

Lærerveiledning
Kartlegging av leseferdighet
Trinn 2 -3 på albansk



Üdhezim për mësues
Lexim përpilim
Shkalla e 2të dhe të 3të në gjuhen shqipe

Kartlegging av leseferdighet

Versjon på albansk

Lærerveiledning
2. og 3. trinn

2002

**Verfikimi i aftësive të lexuarit
në gjuhen shqipe**

Üdhezim për mësues skallën e 2-të
Üdhezim për mësues skallën e 3-të

2002

© Copyright Utdanningsdirektoratet

I likhet med prøvene på andre og tredje trinn på albansk, arabisk, kurdisk kurmanci/badini og kurdisk sorani, persisk, russisk, somali, spansk, tamil, thai, tyrkisk, urdu og vietnamesisk er disse prøvene laget etter samme modell som prøvene *Kartlegging av leseferdighet*, som Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning tidligere har utarbeidet for Direktoratet.

Kartlegging av leseferdighet på albansk

Instruksjonen til elevene	1
Innledning.....	1
Instruksjonen til elevene.....	1
Prøven for 2. klasse	6
1. Bokstavdiktat.....	7
2. Å skrive den første bokstaven i de ordene som bildene viser	8
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare.....	9
3. Kobling av store og små bokstaver	9
4. Å skrive den siste bokstaven i ord.....	10
5. Ord til bilde.....	11
6. Bilde til ord.....	12
Vurdering av arbeidet med heftet	12
Prøven for 3. klasse	13
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare	15
1. Ordkjeder	16
2. Setningsforståelse	17
3. Fortellende tekst. Gåter	18
4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging.....	19
Vurdering av arbeidet med heftet	20
Retting og vurdering.....	21
Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det.....	21
Det er mange forhold som påvirker.....	22
Noen av oppgavene er lette, mens andre er vanskelige for de fleste.....	22
Hvordan skåre resultatene	22
Fasitl for bokstavdiktat og ordlesingsoppgavene	23
Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene.....	25
Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?	28
Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?	29
Når er det grunn til bekymring for lesingen til en bestemt elev?	30
Elevens resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til	31
Drøfting av kartleggingsprøven for 2. klasse	32
Drøfting av kartleggingsprøven for 3. klasse	36
Ordliste	39
Rettemaler.....	41
Skjema for registrering av elevresultater	49
Bekymringsgrenser for alle språkgruppene som har vært med.....	51
Litteratur og nettreferanser	55

Kartlegging av leseferdighet på albansk

Innledning

Disse kartleggingsprøvene er utviklet som del av et prosjekt finansiert av Lærings-senteret. Prosjektets formål har vært å utvikle metoder og materiell for å finne tospråklige elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker. Prøvene skal kunne brukes i en vurdering av leseferdigheter hos språklige minoritets elever som har fått leseopplæring på morsmålet og går i andre og tredje klasse. Kartleggingsprøvene er utviklet på albansk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. De norske kartleggingsprøvene: *Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. klasse (1997)* har dannet mønster for kartleggingsprøvene på forskjellige førstespråk. Senter for leseforskning (SLF) har hatt ansvaret for utviklingen av de norske prøvene. Prosjektleder, cand paed spec Liv Bøyesen, har hatt ansvaret for utviklingen av prøvene på forskjellige førstespråk. Hun har hatt faglig tilknytning til og samarbeid med SLF.

Datatilsynet har godkjent prosjektet og foreldre har gitt skriftlig tillatelse til at deres barn har kunnet delta i prosjektet. Tospråklige lærere har lagt ned et stort arbeid med å oversette, komme med forslag og drøfte oppgavene med prosjektleder. De har også oversatt veiledningstekstene. Flere tospråklige lærere har sett gjennom og kommentert oversettelsene, mens språkforskere har gitt råd og tolket der det har oppstått tvil om hensiktsmessig språkbruk. Flutra Jerliu, Enver Sefaj, Esad Osmani og Flamur Maxhuni har arbeidet med den albanske teksten. Ali Warsame, Mustafa Ahmed og Osman M. Aden har oversatt den somalske, og Hussain Gulaid har lest gjennom. Gülcan og Akın Taşdemir har oversatt til tyrkisk, mens Sinan Çorbacıoğlu og Filiz Öztürkten har kommentert. Masood Bhatti og Rukhsana Arshad har arbeidet med urdutekstene. Kinh Chan Truong, An Ngoc Do, Vu Duc Vuong og Tuyet Huong Tran Thi har oversatt og bidratt til de vietnamesiske tekstene, mens Khang Ngoc Nguyen har lest gjennom dem. Språkforskerne Olaf Husby, Rrahim Perçuku og Martin Orwin har gitt råd. Det har vært et mål at tekstene skal være korrekte, men også forståelige for flest mulige av brukerne.

Veiledere og koordinatorene for morsmålsundervisningen i 12 byer og tettsteder i Sør-Norge har hjulpet til med organiseringen av utprøvingene. Tospråklige lærere har samarbeidet om prøvetakingen, kommunikasjonen med foreldrene og vurderingen av elevenes leseferdigheter. Foreldre har svart på spørreskjema. Ledelse og enkeltlærere ved elevenes skoler har bidratt i organiseringen av utprøvingen, med å ta kartleggingsprøver på norsk, svare på spørsmål om undervisningen og drøfte elevenes leseferdigheter med prosjektleder.

Instruksjonen til elevene

NB. Det som står her, må alle lærere som skal bruke kartleggingsprøvene, lese før elevene tar prøven. Når prøven er tatt, må den som skal rette, lese nøye det som står om bedømmingen av elevenes resultater.

Når skal prøvene tas, og hvilke elever bør ta dem?

Tospråklige elever som har vært med i prosjektet, har tatt prøvene på slutten av skoleåret i andre og tredje klasse. Andre- og tredjeklassinger som har fått leseopplæring på førstespråket (morsmålet) bør derfor ta prøvene mellom april og juni.

Verifikimi i aftësive të lexuarit në gjuhën shqipe

Hyrje

Këto verifikime janë pjesë e një projekti i finansuar nga Qendra e mësimi. Qëllim i projektit ishte zhvillimi i metodave dhe materialeve të ndryshme të cilat do të zbulojnë rrezikshmërinë e vështirësive në lexim dhe në shkrim të nxënësve dygjuhësor. Këto verifikime do të përdoren vetëm në rastet e vlersimit të aftësive në të lexuar për nxënës minoritar të kalsëve të dyta dhe të treta të cilët kanë mësuar të lexuarit në gjuhën e tyre amëtare. Verifikimi është zhvilluar në gjuhën shqipe, somaleze, turke, urdu dhe vietnameze. Verifikimi në gjuhën norvegjeze:

Verifikimi i aftësive në të lexuar për nxënës të klasëve të 2 –ta dhe të 3 –ta (1997) kanë shërbyer si monstër (model) për verifikimin në gjuhë të ndryshme. Qendra për hulumtime në të lexuar (SLF) ka qëndruar si përgjegjëse për verifikim në norvegjishte. Përgjegjësinë, njëherit udhëheqëse e projektit për zhvillimin e këtyre verifikimeve në gjuhën amëtare e ka patur Liv Bøyesen candidate për specializim në pedagogji. Ajo ishte bashkëpunëtore dhe e kyqur në aspektin profesional me Qendrën (SLF).

Këshilli mbikqyrës ka aprovuar këtë projekt dhe se prindërit kanë dhënë pëlqimin e tyre me shkrim që fëmijët e tyre të marrin pjesë në këtë projekt. Mësuesit dygjuhësorë kanë bërë një punë të madhe në përkthimin, udhëzimin dhe dhënjen e detyrave provuese me udhëheqësen e projektit. Ata kanë bërë edhe përkthimin e teksteve udhëzuese. Shumë mësues dygjuhësorë kanë parë dhe kanë dhënë sygjërimet e tyre për tekstet e përkthara. Studiusit gjuhësorë kanë dhënë këshillat dhe sygjërimet e tyre në rastet kur ishte në pyetje përdorimi gjuhësorë adekuat. Flutra Jerliu, Enver Sefaj, Esad Osmani dhe Flamur Maxhuni kanë punuar me tekstet në gjuhën shqipe, Ali Warsame, Mustafa Ahmed dhe Osman M. Aden me tekstet në gjuhën somaleze, Hussain Gulaid ka lexuar të njejtat, Gülcan dhe Akın Taşdemir kanë bërë përkthimin e teksteve në gjuhën turke, ndërkaq Sinan Çorbacıoğlu ka lexuar korixhimin, Masood Bhatti dhe Rukhsana Arshad kan punuar me tekstet në gjuhën urdu, Kinh Chan Truong, An Ngoc Do, Vu Duc Vuong dhe Tuyet Huong Tran Thi kanë bërë përkthimin dhe kanë kontribuar në tekstet në gjuhën vietnameze, ndërkaq Khang Ngoc Nguyen kanë lexuar të njetat. Studiusit gjuhësorë Olaf Husby, Rrahim Perçuku dhe Martin Orwin kanë dhënë këshillat e tyre. Kjo është bërë me qëllim që tekstet të jenë sa më korrekte dhe sa më të kuptuara për shfrytëzues.

Mentorët dhe kordinatorët për mësim të gjuhës amëtare 12 qyteteve dhe qendrave të ndryshme të Norvegjisë Jugore kanë ndihmuar në organizimin në zbatimin e verifikimeve të. Është bashkëpunuar ngusht me mësuesit dygjuhësorë në rastet e shprehjes së falënderimit, komunikimit dhe vlerësimit të aftësive në të lexuarit e nxënësve. Prindërit e nxënësve janë përgjigjë në pyetjet e skemës. Personeli udhëheqës si dhe ca nga mësuesitë e shkollave në të cilat nxënësit vijnë në mësimet kanë dhënë kontributin e tyre në organizimin dhe zbatimin e verifikimit, duke bërë verifikimin e nxënësve në gjuhën norvegjeze, duke u përgjigjë në disa pyetje mbi procesin mësimorë dhe duke i diskutuar me udhëheqëse e projektit aftësitë e nxënësve në të lexuar.

Udhëzim për nxënës

VËREJTJE: Ky material duhet së pari të lexohet nga të gjithë ata të cilët do ta bëjnë verifikimin e nxënësve e pastaj të fillohet puna e verifikimit të nxënësve. Pas përfundimit të verifikimit, personi i cili do ta bëjë korixhimin, duhet së pari

Andreklasseprøven kan også brukes overfor tredjeklassinger. Da kan prøvene gi mer informasjon om hvor langt tredjeklasseelevene er kommet i lesing. Dette er særlig å anbefale dersom en elev er kommet kort i lese- og skriveutviklingen, og læreren ønsker å vite om eleven har problemer med bokstaver, enkelte bokstavlyder eller ordlesing. En langsom leseutvikling på førstespråket kan både skyldes at eleven har hatt lite timer i morsmålet, og at eleven har lese- og skrivevansker.

Prøvene kan videre brukes enkeltvis på litt eldre elever. Da kan læreren få et bilde av hvordan disse elevene mestrer begynnerlesing. I et slikt tilfelle kan det være en idé å få eleven til å skrive hele ordet istedenfor bare første eller siste bokstav (delprøve 2 og 4 for andre klasse). Det kan gi læreren mer informasjon om elevens skriveutvikling og oppfatning av språklyder. Slik individuell og undersøkende kartlegging kan gjøres når som helst på året.

Kartlegging er ikke eksamen eller vanlig undervisning

Hele poenget med å kartlegge elever er å prøve å finne ut hva eleven kan greie på egen hånd. Dette er ikke en eksamen, men kartlegging. Det betyr at skolen og læreren vil prøve å finne ut hvor langt eleven er kommet i sin leseutvikling. En vil se hva som er lett og hva som er vanskelig for eleven, når eleven jobber alene. Etter norsk skolelov har eleven rett til det som heter tilpasset opplæring. Det betyr at elevene skal få den undervisningen som passer best til hva de klarer og ikke klarer. Å trene elevene på forhånd er å ødelegge for kartleggingen. Det er også å ødelegge for elevenes mulighet og rett til å få tilpasset opplæring. Det må læreren vite.

Å ta prøvene må ikke gi elevene følelsen av å mislykkes

Vanligvis vil læreren gjøre slik at elevene skal forstå best mulig og få til mest mulig av alle oppgaver som blir gitt. Men når læreren kartlegger, skal elevene ikke ha mer hjelp enn det som står, og de skal ikke se på hverandre. Oppgavene er laget slik at mange elever ikke greier alle sammen. De siste oppgavene vil være vanskelige for de fleste. Det er ikke meningen at alle elevene skal greie alt. Det må elevene få vite, slik at de ikke føler seg mislykket, og kartleggingen ødelegger for leselysten deres. Kartleggingen skal være en hjelp for at elevene skal komme videre.

For tospråklige elever er det viktig at de ved å ta prøvene, også vil være med på å kunne hjelpe andre tospråklige elever til å få hjelp og riktig undervisning. Det er fordi resultatene er med på å avgjøre hvor brukbare prøvene er. Alle elevene kan gjerne få en liten belønning - alt fra å gjøre noe ekstra hyggelig etter at prøvene er tatt, til å få et lite bevis på at de har gjort en innsats som betyr noe.

Øveoppgavene skal gi elevene sjansen til å forstå hva de skal gjøre

Elevene skal ikke ha hjelp der det står at de skal arbeide alene. Men de må få sjansen til å forstå hva oppgavene går ut på. Derfor er det laget øveoppgaver for hver delprøve. Her skal læreren passe på at alle elevene har forstått og har gjort øveoppgavene riktig. Elevene må sitte langt fra hverandre og gjøre akkurat det som læreren sier. Elevene kan ikke bruke all den tiden de trenger på hver oppgave. Læren går videre når den tiden som står i instruksjonen for hver delprøve, er gått. Det er viktig å ikke stresse elevene, men si at hvis de ikke kommer på det riktig svaret, går de bare videre. Det gjør ingen ting. Men de skal gjøre så godt de kan. Det er også viktig å oppmuntre elevene underveis.

Pas përfundimit të verifikimit, personi i cili do ta bëjë korixhimin, duhet së pari ta lexojë me vëmendje të veçant këtë material e pastaj ta jap vlerësimin e vet mbi rezultatin e nxënësve.

Kur duhet bërë verifikimi dhe cilët nxënës duhet përfshirë në këtë verifikim?

Nxënësit dygjuhësor të klasëve të dyta dhe të treta të cilët ishin të përfshirë në këtë projekt, verifikimit i ishin nënshtruar në fund të vitit shkollor. Me nxënës të klasëve të dyta dhe të treta të cilët kanë mësuar të lexuarit fillestarë në gjuhën e tyre të parë (amtare), verifikimin duhet bërë në mes muajve prill dhe qershor. Verifikimet e parapara për nxënës të klasëve të dyta mund të shfrytëzohen edhe për nxënës të klasëve të treta. Këto verifikime mund të na japin një pasqyrë të qartë mbi atë se cili është niveli i të lexuarit të nxënësit. Kjo edhe preferohet në rastet kur niveli i shkrim-leximit të nxënësit është i ulët dhe mësuesi dëshiron të di se mos ndoshta problem për nxënës paraqesin shkronjat, tingujt apo leximi i fjalëve. Një zhvillim i ngadalshëm i të lexuarit të nxënësit në gjuhën e parë (amtare) mund të fshihet prapa faktit se nxënësi nuk ka patur orë të mjaftueshme nga gjuha amëtare ose nxënësi ka vështirësi në të lexuar dhe në të shkruar.

Gjithashtu, një verifikim i këtillë mund të bëhet edhe me nxënës të grup-moshave më të vjetra. Me këtë rast, mësuesi mund të ketë një pasqyrë të qartë se çfarë është niveli i të lexuarit fillestarë te këta nxënës. Në rast se bëhet një verifikim i këtillë (duhet shfrytëzuar pjesën e 2-të dhe të 4-të të verifikimit për klasën e dytë) nga nxënësit duhet kërkuar që ta shkruajnë fjalën e tërë në vend se të shkruajnë vetëm shkronjën e parë dhe të fundit. Kjo mënyrë do t'i krijonte mësuesit mundësinë e informimit mbi nivelet e të shkruarit dhe të kuptuarit e tingujve të nxënësit. Një verifikim i këtillë hulumtues individual mund të bëhet gjatë gjithë vitit shkollorë.

Verifikimi nuk është provim e as proces i zakonshëm mësimor

Qëllim i verifikimit të njohurive të nxënësve është që të shifen aftësitë vetjake të tyre. Ky verifikim nuk është ndonjë provim por vlerësim. Me një fjalë të vetme, është kjo një dëshirë e shkollës dhe e mësuesit që të konstatohet se në çfarë shkalle është zhvilluar të lexuarit e nxënësit. Në këtë mënyrë, vërehen vështirësitë e nxënësit se çka është lehtë kur nxënësi mëson vet. Konform ligjit për shkollim, nxënësi ka të drejtë në mësim vetjak enkas të përgatitur e të përshtatur për të. Me një fjalë, nxënësve do të iu ipet ai mësim i cili i përshtatet aftësive të tyre. Të ushtrohet nxënësi enkas para se të fillohet dhe të bëhet verifikimi është gabim dhe kjo vetëm se do ta dëmtoj vet verifikimin e njohurive. Kjo vetëm se do ta dëmton rëndë mundësinë që nxënësi të shfrytëzojë të drejtën dhe rastin e mësimit të përshtatur enkas për të. Kjo duhet të jetë e qartë për mësuesin.

Verifikimi nuk guxon të krijojë tek nxënësi ndjenjën e dështimit

Normalisht se, mësuesi do të mundohet t'ua shpjegojë sa më mirë dhe sa më qartë dhe sa më thukët nxënësve detyrat e dhëna në mënyrë që ata të kuptojnë sa më shumë që të jenë e mundur. Por, kur mësuesi fillon me vlerësim, nxënësit nuk duhet më të i ndihmohet me përjashtim të asaj që është thënë më parë, dhe se nxënësit nuk duhet ta shikojnë njëri-tjetrin. Detyrat janë të dhëna në atë shkallë sa që shumica e nxënësve nuk do të kenë sukses në zgjidhjen e tyre. Detyrat e fundit në fletushkë janë më të vështirat për shumicën e nxënësve. Nuk duhet pritur që nxënësit t'i zgjidhin me sukses të gjitha detyrat. Këtë duhet referuar nxënësve, në mënyrë që tek ata të mos krijohet ndjenja e dështimit, ngase, në të kundërtën, verifikimi mund ta dëmtojë dhe t'

På den første delprøven for andre klasse, bokstavediktaten, sier læreren hvilken bokstav elevene skal sette kryss over. På delprøvene der elevene skal skrive første eller siste bokstav i det ordet som bildet viser, sier læreren hvert ord.

Det er særlig viktig at elevene begynner og stopper der de skal, på de delprøvene der de får ett, to, fire eller fem minutter og skal jobbe helt selv. Det står en oversikt over hvor mange minutter elevene skal ha på hver av disse delprøvene for hvert klassetrinn. Det kan være greit at én av lærerne og eleven setter en strek på den linjen elevene er kommet, når tiden er ute. Da er det ikke så farlig om noen elever fortsetter litt videre, mens læreren gjør seg klar til å instruere neste delprøve.

Det bør være to lærere sammen når elevene tar prøven

Prøven gjennomføres best av to lærere sammen. Det bør være tospråklig lærer (morsmålslærer) som kan språket i prøvene, og en annen lærer som kan hjelpe til med gjennomføringen. Gruppen bør ikke være for stor (mer enn 8-10 elever). Lærer i norsk som andrespråk, spesiallærer, elevenes klassestyrer eller en annen tospråklig lærer kan være en aktuell samarbeidspartner. Å gjennomføre ett hefte, tar en drøy skoletime. Men det kan være lurt å legge inn en pause omtrent halvveis i kartleggingen. Da blir ikke elevene så slitne.

Ting læreren og elevene trenger

Læreren trenger: **en stoppeklokke med sekundviser** .

Elevene trenger: **hvert sitt prøvehefte**, der læreren har satt navnet, og **en rød eller blå fargeblyant**. Elevene vil også ha bruk for et ekstra ark, gjerne fargeark som gjør at de ikke kan lese på oppgavene mens læreren forklarer hva de skal gjøre. Når de skal arbeide selv, tar de vekk arket. Elevene kan videre tegne på arket dersom de blir tidlig ferdige. Elevene skal bruke fargeblyant fordi det er lettere å rette, og fordi de ikke skal begynne å viske. Vil de forandre noe, setter de bare en strek tvers over det de vil ha vekk, og setter et nytt kryss, en ny bokstav eller en ny strek der det er aktuelt.

Til den siste delprøven for tredje klasse trenger elevene i tillegg: **fire fargeblyanter hver: en rød, en gul, en grønn og en blå**. Elevene får altså utdelt tre fargeblyanter i tillegg til den ene de fikk i starten. En må være oppmerksom på at noen av elevene kan være fargeblinde. Det må ikke gå ut over hvordan en bedømmer resultatene deres.

Instruksjon til elevene

Elevene får først vite hva som skal skje, hvordan de skal arbeide og hvordan de kan rette feil. Så kommer instruksjonen til hver delprøve. Det kan være nødvendig med noe forsiklige omformuleringer til elevenes talespråk der en tror de kan ha problemer med standardspråklige formuleringer. Instruksjonene til oppgavene skal bli sagt to ganger. Dersom noen elever trenger enda flere gjentakelser etter dette, bør læreren merke seg hvilke elever det er som trenger gjentakelse.

Det løse arket brukes til å skille øveoppgavene fra de andre oppgavene. Bildene i delprøven Bokstavediktat er kontrollbilder. De brukes til å sikre at elevene er på riktig sted når læreren dikterer. Bildene skal ikke ha noe med bokstavene i diktaten å gjøre. Vær spesielt oppmerksom på dette. Bokstaver og bilder som hører sammen, kommer i delprøven *etter* bokstavediktaten. Det er viktig å vise elevene at noen av delprøvene går

ua humbë atyre dëshirën e të lexuarit. Kështu, verifikimi do të jet një mjet ndihmës në ecjen përpara të nxënësit.

Për nxënës dygjuhësorë, verifikimi paraqet rëndësi të dorës së parë, sepse të njëjtit duke iu nënshtruar verifikimit ndihmojnë nxënësit tjerë dygjuhësorë me mësimin adekuat i cili do të iu ipet atyre. Vetëm rezultati i arritur do të verifikojë se si dhe sa ishte i përshtatshëm një verifikim i këtillë. Një shpërblim i vogël, sado modest që të jet ai, do të ishte i mirëseardhur për nxënës. Bëni diçka të hareshme pas perfundimit të verifikimit, ngase kjo do të jet një lloj dëshmie për angazhimin e nxënësve.

Detyrat do t'i krijojnë nxënësve mundësinë të kuptojnë se çfarë duhet të bëjnë

Nxënësve nuk do t'iu ndihmohet në rastet kur shkruhet se ata duhet të punojnë vet. Atyre duhet t'iu ipet mundësia të kuptojnë se çka kërkon nga ata detyra e dhënë. Për këtë arsye, janë të dhëna ushtrim-detyrat për secilën pjesë të detyrave. Gjatë ushtrim-detyrave, mësuesi duhet të kete kujdes që të gjithë nxënësit t'i kenë kuptuar ushtrim-detyrat dhe të njëtat t'i kenë kryer ashtu si kërkohet nga ta. Nxënësit duhet të ulen larg njëri-tjetrit dhe të bëjnë atë që kërkon mësuesi. Nxënësit nuk duhet ta shfrytëzojnë tërë kohën të cilën e kanë në dispozicion për zgjidhjen e secilës detyrë. Mësuesi vazhdon me detyrat tjera pasi që të ketë skaduar koha të cilën nxënësit e kanë në dispozicion për secilën detyrë veç e veç. Është me rëndësi që nxënësit të mos stresohen (nguten), por atyre t'u thuhet se nëse nuk munden të përgjigjen në detyrë të vazhdojnë me detyrën në vijim, ngase kjo s'ka kurrfarë rëndësie të veçant. Nxënësve duhet t'u thuhet që të punojnë sa më mirë në zgjidhjen e detyrave dhe të nxiten e të trimërohen gjatë gjithë punës së tyre.

Në pjesën e parë të pjesës verifikuese, diktim me shkronja për klasën e dytë, mësuesi tregon se në cilën shkronjë nxënësi duhet vërë kryqin. Në pjesën verifikuese në të cilat nxënësit duhet të shkruajnë shkronjën e parë ose të fundit, mësuesi duhet ta thotë secilën fjalë veç e veç.

Rëndësi të veçant paraqesin rastet kur nxënësit duhet të fillojnë apo të mbarojnë aty ku duhet sipas kohës së dhënë qoft kjo për një, dy, tre, katër apo pesë minuta dhe se ata duhet të punojnë krejtësisht vet. Për këtë, me rastin e verifikimit ekziston një pasqyrë enkasë për kohën të cilën nxënësit duhet ta përdorin për secilin cikël klasor veç e veç. Do të ishte mirë që njëri nga mësuesit ose ata vet të vënë nga një vizë në vijën në të cilat kanë mbërri pasi të ket skaduar koha. Nuk paraqet kurrfarë rreziku nëse ndonjëri nga nxënësit vazhdon me pjesën verifikuese gjersa mësuesi përgatitet me instruksione për pjesën verifikuese në vazhdim.

Verifikimin e nxënësve duhet ta bëjnë së bashku dy mësues

Verifikimin e nxënësve më së miri mund ta bëjnë së bashku dy mësues. Verifikimin duhet ta bëjë një mësues dygjuhësorë (mësuesi i gjuhës amtare) i cili i njëf të dy gjuhët dhe një mësues tjetër ndihmës. Grupi nuk duhet të jet shumë i madhë (jo më i madhë se 8 -10 nxënës). Mësuesi i gjuhës norvegjishte si gjuhë e dytë, mësuesi special, mësues tjetër dygjuhësor si dhe kujdestari i klasës do të ishin aktual si bashkëpunëtorë. Ta përfundosh tërë broshurën merrë një orë të tërë mësimore. Me këtë rast, do të ishte mirë që nxënësve t'u ipet diku kah mesi i verifikimit një pushim në mënyrë që ata të mos ndihën të lodhur.

Gjërat për të cilat kanë nevojë mësuesi dhe nxënësit

Mësuesi ka nevojë për: **një kronometër me tregues sekondash**

over flere sider. De må ikke stoppe opp etter første side. Men de skal vente når de er ferdige med en delprøve, og eventuelt tegne på arket.

Hva læreren sier for begge klassetrinnene

Når elevene har fått utdelt ark, fargeblyanter og prøvehefter, forteller læreren hva som skal skje. Læreren bruker morsmålet:

Du har nå fått et hefte, et ark og en fargeblyant. Men du skal vente med å bla til jeg sier fra. Snart skal vi se på bildene og gjøre noen oppgaver, men først skal jeg fortelle deg hva du skal gjøre. Jeg kommer hele tiden til å fortelle hva du skal gjøre.

For 2. klasse

Du skal finne bokstaver og sette kryss eller du skal skrive bokstaver. Du skal også finne bilder eller ord og sette kryss på dem. Jeg skal si det mer nøyaktig når vi kommer til hver nye oppgave. Du skal vite at hvis du skriver feil, skal du ikke bruke viskelær. Det tar altfor lang tid. Du skal bare sette en strek over krysset eller bokstaven og sette nytt kryss, eller skrive ny bokstav hvis du vil forandre.

Du skal få hjelp til de første oppgavene hver gang, men etter det, må du jobbe helt selv. Du skal ikke begynne på oppgavene før jeg sier fra. Da sier jeg: Begynn! Jeg sier også: Stopp! når tiden er ute. Hvis du blir ferdig med de oppgavene vi holder på med, og det står STOPP, må du vente til jeg sier at vi skal gå videre. Du kan tegne så lenge.

For tredje klasse

Du har nå fått et hefte som ligner på andre hefter du kanskje har jobbet med før. Vi skal arbeide sammen i begynnelsen hver gang. Det er for at du skal forstå hvordan du skal arbeide/jobbe. Etterpå skal du arbeide for deg selv. På alle oppgavene skal du lete for å finne rett svar. Du skal gjøre forskjellige ting, sette små streker, sette kryss, trekke lange streker eller fargelegge, så du må høre godt etter. Jeg kommer hele tiden til å fortelle hva du skal gjøre.

Du skal få hjelp til de første oppgavene hver gang, men etter det, må du jobbe helt selv. Du skal ikke begynne på oppgavene før jeg sier fra. Da sier jeg: Begynn! Jeg sier også: Stopp, når tiden er ute. Hvis du blir ferdig med de oppgavene vi holder på med, og det står STOPP, må du vente til jeg sier at vi skal gå videre. Du kan tegne så lenge.

Slik skal vi arbeide til vi er ferdige med heftet. Det er mange oppgaver. Hvis det er noe du ikke finner eller ikke klarer, går du videre til neste oppgave. Men prøv først. Når alle skal jobbe helt selv, må du være stille, selv om du har lyst til å fortelle det du vet.

