



Aiding Culturally Responsive Assessment in Schools (ACRAS)

En verktøykasse for vurdering i mangfoldige
klasserom

Et Erasmus+ prosjekt med partnere fra:
Irland, Norge, Tyrkia og Østerrike



Om dette heftet

Arbeidet som ligger til grunn for dette heftet er finansiert av et EU prosjekt kalt Aiding Culturally Responsive Assessment (ACRAS). Prosjektet startet opp 1. September 2016 og ble avsluttet 31. August 2019. Prosjektet er finansiert av Eus Erasmus+ Key Action funding Scheme - Cooperation for innovation and the exchange of good practices - Strategic Partnerships for school education.

Prosjekt nummer: 2016-1-IE01-KA201-016889

Rettigheter

Du kan kopiere, laste ned eller printe ut innholdet i dette heftet til eget bruk under forutsetning av at du oppgir kilden til publikasjonen:

Wiese, E., Nortvedt, G.A, og Skedsmo, G. (2019). *Aiding Culturally Responsive Assessment in Schools (ACRAS). En verktøykasse for vurdering i mangfoldige klasserom. Et Erasmus+ prosjekt med partnere fra Irland, Norge, Tyrkia og Østerrike.*

Det norske heftet er basert på den engelskspråklige publikasjonen

Burns, D., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Altrichter, H., Nayir, F., Nortvedt, G., Fellner, M., Helm, C., Punzenberger, B., Skedsmo, G. and Wiese, E.F.(2019) *Aiding Culturally Responsive Assessment. A User-Friendly Handbook for Culturally Responsive Assessment in Educational Settings.* DOI: 10.13140/RG.2.2.31798.75844/1

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	5
Bakgrunn	8
Mål for prosjektet.....	8
En definisjon av kulturelt responsiv vurdering.....	9
Elever med migrasjonsbakgrunn	9
Flerspråklighet	10
Foreldrene	10
Likeverdig skole, tilpasset opplæring, differensiering og inkludering.....	11
Mangfold	12
Kulturelt mangfold	12
Språklig mangfold.....	13
Vurdering.....	13
Innblikk fra tidligere forskning	15
Elever med migrasjonsbakgrunn	15
Elev- og lærersentrert undervisning.....	15
Flerspråklighet.....	16
Del 2.....	17
Praksiser som kan være kulturelt responsive – Erfaringer fra case studiene	17
Praksiser som kan være kulturelt responsive – eksempler fra case studiene	18
Kartlegge elevers bakgrunnskunnskap og forståelse ("bli kjent med elevene dine").....	18
Verktøy for språkstøtte	20
Eksterne ressurser for språkstøtte i undervisningen:	22
Klasseromsbaserte vurderingsformer	23
Prosesorienterte vurderingsformer	23
Prosjektarbeid	23

Mappevurdering.....	23
Tegning/ kunst.....	24
Litterære samtaler.....	24
Fagsamtaler	24
Screencast/video	24
Parprøver.....	24
Kriterier og tilbakemeldinger	26
Elevene er med på å lage vurderingskriterier	26
Muntlige tilbakemeldinger	26
Lærere og elever retter prøver sammen.....	27
Tilpassing av vurderingsformer	28
Tilpassing for elever som trenger språklig støtte	28
Tilpassing/differensiering av oppgaver	28
Tilpassing av presentasjonsformer/vurderingsformer.....	28
Tilpassing av klasserom	28
Utviklingssamtaler – Skole – hjem samarbeid.....	29
Forslag til videre lesning/lenkesamling	31
Lenkesamlingen med lenker er hentet fra den engelskspråklige verktøykassen	31
Referanser	34

Del 1: Teoretisk bakgrunn

Bakgrunn

Dette dokumentet som vi kaller en verktøykasse, er sluttproduktet fra et forskningsprosjekt der vi forsket på kulturelt responsiv vurdering i ungdomsskoler i fire europeiske land. Praksisene vi beskriver i dette dokumentet er først og fremst hentet fra erfaringer lærere, elever og skoleledere delte med oss i intervjuer vi gjennomførte på fem skoler i hvert land.

Skolekultur varierer fra land til land (og også innenfor land), og det er ulike fokus på hvordan vurdering skal bidra til undervisning og læring, derfor har vi lagt mest vekt på de praksisene vi har observert i de norske skolene. I tillegg har vi presentert enkelte av praksisene fra de andre landene, når disse er i tråd med regelverk og orientering i norsk skole. Vi har også inkludert praksiser som er beskrevet i internasjonal forskningslitteratur.

I den første delen av dokumentet presenterer vi kort prosjektet, definerer kulturelt responsiv vurdering og noen sentrale funn og prinsipper fra internasjonal forskning. I andre del av dokumentet presenterer vi konkrete forslag til vurderingssituasjoner, tilpasninger og støtte som vi mener kan brukes til å tilpasse vurderingssituasjoner til elever med migrasjonsbakgrunn.

Dette er ikke en håndbok som forteller deg trinn for trinn hva du skal gjøre, men en samling forslag som kan bidra til god praksis.

Det er ikke meningen at du skal lese hele dokumentet i kronologisk rekkefølge. Bruk det som en støtte og les de delene du finner relevante for din egen praksis. Hvis du ønsker en mer helhetlig gjennomgang av temaet, anbefaler vi deg å lese hele dokumentet. Du kan også gjerne lese den engelskspråklige versjonen av verktøykassen, denne har en mer detaljert gjennomgang av alle prinsippene som ligger til grunn for kulturelt responsiv vurdering. Den inneholder også en rekke forslag til praktiske aktiviteter i undervisning og vurdering som du kan tilpasse til egen praksis.

Mål for prosjektet

Aiding Culturally Responsive Assessment in Schools (ACRAS) er et strategisk samarbeid mellom fire europeiske universiteter, EQI, Dublin City University i Irland, Cankiri Karatekn University i Tyrkia, Johannes Kepler University i Østerrike, og Universitetet i Oslo, Norge.

Prosjektet er finansiert av EU via Erasmus+ Key Action funding Scheme - Cooperation for innovation and the exchange of good practices - Strategic Partnerships for school education.

Målet for ACRAS-prosjektet har vært å undersøke og identifisere det som kan kalles lovende praksiser for vurdering av elever med migrasjonsbakgrunn. I et moderne samfunn flytter mennesker mellom land av mange ulike årsaker. Det fører til at skoler får større mangfold i elevgruppen. I forskningsprosjektet har vi spurt oss blant annet

- Hvordan ivaretar skolene elever med migrasjonsbakgrunn i vurderingssituasjoner?
- Hvordan kartlegger de og bruker elevenes forkunnskaper i undervisningen?
- Hvordan opplever elevene vurderingssituasjonene?
- Hvilke praksiser har skoler og hvilke formelle retningslinjer har de?
- Hva opplever skolene som utfordrende og hva opplever de som positivt?

For å svare på disse spørsmålene (og mange andre) har vi gjennomført tre delstudier (litteraturstudier av nasjonal og internasjonal forskning, spørreundersøkelse med skoleledere, casestudier med personal og elever på fem skoler i hvert land) for å skaffe oss innsikt til å utvikle tre produkter:

- Et rammeverk for kulturelt responsiv vurdering
- Denne verktøykassen
- En modul som kan brukes i lærerutdanning, både for den første utdanningen og i etterutdanning

Du kan også lese mer om disse delstudiene og prosjektet på hjemmesiden vår www.acras.eu. Der har vi publisert rapporter på norsk og engelsk som viser hva vi har funnet ut i de ulike delstudiene. Der finner du også sluttrapporten fra prosjektet.

På prosjektnettsiden finner du også en engelskspråklig versjon av denne verktøykassen som er tilpasset irsk skolekontekst. Den inneholder derfor andre eksempler enn den norske utgaven og vi anbefaler å ta en kikk på den også.

Sist men ikke minst har vi en norsk nettside, der finner du lenker til masteroppgaver som er skrevet av masterstudenter som var tilknyttet den norske prosjektgruppen.

En definisjon av kulturelt responsiv vurdering

Kulturelt responsiv vurdering kan kort beskrives som vurdering tilpasset eleven og vurderingssituasjonen slik at eleven skal ha så god mulighet til å vise sin kompetanse som mulig, uavhengig av elevens bakgrunn (som for eksempel kultur eller tidligere erfaringer). Kulturelt responsiv vurdering kan derfor beskrives som vurdering der man benytter seg av strategier og tilnærminger som anerkjenner og respekterer elevens kulturelle og språklige bakgrunn og de preferanser for læring som eleven tar i bruk for å lykkes med sitt skolearbeid. Disse strategiene og tilnærmingene anerkjenner sammenhengene mellom sosiale, kognitive og affektive aspekter ved læring og vurdering. Denne sammenhengen påvirker undervisning og læring, og dermed også kvaliteten på det eleven presterer i en vurderingssituasjon og hva og hvordan læreren vurderer.

