen viser at leseytelsen kan forbedres gjennom velutviklet og kontekstualisert digitalt materiale i grupper med lave inntekter og få ressurser blant ulike elever i

Sør-Afrika. Studenter som ble introdusert til guidet BFI-programvare ga nesten det dobbelte av gevinsten i både muntlig lesing og leseferdigheter.

Dette er en artikkel fra universitetsnivå med fokus på e-assessment (Thao-Trang et al., 2021). Denne artikkelen hadde tre forskningsspørsmål: 1. Å undersøke om MOODLE er en egnet plattform for å forbedre engelsk lytting og lese ytelse effektivt. 2. Å utforske om MOODLE er egnet for e-vurdering i engelsk lytte- og leseferdigheter. 3. Å måle hvor vellykket MOODLE var med å hjelpe studenter med å forbedre seg i engelsk lytte- og leseferdigheter.

Konklusjonen i artikkelen var at selv om denne artikkelen fokuserte på MOODLE-funksjoner som støtter flervalg og innebygde spørsmål i lytte- og lesetester uten å dekke alle MOODLE-funksjoner, var det en forståelse av MOODLE-basert e-vurdering og forklarer prosessen med å bruke verktøyet som hjelper lærerne med å forbedre elevenes engelskkunnskaper og leseferdigheter.

4.2 Analyse

I analysen av intervjuene vil jeg benytte thematic analysis (TA), og ifølge Braun og Clark (2012) er TA er bare en metode for å analysere data. De har utarbeidet seks faser i tilnærmingen til TA. I analysen har jeg fem emner summativ vurdering, formativ vurdering, makronivå, mikronivå og elevnivå. Summativ vurdering, formativ vurdering og elevnivå er emner som ble utarbeidet under utformingen av intervjuguiden. Makronivå og mikronivå ble naturlige emner i etterkant av intervjuene under bearbeidelsen av analysen.

Jeg gjennomførte fire semistrukturerte intervjuer mellom 19.01-23 og 10.02.23. Det var fire professorer fra henholdsvis Nepal og Uganda, to fra hvert land. For at intervjuobjektene skal være anonyme er de nummerert fra en til fire, og nummer en og tre er fra Nepal, og nummer to og fire er fra Uganda.

4.2.1 Summativ vurdering

Et tema som dukket opp under bearbeidelsen av intervjuguiden var om summativ vurdering var viktig i hjemlandet, og der svarte alle at det er viktig. Informant nummer tre fortalte at elevene må gjennom en skriftlig tretimers eksamen på slutten av skoleåret, og det er denne eksamen som avgjør om eleven kommer videre til neste nivå. Informant nummer en fortalte at den summative vurderingen var så viktig og at man vil hoppe over det som er mindre prioritert, som svar på mitt spørsmål om at summativ vurdering er viktigere enn formativ vurdering. Informant nummer to fremhevet at det i lærerutdanningen i Uganda er mye fokus på summativ vurdering i forhold til eksamener og sluttrapporter til foreldrene. På direkte spørsmål om det er den summative vurderingen det er fokus på, svarte hen ja. Informant nummer tre fortalte at det er to skolesystemer i Nepal. Et som er finansiert av det offentlige, og et som er finansiert av foresatte. Jeg spurte om det var det samme fokuset på summativ vurdering i den privatfinansierte skolen, og svaret var at det er sammenfallende. Hen sa i tillegg at de summative vurderingene i den privatfinansierte skolen er viktig for skolen å benytte i promotering av skolen.

I artikkelen til (Puad & Ashton 2021) skriver de om at implementeringen av formativ vurdering har møtt utfordringer i ikke vestlige land hvor slutteksamen og lærersentrert undervisning dominerer.

4.2.2 Formativ vurdering

Formativ vurdering var et tema som dukket opp under bearbeidelsen av intervjuguiden. Innledningsvis spurte jeg intervjuobjektene om formativ vurdering er utbredt i hjemlandet deres. Utgangspunktet mitt var at begrepene formativ- og summativ vurdering er kjente begreper for dem,

siden de har studert i Norge på fakultet som hører inn under lærerutdanningen. Intervjuperson nummer to spurte om hva jeg legger i begrepet formativ vurdering. Jeg forklarte at det er å vite hvor man er og hvor man skal. Hva må til for å tette dette gapet, og da viste det seg at vi hadde samsvarende oppfatning av begrepet formativ vurdering. På spørsmålet om hvorvidt formativ vurdering er utbredt i deres hjemland, svarte en nei, en i liten grad og en svarte at det ikke forekom med intensjon. Svaret til den siste var at «formativ vurdering hjelper en lærer å identifisere hvem av elevene som lærer godt og hvem som ikke gjør det». Dette sitatet kommer jeg tilbake til.

Som svar på et spørsmål om det forekommer noen form for parvurdering i Nepal. Svarte intervjuobjekt nummer en at det kan forekomme, men det er ikke hyppig i bruk, og det er ikke obligatorisk. Videre fortalte hen at på skolenivå er det ingen formell praksis for elevens egenvurdering i forhold til formativ vurdering herunder selvevaluering.

Et tema som dukket opp hvis det hypotetisk var nok penger i skolesystemet, ville det være mulig å endre holdningene fra summativ til formativ vurdering, og ha foreldrene med seg? Til dette svarte intervjuobjekt nummer tre at: «Jeg er ikke sikker på om det hadde vært nok penger så ville holdningene endres. Å være lærer vil si kunnskap, ferdigheter og holdninger. For meg er førsteprioritet holdninger, men i Nepal det viktigste er kunnskap. Mange mennesker i Nepal sier at for å være lærer man trenger bare kunnskap».

Et tema som dukket opp, er endring i vurdering fra utelukkende summativ vurdering til også å benytte formativ vurdering. På spørsmål om dette svarte intervjuobjekt nummer tre: «Ja, ja, fordi når vi gjøre noen slags papir- og blyanttester fokuset går bare på å huske tingene ikke å lære ferdigheter, og det er veldig dårlig veldig dårlig undervisningspraksis». Videre sa hen på spørsmål om å benytte ferdigheter i forbindelse med å løse problemer: «Ja, ja, hvis du stiller et spørsmål de vil svare på det. All utdanning bør være å søke etter kunnskap for mennesker og å løse problemer».

Dette sammenfaller med hva (Puad & Ashton 2021) skriver:

Gjennomføringen av formativ vurdering har møtt utfordringer i ikke-vestlige land hvor slutteksamen og lærersentrert praksis har hatt en tendens til å dominere (Koh et al., 2012; Quyen, 2016). For eksempel, en fersk studie som undersøkte 243 engelsklærere på ungdomsskoler i Lombok, Indonesia, fant at lærer manglet forståelse av formativ vurdering (Arrafii & Sumarni, 2018). Vanlig praksis inkluderte bruk av vurdering for ansvarlighet, test/eksamen drevet læring, og passive roller for elever i læring og vurdering. Berry (2011) bemerker også det i Hong Kong, Taiwan og Fastlands-Kina var at lærere «er ikke i stand til å oversette AfL [vurdering for læring] teorier inn i klasseromspraksis» (59). Til tross for tilgjengeligheten av retningslinjer trengte lærere mer konkret og detaljert informasjon om hvordan man implementerer formativ vurderingspraksis. Lignende konklusjoner ble trukket fra en studie utført i Saudi-Arabia der lærersentrerte tilnærminger og press for at elevene skal bestå eksamener, kombinert med mangelfulle gode lærerkunnskaper om prinsippene for formativ vurdering og hvordan de implementeres, ble identifisert som barrierer for vellykket tilpassing av formativ vurdering (Al-Wassia, Hamed, Al-Wassia, Alafari, & Reda, 2015). Dermed ble det i ovennevnte studier konkludert med at videre lærer faglig utvikling var nødvendig (Al-Wassia et al., 2015; Berry, 2011).

Kjernen i formativ vurdering ligger i to aspekter. Det første er oppfattelsen til deltakeren av avstanden mellom læringsmålet og hvor deltakeren er nå (kunnskap, og/eller forståelse, og/eller ferdigheter). Det andre er handlingene som deltakeren tar for å tette denne avstanden og nå læringsmålet (Black & Wiliam, 2006). Når en informant svarer på spørsmål om hva er dine tanker om formativ vurdering, og svaret er at «formativ vurdering hjelper en lærer å identifisere hvem av elevene som lærer godt og hvem som ikke gjør det». Dette svaret heller mer til et lærerperspektiv enn definisjonen til Black og Wiliam. Jeg fikk også svar i forhold til formativ vurdering at lekser var en del og spørsmål på slutten av en time for å høre om elevene hadde lært det de skulle. Alt dette er

mellom lærer og elev, og lekser kan fungere som formativ vurdering hvis elevene er bevisst på hvor de er i læringsløpet, hvor de skal i læringsløpet og hva de må gjøre for å tette dette gapet, og så må tilbakemeldingene være av en slik art at de hjelper elevene til å nå læringsmålet. Tilbakemeldingene bør knyttes til tre hovedspørsmål for læring, hvor skal jeg? Hva vet jeg? Hvordan går jeg videre? Disse må sees i sammenheng med hverandre, ved at de påvirker hverandre. For eksempel må læringsmålet justeres ut ifra hva man ser elevene kan og trenger å gjøre videre (Hattie & Timperley, 2016). Dette spurte jeg ikke eksplisitt mine informanter om, men med store klasser og lærere som har mange klasser, er det betimelig å stille spørsmål om det er formativ vurdering som Black & Wiliam (2006) og Hattie & Timperley (2016) definerer formativ vurdering. Dette forsterkes med et svar fra informant nummer tre som fortalte at det er vanlig med forelesningsbaserte klasser, og svært lite laboratorie- og problembaserte klasser. Det hadde vært interessant å spørre videre rundt disse spørsmålene.