Nxënësit i duhet: **fletushka me detyra**, në të cilën mësuesi më parë ka shkruar emrin e nxënësit, si dhe **një laps me ngjyrë të kuqe apo të kaltërt**. Nxënësit, në mes tjerash do të kenë nevojë për fletë ekstra. Më së miri është të i' u ipet fletë në ngjyrë në mënyrë që ata të mos kenë mundësi t'i lexojnë detyrat gjersa mësuesi të shpjegojë se çka duhet të bëjnë nxënësit. Kur nxënësi të fillojë të punojë vet, fletët duhet t'i largojë anash. Nëse ndonjëri nga nxënësit ka përfunduar detyrën ai/ajo mund të vizatoj në letër. Nxënësit duhet të përdorin lapsin me ngjyra duke përjashtuar kështu mundësinë e përdorimit të gomës dhe është shumë më lehtë të korigjohen. Nëse nxënësi dëshiron të ndrojë diçka ai/ajo ka mundësinë ta bëjë këtë duke vënë një vizë mbi të dhe prap vazhdon duke vënë një kryq apo një shkronjë aty ku është kjo aktuale për ta.

Për nxënës të klasës së tretë me rastin e kryerjes së pjesës verifikuese së fundit u nevojiten përveç tjerash edhe: **katër lapsa me ngjyrë për secilin nxënës: një të kuq, një të verdhë, një të gjelbërt dhe një të kaltërt**. Nxënësit në fillim i ke dhënë një laps me ngjyrë, ndërsa tani enkas për pyetjen e fundit i ke dhënë edhe tre lapsa të tjerë. Duhet të jemi të kujdesëshëm, ngase ndonjëri nga nxënësit mund të jet daltonist. Kjo nuk duhet të ketë ndikim me rastin e vlerësimit.

Udhëzim për nxënës

Nxënësit së pari duhet ta dijnë se çka do të ndodhë, si do të punojnë dhe si do t'i përmirësojnë gabimet. Pastaj duhet tu ipen udhëzime për pjesën e verifikimit. Është më se e nevojshme që të kemi parasysh gjuhën e folur të nxënësit me rastin e shpjegimit. Ky shpjegim duhet t'i përshtatet nivelit të nxënësve, në mënyrë që ata të mos kenë probleme me gjuhën e standardizuar. Nxënësve duhet shpjeguar dy herë se si duhet të bëhen detyrat për verifikim. Në rast se ndonjëri nga nxënësit ka nevojë për ta përsëritur shpjegimin atëherë mësuesi duhet vërejtur se cili nga ata ka nevojë të posaçme për shpjegim.

Fletët ndarëse shërbejnë për t'i ndarë detyrat njëra nga tjetra. Fotografitë në pjesën e verifikimit *Diktimshkronjash* janë fotografi kontrolluese. Këto na shërbejnë për të qenë më të sigurt se nxënësi është në vendin e duhur kur mësuesi dikton. Fotografitë nuk kanë fare të bëjnë me shkronjat në diktat. Për këtë duhesh të keshë kujdes të veçant. Shkronjat dhe fotografitë që kanë të bëjnë me njëra tjetrën janë të dhëna në pjesën e detyrave *pas* diktatit me shkronja. Është me rëndësi që nxënësve tu shpjegohet se një mori detyrash përsëriten radhazi në disa faqe. Ata nuk duhet të ndalen pas faqes së parë. Në rast se i kanë bërë një pjesë të detyrave ata duhet të presin apo të vizatojnë në letër.

Çfarë iu thotë mësuesi të dy cikleve klasore

Kur nxënësve t' iu jenë ndarë: letra, lapsi me ngjyrë dhe materiali punues, mësuesi u shpjegon atyre se çka do të bëjnë. Mësuesi fletë në gjuhën amtare:

Ti e ke marrë një fletushkë me detyra, një letër dhe një laps me ngjyrë. Ti duhesh me pritë derisa t' ju them unë. Së shpejti ne do të shofim disa fotografi dhe do t' i zgjedhim disa detyra, por së pari unë do t' ju shpjegoj se çfarë duhet të bësh ti. Unë tërë kohën do t' ju shpjegoj se çfarë duhet të bëni ju.

Për klasën e dytë

Ti duhesh ti gjeshë shkronjat dhe ta vësh një kryq mbi to ose do t' i shkruash shkronjat. Ti gjithashtu do të gjeshë fotografitë ose fjalët dhe do t' ua vësh një kryq mbi to. Më detalisht do t' ju shpjegoj kur të fillojmë me secilën detyrë veç e veç. Ti, duhesh ta dish se në rast se gabon nuk do të mundesh ta përdorësh gomën. Kjo do të zgjasë bukur shumë. Në rast se gabon do të vësh një vijë mbi kryq apo mbi shkronjë dhe do të vësh kryq tjetër ose do të shkruash shkronjën nëse ti dëshiron të bësh ndryshim.

Ty do të ndihmoj çdo herë në pyetjet e para, mirëpo pas kësaj do të punosh krejtësisht vet. Ti nuk do të fillosh me zgjidhjen e detyrave para se unë të jap leje. Unë do të them: Fillo! Kur të kaloj koha unë do të them Ndal. Nëse ti i ke kryer detyrat dhe në fund të detyrës shkruan NDAL, ti duhet të ndalesh deri sa unë të them se duhet të vazhdosh. Ndërkohë mund të vizatosh.

Për klasën e tretë

T' i e ke marrë një fletushkë me detyra të cilat ndoshta janë të njejta me detyrat të cilat ndoshta i ke bërë më parë. Ne do të punojmë së bashku në fillim të secilës detyrë. Këtë do ta bëjmë me qëllim që ti të kuptosh se çka duhet të punojmë. Pastaj ti do të punosh plotësisht vet. Në secilën detyrë do të provosh të gjeshë përgjigjëjen e sakt. Ti do të punosh detyra të ndryshme. Diku duhet të vendosësh viza të vogla, do të vësh kryq, do të bësh vija të gjata ose do të ngjyrosësh. Për këtë arsye duhet dëgjuar me vëmendje se çka duhet bërë. Unë, tërë kohën do t' ju shpjegoj se çka duhet të bëni.

Ty do të të ndihmoj çdo herë në pyetjet e para, mirëpo pas kësaj do të punosh krejtësisht vet. Ti nuk do të fillosh me zgjidhjen e detyrave para se unë të jap leje. Unë do të them: Fillo! Kur të kaloj koha unë do të them Ndal. Nëse ti i ke kryer detyrat dhe në fund të detyrës shkruan NDAL, duhet të ndalesh deri sa unë të them se duhet të vazhdosh. Ndërkohë mund të vizatosh.

Kështu, ne do të punojmë deri sa ta përfundojmë fletushkën me detyra. Ka shumë detyra për t' i bërë. Nëse ti nuk mundesh me bërë një detyrë atëherë duhet të vazhdosh detyrën tjetër. Mirëpo provo një herë e pastaj vazhdo detyrën tjetër. Pasi të keni filluar të punoni secili për vete, duhet ta mbani qetësinë, edhe pse ndoshta ti ke dëshirë të tregosh se i di të gjitha detyrat.

Prøven for 2. klasse

Delprøvene for 2. klasse er:

1. Bokstavediktat - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hver bokstav. Bokstavene gjentas én gang.
2. Å skrive den første bokstaven i et ord - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hvert ord. Ordene gjentas én gang.

Egen øveoppgave: Å sette kryss på bilder av en bestemt ting¹ - elevene får **1 minutt**.

3. Å koble store og små bokstaver - elevene får **1 minutt**.
4. Å skrive den siste bokstaven i et ord - læreren lar det gå **ca 15 sekunder** for hvert ord. Ordene gjentas én gang.
5. Å finne riktig bilde til et skrevet ord - elevene får **2 minutter**.
6. Å finne riktig ord til et bilde - elevene får **2 minutter**.

Å gjennomføre ett hefte, tar en drøy skoletime. Men det kan være lurt å legge inn en pause omtrent halvveis i kartleggingen. Da blir ikke elevene så slitne.

¹ Denne oppgaven er lagt inn for at elevene skal få kjenne hvor lang tid ett minutt tar. Den skal ikke rettes.

Verifikimi për klasën e 2-të

Pjesa verifikuese për klasën e dytë është:

1. Diktim shkronjash – Mësuesi me këtë rast duhet të pres që të kalojnë **përafërsisht 15 sekonda** për secilën shkronjë. Shkronja përsëritet vetëm një herë.
2. Për të shkruar shkronjën e parë në një fjalë – mësuesi duhet të pres që të kalojnë **përafërsisht 15 sekonda** për secilën fjalë. Fjalët përsëriten vetëm një herë.

Detyrë ushtruese: Për të vënë nxënësit kryq në fotografi për një send të caktuar¹ - nxënësvet u ipet **1 minutë**.

3. Për të ndërlidhë nxënësit shkronjat e mëdha dhe të vogla–nxënësve u ipet **1 minutë**.
4. Për të shkruar shkronjën e fundit në fjalë – mësuesi lejon që të kalojnë **përafërsisht 15 sekonda**. Fjalët përsëriten vetëm një herë.
5. Për të gjetur nxënësit fotografinë e duhur për fjalën e shkruar - nxënësvet u ipen **2 minuta**.
6. Për të gjetur nxënësit fjalën e duhur për fotografinë e dhënë – nxënësve u ipen **2 minuta**.

Që ta përfundosh tërë fletushkën të nevojitet një orë e tërë mësimore. Me këtë rast, do të ishte mirë që nxënësve të u ipet diku kah mesi i verifikimit një pushim në mënyrë që ata të mos ndihen të lodhur.

¹ Kjo detyrë është dhënë me qëllim që nxënësi të shof dhe të ndjejë se sa zgjatë dhe sa e gjatë është një minutë. Kjo detyrë nuk korigjohet.

1. Bokstavdiktat

OBS! I denne delprøven skal det ikke være sammenheng mellom bilde og bokstav. Bildene er kontrollbilder. De er der for at elevene skal velge mellom bokstavene i riktig rekke.

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du bare ser de to første oppgavene.

Læreren fortsetter: Sett fingeren på bildet av appelsinen. Sett et kryss over bokstaven A. Dersom du skriver feil, kan du sette en strek over krysset og sette nytt kryss. *Se til at alle elevene setter riktig kryss.*

Læreren fortsetter: Sett så fingeren på bildet av bananen: Sett et kryss over bokstaven R. *Se til at alle elevene setter riktig kryss.*

Elevene får ca 15 sekunder pr oppgave, men ikke stress.

Læreren sier: Nå er vi ferdige med å hjelpe hverandre. Ta vekk det løse arket og legg det under heftet.

Sett fingeren på bildet av fuglen. Sett et kryss over bokstaven P

Bildene og bokstavene er :

• portokall (appelsin)	A
• banane (banan)	R
1. zog (fugl)	P
2. qen (hund)	G
3. diell (sol)	C
4. mollë (eple)	F
5. rrip/rryp (belte)	D
6. syze (briller)	Y
7. kurorë (krone)	SH
8. anije (båt)	M
9. trëndafil (rose)	U
10. kerr/automobil/veturë (bil)	N
11. rosë (shotë) (and)	V
12. laps (blyant)	E
13. karrikë/karrige (stol)	H
14. top (ball)	K
15. pantallona (evt pantolla) (bukse)	J
16. akullore (iskrem)	Ë
17. rrush (druer)	Ç
18. kemishë (skjorte)	ZH
19. mbret (konge)	XH
20. flutur (sommerfugl)	S

1. Diktim shkronjash

Vërejtje! Në këtë pjesë për verifikim nuk duhet të ketë ndërlidhje ndërmjet fotografisë dhe shkronjës. Fotografitë janë fotografi kontrolluese. Fotografitë janë aty ashtu që nxënësit të zgjedhin rendin e drejtë të shkronjave.

Mësuesi thotë: Merreni fletën e lirë dhe vendoseni në atë mënyrë që t'i shihni vetëm dy detyrat e para.

Mësuesi vazhdon: Vendose gishtin mbi fotografën portokall. Vëni një kryq mbi shkronjën A. Nese gabon mund të bëni një vizë mbi kryq dhe të vëni një kryq të ri. *Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit të vëjnë kryqin aty ku duhet.*

Mësuesi vazhdon: Vendose gishtin mbi fotografinë e bananës. Vëni një kryq mbi shkronjën R. *Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit të vëjnë kryqin aty ku duhet.*

Nxënësit kanë në dispozicion 15 sekonda për detyrë, mos u shqetso.

Mësuesi thotë: Deri me tani kemi ndihmuar njëri-tjetrin. Hiqeni fletën e bardhë dhe futeni ndër fletushkë.

Vendose gishtin mbi fotografinë e zogut. Vëni një kryq mbi shkronjën P.

Fotografitë dhe shkronjat janë:

Portokall	A
Banane	R
1. zog (fugl)	P
2. qen (hund)	G
3. diell (sol)	C
4. mollë (eple)	F
5. rrip/rryp (belte)	D
6. syze (briller)	Y
7. kurorë (krone)	SH
8. anije (båt)	M
9. trëndafil (rose)	U
10. kerr/automobil/veturë (bil)	N
11. rosë (shotë) (and)	V
12. laps (blyant)	E
13. karrikë/karrige (stol)	H
14. top (ball)	K
15. pantallona (evt pantolla) (bukse)	J
16. akullore (iskrem)	Ë
17. rrush (druer)	Ç
18. këmishë (skjorte)	ZH
19. mbret (kongje)	XH
20. fluturë (sommerfugl)	S

2. Å skrive den første bokstaven i de ordene som bildene viser

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du bare ser de to første oppgavene.

Sett fingeren på bildet av mi. Nå skal du høre godt etter og skrive den første bokstaven i ordet mi. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav.*

Læren fortsetter. Sett fingeren på rosë (and). Nå skal du skrive den første bokstaven i ordet rosë. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav.*

Elevene får 15 sekunder pr oppgave.

Læreren sier: Nå er vi ferdige med å hjelpe hverandre. Ta vekk det hvite arket og legg det under heftet.

Sett fingeren på bildet av ve (eller vezë). Skriv den første bokstaven i ordet ve (eller vezë).

Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.

Ordene er:

- mi mus
- rosë (shotë) and
- 1. ve/vezë egg
- 2. pyll skog
- 3. lugë skje
- 4. tigër tiger
- 5. shishe flaske
- 6. bukë brød
- 7. hënë (honë) måne
- 8. karrigë stol
- 9. urë bro
- 10. derë dør
- 11. pishtar fakkel
- 12. xhep lomme

2. Për të shkruar shkronjat e para në fjalët për të cilat na tregojnë fotografitë

Mësuesi thotë: Merrni fletën e bardhë dhe vendoseni në atë mënyrë që të shihni vetëm dy detyrat e para.

Vëni gishtin mbi fotografinë e miut (mus). Tani dëgjoni mirë dhe shkruani shkronjën e parë të fjalës mi. *Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit të kenë shkruar drejtë.*

Mësuesi vazhdon: Vëni gishtin mbi rosë (and). Tani do të shkruani shkronjën e parë të fjalës rosë. Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit të kenë shkruar drejtë.

Nxënësi ka 15 sekonda për detyrë.

Mësuesi thotë: Deri me tani kemi ndihmuar njëri tjetrin. Hiqeni fletën e bardhë dhe futeni nën fletushkë.

Vëni gishtin mbi fotografinë ve/vezë (egg). Shkruani shkronjën e parë të fjalës ve/vezë.

Udhëzimi përseritet për fjalët në vazhdim.

Fjalët janë:

- | | |
|------------------------|------------|
| 1. mi | mus |
| <u>2. rosë (shotë)</u> | <u>and</u> |
| 1. ve/vezë | egg |
| 2. pyll | skog |
| 3. lugë | skje |
| 4. tigër | tiger |
| 5. shishe | flaske |
| 6. bukë | brød |
| 7. hënë (honë) | måne |
| 8. karrigë | stol |
| 9. urë | bro |
| 10. derë | dør |
| 11. pishtar | fakkel |
| 12. xhep | lomme |

Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare

Oppgaven som både står i andre- og tredjeklasseheftet, er en øveoppgave som ikke skal skåres eller registreres på den samme måten som de andre delprøvene. Den er der for at elevene skal få kjenne hvor lenge ett minutt er når de jobber på denne måten.

Læreren sier: Legg ned blyanten og hør godt etter. Til nå har jeg fortalt hva du må gjøre for hver lille oppgave. Men på tre av de neste (del)prøvene skal du arbeide helt selv, i ett eller to minutter. Noen ganger synes vi minuttene går veldig fort, og andre ganger synes vi de tar langt tid. Oppgaven du skal gjøre nå, skal vise deg omtrent hvor fort du må arbeide.

Læreren fortsetter: På de neste to sidene er det mange forskjellige tegninger. Du skal sette kryss på noen av dem. Jeg skal snart fortelle deg hva du skal sette kryss på. Du skal arbeide i ett minutt, og dersom du blir ferdig før jeg sier stopp, legger du ned blyanten, sitter stille og venter.

Læreren fortsetter: Gå videre til neste side.

Du vet hva en frukt er? Sett kryss på alle bildene du ser av det som er en frukt. Rekker du mer enn den første siden, fortsetter du på den andre siden. Begynn!

3. Kobling av store og små bokstaver

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du bare ser de to første oppgavene.

Læreren fortsetter: Sett fingeren på bildet av laps (blyanten). Ved siden av ser du først en stor bokstav. Så ser du en rekke med små bokstaver. En av de små bokstavene er samme bokstav som den store bokstaven. Sett kryss på den. Dersom du skriver feil, kan du sette en strek over krysset og sette nytt kryss. (*Se til at alle elevene setter riktig kryss.*)

Læreren fortsetter: Sett så fingeren på bildet av portokal (appelsinen). Ved siden av ser du en liten bokstav. Så ser du en rekke med store bokstaver. En av de store bokstavene er samme bokstav som den lille bokstaven. Sett kryss på den. (*Se til at alle elevene setter riktig kryss.*)

Nå skal du gjøre på samme måte med så mange av oppgavene som du kan klare ett minutt, men vent til jeg sier fra. Se på den første bokstaven og sett kryss på den samme bokstaven i rekken ved siden av. Noen ganger er bokstavene store, noen ganger små, men du vil alltid finne igjen den samme bokstaven i rekken ved siden av. Ta vekk det løse arket og begynn!

Detyrë ushtruese për nxënës që ata të kuptojnë se sa zgjatë dhe sa i gjatë është një minutë

Detyrat e dhëna në fletushkë për klasën e dytë dhe klasën e tretë, janë detyra të cilat nuk duhet të zgjidhen apo të rexhistrohen si detyra të tjera. Këto detyra kanë të bëjnë me atë që nxënësit të kuptojnë se sa zgjatë një minutë kur ata punojnë me detyra.

Mësuesi thotë: Lëreni lapsin dhe dëgjoni mirë. Deri më tani, unë iu kam shpjeguar se çfarë duhet të bëni për secilën detyrë të vogël. Por tani, ti do të punosh vet në tri detyrat në vazhdim dhe atë një apo dy minuta. Nganjëherë neve na duket se minutat kalojnë shumë shpejtë, ndërkaq herave tjera na duket se një minutë zgjatë shumë. Detyrën të cilën ti tani do ta bësh do të na tregojë përafërsisht se sa shpejt duhet të punosh.

Mësuesi vazhdon: Në dy faqet në vijim ka shumë vizatime të ndryshme. Ti duhet të vësh kryq mbi disa prej tyre. Së shpejti do të tregoj se ku duhet të vëni kryq. Ti do të punosh një minutë. Nëse ti e kryen detyrën më herët, para se unë të them ndal (stop) ti e lëshon lapsin, rri i qetë dhe prit.

Mësuesi vazhdon: Kalo në faqen tjetër.

Ti e din se çka janë pemët? Ti duhet ta vësh nga një kryq mbi secilën fotografi që është pemë. Nëse ti e përfundon krejt faqen e parë, lirisht mund të vazhdosh në faqen e dytë. Fillo!

3. Ndërlidhja e shkronjave të mëdha dhe të vogla

Mësuesi thotë: Merre letrën e bardhë dhe qite mbi detyra, në atë mënyrë që t'i shohësh vetëm dy pyetjet e para.

Mësuesi vazhdon: Vëre gishtin mbi fjalën laps (blyanten). Anash ti po e sheh një shkronjë të madhe. Gjithashtu, ti po i sheh një mori shkronjash tjera të vogla. Njëra prej këtyre shkronjave të vogla është e ngjashme me shkronjën e madhe. Vëre një kryq mbi këtë shkronjë të vogël. Nëse ti rastësisht gabon, vetëm e vë një vijë mbi kryq dhe pastaj e vë një kryq tjetër. (*Kujdesu që të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin e duhur në vendin e duhur.*)

Mësuesi vazhdon: Vëje gishtin mbi fjalën appelsinen (portokall). Anash, ti po e sheh një shkronjë të vogël. Gjithashtu, ti po sheh një mori shkronjash tjera të mëdha. Njëra prej këtyre shkronjave të mëdha është e ngjashme me shkronjën e vogël. Vëre një kryq mbi këtë shkronjë të madhe. (*Kujdesu që të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin e duhur në vendin e duhur.*)

Tani, ti do të punosh në po të njejtën mënyrë me një mori detyrash, detyra këto të cilat mund t'i bësh për një minutë. Mirpo t'i duhesh prituri deri sa unë të japë shenjë. Shiko shkronjën e parë dhe vëre një kryq mbi të njejtën shkronjë anash në radhë. Nga një herë shkronja është e madhe e nga një herë shkronja është e vogël, por ti gjithmonë duhet ta gjeshë po të njejtën shkronjë anash në radhë. Largoje letrën e bardhë dhe fillo!

4. Å skrive den siste bokstaven i ord

I denne delprøven skal elevene skrive den siste bokstaven i ordene som følger. Det er viktig å være nøye med øveoppgavene og gjøre det klart at det er den **siste** bokstaven som skal skrives.

Læreren sier: Sett fingeren på bildet av mur (mur/vegg) Nå skal du høre godt etter og skrive den **siste** bokstaven i ordet mur. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav.*

Læren fortsetter. Sett fingeren på lule. Nå skal du skrive den siste bokstaven i ordet lule. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav*

Elevene får ca 15 sekunder pr oppgave.

Læreren sier: Nå er vi ferdige med å hjelpe hverandre. Ta vekk det hvite arket og legg det under heftet.

Sett fingeren på bildet av sy. Skriv den **siste** bokstaven i ordet sy. *Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.*

Ordene er:

- | | |
|---------------|---------------|
| • mur | mur |
| • <u>lule</u> | <u>blomst</u> |
| 1. sy | øye |
| 2. top | ball |
| 3. luan | løve |
| 4. flaut | fløyte |
| 5. çelës | nøkkel |
| 6. rremb | kvist |
| 7. mbret | konge |
| 8. bunar | brønn |
| 9. peshk | fisk |
| 10. anije | båt/skip |
| 11. shtëpi | hus |
| 12. dredhëz | jordbær |

4. Për të shkruar shkronjën e fundit në fjalë

Në këtë pjesë për verifikim nxënësit duhet të shkruajnë shkronjën e fundit në fjalët që vijojnë. Duhet të kemi kujdes dhe të jemi të përpikët me detyrat e dhëna se, është shkronja e fundit ajo që duhet të shkruhet në fjalë.

Mësuesi thotë: Vëni gishtin mbi fotografën e murit (mur/vegg). Tani duhet të dëgjoni mirë dhe të shkruani shkronjën e fundit të fjalës mur. *Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit ta kenë shkruar shkronjën e duhur.*

Mësuesi vazhdon: Vëni gishtin mbi lule. Tani ju duhet ta shkruani shkronjën e fundit të fjalës lule. *Kujdesu ashtu që të gjithë nxënësit ta kenë shkruar shkronjën e duhur.*

Nxënësve u ipen në dispozicion 15 sekonda për secilën detyrë.

Mësuesi thotë: Tani kemi përfunduar së ndihmuari njëri-tjetrin. Hiqeni fletën e bardhë dhe futeni nën fletushkë. Vëni gishtin mbi fotografën sy. Shkruani shkronjën e fundit të fjalës sy. *Udhëzimi përsëritet për fjalët në vazhdim.*

Fjalët janë:

1. mur	mur
2. lule	blomst
1. sy	øye
2. top	ball
3. luan	løve
4. flaut	fløyte
5. çelës	nøkkel
6. rremb	kvist
7. mbret	konge
8. bunar	brønn
9. peshk	fisk
10. anije	båt/skip
11. shtëpi	hus
12. dredhëz	jordbær

Ordlesing

5. Ord til bilde

Dette er ordlesingoppgaver der elevene for hver linje skal finne fram til det bildet (den tegningen) som viser det ordet de har lest. Elevene får hjelp på de to første øveoppgavene. Men med resten av oppgavene skal elevene arbeide selvstendig.

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

Læreren sier: Finn fram det løse arket (ventarket) og legg det slik at du bare ser de to første oppgavene.

A: Øverst på denne siden ser du første en firkant/rute hvor du kan lese et ord. Ved siden av ser du en rad med bilder (tegninger). Ett av bildene viser det ordet som du har lest. Sett et stort kryss på det bildet.

(På øveoppgaven passer læreren på at alle setter kryss på riktig sted og forklarer hvorfor det ikke kan være de andre bildene.)

B: Se på det neste ordet, altså dette (læreren holder opp heftet og demonstrerer). Ved siden av ser du en rekke bilder. Ett av bildene viser det ordet som du har lest. Sett kryss på det bildet.

(På øveoppgaven passer læreren på at alle setter kryss på riktig sted og forklarer hvorfor det ikke kan være de andre bildene.)

Nå skal du gjøre på den samme måten med så mange oppgaver som du kan klare på 2 minutter på denne og de to neste sidene (*her holder læreren opp prøveheftet og viser at det er tre sider med oppgaver*). Men vent til jeg sier fra. Se først på ordet som står skrevet, se deretter på tegningene i rekken ved siden av. Sett så kryss på den tegningen som viser det ordet du leste. Er et ord for vanskelig så gå videre, men prøv først så godt du kan. Ta vekk arket og begynn!

Lexim i fjalëve

5. Fjalë për fotografi

Këtu kemi të bëjmë me leximin e fjalëve ku nxënësit duhet që në secilin rrjesht ta lexojnë një herë fjalën e pastaj ta gjejnë fotografinë e cila është e ngjashme me fjalën e lexuar. Nxënësve u ndihmohet në dy detyrat-ushtuese të para. Ndërsa në detyrat tjera nxënësit duhet të punojnë në mënyrë krejtësisht të pavarur.

Për zgjidhjen e detyres nxënësit kanë në dispozicion 2 minuta.

Mësuesi thotë: Merre fletën e shkoqur (të pritjes) dhe vëre mbi fletën me detyra në atë mënyrë që të shohësh vetëm dy detyrat e para.

A: Në pjesën e lartë të kësaj faqe ju po vëreni një katërkëndësh. Aty ju mund të lexoni një fjalë. Anash ju po shihni një renditje me një mori fotografishë. Njëra prej këtyre fotografive na tregon fjalën të cilën ju e keni lexuar. Vëre një kryq të madhë mbi këtë fotografi.

(Në detyrat ushtuese, mësuesi duhet të ket kujdes që të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin në vendin e duhur dhe njëherit tu shpjegojë nxënësve se pse nuk duhet vënë kryq në fotografitë tjera.)

B: Shikojeni fjalën tjetër në vijim (mësuesi ngritë dhe mbanë lartë fletushkën duke ua demonstruar nxënësve). Anash ju po shihni një mori fotografishë. Njëra nga këto fotografi ju tregon se cilën fjalë e keni lexuar. Vëre një kryq mbi këtë fotografi.

(Në detyrat ushtuese, mësuesi duhet të ket kujdes që të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin në vendin e duhur dhe njëherit tu shpjegojë nxënësve se pse nuk duhet vënë kryq në fotografitë tjera.)

Tani ju do të punoni në të njetën mënyrë si ua shpjegova unë. Ju do të punoni sa më shumë detyra që të jet e mundur për dy minuta. Ju do të punoni në këtë faqe dhe në dy faqet në vijim (*mësuesi e mbanë lartë fletushkën me detyra dhe tregon se janë tri faqe me detyra*). Pritni derisa unë të ju them të filloni. Shiko së pari fjalën e cila është e shkruar e pastaj shiko fotografitë anash. Vëre një kryq mbi fotografinë për fjalën të cilën e ke lexuar. Hiqe fletën dhe fillo!

6. Bilde til ord

Dette er også en ordlesingoppgave. Men her skal elevene finne fram til det ordet som tegningen i første linje viser. Elevene får hjelp til de to øveoppgavene. Deretter skal de arbeide selvstendig (over tre sider).

Elevene får 2 minutter til dette arbeidet.

Læreren sier: Finn fram det løse arket (ventarket) og legg det slik at du bare ser de to første oppgavene.

A: Øverst på denne siden ser du første et bilde. Så ser du en rad med ord. Ett av ordene er det ordet som bildet viser. Sett et stort kryss på dette ordet.

(På øveoppgaven passer læreren på at alle setter kryss på riktig sted og forklarer hvorfor det ikke kan være de andre ordene.)

B: Se på det neste bildet. Se på rekken ved siden av og finn det ordet som er det som bildet viser. Sett kryss på det ordet.

(På øveoppgaven passer læreren på at alle setter kryss på riktig sted og forklarer kort hvorfor.)

Læreren fortsetter:

Nå skal du gjøre på den samme måten med så mange oppgaver som du kan klare på 2 minutter på denne og de to neste sidene (*her holder læreren opp prøveheftet og viser at det er tre sider med oppgaver*). Men vent til jeg sier fra. Se først på bildet som er tegnet, se deretter på ordene i rekken ved siden av. Sett så kryss på det ordet som bildet viser. Er et ord for vanskelig, så gå videre. Men prøv først så godt du kan. Ta vekk arket og begynn!