Elever med migrasjonsbakgrunn

I prosjektet har vi forsket på vurdering av elever med migrasjonsbakgrunn.

Begrepet «elever med migrasjonsbakgrunn» dekker en stor gruppe elever med mange forskjellige bakgrunner: noen av elevene har selv innvandret til Norge, andre er født i Norge med en eller to foreldre født i et annet land. Mens noen familier har flyttet til Norge fra krig og konflikt, har andre familier innvandret for å arbeide eller studere i Norge. Noen barn har kommet alene. Ofte referer vi til elever som er født i et annet land og som selv har flyttet til Norge som «første generasjon innvandrere» og et barn som er født i Norge med en eller to foreldre med innvandringsbakgrunn som «andre generasjon innvandrere».

Noen av elevene med migrasjonsbakgrunn kommer fra skolesystemer som ligner på det norske, mens andre har erfaring fra skolesystemer som er annerledes bygget opp eller som bygger på andre verdier. Norsk skole kan betegnes som elevsentrert, elever skal vite hvordan de blir vurdert, hvilke kriterier som gjelder og så videre. Noen av elevene som flytter til Norge kan ha sin tidligere skolegang

i mer autoritære systemer. Da er de vant til en mer lærerstyrt skole, der vurdering i større grad brukes til kontroll. Noen elever kan også komme fra land der det er krig og konflikt og har kanskje aldri hatt mulighet til å gå på skolen og vil derfor helt mangle formell opplæring. Disse elevene kan allikevel ha tilegnet seg kunnskap, både skolerettet kunnskap og annen kunnskap, på andre måter.

Som regel har elever med migrasjonsbakgrunn et annet hjemmespråk enn norsk, noen elever har et distinkt morsmål mens andre snakker flere språk. Noen elever med migrasjonsbakgrunn behersker norsk godt, andre er i ferd med å lære seg norsk. Siden undervisningen i norsk skole hovedsakelig foregår på norsk, kan språk representere utfordringer i undervisnings- og vurderingssituasjoner. Dette stiller dermed krav til at det tilrettelegges eller gjøres tilpasninger for at elevene skal kunne vise hva de kan i vurderingssituasjoner. Det er slike former for tilrettelegging og tilpasning som er tema for denne verktøykassen.

Flerspråklighet

Elever med migrasjonsbakgrunn har ofte et annet morsmål enn norsk. Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige elever slik:

Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.

Det er flere bærende prinsipper i norsk skole knyttet til språk og opplæring, se for eksempel <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>. Kort oppsummer er disse:

- Rett til morsmålsopplæring
- Tilpasset opplæring og tilrettelegging i undervisnings- og læringssituasjoner
- At flerspråklighet blir sett på som positivt og det å kunne flere språk anses som gunstig for læring

Det er viktig å merke seg at også andre elever kan være flerspråklige, ikke bare minoritetsspråklige elever. Det kan også være elever med norsk morsmål og som i tillegg bruker et eller flere andre språk. Noen elever kan ha to morsmål fordi de kommer fra et flerspråklig samfunn, eller har foreldre som snakker forskjellige språk. Både norskspråklige og minoritetsspråklige elever kan også være tospråklige.

Et positivt syn på flerspråklighet støttes også av forskere (for eksempel Conteh & Meier, 2014; DeBacker, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017; ECML, 2007; Hancock, 2014; Luciak, 2010), men det forutsetter at lærere er positive til at elever bruker egne språk samt at lærer har kompetanse i å undervise klasserom med mangfold.

Foreldrene

Skole-hjem-samarbeid er sentralt i norsk skole og fremhevet i opplæringsloven. I noen land har skolen hovedansvar for elevenes læring, mens i Norge deler skolen og foreldrene dette ansvaret, noe skole-hjem-samarbeidet skal bidra til for eksempel gjennom utviklingsamtaler. Foreldrene forventes også å arbeide aktivt for å motivere sine barn til skolearbeid som for eksempel lekser.

Når elever kommer til skolen er det viktig å anerkjenne at foreldre har unik innsikt i sine barns tidligere skoleerfaringer og kultur (Gonzales, Moll & Armanti, 2009). For foreldre som kommer fra en bakgrunn der foreldre ikke har mulighet til å påvirke eller involvere seg i elevenes skolegang fordi dette er skolens domene, kan det være vanskelig å kjenne til på hvilken måte de forventes å bidra i barnets opplæring og å forstå hva som vektlegges av kunnskaper og ferdigheter i norsk skole. Samtidig har de mye kunnskap om barnas tidligere erfaring og opplæring som det er verdifullt for deg å få innsyn i. Du kan også bidra til foreldrenes mulighet til å delta i skole-hjem-samarbeid. Å legge til rette for at foreldrene tilegner seg innsikt i norsk skolekultur, kan sees som et aspekt ved kulturelt responsiv vurdering fordi det for eksempel kan gjøre det enklere for foreldrene å snakke med elever om tilbakemeldinger og forventninger elevene møter på skolen.

Likeverdig skole, tilpasset opplæring, differensiering og inkludering

Den norske opplæringsloven slår fast at opplæringen skal tilpasses elevene og at alle elever skal forstå hva som forventes av dem, de skal forstå hvordan og hvorfor de vurderes og de skal få tilbakemeldinger som hjelper dem i det videre arbeidet. Aller helst skal elever også selv delta aktivt i vurderingsarbeidet.

Norske klasserom har mangfold, med det mener vi at det i norske klasserom er et mangfold av elever med ulike kjønn, kulturer, holdninger, erfaringer. Hvordan mangfold kan forstås i utdannings-sammenheng utdypes nedenfor.

Opplæringsloven stiller klare krav til skoler om å tilpasse undervisningen til elevene og om å gi et likeverdig opplæringstilbud. Denne verktøykassen vil først og fremst presentere vurderingspraksiser som kan virke inkluderende i klasserom der det er elever med (mange) ulike kulturelle bakgrunner og da spesielt elever med migrasjonsbakgrunn.

Norske klasserom skal være inkluderende. Forskningen vi har gjort i ACRAS-prosjektet har identifisert noen prinsipper som vil bidra til likeverdig opplæringstilbud og god vurderingspraksis i skoler med mangfold. Alle elever har rett til å utvikle, og få støtte til å utvikle, egen identitet samtidig som han eller hun tilegner seg den kompetansen som trengs for å bli en god samfunnsborger og kunne delta i videre utdanning og yrkesliv. Den nye overordnede delen i læreplanen fremhever at skolen skal bidra til elevenes identitetsdanning (se for eksempel; <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>).

Likeverd i vurderingssituasjoner forutsetter at skolen tar inn over seg mangfoldet som finnes i skolen, anerkjenner elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper og behandler alle elever som likeverdige.

Prinsippene og praksisene som danner kulturelt responsiv vurdering er i tråd med prinsipper i norsk lovverk og læreplaner. Den internasjonale forskningen peker på at disse praksisene vil være gunstige for alle elever. Å tilpasse vurderingsformater og situasjoner til elevers behov bidrar til likeverdig opplæring. Ulike former for tilpasning finnes:

- **Vurderingsformat - preferanser:** elever kan ha preferanser eller behov som gjør at de er bedre til å uttrykke seg i ett format enn andre, for eksempel skriftlig, muntlig, eller kunstnerisk. Tilpasning av hvordan elever svarer i vurderingssituasjoner kan være nødvendig
- **Vurderingsformat – instruksjoner:** elever er i ulik grad i stand til å forstå informasjon som presenteres i vurderingssituasjoner. Tilpasning kan handle om å gi beskjeder og instruksjoner muntlig, skriftlig, grafisk, kroppslig

- **Involveringsgrad** – elever engasjerer seg på ulike vis, noen finner det vanskelig å stå foran en klasse, andre elever yter best når de og blir motivert av at andre elever ser på. Tilpasning av hva det vil si å gå inn i vurderingssituasjonen, kan gi elever bedre mulighet til å delta og vise hva de kan. Motivasjon og hva vi motiveres av påvirker også i stor grad hvordan vi engasjerer oss.
- **Språk** – tilpasninger som å la elever bruke språkstøtte, oversettelsesprogrammer, vise positivitet til at elever samhandler med elever på andre språk dersom slike ressurser finnes.
- **Preferanser** – noen elever kommer fra kulturer der man samarbeider og er kollektivt ansvarlig for kunnskapsutvikling. Tilpasning til preferanser handler om å legge til rette for både kollektiv og individuell deltagelse i vurderingssituasjoner.