Store klasser og forelesningsbasert undervisning er også noe studien: Think global, act local: how early grade reading assessment can improve learning for all (Wagner et al., 2012) peker på. Etter 1999 har 40 millioner flere barn begynt på skolen, men hva er årsaken til at relativt sett få barn i utviklingsland fullfører barneskolen? En hovedårsak er en relativ mangel på vektlegging av læring på et globalt nivå har vært fraværet av klare målbare mål for læring i barneskolen, og spesielt for de aller fattigste landene. De elevene som gjennomfører barneskolen er ikke garantert å ha de ferdighetene som trengs for å lykkes: de fleste eksamenene i utviklingsland krever mye utenat læring, og lite når det kommer til viktige ferdigheter og kompetanse i kritisk tenkning.

4.2.3 Makronivå

Et tema som kom frem i intervjuene var makronivå. Dette var et tema som jeg spurte om. Med makronivå mener jeg forvaltningsnivå over skolenivå, men som påvirker driften av skolene. Det var spesielt to ting som kom frem i intervjuene og det var ressurstildeling og læreplanene. Begge delene påvirker den daglige driften av skoler. «Offentlige skoler har ikke så mye ressurser i form av bøker, læremateriell, biblioteker og i dag datamaskiner. Skoler har ikke datalaboratorier, så ressursene mangler fortsatt på de fleste skoler i Uganda». Dette sitatet stammer fra intervjuobjekt nummer fire, og hen fortalte videre om tilgang til bøker og hvordan det påvirker lesekulturen, men det kommer jeg tilbake til. «Her i Nepal praktiserer vi en fagspesialisert undervisning, så hvis jeg underviser i matematikk, så underviser jeg bare i matematikk». Var et svar jeg fikk fra intervjuobjekt nummer tre. Hen sa videre: «En person underviser 5 pluss klasser på en dag. Undervisningen vår starter kl. 10.00 om morgenen og så slutter den rundt kl. 16.00 på kvelden, så seks timer på en dag på en skole, og rundt åtte undervisningsperioder. Vi har 45 minutters undervisningsperioder». I forhold til store klasser sa intervjuobjekt nummer to: «Her kommer du (eleven) og blir gitt en oppgave, og du gjør en jobb, så lenge du leverer en oppgave. Etterpå er det et kryssforhør. Dette skjer på grunn av store klasser, det kan være mellom 120-200 elever i hver klasse». Intervjuobjekt nummer fire fortalte at normal klassestørrelse i Uganda var på ca. 100 elever. Intervjuobjekt nummer tre fortalte at 35-40 elever er vanlig i Nepal. Et element som intervjuobjekt nummer tre fortalte om var at noen av lærerne ikke ønsket å være lærer:

Så først og fremst må vi fokusere på lærerne våre lærer har mange flere ansvarsområder og får å hjelpe elevene til å lære så i Nepal holdningen, tankegangen og ansvaret og kvalifikasjonen og erfaringen og at det for eksempel holdningen til å være en lærer er ikke slags konvergerende at divergering i forskjellige lokus punkter ikke på fokus, men på lokus punkt for eksempel for noen av menneskene de liker/ønsker ikke å være lærer fordi de ikke har andre muligheter de kommer for å undervise en stund til de vil motta en annen får et annet alternativ de vil bare gå til det alternativet så

de tror ikke det er min faste jobb, jeg vil bare for en stund holde på med undervisning, men fokuset mitt er noe annerledes noen sier sånn og noen er ikke utdannet de har ikke fått sin kvalifikasjon til å bli lærer de er uteksaminert fra ulike fag for eksempel ledelse business humanistiske fag og samfunnsfag for det men foreløpig er de lærer men de har et annet fokus hvis en lærer underviser på en eller annen skole har de også noen andre jobber parallelt for å tjene litt ekstra penger, slik at tankene, ferdighetene og tiden deres vil bli delt, og deres hele fokus vil ikke være der så alt dette må vi først adressere, vi først konsentrere oss om disse tingene, og gi veldig mye støtte og sosial anerkjennelse til lærerne våre.

Store klasser, tilgjengelig læringsmateriell og nok kvalifiserte lærere peker også studien til (de Chaisemartin og Global Partnership for, 2017). Denne studien er fra Nigeria, og den peker på den store utfordringen det er å få kvalifiserte lærer og nok lærere. Mangel av det siste medfører store klasser. I tillegg til læreren er det tre ting som er nødvendig for at elevene skal mestre basisferdigheter: tilgjengeligheten av læringsmateriell, tilstrekkelig tid med lærer og effektiv pedagogikk på de minste trinnene. (Kanjee og Sayed 2013) skriver at til tross for overveldende bevis på utfordringene lærere møter i implementeringen av en policy, lærerforberedelse og støtte har vært helt utilstrekkelig. På tvers av alt skoletyper og kvalifikasjonsnivåer sliter lærerne fortsatt med å møte kravene til vurderingspolitikken, og spesielt for å effektivt bruke vurdering for å forbedre læring i klasserommet i det minste denne utfordringen å bli effektivt adressert hvis hovedmålet om å forbedre kvaliteten for alle barn i Sør-Afrika skal oppnås. Funnene i studien til (Das et al., 2014), avdekker at det er et misforhold mellom det ønskede læringsutbytte, og gjeldene vurderingspraksis, inkludert de resulterende utfordringene lærerne står ovenfor. Lærerne har ikke fått god nok opplæring i gjeldene lærerplan. Denne artikkelen argumenterer for at språkutdanningsreformer vil mislykkes hvis ikke vurderingssystemet er samkjørt med lærerplanen.

Å implementere formativ vurdering i undervisningen er utfordrende på flere plan. (Puad and Ashton 2021) i denne studien fremheves utfordringene ved implementeringen av formativ vurderingspraksis i et klasserom i et tradisjonelt hierarkisk samfunn. Tre ting er typiske for indonesiske klasserom: 1 store klasser ca. 40 elever i hver klasse, 2 elevene er passive individer som kommer til skolen for å se, høre og ta notater av det som læreren formidler, 3 utenatlæring er vanlig. Det er en ovenfra og ned beslutning angående formativ vurdering, og i Indonesia er det en kontekst med lærerstyrt tilnærming til undervisning, læring og vurdering.

Intervjuobjekt nummer tre fortalte om lærebøker i den offentlige skolen i Nepal:

Så det er 2 typer skoler OK, så nå snakker vi om tilgjengeligheten av ressursmaterialer i fellesskapet skoler de som er finansiert av regjeringen. Alle bøkene vil gå fra toppen til alle på tvers av nasjonen, myndighetene for eksempel hvis en elev leser på fellesskapsskole da vil alle bøkene være tilgjengelige gratis fra myndighetene, men det tar rundt 2-3 måneder før de kommer til dem, fordi fra Kathmandu vil regjeringen levere bøkene til en annen del av nasjonen og det vil ta rundt 2-3 måneder før bøkene når ut til dem OK så dette er en historie. Den andre historien er for institusjonsskolen, der må de selv kjøpe egne og bøker også litt mer og antall bøker er også mer, og de vil få boken den første dagen på skolen fordi de må betale og kjøpe selv. Så snakker vi om ressurser i fellesskapsskolene disse er finansiert av regjeringer og her bruker vi ikke mye tunge ressurser bare læreboka som er den viktigste læringsressursen.

I alle intervjuene snakket vi om lærerplanen, og på spørsmål om hva lærerplanen sier om formativ vurdering svarte intervjuobjekt nummer to:

Ja, jeg tror virkelig ikke jeg tviler egentlig fordi jeg underviser i lærerplanen uansett angitt er innholdet eller undervisningen og de løpende aspektene ved elementer som skal undervises i og metoder for hvordan å levere og de leverte vurderingene på hvordan du ville få tilgang på slutten av kurset, og noe sånn formativ vurdering tror jeg ikke jeg har noen spor av der inne så det er normalt ikke nevnt.

I samtalene snakket vi om formativ vurdering og hvordan lærerplanene i landet omtaler formativ vurdering, og dette fortalte intervjuobjekt nummer tre om formativ vurdering og lærerplanen:

De (myndighetene) tenker alltid på å gjøre noe bedre, så også nylig har de introdusert en ny måte. På slutten av året pleide vi å ha en maks 3 timers eksamen med papir og blyant. Papirblyantundersøkelse det myndighetene mente skyldes ulike typer ferdigheter som pensum liker å tilby disse 3 timers papir- og blyanttestene er kanskje ikke tilstrekkelige, så la oss gå inn en annen måte å tenke på at så 25 % betyr at 25 markeringer av 100 nå er tildelt for vanlig kontinuerlig vurderingssystem for formative vurderinger så dette er makten til lærer en lærer å håndtere og håndterer et år og i hver måned for eksempel en gang i måned to ganger i måneden vil de absorbere elevenes fremgang og de vil gi 25 karakterer til elevene og til slutt på slutten av året igjen skal de ta 3 timers papir- og blyanttesten og papir- og blyanttesten vil bare bli (vektlagt med) merket av nå 75 og det er 75 og de andre 25 vil bli lagt sammen og deretter vil resultatet bli publisert.