Vurdering av arbeidet med heftet

På slutten av heftet skal elevene gi uttrykk for hvordan de opplevde å arbeide med oppgavene.

Læreren sier: På den siste siden ser du tre ansikter. Sett nå et kryss på den tegningen som viser hvordan du likte å arbeide med oppgavene i dette heftet. Det ene ansiktet viser en som syntes det var bra eller fint, det i midten viser en som syntes det var sånn midt i mellom, og det siste ansiktet viser en som syntes det var dumt. På denne oppgaven er det ikke noe riktig eller galt svar. Det er du som vet best hva du synes. Du skal sette det du mener. Sett kryss på det ansiktet som best forteller hva du synes. Etterpå kan du fortelle læreren hva du likte eller ikke likte med prøven.

6. Fotografi për fjalë

Edhe këtu gjithashtu kemi të bëjmë me leximin e fjalëve. Por këtu nxënësit duhet të gjejnë fjalën të cilën e tregon fotografia në rrjeshtin e parë. Nxënësve iu ndihmohet në dy detyrat-ushtuese të para. Ndërsa në detyrat tjera nxënësit duhet të punojnë në mënyrë krejtësisht të pavarur (në tri faqe).

Për zgjidhjen e detyrës nxënësit kanë në dispozicion 2 minuta.

Mësuesi thotë: Merre fletën e shkoqur (të pritjes) dhe vëre mbi fletën me detyra në atë mënyrë që të shohësh vetem dy detyrat e para.

A: Në pjesën e lartë të kësaj faqe ju po shihni një fotografi. Anash ju po shihni një renditje me një mori fjalësh. Njera prej këtyre fjalëve është e ngjashme me fotografi. Vëre një kryq të madhë mbi këtë fjalë.

(Në detyrat ushtuese, mësuesi duhet të ket kujdes që të gjithë nxënësit ta ken vënë kryqin në vendin e duhur dhe njëherit t'u shpjegojë nxënësve se pse nuk duhet vënë kryq në fjalët tjera.)

B: Shikojeni fotografinë tjetër në vijim. Shikoni anash fjalët. Njëra nga këto fjalë ju tregon se cilën fotografi e keni parë. Vëre një kryq mbi këtë fjalë.

(Në detyrat ushtuese, mësuesi duhet të ket kujdes që të gjithë nxënësit ta ken vënë kryqin në vendin e duhur dhe njëherit tu shpjegojë nxënësve se pse nuk duhet vënë kryq në fjalët tjera.)

Mësuesi vazhdon më tej:

Tani ju do të punoni në të njejtën mënyrë si ua shpjegova unë. Ju do të punoni sa më shumë detyra që të jet e mundur për dy minuta. Ju do të punoni në këtë faqe dhe në dy faqet në vijim (*mësuesi e mbanë lartë fletushkën me detyra dhe tregon se janë tri faqe me detyra*). Pritni derisa unë të ju them filloni. Shiko së pari fotografinë e pastaj shiko fjalët anash. Vëre një kryq mbi fjalën për fotografinë të cilën e ke parë. Hiqe fletën dhe fillo!

Vlerësimi i punës me fletushkë

Me të përfunduarit e fletushkës, nxënësit do t'i japin përshtypjet e tyre se si janë ndierë me rastin e punimit të detyrave.

Në faqen e fundit ju po shihni tri fytyra. Vëre një kryq mbi njëren nga fytyrat në bazë të asaj se si ju është dukur gjersa keni punuar me detyra. Njëra prej fytyrave tregon se ishte mirë ose ishte kënaqësi të punohet me detyra në këtë fletushkë. Fytyra në mes tregon se ishte diçka mesatare (ashtu-kështu) të punohet me detyra në fletushkë. Fytyra e fundit tregon se ishte diçka budallaqe të punohet me detyra në këtë fletushkë. Në këtë detyrë nuk ka përgjigjeje të sakt apo jo të sakët. Se çfarë mendon ti, për këtë ti e dinë më së miri. Ti vendos vet se çka mendon për këto detyra. Vëre një kryq mbi fytyrë e cila tregon më së miri se cili është mendimi yt. Më vonë ti mund t'ia shpjegosh mësuesit tënd se çka të ka pëlqyer e çka s' të ka pëlqyer në verifikim.

Prøven for 3. klasse

Delprøvene for 3. klasse er:

Øveoppgave på **1 minutt**, som for andre klasse

- | | |
|--|--------------------|
| 1. Ordkjeder - | 2 minutter. |
| 2. Setningsforståelse – | 4 minutter. |
| 3. Fortellende tekst. Gåter – | 5 minutter. |
| 4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging – | 5 minutter. |

Å gjennomføre ett hefte, tar en drøy skoletime. Men det kan være lurt å legge inn en pause omtrent halvveis i kartleggingen. Da blir ikke elevene så slitne.

Verifikimi për klasën e 3-të

Pjesa verifikuese për klasën e tretë është:

Detyrë ushtruese **1 minutëshe**, të njëjta sikur për klasën e 2-të.

1. Fjalë zinxhirore **2 minuta.**
2. Kuptimi i fjalive **4 minuta.**
3. Mashtruese (enigmatike) **5 minuta.**
4. Pjesa verifikuese punim me ngjyra - **5 minuta.**

Ta përfundosh fletushkën të tërën, nevojitet një orë e tërë. Që nxënësit mos ta ndiejnë veten të lodhur, është e udhës që diku kah mesi i orës, atyre të iu ipet një pushim.

Para se të filloshë me verifikim me klasën e 3-të lexo së pari udhëzimin e dhënë për të dy klasët: klasën e 2-të dhe klasën e 3-të.

Cilat janë llojet e verifikimit për klasën e 3-të?

Verifikimi për klasën e 3-të ka për synim të bëjë vlerësimin e të lexuarit të fjalëve dhe të tekstit në kontekst të ndërlidhur. Por mbi të gjitha, së pari duhet bërë një detyrë ushtrimi, në mënyrë që nxënësit ta ndiejnë dhe të kuptojnë se sa zgjatë dhe sa i gjatë është një minutë. Pastaj, me radhë vie pjesa verifikuese e ashtuquajtur detyrë fjalësh zinxhirore. Kjo detyrë ka të bëjë me atë, se nxënësit duhet t'i ndajnë fjalët zinxhirore të përbërë nga tri fjalë të cilat qëndrojnë së bashku, në atë mënyrë që pas kësaj fjalët të qëndrojnë ashtu si duhet. Kjo detyrë është detyrë e ashtuquajtur lexim fjalësh. Kur është fjala për këto detyra, duhet patur kujdes që nxënësve të iu ipet udhëzim dhe sqarim i thukët, ngase këto detyra nuk janë të zakonshme për nxënës.

Pastaj, nxënësit do të lexojnë fjali. Ky lexim bëhet me qëllim që të shifet se a janë ata në gjendje të lexojnë tekste të thjeshta. Pas kësaj, në vijim, nxënësve u ipet në lexim një e ashtuquajtur pjesë verifikuese enigmatike. Kjo do të na tregojë se sa janë në gjendje nxënësit të lexojnë fjali në kryeradhë. Këto detyra kërkojnë nga nxënësit që të mendojnë pak më tepër dhe të gjykojnë vet se çfarë është përgjegjëja e sakët. Në fund, vie pjesa verifikuese e cila ka të bëjë me ngjyrosje. Nxënësit duhet të ngjyrosin një fotografi në bazë të një përshkrimi i cili është dhënë më parë në një tekst. Këtu, në mes të tekstit janë të dhëna disa fjali të cilat janë pak sa të komplikuar.

Gjuha e standardizuar dhe dialekti

Disa nxënës nga një herë flasin pak ndryshe në krahasim me atë që mësuesi e konsideron si gjuhë të pastër dhe korrekte. Ata përdorin fjalë të tilla të cilat nuk gjenden në libra. Gjithashtu, edhe gjuha e folur e nxënësve është e ndryshme në krahasim me gjuhën e standardizuar të cilën ata e mësojnë në shkollë. Shumë gjuhë kanë dialektet e tyre të ndryshme. Gjuha norvegjishte ka shumë dialekte. Këto 20 vitet e fundit, në Radion dhe në Televizionin Norvegjez është bërë dukuri fenomeni që me rastin e të folurit të përdoret me të madhe dialekti e jo gjuha standarde. Zakonisht, në

Før du bruker 3.klasseprøven, les først det som står om instruksjonen for både 2. og 3.klasseprøvene.

Hva slags prøve er det for 3.klasse?

3.klasseprøven skal måle både ordlesing og lesing av sammenhengende tekst. Aller først kommer en øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge ett minutt varer. Så kommer en delprøve kalt Ordkjeder. Her er oppgaven å dele en kjede med 3 ord som er satt sammen uten mellomrom, slik at ordene igjen står for seg selv. Dette er en type ordlesingsoppgaver. En bør være nøye med instruksjonen, fordi denne oppgavetypen kan være uvant for elevene.

Så skal elevene lese setninger for at en skal kunne se om de greier å lese enkel tekst. Etter dette følger delprøven Fortellende tekst, Gåter. Den skal si noe om hvor godt elevene leser korte avsnitt. Denne delprøven krever også at elevene skal tenke litt ekstra og resonnerer seg fram til det riktige svaret. Til slutt kommer en delprøve der elevene skal fargelegge et bilde ut fra beskrivelsene i en tekst som er lengre enn de andre. Her er det også et par setninger midt i teksten, som er litt kompliserte.

Standardspråk og dialekt

Noen elever kan snakke annerledes enn enkelte lærere regner som korrekt og fint. De bruker andre ord enn det som står i bøkene. De har altså et muntlig språk som er forskjellig fra standardspråket de lærer på skolen. Mange språk har forskjellige dialekter. Norsk har mange dialekter. De siste 20 årene er det blitt vanlig at folk bruker dialekten sin og ikke skifter til en standard, når de for eksempel skal snakke i radio eller fjernsyn i Norge. Lærere skal vanligvis ikke rette på elevenes muntlige språk eller dialekt i norsk skole². Men elevene skal etterhvert lære å følge vanlige rettskrivningsregler.

Det er dialektforskjeller innen alle de fem morsmålene som det er laget kartleggingsprøver for. Derfor må lærerne som bruker kartleggingsprøvene, være klar over dette: Disse kartleggingsprøvene er leseprøver og ikke lærebøker. Det er ikke om å gjøre å finne ut om elevene har lært standardspråket, men om de kan lese og forstå en tekst. Dersom elevene bruker andre ord i sitt muntlige språk enn dem som står i prøvene, blir kartleggingsprøvene prøver i ordkunnskap og ikke leseprøver. Det blir som når tospråklige elever skal ta norske leseprøver uten å kunne mange av de norske ordene. Derfor er noen dialektord som en del av elevene har vist seg å bruke, satt i parentes etter standardordene. Dette gjelder særlig albansk, men også urdu. Der det er geografisk forskjellige dialektord som begge kan regnes som standard, er disse satt med skråstrek mellom. Dette gjelder særlig for somali.

Ikke alle som bruker et språk, bruker de samme ordene på fargene. Derfor er flest mulige av de navnene på fargene gul, rød, grønn og blå, som kan være i bruk blant elevene, forsøkt tatt med. Det er viktig at læreren først snakker om navnet på fargene og gjør elevene oppmerksomme på hva parentesene og skråstrekene betyr. Det kan passe å diskutere fargebetegnelse når de fire fargeblyantene er delt ut.

² En annen sak er at for elever som holder på å utvikle språket sitt, kan en generelt være en god språkmodell og hjelpe elevene til å uttrykke seg. Det gjelder hva som er god språkbruk og hvordan det kan være lurt å uttrykke seg, dersom en vil bli forstått av andre. Dette står det mer om i læreplanene.

shkollat norvegjeze, mësuesi nuk korixhon nxënësit kur ata flasin në dialekt². Mirpo, në ndërkohë, nxënësit do të mësojnë që të i zbatojnë rregullat e drejtëshkrimit.

Ekziston një ndryshim dialektesh në mesin e pesë gjuhëve amtare për të cilat janë bërë provimet për verifikim. Për mësuesin i cili bënë verifikimin një duhet të jet më se e qartë: Këto provime verifikimi janë verifikim leximi e jo libra shkollorë. Këtu, nuk po mundohemi të verifikojmë se a e kanë mësuar nxënësit gjuhën standarde, por se, a dijnë ata të lexojnë dhe të kuptojnë tekstin. Në rast se, nxënësit përdorin fjalë tjera në të folurit e tyre në krahasim me fjalët që janë të dhëna në detyra për verifikim, atëherë, verifikimi do të quhej verifikim i njohurive të fjalëve e jo verifikim në të lexuarit. Kjo do të ishte njësoj sikur nxënësit dygjuhësorë të bënë verifikimin në të lexuar nga norvegjishtja pa ditur mjaft fjalë norvegjishte. Për këtë arsye, disa fjalë, të cilat një pjesë e nxënësve i përdorin në dialekt, janë të dhëna në parantezë prapa fjalëve standarde. Kjo vlenëië posaçërisht për gjuhën shqipe dhe urdu. Për këto gjuhë, fjalët në dialekte, të cilat për shkak të distancës gjeografike llogariten si fjalë standarde, andaj, këto fjalë janë të dhëna me një vizë ndarëse. Kjo, posaçërisht vlenëi për gjuhën somalezishte.

Edhe pse të gjithë e përdorin të njejtën gjuhë, nuk është e thënë që ata të përdorin të njejtat fjalë dhe emra për ngjyra. Për këtë arsye, në detyra janë dhënë fjalët/emrat e ngjyrave e verdhë, e kuqe, e gjelbërt dhe e kaltërt ashtu siç i përdorin nxënësit në jetën e tyre të përditëshme. Është shumë me rëndësi që mësuesi së pari të sqarojë ngjyrat dhe të flasë për emrat e ngjyrave dhe çka tregojnë parantezët dhe vizat ndarëse. Rasti më i volitshëm për diskutim mbi kuptimin e ngjyrave është kur nxënësve iu ndahen katër lapsat me ngjyra.

² Është krejtësisht diçka tjetër për nxënës të cilët gjenden në fazën e zhvillimit të tyre gjuhësor tek të cilët duhet të kemi monster të mirë gjuhësore dhe t'i ndihmojmë ata në të shprehurit e tyre. Kjo vlenëië për faktin se si duhet ta përdorim gjuhën dhe si duhet të shprehemi për të na kuptuar mjedisi/rrethi. Më gjërësisht mbi këtë flet plani mësimor.

Først gir læreren elevene den instruksjonen som står beskrevet i avsnittet: Hva læreren sier for begge klassetrinnene.

Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare

Oppgaven som både står i heftet for andre klasse og i tredjeklasseheftet er en øveoppgave som ikke skal skåres eller registreres på den samme måten som de andre delprøvene. Den er der for at elevene skal få kjenne hvor lenge ett minutt varer når de jobber på denne måten. Gi instruksjonen før elevene slår opp på siden med øveoppgaven.

Læreren sier: Legg ned blyanten og hør godt etter. På de neste oppgavene skal du arbeide helt selv, i ett, to, fire eller fem minutter. Noen ganger synes vi minuttene går veldig fort, og andre ganger synes vi de tar langt tid. Oppgaven du skal gjøre nå, skal vise deg omtrent hvor lenge ett minutt varer.

Læreren sier: På de neste to sidene er det mange forskjellige tegninger. Du skal sette kryss på noen av dem. Jeg skal snart fortelle deg hva du skal sette kryss på. Du skal arbeide i ett minutt, og dersom du blir ferdig før jeg sier stopp, legger du ned blyanten, sitter stille og venter.

Læreren sier : Slå opp på siden med øveoppgaven (s 2).

Du vet hva en frukt er? Sett kryss på alle bildene du ser av det som er en frukt. Rekker du mer enn den første siden, fortsetter du på den andre siden. Begynn nå!

Së pari, mësuesi u jep nxënësve sqarimet të cilat janë të përshkruara në pjesën: Çfarë thotë mësuesi për dy ciklet klasore.

Detyrë ushtruese për nxënës që ata të kuptojnë se sa zgjatë dhe sa i gjatë është një minutë

Detyra e dhënë në fletushkë për klasën e dytë dhe klasën e tretë, janë detyra të cilat nuk duhet të zgjidhen apo të rexhistrohen si detyratë tjera. Këto detyra kanë të bëjnë me me atë që nxënësit të kuptojnë se sa zgjatë një minutë kur ata punojnë me detyra.

Mësuesi thotë: Lëreni lapsin dhe dëgjoni mirë. Tani, ti duhet të punosh vet në tri detyrat në vazhdim dhe atë një, dy, katër apo pesë minuta. Nganjëherë neve na duket se minutat kalojnë shumë shpejtë, ndërkaq herave tjera na duket se minutat zgjasin shumë gjatë. Detyrën të cilën ti tani do ta bëshë do të na tregojë përafërsisht se sa shpejt duhet ti të punosh për një minutë.

Mësuesi vazhdon: Në dy faqet në vijim ka shumë vizatime të ndryshme. Ti duhet të vësh kryq mbi disa prej tyre. Së shpejti do të tregoj se ku duhet të vëni kryq. T'i do të punosh një minutë. Nese ti e kryen detyrën ma herët, para se unë të them ndal (stop) ti e lëshon lapsin, rri i qetë dhe pret.

Mësuesi vazhdon: Thuaju nxënësve që të kalojnë në faqen me detyra ushtruese (2).

Ti e din se çka janë pemët? Ti duhet ta vësh nga një kryq mbi secilën fotografi që është pemë. Nëse ti e përfundon krejt faqen e parë, lirisht mund të vazhdosh në faqen e dytë. Fillo!

1. Ordkjeder

Denne delprøven skal si noe om elevenes evne til å lese hele ord. Ordene er satt sammen med vilje. Hver ordkjede skal ikke bety noe slik de står. Elevene skal skille ordene fra hverandre i hele enkeltord på det riktige stedet. Elevene skal sette to streker mellom ordene, slik at de får tre ordentlige (meningsfulle) ord.

Læreren skriver det første ordet på tavla og sier: Se på dette ordet. Her mangler mellomrom mellom ordene. Nå hjelper vi hverandre og setter en strek mellom hvert ord istedenfor mellomrom. Det skal bli tre ordentlige (meningsfulle) ord. Hvor skal den første streken stå? (*Læreren viser så med en strek mellom de to første ordene i kjeden.*) Og hvor skal den andre streken stå? (*Læreren setter den andre streken mellom de to siste ordene.*) Nå har vi fått tre ord ved å sette to streker.

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du ser de tre første ordkjedene.

Nå kan du selv sette strekene slik at du får tre ord i den første ordkjeden slik vi gjorde på tavla. Prøv så selv å sette strek, istedenfor mellomrom (slik at streken skiller) mellom ordene i de to oppgavene i rekken ved siden av. (*Læren ser til at elevene setter strekene på riktig sted.*)

Elevene får to minutter på disse oppgavene.

Læren fortsetter: Nå skal du selv få sette strek mellom ordene på denne siden. Arbeid bortover slik du gjør når du leser. Dersom det kommer noen oppgaver som du ikke greier, så gå videre til neste oppgave. Men prøv å finne alle ordene i kjeden. Du får to minutter. Det er mange kjeder og ikke sikkert du blir ferdig, men gjør så godt du kan. Det er fint med hver kjede du greier. Har alle forstått hva de skal gjøre? (*Læreren forklarer dersom det er noen som ikke har fått med seg hva de skal gjøre.*)

Ta vekk det løse (vente-)arket og begynn!

1. Fjalë zinxhirore

Nga kjo pjesë për verifikim do të nxjerrim njohuri mbi atë se sa janë në gjendje nxënësit ta lexojnë fjalën të tërë. Fjalët janë të ngjitura në mes vete me qëllim të caktuar. Fjala zinxhirore në vetvete nuk ka ndonjë kuptim. Nxënësit duhet t'i ndajnë fjalët zinxhirore në vendet e caktuara. Nxënësit duhet të vendosin dy viza në fjalën zinxhirore në mënyrë që ata nga kjo të përfitojnë tri fjalë të sakta (me kuptim të plotë).

Mësuesi, së pari shkruan fjalën e parë në drrasën e zezë dhe thotë: Shikoni këtë fjalë. Këtu mungojnë ndërprerjet në mes fjalëve. Tani ne do të ndihmojmë njeri-tjetrin dhe në vend të ndërprerjes do të vëjmë nga një vizë në mes fjalëve. Nga kjo do të na dalin tri fjalë të cilat kanë kuptim të plotë. Ku duhet ta vëjmë vizën e parë? (Mësuesi u tregon nxënësve dhe e vë një vizë në mesin e dy fjalëve të para në fjalën zinxhirore.) Dhe ku duhet ta vendosim vizën e dytë? (Mësuesi vë një vizë në mesin e dy fjalëve të fundit.) Tani, kemi fituar tri fjali duke i vënë dy viza.

Mësuesi thotë: Merre letrën e shkoqur dhe vendose ashtu që të shohësh tri fjalët zinxhirore.

Tani, ti vet vendosi dy viza dhe fito tri fjalë ashtu si i fituam ne pak më parë në drrasën e zezë. Provo vet të vendosësh viza në vend të ndërprerjeve në dy fjalët anash ashtu që këto viza t'i ndajnë fjalët në mesi vete (*Mësuesi kujdeset që të gjithë nxënësit t'i kenë vënë vizat në vendet e duhura.*)

Për zgjidhjen e kësaj detyre, nxënësit kanë në dispozicion dy minuta.

Mësuesi vazhdon: Tani ti vet do të vësh vizat në fjalë. Punoni ashtu siç punoni kur lexoni. Nëse nuk mund të zgjidhë ndonjëren nga detyrat, ti vetem vazhdon me detyrën tjetër. Por provo që ti gjeshë të gjitha fjalët në fjalën zinxhirore. Në dispozicion keni dy minuta. Këtu ka shumë fjalë zinxhirore, të cilat ndoshta nuk do të mundesh me i përfundu të gjitha por mundohu sa më shumë që të jet e mundur. Do të jet sukses i mirë për secilën fjalë zinxhirore që ti e ke zgjidhë. A keni kuptuar të gjithë se çka duhet të bëni?

(Nëse ndonjëri nga nxënësit nuk ka diçka të qartë mësuesi shpjegon.)

Largoje fletën e shkoqur (të pritjes) dhe fillo!

2. Setningsforståelse

I hver linje skal elevene først lese en setning. Deretter skal elevene finne fram til det bildet som viser det som ble lest. Etter øveoppgavene skal elevene arbeide selvstendig med resten av oppgavene.

Elevene får 4 minutter til dette arbeidet.

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du ser de to første oppgavene.

A. Du ser en person som spiser, en som leser, en som sover og en som tegner. Les setningen over tegningene. En av tegningene viser det du har lest. Sett kryss på det bildet som viser det du har lest.

Du skal lete og sette et stort fint kryss på det riktige bilde i denne første oppgaven. Husk at hvis du setter kryss på feil bilde, skal du bare sette en stor strek over det som var feil og så sette et nytt kryss. Her skal du bare bruke én fargeblyant.

(OBS! På øveoppgaven skal læreren passe på at alle setter kryss på riktig bilde og forklare hvorfor.)

B. Gå videre til neste oppgave og se på de fire tegningene der. Les setningen over tegningene. En av tegningene viser det du har lest. Sett kryss på den tegningen som viser det du har lest.

(På øveoppgaven skal læreren passe på at alle setter kryss på riktig bilde og forklare hvorfor.)

Nå skal du gjøre det samme med så mange oppgaver som du kan klare på denne og tre sider til, før jeg sier stopp. Da er det gått fire minutter. Når du er ferdig med én oppgave, går du videre til neste. Husk at det er seksten slike rader/striper/linjer med oppgaver på tre sider.

(Læreren viser at det er fire sider.)

Ta vekk arket og begynn!

2. Kuptimi i fjalive

Nxënësit së pari duhet që në secilin rrjesht të lexojnë një fjali. Pastaj ata do ta gjejnë vizatimin e duhur i cili është në kontekst me fjalinë e lexuar. Pas kësaj nxënësit duhet të punojnë vet në mënyrë të pavarur me detyrat në vijim.

Për zgjidhjen e kësaj detyre, nxënësit kan në dispozicion 4 minuta.

Mësuesi thotë: Merre letrën e shkoqur dhe vendose ashtu që të shohësh dy detyrat e para.

A. Ti po e sheh një person duke ngrënë, një duke lexuar, një duke fjetur dhe një duke vizatuar. Lexo e fjalinë që gjendet përmbi vizatime. Njëra nga vizatimet na tregon se çka kemi lexuar. Vëre një kryq mbi vizatimin i cili na tregon se çka kemi lexuar.

Në detyrën e parë, ti duhet me e gjetë vizatimin dhe me vendos një kryq të madhë e të mirë mbi të. Mos harro se nëse ti e ke vënë gabimisht kryqin vetëm bërë një vijë të madhe dhe vëre një kryq tjetër. Ti do të përdorësh vetëm një laps me ngjyrë.

(VËREJTJE! Mësuesi duhet të kujdeset që në detyrën provuese të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin në fotografinë e duhur dhe njëherit të shpjegoj arsyen përse duhet bërë këtë.)

B. Vazhdoni në detyrën tjetër dhe shikoni këto katër vizatime këtu. Lexoni fjalinë përmbi vizatime. Njera nga vizatimet na tregon se çka kemi lexuar. Vëre një kryq mbi vizatimin i cili na tregon se çka kemi lexuar.

(Mësuesi duhet të kujdeset që në detyrën provuese të gjithë nxënësit ta kenë vënë kryqin në fotografinë e duhur dhe njëherit të shpjegojnë arsyen përse duhet bërë këtë.)

Tani ti duhet të punosh në këtë faqe dhe në tri faqet tjera aq sa mundesh deri sa të them unë ndal. Atëherë do të kenë kaluar katër minuta. Kur ta përfundosh një detyrë ti vazhdon me detyrën tjetër. Mos harro se këtu keni gjashtëmbëdhjetë rrjeshta/vija me detyra në tri faqe.

(Mësuesi tregon se janë katër faqe.)

Hiqe fletën dhe fillo!

3. Fortellende tekst. Gåter

Her skal elevene løse ni gåter (eller detektivoppgaver) der de må tenke ekstra for å finne svaret. Etter at elevene har lest hver oppgave, skal de trekke strek fra setningen som ikke er ferdig "Jeg er en" til den tegningen som passer til beskrivelsen i oppgaven. Det er ikke feil om de skriver det ordet bildet viser på prikkene.

Det er viktig at elevene forstår at de skal lese **hele** teksten i hver oppgave før de begynner å lete etter riktig bilde. Det er også viktig at de forstår at de må lete blant **alle** bildene på siden, ikke bare de bildene som står rett ved siden av oppgaven.

Elevene får fem minutter på disse oppgavene.

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du ser den første oppgaven og alle bildene.

A. Se på den første oppgaven. Dette er en lureoppgave. Der har du først en setning: "Jeg vokser i jorda." Men det kan jo være flere ting som vokser i jorda, både sopp og blomster, men ingen av de andre tingene. Nå må du ikke sette strek, men lese videre for ikke å bli lurt. Det står: "Jeg har grønne blader. Jeg er en...." Hvem er det som har grønne blader og vokser i jorda? Er det soppen eller kniven? Nei, det er blomsten. Da trekker du en strek fra der det står: "Jeg er..." og til det riktige bildet. Det er blomsten.

(På øveoppgaven skal læreren passe på at alle trekker strek til riktig bilde):

Nå skal du gjøre det samme med så mange oppgaver som du kan klare på denne og to sider til, før jeg sier stopp. Da er det gått fem minutter. Når du er ferdig med én oppgave, går du videre til neste. Det er ni oppgaver til sammen. Husk at du ikke må la deg lure, men lese alt som står i hver oppgave. Hvis du rekker alt, skal du ha trukket ni streker til sammen. Hvis du trekker strek til feil bilde, kan du sette en strek over streken og trekke en ny strek. Du må se på alle bildene på den siden du jobber med. Her kan du også bli lurt, hvis du bare ser på de bildene som står ved siden av oppgaven. Du får fem minutter til å gjøre ferdig oppgaven. Ta vekk arket og begynn!

3. Teksti tregues. Enigmatika

Këtu nxënësit do të bëjnë zgjidhjen e katër detyrave enigmatike (ose detyra detektive) ku në këtë rast ata duhet të mendojnë ekstra për të gjetur përgjigjëjen. Nxënësit, pasi të kenë lexuar detyrat, do ta tërhekin nga një vijë prej fjalisë e cila nuk është e përfunduar "Unë jam një" deri te vizatimi i cili përshtatet me përshkrim në detyrë. Nuk është gabim nëse ata kanë shkruar fjalën për të cilën tregon fotografia me pika.

Me rëndësi të veçantë është fakti se nxënësit duhet ta kuptojnë se ata duhet ta lexojnë tërë tekstin në secilën detyrë para se të fillojnë të gjejnë fotografinë e duhur.

Gjithashtu, nxënësit duhet ta kuptojnë se duhet kërkuar të gjitha fotografitë e dhëna në faqe e jo vetëm ato fotografi të cilat gjenden anash detyrës. Koha për zgjidhjen e detyrës është pesë minuta.

Për zgjidhjen e kësaj detyre, nxënësit kanë në dispozicion pesë minuta.

Mësuesi thotë: Merre letrën e shkoqur dhe vendose ashtu që të shohësh detyrën e parë dhe të gjitha fotografitë.