Som lærere kan du forske på egen praksis for eksempel ved å observere hvordan tilpasningene du gjør hjelper ulike elever. På denne måten vil du stadig være i utvikling få bedre innsikt i egne elevers læring og utvikling. Du vil også bli dyktigere til å tilpasse til enkeltelever og grupper av elever.

Mangfold

Norsk skole er inkluderende, og derfor er det stort mangfold i skolen. De senere årene har flere og flere skoler opplevd økt kulturelt og språklig mangfold som en følge av økt migrasjon. Mangfold handler om mange ulike faktorer. Lund definerer mangfold på følgende måte:

Når vi snakker om mangfoldet i skolen, menes en skole som består av elever med ulike meninger, holdninger, handlinger; ulik etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn; ulike læreforutsetninger, interesser, væremåte, kjønn og legninger; ulikt utseende; ulike opplevelser og erfaringer. (Lund 2017 s. 28)

I ACRAS prosjektet har vi hovedsakelig fokusert på kulturelt og språklig mangfold fordi dette prosjektet er opptatt av hvordan skoler opplever vurdering av elever med migrasjonsbakgrunn.

Migrasjon er i denne sammenheng både knyttet at foreldrene flytter til Norge på grunn av for eksempel arbeid, men også på grunn av sosiale omstendigheter eller krig og konflikt. Fordi migrasjonselever har mange ulike bakgrunner, har de også med seg ulike skoleerfaringer. Noen av migrasjonselevene har tidligere skoleerfaringer fra andre land med andre skolekulturer, noen har bare gått i norsk skole. Migrasjonselever har ofte erfaringer som kan være ressurser i undervisningen. Tidligere forskning tyder på at klasserom med mangfold i seg selv bidrar positivt til elever læring (Giannakaki, McMillan og Karamichas, 2018).

Kulturelt mangfold

Kultur er i seg selv et vanskelig begrep å definere. Ofte referer vi til språk og religion når vi snakker om kultur. I tillegg overforenkler vi ofte og antar at grupper med samme kulturelle bakgrunn (for eksempel elever som kommer fra samme land) er heterogene og deler samme verdier og tradisjoner. I virkeligheten er mennesker fra samme land svært forskjellige (i likhet med oss nordmenn), med ulike måter å forstå verden, menneskene rundt seg og seg selv på. Alle mennesker har en egen identitet og denne påvirkes av de erfaringer og forståelser man møter samt kunnskap man tilegner seg. OECD (2016) holder frem at hvert enkelt individ bærer med seg en unik identitet og kultur som er dynamisk og i utvikling. Siden mennesker dermed opplever verden ulikt og til ulik tid, vil ens identitet være personlig og unik og preget av de ulike kontekstene man befinner seg i. Det betyr ikke

at folk ikke kan ha fellestrekk og felles preferanser, men disse bør ikke tas for gitt basert på nasjonalitet, religion eller språk.

I overordnet del til læreplanen står det at skolen skal hjelpe alle elever å utvikle egen identitet i møte med fagene og undervisningen (Udir, 2019). Videre skriver OECD (2016) at vi alle er bærere av flere kulturer, som et resultat av de ulike miljøene vi deltar i. Dette vil også påvirke hvordan vi deltar i og oppfatter vurderingssituasjoner. En elev med erfaringer fra et autoritativt skolesystem der lærere med ubestridelig autoritet gir skriftlige prøver der elever skal reprodusere kunnskap, kan for eksempel finne det utfordrende å forstå hva som er forventet i en vurderingssituasjon der man blir bedt om å drøfte hvilken rolle innføring av stemmerett for kvinner fikk for likestilling i Norge. Dette spørsmålet krever kulturell innsikt i norsk kultur og historie og innsikt i hva det er å drøfte, i tillegg til å være i stand til å gjennomføre en slik drøfting. Kulturelt responsiv vurdering i klasserom med mangfold handler om å legge til rette slik at elever kan tilegne seg den kunnskapen og de erfaringene som gjør at man kan delta på en likeverdig måte i vurderingssituasjoner som i dette eksempelet.

Språklig mangfold

I Europarådets rapport «From linguistic diversity to plurilingual education» (2007) argumenteres det for at kulturelt- og språklig mangfold i seg selv kan bidra til bedre undervisning og bidra til å redusere marginalisering. Et ledd i dette er å endre syn fra å løfte frem majoritetsspråket som ideal i undervisningen som et viktig ledd i å bygge nasjonalt identitet, til å se på språklig mangfold som en ressurs. For elever som ikke har norsk som morsmål er det derfor også viktig at elever kan bruke sitt eget språk inn mot undervisningen. Dette kan både støtte begrepslæring og kunnskapstilegnelse og gi elever mer dybdeforståelse av et tema (se for eksempel Selj og Ryen, 2019). Utsagn i den nye overordnede delen av læreplanen viser også til en slik utvikling.

Vurdering

Tilpasset opplæring bygger på verdiene om inkludering og likeverd. Det betyr at elevene skal gis et opplæringstilbud som gir dem mulighet til å kunne delta, lære og utvikle seg på en likeverdig måte basert på de forutsetningene de enkelte elevene har. Tilpasset opplæring betyr derfor at lærere må variere og differensiere undervisning og vurdering for i størst mulig grad å kunne tilrettelegge samtidig for alle elevene i klassen. Det betyr at læreren kan ta i bruk ulike undervisnings og vurderings former, ulikt innhold, ulik dybde på stoff etc. Tilpasset opplæring er ingen individuell rett, men et prinsipp for undervisningen. Paragraf 1-3 i opplæringsloven stadfester opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev.

Overordnet del beskriver tilpasset opplæring på følgende måte:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Overordnet del s 16)

Det er en nær sammenheng mellom prinsippet om tilpasset opplæring og vurdering. Vurderingen skal ha som formål å fremme og gi læringsfremmende tilbakemeldinger rettet mot den enkelte elevs læring. Tilbakemeldinger bør være rettet mot elevens egen læring og hvordan den kan utvikles videre. Dette betyr at tilbakemeldinger, vurderingsformer og så videre, må være tilpasset slik at den enkelte elev kan få vist mest mulig av sin kompetanse i fag.

Når vurderingen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen kalles det *vurdering for læring* (Gardner, 2012). For elever med migrasjonsbakgrunn er det særlig viktig at man tilpasser både vurderingsformer og måter å gi tilbakemelding på. Vurdering for læring følger følgende 4 prinsipper for god undervisvurdering ([udir](#)). Fra og med 2010 har disse blitt forskriftsfestet (jfr. kap. 3 i forskrift til opplæringsloven). Les mer om individuell vurdering og vurdering for læring i [Rundskriv for individuell vurdering Udir -5-2016](#).

Fra og med 8. trinn skal elever ha karakterer. Noen elever (for eksempel elever i mottaksklasser eller elever med særskilt norskopplæring) kan få fritak fra noen karakterer (for eksempel sidemål), evt. at de er helt fritatt fra å få karakterer. Elever trenger kun å få karakterer to ganger i året, men de skal likevel vite hvordan de ligger an i fag selv om vurderingen gis uten karakter.

Innblikk fra tidligere forskning

Analyser av resultater fra nasjonale prøver, eksamen og internasjonale studier viser ofte at elever med migrasjonsbakgrunn har lavere resultater enn andre elever. I PISA undersøkelsen ser de at forskjellen er større for førstegenerasjon migrasjonselever sammenlignet med andregenerasjon elever (OECD, 2015). Mange har vært opptatt av at prøvene da forteller at elever med migrasjonsbakgrunn er «dårligere» eller kan mindre enn andre elever. Samtidig varierer det veldig fra land til land hvor store forskjeller det er, og elevgrupper med samme bakgrunn som flytter til to forskjellige land, kan ha veldig ulike resultater på disse prøvene (OECD, 2015). Slike forskjeller antyder at det kanskje er hvordan skolene og utdanningssystemet møter elevene, som bidrar til hvor mye elevene lærer og som skaper de observerte forskjellene. Det vil si at variasjonene i prøveresultater forteller at noen land er flinkere til å inkludere elever med migrasjonsbakgrunn i undervisningen.