Jeg spurte om hva det står i lærerplanen om formativ vurdering. Nummer to svarte at det tror hen virkelig ikke, og hen underviser i lærerplanen på universitetsnivå. Dette ble langt på vei bekreftet av nummer fire som også underviser på universitetsnivå i Uganda. Jeg stilte det samme spørsmålet til intervjuobjektene fra Nepal. I Nepal skal 25% av sluttvurderingen, være en løpende vurdering gjennom skoleåret. De resterende 75% skal tillegges den 3 timers papirtesten elevene må gjennom på slutten av skoleåret. Jeg spurte informant nummer en om det var skrevet noe om parvurdering i lærerplanen. Til dette svarte han benektende. 25% av sluttvurderingen skal være formativ vurdering gjennom skoleåret. Hvordan dette blir praktisert hadde vært veldig interessant å undersøke. Et annet interessant aspekt i Nepal er at lærerne bare underviser i et fag, og at de har fem eller flere klasser hver dag.

(Tobin et al., 2016) er en artikkel som bygger på to undersøkelser om vurdering av læringsutbyttet i land i Asia, og hvordan politikerne benytter resultatet. Resultatet blir benyttet på et overordnet makronivå, som for eks. i arbeidet med nye læreplaner. Resultatene blir ikke benyttet på mikronivå, som for eks. undervisningspraksis på skole- og klasseromsnivå. Det var en topp bunn prosess. Formativ vurdering ble skrevet inn i lærerplaner, men det var et fravær av opplæring av lærer og kontrollmekanismer. Lærere fortsatte undervisningen som tidligere, og det var ingen kontrollfunksjoner til å kontrollere at undervisningen ble utført i henhold til lærerplanene.

Manglende kontrollsystemer i forhold til om lærerplanen etterfølges er et problem, et annet problem er at det må tilrettelegges for at beslutninger som er vedtatt av myndighetene er mulig å gjennomføre. (Mugo et al., 2015) peker på at det ble innført gratis grunnskoleopplæring i Uganda (1997). Tanzania (2002) og i Kenya (2003). Dette førte til en veldig økning i elevtallet, men det fulgte ikke med økte ressurser.

Det er viktig at når myndighetene beslutter endringer i lærerplanen, må det være en enhet mellom de forskjellige delene i læreplanen. (Kanjee & Sayed 2013) denne artikkelen viser at den politiske intensjonen om å implementere et effektivt klasseromsvurderingssystem er i realiteten klasseromsmålesystem. Dette ble introdusert i 1998, og til tross for mange revisjoner av læreplaner og vurderingspolitikk som har funnet sted siden den gang, den «vurderingsfokuserte, målingsdrevne» tilnærmingen fortsetter til i dag og har en negativ effekt på læring og undervisning. Men mens revisjoner av vurderingspolitikken fortsette å gå inn for en formativ bruk av vurderingsinformasjon, fremmer de gjennomføringen av summativ bruk av vurdering, henviser førstnevnte til kategorien «symbolpolitikk». Men mangler i politikutviklingsprosessen og den resulterende diskursen på vurderingspraksis er oppgaven med effektiv implementering, og spesielt tilveiebringelse av hensiktsmessige retningslinjer, og opplæring av lærere. Til tross for overveldende bevis på utfordringene lærere møter i implementeringen av en policy, lærerforberedelse og støtte har det vært helt utilstrekkelig. På tvers av alle skoletyper og kvalifikasjonsnivåer sliter lærerne

fortsatt med å møte kravene til vurderingspolitikken, og spesielt for å effektivt bruke vurdering for å forbedre læring i klasserommet, må denne utfordringen bli effektivt adressert hvis hovedmålet om å forbedre kvaliteten for alle barn i Sør-Afrika skal oppnås.

4.2.4 Mikronivå

Mikronivå definerer jeg som nivået på skolenivå. Dette temaet ble synlig i analysen. Intervjuobjekt nummer tre sa:

Her i Nepal praktiserer ett fag spesialisert undervisning så hvis jeg underviser i matematikk, så underviser jeg bare i matematikk. Hvis noen underviser i språk, så vil personen bare undervise i språk. Dette er måten vi gjør det på. Vi har også nylig startet med integrert pensum i Nepal. Fra klasse én til klasse 3, men vår vanlige praksis er fagspesialisert testing». Hen sa videre: «Vi har vi har veldig lite erfaring med integrerte fag. Vi har flere og flere forelesningsbaserte klasser svært lite laboratorie- og problemløsningsbaserte klasser. Våre elever sitter stort sett i klasserommet og hører på lærerens forelesning og benytter blyant og papir.

Hen som svarte at «formativ vurdering hjelper en lærer å identifisere hvem av elevene som lærer godt og hvem som ikke gjør det», at i Nepal underviser lærerne bare i et fag, og at lærerne har mer enn fem klasser på en dag. Videre fortalte hen at det er liten erfaring med å integrer fag i hverandre og de har flere forelesningsbaserte klasser, og svært lite laboratorie- og problemløsningsbaserte klasser. Store forelesningsbaserte klasser, og økter på 45 minutter i hver klasse er faktorer som vanskeliggjør formativ vurdering.

Intervjuobjekt nummer tre og fire fortalte om tilgjengelighet til lærebøker. Svaret til intervjuobjekt nummer fire var:

Det er en utfordring i de fleste skoler inkludert du vet for deg du informasjon eller kanskje du allerede vet at det er veldig vanlig her i Uganda er det private skoler er faktisk bedre tilrettelagt enn de fleste offentlige skoler, så du vil si private skoler har de beste ressursene hvis jeg kan si ikke alle private skoler, men i det minste de førsteklasses private skolene er både tilrettelagt og offentlige skoler er det ikke så mye ressurser i form av bøker læremateriell biblioteker og i dag datamaskiner skoler har ikke datalaboratorier så ressursene mangler fortsatt på de fleste skoler i Uganda oversikt selvfølgelig ja, jeg mener årsakene til det og selvfølgelig en del av det er økonomi som skolene ikke klarer å kjøpe ressursene fordi de er dyre og myndighetene ikke gir ressurser som private skoler forkommer akkurat som det ikke kan gi alle ressursene til offentlige skoler så ressursene på samme måte har de også noen av disse formene av vurdering hvor du finner ut at du trenger flere ressurser til å gjøre vurderinger i klassen når det er læringsaktiviteter viser ressursene på en måte de også vil jeg si påvirker hvorfor lærere på skolene ikke ja fastsatt.

Intervjuobjekt nummer tre svarte: «Så snakker vi om ressurser i fellesskapsskolene disse er finansiert av regjeringer og her bruker vi ikke mye tunge ressurser bare læreboka som er den viktigste læringsressursen».

Intervjuobjekt nummer tre svarte at det ikke er mye tunge ressurser bare læreboka, og nummer fire svarte at i offentlige skoler er det ikke mye ressurser i form av bøker, læremateriell og bibliotek. Hen fortalte også at datalaboratorier ikke eksisterer på de fleste skolene i Uganda. I forhold til mitt forskningsspørsmål: «Hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg formativ vurdering med digitale verktøy?», er dette interessant at de digitale ferdighetene er forholdsvis lave når det ikke er datalaboratorier på de fleste skolene, og infrastrukturen til nettverk er ustabile. Intervjuobjekt nummer tre sa videre: «Ja, vi har veldig lite erfaring med integrerte fag. Vi har flere og flere forelesningsbaserte klasser svært lite

laboratorie- og problemløsningsbaserte klasser. Våre elever sitter stort sett i klasserommet og hører på lærerens forelesning og benytter blyant og papir».

Vi snakket også om foreldrenes forhold til formativ- og summativ vurdering, og intervjuobjekt nummer fire svarte:

Ja, det avhenger av foreldrenes natur her snakker om her fordi på jeg ønsker et gjennomsnitt de fleste av foreldrene er virkelig ikke eller mindre utdannet så de bryr seg ikke så mye om denne formative vurderingen tror jeg for det som er viktig for dem er om barna eller barna kan bestå og du vil finne dem finne gode skoler gode skoler i den forstand at barna passerer på slutten av terminen du vet for eksempel hvis det er på slutt av barneskolen hvis skolen min gjør det bra og passerer da er det en målestokk for foreldre å hvis de har råd til skolene der, men jeg tror ikke de er så mye engasjert i disse ulike formene for vurdering. Nå for meg er jeg også passende for en av skolene har et nøkkelmagasin og i år startet jeg et barneskoleord alder 6 og deretter de yngre, men du finner det når foreldrene tar med seg barn du ser det er mye mer bekymret for om barna deres er i stand til å snakke engelsk, for det er veldig viktig for dem, og de er mer bekymret for om elevene passerer de forskjellige nivåene. Skolen sitter allerede barn på slutten av barneskolen de er flere det til det lille gratis om hvordan vi gjør vurderingen i klasserommet noen ganger for eksempel hvis lærere gir lekser til barn å ta med hjem finner du at noen av barna har med bøkene tilbake, men leksene er ikke gjort selv når vi skriver i dagbøker om leksene, så enten er de for opptatt eller de bryr seg ikke så jeg tror ikke spørsmål som foreldre er så opptatt av om det er summativt eller formativt tror jeg for dem er det viktig at barna passerer. Jeg tror det er veldig viktig fordi det bestemmer deres neste nivå.