A. Shikoni detyrën e parë. Kjo është një detyrë mashtruese. Këtu kemi së pari një fjali: "Unë rritem në dhe". Mirëpo, ka shumë sende të cilat rriten në dhe p.sh. edhe kërpudha por edhe lulja, por jo edhe sende tjera. Por ti mos u ngut me e tërheqë menjëherë vijën pa e lexuar tërë fjalinë sepse mund të mashtrohesh. Në vazhdim shkruan: "Unë kam gjethe të gjelbërta. Unë jam..." Kush i ka gjethet e gjelbërta dhe rritet në dhe? A është kërpudha apo thika? Jo, është lulja. Prandaj, ti e tërheqë një vijë prej aty ku shkruan "Unë jam..." deri te fotografia e duhur. E kjo fotografi është lulja.

(Mësuesi duhet të kujdeset që në detyrën provuese të gjithë nxënësit të kenë tërheqë vijën deri në fotografinë e duhur):

Tani ti duhet të punosh në këtë faqe dhe në dy faqet tjera aq sa mundesh deri sa të them unë ndal. Atëherë do të kenë kaluar pesë minuta. Kur ta përfundosh një detyrë ti vazhdon me detyrën tjetër. Mos harro se këtu keni gjithësejtë nëntë detyra. Mos harro se këtu mund të mashtrohesh. Për këtë arsye lexoje mirë secilën detyrë. Nëse ke mbërri me i krye të gjitha detyrat atëherë ti ke tërhequr nëntë vija gjithësejt. Nëse, ti rastësisht e ke tërhequr vijën gabimisht deri te fotografia e gabuar vëre një vijë tjetër mbi të dhe vendose vijën tjetër. Duhesh t'i shikosh të gjitha fotografitë në këtë faqe që ti je duke punuar. Mund të mashtrohesh lehtë edhe këtu nëse shikon vetëm fotografitë anash detyrës. Hiqe fletën dhe fillo!

4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging

I denne delprøven skal elevene fargelegge tegningen ut fra instruksjoner som de finner i teksten.

Maksimumstid på denne delprøven er fem minutter, og læreren sier fra etter at halv tid er gått.

Når fargeblyantene er delt ut går læreren gjennom navnene på de fire fargene: gul, rød, grønn og blå:

Hva kaller du den fargen som denne fargeblyanten gir?

Dersom eleven har et navn på fargen som er forskjellige fra standardnavnet, gjentar læreren dette navnet og sier:

Ja, du sier (f. eks.) 'saretë' (eller saritë³), men i bøkene står det ofte 'verdhë'. Derfor står det 'verdhë' i denne prøven, men det ordet du bruker innenfor noe som heter parentes, altså 'saretë'.

Det samme kan gjelde for fargen 'blå' som i standardspråket heter 'kaltër' men der elevene kan si 'mavet' eller 'mavi'⁴. For 'gjelbër' ('grønn' på norsk) kan elevene si 'jishilt'⁵. Noen kan bruke formen 'gjelbërt' og 'kaltert'.

(Læreren demonstrerer og skriver på tavla eller på en overhead.)

(Læreren fortsetter å spørre hva elevene sier for det norske ordet 'bukse' (trolig 'pantolla') og sier at i bøkene står det 'pantollon'. Hvis det blir snakk om en bukse, kommer ordet 'pantollon' til å stå i prøven, men 'pantolla' kommer til å stå i parentes. Det samme gjelder 'kapela' og 'kapuçi'. Elevene bruker trolig ordet 'kapuç' for 'kapelë'.)

Læreren sier videre: Finn fram det løse arket og legg det inntil streken slik at du ser de første to setningene. *(Læreren viser):* Finn fram fargeblyantene, gul, rød, grønn og blå.

Se på det som står øverst på arket og tegningen på arket ved siden av. Setningen forteller deg hvordan du skal begynne å fargelegge tegningen. Hør nå godt etter:

“Aurora spiser en kake. Hun har grønn kjole og gul hatt.” Nå kan du fargelegge slik det står. Hvem er Aurora? Det er hun som spiser en kake. Du ser hun har den i munnen sin. Hvilken farge er kjolen? Den er grønn. Og hvilken farge er hatten? Den er gul. Nå kan du fargelegge slik det står.

(Læreren passer på at alle kommer i gang og setter riktig farge på kjolen og hatten):

Nå skal du fargelegge mer selv. Du skal fargelegge det som hører til de andre barna og noen av ballongene. Du får fem minutter til å gjøre ferdig oppgaven, og jeg kommer til å si fra når det er gått halv tid. Ta vekk arket og sett i gang!⁶

³ Det tyrkiske lånoet er 'sari', med en bakre 'i' i slutten av ordet.

⁴ I Ramazan Hysas albansk-engelske ordbok står at 'mavi' betegner en blå-lilla eller 'sprutrød' farge ('kuq si gjaku') farge på albansk, mens 'kaltër' er 'himmelblå'. Det tyrkisk lånoet er 'mavi' for blå.

⁵ Det tyrkiske lånoet er 'yeşil'.

⁶ Det har vært vanskelig å finne et albansk ord for det norske ordet 'brus' som elevene i tredje klasse kan forstå. Derfor er lånoet 'sok' brukt fordi de fleste elevene har kjent dette ordet hjemmefra. Det er også grenser for hvor mange ord en kan sette i parentes før den albanske teksten blir mye tyngre å lese enn tekstene på de andre språkene. 'Lëng i gazuar' kunne være korrekt, men blir langt å lese. Det er kanskje et uttrykk elevene kan lære å bruke etterhvert..

4. Udhëzime me shkrim. Ngjyrosje

Në këtë pjesë për verifikim, nxënësit do të ngjyrosin fotografi në bazë të udhëzimeve të cilat ata i kanë gjetur në tekst.

Koha maksimale për këtë detyrë është pesë minuta dhe mësuesi u tregon atyre kur të ketë kaluar gjysma e kohës.

Pasi që nxënësve të ju jenë ndarë ngjyrat, mësuesi tregon emrat e katër ngjyrave: e verdhë, e kuqe, e gjelbërt dhe e kaltërt: Si e quan ti këtë ngjyrë të cilën na e tregon lapsi me ngjyra?

Në rast se nxënësi ka ndonjë emër tjetër për ngjyrën, emër ky i cili dallon nga emri standard, atëherë mësuesi e përsërit këtë emër dhe thotë: Po, ti thua (p.shembull) 'saritë' (ose saritë³), por në libra në të shumtën e rasteve qëndron 'e verdhë'. Për këtë arsye në këtë verifikim ngjyra ka emrin 'e verdhë' por emri 'saretë' është dhënë anash në parantezë.

Kjo gjithashtu vlenë edhe për ngjyrën 'blå' emri i së cilës në gjuhën standarde unike quhet 'e kaltër' por që nxënësit mund ta quajnë 'mavit' ose 'mavi'⁴. Për 'gjelbër' ('grønn' në norvegjishte) nxënësit mund ta quajnë si të 'jishilt'⁵. Disa mund ta përdorin formën 'gjelbërt' dhe 'kaltërt'.

(Mësuesi demonstroi dhe shkruan në drrasën e zezë.)

Mësuesi vazhdon me pyetjet si: Si i quani ju ato që në norvegjishte kanë emër 'bukse' (e kuptueshme 'pantolla') dhe thotë se në libra qëndron 'pantollona'. Nëse është fjala për pantollona atëherë 'pantollon' do të qëndrojë në verifikim ndërsa fjala 'pantolla' do të jetë anash në parantezë. Ajo që vlenë për 'kapela' dhe 'kapuçi'. Nxënësit me siguri se do të përdorin fjalën 'kapuç' për 'kapelë'.

(Në vazhdim mësuesi thotë): Merre fletën e shkoqur dhe vendose deri në vijën e cila na tregon dy fjalitë e para. (Mësuesi tregon): Merri tash lapsat me ngjyra të verdhë, të kuqe, të gjelbërt dhe të kaltërt. Shikoni së pari se çfarë qëndron këtu lartë në këtë faqe si dhe vizatimi që gjendet anash. Fjalja na tregon se si duhet filluar me ngjyrosjen e vizatimit. Tani, dëgjoni mirë:

“Aurora ha një tortë. Ajo ka fustan të gjelbërt dhe kapelë të verdhë.” Tani ti do të ngjyrosësh ashtu siç është. Kush është Aurora? Është ajo e cila ha tortë. Ti po e sheh se ajo këtë e ka në gojë. Çfarë ngjyre ka fustani i saj? Ai është me ngjyrë të gjelbërt (jeshilt). E çfarë ngjyre ka kapela e saj? Ajo është e verdhë (saritë). Tani ti do të ngjyrosësh ashtu siç është.

(Mësuesi përkujdeset që të gjithë nxënësit të kenë filluar dhe të kenë ngjyrosur me ngjyra të duhura fustanin dhe kapelën):

Tani ti vet ke për të ngjyros më shumë. Ti ke për të ngjyros ato gjëra që u takojnë fëmijëve tjerë dhe disa nga balonat. Për ta kryer këtë detyrë ke për t'i përdorë pesë minuta, ndërsa unë do të ju tregoj kur të ketë kaluar gjysma e kohës.

Hiqe fletën dhe fillo!⁶

³ Fjala e huazuar turke është 'sarı', me një 'i' fundore në fund të fjalës.

⁴ Në fjalorin shqip-anglisht të Ramazan Hysës për 'mavi' qëndron kuptimi kaltër-lilë ose 'kuq si gjaku', ndërsa në shqip ngjyra 'kaltër' është 'kaltërt si qielli'. Fjala turke e huazuar 'mavi' për e kaltërt.

⁵ Fjala turqishte e huazuar është 'yeşil'.

⁶ E kisha vështirë të gjej një fjalë adekuate shqipe për fjalën norvegjishte 'brus' fjalë të cilën do ta kuptonin nxënësit e klasës së tretë. Për këtë arsye fjala e huazuar 'sok' është marrë me qëllim ngase

Vurdering av arbeidet med heftet

På slutten av hvert hefte skal elevene gi uttrykk for hvordan de syntes det var å arbeide med oppgavene.

Læreren sier: På den siste siden ser du tre ansikter. Sett et kryss på det ansiktet som best viser hvordan du syntes det var å arbeide med oppgavene i dette heftet. Syntes du det var "bra", eller syntes du det var "sånn passe" eller syntes du det var "dumt". Sett kryss på det ansiktet som passer til det du syntes om å arbeide med alle disse oppgavene. Hvis du vil, kan du skrive litt om hvorfor du syntes arbeidet var "bra", eller "sånn passe" eller "dumt".

Vlerësimi i punës me fletushkë

Me të përfunduarit e fletushkës, nxënësit do t'i japin përshtypjet e tyre se si janë ndierë me rastin e punimit të detyrave.

Mësuesi thotë: Në faqen e fundit ju po shihni tri fytyra. Vëre një kryq mbi njëren nga fytyrat e cila tregon më së miri se si ju është dukur kur keni punuar me detyra në këtë fletushkë. Njera prej fytyrave tregon se ishte mirë ose ishte kënaqësi të punohet me detyra në këtë fletushkë. Fytyra në mes tregon se ishte diçka mesatare (ashtu-kështu) të punohet me detyra në fletushkë. Fytyra e fundit tregon se ishte diçka budallaqe të punohet me detyra në këtë fletushkë. Nëse ti don, mund edhe të shkruash pak mbi atë se pse ishte "mirë" ose "ashtu-kështu" ose "budallaqe" të punohet me detyra.

pjesa dërmuese e nxënësve e kanë të njohur këtë fjalë që më parë. Ekziston një kufi i caktuar me rastin e vendosjes së fjalëve në parantezë, sepse teksti në gjuhën shqipe do të jetë i rëndë për ta lexuar në krahasim me tekstet në gjuhët tjera. 'Lëng i gazuar' do të ishte korrekt, mirpo është fjalë e gjatë për tu lexuar. Ndoshta këtë shprehje nxënësit do ta mësojnë ta përdorin në ndërkohë më vonë.

Retting og vurdering

Du må lese dette før du lar elevenes resultater fortelle deg hvor langt elevene er kommet i lesing.

Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det

Det er vanlig at begynnerlesere strever litt med lesing og skriving. Å lære seg å lese og skrive tar tid for de fleste elever. For å bli flinke til å lese, trenger elever trening. Hovedhensikten med kartleggingen er å finne elever som har større problemer med lesing og skriving enn andre. Disse elevene har rett til tilpasset opplæring, eventuelt spesialpedagogiske tilbud. Dette står nevnt i §5 i Opplæringsloven. Opplæringsloven og forskriftene til den gjelder for alle barn som er i Norge, unntatt dem som er på ferie (kortere enn 3 måneder). Det betyr blant annet at barna har rett til tospråklig opplæring¹ og spesialpedagogiske tiltak slik loven og forskriften beskriver det². Resultatene må derfor brukes slik at de kan gi elevene et bedre tilbud gjennom god oppfølging. Det er viktig å fange opp elever som ser ut til å ha lese- og skriveproblemer tidlig. Erfaring og forskning sier at det nytter å gjøre noe for dem. Når noen elever får lave skårer, bør skolen tenke gjennom hva årsaken kan være. Hvordan er elevenes skole- og livssituasjon? Bør eleven henvises til videre utredning?

Det er mange forhold som påvirker hvordan elevene gjør det på prøvene

Læreren må vurdere om en elevs resultater ikke stemmer med det daglige inntrykket av elevens ferdigheter. Forklaringene på hvorfor noen elever skårer annerledes enn forventet, kan være mange. Dersom læreren ikke har fulgt instruksjonen, vil som tidligere nevnt, resultatene være verdiløse. Men elever kan ha vært stresset, de kan ha vært ekstra slitne, eller de kan ha sittet litt for tett og kikket på hverandre. Noen elever kan også bare ha krysset av eller svart tilfeldig. Da gjenspeiler ikke prøveresultatet hva elevene kan. Det er viktig å finne ut hva som har skjedd under prøvetakingen og se om en forklaring ligger der. Videre kan noen elever ha lite ordforråd på førstespråket, eller de har vært mye borte og har derfor ikke fått tilstrekkelig med leseopplæring på førstespråket. Andre elever kan ha opplevd ting i nær fortid som forstyrrer deres evne til å konsentrere seg. Men noen elever kan også ha spesielle problemer med lesing og skriving. Dette kalles dysleksi eller spesifikke lese- og skriveproblemer. Fenomenet er ikke kjent i alle deler av verden, og blir beskrevet nærmere under.

¹ Opplæringsloven § 2.8

² Se NAFOs hjemmeside for informasjon om lover som regulerer opplæringen av elever fra språklige minoriteter: www.hioa.no/nafo

Korigjimi dhe vlerësimi

Së pari, ti duhet lexuar këtë material, për të mësuar pastaj nivelin e arriturur të nxënësve në të lexuar.

Verifikimi bëhet me qëllim që tu ndihmohet nxënësve në rast nevojë

Është më se e zakonshme që nxënës/nxënësit në të lexuarit fillestar të kenë paksa mundime në shkrim - lexim. Për shumicën e nxënësve të mësuarit e shkrim – leximit merrë bukur shumë kohë. Për të lexuar mirë nxënësit duhet të ushtrojnë. Qëllim kryesor i verifikimit është hulumtimi dhe gjetja e nxënësve të cilët kanë probleme të mëdha në shkrim - lexim në krahasim me nxënësit tjerë. Në këto raste, këta nxënës gëzojnë të drejtën e mësimi të përshtatur enkas për ta – ose, eventualisht edhe ofertë speciale pedagogjike. Kjo që u cek më lartë, mbështetet në nenin §5 të Ligjit mbi arsimimin dhe në Planin mësimor L97 faqe 58. Ligji mbi arsimimin si dhe dispozitat tjera të këtij ligji vlejnë për të gjithë fëmijët me banim në Norvegji duke përjashtuar kështu fëmijët të cilët gjenden në pushim në Norvegji (më pak se tre muaj). Kjo nënkupton, në mes tjerash, se fëmijët gëzojnë të drejtën e mësimi dygjuhësor¹ dhe masat tjera speciale pedagogjike të përshkruara me ligj dhe dispozitat ligjore². Për këtë arsye, rezu ltatet e verifikimit duhet të përdoren me qëllim që nxënësve tu ofrohet një ofertë më e mirë si dhe të bëhet përcjellja e realizimit të kësaj oferte. Është shumë e rëndësishme që të zbulohen sa më herët ata nxënës që kanë probleme në shkrim – lexim. Si hulumtuesit ashtu edhe përvoja tregojnë se po që se ndërmirret dhe bëhet diçka me këta nxënës, rezultatet nuk do të mungojnë. Nëse, disa nga nxënës me rastin e verifikimit kanë treguar rezultate të dobëta, atëherë i mbetet shkollës të mendojë dhe të vlerësoj se cilat janë arsyet dhe shkaqet. Çfarë është situata shkollore dhe e jetesës së nxënës/nxënësit? Apo, ndoshta nxënësja/nxënësi duhet të udhëzohet (referohet) në sqarim (kthjellim) të mëtejme?

Janë të shumta rrethanat dhe faktorët të cilët përcaktojnë punën e nxënësve me rastin e verifikimit

Mësuesja/mësuesi, duhet ta vlerësojë vet faktin se pse nxënësi me rastin e verifikimit nuk e ka arritur rezultatin e duhur krahasuar me aftësitë e nxënësit në angazhimin e tij të përditshëm. Arsyetimet (sqarimet) se pse një nxënës ka treguar rezultat tjetër krahasuar me atë që është pritur nga ajo/ai, mund të jenë të shumta. Nëqoftëse mësuesi nuk iu është përmbajtur dhe nuk ka zbatuar instrukcionet e dhëna për verifikim, atëherë në këto raste rezultati nuk do të ketë kurfarë vlere. Ndodhë rasti që ndoshta nxënësit të jenë nën stres, ndoshta ata ishin të lodhur shumë ose mund të ketë ndodhur që ata të jenë ulur shumë afër njëri-tjetrit dhe të kenë kopjuar nga njëri-tjetri. Mund të ketë ndodhë që ndonjëri nga nxënësit vetëm ta kenë vënë një kryq në pyetje apo të jenë përgjigjur vetëm me rastësi. Në këto raste, rezultati i dhënë me rastin e verifikimit nuk pasqyron diturinë e nxënësit. Prandaj është shumë e rëndësishme të gjenden shkaqet dhe arsyet se si është zhvilluar procesi i verifikimit. Në vazhdim, ka raste kur nxënësi të ketë leksikë

¹ Neni §8.2 Ligji mbi arsimim dhe neni §24.1 i dispozitës ligjore për të.

² Kur është fjala për të holla F 19/01 i dt. 13.mars 2001 përshkruan rrjedhën e dhënjes së të hollave shtesë për mësim për nxënës me një gjuhë tjetër amtare jo norvegjishte apo same (e zëvendëson F 47/87 dhe atë 101/97), ndërsa shtesa enkase për mësim të fëmijve me banim në kampet e refugjatëve do të paguhet konform rregullave të qarkores F 49/88. (Shënimet në këtë futnotë si dhe informimi se kush mund të përfshihet me Ligjin mbi arsimim janë të dhëna nga Bjørg-Karin Ringen në Shoqatën e shkollimit - Utdanningsforbundet.)

Noen av oppgavene er lette, mens andre er vanskelige for de fleste

Det er viktig å vite at ikke alle elevene som har vært med på utprøvingen, har fått riktige svar på alle delprøvene. For andre klasse er de delprøvene som kommer først i heftet, lettere enn de siste. Oppgavene der elevene skal koble store og små bokstaver, ser også ut til å være lette for de fleste. På urdu, som ikke har helt det samme systemet med store og små bokstaver som alfabetene med latinske bokstaver, er oppgavene litt annerledes. Der kobles en bokstav, slik den ser ut når den står fritt, med bokstaven slik den ser ut når den står først i ord. Særlig etter at øveoppgaven ble lagt inn, ser det ut til å være færre elever som feilberegner tiden på denne tredje delprøven. For tredje klasse ser setningslesingen ut til å være den letteste, mens det varierer for de andre delprøvene. Delprøven der elevene skal dele ordkjeder opp i enkeltord, ser ut til å ha vært uvant for mange elever. Noen har greid alt, mens andre ser ut til å ha hatt problemer med å forstå denne delprøven. Derfor blir det ikke oppgitt noen grenseverdier for den foreløpig.

Hvordan skåre resultatene

Delprøvene skåres ved at læreren teller opp og noterer hvor mange oppgaver eleven har greid å gjøre korrekt. Hver enkelt oppgave teller like mye innenfor hver delprøve. Men læreren må være klar over at på delprøvene der elevene skal skrive første og siste bokstav, samt ordlesingsoppgavene, blir enkeltoppgavene vanskeligere etterhvert. Av tabellen under kan læreren se hvordan elevene som har vært med i utprøvingen, har skåret på disse delprøvene. Det blir oppgitt gjennomsnittsverdier. Det er beregnet en skåreavstand fra gjennomsnittet som kalles et standardavvik. De fleste elevene som har vært med på utprøvingen, befinner seg innenfor denne avstanden fra gjennomsnittet. Men rundt 20% kommer under denne grensen. Det ser ut til at det kan være grunn til å gå nærmere inn på elever som skårer under dette avstandssmålet. Det blir derfor brukt som en nedre grense. Men dette er ingen standardisert grense. Det er relativt få elever med i forhold til standardisering, og elevene er ikke valgt ut tilfeldig. Grensene må derfor betraktes som veiledende og foreløpige. Det skal fortsatt samles inn resultater i flere omganger for at resultatene skal bli sikrere.

Rettemal for bokstavdiktet og ordlesingsoppgavene

Det er laget en rettemal for hva som er rett svar på delprøven bokstavdiktat og de to delprøvene med ordlesingsoppgaver i andre klasse. Disse malene står bakerst i kapitlet. For bokstavdikaten er rett bokstav uthevet. Det kan lønne seg å fargelegge de riktige bokstavene, så går det forttere å rette. Også for ordlesingsoppgavene er rett svar uthevet. Norsk oversettelse av ordene står under oppgaveordene.

Hvilke bokstaver som er rett, når elevene skal skrive første og siste bokstav, eller koble bokstavene, sier seg selv ut fra instruksjonen. Men det står en oversikt for delprøvene "Å skrive første og siste bokstav" bakerst i kapitlet, slik at læreren kan ha oversiktene på ett sted. Speilvendte bokstaver er regnet som feil, selv om det er vanlig at barn speilvender bokstaver i starten. Bokstaver som ikke er korrekte, men som egentlig viser at elevene er gode til å høre språklyder, er regnet som feil her. Dette er litt urettferdig og går særlig ut over elever som skriver på vietnamesisk og urdu. Dette blir beskrevet nærmere i avsnittet under og under hver delprøve.

(fjalor) të varfër nga gjuha e parë (amtare), ngase ai/ajo nuk ka mësuar dukshëm të lexuarit në gjuhën e vet të parë (amtare). Ndodhë që ndonjëri nga nxënësit në të kaluarën e afërt të ketë përjetuar gjëra të cilat i pamundësojnë ati/asaj koncentrimin e duhur. Ekziston mundësia që ndonjëri nga nxënësit të kenë probleme speciale në shkrim – lexim. Kjo dukuri njifet me emrin dysleksi ose probleme specifike në shkrim – lexim. Ky fenomen nuk është i njohur në të gjitha vendet e botës, andaj këtë dukuri do ta shpjegojmë në detaje. Në titullin masat dhe idetë do të flitet dhe do të ipen informime më të thukëta se si dhe çfarë duhet bërë që të përmirësohet shkrim – leximi i nxënësve.

Për shumicën e nxënësve disa nga detyrat mund të jenë të lehta ndërsa disa të vështira

Ne duhet të jemi të vetëdijshëm se të gjithë nxënësit me rastin e verifikimit nuk kanë treguar rezultate të njejta në të gjitha pjesët verifikuese. Për nxënës të klasës së dytë, pjesa verifikuese në fillim të fletushkës është më e lehtë në krahasim me fundin e fletushkës. Për shumicën e nxënësve, detyrat të cilat kanë të bëjnë me lidhjen në mes shkronjave të vogla dhe të mëdha, janë detyra shumë të lehta. Në gjuhën urdu, gjuhë kjo e cila nuk e ka sistemin e njejtë me sistemin e shkronjave latine këto detyra janë pak sa më të ndryshme. Në këtë gjuhë lidhja e shkronjës së vogël me shkronjë të madhe bëhet në atë mënyrë kur shkronja e vogël e cila qëndron ndaras lidhet me shkronjen e madhe kur ajo gjendet në fillim të fjalës. Për nxënës të klasës së tretë duket se leximi i fjalive në pjesën verifikuese janë më të lehta mirpo kjo paksa ndryshon në pjesën e dytë të pjesës verifikuese. Pjesa verifikuese e cila ka të bëjë me ndarjen e fjalëve zinxhirore në fjalë të veçanta del se këtu nxënësit nuk kanë ndonjë përvojë të duhur. Disa nga nxënësit kishin sukses të plotë ndërsa të tjerët nuk e kishin të qartë se çfarë duhet të bënin në këtë pjesë verifikuese. Për këtë arsye nuk duhet dhënë ndonjë vlerësim kufizues paraprak.

Si duhet shënuar rezultatet

Të shënuarit e pjesëve verifikuese bëhet në atë mënyrë kur mësuesi numëron dhe shënon se sa detyra i ka zgjidhë nxënësi me sukses. Secila detyrë veç e veç vlerësohet njëllë në secilën pjesë verifikuese. Mirpo, mësuesit duhet ta dijnë se detyrat në pjesët verifikuese ku nxënësi duhet ta shkruajë shkronjën e parë dhe të fundit si dhe detyrat e leximit të fjalëve janë detyra të thjeshta e pas këtyre detyrave vijnë detyrat pak më të vështira. Në tabelën si më poshtë, mësuesi mund të vërejë se si ka shënuar nxënësi në pjesën verifikuese të pjesërishme me rastin e verifikimit. Këtë duhet bërë duke bërë verësimin mesatar. Duhet llogaritë shmangëjen e rezultatit të treguar nga e ashtuquajtura shmangëje standarde. Shumica e nxënësve pjesmarrës në verifikim gjenden në suazat e mesatares.

Mirpo diku rrethë 20% janë nën këto vlera mesatare. Nga kjo del se, duhet të iu afrohem pak më thellë atyre nxënësve të cilët janë nën kufinj të qëllimit të verifikimit. Për këtë, duhet përdorë kufinj të tolerues. Mirpo, nuk ekzistojnë kufinj standardizues. Janë shumë të pakët ata nxënës të cilët devijojnë nga standardizimi. Kufinj të tolerues janë vetëm një udhërrëfim dhe udhëzim i përkohshëm. Verifikimi duhet të përsëritet dhe të mblidhen të gjitha rezultatet relevante për të qenë sa më të sigurt në vlerësim.

Tabell 1. Skåremønster på karteggingsprøven for 2 klasse.

Albansk (N=96)

Delprøver <i>Verifikimet e pjesërishme</i>	Antall mulige <i>Gjithsejt tëmundshme</i>	Gjennomsnitt <i>Vlerat mesatre</i>	Nedre grense <i>Kufiri i ulët</i>
1. Bokstavediktat	20	17	14
2. Å skrive første bokstav	12	10	7
3. Å koble bokstaver	16	12	8
4. Å skrive siste bokstav	12	9	6
5. Ordlesing, ord til bilde	20	11	5
6. Ordlesing, bilde til ord	22	9	4

Somali (N=45)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Bokstavediktat	20	16	13
2. Å skrive første bokstav	12	9	6
3. Å koble bokstaver	16	12	9
4. Å skrive siste bokstav	12	8	4
5. Ordlesing, ord til bilde	21	10	4
6. Ordlesing, bilde til ord	21	8	3

Tyrkisk (N=72)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Bokstavediktat	20	17	13
2. Å skrive første bokstav	12	10	7
3. Å koble bokstaver	16	13	10
4. Å skrive siste bokstav	12	9	5
5. Ordlesing, ord til bilde	21	15	8
6. Ordlesing, bilde til ord	21	14	8

Urdu (N=79)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Bokstavediktat	20	16	12
2. Å skrive første bokstav	12	8	5
3. Å koble bokstaver	16	11	7
4. Å skrive siste bokstav	12	7	3
5. Ordlesing, ord til bilde	21	8	2
6. Ordlesing, bilde til ord	21	8	2

Vietnamesisk (N=118)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Bokstavediktat	20	17	15
2. Å skrive første bokstav	12	9	7
3. Å koble bokstaver	16	14	12
4. Å skrive siste bokstav	12	6	3
5. Ordlesing, ord til bilde	21	8	2
6. Ordlesing, bilde til ord	21	6	2

Kornizat korigjuese për diktim shkronjash dhe për detyrat e leximit të shkronjave

Për klasën e dytë është dhënë një kornizë korigjuese se cilat janë përgjigjëjet e sakta për pjesën verifikuese të diktimit të shkronjave dhe për pjesën verifikuese në lexim të fjalëve. Këto korniza gjenden në pjesën e fundit të këtij kapitulli. Për diktimin e alfabetit, shkronja e saktë është e fryrë. Është mirë që të ngjyrosen shkronjat e sakta, ngase kështu më shpejt mund të bëhet korigjimi. Gjithashtu edhe për leximin e fjalëve, përgjigjurja e sakt është e fryrë. Fjalët e përkthyer në norvegjishte gjenden nën fjalët-detyrat. Se cilat shkronja janë shkronja të sakta kur nxënësi ka bërë lidhjenë e shkronjave dhe shkrimin e shkronjës së parë dhe të fundit del nga vet instruksioni i dhënë. Mirpo, në fund të kapitullit është dhënë një pasqyrë për pjesët verifikuese "Për të shkruar shkronjën e parë dhe të fundit". Kjo pasqyrë është dhënë me qëllim që mësuesit ti lehtësojë punën. Shkronjat e dhëna në formë rrotullimi pasqyrë janë llogaritë që më parë si gabim, edhe pse është krejt normale që nxënësit të bëjnë rrotullimin e shkronjave qysh në start. Shkronjat të cilat nuk janë të sakta, por të cilat na tregojnë se nxënësit janë në gjendje të dëgjojnë tingullin e shkronjës, në këtë rast janë të llogarituara si gabime. Me këtë rast, iu është bërë e padrejtë nxënësve me gjuhë vietnamezishte dhe urdu. Për këtë problematikë është shkruar në pjesën e fundit të seciles pjesë verifikuese.