En alternativ tolkning er at prøvene ikke er tilpasset minoritetselever. For eksempel at språket som brukes i oppgaver og tekster ikke er tilpasset minoritetsspråklige elever, eller at prøvene ikke tar hensyn til at det finnes ulike (kulturelt betingede) måter å forholde seg til prøver på. En tredje mulig forklaring er at den kulturelle bakgrunnen vår påvirker hvordan vi kommuniserer, altså at vi har ulike måter å formulere svar på, og at man kanskje ikke tar hensyn til dette når det utvikles veiledninger til hvordan rette prøvene.

Samtidig er vurdering mye mer enn prøver. I denne verktøykassen er vi opptatt av klasseroms- vurdering. Vi kan lære noe av erfaringene med storskala prøver, men vi må også tenke på hvordan andre vurderingsformer kan gjøres kulturelt responsive, både vurdering med og uten karakter. I teksten nedenfor trekker vi frem noen faktorer som kan hemme deltagelsen til elever med migrasjonsbakgrunn. I den delen av dokumentet som presenterer lovende praksiser, kan du få ideer til hvordan legge godt til rette for elever med ulik bakgrunn – slik at du unngår disse fallgruvne.

Elever med migrasjonsbakgrunn

For å ta tyren ved hornene: Noen lærere har stereotype forestillinger om ulike elevgrupper og tenker at elever med migrasjonsbakgrunn kan mindre enn andre elever (Moschkowitch, 2007), gjerne basert på hvor elevene kommer fra (Portera, 2008), og særlig om elevene oppfører seg annerledes enn de (lærerne) forventer (Bishop, 2003; Rousseau & Tate, 2003). Kanskje strever disse lærerne med å se hva elevene kan og dermed også med å bruke og anerkjenne elevenes tidligere kunnskap og erfaringer i undervisningen.

Det er også en del forskning som viser at elever med migrasjonsbakgrunn har lavere selvpoppfatning enn andre elever (Moschkowitch & Nelson-Barber, 2009). Det kan være utfordrende for elever med lav selvtillit å «kaste seg utpå».

Elev- og lærersentrert undervisning

I elevsentrert undervisning står elevenes læring i sentrum, elevene er aktive deltakere i undervisningen og bidrar til fellesskapet. Norsk skole er per definisjon elevsentrert, og aspekter som medbestemmelse, elevdemokrati og ansvar for egen læring er grunnleggende prinsipper. Kritisik tenkning, evne til refleksjon og problemløsning er sentrale verdier i elevsentrert undervisning.

En lærersentrert undervisning handler derimot at det er undervisningen som står i sentrum (Gay, 2009). Dette følges som regel av en autoritær lærer. Formålet med undervisningen er at elevene skal tilegne seg kunnskapen ukritisk, de skal bli i stand til å reprodusere lærestoffet som undervises.

Kulturelt responsiv vurdering er per definisjon elevsentrert fordi en av bærebjelkene i elevsentrert undervisningen er tilpasning til eleven. I lærersentrert undervisning er dette ikke viktig.

Dersom elever bytter fra et lærersentrert til et elevsentrert undervisningssystem, kan det være vanskelig for elevene å vite hva som forventes fra dem i undervisnings- og vurderingssituasjoner. Dersom elevene er vant til å reprodusere kjent stoff, er det utfordrende å skulle være kritisk og arbeide selvstendig. Som et resultat hender det at elevene trekker seg litt tilbake fra undervisningen, de oppleves som passive. Kanskje kommer disse elevene fra en kultur der barn ikke skal utfordre voksne, og der det å stille spørsmål ved det voksne (og kanskje også andre elever) sier eller kan, er uhøflig. Da kan elevene også oppfatte det som uhøflig å formulere seg kritisk eller å tenke annerledes enn læreren. Forskning viser at for elever fra det vi kan kalle høflighetskulturer, er det også utfordrende å delta i problemløsning fordi de ikke vil være kritiske til andre barns hypoteser og løsningsforslag (Civil og Hunter, 2015). Da blir det for eksempel vanskelig å gjennomføre egen- og hverandrevurdering.

Åpenhet rundt kriterier og tydelige formål med oppgaver kan hjelpe elever til å utvikle evnen til å tenke kritisk og involvere seg i vurderingssituasjoner. Videre kan det å arbeide aktivt med å utvikle klasseromsnormer for hva det vil si å delta og hva som forventes av elevene i ulike situasjoner, hjelpe elevene til å delta mer aktivt i undervisningen (Civil & Hunter, 2015; Hodge & Cobb, 2016). Eksempler på klasseromsnormer er forventninger og regler for hva det er å gi et godt svar. Holder det med et kort faktasvar eller forventes det at eleven gir en forklaring. Hva vil det si å delta i gruppearbeid? Skal man aktivt stille spørsmål til andre elever om man ikke forstår, er det greit å si til andre elever at man ikke er enig og hva skjer om noen svarer feil. For elever som kommer fra kulturer som er mer kollektivt orientert enn den norske, kan det også være positivt om man i undervisnings- og vurderingsaktiviteter veksler mellom at elevene er kollektivt og individuelt ansvarlige.

Flerspråklighet

Å tenke at elever kan mindre, handler ofte om at lærere strever med å se hva elevene kan fordi de ikke mestrer undervisningsspråket i like stor grad som andre elever. Mange lærere er også engstelige for å la elever bruke andre språk enn undervisningsspråket i skolesammenheng. Å «undertrykke» elevs språklige- og kulturelle bakgrunn kan påvirke elevenes motivasjon (læringslyst) og læring negativt (Herzog-Punzenberger, 2016). Forskning har vist at språkstøtte fra medelever kan bidra positivt til elevenes kognitive utvikling og læring. Det kan også bidra til læring dersom flerspråklige elever oppfordres til å bruke flere språk som «tenkespråk» (Cummins, 2000). Fordi begreper forstås og defineres litt ulikt på ulike språk, kan det å bruke flere språk bidra til dypere eller bredere begrepsforståelse.

Mange skoler erfarer at første-generasjons-innvandrere ofte trenger språkstøtte, men også andre elever, for eksempel andre-generasjon innvandrere, kan ha utbytte av språkstøtte. Det samme kan norskspråklige elever som får lite språkstimulering hjemme. Ved utforming av oppgaver til prøver, kriterier for prosjektarbeid og fremføringer og så videre, er det vesentlig at det brukes et språk som elevene forstår. Dersom man ikke forstår spørsmålet kan man heller ikke svare....

Del 2

Praksiser som kan være kulturelt responsive –
Erfaringer fra case studiene

Praksiser som kan være kulturelt responsive – eksempler fra case studiene

I case studiene ble lærere spurt om hvilke vurderingspraksiser de tar i bruk og hvordan disse kan brukes for å få innsikt i minoritetsspråklige elevers kunnskap og ferdigheter i ulike fag. Skoleledere ble intervjuet om skolens vurderingspraksiser og elever med migrasjonsbakgrunn ble intervjuet om hvordan de opplever og deltar i vurderingssituasjoner. Til sammen gir dette innsikt i en rekke ulike praksiser. Nedenfor har vi samlet et utvalg av praksiser som virker lovende (for kulturelt responsiv vurdering). Vi har også tatt med verktøy lærerne bruker for å støtte elever språklig i undervisnings- og vurderingssammenheng.

Mange av disse praksisene kan være godt kjent for norske lærere – men her har vi samlet sammen dem som vi ser kan bidra til at elever med minoritetsspråklig bakgrunn, samt elever som har kort botid i Norge, får gode muligheter til å lære og vise hva de har lært.

Noen av vurderingsformene er individuelle og andre er gruppebaserte eller kan gjennomføres som parpraksis. Vi ser at samarbeid og dialog kan være gode måter for lærer å få tilgang til elevenes kunnskaper og for elever til å få vist kunnskap. Noen av praksisene er prosessorientert basert på at vurdering og tilbakemelding skjer underveis i prosesser. I prosessorienterte vurderingsformer kan både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger være nyttige.

Vi har også valgt å vektlegge muntlige tilbakemeldinger. Dette er noe som ble fremhevet som viktig fra både skoleledere, lærere og elever i alle intervjuene vi gjennomførte. Elevene påpekte at de ønsket å kunne stille spørsmål til læreren om tilbakemeldingene de fikk på prøver for eksempel og få svar fra lærerne muntlig. Mange elever holdt frem at det å kunne spørre hva lærerne mener, eller avklare at de forstår tilbakemeldinger korrekt, er viktig for dem. Elever og lærere holdt også frem at muntlige tilbakemeldinger kan gis både i stedet for eller sammen med skriftlige tilbakemeldinger.