Utfordringer i å gjennomføre endringer i vurderingssystemet kommer frem i forskjellige studier. (Hui et al., 2017), er en artikkel som problematiser hvor vanskelig det er å innføre formativ vurdering i samfunn hvor summativ vurdering står sterkt. Politikere og beslutningstagere ønsker formativ vurdering, men elever, lærere og foreldre ønsker ikke endring. Dette synet støttes av (Das et al., 2014). Her har lærerne et negativt syn på School-Based Assessment (SBA) som skulle implementeres i faget engelsk. Lærerne har en negativ holdning til SBA, og de sier i undersøkelsen at de ikke benytter SBA. De foretrekker eksamen, og elevene har ingen utbytte av introduksjonen av SBA. I studien til (Kanjee & Mthembu, 2015) er konklusjonen at alle unntatt en lærer demonstrerte «Below basic» forståelse for formativ vurdering. Observasjoner av lærernes klasseromspraksis støttet disse funnene.

Det er forskjellige studier om hvordan lærer benytter formativ vurdering. I studien til (Karaman & Şahin, 2017) var hensikten med studien å undersøke tilpasningen av Teacher's Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale (TCPFS), og anvendeligheten av Theory of Planned Behavior (TPB) var undersøkt for å forstå forholdet mellom lærerens holdninger, intensjoner og praksis av formativ vurdering. I studien av TPB modellen forklarer 71% av lærerne at de har som intensjon å benytte formativ vurdering, men det er bare 15% av lærerne som benytter formativ vurdering i sin praksis.

I studien til (Elebyary, 2013) konkluderes det med at det i praksis er stor mistillit mellom hva beslutningstakerne bestiller av formativ vurdering i undervisningen, og lærernes mistillit til formativ vurdering. Lærerne har stor motstand mot formativ vurdering, og en tilsvarende stor tro på summativ vurdering.

4.2.5 Elevnivå

Dette er et tema som ble utformet i arbeidet med intervjuguiden, og et emne som dukket opp var parvurdering, og dette svarte informant nummer en:

Nei, det er ikke tydelig skrevet på den type vurdering jeg mener i læreplanen på den delen av vurdering men noen av lærerne de som vil gjerne oppmuntre til pararbeid og spesielt i noen av fagene

står lærerne fritt til å implementere denne typen modaliteter, og de kan gi en oppgave fra én student til en annen men på høyere nivå ikke i juniorklassene, men i en seniorclasser hvor studentene anses å være i stand til å vurdere en jevnaldrendes arbeid du kjenner til retningslinjene for lærere, så læreren vil gi en slags retningslinje og deretter deler læreren ut først noen spørsmål og problemer, og studentene svarer, og deretter utveksler disse kopiene du vet utveksle at nå og da vurderer de hverandres arbeid. Så dette er ikke inne som et generelt konsept, og kunnskapen er der, men dette er faktisk ikke i praksis i hyppig bruk, det gjøres sjelden. OK noen ganger av noen lærere på ikke på regelmessig basis ikke på av det ikke som en ramme er det ikke det er ikke obligatorisk.

Hen sa videre:

Det er som du vet hvis du sier at det er en slags refleksjon som vurderer seg selv å lage sin egen refleksjoner i høyere klassetrinn, spesielt på universiteter, er det svært praktisert, men på skolenivå det er ingen formell praksis for elevens egenvurdering for formative typer aktiviteter som en del av formativ vurdering selvevaluering er ikke indikert klart ok men hvis lærere veileder hvis lærere gir veiledning til elevene hvordan de skal vurdere seg selv eller hvordan de skal dømme egne prestasjoner med ytelsesindikatorene kan eleven din også kunne gjør det, men hvis du uten instruksjon uten veiledning hvis du bare ber dem om det vurdere seg selv så vil det være vanskelig for dem å vurdere seg selv.

Et annet emne som dukket opp i intervjuene var elevers oppførsel og initiativ i timene. I hvilken grad kommer det initiativ fra elevene i løpet av undervisningen, og intervjuobjekt nummer to fortalte at:

Ja det er en vanlig praksis fordi lærersentrert syndrom (teachers senters syndrome) når læreren ikke er der sitter de bare og venter og læreren snur seg og tildeler oppgaven de gjør den oppgaven som er forelagt av læreren og sitte og vente på en annen lærer slik at aspektet ved å være nysgjerrig å lese fremover og spørre mer er ikke så vanlig, spesielt hvis de er på tradisjonelle skoler som er lærersentrerte.

Dette var interessant og for å belyse dette ytterligere, fikk hen et oppfølgingsspørsmål om hvorfor hen tror det er slik:

Jeg tror det er den naturlige karakteren fordi uansett er det læreren som kommer og han kommer med undervisningsinnholdet og han leverer og går, og de fleste gangene gir det ikke engang makt til løperne dem selv til å løpe selv og gir dem oppgaver eller oppdrag som de skal gå og løse. Læreren kommer han lærer han gir spørsmål de svarer på dem og setter seg tilbake og slapper av. De har ikke til hensikt å jobbe mer med de samme tingene. Det samme skjer igjen og igjen, så de er ikke motivert til å gjøre mer. De gjør ikke mer enn det som er blitt gitt av læreren. Jeg tror det er naturen til læreplanen og arten av opplæringen som har pågått en lærer sentrert undervisning hvor alt er sentrert rundt læreren når læreren er borte blir ingenting gjort.

Dette temaet var interessant, og dette ble brakt videre i de følgende intervjuene, og intervjuobjekt nummer fire fortalte følgende. Her blir løperen benyttet om eleven, og å løpe er skoleløpet:

Du vet at lesekulturen er forbedret jeg vil tro er forsterket av tilgjengelighet når jeg er i Europa finner du ganske ofte at foreldrene de ville fra barndommen av kjøpe bøker for sine unge de barna er de tar seg tid til å lese med barna sine jeg har sett at i mange land i Europa og jeg var i USA også virkelig og det er på en måte annerledes her, for når vi vokser opp er det ikke lesekulturen en del av oss vil jeg si at noen av oss faktisk har kommet selv når noen er det interessant og talentfull i å lese du ville kjempe enten de er hemmet av ressursene, men også av miljøet fordi miljøet også denne saken kan være en ressurs hvis jeg sitter i en klasse der ingen leser en bok ingen liker å gå biblioteket. Det er veldig vanskelig for meg å lese.

Om initiativ og fokus for elevene fortalte intervjuobjekt nummer fire på spørsmål om studenter fra deler av Afrika er mer fokusert på å fullføre oppgaven enn å lære? Hen svarte:

Av erfaring vil jeg si delvis ja fordi det er felles at når jeg gir en oppgave til elever og de gjør den det er som ja, vi er ferdige, pleier faktisk studenter på disse vi gir dem våre oppgaver så de vil si, jeg skal fullføre Henriks oppgave og når jeg er ferdig med den, så skjønner du det, ja det forklarer er vanlig at du finner ut at vi alltid er med på dette, avhenger av med elever at nei det er ikke min oppgave, det er oppgaven din greit jeg gjorde oppgaven min for et par år side, så dette er arbeidet ditt, så jeg tror delvis ja jeg tror fokuset er mer på elevene at de har fullført oppgaven deres og så når den er ferdig mener jeg det er det.

Navnet i dette sitatet er endret av hensynet til anonymitet.

For intervjuobjekt nummer fire koblet denne atferden og fravær av initiativ opp mot forskjellige lese kulturer. Hen fortalte om foreldre i Europa og USA som både kjøper bøker til barna sine og leser med dem. Denne lese kulturen er ikke noe hen er vokst opp med, og det er heller ikke vanlig praksis nå. Hen snakker også om miljøet og tilgangen for å lese. Hvis du er i en klasse og ingen leser eller benytter biblioteket, vil heller ikke de som liker å lese gjøre det. Hen påpeker også tilgangen til bøker og akademiske databaser. Dette kjente hen på under sitt opphold som utvekslingsstudent i Norge, og hen har aldri lest så mye som under dette oppholdet. Dette er interessant i forhold til hvor mye tekst man skal forholde seg til i Norge. Hvilke lesestrategier skal man til enhver tid benytte, og for å benytte riktig lesestrategi er man avhengig av mengdetrening.

På spørsmål om jeg kan forvente det samme av mine studenter fra forskjellige land i Asia og Afrika i forholdet til formativ vurdering som jeg kan forvente av norske studenter? Til dette svarte intervjuobjekt nummer to:

Jeg tror ikke det brukes på samme måte på grunn av jeg har studert min mastergrad i og min doktorgrad i Norge og selvfølgelig min veileder er mer interessert i hvordan de driver undervisningen og hvordan læringen foregår hvordan du jobber og alt som faller under formativ vurdering for å virkelig se at fullføringen skjer slik den skal skje ved å stille spørsmål ved å sette mål og å sjekke som ikke er tilfelle her, her kommer du og blir gitt en oppgave, og du gjør en jobb så lenge du leverer en oppgave. Etterpå er det et kryssforhør. Dette skjer på grunn av store klasser, det kan være mellom 120-200 elever i hver klasse, så det å utføre formativ vurdering er komplekst med så store klasser.