Pjesët verifikuese nuk janë të vështira njësoj për të gjitha gjuhët

Duhet të kesh kujdes se shënimet (rezultatet) janë të ndryshme për secilën gjuhë. Kjo është pasojë e dallimeve në sistemin e shkrimit të gjuhës. Mirpo nuk është largë mendje, se rezultati mund të mvaret edhe nga numri i tërsishëm i orëve të cilat nxënësi i ka shfrytëzuar me rastin e mësimin të shkrim - leximit, çfarë ka qenë ky mësim apo edhe nga fakti se sa kanë punuar prindërit me nxënësit. Për të mos u keqkuptuar rezultatin, duhet të kemi njohuri mbi sistemin e shkrimit të gjuhës së nxënësit si dhe çfarë ishte të lexuarit e nxënësit në start.

Ortografita e tejdukshme dhe jo të tejdukshme

Në disa sisteme gjuhësorë të shkrimit, raporti në mes shkronjës dhe tingullit gjuhësor³ është i qartë. Një shembull i mirë për një qartësi të këtillë ortografike është gjuha turqishte. Një shkronjë në të shumtën e rasteve lexohet vetëm në një mënyrë. Të marrim p.sh. shkronjën 'c'⁴. Në turqishte kjo shkronjë lexohet gjithnjë në të njëjtën mënyrë pavarësisht se pranë ciles shkronjë gjendet ajo. Dhe, nuk ka asnjë shkronjë tjetër turqishte e cila është e ndërlidhur me shkronjën 'c'⁵. Në gjuhën norvegjishte është paksa më ndryshe me shkronjën 'c'. Kjo shkronjë mund të shqiptohet qoftë si 's' në emrin Cecilie, qoftë si 'k' në emrin Carl. Nëse një nxënës duhet të shkruaj shkronjën '-k' në norvegjishte pa e ditur se cila shkronjë është ajo e sakta, nxënësja/nxënësi mund ta zgjidhë vet se a do ta shkruaj shkronjën 'k' apo 'c'. Gjuha turqishte mbartë në veti

³ Për të demonstruar një tingullgjuhësorë në gjuhën norvegjishte, mund të provohet emri i shkronjës pa e shqiptuar zanoren. Tingulli i shkronjës 'p' do të jetë si 'pø', i shqiptuar si zanore e shkurt.

⁴ Në këtë udhëzim, nëse është fjala për shkronjat, fjalët dhe fjalitë atëherë ato do të shkruhen në mes të këtyre shenjave ' ' Kjo është e zakonshme në hulumtime gjuhësorë. Kjo duket pak si penguese p.sh. në gjuhën vietnamezishte kur për shkronja përdoren shenja vokale dhe toni të posaçme ortografike. Në diskutimet për detyrat Diktim shkronjash, janë përdorë vetëm shkronjat e mëdha. Kur fjalët norvegjishte vihen nën thojza nuk përdoren shenja ngase mund të vije deri te keqkuptimi. Fjalët urdu nuk janë të potencuara në tekstin norvegjez ngase kjo do të ishte penguese.

⁵ Është po i njëjti tingull gjuhësor sikurse tingulli -g në emrin George në gjuhën anglishte ose tingulli -j në fjalën journalist (gazetar).

Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene

Vær oppmerksom på at det er forskjellige skåringer for hvert språk. Det kommer sannsynligvis for en stor del av forskjellene i skriftsystemene. Men en kan ikke se bort fra at dette også kan ha noe å gjøre med antall timer elevene får til lese- og skriveopplæring, hva slags opplæring de får og hvilken sjanse foreldrene har til å støtte og hjelpe i leseinnlæringen. For at elevenes skårer ikke skal bli misforstått, er det viktig å vite hvordan skriftsystemet kan påvirke hvordan elevene leser og skriver i starten.

Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier

I noen skriftsystemer er det et éntydig forhold mellom en bokstav og den språklyden³ som knyttes til bokstaven. Et godt eksempel på en éntydig ortografi er tyrkisk. En bestemt bokstav kan stort sett bare leses på én måte. Ta for eksempel bokstaven 'c'⁴. På tyrkisk leses denne bokstaven grovt sagt på samme måte, uansett hvilke bokstaver den står sammen med. Og det er ingen andre bokstaver på tyrkisk som knyttes til den lyden som hører til 'c'⁵. På norsk er det annerledes med 'c'. Den kan uttales enten som 's' i navnet Cecilie, eller som 'k' i navnet Carl. Og skal en elev skrive en 'k'-lyd på norsk, uten å vite hvilken bokstav som er den riktige, kan hun eller han velge mellom bokstavene 'k' og 'c'. Tyrkisk er derfor mer forutsigbart og en sier det er mer gjennomsiktig enn norsk.

Å ha to bokstaver å velge mellom for 'k'-lyden, nemlig 'k' og 'c', har også elever som skal skrive vietnamesisk. Forholdet er ikke éntydig, slik som på tyrkisk. Det betyr at det er lettere å skrive feil i starten, før ordet har vært lest noen ganger og er blitt kjent. Et språk som regnes som svært flertydig og derfor vanskeligere å forutsi for elever som lærer å lese og skrive, er engelsk. Forskjellen på engelsk og tysk for begynnerlesere har vært studert. Engelsklesende elever leser mer feil enn de tyske. Urdu er heller ikke éntydig, fordi en bokstav som for eksempel, ج (vav), kan leses som norsk 'v', 'o' eller 'å', mens چ (choti-je) kan leses som 'j', 'i' eller 'e'. I tillegg er det flere måter å skrive de bokstavene som tilsvare norske 'z-', 's-' og 't'-lyder på. Og fordi korte vokaler i ordene ikke blir skrevet på urdu, blir det flere mulige måter å lese et skrevet ord på. En må i større grad bruke den sammenhengen ordene står i, for å forstå hvilket ord det skal være, på urdu.

Albansk og tyrkisk har så godt som éntydige ortografier, selv om dobbelt-bokstavene 'xh' og 'gj' for Kosova-albanere høres ut som om de står for den samme språklyden.

³ For å demonstrere en språklyd på norsk, kan en prøve å si bokstavnavnet uten å uttale vokalen i navnet. Lyden til bokstaven 'p' blir omtrent som 'pø', sagt med kort vokal.

⁴ I denne veiledningen skrives bokstaver, ord og setninger mellom disse to tegnene ' ' når det er snakk om dem. Det er vanlig innen språkforskning. Det kan kanskje virke forvirrende når det blir gjort for bokstaver på vietnamesisk, fordi det brukes ekstra vokaltegn og tonetegn i denne ortografien. I diskusjonen av delprøven Bokstavediktat brukes det store bokstaver når det er snakk om bokstaver fordi det er dette som brukes i denne delprøven. Når norske ord står i parentes, brukes ikke tegn for at dette er ord fordi det ikke skulle være til å misforstå. Urdu ord og bokstaver er heller ikke markerte i den norske teksten fordi det vil virke forvirrende.

⁵ Det er den samme språklyden som g-lyden i navnet George på engelsk.

parathënie bartëse, andaj gjuha turqishte është gjuhë më e tejdukshme se norvegjishtja. Mundësinë e zgjedhjes së njerës nga dy shkronjat 'k' ose 'c' për tingullin 'k' e kanë edhe nxënës që shkruajnë në gjuhën vietnamezishte. Kjo mardhënjë nuk është e qartë sikur në gjuhën turqishte. Kjo don të thotë se është shumë më lehtë të gabohet në fillim, sepse ekziston mundësia që fjala të jetë lexuar që më parë dhe kështu nxënësi e njëfë fjalën. Gjuha e cila llogaritet si një gjuhë shumë shpjeguese është gjuha anglishte. Dallimi në mes gjuhës anglishte dhe gjermane për fillestar në të lexuar është studjuar. Nxënësit me gjuhë anglishte si gjuhë amtare bëjnë më shumë gabime në të lexuar se sa nxënësit në gjuhën gjermane.

Edhe gjuha urdu nuk është gjuhë shpjeguese, sepse p.sh. një shkronjë si p.sh. , (vav), mund të lexohet si 'v', norvegjishte ose si 'o' ose 'å', ndërsa چ (choti-je) mund të lexohet si 'j', 'i' ose 'e'. Në vazhdim ekzistojnë shumë mënyra në të lexuarit e shkronjave të cilat i përshtaten atyre norvegjishte si 'z-', 's-' og 't-'. Për arsye se në gjuhën urdu nuk shkruhen vokalet e shkurtëra, eksistojnë shumë mënyra në të lexuarit e fjalës. Gjatë leximit të fjalëve në gjuhën urdu, duhet kuptuar ndërlidhmërinë e fjalëve në mes vedi për të mund me e kuptu kuptimin e fjalës. Shqipja dhe turqishtja janë gjuhë të mira shpjeguese ortografike, edhe pse shkronjat e përbëra 'xh' dhe 'gj' shqiptarët e Kosovës i dëgjojnë si tinguj gjuhësor identik. Përkundrazi, gjuha vietnamezishte nuk është gjuhë shpjeguese. Shumë shkronja janë të ndërlidhura me një tingull jo vetëm me 'k' dhe 'c', por gjithashtu edhe me 'i' og 'y'. Në vazhdim, gjuha vietnamezishte ka edhe të ashtuquajturin artikulum të dyfishtë. P.sh. shkronja 'c' në fund të fjalës prapa vokaleve të shquara shqiptohet si një kombinim i shkronjave 'k' dhe 'p'⁶. Nga njëra anë mund të thuhet se shkronja 'c' gjithashtu përfaqëson një tingull -'p' pranë tingullit -'k'.

Somalishtja është relativisht shpjeguese, mirpo mësuesja/mësuesi e din se në gjuhën somalezishte qdo simbol vokalesh përfaqëson tingujë gjuhësor që mund të kupëtohet si dy vokale të ndryshme. Për shumë nxënës me gjuhë somalezishte dhe norvegjezë të painformuar tingulli -'oo' në fjalët 'maroodi' do të dëgjohej sikur një -'ø' tingull, ndërsa tingulli -'oo' në fjalën 'roob' i ngjanë tingullit -'å'.

Leksiku i nxënësve

Verifikimi është bërë edhe më herët. Ky verifikim ishte verifikim provues me disa nxënës në pranverën e vitit 2000 dhe 2001. Kjo është bërë me qëllim që nxënësit të mundën me i përkujtu fjalët. Shumica e fjalëve të dhëna në pjesën e detyrave në lexim fjalësh janë përdor edhe në pjesën e detyrave diktimit fjalësh si dhe në detyrat ku nxënësit duhet të shkruajnë shkronjën e parë dhe të fundit në fjalë. Edhe kjo është bërë me qëllim që nxënësit të përkujtojnë fjalët. Nga shkak se nxënësit janë në pozitë minoritare gjuhësorë, është vështirë të jemi plotësisht të sigurt se nxënësit kuptojnë fjalët e dhëna në verifikim. Për këtë arsye në këtë pjesë të detyrave bëhet më shumë verifikimi i leksikut të fjalëve se sa i aftësive të të lexuarit. Më gjërësisht për këtë dukuri mund të lexosh në komentimin e instrukcioneve për verifikim nxënësve të klasve të treta që ka të bëjë mbi dialektin dhe gjuhën standarde.

Dysleksia dhe vështirësitë specifike

Verifikimi bëhet me qëllim që të zbulohen rastet e nxënësve të cilët kanë problem në shkrim – lexim. Kjo duhet të bëhet sa më herët që të jetë e mundur. Dysleksia është një lloj problemi në të shkruar dhe në të lexuar. Sa çka është në të vërtetë dysleksia dhe cilët

⁶ Olaf Husby (1991) shkruan mbi këtë në grammatikën e ti vietnamezishte.

Vietnamesisk er derimot ikke så entydig. Flere bokstaver kobles til den samme språklyden, ikke bare 'k' og 'c', men også 'i' og 'y'. I tillegg har vietnamesisk noe som kalles dobbel artikulasjon. Det betyr for eksempel at bokstaven 'c' i slutten av ord etter bestemte vokaler uttales som en kombinasjon av 'k' og 'p'⁶. På en måte kan en si at bokstaven 'c' også representerer en 'p'-lyd ved siden av 'k'-lyden i dette tilfellet.

Somali er relativt entydig, men lærere kan vite at på somali kan hvert vokaltegn representere språklyder som kan oppfattes som to forskjellige vokaler. For mange somalitalende elever og enspråklige nordmenn vil 'oo'-lyden i ordet 'maroodi', høres ut som en norsk 'ø'-lyd, mens 'oo'-lyden i ordet 'roob' ligner mer på en norsk 'å'-lyd.

Elevenes ordforråd

Prøvene er prøvd på på flere elever på forhånd, før utprøvingene våren 2000 og 2001. Det har vært for å sikre at elevene skal kjenne ordene. Flere av ordene som brukes i ordlesingsoppgavene er også brukt i bokstavdikaten og i prøvene der elevene skal skrive første og siste bokstav i et ord. Det er også for å sikre at ordene skal være kjente. Men fordi elevene befinner seg i en språklig minoritetssituasjon, er det vanskelig å sikre at alle elevene faktisk kjenner de ordene som står i prøvene. Dersom elevene ikke kjenner ordene, kartlegger disse prøvene i større grad ordforråd enn leseferdighet. Se forøvrig kommentarene under instruksjonen til tredjeklasseprøven om dialekt og standardspråk.

Dysleksi og spesifikke vansker

Prøvene er laget for at elever med lese- og skriveproblemer skal kunne oppdages og få hjelp tidlig. En type lese- og skriveproblem kalles for dysleksi. Hva dysleksi egentlig er, og hvilke elever det er som har dette problemet, diskuteres fortsatt blant forskere og fagfolk. Men det er i dag forholdsvis stor enighet om at dette lese- og skriveproblemet for mange elever handler om å ha vanskeligheter med noen av de minste bitene i språket⁷. Det er snakk om å ha problemer med å oppfatte språklyder og forhold knyttet til disse språklydene. Men det snakkes også om problemer med mer generelle informasjonsprosesser og mulige problemer med å bearbeide synsinntrykk i hjernen. At det finnes et lese- og skriveproblem som skyldes biologiske forhold i hjernen, og at dette problemet ser ut til å kunne arves, er det også overveiende stor enighet om. Noen fagfolk snakker om *spesifikke* lese- og skrivevansker. Ordet 'spesifikke' er brukt for å skille mellom det å bare ha problemer med lesing og skrivning på et biologiske grunnlag, og det å ha en kombinasjon av problemer som også kan ha andre årsaker.

Det har vært vanlig å snakke om dysleksi der hvor elevene ikke har tilleggsproblemer. Men en slik avgrensning diskuteres blant fagfolk i dag. Omfanget av vansker, og hvordan den enkelte eleven rammes, er ikke den samme for alle. Men det viktigste er at det nytter å gjøre noe for de aller fleste av elevene med lese- og skriveproblemer. Les mer om hva en kan gjøre, i heftet Tiltak og idéer.

⁶ Olaf Husby (1991) skriver om dette i sin vietnamesiske grammatikk.

⁷ Høien (1999), Snowling og Nation (1997)

janë ata nxënës që kanë këtë problem ende është në diskutim e sipër në mes shkenëctarve. Mirpo, për këtë dukuri gati të gjithë shkenctarët janë të pajtimit se ky problem i shkrim – leximit për shumicën e nxënësve paraqet vështirësitë të cilat kanë të bëjnë me pjesët më të imta gjuhësorë⁷. Flitet se problemi qëndron në kuptimin e tingujve gjuhësorë si dhe raporti i tingujvet gjuhësorë. Mirpo shkenctarët thonë se qëndron edhe një problem tjetër i cili ka të bëjë me proceset e përgjithme informative dhe probleme tjera të mundshme në përpunimin perceptiv në tru. Nuk është larg mendjes se ky problem i shkrim – leximit ka bazë në biologjinë e trurit dhe se kjo dukuri është dukuri trashëguuese. Disa shkenctarë flasin edhe për dukurinë e vështirësive specifike të shkrim – leximit. Fjala ‘specifike’ këtu përdoret për të ndarë problemin i cili ka bazë biologjike në të lexuar dhe në shkruar nga problemi tjetër që mund të jet kombinim i rrethanave dhe arsyeve tjera.

Dikur më parë ishte e zakonshme të flitej për dysleksi kur nxënësit nuk kishin ndonjë problem tjetër shtesë. Mirpo një ndarje e këtillë ende është diskutim i zjartrë në mesin e shkenctarve të ndryshëm. Tërsia e problemeve nga të cilat lëngon një nxënës nuk donë të thotë se është e njëjtë për të gjithë nxënësit. Mirpo, gjithmonë ia vlenë që të punohet me nxënës të cilat kanë këtë problem në shkrim – lexim. Në pjesën që ka të bëjë me masat lexo pjesën se çka duhet bërë në këto raste.

Dysleksia - vështirësi fonologjike, vështirësitë në zbërthimin e fjalëve dhe problemet me nyjet në procesin e të lexuarit?

Është e zakonshme që të lexuarit dhe të shkruarit të vështrohen dhe të konsiderohen si procese. Shumica e fëmijve qysh në fëmirinë e hershme mësojnë se çka janë librat, shkrimi dhe teksti. Më vonë ata mësojnë se çka janë shkrimet. Të shiquarit gjatë të lexuarit është një proces shumë i komplikuar. Ky proces fillon me të parë tekstin dhe zgjatë derisa fjala ose fjalët të lexohen qoftë me zë qoftë në heshtje. Kërkesë e zakonshme është që pastaj fjala edhe të kuptohet dhe kështu ky proces quhet lexim.

Mënyra për definim të dysleksisë është se nxënësi ka probleme në leximin e fjalëve. Se si nxënësi i lexon fjalët është me rëndësi primare. Atëherë mund të thuhet se nxënësi ka probleme me nyje të ndryshme në përgjithsi dhe në veçanti në procesin e të lexuarit të fjalëve⁸. Të gjithë fillestarët kur fillojnë me lexim, në të shumtën e rasteve kanë problem me lexim. Dhe shi për këtë, është e vështirë të dallojmë dysleksiatët dhe fillestarët nga njëri-tjetri. Disa prej gabimeve të cilat i bëjnë nxënësit janë krejt normale në të nxënit e shkrim – leximit. Mirpo, nxënësit me dysleksi kanë probleme në shkrim – lexim pamvarsisht se sa punojnë dhe si punojnë në të nxënit e shkrim – leximit. Nxënësit me dysleksi ngecin nga nxënësit tjerë në zhvillimin e të lexuarit dhe të shkruarit. ata punojnë më ngadal dhe do të kenë shumë më shumë gabime në raport me nxënësit tjerë. Këta nxënës, për një kohë të gjatë do të kenë probleme të dëgjojnë dallimin në mes tingujve të ndryshëm të shkronjave, do të kenë probleme në mbajtjen në mendje se cili tingull i përket ciles shkronjë dhe do të kenë probleme në lidhjen e shkronjave të tingujve në fjalë.

Ky problem me tinguj të shkronjave quhet problem fonologjik. Kjo nuk don të thot se nxënësi i cili ka probleme fonologjike të mos jet në mundësi ti shqiptojë tingujt e ndryshëm. Nxënësi me gjuhë turqishte për një kohë të gjatë në vend se të thotë ‘ayakkabı’ do të thotë ‘ayakkabı’. Mirpo ky nxënës nuk ka kurrfar problemi në

⁷ Høien (1999), Snowling dhe Nation (1997)

⁸ Modelet për lexim gjithashtu diskutohen. Po sikur të përfshihet këtu ky material, atëherë ky material do të ishte mjaft voluminoz, andaj shif p.sh. Oftedal (2000).

Dysleksi - fonologiske vansker, ordavkodingsvansker og problemer med ledd i en leseprosess?

Det er vanlig å se på lesing og skriving som prosesser. For det første er det utviklingsprosesser. Mange barn lærer seg tidlig i livet hva bøker, skrift og tekst handler om. Etterhvert lærer mange barn seg også hva skrifttegn er for noe. For det andre regner en at det som forgår i øyeblikket, når en person leser, også er en komplisert prosess. Denne prosessen starter idet øyet ser teksten og varer til ordet, eller ordene som står i teksten, blir lest høyt eller innenat. Et vanlig krav er at ordene også i en viss grad skal bli forstått, for at en skal kalle prosessen for lesing. En regner at det er mye som foregår samtidig under denne lese- og avkodingsprosessen.

En måte å definere dyslektikere på, er å si at det er elever som har problemer med å lese ord. Å se på hvordan elever leser enkeltord, blir derfor viktig. En tenker seg da at de kan ha problemer i forskjellige ledd i, eller deler av, en ordlesingsprosess⁸. Fordi alle begynnerlesere som oftest har litt problemer i starten, er det ikke så lett å skille dyslektiske elever og begynnerlesere fra hverandre ved ordlesing, nettopp i starten. Noen feil elever gjør, kan dessuten være tegn på en normal og god lese- og skriveutvikling. Men et poeng er at elevene med dysleksi har lese- og skriveproblemer, selv om de blir undervist på den samme måten, og jobber like hardt som dem som ikke har problemer. Dyslektiske elever vil ofte kunne kjennes ved at de kommer senere i gang med leseutviklingen enn andre, de vil arbeide langsommere og ha flere feil enn andre. De vil lenge kunne ha problemer med å høre forskjell på enkelte bokstavlyder, ha problemer med å huske hvilken lyd som hører til hvilken bokstav, og ha problemer med å hekte sammen bokstavlyder til ord.

En kaller bokstavlydproblemer for fonologiske problemer. Men det betyr ikke at elever med fonologiske problemer ikke kan uttale enkeltlyder. En skoleelev kan si 'ayakbaki' istedenfor 'ayakkabi' på tyrkisk langt opp i skolealder. Men en slik elev vil ikke ha problemer med å uttale de lydene som er i dette ordet hver for seg. Eleven vil trolig kunne si ordet riktig etter at noen har sagt biter av det etter hverandre, langsomt og tydelig, først. Grunnen til at en slik elev har sagt ordet feil, kan være fordi det har vært vanskelig å oppfatte og holde fast på lydsammensetningen i dette ordet. Noen elever kan på denne måten ha større problemer enn andre med å få tak i og gjenta litt kompliserte ord, selv om de har hørt ordene flere ganger.

Problemer med å oppfatte og huske lange ord kan også skyldes at eleven har større vansker enn vanlig med å holde fast flere biter av språket på én gang. En snakker da om problemer med en hukommelse som gjelder språklig og foreløpig informasjon. Denne hukommelsen tenker en seg at jobber ut fra fonologiske prosesser. Arbeidsminneproblemer er det faglige uttrykket for slike vansker.

Etterhvert er en også blitt mer oppmerksom på at elever med lese- og skriveproblemer kan ha problemer med å hente opp det riktige ordet fra hukommelsen og komme på selv kjente ord i rask rekkefølge. I det siste tilfellet kan det være vanskelig å høre at elevene strever med språklyder ut fra hvordan de leser og skriver. Det går bare ekstra langsomt når de jobber med å lese og skrive. Noen elever med lese- og skrive-

⁸ Modeller for lesing diskuteres selvfølgelig også. Det blir for omfattende å gå inn på her, men se f.eks. Oftedal (2000) og Høien og Lundberg (2000).

shqiptimin e seciles shkronjë veç e veç. Nxënësi do të mund ta thotë këtë fjalë po që se dikush i ndihmon në ndarjen dhe shqiptimin fjalës në pjesë të vogla. Arsye se pse nxënësi e ka shqiptuar gabimisht këtë fjalë është se ai ka patur problem në kuptimin bashkërenditës të tingujve në fjalë. Disa nga nxënësit mund ti kenë këto probleme dhe ndonjëri nga ta mund të ketë edhe vështërsi për një kohë të gjatë në përsëritje të fjalëve edhe pse fjalët për ta nuk janë të panjohura. Problemi me kujtesën dhe në përsëritjen e fjalëve të gjata mund të fshihet dhe të qëndron pas asaj se nxënësi ka vështirësi që përnjëherazi ti ndërlihdë ngusht në mes vedi pjesët e imta gjuhësorë. Këtu është fjala për problemin e kujteses të informacionit momental gjuhësor. Kjo kujtesë rrjedh nga puna dhe veprimi i proceseve fonologjike. Problemi i punës së kujteses është formulimi shkenëcor për këtë vështirësi.

Pastaj është vërtetëuar se nxënësit me probleme në shkrim – lexim mund të kenë probleme me nxjerrjen e fjalës nga kujtesa dhe shpejt dhe radhazi të vi vet deri te fjala e njohur. Në këto raste mund ta kemi të vështirë që të dëgjojmë në bazë të leximit dhe shkrimit se cilat janë vështirësit e nxënësit në shqiptimin e tingujve gjuhësor. Në këto raste, nxënësit shfrytëzojnë kohë më të gjatë gjatë punës me shkrim - lexim. Disa nga nxënësit me probleme në shkrim – lexim kanë probleme në dallimin dhe kuptimin e tingujve gjuhësor dhe të paramendojnë formën shqiptuese të fjalës. Nëse është në pyetje ky fenomen atëherë fjala është për problem të dyfisht (double deficit)⁹.

Dysleksia dhe dygjuhësia?

A është dysleksi kur një nxënës me një gjuhë tjetër amtare ka probleme në shkrim – lexim në gjuhën norvegjishte? Përgjigjja në të shumtën e rasteve është: “jo, tani për tani”. Si fillestar është vështirë të lexohet në një gjuhë tjetër kur fjalët nuk kuptohen dhe tingujt gjuhësor janë të ndryshëm. Një lexim i këtillë mund të jet mekanikk dhe me ndërprerje. Mirpo nga ky problem vuajnë të gjithë dhe thuhet se ky problem është i zakonshëm për të gjithë në këto situatash. Pra, është fjala për problemin e situatës së gjuhës së dytë. Njohja e leksikut norvegjez, gramatikes, tingujve gjuhësor dhe shqiptimi do të jenë ndihmësë e dukshme. Të gjitha këto janë probleme pedagogjike krejtësisht tjera e jo dysleksi. Nëse p.sh. nxënësi me gjuhë turqishte për një kohë të gjatë shkruan në norvegjisht fjalën ‘borormun’ në vend se ta shkruaj ‘broren min’ nuk mund të themi se fjala është për dysleksi. Kjo është krejt normale. Mirpo nëse për një kohë të gjatë përsëritet dhe nuk përmirësohet ky problem atëherë këtu ka vend për brengosje.

Po nëse një nxënës ka dysleksi në gjuhën e tij të parë (amtare) a ekziston mundësia që ai të ketë probleme në shkrim – lexim edhe në gjuhën norvegjishte? Si përvoja po ashtu edhe teoria tregojnë “se në të shumtën e rasteve po”, mirpo kjo dysleksi vie në shprehje paksa ma ndryshe në gjuhën norvegjishte se sa në gjuhën e tij amtare. Kjo mvaret nga ortografia dhe nga struktura gjuhësorë e gjuhës së tij amtare krahasuar me gjuhën norvegjishte. Pastaj kjo mvaret edhe nga fakti se sa dhe si do të jet në gjendje nxënësi të përmirsoj të lexuarit në gjuhën e tij amtare. Një pjesë e aftësive në të lexuar mund të bartëet nga gjuha e parë e nxënësit. Shkenctarët shpjegojnë se sa e madhe është kjo bartjeje. Shumë dysleksar në gjuhën norvegjishte kanë ngurosur të fillojnë me shkrim – lexim sepse ata kishin filluar me një gjuhë të huaj, gjuhën anglishte.

Çfarë do të nxirret për nxënësit me rastin e verifikimit të tyre?

Verifikimet e pjesërishtme me rastin e verifikimit do të tentojnë të vlerësojnë gjërat të cilat kanë të bëjnë me lexim. Katër pjesët e para të pjesës verifikuese për nxënës të

⁹ Elbro (1990)

problemer har både problemer med å skille og oppfatte språklyder og å hente opp ordenes lydmessige form. Da snakkes det om et dobbelt-problem (double deficit)⁹.

Dysleksi og to språk?

Er det dysleksi når en elev med et annet førstespråk enn norsk har problemer med å lese og skrive på norsk? Svaret er oftest: “nei, ikke uten videre”. I en startfase er det ofte vanskelig å lese på et språk der ordene er ukjente, og språklydene er andre enn dem en selv bruker. En slik lesing kan fort bli mekanisk og hakkete. Men dette er et problem som rammer alle i den samme situasjonen. Og det er andrespråkssituasjonen som da er problemet. Kjennskap til norsk ordforråd, grammatikk, språklyder og uttale vil sannsynligvis hjelpe. Den pedagogiske hjelpen her, må derfor bli en annen enn om problemet er dysleksi. Om eleven i en periode skriver norsk med påvirkning fra førstespråket, for eksempel ‘borormun’ istedenfor ‘broren min’ på tyrkisk, er heller ikke dette dysleksi. Det regnes som normalt. Men hvis skrivemåten etterhvert ikke nærmer seg norsk skrivemåte, kan det være grunn til bekymring.