Kartlegge elevers bakgrunnskunnskap og forståelse ("bli kjent med elevene dine")

En viktig del av å tilrettelegge for god vurdering for både minoritetsspråklige elever og andre elever, er å bli kjent med elevene, hva de liker, hvem de er, hvordan de deltar, hvilke språk de snakker... Det er mange ulike former for bakgrunnskunnskap som det kan være hensiktsmessig å ha kunnskap om.

Kartleggingen kan være en del av å møte elevene for første gang, men det kan også være en del av en lengre prosess der du gradvis lærer elevene å kjenne. Det er likevel noen ting som kan være viktig for deg som lærer å kjenne til når du skal møte minoritetsspråklige elever.

I den engelskspråklige verktøykassen (Toolkit) finner du en lang liste med praktiske spørsmål som du kan stille elevene om hvordan de oppfatter seg selv som elev. Vi har oversatt deler av denne listen, men dersom du ønsker en utfyllende liste er det mulig å se her <http://acras.eu/5-toolkit>.

Elever med minoritetsspråklig bakgrunn er mangfoldige og har ulike erfaringer med skole, undervisning og måter å vise kunnskap på. I møte med den norske skolen er det derfor viktig å kartlegge bakgrunnskunnskap i fag, skole-erfaringer, erfaringer med vurdering. Språk og språkferdigheter er også viktig for læreren å vite noe om.

Det finnes ulike måter for lærere å samle inn informasjon om elevene sine, på. Vi anbefaler en grundig samtale med elevene om temaene nedenfor. Dersom elevene synes det er vanskelig å

snakke om disse temaene kan du få dem til å tegne eller lage en kollasj av bilder som representerer dem i ulike sammenhenger slik som hjemme og på skolen. Dette kan så danne grunnlaget for en samtale. En mulighet for kartlegging av fagkunnskap og begrepsforståelse, som ble foreslått i case studien, er å gi elevene et blankt ark og be dem fylle inn det de vet/ husker.

Spørsmål eller punkter til samtalen kan være:

- Hvordan liker du best å jobbe på skolen – alene eller i grupper?
- Hvordan liker du best å lære?
 - o For eksempel samtale, tavleundervisning, utforske/prøve selv, drama eller kunst?
- Hvordan liker du best å vise hva du kan?
 - o Vil du helst lage noe med hendene, lage en historie, en dramatisering eller lignende?
- Hvilke språk snakker du?
 - o Hvilke språk snakker du hjemme?
 - o Hvilke språk kan du skrive?
 - o Hvilket språk tenker du på?
 - o Hvilket språk er «følelsesspråket» ditt?
- Hvordan liker du å få tilbakemelding? Skriftlig eller muntlig?
- Hvis du har skoleerfaring fra et annet land – kan du fortelle om det?
 - o Hvordan ble det undervist?
 - o Hvordan ble dere vurdert? Prøver, karakterer

Husk at elever også tilegner seg kompetanse gjennom fritidsaktiviteter, hobbyer og ved å hjelpe til hjemme. Du må gjerne stille elevene spørsmål om denne kompetansen også.



Verktøy for språkstøtte

Språk er sentralt for å kunne forstå det som foregår i klasserommet. Språk er også nøkkelen til å kunne vurdere elevers kunnskap. Som lærer er det ikke nødvendig å kunne alle elevers ulike språk, men det er viktig å være positiv til at elever kan andre språk. Det kan også være viktig å kjenne til ulike verktøy som elevene kan bruke som støtte i undervisningen og i vurderingssituasjoner.

Det er også viktig å legge til rette for at elever skal kunne bruke språkkunnskapene sine til å forstå og som en ressurs i undervisningen. Elever lærer språk gjennom å delta i klasseromsdialogen, og det er derfor viktig å legge til rette for at alle elever skal ha mulighet til å delta i muntlig aktivitet. Nedenfor har vi samlet ulike forslag til ulike verktøy og ressurser for å kunne støtte elevers språk og begrepsforståelse.

Ordbøker og digitale ordlister/oversettelsesverktøy som eksempel Google Translate eller andre tilsvarende verktøy - kan brukes til å oversette begreper og ord som elever ikke forstår eller lurer på. En mulighet er å la elevene selv få søke opp ordet digitalt på eget språk og på norsk. De elevene som har rimelig god språkbeherskelse kan sammenligne ordene på eget og norsk språk og se om det er noen forskjeller i hvordan det forstås og brukes. Dette kan hjelpe elevene til å utvikle en rikere forståelse av begreper.

Som lærer er det også viktig å bruke **ulike undervisningsformer** for å støtte elevers språklæring og legge til rette for **varierte måter å bruke språket** på som samtaler enkeltvis, i mindre grupper og i helklasse, og å legge til rette for **ulike måter å vise skriftlige ferdigheter** på – plakater, Power-Points, kortere tekster eller tekstutdrag (for eksempel bare en innledning og ikke en hel tekst) samt lengre tekster.

Mange elever, ikke bare de minoritetsspråklige, sliter med å forstå og kunne bruke hverdagsbegreper som «å sammenligne, å drøfte, å reflektere» i tillegg til mer akademiske fagbegreper. Å arbeide med å utvikle elevenes forståelse for disse begrepene kan bidra til bedre læring for alle elever fordi disse begrepene ofte brukes når aktiviteter skal forklares.

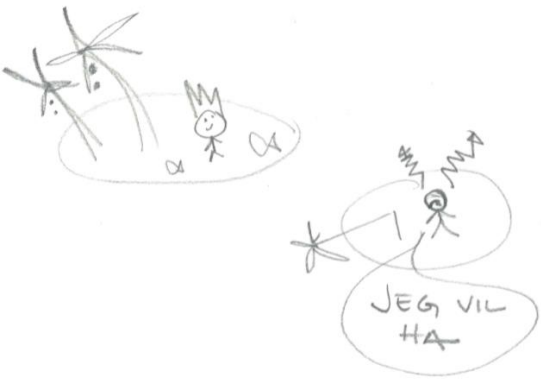
Å ha eksempler på «setnings-startere» på plakater i klasserommet eller på skolens digitale læringsplattform kan være nyttig som støtte for å hjelpe elever til å drøfting og vise refleksjon.

Bruk av begrepsark og tankekart kan hjelpe elevene til å knytte sammen kunnskap, det kan også støtte elever i vurderingssituasjoner, særlig i muntlige vurderingsformer der de skal argumentere og begrunne.

Å bruke visuelle representasjoner eller bilder av begreper du presenterer kan også hjelpe elevene med å forstå ulike begreper. Elevene kan også selv oppmuntres til å lage tegninger eller andre visuelle representasjoner for å vise hvordan de forstår et begrep, tema eller hendelse. En mulighet er å lage et skjema som firefeltsskjemaet nedenfor for å hjelpe elever med å forstå begreper.

For elever som er i ferd med å lære seg norsk, kan det også hjelpe forståelsen å få lest opp tekst i tillegg til å lese selv. Det finnes mange ulike hjelpemidler der elevene kan få **tekst lest opp digitalt**.

Firefeltskjema for begrepsstøtte vist for begrepet «årsak»

<p>Definisjon</p> <p><i>Hvorfor noe skjer</i></p>	<p>Lignende ord</p> <p><i>Grunnen</i></p>
<p>Ordet/ begrepet skrives her</p> <p><i>Årsak</i></p>	
<p>Ordet/ begrepet i bruk i en setning</p> <p><i>Årsaken til krig er hat og misunnelse</i></p>	<p>Ordet eller begrepet ser sånn ut (tegning)</p> 

Eksterne ressurser for språkstøtte i undervisningen:

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har mange ressurser for støtte til undervisning og læring: <http://nafo.oslomet.no/>

Utdanningsdirektoratet har utviklet flere ressurser og lenkebanker, med filmer, lenker til refleksjonsmateriell og ordbøker:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige/>

Skrivesenteret har ressurser for undervisning av elever med kort botid i Norge

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laeringsressurser-for-elever-med-kort-botid-i-norge/>

Forlagene har også utviklet ressurser for språkstøtte til sine produkter. Se for eksempel

<https://www.salaby.no/sprakstotte>



Klasseromsbaserte vurderingsformer

Det er mange ulike måter å vurdere elevers kunnskaper på. For å få best mulig innsikt i elevers kunnskaper og ferdigheter er det viktig å legge til rette for ulike vurderingsmåter og vurderingsformer i klassen. Det må være sammenheng mellom undervisningen som foregår i klasserommet (slik som for eksempel prosessorientert skriving) og vurderingssituasjoner og -former. Det er derfor viktig at det er samsvar mellom undervisningen og vurderingsformene, samt hvilken kunnskap eller kompetanse du ser etter i de ulike vurderingssituasjonene. Dersom undervisningen for eksempel legger opp til kritisk og selvstendig tenkning, er det viktig at vurderingsformene lar elevene vise at de har lært seg det, og i hvilken grad. Prøver med faktabaserte spørsmål kan vanskelig fange opp selvstendig tenkning.