Mot slutten av intervjuet med hen spurte jeg: «Det du forteller meg er at studenter fra Uganda ikke er vant til å vurdere seg selv eller i par, er det riktig?». Svaret var: «Ja, ja, det er akkurat som jeg sa det da vi startet, det er ikke en vanlig praksis». Oppfølgingsspørsmålet var: «Så jeg kan anta at mine deltakere ikke kan praktisere selvvurdering?». Svaret var:

Ja, ja, ja, fordi det er ikke noe de er vant til å bruke, også du vet ja selv om i noen tilfeller vil du finne individuelle lærere som prøver det ut. Jeg har prøvd det et par ganger og noen ganger fordi det er en du oppdager at studentene faktisk ikke er komfortable med det noen ganger, fordi de ikke er vant til at noen kritiserer deres eget arbeid.

Jeg fulgte opp med: «Dette er veldig interessant, for da må faktisk jeg ha en annen tilnærming til disse studentene når de kommer til Norge?». Svaret var:

Ja, ja, du må ha en annen tilnærming fordi før de blir vant til selvvurdering må du kanskje vurdere hvor kommer de fra, og med sin bakgrunn? Og det er derfor jeg sa jeg synes din forskning er veldig interessant er fordi når du forstår hvor de kommer fra det er veldig enkelt å plote læringen og overgang for dem til det Norske systemet for eksempel jeg har personlig startet i Norge så og jeg kan si ærlig at de første par årene var utfordrende for meg fordi de er ting både vant til selv om etter å få gi dem det tok meg tid, men jeg lærte dem og jeg faktisk så i mange år tror jeg det er noe jeg virkelig ønsket å legge til meg selv til å gå videre så du må jeg tror du må finne hvor de er fra og hva de er vant til slik at du kan planlegge en hensiktsmessig strategi for dem.

Det intervjuobjektet forteller her er at voksne innvandrere fra Uganda skal bli møtt med en annen undervisning enn den som blir praktisert i voksenopplæringen i dag. Læreplaner for voksne innvandrere er politisk vedtatte dokumenter, og hensikten er at voksne innvandrere skal stå best mulig rustet for å møte arbeidslivet eller videre studier i Norge. Etter intervjuet med informant nummer fire, kommer spørsmålet om hvilket utgangspunkt har de som skrev læreplanen for innvandrere som skal lære norsk. Var dere utgangspunkt at innvandrere som skal lære norsk, har de samme ferdighetene i formativ vurdering som norske ungdommer/unge voksne? Utgangspunktet til deltakerne og lærerne er kanskje diametralt forskjellig?

Tidligere i denne oppgaven er det beskrevet at undervisningen i forskjellige land i Afrika og Asia preges av store klasser og forelesningsbasert undervisning. Det kommer frem i mine intervjuer, både i Uganda og Nepal, og dette støttes av studien til (Ayesle et al., 2019), som er redegjort for i et tidligere, men funnene de gjorde i forhold til undervisningsmetoder er interessant. De minst brukte undervisningsmetodene var rollespill, debatter, spill, konkurranse, prosjekter og eksperimenter, og vurderingsteknikker som selvvrdering, kameratvurdering og prosjekter var ikke implementert i større grad i undervisningen.

Når skolesystemet, rammebetingelser med store klasser, lærere som underviser i mange klasser og dårlig økonomi i utdanningssystemet, er dette faktorer som ikke fremmer formativ vurdering. Tilbakemeldinger har stor påvirkning på læringsutbyttet til deltakeren, og påvirkningen kan både være positiv og negativ. Læringsutbyttet er i stor grad avhengig av hvordan og hvilke tilbakemeldinger som blir gitt. Tilbakemeldingene bør være målbare og målene vil ha størst innflytelse når de er spesifikke og utfordrende. Å gi ros etter en utført oppgave vil være ineffektivt da det gir lite informasjon Hattie og Timperley (2016). Jeg spurte informant nummer tre om at det er et problem å bare være fokusert på summativ vurdering og å endre dette til formativ vurdering? Svaret var: «Ja, ja, fordi når vi gjør noen slags papir- og blyanttester fokuset går bare på å huske tingene ikke å lære ferdigheter, og det er veldig dårlig veldig dårlig utdanningspraksis». Videre fortalte hen at det er to skolesystem i Nepal, et privatfinansiert og et som er finansiert av det offentlige. De privat finansierte skolene er også veldig fokusert på summativ vurdering som de benytter i å promotere skolen. På direkte spørsmål svarte både informant tre og fire bekreftende på at økonomi er et problem i skolesystemene. Jeg spurte informant nummer fire om foreldrene var opptatt av både formativ og summativ vurdering, og til det svarte hen at hen tror det viktigste for foreldrene var at elevene kom videre til neste nivå i utdanningsløpet.

4.3 oppsummering kapittel 4

I dette kapittelet har jeg diskutert og analysert formativ vurdering i tidligere publiserte studier fra forskjellige land i Afrika og Asia. Jeg har presentert og analysert fire kvalitative intervjuer med to intervjuobjekter fra henholdsvis Nepal og Uganda, og intervjuene har blitt analysert sammen med den metodisk inkluderende forskningssynthesen. Jeg har også redegjort for en del forskning på vurdering i forskjellige land i Afrika og Asia. Vi ser av dette at formativ vurdering er lite representert her. I studiene kommer det frem på forskjellige nivåer at det er utfordringer knyttet til formativ vurdering. Det fremkommer av både studiene og intervjuene at økonomien er vanskelig, og at tilgangen på digitale verktøy er liten. Neste kapittel oppsummerer diskusjonen og retter fokuset mot videre forskning på området.

Kapittel 5 Oppsummering og videre forskning

I forrige kapittel diskuterte jeg funnene fra studiene, og jeg diskuterte de kvalitative intervjuene med TA, og til slutt så jeg studiene og intervjuene sammen. Nå skal jeg oppsummere diskusjonen og svare på problemstillingen.

I studiene jeg har undersøkt står summativ vurdering i forskjellige land i Afrika og Asia sterkt. Dette bekrefter også mine intervjuobjekter. Intervjuobjektene sa at foreldrene er opptatt av om barna deres klarer den avsluttende eksamen. Fokuset mot den avsluttende eksamen har både lærer, elev og foresatte.

De studiene jeg har med i mitt prosjekt støtter det mine intervjuobjekter uttalte i forhold til formativ vurdering i forskjellige land i Afrika og Asia. De to intervjuobjektene fra Uganda ga forholdsvis entydige svar om at formativ vurdering er forholdsvis fraværende i undervisningen i landet. Svarene fra de to intervjuobjektene fra Nepal samstemte langt på vei med de fra Uganda, men de fortalte om systemet i Nepal, men 25% av totalvurdering i løpet av skoleåret og 75% av den totale vurderingen var en tretimers papir- og blyanteksamen ved slutten av skoleåret. Hvordan den delen av totalvurderingen som foregår gjennom skoleåret er utformet vet jeg ikke. Imidlertid fortalte intervjuobjektene fra Nepal om store klasser, mellom 35-40 elever, og at lærerne bare underviser i et fag, og at lærerne har fem eller flere klasser hver dag. Videre fortalte de om at timene har preg av forelesninger fra lærer, og at det var svært lite laboratorie- og problemløsningsbasert undervisning. Den ene intervjupersonen fra Nepal fortalte:

Formativ vurdering hjelper en lærer å identifisere hvem av elevene som lærer godt og hvem som ikke lærer godt, da ved å bruke den formative vurderingen kan en lærer identifisere omfanget på støtten elever trenger, slik at alle kan lære og oppnå det vi har forventet at de skal oppnå, så det er et slags verktøy som støtter for å sikre om læringen har forekommet eller ikke.

I dette utsagnet mangler elevperspektivet som Black og Wiliam (2006) beskriver. Elever skal vite hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal tette dette gapet. I svaret fra intervjupersonen er det læreren som får svar på om læring har forekommet og ikke eleven. Svaret berører heller ikke tilbakemeldinger som Hattie og Timperley (2016) vektlegger viktigheten av ved formativ vurdering.

Det kan være en sirkel med ønsker fra myndighetene om å implementere formativ vurdering i undervisningen, men de økonomiske rammene til nok lærere, mindre klasser, tilstrekkelig utstyr i form av lærebøker og digitale verktøy, opplæring av lærere i formativ vurdering, og endre hvordan den summative vurderingen gjennomføres og benyttes for fremtidig valg/muligheter for elever. Dette medfører at sirkelen i forhold til undervisning forblir som den har vært, slik det kommer frem i mine data.