Om en elev har dysleksi på førstespråket (morsmålet) vil eleven da også ha lese- og skriveproblemer på norsk? Både erfaring og teoretiske forklaringer sier: “ja, stort sett”, men dysleksien kan komme til uttrykk på en annen måte på norsk enn på morsmålet. Det kommer blant annet an på morsmålets ortografi og hvordan morsmålet er laget, sammenlignet med norsk. Trolig kommer det også an på hvor godt eleven etterhvert mestrer lesingen på førstespråket. En del leseferdighet kan overføres. Forskerne diskuterer hvor mye. Men mange énspråklig norsk dyslektiker har sukket over å begynne å streve med lesing og skrivning på nytt, fordi de har begynt med fremmedspråket engelsk.

Antakelsen at dysleksien vil vise seg på begge språkene, er bakgrunnen for at det kan være en hjelp å undersøke elevenes leseferdigheter også på norsk. Forutsetningen er da at elevene har et minimum av kjennskap til norsk, og ikke vil få en følelse av nederlag ved at en kartlegger dem, også på norsk.

Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?

Delp prøvene skal prøve å måle om elevene kan ting som har sammenheng med lesing. De fire første delp prøvene for andre klasse krever ikke at elevene kan lese eller å skrive flytende. Delp prøvene skal måle om elevene kan kjenne igjen bokstaver og oppfatte språklyder i ord. Prøvene skal i stor grad forsøke å avspeile fonologiske ferdigheter. Ordlesingsoppgavene skal måle hvor godt elevene kan lese enkelt-ordene.

Bokstavdiktaten prøver ikke å kartlegge om elevene kan alfabetet på rams. En leseforsker (Geva 2000) har undersøkt elever som lærer å lese på to språk samtidig. Hun har funnet at elever som kan ett alfabet allerede, ser ut til å overføre kunnskapen uten å lære neste alfabet på rams. Å ikke kunne rekkefølgen på et bestemt alfabet, er derfor ikke noe tegn på problemer for tospråklige elever. Men de fleste elever vil etterhvert lære å kjenne igjen, kunne navnet på og høre forskjell på bokstavene. Bokstavene i prøven er satt opp slik at elevene kan bli lurt av bokstaver som ligner på den læreren sier, enten fordi bokstavene er like i utseende, eller fordi bokstavnavnene høres like ut.

⁹ Elbro (1990)

klasëve të dyta nuk kërkojnë që nxënësit të lexojë apo të shkruaj rrjedhshëm. Këto pjesë verifikuese do të bëjnë vlerësimin se sa është në gjendje nxënësi të njohë shkronjat dhe tingujt në fjalë. Verifikimi do të bëjë tentim të zbulojë aftësitë fonologjike. Detyrat në të lexuar do të vlerësojnë se si lexon nxënësi fjalët e thjeshta.

Diktimi i shkronjave nuk ka për qëllim të nxjerrë se a e din nxënësi alfabetin përmendësh. Një hulumtues për lexim (Geva 2000) ka hulumtuar nxënës të cilit ishin duke mësuar leximin në dy gjuhë në të njejtën kohë. Ajo ka përfunduar se nëse një nxënës e din alfabetin në gjuhën e vet amtare, atëherë ai nxënës do ta bartë këtë njohuri në gjuhën tjetër pa e mësuar përmendësh alfabetin e gjuhës tjetër. Për nxënës dygjuhësor nuk paraqet ndonjë problem fakti se ata nuk e dijnë alfabetin sipas rradhës. Mirpo shumica e këtyre nxënësve mësohen në ndërkohë ti njohin dhe ti dijnë dallimet në mes shkronjave. Shkronjat në detyra në dukje janë dhënë si shkronja mashtruese qoft me ngjajshmëri në njetjetrën qoftë me shqiptim. Në shkollën norvegjishte është traditë që me arstin e mësimin të lexuarit, nxënësit të jenë plotësisht të vetëdijshëm në ndërlidhjen e tingujve me shkronja. Kjo vlenë për sistemin e shkronjave që kanë bazë në tingujt gjuhësorë, njësoj sikur në ortografinë latine dhe arabe. Kur nxënësi të dëgjojnë tingujt në fjalë, është e dëshirueshme që ata të dëgjojnë edhe radhitjen edhe ndërlidhjen e këtyre tingujve. Kur nxënësi të lexojë, është e dëshirueshme që nxënësi të tërheqë dhe të ndërlidhë shkronjat dhe kështu të formojë fjalë.

Ekziston lidhja në mes tingullit gjuhësorë për të cilën ekziston shkronja dhe emri i shkronjës. Tingujt është fare lehtë të demonstrohen për shkronja e për të cilat duhet të kalojë një kohë për të mësuar shqiptimin e tyre. Kjo vlenë për të gjitha zanoret. Bashkëtingëlloret dhe gjysëmzanoret, si p.sh. 'j', 'l', 's', 'f', 'm' dhe 'r' është fare lehtë të demonstrohen. Në gjuhën shqipe emri i shkronjave është shumë i ngjajshëm me me tingujt që i reprezentojnë. Në gjuhën turqishte, gjithashtu emri i shkronjave është mjaft kosistent me shkronjat që i reprezentojnë. Shkronjat 'k', 'l', 'm', 'n' dhe 'r' quhen 'ke', 'le', 'me', 'ne', dhe 're' e jo 'kâ', 'el', 'em', 'en' dhe 'er'. Nëse nxënësi, pasi që të ketë mësuar shkrim-leximin fillestar i përzinë shkronjat të cilat i ngjajnë njëra-tjetres në tingull, atëherë kjo ka të ngjarë që nxënësi të ketë probleme fonologjike.

Këto dy pjesë verifikuese të cilat kanë të bëjnë me gjetjen dhe shkruarjen e shkronjës në fillim dhe në fund të fjalës, kanë për qëllim që të nxjerrin njohuri se sa është vetëdija fonologjike dhe zhvillimi i kuptimit të tingullit të nxënësit. Se si është e krijuar gjuha në ndërlidhjen e tingujve në atë gjuhë nxënësi do ta dëshmojë me rastin e kuptimit të tingujve në fjalë. Në gjuhën turqishte bashkëtingllorja e fundit në fjalë është më e rëndësishmja ngase aty edhe bie kuptimi i fjalës. Këtu bashkëtingllorja mund të ndrrohet nëse është fjala për ngjarje të shumta në fjalë. Kjo na shpjegon se nxënësit në gjuhën turqishte krahasuar me nxënës në gjuhën anglishte i kuptojnë më shpejtë tingujt e fundit në fjalë.

Në përgjithësi, llogaritet se zhvillimi fonologjik fillon së pari me kuptimin e pjesës së parë të të tingujve/shkronjave, pastaj pjesës së fundit të tingujve/shkronjave dhe në fund tingujt/shkronjat e mesit të fjalës¹⁰. Kjo edhe kërkohet në pjesën e detyrave. Shkalla e vështirësisë tregon edhe mënyrën se si nxënësi ka patur sukses gjatë bërjes së detyrës. Për leximin e fjalëve janë dhënë fjalët e kërkura identike me fjalën e parë dhe të fundit. Nëse nxënësit vejnë kryq në fjalën e cila iu ngjanë fjalëve, atëherë kjo duhet kuptuar se nxënësi ka kuptuar së pari tingujt në fillim të fjalës por jo edhe në mes apo në fund të fjalës. Në verifikimin e nxënësve në gjuhën norvegjishte, material ky i dhënë

¹⁰ Ehri (1998)

Innenfor én tradisjon i norsk leseopplæring regnes det for viktig å gjøre elevene bevisste de språklydene som er knyttet til bokstavene. Det gjelder skriftsystemer som bygger på språklyder, slik latinske og arabiske ortografier gjør. Når elever skal høre lydene i ord, ønsker en at de kan høre rekkefølgen og sammensetningen av slike lyder. Når elevene skal lese, regner en at det er en god hjelp å kunne trekke sammen slike språklyder til ord.

Det er også sammenheng mellom den språklyden bokstaven står for, og navnet på bokstaven. Lydene er lettest å demonstrere for bokstaver som det tar litt tid å uttale. Det gjelder alle vokalene. Konsonanter og halvvokaler, som for eksempel: 'j', 'l', 's', 'f', 'm' og 'r' er også lettere å demonstrere. På albansk er navnet på bokstavene veldig likt språklydene de representerer. På tyrkisk er navnene også mer konsistente enn på norsk. Bokstavene 'k', 'l', 'm', 'n' og 'r' kalles 'ke', 'le', 'me', 'ne', og 're', ikke 'kå', 'el', 'em', 'en' og 'er'. Dersom en elev i stor grad forveksler bokstaver som ligner hverandre i lyd, etter at han eller hun har fått begynneropplæring, kan dette henge sammen med at eleven har fonologiske problemer.

De to delprøvene der elevene skal finne og skrive den første og den siste bokstaven i et gitt ord, blir en måte å måle det som kalles fonologisk bevissthet eller lydutvikling på. Hvordan språk er satt sammen lydmessig kan ha noe å si for hvor lett elevene oppfatter lydene i ord. På tyrkisk er konsonanten sist i stavelsen viktig fordi det er sist i stavelsen nye endelser hektes på. Konsonanten her kan også forandre seg når det hektes nye endelser på ordet. Dette kan være en forklaring på at tyrkiske barn ser ut til å kunne oppfatte siste lyd i et ord tidligere enn engelsktalende barn.

Generelt regner en at den fonologiske utviklingen går fra å oppfatte første, så siste og etterhvert lydene/bokstavene i midten av et ord¹⁰. Dette har bestemt rekkefølgen av delprøvene. Denne vanskegraden ser også ut til å stemme med hvordan elevene har greid oppgavene. For ordlesing er det lagt inn ord som starter og slutter likt med det ordet som er riktig. Krysser elevene av for slike ord som ligner, kan dette tolkes som at elevene oppfatter lydene først i ord, men kanskje ikke sist i og i midten av ord. I den norske kartleggingsprøven utgitt av Læringssentret (Kartlegging av leseferdighet, 2. klasse, 2000) tilsvarer orddiktatene delprøvene å skrive første og siste bokstav i et ord. Men den norske diktaten er generelt vanskeligere for elevene, fordi det kreves at de skal skrive hele ordet rett, for å få oppgaven rett.

Tredjeklasseprøvene skal prøve å måle hvor godt elevene kan lese tekst. For tredje klasse er det også tatt med en delprøve som skal måle hvor godt elevene kan lese og oppfatte enkeltord. Det er delprøven Ordkjeder.

Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?

Alle som bruker disse prøvene, må vite at dette er rådgivende, og ikke grenser basert på standardiserte utvalg. For det første er ikke elevene trukket tilfeldig. Det er valgt ut etter det som har vært praktisk mulig. Det er ikke mulig å si sikkert at disse elevene representerer alle de tospråklige elevene som får leseopplæring på de fem språkene. For det andre er det relativt få elever med i undersøkelsen. Det gjelder somali-elever, særlig i tredje klasse. For det tredje er det spørsmål om prøvene fanger opp det de skal. Det gjelder både leseferdighet og dem som har problemer. Fordi prøvene bygger på de

¹⁰ Ehri (1998)

nga Qendra e mësim (Læringssentret) – “Verifikimi i aftësisë së të lexuarit për nxënës të klasës së 2- të vitit 2000”, diktimi i fjalëve i përgjigjet kërkesës për të shkruar shkronjën e parë dhe të fundit në fjalë. Në përgjithësi diktimi në gjuhën norvegjishte është më i vështirë, sepse nga nxënësit kërkohet ta shkruajnë fjalën korrekte ngase vetëm në këtë mënyrë nxënësi fiton poena. Për nxënës të klasës së tretë, verifikimi bëhet me qëllim që të shifet dhe të vlerësohet se si lexojnë nxënësit dhe si i kuptojnë vjalët veç e veç. Detyrat e dhëna për këtë mbajnë titullin detyra me fjalë zinxhirore.

Sa është i sigurt dhe i sakt verifikimi i nxënësve dygjuhësorë?

Të gjithë ata që bëjnë një verifikim të tillë, duhet ta kenë të qartë se ky verifikim është verifikim këshillëdhënës dhe jo në kufinjë suazash standarde. Mbi të gjitha zgjedhja e nxënësve nuk është bërë rastësisht. Zgjedhja e tyre është bërë ashtu siç ka qenë e mundur praktikisht. Tjetër, nuk mund të thuhet se nxënësit pjesmarrës në verifikim përfaqësojnë të gjithë nxënësit në mësim të këtyre pesë grupeve gjuhësore. E dyta, numri i nxënësve për verifikim është relativisht i vogël. Kjo vlenë posaçërisht për nxënës somalez të klasës së tretë. E treta, është pikpyetje e madhe se a do të mundemi të i mbledhim të gjitha shënimet e duhura në bazë të pyetjeve të dhëna. Kjo e fundit vlenë edhe për aftësinë e të lexuarit të nxënësit dhe për problemet eventuale në shkrim – lexim. Mësuat dygjuhësor më parë kanë treguar për aftësitë e nxënësit në të lexuar dhe kjo e dhënë është relative. Është vështirë të thuhet se me këtë verifikim janë përfshirë të gjithë nxënësit të cilët kanë probleme në shkrim – lexim. Kufinjte e dhënë e të parashtruar janë të përkohshëm. Më vonë do të bëhet hulumtim më i thukët i nxënësve për të cilët ekziston brengosje. Vlerësimi i mësuesit dygjuhësor, vlerësimi i shkollës, masat e caktuara dhe eventualisht brengosja e prindërve do të krahasohet me rezultatin e nxënësit të dalë nga verifikimi në gjuhën amtare dhe nëse është e mundur edhe në gjuhën norvegjishte.

Këta nxënës i përkasin grupit të nxënësve dygjuhësorë, andaj është me rëndësi të dihet se çfarë rezultatesh tregojnë ata edhe në gjuhën norvegjishte. Ka raste kur nxënësi tregon rezultat mbi kufinjë kritik¹¹. Atëherë në këto raste, nuk duhet fare të brengosemi se nxënësi ka probleme në shkrim – lexim në përgjithësi. Mirpo, ka edhe raste kur nxënësi në të dy gjuhët me rastin e verifikimit ka treguar rezultate relativisht të ulta. Nxënësit tjerë nuk kanë arritur ende në nivelin në të cilin mund të bëhet verifikimi në gjuhën norvegjishte. Verifikimi në gjuhën amtare është bërë por nxënësi ka treguar rezultate të dobëta. Për këto dy grupe nxënësish të cilët kanë treguar rezultate të dobëta në gjuhën amtare është kontaktuar shkolla. Rezultatet e dobëta me rastin e verifikimit në gjuhën amtare tregojnë për pasoja në ndonjeren nga pjesët e detyrave. Si duket, përputhet plotësisht raporti në mes brengosjes së shkollës dhe mësuesit me pasojat e verifikimit. Përrjashtim kanë vetëm disa nga pyetjet e verifikimit për një numër të vogël nxënësish.

Për disa nxënës rezultati i verifikimit në gjuhën norvegjishte është më i dobët se kufinjte e lejuar në gjuhën e parë (amtare). Për shkollën duhet të jetë e qartë se pasojë e një rezultati të këtillë është gjuha norvegjishte e cila është në zhvillim e sipër për nxënësin dhe jo shkrim – leximi. Me disa nxënës janë bërë edhe disa verifikime tjera. Këto verifikime janë bërë me qëllim që të shifet se a ka vend për brengosje apo jo. Këto

¹¹ Në detyrat e dhëna për verifikim ekzistojnë kufinjte ‘kritik’. Por, Liv Engen, e cila ka paturë përgjegjësi të lartë me rastin e verifikimit në gjuhën norvegjishte në ciklin fillestar shkollor, këta kufinjë ajo i quan si kufinjë brengosës. Këtë, ajo e bën me qëllim se fjala ‘kritik’ mund të tingëllojë rëndë. Fjala ‘brengosje’ tregon se tani duhet të jemi kujdestar dhe ta përcjellim gjendjen e nxënësit.

norske prøvene, ser det ut til at de ganske stor grad måler leseferdighet. Tospråklige lærere har også oppgitt hvordan de synes elevene leser og resultatene stemmer relativt godt. Vanskeligere er det å si at prøvene fanger opp elever med problemer. Grensene er satt foreløpig. De blir undersøkt ved at alle de elevene som er med i utprøvingen, som det ser ut til at det er bekymring for, blir undersøkt nøyere. Tospråklige læreres vurdering, skolens vurdering og mulige tiltak, eventuelt foreldres bekymring blir sammenlignet med elevenes resultater på kartleggingsprøvene på morsmål og, hvis mulig, også på norsk.

Dette er tospråklige elever, så det er viktig å få vite hvordan elevene leser eller skårer også på norsk. I noen tilfeller har elevene skårer på norske prøver som er over de kritiske¹¹ grensene som er satt der. Da skulle det ikke være noen grunn til bekymring for at elevene har lese- og skriveproblemer i sin allminnelighet.

Men for noen elever er skårene relativt lave på kartleggingsprøver på begge språk. Andre elever er kommet for kort til at det tilrådelig å ta norske prøver. Morsmålsprøvene er tatt, og noen av disse elevene skårer lavt på morsmålsprøvene. For de to siste gruppene med elever som har hatt lave skårer på førstespråket, er skolene blitt kontaktet. Lave skårer betyr utslag på én eller flere av delprøvene på morsmålet. Det ser ut til å være relativt godt samsvar mellom skolenes og lærernes bekymring og utslag på prøvene. Unntaket er utslag bare på enkeltprøver, for noen få elever.

For noen elever kan skårene på norsk være lavere i forhold til grensene, enn på førstespråket. Da må skolen kunne anta at det er språkutviklingen på norsk som er utfordringen, ikke lesing og skriving i og for seg. Noen elever er undersøkt med andre prøver. Det har vært for å kunne bekrefte om det er grunn til bekymring. Så langt ser det ut til at det er ganske godt samsvar, og at prøvene kan brukes til å fange opp bekymrings elever med de grensene som er satt. Forutsetningen er selvfølgelig at læreren følger instruksjonen og veiledningen.

Når er det grunn til bekymring for lesingen til en bestemt elev?

Hvor absolutte er de nedre grensene? Må en elev ligge under nedre grense på én eller flere delprøver på morsmålet før det er snakk om bekymring?

Svaret er at det kommer an på. Det kommer an på hvilken delprøve det er utslag på, og hvordan eleven skårer ellers. Noen elever kan ha blitt forstyrret eller har misforstått én av delprøvene, men kan ha greid alle de andre tilfredsstillende. Elevene kan også bli trøtte mot slutten, slik at de har fungert dårligere på den siste delprøven. Før øveoppgaven ble innført, var det også mange elever som trolig feilberegnet tiden på koblingsoppgavene. Én av elevene som har vært med på utprøvingen, misforsto trolig delprøve 4, og for henne var ikke skolen bekymret. For elever som har mange utslag, altså at resultatene på flere delprøver er under den oppsatte grensen, kan en trolig være sikrere på at eleven har problemer. Og hvis det synes å være sammenheng i problemene, for eksempel den samme typen språklydsforvekslinger, kan en være sikrere på å ha avdekket et problem. Å tolke elevenes resultater ut fra én enkelt

¹¹ Det står 'kritiske' grenser i kartleggingsprøvene. Men Liv Engen, som har hatt mye ansvar for de norske kartleggingsprøvene på begynnertrinnet, kaller også grensene for bekymringsgrenser. Det er fordi ordet 'kritisk' kan høres mer skjebnesvangert ut. Ordet 'bekymring' forteller at en skal være på vakt og følge opp.

verifikime ishin të arsyeshme në kufinjë paraprak të përcaktuar. Kjo nuk na lë vend për brengosje. Kusht për këtë është që mësuesi të jetë i përpikët në zbatimin e instruksioneve dhe këshillave.

Kur kemi arsye për brengosje në të lexuarit e një nxënësit?

Ku qëndrojnë kufinj të më të ulët absolut? A ka nevojë që nxënësi të gjendet në kufinj të më të ulët të një pjese apo më shumë pjesëve të pyetjeve me rastin e verifikimit në gjuhën amtare para se të fillojmë të flasim për brengosje?

Përgjigjja është se për këtë mvaret se në cilat pyetje nxënësi ka treguar rezultate të dobëta dhe si është rezultati i tij i përgjithshëm. Ekzistojnë rastet kur nxënësi ka qenë i penguar apo ndoshta nuk i ka kuptuar pyetjet ashtu si duhet dhe në të njëjtën kohë ka patur rezultate të mira në pyetjet tjera. Nxënësit mund të jenë lodhur kah fundi dhe kështu kanë treguar rezultat të dobët në pyetjet e fundit. Para se të fillohet me verifikimin provues ka patur raste kur nxënësit në mënyrë jo korrekte kanë llogaritur kohën e duhur dhe të dhënë për kryerjen e detyrave. Njëri nga nxënësit i cili ishte pjesëmarrës në verifikimin provues e kishte keqkuptuar pyetjen e 4-të dhe mu për këtë shkolla nuk ishte brengosur për këtë nxënë. Mirpo për nxënë të cilët kishin treguar rezultate të dobëta në nivelin e caktuar në shumicën e pyetjeve gjatë verifikimit kishte bazë të mirë për konstatim se këta nxënës kishin probleme të dukshme. Të vish me konstatime kuturu të rezultateve të nxënësit vetëm me një verifikim nuk është mirë. Pyetjet më të rrezikshme të cilat të çojnë në një konstatim të këtillë janë pjesa e 3 e verifikimit. Këto janë pyetjet me të cilat kërkohet lidhja e shkronjave të vogla me shkronja të mëdha ose lidhja e shkronjës e cila qëndron anash me shkronjën e parë në fjalë. Kjo pjesë e pyetjeve ka më së paku lidhje me pyetjet tjera. Në këto pyetje, nxënësit mund të tregojnë rezultate shumë të dobëta apo shumë të larta. Kjo na lë vend për brengosje. Për pjesët tjera të pyetjeve gjatë verifikimit mund të thuhet se ato janë në korelacion të mirë. Mirpo, gjithnjë duhet të kemi kujdes që rezultatet të mos konsiderohen si rezultate absolute. Ky konstatim ka mbështetje në faktin se kufinj të nivelizues janë dhënë vetëm si udhëzim e jo si verifikim standardizues.

Rezultatet e nxënësve me rastin e verifikimit mund të ndihmojnë në interpretim

Meqenëse nxënësit janë nxënës dygjuhësorë, mësuesit duhet të bashkëpunojnë ngushtë me njëri-tjetrin me rastin e vlerësimit të rezultateve në të lexuar si në gjuhën e tyre amtare ashtu edhe në gjuhën norvegjishte. Mund të jetë leksiku i fjalëve në gjuhën amtare i cili i ka krijuar vështirësi nxënësit të ketë sukses në verifikim në gjuhën e vet amtare. Atëherë, në këto raste nuk mund të flitet për probleme speciale. Mësuesi nuk duhet ta interpretojë rezultatin e verifikimit në gjuhën norvegjishte në mënyrë mekanike. Ndoshta nxënësi ka qëndruar për një kohë të shkurt në Norvegji dhe niveli i gjuhës norvegjishte nuk është i kënaqshëm ose ndoshta ky nivel ka ngecë për shkaqe tjera. Një verifikim i këtillë mekanik mund ta nënvlerësojë nxënësin duke mos e dijtë arsyen e vërtetë të aftësisë së të lexuarit. Mirpo disa nga nxënësit dijnë të lexojnë norvegjisht. Këta nxënës mund ta kenë bartë aftësinë e të lexuarit nga gjuha amtare në gjuhën norvegjishte. Disa nga këta nxënës në klasën e dytë mund të kenë pas mësim paralel në të dyja gjuhët. Në klasën e tretë shumica e nxënësve dygjuhësorë kanë mësuar të lexuarit në gjuhën norvegjishte. Andaj edhe është e udhës të bëhet verifikimi i nxënësve në gjuhën norvegjishte. Nëse një nxënë nuk ka rezultate të dobëta gjatë verifikimit në gjuhën norvegjishte por vetëm në gjuhën amtare, atëherë nuk mund të thuhet se nxënësi ka probleme në shkrim – lexim apo dysleksi. Nuk guxohet të krahasohen direkt rezultatet e

delprøve er heller ikke forsvarlig. Den farligste delprøven her er delprøve 3. Det er den som består i å koble store og små bokstaver, eller bokstav som står alene med bokstav som står først i ordet. Den har minst sammenheng med de andre delprøvene. Her kan elever som det ellers er bekymring for, både ha høye og lave skårer. For de andre delprøvene er sammenhengen (korrelasjonen) relativt stor. Men en må generelt være forsiktig med å tolke resultatene absolutt. Det er fordi grensene er satt som veiledning, og dette ikke er standardiserte prøver.

Elevenes resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen

Fordi elevene er tospråklige, må lærerne samarbeid om å vurdere elevenes resultater i lesing både på norsk og morsmålet. Det kan være lite ordforråd på morsmålet som gjør at en elev har vansker med morsmålsprøven, uten at det er snakk om spesielle problemer. Lærerne må likevel ikke bare ta norske kartleggingsprøver mekanisk på tospråklige elever. Har elevene nettopp kommet til landet, eller er kommet kort i sin norske språkutvikling av andre grunner, kan en slik mekanisk kartlegging bare gi elevene nederlagsfølelse uten at en får vite noe særlig om deres leseferdigheter. Men noen elever kan også lese på norsk. De kan ha overført sine ferdigheter i lesing til norsk når de har lært å lese på morsmålet. Noen kan også ha fått parallell undervisning på begge språk i andre klasse. I tredje klasse har de fleste tospråklige elever også hatt leseopplæring på norsk. Da kan det være forsvarlig å kartlegge elevenes leseferdigheter også på norsk. Har en elev ingen utslag på kartleggingsprøver på norsk, bare på morsmålsprøvene, er det som nevnt ingen grunn til å tro at eleven har dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker.

En kan ikke sammenligne elevenes skåre på de norske prøvene og morsmålsprøvene direkte. Riktignok er prøvene laget på den samme måten, men gjennomsnittsskårene og grensene er lavere for minoritetsspråkene. Dette kan ha sammenheng med at de minoritetsspråklige elevene har fått mindre trening. Videre kan ordene i morsmålsprøvene ha vært vanskeligere for elevene enn de norske ordene for de norskspråklige elevene. Ortografiene og språkene regnes for vanskeligere for noen språk enn for andre. Da er det å vente at elevene kommer kortere. En har heller ingen garanti for at de elevene som har tatt prøvene på norsk tilsvarende dem har tatt prøvene på morsmålet. På den ene siden tenke seg at de som er kommet med i utprøvingen, er spesielt flinke. Det kan være fordi de fungerer godt på to språk og har overført fonologiske ferdigheter fra ett språk til et annet. Men det kan også være forholdsvis flere tospråklige elever med problemer i dette utvalget enn i utvalget for de norske prøvene. Dette kan igjen henge sammen med hvem som blir valgt ut til å få leseopplæring på førstespråket. Det er i alle fall å forvente at elevenes minoritetsspråklige situasjon, antall timer elevene får til lese- og skriveopplæring, hva slags opplæring de får og hvilke muligheter foreldrene har til å støtte og hjelpe i lese- og skriveopplæringen, har noe å si for hvordan elevene leser.

Drøfting av kartleggingsprøven for 2. klasse

Delprøve 1. Bokstavediktat

Å se om elevene kan kjenne igjen, se og høre forskjell på bokstaver

Dette ser ut til å være en delprøve som kan fange opp elever med problemer. En ser av de foreløpige resultatene at prøven ser ut til å være lett for de fleste elevene på alle

verifikimit në gjuhën norvegjishte dhe në gjuhën amtare. Detyrat për verifikim janë të dhëna njësoj për të dyja gjuhët, por niveli është paksa më i ulët për nxënës minoritar. Kjo është bërë me arsyetim se nxënësit dygjuhësorë nuk kanë ushtruar mjaftë. Fakt tjetër mund të jetë se fjalët në gjuhën amtare për nxënës kanë qenë më pak të kuptueshme se sa fjalët norvegjishte për nxënës norvegjez.

Ortografia gjuhësorë dhe vet gjuha mund të jenë më të vështira për ndonjerën nga gjuhët. Në këto raste nxënësit nuk arrijnë aq rezultate të larta. Nuk ka ndonjë garancion se rezultati i arriturur gjatë verifikimit në gjuhën norvegjishte të jetë i njejtë me rezultatet e verifikimit nga gjuha amtare. Ndodhë që nxënësi të jetë i mirë në të dyja gjuhët dhe kështu ai t'i ketë kaluar njohuritë e veta nga njëra gjuhë në tjetrën.

Ekziston gjithashtu mundësia që përzgjedhja e nxënësve me problemet e veçanta të jetë më e madhe në gjuhën amtare se sa përzgjedhja në gjuhën norvegjishte. Kjo ka lidhje edhe me faktin se cili nga të përzgjedhurit për verifikim ka mësuar të lexuarit dhe të shkruarit fillestar në gjuhën amtare. Mund të shpresohet se situata gjuhësorë e nxënësve minoritar, numri i përgjithshëm i orëve të shfrytëzuara për shkrim – lexim fillestar, çfarë ishte mësimi i zhvilluar me nxënësit, çfarë ishte mundësia e prindërve në dhënjen e ndihmës fëmijëve të tyre me rastin e mësimin të shkrim – leximit tregon se si dhe sa është në gjendje të lexojë nxënësi.