I det følgende har vi samlet ulike eksempler på vurderingsformer som har fremkommet gjennom ACRAS-studien og som samsvarer med det forskning har vist at kan være lovende praksiser i klasserom med minoritetsspråklige elever og klasserom med stort mangfold.

Prosesorienterte vurderingsformer

Prosesorienterte vurderingsformer tilrettelegger for at lærere og medelever kan gi tilbakemeldinger underveis, mens elevene er i prosess. Elevene leverer (tekst)utkast som de får tilbakemelding på.

Tilbakemeldingene kan være både elev-elev eller lærer-elev. Olga Dysthe har vært sentral i utarbeidelsen av prosessorientert skriving i norsk skole. Mens Dysthe primært arbeidet med prosessorientert skriving i norskfaget, kan prosessorienterte vurderingsformer fint brukes også i andre fag, som kunst og håndverk der elevene lager et produkt, i matematikk der elevene kan få tilbakemeldinger på hvordan de fremstiller løsningsforslaget på en oppgave, i naturfag når elevene utforsker noe. Det hjelper elevene både å gi og forstå tilbakemeldinger dersom dere først har utviklet gode kriterier og mål for oppgaven slik at tilbakemeldingene blir klare.

Prosjektarbeid

Prosjektarbeid har mange av de samme trekkene som prosessorientert skriving, og legger til rette for at elever skal kunne få tilbakemeldinger på egen arbeidsprosess og kunnskapsutvikling. Fokuset er som regel utforskende arbeid der elevene selv må finne frem til noe, undersøke, være kritiske.

Elever som kommer fra lærersentrerte skolesystemer kan trenge støtte fra lærer for å lære seg både hvordan prosessen foregår og å arbeide «individuell sammen». De kan føle at det er galt å være kritisk til andres arbeid. Videre kan enkelte elever trenge hjelp til å trene opp sin evne til å uttrykke kritisk refleksjon dersom de tidligere primært har arbeidet med å reprodusere kunnskap.

Produktene i prosjektarbeid kan ta mange ulike former, kanskje kan noen av de andre vurderingsformene i dette dokumentet være egnet.

Mappevurdering

Se prosessorientert skriving. Hovedpoenget med en mappe er at elever samler egne arbeider over en periode slik at eleven samtidig dokumenterer utvikling.

Hva som legges i mappen kan tilrettelegges for enkeltelever. Det er viktig at det utvikles kriterier for mappen som helhet, ikke bare for enkeltarbeider og at elevene forstår disse kriteriene.

Tegning/ kunst

Elevene kan vise kunnskap gjennom grafisk fremstilling (tegning, tegneserie eller lignende) av et tema/ fenomen/ begrep som de har jobbet med i timene. Dette kan for eksempel være et tillegg til en tekst og kan brukes til å representere det elevene har forstått eller lært. Elevene bør ikke vurderes på bakgrunn av tegneferdigheter, men på basis av hva tegningene representerer av ferdigheter og kunnskap. Illustrasjoner og tegninger kan også lages ved hjelp av digitale verktøy.

Litterære samtaler

En litterær samtale er samtale omkring en tekst, for eksempel en bok eller en novelle. Gjennom samtale kan elevene vise forståelse og refleksjoner, mens læreren kan støtte språk og begreper og holde samtalen i gang gjennom å stille spørsmål. Litterære samtaler kan gjennomføres individuelt eller i gruppe.

Fagsamtaler

Fagsamtaler ligner litterære samtaler og kan også omhandle en tekst, ofte en fagtekst, et begrep, fenomen eller tema. Fagsamtalene er organisert som samtaler, enten som individuelle samtaler med lærer, men oftere som gruppesamtaler der elever skal diskutere med hverandre på basis av kunnskap. Elevene blir ofte bedt om å forberede seg gjennom å lese en tekst. Målet med samtalen er å kunne vise kunnskap om et faglig innhold, vise evne til refleksjon og til å kunne delta i diskusjoner.

For å legge til rette for at minoritetsspråklige elever skulle kunne delta, brukte lærere i casestudien å gi ut begrepsark, tankekart osv. I fagsamtalen kan læreren bruke ulike støtteverktøy for å støtte elevenes forståelse samtidig som de kan hjelpe elevene gjennom å stille spørsmål, bidra med direkte språkstøtte samt at de hjelper til med å moderere samtalene.

Screencast/video

For å vise ferdigheter i for eksempel språk kan man bruke screencast eller videopptak av elever. Elevene kan for eksempel lese inn en ferdig skrevet tekst. Teksten kan være bestemt av læreren eller skrevet av eleven (for eksempel et dikt eller en sang). Elever kan foretrekke dette fremfor presentasjon eller å måtte snakke foran hele klassen. Dersom det er snakk om en tekst som eleven(e) har skrevet selv kan læreren også gi tilbakemelding på komposisjon og innhold i teksten.

Noen av lærerne i case studien lot elever som kviet seg for muntlige presentasjoner lage screencast som lærer senere vurderte, fremfor å gjennomføre presentasjon foran klassen. Alternativt kan video brukes for å vise eleven at han eller hun er i stand til å presentere, at det er «godt nok».

Enkelte lærere brukte også video som medium for besvarelser på oppgaver elevene fikk fremfor at elevene selv skulle skrive tekst der de må formulere seg skriftlig. For elever som er i ferd med å lære seg norsk, er det kanskje noen ganger enklere å formulere seg muntlig fordi det muntlige språket er mindre formelt enn det skriftlige og fordi man kan bruke mimikk og kroppsspråk som støtte til det muntlige uttrykket.

Parprøver

Prøver tas ofte individuelt og har ofte blitt ansett for å ha en ren summativ funksjon. Parprøver tillater elever å forberede seg sammen til en prøve, samt at de kan ta prøven sammen. Elevene kan selv bli enige om hvordan de kan løse prøven det vil si om de skal svare på spørsmålene i fellesskap eller om de skal fordele oppgavene mellom seg. Dialog mellom elevene under prøven er tillatt og

ønsket. For elever med et begrenset ordforråd i norsk, gjør parprøver at elevene kan hjelpe hverandre med ord og begreper. Lærerne som bruker parprøver mente likevel at det er viktig at elever som tar prøven sammen er på samme nivå faglig slik at de blir likeverdige parter i arbeidet. For elever som deltar på parprøver, kan det å samarbeide øke elevenes trygghetsfølelse.

Elever vi intervjuet som hadde deltatt på parprøver, oppfattet det som trygt, og kanskje også sosialt. De elevene vi intervjuet fortalte at de kunne bidra til prosessen på ulike måter, og at de på den måten kunne hjelpe hverandre med vurderingen.

Kriterier og tilbakemeldinger

Elever, lærer og skoleledere ved de skolene som deltok i case studien var veldig opptatt av vurderingskriterier og tilbakemeldinger. Her vil vi trekke frem noen av de momentene de vektla.

Elevene er med på å lage vurderingskriterier

Ifølge forskrift til opplæringsloven ([Kapittel 3](#)) er det ønskelig at elevene er med på å utforme vurderingskriterier. Dette kan gjøre det tydeligere for elevene hva læringsmålene er, og hjelpe dem til å forstå hva de skal vise av kompetanse for å vise måloppnåelse. Det er da viktig at målene formuleres på et språk og med et innhold som elevene kan forstå. Få av lærerne vi intervjuet hadde involvert elever på 8. trinn i å utvikle vurderingskriterier FØR de startet på et nytt tema. Lærere fortalte at det var enklere å involvere elevene i å utvikle kriterier for måloppnåelse i forbindelse med vurdering ETTER at de hadde arbeidet med et tema i undervisningen. Lærerne hadde også bedre erfaring med å involvere elever i å lage kriterier i fag der man arbeider med konkrete oppgaver.

Muntlige tilbakemeldinger

Muntlige tilbakemeldinger kan komme underveis i et arbeid, ofte i form av en dialog mellom lærere og elever. Dette gir elevene mulighet til å kunne utvikle seg og forstå faglig innhold, samt krav og kriterier bedre.

Muntlige tilbakemeldinger kan også gis som tilbakemelding i etterkant av et arbeid eller en prøve.