På makronivå har flere studier hatt et ovenfra og ned perspektiv, for eksempel de studiene som jeg kategoriserte som utgangspunkt for beslutningstaker for å utarbeide læreplaner. Å utarbeide læreplaner hvor formativ vurdering er sentralt i forhold til læringsarbeidet er blitt gjort, men hvis det skal være noe mer enn et ønske, må det følge med ressurser. Studiene påpeker manglende ressurser. En studie tok for seg innføringen av gratis grunnskole i Uganda, Kenya og Tanzania som var vellykket i forhold til en stor økning i antall elever, men budsjettene forble uendret. Det var ikke noen samsvar mellom antall elever og ressursene til å gjennomføre skoleløpet. Man kan heller ikke beslutte endringer uten at det blir lagt til rette for disse endringene. Lærere må kurses/utdannes for å kunne gjennomføre endringer. Ønsker beslutningstakerne at formativ vurdering skal gjennomføres, må lærerne og skolelederne få den rette opplæringen. I tillegg må sluttvurderingen være av en slik art at

den avspeiler hvordan ønsket undervisning skal være. Hvis sluttvurderingen er en tretimers papir- og blyanteksamen, hvor elevene blir testet i å reprodusere kunnskap fra læreren som det er i Nepal, vil det være vanskelig å gjennomføre endringer til å fokusere på læring. I mine data kommer dette tydeligst frem i det ene intervjuet med en person fra Uganda, hvor hen forteller at i lærerplanen som hen kjenner til er ikke formativ vurdering nevnt.

På mikronivå er man helt avhengig av å utdanne lærerne i hvordan praktisere formativ vurdering. Undervisningen må også endres fra å være rettet inn mot utenatlæring og reprodusere kunnskap til å bli problemløsningsorientert. I mine data støttes dette av studien til (Das et al., 2014) og (Kanjee & Mthembu 2015). «21st century assessment» er et begrep som Webb og Gibson (2012) benytter som inkluderer studentinvolvering, digitalt forsterket vurdering og vurdering av bruken av IKT-kunnskaper både i formelle og uformelle omgivelser. Digitalt forsterket vurdering er definert som en autentisk lærings situasjon som involverer digitalt media med innebygd måling av utøvelse, læring og kunnskap som kan bli analysert slik at elever og lærere umiddelbart kan benytte informasjonen til å forbedre læring (Webb et al., 2012). Mye tyder på at forelesninger og store klasser som mine intervjuobjekter har fortalt om heller ikke fremmer deltakende elever som er bevisst på egen læring.

På elevnivå

Min problemstilling er: «Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?» Svaret på det er at formativ vurdering slik vi kjenner den gjennom Black og Wiliam (2006) og Hattie og Timperley (2016) ikke blir gjennomført. Den summative vurderingen står sterkt, og fokuset her er utenatlæring og reprodusere det som læreren foreleser om. Den summative vurderingen er også viktig i forhold til videre utdanningsløp.

Mitt forskningsspørsmål er: «Hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg av formativ vurdering med digitale verktøy?» Mine data viser at dette er svært utfordrende da de ikke blir eksponert for formativ vurdering i noen særlig grad, og tilgangen til digitalt utstyr er begrenset.

Svaret på dette er som det kommer frem i analysedelen av mine data at rammebetingelsene er ikke til stede for formativ vurdering. Svak økonomi som både studiene som er implementert i denne oppgaven, og de fire intervjuobjektene har bekreftet det samme. Dette kommer tydelig frem i studien til (Mugo et al., 2015) hvor grunnskoleopplæringen i Kenya, Tanzania og Uganda ble gratis. Det var en suksess med en veldig økning i elevtallet, men skolebudsjettene ble ikke økt. Dette medfører store klasser, i Uganda opp mot 200 elever. Det er vanskelig for en lærer å være tett på hver elev slik at de får hjelp til å forstå hvor i læringsløpet de er, hvor de skal og hvordan de skal tette dette gapet (Black & Wiliam, 2006). Ifølge Hattie og Timperley (2016) er riktige tilbakemeldinger læringsfremmende, men hvordan skal en lærer gi læringsfremmende tilbakemeldinger når klassestørrelsen er på det nivået? Den svake økonomien påvirker også manglende utstyr som er tilgjengelig for elevene. Et intervjuobjekt påpekte at det ikke er en lesekultur, og en lesekultur er vanskelig å skape uten bøker å lese i. Hen fortalte også om fravær av datalaboratorier. Undervisningen er preget av forelesninger, og fraværet av problemløsning i undervisningen som både intervjuobjekt nummer tre og fire påpekte medfører at elevene i stor grad gjentar etter læreren. I Nepal er ikke klassestørrelsen like stor som i Uganda, men når lærerne bare underviser i et fag, og de har fem eller flere klasser hver dag, er det vanskelig å gi hver elev tilbakemeldinger som fremmer læring i følge Hattie og Timperley (2016). Økonomi er en rammebetingelse som vanskeliggjør formativ vurdering.

Vurdering med digitale verktøy forutsetter digitalt utstyr, og når det ikke er tilgjengelig blir det vanskelig. I intervjuene kom det frem at det ikke var noen datalaboratorier og undervisningen er

preget av forelesninger. Dette medfører utfordringer for mennesker fra Asia og Afrika som skal nyttiggjøre seg av vurdering med digitale verktøy. Det er utfordringer både til å benytte digitale verktøy, og de har heller ikke opplæring i å vurdere seg selv eller andre i forskjellige former. En studie fra Sør-Afrika hvor de benyttet digitale hjelpemidler i undervisningen (Castillo & Wagner, 2019) funnene i den støttet hypotesen om at Bridges to the Future Initiative- (BFI) programvare ville forbedre utfallet av tidlig lesing. Sluttresultater viste positive og signifikante effekter på to primære leseresultater: leseflyt og leseforståelse i språket som blir benyttet hjemme. Dette viser at det er muligheter med digitale verktøy.

I flere av studiene i denne oppgaven ønsker myndighetene formativ vurdering, men det blir ikke gjennomført på de forskjellige skolene. Når elever, lærere og foresatte ikke er kjent med andre former for undervisning og læring enn den som praktiseres, er det vanskelig å få til en endring. Mye tyder på at om det skal endring til må lærerne skoles i det. Ifølge Makuwa og Maarse (2013) må en målrettet helhetlig intervensjon settes i gang på systemnivå med tydelige støttetjenester som involverer administratorer, skoleledere, lærere, foreldre, lokalsamfunn og alle andre interessenter. Studiene til (Al-Wassia, Hamed, Al-Wassia, Alafari, & Reda, 2015) og (Hui et al., (2017) underbygger også disse vanskene med å endre undervisningen. Studien til (Hogan et al. 2013) peker på hvor vanskelig det er å få foreldrene med på en endring i vurderingssystemet.

Når sluttvurderingen har så stor betydning for å komme videre i utdanningsløpet eller for videre karriere, vil det forsterke den summative vurderingen. Både undervisningen og sluttvurderingen må endres til å bli problemløsende, og ikke kun reprodusere kunnskap.

5.1 Videre forskning

I dette forskningsprosjektet var forskningsspørsmålet: «Hvordan påvirker denne erfaringen med formativ og summativ vurdering mennesker fra Afrika og Asia som skal nyttiggjøre seg av formativ vurdering med digitale verktøy?» Forskning på hvordan voksne innvandrere som skal lære norsk håndterer overgangen til undervisningsformene i norsk skole. I mine data fremkommer det at innvandrere fra Asia og Afrika ikke har praktisert formativ vurdering i sitt skoleløp. Dette er faktorer som lærere som underviser innvandrere bør ta hensyn til, og forskning på hvordan denne gruppen deltakere kan nyttiggjøre seg av formativ vurdering vil være interessant. Dataene som har kommet frem i denne oppgaven peker på svak økonomi som en begrensning, og da kan det være en mulighet å se på billigere digitale verktøy. Det kan også bli spennende å se hvordan forskjellige typer kunstig intelligens kan benyttes i formativ vurdering.

I dette forskningsprosjektet har både metodisk inkluderende forskningssyntese og kvalitative intervjuer vært kilden til informasjon. I forhold til intervjuene er det noen begrensninger og svakheter. Intervju er et håndverk (Kvale og Brinkmann 2009), og det erfarte jeg. Ved flere tilfeller skulle det ha kommet oppfølgingsspørsmål. Da et av intervjuobjektene fra Nepal forteller at 25% av sluttvurderingen skal være formativ vurdering, burde det kommet oppfølgingsspørsmål slik at dette hadde blitt utdypet. Spørsmål som angår bruk av digitale verktøy burde også vært stilt.

Begrensninger er det også i forhold til at intervjuene ble gjennomført på engelsk som ikke er morsmålet verken til intervjuobjektene eller til intervjuer. Dette kan medføre at nyanser i språket ikke blir oppfattet. I tillegg har begge intervjuobjektene fra Nepal en aksent som intervjuer hadde vansker med å forstå. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av zoom, og forbindelsen mellom Nepal og Norge fungerte bra, men mellom Uganda og Norge var det ikke bilder, bare lyd. Når man ikke ser hverandre, kan også nyanser forsvinne.

Intervjuobjekt nummer fire fortalte om fraværet av en lesekultur i hjemlandet, og hen fortalte om hvordan hen oppfattet lesekulturen i USA og i Europa. I Norge kommer mye informasjon i form av tekst, og den leses på forskjellige plattformer. Norsk skole har av noen også blitt omtalt som tekst tung. Forholdet mellom tekst/lesing og innvandrere vil også være interessant å se på.