Shqyrtimi i verifikimit për klasën e 2 –të

Pjesa e 1-rë. Diktimi i shkronjave

Të shifet nëse nxënësi mund ta njofë fjalën përsëri, ta shefë dhe ta dëgjojë dallimin në mes shkronjave

Me anën e këtyre pyetjeve mundemi të zbulojmë nxënës të cilët kanë probleme. Në bazë të rezultateve të dala nga verifikimi shifet se kjo pjesë e pyetjeve është e lehtë për shumicën e nxënësve nga të gjitha gjuhët. Diku rrethë 17% e të gjithë nxënësve të klasëve të dyta është përgjigjur në të gjitha pyetjet. Goditja mesatare e shkronjave është rrethë 16 dhe 17 shkronja. Në shikim të parë, bazë për brengosje mund të paraqet rasti nëse një nxënës ka shumë devijime dhe gabime në këtë pjesë të detyrave. Gjithashtu brengosës mund të jetë edhe rasti kur nxënësi nuk përfshinë shumë nga shkronjat. Është me rëndësi vlerësimi se çfarë dhe sa ka ngatrruar nxënësi. Nëse mësuesi gjatë diktimit ka përdorur një tingull gjuhësor në vend të emrit të shkronjës atëherë ekziston mundësia që nxënësi të ketë ngatrruar shkronjat për tingullin e dhënë. Në gjuhën vietnamezishte nxënësi do të ngatërrojë 'x' dhe 's', 'd' dhe 'gi', 'c' dhe 'k', 'i' dhe 'y'. Këto ngatërime janë shenjë se nxënësi dëgjon tingullin shkronjë dhe me këtë rast nuk ka vend për brengosje.

Shkronjat të cilat është lehtë të ngatërrohen

Disa nga shkronjat është fare lehtë të ngatërrohen nga nxënës të ndryshëm me të njejtën gjuhë. Në gjuhën urdu janë këto shkronja ک (kaf) dhe ق (qaf). Gadi gjysma e nxënësve të cilët kanë zënë të lexuarit fillestar në gjuhën urdu kanë ngatërruar këto dy shkronja. Kjo ndodhë me faktin se këto shkronja ndëgjojnë njëllë. Këta dy tingujë krijohen në të njejtën mënyrë dhe se largësia është shumë vogël në mes vendeve në pjesën e prapme të gojës ku krijohen këta dy tinguj. Një e katërta e nxënësve të cilët kanë mësuar urdu kanë ngatërruar shkronjat گ (gaf) dhe ک (kaf). Kjo arsyetohet me faktin se këto shkronja i ngjajnë njëra tjetres. Përndryshe vetëm 2% e nxënësve të klasës së dytë ka ngatërruar

språkene. Ca 17% av alle andreklassingen har greid alle oppgavene. Gjennomsnittsskåren ligger rundt 16 og 17 bokstaver. I første omgang kan det være grunn til bekymring dersom en elev har mange forvekslinger og feil på denne delprøven. Det ser også ut til at det kan være grunn til bekymring dersom eleven har mange utelatelser av bokstaver.

Men det er viktig å vurdere hvilke forvekslinger elevene har gjort. Dersom læreren har brukt en språklyd istedenfor navnet til bokstaven, når han eller hun dikteter, vil elevene lett kunne forveksle bokstaver som står for den samme lyden. På vietnamesisk vil elevene da forveksle 'x' og 's', 'd' og 'gi', 'c' og 'k', 'i' og 'y'. Slike forvekslinger er tegn på at eleven hører bokstavlyden, og ikke at det er bekymring for elevenes leseutvikling.

Bokstaver som er lette å forveksle

Enkelte bokstaver er lette å forveksle for mange elever med det samme språket. På urdu gjelder dette bokstavene ك (kaf) og ق (qaf). Nesten halvparten av alle elevene som lærte å lese på urdu, har forvekslet disse to bokstavene. Dette er trolig fordi bokstavene høres veldig like ut. De lages på den samme måten, og det er liten avstand mellom stedene bak i munnen der språklydene lages. En fjerdedel av de elevene som har fått urduopplæring, har dessuten forvekslet گ (gaf) og ك (kaf). Dette skyldes trolig at bokstavene er like å se på, ikke at språklydene som hører til, er så like. For det er ellers bare 2% av andreklasseselever med leseopplæring på de øvrige språkene som har forvekslet 'g' og 'k' i bokstavedikaten. To av bokstavene for 'z'-lyd, ط (zoe) og ض (zoad), er det også mange elever som har forvekslet på urdu, uten at en slik forveksling er tegn på fonologiske problemer. Men det ser ut til at det kan være likheten i bokstavnavnene og ikke lydene som er hovedårsaken til denne forvekslingen. For det bare én elev som har forvekslet ض (zoad) med ز (ze) på urdu. 13% av elevene som har fått leseopplæring på somali har også forvekslet 'k' og 'q'. Dette er bokstaver med språklyder som tilsvarer dem på urdu¹².

Å høre forskjell på lang og kort vokal er vanskelig for mange 8-åringer, uansett språk. Slik ser det også ut for elevene som leser på somali. Langt fler enn dem som har problemer, forveksler 'a' og 'aa' og 'i' og 'ii'. I tillegg har 13% av de somali-lesende elevene forvekslet 'q' med 'kh'. Bokstavene for disse lydene lages på det samme stedet, men 'kh' lages med mer friksjon. 13% av de somalilesende elevene har også forvekslet 'kh' og 'x'. Disse to språklydene lages på samme måte, men på litt forskjellig sted. Disse forvekslingene gir ikke uten videre grunn til bekymring.

Videre er det nesten umulig for elever fra Kosova å høre forskjell på lydene for 'gj' og 'xh'. Disse bokstavene er forvekslet av 40% av elevene. Det er ikke langt fra sjansen for å ta feil ved å gjette hvilken av de to dobbeltbokstavene som er rett.

For elever med leseopplæring på tyrkisk, kan de se ut til at det for en femtedel (22%) har vært vanskelig å skille mellom 'ç' og 'c'. Elever som ellers så ut til å greie seg bra, forvekslet disse bokstavene. Forskjellen på språklydene er at 'ç' er ustemt og 'c' er stemt.

¹² og arabisk. I veiledningen til A.M. Hauges leseverk, er det en sammenligning mellom norsk, de fem språkene som det er laget kartleggingsprøver på, samt arabisk.

shkronjat 'g' dhe 'k' me rastin e diktimit të shkronjave. Dy nga shkronjat për tingullin - 'z', (zoe) dhe ض (zoad), janë shkronjat të cilat nxënësit në gjuhën urdu kanë ngatërruar edhe pse ky ngatërrim nuk fshihet në ndonjerën nga problemet fonologjike. Shifet se këto dy shkronja janë të ngjashme në emërtim e jo tingulli. Vetëm një nga nxënësit me gjuhë amtare urdu kishte ngatërruar shkronjat ض (zoad) me ز (ze). 13% e nxënësve me gjuhë amtare somalezishte kishin ngatërruar shkronjat 'k' dhe 'q'. Këto dy shkronja janë shkronja të cilat kanë ngjashmëri me shkronjat në gjuhën urdu.¹²

Për shumicën e nxënësve të moshës 8-vjeçare një vështirësi të madhe paraqet pamundësia e dallimit në dëgjim në mes të zanoreve të shkurtëra dhe të gjata dhe atë pavarësisht nga gjuha e tyre amtare. Kjo si duket vlenë edhe për nxënës me lexim në gjuhën somalezishte. Një numër shumë i madh i nxënësve edhe pse nuk kanë probleme në lexim ngatërrojnë shkronjat 'a' dhe 'aa' dhe 'i' dhe 'ii'. Në vazhdim të kësaj 13% nga nxënësit me lexim në gjuhën somalezishte kanë ngatërruar shkronjat 'q' me 'kh'. Shkronjat për këta tinguj formohen në të njejtin vend, por shkronja 'kh' formohet me fërkim.

13% e nxënësve me lexim në gjuhën somalezishte gjithashtu kanë ngatërruar shkronjat 'kh' dhe 'x'. Këta dy tinguj formohen në forma të njehta por në vende pak sa të ndryshme. Këto ngatërtime të shkronjave nuk lënë vend për brengosje. Në vazhdim, për nxënës të Kosovës gadi është e pamundur të dëgjojnë dallimin në mes tingujve 'gj' dhe 'xh'. Këto dy shkronja ishin ngatërruar nga 40%. Shansi për tu gabuar në gjetjen e gabimit të këtyre shkronjave të përbëra është shumë i madh.

Një e pesta (22%) e nxënësve me nxënje të të lexuarit në gjuhën turqishte kishin vështirësi të dallonin shkronjat 'ç' dhe 'c'. Edhe nxënësit nga të cilët nuk është pritur një gabim i këtillë kanë ngatërruar këto dy shkronja. Dallimi qëndron se tingulli 'ç' ishte i zëshëm ndërsa 'c' është e pazëshme. Për nxënës me lexim në gjuhën vietnamezishte vërehet se zanoret 'â' dhe 'ă' është fare lehtë të ngatërrohen dhe ky ngatërrim nuk lë vend për brengosje. 16% nga nxënësit me lexim në gjuhën vietnamezishte kanë bërë ngatërrimin 'gi' dhe 'd' kanë të njejtën vlerë tingëlluese andaj 19% nga nxënësit me lexim në gjuhën vietnamezishte i kanë ngatërruar këta tinguj.

Ndikimi nga norvegjishtja?

18% e të gjithë nxënësve me lexim në gjuhën shqipe, somalezishte, turqishte dhe vietnameze kanë vënë kryq në shkronjën 'o' kur mësuesi kishte thënë në diktim shkronjën 'u' në gjuhën e parë (amtare). Besohet se kjo ka ndodhë për shkak të ndikimit nga norvegjishtja. Për somalishten kjo dukuri vlenë edhe kur nxënësit shkruajnë 'j' në vend të 'y'. Në vazhdim, gadi një e treta e nxënësve shqiptarë kishin shkruar 'u' në vend të 'y' në gjuhën shqipe. Tingulli gjuhësor në gjuhën shqipe 'y' i ngjanë asaj në franceze 'u'. Ky tingull formohet me anë të shpinës së gjuhës në një vend në mes shkronjës 'u' dhe 'y'.

Në vazhdim 17% e nxënësve me lexim në gjuhën turqishte kishin vënë kryq në 'u' në vend të 'ü'. 11% e nxënësve me lexim në gjuhën vietnamezishte kishin vënë kryq në 'd' në vend të 'đ'. Një pjesë e vogël e nxënësve për të cilët nuk ka arsye për brengosje kishin tejkaluar (lënë anash) shkronjat të cilat janë më të rralla se sa shkronjat tjera të sistemit shkrimor. Kjo vlenë për shkronjën turqishte 'j' dhe shkronjën ز me vlerë të njejtë në gjuhën urdu.

¹² dhe arabishtja. Në udhëzimin e A.M. Hauges për lexim, është dhënë krahasimi i norvegjishtes me pesë gjuhët, gjuhë këto në të cilat është bërë verifikimi si dhe të përfshirë këtu edhe arabishten.

For de vietnamesisk-lesende elevene kan det se ut til at vokalene 'â' og 'ă' er lette å forveksle uten at dette gir grunn til bekymring. 16% av de vietnamesisk-lesende elevene har gjort denne forvekslingen. 'gi' og 'd' har den samme lydverdien, så 19% av de vietnamesisk-lesende elevene har forvekslet disse.

Påvirkning fra norsk?

Felles for både albansk-, somali-, tyrkisk- og vietnamesisk-lesende elever er at 18% av dem har krysset av for bokstaven 'o' når læreren har sagt navnet på bokstaven 'u' på førstespråket. Trolig skyldes dette påvirkning fra norsk. For somali gjelder dette også når eleven skriver 'j' istedenfor 'y'. Videre har cirka en tredjedel av de albansk-lesende elevene skrevet 'u' istedenfor 'y' på albansk. Språklyden knyttet til albansk 'y' ligner på fransk 'u'. Den produseres med tungryggen et sted midt mellom norsk 'u' og 'y'. Videre har 17% av de tyrkisklesende elevene krysset av 'u' istedenfor 'ü'. 11% av de vietnamesisklesende elevene har krysset av 'd' for 'đ'.

Noen få elever som det ikke ser ut til å være bekymring for, har utelatt bokstaver som er mer sjeldne enn andre bokstavene i skriftsystemet. Det gjelder 'j' på tyrkisk, og bokstaven med tilsvarende lydverdi på urdu, nemlig ج.

Forvekslinger som bare gjøres av elever som har fonologiske problemer?

Det er ikke vanlig å finne store forskjeller i feilmønstre blant elever med og elever uten problemer. Foreløpig ser det ut til at bekymrings elevene i denne utprøvingen også forvekslet det som var lett å forveksle, men hadde andre forvekslinger i tillegg. Disse varierende. Men å forveksle de stemte og ustemte konsonantparene 'g' og 'k', 'v' og 'f', 'b' og 'p' er det bare mellom én og to prosent av elevene som leser med latinsk skrift som gjør. 85 - 100% av disse ser det ut til å være bekymring for. Dette kan kanskje være et tegn på problemer. Men at bare bekymrings elevene hadde problemer med å skille stemt og ustemt konsonant generelt, kan en ikke si. Det kan som nevnt over, være vanskelig for tyrkisklesende elever i andre klasse å skille mellom ustemt og stemt konsonant: 'ç' og 'c', uten at dette skulle gi grunn til bekymring.

Delprøve 2. Å skrive første bokstav i et ord

Dette er en delprøve som ser ut til å være omtrent like lett som den foran. Ca 17% av alle elevene greide alle oppgavene her. Gjennomsnittsverdiene ligger mellom 8 og 10 rette bokstaver. Det er i første omgang grunn til bekymring dersom en elev har mange feil også på denne prøven. Likeledes er det viktig å se hvilke bokstavforvekslinger elevene har gjort på denne delprøven.

Forveksling av bokstaver som representerer samme språklyd

Noen forvekslinger kan være ubetydelige i forhold til lese- og skriveproblemer. Det gjelder særlig forveksling av bokstaver som representerer samme språklyd. Når elever gjør slike feil tidlig i skriveutviklingen, kan det like gjerne være et tegn på at elevene er kommet ganske langt. Det kan bety at de hører og har oppfattet den riktige språklyden. På urdu har 12 % av andreklassingene skrevet bokstaven س (se) istedenfor س (sin) i ordet سائیکل (saikl). På norsk betyr dette ordet 'sykkel'. Elevene har da brukt den minst vanlige 's'-lyden, men grunnen kan være at س (se) kommer først i alfabetet på urdu. Det kan være den elevene først tenker på.

Ngatërrimet të cilat bëhen vetëm nga nxënës të cilët kanë probleme fonologjike?

Nuk është e zakonshme të gjenden dallime të mëdha në shembujt e gabimeve në mesin e nxënësve me, dhe pa probleme. Në ndërkohë, vërehet se nxënësit për të cilët ekziston brengosje, gjatë verifikimit kanë ngatërruar shkronja, të cilat shumë lehtë mund të ngatërrohen. Në vazhdim ata kishin ngatërruar edhe shkronja tjera. Këto ngatërime ishin të ndryshme. Mirpo, të ngatërrohen çiftet e bashkëtingëlloreve të zëshme dhe të pazëshme 'k' dhe 'g', 'f' dhe 'v', 'b' dhe 'p' ishte dukuri vetëm e një apo dy përqind e nxënësve.

85 - 100% nga këto raste lënë vend për brengosje. Ndoshta kjo edhe është një shenjë për brengosje. Kjo na tregon se për dallimin e konsonantave të zëshme dhe të pazëshme ishte një problem jo vetëm për nxënës me brengosje por edhe për ata nxënës për të cilët nuk kishte brengosje. Kjo dukuri, si është thënë edhe më lartë do të paraqiste vështirësi për nxënës të klasës së dytë me lexim në gjuhën turqishte në dallimin e konsonantave të zëshme dhe të pazëshme: 'ç' dhe 'c'. Për këta nxënës duhet të brengosemi.

Pjesa e 2-të. Të shkruash shkronjën e parë në një fjalë

Kjo pjesë me detyra është njëlloj e lehtë sikur pjesa me detyra për të cilat është shkruar më lartë. Përafërsisht 17% e të gjithë nxënësve me sukses i kishin bërë detyrat. Vlerat mesatare shtrihen diku në mes 8 dhe 10 shkronja të sakta. Në shikim të parë, nëse nxënësi dukshëm qëndron nën këtë mesatare brengosja për të është me vend. Në të njëjtën kohë, duhet të shohim se cilat janë ato shkronja të cilat i ka ngatërruar nxënësi në këtë pjesë të verifikimit.

Ngatërrimi i shkronjave të cilat përfaqësojnë të njëjtin tingull gjuhësorë

Disa nga ngatërrimet nuk kanë kurrfarë rëndësie në raport me problemet e shkrim -leximit. Kjo posaçërisht vlenë për ngatërrimin e shkronjave të cilat përfaqësojnë të njëjtin tingull gjuhësorë. Kur nxënësi i bënë këto gabime në fazën e hershme të zhvillimit të të shkruarit, mund të thuhet se kjo është një shenjë se nxënësi ka përparuar dukshëm. Kjo nënkupton se nxënësi ka kuptuar tingullin e vërtetë gjuhësorë. Në gjuhën urdu 12 % e nxënësve të klasës së dytë kanë shkruar shkronjën س (se) në vend të س (sin) në fjalën سايكل (saikl). Në gjuhën norvegjishte kjo fjalë do të thotë 'sykkel' (biçikletë). Nxënësit pra kishin përdorë tingullin -'s', tingull ky më pak i zakonshëm. Arsye mund të jet se س (se) është shkronja e parë në alfabetin urdu. Mund të jet e mundur se kjo është shkronja e parë për të cilën mendon nxënësi.

Në gjuhën shqipe 7% e nxënësve kishin shkruar 'gj' në vend të 'xh' në fjalën 'xhep'. Si është thënë edhe më parë nxënësit duhet patjetër ta *dijnë* se duhet të jet 'xh' e jo 'gj'. Në gjuhën vietnamezishte nxënësit kanë edhe më shumë shkronja të cilat qëndrojnë po për të njëjtin tingull. 25% e nxënësve kishin shkruar 'k' në vend të 'c' në fjalën 'cây' dhe 'ca', 8% kishin shkruar 'r' në vend të 'gh' në fjalën 'ghế' (stol - karrikë), 5% kishin shkruar 'x' në vend të 's' në fjalën 'sữa' (melk - qumsht) dhe 3% kishin shkruar 'gi' për 'd' në dao. Shif Husby (1991) për të parë pasqyrën e shkronjave me tingull të përbashkët në gjuhën vietnamezishte.

Llojet e gabimeve të përbashkëta në pjesën e 1-rë dhe pjesën e 2 -të?

Përndryshe shifet se shkronjat të cilat paraqisnin vështirësi për disa nxënës në diktimin e shkronjave paraqiten vështirësi edhe në këtë pjesë të verifikimit. Përafërsisht një e katërta e nxënësve të klasës së dytë me lexim në gjuhën urdu kishin ngatërruar shkronjat

På albansk har 7% av elevene skrevet 'gj' istedenfor 'xh' i ordet 'xhep'. Som tidligere nevnt må elevene vite at det skal være 'xh' og ikke 'gj'.

På vietnamesisk har elevene enda flere bokstaver som står for den samme språklyden. 25% av elevene har skrevet 'k' istedenfor 'c' i ordene 'cây' og 'ca', 8% har skrevet 'r' istedenfor 'gh' i ordet 'ghế' (stol), 5% har skrevet 'x' istedenfor 's' i ordet 'sữa' (melk) og 3% har skrevet 'gi' for 'd' i dao. Se ellers Husby (1991) for å få en oversikt over bokstaver med felles lyd på vietnamesisk.

Felles feiltyper i delprøve 1 og delprøve 2?

Ellers ser det ut til at bokstaver som var vanskelige for en del av elevene i bokstavdiktaten også var vanskelige i denne delprøven. Ca en fjerdedel av de urdu-lesende andreklassingene forvekslet bokstavene ک (kaf) og ق (qaf) i ordet 'kursi' (stol). Som nevnt under diskusjonen av delprøven foran, er dette trolig fordi disse to språklydene lages på den samme måten på nesten samme sted i munnen. Forvekslingene er gjort av langt flere elever enn dem som så ut til å ha problemer.

'xh'-lyden har vært vanskelig for 17% av de albansktalende elevene, langt fler enn dem som hadde lave skårer på denne delprøven. For de tyrkisktalende elevene har 'ç'-lyden vært vanskelig for 19%. Det vanligste har vært å erstatte den med 'c' eller å utelate den. Ellers er en vanlig feil for tyrkisktalende elever å skrive 'u' istedenfor 'ü'.

For elever med leseopplæring på vietnamesisk har denne delprøven også vist problemer med å skille 'd' og 'đ'. 12% av elevene har skrevet 'd' istedenfor 'đ' i ordet 'đèn', (lampe) mens for 2% av elevene går forvekslingen den andre veien. De skriver 'đ' for 'd' i 'dao' (kniv). Forvekslingen av de to bokstavene kan, som tidligere nevnt, tyde på påvirkning fra norsk.

Spesielle bokstaver og lyder

For de somalitalende elevene har det å skrive den første bokstaven i ordet 'calan' vært det vanskeligste. 'C' var ikke med i bokstavdiktaten. 33% har ikke greid å få den rett. De fleste av disse elevene har skrevet bokstaven 'a eller aa' istedenfor. Det tyder på at de ikke har hørt det lukket bak i halsen som er lyden til 'c'. Noen somalitalende elever har skrevet 'q' istedenfor 'c'. Det er en god gjetning, fordi lyden til denne bokstaven også lages langt bak i munnen. Ellers har bokstaven 'q' i 'qalin' (blyant) også laget vansker for flere somalitalende elever enn dem som har lave skårer generelt. 26% har utelatt denne bokstaven eller skrevet noe annet.

Delprøve 3. Å koble store og små bokstaver, eller bokstaver i isolert form med bokstaver først i ord

Som allerede nevnt har denne delprøven lavest korrelasjon med de andre prøvene. En kan derfor regne med at den fanger opp andre ting enn dem.

En ser av tabellen at dette er en prøve som ser ut til å være relativt lett for de fleste elevene. Men de færreste greide alle oppgavene. Noen brukte lengre tid og kom derfor kort. Noen har ikke fått med seg at oppgavene går over tre sider, selv om dette ser ut til å ha blitt bedre etter at øvingsoppgaven ble laget. Noen norske lærere har også reagert på at en del begynneropplæringen i dag bare foregår med store bokstaver. Lærere som vet at elevene ikke har erfaring med små bokstaver, bør ha dette i

ك (kaf) dhe ق (qaf) në fjalën 'kursi' (stol - karrikë). Sikur që është cekë në diskutimin e pyetjes paraprake, besohet se kjo është rrjedhë e asaj që këta dy tinguj gjuhësorë prodhohen në të njejtën mënyrë në gadi po në të njejtin vend të gojës. Ngatërrimi i këtillë është bërë nga shumë nxënës tjerë e jo vetëm nga ata të cilët kanë probleme. Tingulli -'xh' ishte i vështirë për 17% nga të gjithë nxënësit me gjuhë shqipe, numër ky shumë më i madhë se i atyre të cilët kishin rezultate të dobëta në këtë pjesë të detyrave.

19% e nxënësve në gjuhën turqishte kishin problem me tingullin -'ç'. Më së vështiri për ta ishte zavendësimi ose shqiptimi i -'c'. Përndryshe, për nxënës me gjuhë turqishte është krejt i zakonshëm shkrimi i -'u' në vend të 'ü'. Për nxënës me mësim leximi në gjuhën vietnamezishte, kjo ojesë e detyrave ishte e vështirë me arsyetim se ata kishin probleme në dallimin e 'd' dhe 'đ'. 12% e nxënësve kishin shkruar 'd' në vend të 'đ' në fjalën 'đèn', (lampe-llampë), ndërsa 2% e nxënësve kishin ngatërruar shkronjat në drejtim të kundërt. Ata kishin shkruar 'đ' për 'd' në 'dao' (kniv-thikë). Ngatërrimi i këtillë, siç është thënë edhe më lartë është rrjedhojë e bartëjes apo ndikimit të gjuhës norvegishte.

Shkronja dhe tinguj special (të veçantë)

Për nxënës me gjuhë amtare somalezishte shkrimi i shkronjës së parë në fjalën 'calan' ishte më së vështiri. 'C' nuk ishte fare në diktimin e fjalës. 33% e nxënësve nuk kishin pas sukses. Shumica e tyre kishin shkruar shkronjat 'a ose aa' në vend të shkronjës së kërkuar. Kjo tregon se nxënësit nuk kishin dëgjuar shkronjën 'c'. Disa nga nxënësit somalez kishin shkruar shkronjën 'q' në vend të 'c'. Kjo është bërë me arsye se prodhimi i kësaj shkronje bëhet fellë në pjesën e prapme të gojës. Përndryshe shkronja 'q' në 'qalin' (blyant-laps) gjithashtu kishte krijuar vështirësi për shumicën e nxënësve somalez në raport me ata nxënës të cilit kishin treguar rezultate të ulta. 26% e tyre e kishin tejkaluar këtë shkronjë ose kishin shkruar një shkronjë tjetër.

Pjesa e 3-të. Lidhja e shkronjave të mëdha me shkronja të vogla ose shkronja me formë të izoluar me shkronja të para në fjalë

Sikur që është cekur edhe më lartë, kjo pjesë e detyrave është më së paku në korelacion (ndërlidhje) me detyrat tjera. Andaj, llogaritet se me anën e këtyre detyrave mund të nxjerrim gjëra të tjera krahasuar me detyrat tjera. Nga tabela e dhënë, shifet se këto detyra ishin relativisht të lehta për shumicën e nxënësve. Mirpo vetëm një pjesë shumë e vogël nxënësish kishin pas sukses të plotë në zgjidhjen e këtyre detyrave. Disa nga nxënësit kishin shfrytëzuar kohë të gjatë në zgjidhjen e detyrave andaj nuk kishin mbërrirë me i përfundu të gjitha detyrat. Disa nga nxënësit nuk e kishin ditur se detyrat e dhëna janë të dhëna në tri faqe, edhe pse për shumicën e nxënësve pas ushtrimeve që janë bërë me ta, ky problem ishte tejkaluar. Disa nga mësuesit kishin reaguar me arsyetim se mësimi fillestar i shkrim – leximit sot për sot bëhet vetëm me shkronja të mëdha. Duhet ta kemi në mend faktin se mësuesit e dinë se nxënësit nuk kanë ndonjë përvojë me shkronja të vogla. Në bazë të rezultateve të dala nga verifikimi i nxënësve mund të thuhet se ekzistojnë arsytet për brengosje nëse nxënësi ka përdorë shumë kohë dhe nuk ka mbërrirë me i përfundu detyrat e dhëna. Në këtë pjesë të detyrave, ngatërrimi ishte relativisht i vogël pamvarësisht nga gjuha e folur e nxënësve. Nëse ndonjëri nga nxënësit në këtë pjesë të detyrave ka bërë ngatërime të shumta, ekziston arsyetimi për shqetësim. Disa nga ngatërrimet janë krejt të zakonshme.

tankene. Ut fra resultatene fra utprøvingen ser det ut til at det kan det være grunn til bekymring dersom en elev arbeider langsomt og derfor kommer kort på denne delprøven. I denne delprøven er det relativt få forvekslinger for alle språkene. Så har en elev mange forvekslinger, kan dette også gi grunn til uro. Noen av forvekslingene er likevel helt vanlige. Ca 40 % av alle elevene som leser med latinske bokstaver, forvekslet stor og liten 'L'¹³. En annen vanlig forveksling i denne delprøven er forveksling av bokstavene 'b' og 'd', både som små og som store bokstaver. Elever som er kommet både langt og kort på andre delprøver, ser ut til å kunne forveksle 'b' og 'd'.

Delprøve 4. Å skrive siste bokstav i et oppgitt ord

I denne delprøven er det påfallende forskjeller mellom språkene. Lettest har den vært for tyrkisktalende elever. 29% av alle de tyrkisktalende elevene har alt rett på denne delprøven, mens det bare er én eneste elev, og dermed under én prosent, av de vietnamesisktalende elevene som har alt rett. Det kan være grunn til bekymring dersom en elev har greid *relativt* få oppgaver her. Det betyr at en må sammenligne med elever i den samme språkgruppen.

På vietnamesisk gjør elevene forvekslinger som det fortsatt er urettferdig å regne som feil her. Den vietnamesiske ortografien ser ut til å føre til forveksling av bokstaver som representerer samme språklyd. Både 'i' og 'y' representerer 'i'-lyden på vietnamesisk. 23% av elevene har skrevet 'i' istedenfor 'y' i 'cay'. Den doble artikulasjonen i slutten av ordet 'tóc' har også gitt store muligheter til forvekslinger. Noen av disse forvekslingene må betraktes som tegn på en god språklydsutvikling. En av de vietnamesisktalende elevene har først prøvd seg ut med bokstaven 'g', så 'p', og så til sist skrevet 'k' istedenfor 'c' i ordet 'tóc'. Denne utprøvingen tyder på at på dette trinnet er denne eleven sterk i sin fonologiske utvikling. Han har skrevet ned forslag som stemmer godt overens med lydene slik de uttales i dette ordet. Uttalen sist i 'tóc' er en 'k'-lyd som uttales sammen med en 'p'-lyd. Slik samtidig uttale, kalles dobbel artikulasjon. På vietnamesisk skrives bare den ene av konsonantene i en slik dobbel artikulasjon¹⁴. 10% av de vietnamesisktalende elevene har skrevet nettopp 'p' istedenfor 'c' i 'tóc'. Dette må betraktes som en god feil i andre klasse.