Både elevene, lærerne og skoleledere mente at muntlige tilbakemeldinger var den beste måten å hjelpe elevene videre i læringen på. For lærerne var det en mulighet til å få innsikt i hvordan elevene tenker, samt at de kunne få forklart hvordan noe hadde blitt vurdert. For elevene var det en mulighet til å få stille spørsmål. Ofte fortalte elevene at de ikke forsto lærerens skiftelige tilbakemeldinger og at det å kunne få en kort mulig tilbakemelding gav dem mulighet til å stille spørsmål og få svar på hva lærerne egentlig hadde ment.

Muntlig vurdering kan skje både i klasserommet og ved at lærere tar elever ut enkeltvis for korte samtaler.

På enkelte skoler hadde skolen lagt til rette for at lærere skulle gi muntlige tilbakemeldinger, enten ved at det var satt av tid til å gi tilbakemelding på spesifikke arbeider eller ved at det på andre måter var tilrettelagt for å frigjøre tid for lærerne slik at de kunne snakke med enkeltelever. På noen skoler var det et mål at læreren skulle gi noen elever muntlig tilbakemelding etter hver vurderingssituasjon. Da fikk resten av elevene skriftlig tilbakemelding ved samme anledning og lærere og skoleledere vektla at læreren måtte ha et «rulleringssystem» for å sikre at alle elever over tid fikk muntlige tilbakemeldinger.

Tilrettelegging kunne også skje ved at det var satt av rom der elever og lærere enkelt kunne snakke uforstyrret. Det var også enkelte lærere som sørget for at elevene fikk korte, muntlige tilbakemeldinger ved å gå fra pult til pult i klasserommet.

Lærere og elever retter prøver sammen

For elever kan det være vanskelig å forstå hvordan lærere anvender vurderingskriteriene når de vurderer elevene. På en av case-skolene la skoleledelsen til rette for at lærerne ved gitte anledninger fikk tidsressurs til å ta fem elever ut av undervisning slik at hver elev skulle få mulighet til å vurdere sitt eget arbeid sammen med faglæreren. Hensikten med dette var å gi elever bedre forståelse for hvordan lærere vurderer og anvender vurderingskriterier og setter karakterer. Både skoleledelse, lærere og elever ga uttrykk for at dette var en hensiktsmessig praksis for å utvikle elevenes forståelse av faglige vurderinger. Vår opplevelse var at skolen lyktes med dette fordi ordningen hadde støtte av alle, og fordi det ble gitt tid og rom til å gjennomføre «felles retting». Andre arbeidsoppgaver lærerne hadde på de gitte tidspunktene ble fjernet fra lærerens arbeidsplan.



Tilpassing av vurderingsformer

Formålet med vurdering er å finne ut hva elevene kan slik at man kan støtte videre læring. Dette gjelder for både formative og summative vurderingspraksiser. For elever som er i ferd med å lære seg norsk eller har utfordringer med begrepsforståelse, ble muntlige vurderingsformer fremhevet av lærerne som en mer gunstig vurderingsform sammenlignet med skriftlig vurdering. Lærerne sa at elevene strevde med å skrive på et mer formelt skolespråk når de skulle delta i skriftlige vurderingsformer, og at det var enklere for elevene i muntlige vurderingsformer der de kunne bruke et mer muntlig og mindre formelt språk. I muntlige situasjoner kan man også ha støtte av kroppsspråk.

Nedenfor viser vi ulike måter læreren kan tilpasse vurdering og undervisning på for å møte minoritetsspråklige elevers behov i klasserommet. Dette er tilpasninger lærerne ved case-skolene fortalte at de hadde gode erfaringer med å bruke og som er i tråd med faglitteraturen for CRA.

Tilpassing for elever som trenger språklig støtte

- Å gi en skriftlig prøve muntlig. Dette gir lærerne mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål samt å forenkle og forklare språk og begreper
- Gi prøven skriftlig, men gå igjennom prøven muntlig etterpå sammen med eleven
- La elevene bruke læreboka eller andre verktøy slik som begrepsark, tankekart eller notater til språkstøtte mens de gjennomfører (skriftlige) prøver
- Bruk av ordbok eller digitale språkstøtteverktøy (Google translate)
- La elevene søke etter begreper på internett

Tilpassing/differensiering av oppgaver

- Variere vanskegraden på prøvene eller på oppgavene
- Integre spørsmål som både tar for seg reproduksjon av kunnskap (for eksempel å kunne gi en definisjon) og gjenkjenning av kunnskap/fakta i tillegg til oppgaver der elever kan drøfte og vise refleksjon og tenking.
- La elevene bruke tegninger til å representere kunnskap (for eksempel vise historiske hendelser, matematiske begreper, naturfaglige forsøk osv.)

Tilpassing av presentasjonsformer/vurderingsformer

- Bruke modelltekster aktivt
- La elever ha presentasjoner for mindre grupper eller bare foran læreren
- La elevene bruke screencast/videopptak til å presentere eller fremføre
- La elevene ta prøver på eget språk – dersom en lærer behersker elevens hjemmespråk
- La elevene få utvidet tid på prøver eller oppgaver

Tilpassing av klasserom

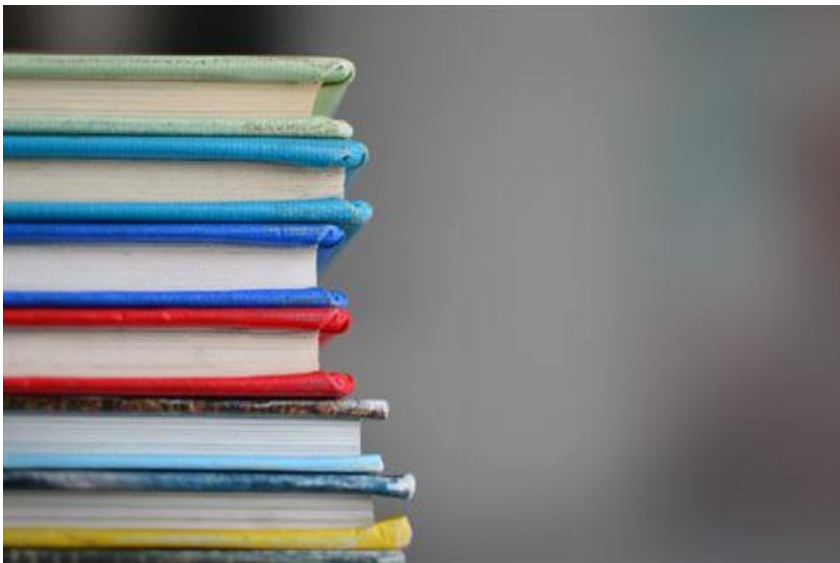
- Bruke strategisk elevsammensetting eller plassering i klasserommet for eksempel til parprøver

Utviklingssamtaler – Skole – hjem samarbeid

Norske skolepraksiser kan fremstå som utfordrende å forstå for foreldre som selv har en annen skolebakgrunn. Den norske skolen forutsetter at elever er indre motivert for skolearbeid og det er foreldrene sin jobb å støtte elevenes læring og utvikling. Fokuset på formative tilbakemeldinger og vurderingsformer kan fremstå som ukjente for foreldre og elever fra land der kunnskap hovedsakelig ses på som reproduksjon av lærebok/lærerens fremstilling og der summative vurderingsformer har forrang. Det kan derfor være vanskelig å forstå og akseptere den utstrakte bruken av tilbakemeldinger samtidig som slike tilbakemeldinger kan misforståes og gi foreldre og elever feilaktige forventninger til elevenes endelige karakterer.

Samarbeid med foreldre samt hjelp (for dem) til å forstå norsk utdanningskontekst er derfor viktig. Foreldrenes forventninger kan også påvirke elevenes opplevelse av læring og skolemiljø. I studien blir dialogen med foreldrene derfor fremhevet som viktig for å kunne forstå eller få formidlet "sånn gjør vi det her".

Ut fra studien ser vi at en måte å organisere elevsamtaler på, er å la elevene forberede seg og fortelle foreldrene og læreren hva hun/han kan og mestrer i møtet. Eleven leder selv møtet. Fokus er på mestring og ikke på hva eleven ikke får til eller kan.