5.2 Begrensninger og svakheter

En svakhet i denne oppgaven er at jeg kun har intervjuet fire personer, og at intervjuene ble gjennomført på engelsk som ikke er morsmålet verken til meg eller til intervjuobjektene. To av mine intervjuobjekter kommer fra Nepal, og deres aksent synes jeg er vanskelig å forstå. Det å gjennomføre gode intervjuer er et håndverk ifølge Kvale og Brinkmann (2009), og dette påvirket mine intervjuer. De to siste intervjuene ble bedre enn de to første, som en følge av erfaring, og oppfølgingsspørsmålene ble litt bedre i disse intervjuene. En svakhet er det også at datalinjene til Uganda var ustabile og vi hadde ikke bildekontakt, men bare lyd.

Det er også en svakhet at jeg har jobbet alene både med intervjuene og med studiene. Det å være to til å gjennomføre intervjuene ville vært en styrke. Det ville også vært en fordel å vurdere studiene i felleskap med en annen person.

6 Litteraturliste

- Ayele, M. A., Woldeyesus, K. M., Aboretugne, M. A., Gobaw, M. K., Wamisho, A. D., Mamie, A. H., Woldegiorgis, D. Z. & Berhe, G. D. (2019). Teachers' Classroom Teaching Practices in Amhara Region and Addis Ababa City, Ethiopia [Article]. *Africa Education Review*, 16(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1361332>
- Das, S., Shaheen, R., Shrestha, P., Rahman, A. & Khan, R. (2014). Policy versus ground reality: secondary English language assessment system in Bangladesh [Article]. *Curriculum Journal*, 25(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.909323>
- de Chaisemartin, T. & Global Partnership for, E. (2017). *How GPE Supports Teaching and Learning. Policy Brief*. Global Partnership for Education. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED588846&site=ehost-live&scope=site>
- Elebyary, K. M. (2013). Profiling Formative Assessment Culture in EFL Teacher Education Programs in the Middle East [Article]. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(12), 2169-2177. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2169-2177>
- Fukuda, S. T., Lander, B. W. & Pope, C. J. (2022). Formative Assessment for Learning How to Learn: Exploring University Student Learning Experiences [Article]. *RELC Journal*, 53(1), 118-133. <https://doi.org/10.1177/0033688220925927>
- Hui, S. K. F., Brown, G. T. L. & Chan, S. W. M. (2017). Assessment for Learning and for Accountability in Classrooms: The Experience of Four Hong Kong Primary School Curriculum Leaders. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 41-51. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1132444&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-017-9469-6>
- Janardhan, S., Venkataraman, J. & Sarbadhikari, S. N. (2021). Observational Study of Early Childhood Care and Education Programs in Rural Government Primary Schools in Tamil Nadu, India [Article]. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 229-256. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.229>
- Kanjee, A. & Sayed, Y. (2013). Assessment Policy in Post-Apartheid South Africa: Challenges for Improving Education Quality and Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 442-469. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1020409&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.838541>
- Karaman, P. & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling [Article]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>
- Makuwa, D. K. & Maarse, J. (2013). The Impact of Large-Scale International Assessments: A Case Study of How the Ministry of Education in Namibia used SACMEQ Assessments to Improve Learning Outcomes. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 349-358. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1018524&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.349>

- Mugo, J. K., Ruto, S. J., Nakabugo, M. G. & Mgalla, Z. (2015). A CALL TO LEARNING FOCUS IN EAST AFRICA: UWEZO'S MEASUREMENT OF LEARNING IN KENYA, TANZANIA AND UGANDA [Article]. *Africa Education Review*, 12(1), 48-66.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1036564>
- Nwokeocha, S. (2017). Assessment of Teaching and Learning in Nigeria: Some Methodological Issues. *African Educational Research Journal*, 5(2), 135-147.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1214182&site=ehost-live&scope=site>
- Puad, L. M. A. Z. & Ashton, K. (2021). Teachers' views on classroom-based assessment: an exploratory study at an Islamic boarding school in Indonesia [Article]. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(2), 253-265.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1761775>
- Sahin-Taskin, C. (2018). Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers' pedagogical and self-efficacy beliefs [Article]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 421-440.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1355049>
- Tobin, M., Nugroho, D. & Lietz, P. (2016). Large-Scale Assessments of Students' Learning and Education Policy: Synthesising Evidence across World Regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578-594.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1118239&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>
- Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. & Dowd, A. J. (2012). The Debate on Learning Assessments in Developing Countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ962888&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.670480>
- Al-Wassia, R., Hamed, O., Al-Wassia, H., Alafari, R. & Jamjoom, R. (2015). Cultural challenges to implementation of formative assessment in Saudi Arabia: An exploratory study. *Med Teach*, 37(S1), S9-S19. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006601>
- Arrafii, M. A. & Sumarni, B. (2018). Teachers' Understanding of Formative Assessment. *Lingua cultura*, 12(1), 45-52. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i1.2113>
- Ayele, M. A., Woldeyesus, K. M., Aboretugne, M. A., Gobaw, M. K., Wamisho, A. D., Mamie, A. H., Woldegiorgis, D. Z. & Berhe, G. D. (2019). Teachers' Classroom Teaching Practices in Amhara Region and Addis Ababa City, Ethiopia [Article]. *Africa Education Review*, 16(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1361332>
- Berry, R. (2011). Assessment trends in Hong Kong: seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 18(2), 199-211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.527701>
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. M. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in*

- psychology. : quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological : Volume 2, : Research designs* (s. 57-71). American Psychological Association.
- Care, E., Vista, A., Kim, H. & Brookings Institution, C. f. U. E. (2020). *Optimizing Assessment for All: Focus on Asia*. Center for Universal Education at The Brookings Institution. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED607072&site=ehost-live&scope=site>
- Castillo, N. M. & Wagner, D. A. (2019). Early-grade reading support in rural South Africa: A language-centred technology approach [Article]. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 65(3), 389-408. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09779-0>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). Routledge.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Das, S., Shaheen, R., Shrestha, P., Rahman, A. & Khan, R. (2014). Policy versus ground reality: secondary English language assessment system in Bangladesh [Article]. *Curriculum Journal*, 25(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.909323>
- de Chaisemartin, T. & Global Partnership for, E. (2017). *How GPE Supports Teaching and Learning. Policy Brief*. Global Partnership for Education. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED588846&site=ehost-live&scope=site>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th. utg.). Sage.
- Elebyary, K. M. (2013). Profiling Formative Assessment Culture in EFL Teacher Education Programs in the Middle East [Article]. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(12), 2169-2177. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2169-2177>
- Erstad, O. (2008). Changing Assessment Practices and the Role of IT. I J. Voogt & G. Knezek (Red.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (s. 181-194). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_11
- Farrell, T. & Rushby, N. (2016). Assessment and learning technologies: An overview. *British journal of educational technology*, 47(1), 104-120. <https://doi.org/10.1111/bjet.12348>
- Fukuda, S. T., Lander, B. W. & Pope, C. J. (2022). Formative Assessment for Learning How to Learn: Exploring University Student Learning Experiences [Article]. *RELC Journal*, 53(1), 118-133. <https://doi.org/10.1177/0033688220925927>
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 20(2), 150-169. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2012.749212>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2016). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hovardas, T., Tsvitanidou, O. E. & Zacharia, Z. C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers and education*, 71, 133-152. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.019>
- Hui, S. K. F., Brown, G. T. L. & Chan, S. W. M. (2017). Assessment for Learning and for Accountability in Classrooms: The Experience of Four Hong Kong Primary School Curriculum Leaders. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 41-51.

- <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1132444&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1007/s12564-017-9469-6>
- Janardhan, S., Venkataraman, J. & Sarbadhikari, S. N. (2021). Observational Study of Early Childhood Care and Education Programs in Rural Government Primary Schools in Tamil Nadu, India [Article]. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 229-256. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.229>
- Kanjee, A. & Mthembu, J. (2015). Assessment Literacy of Foundation Phase Teachers: An Exploratory Study. *South African Journal of Childhood Education*, 5(1), 142-168. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1187224&site=ehost-live&scope=site>
- Kanjee, A. & Sayed, Y. (2013). Assessment Policy in Post-Apartheid South Africa: Challenges for Improving Education Quality and Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(4), 442-469. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1020409&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.838541>
- Karaman, P. & Şahin, Ç. (2017). Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling [Article]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 185-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236114>
- Koh, K. H., Tan, C. & Ng, P. T. (2012). Creating thinking schools through authentic assessment: the case in Singapore. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 24(2), 135-149. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9138-y>
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Makuwa, D. K. & Maarse, J. (2013). The Impact of Large-Scale International Assessments: A Case Study of How the Ministry of Education in Namibia used SACMEQ Assessments to Improve Learning Outcomes. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 349-358. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1018524&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.349>
- Mugo, J. K., Ruto, S. J., Nakabugo, M. G. & Mgalla, Z. (2015). A CALL TO LEARNING FOCUS IN EAST AFRICA: UWEZO'S MEASUREMENT OF LEARNING IN KENYA, TANZANIA AND UGANDA [Article]. *Africa Education Review*, 12(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1036564>
- Nwokeocha, S. (2017). Assessment of Teaching and Learning in Nigeria: Some Methodological Issues. *African Educational Research Journal*, 5(2), 135-147. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1214182&site=ehost-live&scope=site>
- Pervin, L. A. (1984). *Personality : theory and research* (4th. utg.). Wiley.
- Puad, L. M. A. Z. & Ashton, K. (2021). Teachers' views on classroom-based assessment: an exploratory study at an Islamic boarding school in Indonesia [Article]. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(2), 253-265. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1761775>

- Quyen, D. T. N., Khairani, Z.A. (2016). Reviewing the challenges of implementing formative assessment in Asia: The need need for a professional development program. *Journal of Social Science Studies*, 4. [http10.5296/jsss.v4i1.9728](http://dx.doi.org/10.5296/jsss.v4i1.9728)
- Rahman, K. A., Hasan, M. K., Namaziandost, E. & Ibna Seraj, P. M. (2021). Implementing a Formative Assessment Model at the Secondary Schools: Attitudes and Challenges. *Language Testing in Asia*, 11. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1307564&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1186/s40468-021-00136-3>
- Sahin-Taskin, C. (2018). Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers' pedagogical and self-efficacy beliefs [Article]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 421-440. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1355049>
- Thao-Trang, H.-C., Agrawal, S., Long-Sheng, C. & Tzu-Lin, F. (2021). USING MOODLE-BASED E-ASSESSMENT IN ENGLISH LISTENING AND READING COURSES: A VIETNAMESE CASE STUDY [Article]. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 19(2), 66-92. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=154771718&site=ehost-live&scope=site>
- Tobin, M., Nugroho, D. & Lietz, P. (2016). Large-Scale Assessments of Students' Learning and Education Policy: Synthesising Evidence across World Regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578-594. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1118239&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>
- Vikiru, L. I. (2011). From Assessment to Learning: The Teaching of English Beyond Examinations [Article]. *Educational Forum*, 75(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.552685>
- Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. & Dowd, A. J. (2012). The Debate on Learning Assessments in Developing Countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ962888&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2012.670480>
- Webb, M., Gibson, D. & Forkosh-Baruch, A. (2012). Challenges for information technology supporting educational assessment: Challenges for IT supporting assessment. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 451-462. <https://doi.org/10.1111/jcal.12033>
- Wong, H. M., Kwek, D. & Tan, K. (2020). Changing Assessments and the Examination Culture in Singapore: A Review and Analysis of Singapore's Assessment Policies. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 433-457. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1286201&site=ehost-live&scope=site>
<http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2020.1838886>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

The topic with this study is to examine two professors in Uganda, and two professors in Nepal in their experience in use of formative assessment in their country.

The questions:

What is your experience with formative assessment in your country?

If formative assessment is used:

In which form does it take places? Teachers, peer, self

Is formative assessment posted in the curriculum?

Does student participate in the lessons? Asking question, have discussions, etc.

If formative assessment is not used:

What is the problem in the absent in formative assessment?

What do the curriculum says?

If curriculum says that formative assessment is to be used, why is it not used in the lessons?

Does student participate in the lessons? Asking question, have discussions, etc.

What is the parent's relation to formative assessment?

How do the the educational institutions relate to formative assessment?

In my class, I have noticed that when some students from Africa and Asia are finished whit a task, they just sit and don't do anything. They don't repeat, do another task or tell the teacher that`s they are finish. Why is it like that?

Vedlegg 2 – Oversikt over litteratur som er inkludert i analysen

Tittel	Forfatter	År	Kategori	Land	Utdannings nivå
Large-scale assessment of student`s learning and educations policy: synthesising evidence across world regions	Tobin, Mollie; Nugroho, Dita; Lietz, Petra	2016	Artikler som blir benyttet av beslutningstagere til å for eksempel utarbeide lærerplaner.	Asia-Pacific	Grunnskole
Assessment of Teaching and Learning in Nigeria: Some Methodologica l Issues	Nwokeocha, Steve	2022		Nigeria	Grunnskole
How GPE Supports Teaching and Learning. Policy Brief	de Chaisemartin, Talia; Global Partnership for Education (GPE)	2017		Global	Barneskole
Teachers' Classroom Teaching Practices in Amhara Region and Addis Ababa City, Ethiopia.	Ayele, Mulugeta A.; Woldeyesus, Kassa M.; Aboretugne, Mekbib A.; Gobaw, Mekasha Kassaye; Wamisho, Aklilu D.; Mamie, Abdulaziz H.; Woldegiorgis, Demis Z.; Berhe, Gebreegziabher D.	2019	Artikler som har geografi som utgangspunkt, enten de sammenlikner forskjellige land, eller forskjellige regioner innen et land, eller de ser på læringsutbyttet i bestemte regioner.	Etiopia	Grunnskole
Observational Study of Early	Janardhan, Shubha,	2021		India	2. og 3. trinn

Childhood Care and Education Programs in Rural Government Primary Schools in Tamil Nadu, India.	Venkataraman, Jayanthi Sarbadhikari, Suptendra Nath				
A CALL TO LEARNING FOCUS IN EAST AFRICA: UWEZO'S MEASUREMENT OF LEARNING IN KENYA, TANZANIA AND UGANDA.	Mugo, John Kabutha1 Ruto, Sara Jerop2 Nakabugo, Mary Goretti3 Mgalla, Zaida4	2015		Uganda Tanzania Kenya	Barneskole
The Debate on Learning Assessments in Developing Countries	Wagner, Daniel A.; Lockheed, Marlaine; Mullis, Ina; Martin, Michael O.; Kanjee, Anil; Gove, Amber; Dowd, Amy Jo	2012		Mangeland	Barneskole
The Impact of Large-Scale International Assessments: A Case Study of How the Ministry of Education in Namibia used SACMEQ Assessments to Improve Learning Outcomes	Makuwa, Demus K.; Maarse, Jan	2012		Namibia	6. trinn
Assessment Policy in Post-Apartheid South Africa: Challenges for	Kanjee, Anil; Sayed, Yusuf	2013		Sør-Afrika	

Improving Education Quality and Learning					
Adaptation of Teachers' Conceptions and Practices of Formative Assessment Scale into Turkish Culture and a Structural Equation Modeling.	Karaman, Pınar ¹ ; Şahin, Çavuş ²	2017	Artikler som setter søkelys på læreres bruk eller manglede bruk av formativ vurdering.	Tyrkia	Barneskole
Policy versus ground reality: secondary English language assessment system in Bangladesh.	Das, Sharmistha; Shaheen, Robina; Shrestha, Prithvi; Rahman, Arifa; Khan, Rubina	2014		Bangladesh	Ungdoms-skole
Formative Assessment for Learning How to Learn: Exploring University Student Learning Experiences.	Fukuda Steve T; Lander, Bruce W.2 Pope, Christopher J.3	2022		Asia med vekt på Japan.	Grunnskole
Teachers' views on classroom-based assessment: an exploratory study at an Islamic boarding school in Indonesia.	Puad, Lalu Mohammad Abid Zainul ¹ , Ashton, Karen ²	2020		Indonesia	Grunnskole
Implementing a Formative	Rahman, Kh. Atikur; Hasan,	2021		Bangladesh	Ungdoms-skole

Assessment Model at the Secondary Schools: Attitudes and Challenges	Md. Kamrul; Namaziandost, Ehsan; Ibna Seraj, Prodhan Mahbub				
Assessment Literacy of Foundation Phase Teachers: An Exploratory Study	Kanjeer, Anil; Mthembu, Jane	2015		Sør-Afrika	Barneskole
From Assessment to Learning: The Teaching of English Beyond Examinations.	Vikiru, Lilian I.	2011		Kenya	Barneskole
Changing Assessments and the Examination Culture in Singapore: A Review and Analysis of Singapore's Assessment Policies	Wong, Hwei Ming; Kwek, Dennis; Tan, Kelvin	2020		Singapore	
Optimizing Assessment for All: Focus on Asia	Care, Esther; Vista, Alvin; Kim, Helyn	2020		Kambodsja Nepal Mongolia	
Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers' pedagogical and self-efficacy beliefs.	Sahin-Taskin, Cigdem	2018	Artikler som setter søkelyset på lærerutdanning/ Førskole- utdanning	Tyrkia	Universitet
Early-grade reading	Castillo, Nathan M.;	2019	Om bruk av digitale	Sør-Afrika	Barneskole

support in rural South Africa: A language-centred technology approach.	Wagner, Daniel A.		hjelpemidler i leseopplæringen		
USING MOODLE-BASED E-ASSESSMENT IN ENGLISH LISTENING AND READING COURSES: A VIETNAMESE CASE STUDY.	Thao-Trang Huynh-Cam ¹ Agrawal, Somya; Long-Sheng Chen ² Tzu-Lin Fan ³	2021	Artikkel fra universitetsnivå med fokus på e-assessment.	Vietnam	Universitet

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD

- [Norsk](#)
- [Anders Åsen](#)
- 1. [Meldeskjema](#)
- 2. [Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?](#)
- 3. Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.01.2023

Referansenummer

102655

Vurderingstype

Standard

Dato

05.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan praktiseres formativ og summativ vurdering i Afrika og Asia?

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Steinar Matisen

Student

Anders Åsen

Prosjektperiode

06.12.2022 - 20.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema> OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

be7833c8a