Ressurser og forslag til videre lesing

Forslag til videre lesning/lenkesamling

Utdanningsdirektoratet har utviklet nettsider om kompetanse og mangfold som gir mange forslag til videre lesning

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/kompetanse-for-mangfold/>

Lenkesamlingen med lenker er hentet fra den engelskspråklige verktøykassen, disse lenkene er engelskspråklige:

- For assessment of newly arrived students who may not be proficient in the language of instruction:

<http://www.erc.ie/test-sales/ability-and-aptitude-tests/drumcondra-reasoning-test-drt/>

- Information on wordless picture books available from:
International Board on Books for Young People:

<http://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books/?L=0>

- For key words in different subject areas:

Trinity College: English Language Support Programme is accessible online at
<http://www.elsp.ie/elsp.shtml>

- Professional Development Service for Teachers in Ireland (PDST) website: www.pdst.ie.
On this website is:

An Integrated Approach to Teaching, Learning and Assessment. (2017). This resource is available to download from www.pdst.ie/publications and www.pdst.ie/pedagogy
This resource has many suggestions for differentiated activities that support assessment. The resource is in alignment with the principles underpinning practice in this toolkit and also with Universal Design for Learning.

The pdst website has resources for literacy and numeracy strategies in a range of specific secondary subjects.

- Gregory, G. H.: *Differentiated Instructional Strategies in Practice*
- Murchan, D & Shiel, G. (2017). *Understanding and applying assessment in education*. Sage
- University of Cambridge ESOL Examinations, 1 Hills Road, Cambridge, CB1 2EU, United Kingdom. Publications include:

Teaching Geography through English: a CLIL approach (available at www.CambridgeESOL.org)

Teaching History through English: a CLIL approach

Teaching Maths through English: a CLIL approach

Teaching Science through English: a CLIL approach

- Burke, Kay. (1999). *The Mindful School: How to assess authentic learning*, 3rd edition. Glenview, Illinois. LessonLab, Pearson Education.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., O'Brien, S., Poole, P, and Burns, D. (2017). *Evaluation of the PDST ePortfolio initiative: Integrating ePortfolios in Education: Formative Assessment using ePortfolios*. Dublin: EQI, Dublin City University.
- The Scottish Authority website has construction features for questioning technique in the classroom on page 23 of the website:
http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Guide_To_Assessment.pdf
- PDST, *Graphic Organisers in Teaching and Learning*. 2016, Dublin. This resource is available to download from www.pdst.ie/publications and www.pdst.ie/pedagogy
- Classroom assessment where students work in groups of different sizes: PDST. *An Integrated Approach to Learning, Teaching and Assessment* Pages 57 to 69, Pages 70 to 72. Then specific group activities on pages 70 to 72, Pages 73 to 75.
- The reading strategy described as SQ3R is available from the website for the Open Polytechnic, Kuratini Tuwhera, New Zealand:

<https://www.openpolytechnic.ac.nz/current-students/study-tips-and-techniques/reading-and-research/understand-and-remember-using-sq3r/>

- Information on Writing Frames can be obtained from PDST. *An Integrated Approach to Learning, Teaching and Assessment* Pages 41 to 45.
- Instructions for several oral exercises that lead to writing exercises are available at: https://www.jct.ie/english/resources_oral_language. The website: www.jct.ie has videos that demonstrate classroom techniques. The website has suggestions for texts, videos etc for assessment in many subjects of the Junior cycle (students aged 12 to 15).
- For activity and assessment of Science:
<https://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=51695>
- For differentiated classroom assessment under the topics Plants, Clouds and the Water Cycle, Electricity, Friction: <http://www.concord.org/projects/udl>
- Differentiated assessment based on the Junior cycle secondary specification for History in Ireland: <https://www.gilleducation.ie/secondary-history/secondary-history/making-history>
- Details on the theory and practice of self assessment: Murchan and Shiel's book, *Understanding and applying assessment in education*. Pages 77 to 81. On the companion

website to the book, chapter 4 includes (under “activities”) strategies for student self-regulated learning.

- Student self assessment and reflection are addressed in *An Integrated Approach to Learning, Teaching and Assessment: Working with Others*, progress card. Page 81
- Exercise in which students propose, refine and agree on success criteria for a project, then apply the criteria for peer assessment:
<https://www.jct.ie/perch/resources/wholeschool/strategies-peer-assessment.pdf>
- The following website includes a checklist for teachers for teacher self assessment on effective feedback strategy:

<http://assessment.tki.org.nz/Assessment-for-learning/Assessment-for-learning-in-practice/Effective-feedback>

Other resources

- Scoilnet <https://www.scoilnet.ie/>
- [http://www.juniorycycle.ie/Assessment/On-going assessment](http://www.juniorycycle.ie/Assessment/On-going%20assessment)
- http://www.sqa.org.uk/files_ccc/Guide_To_Assessment.pdf Scottish Qualifications Authority. 2017.
- Robert E. Slavin (2010). Chapter 7 in *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice: Co-operative learning: what makes group-work work?* OECD.
- Brigid Barron and Linda Darling-Hammond (2010). Chapter 9 in *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice: Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning/prospects-and-challenges-for-inquiry-based-approaches-to-learning_9789264086487-11-en
- *Focus on Inquiry: A Teacher’s Guide to Implementing Inquiry-based Learning (Tips for Teachers in an Inquiry-Based Classroom)*. (2004). University of Alberta., Canada. A PDF version of this document is available on the Alberta Learning Web site at http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/focusoninquiry.pdf
- Gayle H. Gregory. (2008). *Differentiated Instructional Strategies in Practice: Training, Implementation, and Supervision*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Sage. The book includes a CD-Rom.
- Murchan, D. & Shiel. G. (2017). *Understanding and applying assessment in education*. Sage. Companion website to the book: <https://study.sagepub.com/murchanshiel>
- For classroom assessment strategies that are applicable across subject areas, please go to the following links: www.theteachertoolkit.com http://www.adlit.org/strategy_library/ www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies#side

Referanser

Bishop, (2003)

Civil, M. og Hunter, R. (2015). Participation of non-dominant students in argumentation in the mathematics classroom. *Intercultural Education*, 26(4), 296–312.

Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges. New Perspectives on Language and Education*, 1. Multilingual Matters.

Cummins, 2000).

DeBacker, F., Van Avermaet, P. og Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment policies and practice. *Language and Education*, 31(3), 217-230.
doi:10.1080/09500782.2016.1261896

European Centre for Modern Languages (ECML). Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg, France. <http://www.coe.int/lang>

Gardner, J. (2012). *Assesment and learning*. Second edition. London: Sage.

Giannakaki, M-S, McMillan, I. D. og Karamichas, J. (2018) Problematising the use of education to address social inequity: Could participatory action research be a step forwards? *British Educational Research Journal*, 44(2), 191-211. doi: 10.1002/berj.3323

Gonzalez, N., Moll, L.C og Amanti, C. (red.) (2009). *Funds of Knowledge: Theorising Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Hancock. A. (2014). Language education policy in multilingual Scotland: opportunities, imbalances and debates. *Language Problems and Language Planning*, 38(2), 167-191. doi: 10.1075/lplp.38.2.04han

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Successful integration of migrant children in EU member states: Examples of good practice. NESET II ad hoc question*. http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/AHQ-1-2016-Successful-integration_2016.02.04.FINAL_.pdf

Hodge, L. L., & Cobb, P. (2016). Two views of culture and their implications for mathematics teaching and learning. *Urban Education*. DOI: 10.1177/0042085916641173.

Luciak, M. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge. On diversity in educational contexts*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD/CERI (pp.41-62). Paris. OECD. <http://www.oecd.org/edu/cei/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>

Kunnskapsdepartementet (udatert). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Lund, A, B. (2017) Mangfold i skolen – en ressurs? I Lund, A, B. (red) Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen Oslo: Gyldendal (Kap 1 s. 29 -47)

Moschkovich, J. N. (2007). Beyond words to mathematical content: Assessing English learners in the mathematics classroom. I A. Schoenfeld (red.), *Assessing mathematical proficiency*. New York: Cambridge University Press.

Moschkovich, J. N., og Nelson-Barber, S. (2009). What mathematics teachers need to know about culture and language. I B. Greer, S. Mukhopadhyay, S. Nelson-Barber, og A. Powell (red.), *Culturally responsive mathematics education* (pp. 111-136). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

OECD. (2015). *Helping migrant students to succeed at school and beyond*. Paris: OECD.

OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris: OECD. Retrieved from [Rhttps://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf](https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf).

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19(6), 481–491. DOI: 10.1080/14675980802568277.

Rousseau, C. og Tate, W. F. (2003). No time like the present: Reflecting on equity in school mathematics. *Theory into Practice*, 42(3), 210-216.

Selj, E. og Ryen, E. (2019). Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer. Oslo: Cappelen Damm forlag.

Utdanningsdirektoratet (2019). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>.