'P'-lyden er ueksplodert når den uttales sist i ordet på vietnamesisk (Husby, 1991). Luften blir igjen inne i munnen. Da er lyden også vanskeligere å oppfatte. Det kan være grunnen til at 32% av de vietnamesisktalende elevene har skrevet bokstaven 'm' istedenfor 'p' i slutten av ordene 'dép' og 'náp'. Nasalen (neselyden) til 'm', lages på det samme stedet som bokstaven 'p'. Når luften ikke slippes ut med en ekstra liten pust på 'p'-lyden, blir det nesten ikke forskjell på 'p'-lyd og 'm'-lyd på vietnamesisk.

For albansk er det 11% av elevene som har skrevet 's' for 'z' i ordet 'dredhëz' (jordbær). Dette kan enten være en påvirkning fra norsk eller et problem med å oppfatte forskjellen på disse to språklydene. Omtrent den samme prosenten albansktalende elever (10%) har skrevet 'u' for 'y' i ordet 'sy' (øye). Det kan også være en påvirkning fra norsk.

¹³ Fonten på vietnamesisk er en serif-font, altså med småverrstreker på bokstavene. Det kan ha hjulpet de vietnamesisktalende elevene til i mindre grad å forveksle stor og liten L. Det er bare 11% av dem som har gjort denne forvekslingen.

¹⁴ Olaf Husby (1991) skriver mer om dette i sin vietnamesiske grammatikk.

Përafërsisht 40 % e të gjithë nxënësve të cilët lexojnë në alfabetin latin e ngatërrojnë shkronjenë 'L'¹³ të madhen me të vogël. Një ngatërrim krejt i zakonshëm në këtë pjesë të detyrave është ai i 'b' me 'd', dhe atë si të vogla ashtu edhe të mëdha. Edhe nxënësit të cilit kishin treguar rezultate të larta në pjesët tjera të detyrave kishin ngatërruar shkronjat 'b' dhe 'd'.

Pjesa e 4-të. Shkrimi i shkronjës së fundit në fjalën e dhënë

Në këtë pjesë të detyrave bie në sy dallimi i dukshëm në mes të gjuhëve. Më së lehti ishte për nxënës me gjuhë turqishte. 29% e nxënësve me të folur turqishte kishin kryer me sukses detyrat e dhëna, për dallim nga nxënësit e gjuhës vietnamezishte ku vetëm një nxënës d.m.th. vetëm një përqind kishte pasë sukses të plotë në bërjen e detyrave të dhëna. Do të ishte bazë e mirë për brengosje sikur me këtë rast një nxënës të kishte bërë relativisht pak detyra. Kjo don të thotë se një nxënës duhet ta krahasojmë me nxënësit tjerë me po të njejtin grupim gjuhësh.

Nxënësit në gjuhë vietnamezishte këtu do të bënin ngatërtime të shumta, ngatërtime këto të cilat nuk duhet të llogariten si gabime. Ortogarfia e gjuhës vietnamezishte shpie në ngatërrimin e shkronjave të cilat përfaqësojnë po të njejtin tingull. Si shkronjat 'i' poashtu edhe 'y' përfaqësojnë tingullin -'i' në gjuhën vietnamezishte. 23% e nxënësve kishin shkruar 'i' në vend të 'y' në 'cay'. Ky artikulum i dyfishtë në fund të fjalës 'tóc' ka dhënë mundësi të mëdha në ngatërrim. Disa nga këto ngatërtime mund të llogariten si një zhvillim i madhë gjuhësorë të nxënësit. Njëri nga nxënësit me të folur të gjuhës vietnamezishte kishte provuar të shkruaj shkronjat 'g', e pastaj 'p', dhe së fundi kishte shkruar 'k' në vend të 'c' në fjalën 'tóc'. Një tentim i këtillë i këtij nxënësi na tregon se zhvillimi i tij fonologjik është në një nivel shumë të lartë. Ai kishte shkruar në fund një shkronjë si propozim të vetin, propozim ky plotësisht i përshtatshëm me shqiptimin adekuat të fjalës. Shqiptimi i shkronjës së fundit në fjalën 'tóc' është një 'k' tingull i cili shqiptohet me një -'p' tingull. Një shqiptim i këtillë i zanores në të njejtën kohë quhet ndryshe artikulum i dyfishtë¹⁴.

10% e nxënësve në të folurë në gjuhën vietnamezishte kishin shkruar 'p' në vend të 'c' në 'tóc'. Kjo mund të llogaritet si një gabim i mirë tek nxënësit e klasës së dytë. Tingulli -'P' është tingull i paeksplozuar kur ky tingull shqiptohet në fund të fjalës (Husby, 1991). Ajri mbetet në gojë. Për këtë arsye është shumë vështirë të dëgjohet ky tingull. Kjo ishte arsyeja që 32% e nxënësve në të folur të gjuhës vietnamezishte kishin shkruar shkronjën 'm' në vend të 'p' në fund të fjalës 'dép' dhe 'náp'. Nasalja (tingulli hundor) gjerë te 'm', formohet po në të njejtin vend sikur shkronja 'p'. kur ajri nuk del jashtë me një frymim të lehtë e të ulët gjatë shqiptimit të tingullit 'p', atëherë nuk do të ketë dallim në mes tingullit - 'p' dhe tingullit -'m' në gjuhën vietnamezishte. Në gjuhën shqipe janë 11% e nxënësve të cilët kishin shkruar shkronjën 's' në vend të shkronjës 'z' në vend të fjalës 'dredhëz'. Kjo ka ndodhë ose për shkak të ndikimit - bartëjes nga gjuha norvegjishte ose për shkak të mos dallimit të këtyre dy tingujve. Përafërsisht po aq nxënës me të folur të gjuhës shqipe (10%) kishin shkruar 'u' në vend të 'y' në fjalën 'sy'. Kjo me siguri nga shkak i ndikimit – bartëjes nga gjuha norvegjishte.

Në gjuhën turqishte 14% e nxënësve kishin shkruar 'o' në vend të 'u' në fjalën 'havlu' (håndkle-peshqir). Sikur edhe në diktimin e shkronjave edhe këtu ka ardhë deri te

¹³ Fontoja në gjuhën vietnamezishte është një fonto-serif, gjegjësisht një vijë e vogël e tërthortë në shkronja. Kjo i ka ndihmuar nxënësit në gjuhë vietnamezishte të ngatërrojë shkronjenë L të vogël me të madhe. Vetëm 11% e nxënësve kishin bërë këtë ngatërrim.

¹⁴ Olaf Husby (1991) shkruan më gjësisht në gramatikën e vet vietnamezishte.

På tyrkisk har 14% av elevene skrevet 'o' for 'u' i ordet 'havlu' (håndkle). Som på bokstavdiktaten er dette trolig en påvirkning fra norsk. Den siste bokstaven i ordet 'taç' har også gitt 14% av elevene problemer. 8% har utelatt denne bokstaven, mens de øvrige har skrevet 'c'¹⁵ eller 'ş'. Den siste forvekslingen er svært rimelig fordi 'ç' uttales som en kombinasjon av t og 'ş'.

På somali ser det ut til at noen lyder er vanskelig for flere enn dem som er kommet kort i sin allminnelighet. 13% har skrevet 'h' istedenfor 'x' i ordet 'ubax' (blomst), mens like mange har utelatt denne bokstaven.

På urdu har 25% av andreklassingene skrevet ر (re) istedenfor ز (re.) Den siste bokstavlyden lages med bakoversleng med tungespissen (retrofleks). Det kan ikke ha vært lett å skille disse to lydene i slutten av ordet گُر (gur.) for elevene som lærte å lese på urdu. Ellers er det 18% av dem som har skrevet ل (lam) istedenfor ا (alif) i ordet چولھا (chulha). Denne forvekslingen kan være tegn på en god utvikling. Elevene kan ha oppfattet a-lyden i چولھا (chulha) som kort og ikke hørt h-lyden. Ut fra ortografien i urdu er det fornuftig å slutte med konsonanten en hører sist i ordet når sist vokal er kort, altså ل (lam). Men å skrive ل (lam) kunne også være en speilvendning av å skrive ا (alif). 12% av elevene hadde en slik forveksling i bokstavdiktaten. Men det er langt flere elever som har skrevet ل (lam) i چولھا (chulha) enn det er elever som har forvekslet på diktaten. Og det er bare 3% av elevene som har forvekslet eller speilvendte ل (lam) i ordet لڑکی (larki), når de skulle skrive den første bokstaven i ordet. Så en kan vanskelig forklare *alle* forvekslingene med speilvendning.

Delprøve 5. Ordlesing. Å sette kryss på bildet for et skrevet ord

Vær oppmerksom på at ordlesingsoppgavene er de vanskeligste. At gjennomsnittsverdiene for delprøve 5 er lavest for urdu og vietnamesisk, henger trolig sammen med at disse ortografiene er relativt ugjennomsiktige og derfor vanskeligere å forutsi for begynnerleserne.

En skal også være klar over at sjansen for å få rett ved gjetting og rask avkrysning gjør at elevene kan skåre så høyt at de kommer over kritisk grense uten å ha lest ordene. Dersom en elev har minst tre feil på rad, kan det være at han eller hun har gjettet. Da bør læreren også vurdere hvordan eleven har gjort det på de andre delprøvene, og hvor flink læreren selv mener eleven er i ordlesing.

Delprøve 6. Ordlesing. Å sette kryss på ordet til et tegnet bilde

Det som gjelder for delprøve 5 gjelder også for delprøve 6. Elevene kan gjette og få riktig svar ved tilfeldighet dersom de bare krysser av i full fart, uten å lese.

Vietnamesiske tonetegn og andre tegn

På denne delprøven er gjennomsnittsskårene lavest for vietnamesisk. Tonetegnene er et viktig trekk i vietnamesisk ortografi, og vietnamesiske ord er korte. Derfor er det laget forstyrre (distraktorer) som bare er forskjellige i tonetegnene i denne delprøven. Men det kan være at denne sjette deloppgav en er blitt litt for vanskelig for

¹⁵ På arabisk, kurdisk og urdu er uttalen som om ordet skulle bli skrevet med 'c'. Det er mulig 'tac' for noen tyrkisktalende elever ville være en dialektform.

ndikimi – bartëja nga gjuha norvegjishte. Shkronja e fundit në fjalën ‘taç’ kishte shaktuar problem tek 14% e nxënësve. 8% kanë tejkaluar këtë shkronjë, ndërsa pjesa tjetër kishte shkruar ‘c’¹⁵ ose ‘ş’. Ngatërimi i fundit është mjaftë i thjeshtë ngase ‘ç’ shqiptohet si një kombinim i t dhe ‘ş’.

Në gjuhën somalezishte ekzistojnë një mori tingujshë të cilët krijojnë vështirësi tek një pjesë e nxënësve. 13% kishin shkruar ‘h’ në vend të ‘x’ në fjalën ‘ubax’ (blomst-lule), dhe po aq nxënës e kishin tejkaluar këtë shkronjë. Në gjuhën urdu 25% nga të gjithë nxënësit e klasës së dytë kishin shkruar ر (re) në vend të ز (re.). Tingulli - shkronjë e fundit formohet me një të frymosur me majën e gjuhës (retrofleks). Mu për këtë ishte e vështirë për nxënës të cilit kishin mësuar të lexuarit në gjuhën urdu të dallojnë këta dy tingujë në fund të fjalës گُر (gur.). Përndryshe 18% e nxënësve kishin shkruar ل (lam) në vend të ا (alif) në fjalën چولھا (chulha). Ky ngatërim mund të jet shenjë e një zhvillimi të mirë gjuhësorë. Nxënësit mund ta kenë kuptuar tingullin – a në چولھا (chulha) si të shkurtë dhe nuk e kanë dëgjuar tingullin h. duke u bazuar në ortografinë e gjuhës urdu është e udhës që të përfundohet me bashktingëlloren e cila dëgjohej në fund të fjalës kur zanorja e fundit është e shkurtër si në ل (lam). Por për të shkruar ل (lam) do të ishte një rrotullim i të shkruarit të ا (alif).

12% e nxënësve kishin bërë një ngatërim të këtyllë në diktimin e shkronjave. Mirpo shumë nxënës kishin shkruar ل (lam) në vend të چولھا (chulha) krahasuar me ata të cilët kishin ngatërruar shkronjat me rastin e diktimit. Dhe në fund ishin vetëm 3% e nxënësve të cilit kishin ngatërruar shkronjën ل (lam) në fjalën لَرکِي (larki), kur ata është dashtë ta shkruanin shkronjën e parë në fjalë. Për këtë arsye është vështirë të skajrohen të gjitha ngatërrimet në pozita të kundërta.

Pjesa e 5-të. Detyra për leximin e fjalëve kur duhet vënë një kryq në fotografi për fjalën e lexuar

Duhet të jesh i vetëdijshëm se detyrat për leximin e fjalëve janë një ndër detyrat më të vështira. Rezultati mesatar për detyrat në të lexuarit e fjalëve të pjesës së 5 –të është më i ultë për nxënësit me të folurit e gjuhës vietnamezishte dhe urdu. Kjo për arsye se ortografia e këtyre gjuhëve është relativisht e tejdukshme dhe mu për këtë arsye paraqet vështirësi të veçant për lexuesit fillestarë. Duhet ta kemi të qartë se një pjesë e nxënësve tregon rezultate mjaftë të larta duke tejkaluar rezultatin kritik. Këtë rezultatin ata mund ta arrijnë edhe pa i lexuar fare fjalët por vetëm me hamendje. Nëse një nxënës ka bërë tri gabime radhazi, atëherë lirisht mund të thuhet se ai detyrat i ka bërë vetëm me hamendje. Në këto raste, mësuesi duhet ta vlerësojë nxënësin se si ka punuar në detyrat tjera dhe si është të lexuarit e nxënësit.

Pjesa e 6-të. Detyrat për leximin e fjalëve me vënjen kryq në fjalë për fotografinë e dhënë

Ajo që vlenë për pjesën e 5-të vlenë edhe për pjesën e 6-të. Nxënësit edhe këtu do të mundin që me hamendje dhe pa lexuar fare të vëjnë kryq dhe kështu të ia kenë qëlluar përgjigjeve vetëm me rastësi.

¹⁵ Në gjuhët arabe, kurde dhe urdu shqiptimi bëhet në të njëjtën mënyrë sikur me rastin e të shkruarit me shkronjën ‘c’. Është e mundur që për nxënësin turk që fjala ‘tac’ të jet një formë dialekti.

begynnerlesere. Det å høre og vite forskjell på ord med forskjellige tonetegn kan vær noe som mestres senere i en lese- og skriveutvikling. Å høre forskjell på tonene ser de fleste vietnamesisktalende elever ut til å greie ved skolestart¹⁶. Men å greie å markere denne forskjellen i skrift, kan ta lengre tid enn å høre forskjell. Denne ferdigheten kan kanskje sammenlignes med det å mestre lang og kort vokal i skrift på norsk. Norske lærere og spesialpedagoger har tradisjonelt regnet at de fleste norske elever ikke mestrer dobbel konsonant på norsk, før leseopplæringen har vart et par år. Å høre forskjell på lang og kort vokal og forskjellige tonelag på norsk, ser også enspråklige norske elever ut til å greie ved skolestart. Tonetegnssord som elevene har forvekslet på vietnamesisk er: 'cho' for 'chó', 'den' for 'đén' og 'luoi' for 'lười'¹⁷.

Litt vanskeligere er det å forklare hvorfor så mange som 27% av de vietnamesisktalende elevene har forvekslet ordene 'mây' og 'mây'. Disse to vokalene skulle i følge Husby ikke ligge så nær hverandre at det skulle være lett å forveksle dem. Kan det være at å mestre de diakritiske tegnene også tar lenge tid enn bokstavene?

Forveksling av ord som ligner hverandre av utseende?

Forvekslingene av flere ord kan forklares ved at elevene prøver å lese hele ord, men ikke har helt presise ordbilder ennå. De krysser av for ord som ligner. På dette trinnet ser slike forvekslinger ut til å være del av den normale leseutviklingen. På albansk har 11%, og flere enn dem med lave skårer, krysset av for 'tigër' istedenfor 'thikë'. Ordene ligner av utseende, for de har tre bokstaver felles. Lydmessig skulle de ikke være spesielt like, så dette er nærliggende å tolke dette som at elevene har prøvd å lese hele ordet på én gang, men ikke har lyktes helt. På tyrkisk kan ordet 'kutu' ha vært vanskelig. Men også her er det nærliggende å trekke fram bruk av en ikke helt perfekt helordsstrategi, fordi forvekslingene har vært med ordene 'kutlu', 'kuyo' og 'kuzu'. For somali finner en den samme typen forvekslingen ved ordparene: 'far' og 'faras', 'miis' og 'muus'. Og for urdu finner en relativt mange forvekslinger av ناک (nak) og ناگ (nag), پڑوس (paros) eller پر (par) og پرس (pars).

Drøfting av kartleggingsprøven for 3. klasse

I disse delprøvene er det antall rette som telles opp for hver elev. Feilmønstre blir ikke drøftet for hver delprøve, men oppgavene er laget slik at den eleven som ikke leser nøyaktig, vil ha lett for å bli lurt av svaralternativene. Den eleven som leser langsomt, vil ikke komme særlig langt.

Riktig svar gir seg selv for den som kan lese albansk, somali, tyrkisk, urdu eller vietnamesisk, men det er satt opp en oversettelse for at norske lærere som samarbeider med tospråklige lærere, også kan få en oversikt.

Også her er det satt opp gjennomsnittsverdier og standardavvik i tabell. Det har vært meningen å lage delprøver som stiger i vanskegrad. Tekstene blir lengre for hver

¹⁶ Forutsetningen er at elevene også kan vietnamesisk. Men hvor flytende de da skal være i vietnamesisk, er vanskelig å si.

¹⁷ Prosentene er henholdsvis 18, 15 og 6, men ikke alle elevene har rukket å prøve seg på alle ordene, så prosentantallene med forveksling blir ikke helt sammenlignbare.

Shenjat e tonit dhe shenjat tjera vietnamezishte

Në këtë pjesë të pyetjeve rezultati mesatar i nxënësve në gjuhë vietnamezishte është shumë i ulët. Shenjat e tonit në ortogarinë e gjuhës vietnamezishte janë të një rëndësie të veçantë dhe fjalët vietnamezishte janë të shkurtëra. Për këtë arsye janë dhënë pengesa të cilat janë të ndryshme vetëm në shenjat e tonit për këtë pjesë të detyrave. Mirpo kjo pjesë e shtatë e detyrave të jetë e vështirë për lexuesit fillestarë. Për të dëgjuar dhe për të dalluar ndryshimet në mes shenjave të ndryshme të tonit është dukuri e cila vërejtet me rastin e zhvillimit të shkrimit – leximit të mëvonshëm. Shumica e nxënësve me gjuhë vietnamezishte qysh në fillim të shkollimit mund të vërejnë ndryshimin e toneve¹⁶. Mirpo për të dalluar këtë ndryshim në të shkruar merrë më shumë se sa në ndëgjimin e dallimeve të këtyre toneve. Ky proces i ngjanë vokaleve të shkurtëra dhe të gjata në gjuhën norvegjishte. Mësuesit norvegjez dhe pedagogët special llogarisin se të mësuarit e bashkëtingëllorëve bëhet pas disa vitesh mësimi të të lexuarit. Nxënësit norvegjez qysh në start të shkollimit *dëgjojnë* dallimin në mes të zanoreve të gjata dhe të shkurtëra. Shenjat e tonit të cilat i kanë ngatërruar nxënësit me gjuhë vietnamezishte janë: ‘cho’ për ‘chó’, ‘đen’ për ‘đén’ dhe ‘lưỡi’ për ‘lưỡi’¹⁷. Pak më vështirë është të shpjegohet rasti kur jo më pak se 27% e nxënësve me gjuhë vietnamezishte kanë ngatërruar fjalët ‘mây’ dhe ‘mây’. Këto dy vokale sipas Husby nuk qëndrojnë aq afër njëra-tjetres që të mund të ngatërrohen aq lehtë. Ekziston mundësia që mësimi i shenjave diakritike të mësohen më vonë se shkronjat?

Ngatërrimi i fjalëve të cilat në dukje të jashtme i ngjajnë njëra-tjetres?

Ngatërrimi i një fjale të tërë shpjegohet me faktin se nxënësit tentojnë të lexojnë fjalën e tërë edhe pse ata ende nuk e kanë mësuar tërësishtë dukjen e fjalës. Ata vëjnë kryq në fjalët të cilat përngjajnë. Në këtë cikël shkollorë shifet se një ngatërrim i këtillë është pjesë e një zhvillimi normal të të lexuarit.

Në gjuhën shqipe 11% por në këtë rast edhe një numër më i madhë me rezultate të dobëta kanë nënvizuar për ‘tigër’ në vend të ‘thikë’. Fjalët i ngjajnë nga jashtë njëra-tjetres sepse i kanë tri shkronja të njëjta. Në aspektin e tingujve këto fjalë nuk janë posaçërisht të ngjajshme dhe si arsyetim për këtë është fakti se nxënësit kishin tentuar ta lexonin për me një herë fjalën të tërë por shifet se nuk kishin pas sukses.

Në gjuhën turqishte duket se fjala ‘kutu’ kishte krijuar vështirësi. Mirpo, mund të thuhet se është shfrytëzuar një strategji për fjalën e tërë sepse ngatërrimi ishte bërë me fjalët ‘kutlu’, ‘kuyo’ dhe ‘kuzu’. Për somalezët një lloj i këtillë i ngatërimeve ishte bërë në mes çifteve të fjalëve: ‘far’ og ‘faras’, ‘miis’ og ‘muus’. Dhe për nxënësit me gjuhë urdu ekzistojnë një mori ngatërimesh relative të ناک (nak) dhe ناگ (nag), پروس (paros) ose پر (par) dhe پرس (pars).

Shqyrtimi i verifikimit për klasën e 3-të

Në pjesët e veçanta të verifikimit duhet numruar përgjigjet e sakta të secilit nxënës veç e veç. Shembujt e gabimeve nuk do të shqyrtohen për secilën pjesë veç e veç. Detyrat

¹⁶ Është kusht që nxënësit ta dijnë gjithashtu edhe gjuhën vietnamezishte. Mirpo sa është sipërfaqësore kjo është vështirë të thuhet.

¹⁷ Përqindja është si duket 18, 15 dhe 6, por me siguri se nxënësit nuk kanë mund ti shofin të gjitha fjalët. Pra, përqindja e ngatërimeve nuk mund të jetë krejtësisht e saktë.

delprøve. Men tekstmengden for alle oppgavene til sammen er størst for delprøven "Gåter". Det kan være forklaringen på at elevene som leser urdu, har den laveste gjennomsnittsskåren på delprøven "Gåter". Delprøvene 3 og 4 ser ut til å ha vært omtrent like vanskelige for elevene i de andre språkgruppene. De ser videre ut til å måle litt forskjellige sider ved lesing. Korrelasjonen mellom dem er ganske høy, men ikke den høyeste mellom de forskjellige delprøvene.

Delprøve 1. Ordkjeder

Denne delprøven var ny og er foreløpig ikke satt opp med gjennomsnittsverdier og standardavvik. Svarene sprikte for mye, og det er ønskelig med én utprøving til. Det er satt opp en rettemal for riktige svar.

Delprøve 2. Setningslesing

Gjennomsnitt og standardavvik er gitt i tabellen. Oppgavene er laget slik at de skal bli vanskeligere mot slutten. For muslimske elever kan tegningen av en kino kanskje forveksles med en moské. Da er det bildet, og ikke feillesning, som lurte dem.

Delprøve 3. Gåter

Hvis elevene har skrevet kryss istedenfor å trekke streker, fordi læreren ikke har vært nøye med å lese instruksjonen, vil det ikke være mulig å rette denne delprøven.

Også disse oppgavene er laget slik at det skal bli vanskeligere mot slutten. Men oppgave 5 kan lure noen. Tomaten er satt inn for å distrahere i forhold til bananen som kan være gul eller grønn. I norsk hushold bruker en for det aller meste røde tomater. Men det er en viss mulighet for at noen elever også har tenkt at tomater blir spist grønne, og har krysset av for en tomat. Det er vanskelig å vite dette uten å spørre elevene, for de kan også bare ha valgt det nærmeste bildet, uten å ha lest så nøye.

Delprøve 4. Fargelegging

I denne delprøven er setningen midt i teksten den vanskeligste. Det er derfor å vente at mange elever ikke får med seg at klærne til én av jentene har den samme fargen som brusen til gutten. Å få med seg at både kronen og sandalene skal farges, ser det også ut til at har vært vanskelig for mange elever. Læreren må være klar over at det ser ut til å være spesielt lett å kikke etter andre elever på denne delprøven.

janë dhënë në atë mënyrë që nëse nxënësi nuk lexon me kujdes gjatë përgjigjes mund të mashtrohet lehtë. Nxënësit të cilët lexojnë ngadalë nuk do të kenë sukses të kënaqshëm.

Gjerë te përgjigjësja e sakt vie nga vet fakti se mësuesit të cilët lexojnë shqipe, somalishte, turqishte, urdu edhe vietnamezishte, por me këtë rast për mësuesit norvegjez është dhënë edhe një pasqyrëz me përgjigje të sakëta të cilët në bashkëpunim me mësuesit dygjuhësorë do të mundën të shqyrtojnë më lehtë verifikimin.

Gjithashtu me këtë rast janë dhënë tabelat me vlerat mesatare dhe me devijimet standarde. Qëllim kryesor ishte të ipen detyrat të graduara sipas vështirësive. Tekstet bëhen gjithnjë e më të gjata për secilin grup pyetjesh. Teksti më i gjatë në tërë verifikimin është “Gåter” (“Enigmatika” – Kashë e lashë). Kjo mund të shpjegohet me faktin se nxënësit të cilët lexojnë në gjuhën urdu mesatarishtë tregojnë rezultatet më të dobëta në “Gåter” (“Enigmatika” – Kashë e lashë) gjatë verifikimit. Pjesët e detyrave të grupit të 3 –të dhe të 4 –të duket se ishin të së njëjtës shkallë vështirësie për të gjithë nxënësit e të gjitha gjuhëve. Ky verifikim, duket se e ka bërë vlerësimin e anëve të ndryshme të të lexuarit. Mardhënja (korelacioni) në mes detyrave është mjaftë i lartë.

Pjesa e 1-rë. Fjalë zinxhirore

Kjo pjesë verifikuese është një formë e re e detyrave dhe mu shi për këtë nuk janë dhënë vlerat mesatare dhe devijimet standarde. Përgjigjet e fituara ishin të dukshme në dallim, prandaj do të ishte mirë të bëhet edhe një verifikim shtesë. Për këtë është dhënë një vlerë përkufizuese për përgjigje të sakëta.

Pjesa e 2-të. Leximi i fjalive

Mesatarja dhe devijimet standarde janë të dhëna në tabelë. Detyrat kah fundi janë më të rënda. Për nxënës mysliman mund të ndodhë kur ata në vend që të vizatojnë kineman do të vizatojnë xhaminë. Janë fotografitë me të cilat mund të mashtrohen nxënësit e jo të lexuarit e gabuar.

Pjesa e 3-të. Enigmatika

Në rastet kur nxënësit ta kenë vënë kryq në vend që ata të tërhekin vija atëherë ata nuk do të kenë mundësi të i përmirësojnë gabimet e bëra ngase mësuesi nuk ishte i përpikët në leximin e instruksioneve.

Edhe këto detyra janë bërë me qëllim që kah fundi ato të jenë pak më të vështira. Mirpo detyra e 5 -të mund ta mashtrojë ndonjërin nga nxënësit. Domatja është vendosë me qëllim të largojë vëmendjen në raport me bananen që mund të jet e verdhë ose e gjelbërt. Amvisëria nor-vegjeze në të shumtën e rasteve përdoret domatja e kuqe. Ekziston mundësia që ndonjëri nga nxënësit të ketë ngrënë domate të gjelbërta dhe mu për këtë ndoshta edhe është vënë kryq për domate. E kemi të vështirë ta dijmë këtë nëse nuk e pyesim nxënësin, por ndodhë që nxënësi pa e lexuar fare ta ketë vënë kryqin në të si fotografi më të afërtë.

Pjesa e 4-të. Ngjyrosje

Në këtë pjesë verifikuese, fjalja e mesme në mes të tekstit është më e vështira. Mu për këtë, ndodhë që shumica e nxënësve nuk kanë kuptuar se rrobat e njerës nga vajzat ta kenë ngjyrën e njëjtë me gazozen e djalit. Se kurora dhe sandalet duhet të ngjyrosen ishte punë e vështirë të cilën shumica e nxënësve nuk e kishin kuptuar. Mësuesit duhet ta kenë të qartë se mundësia e nxënësve të kopjojnë nga njëri-tjetri me rastin e bërjes së kësaj pjese verifikuese ishte shumë e lehtë.

Tabell 2. Skåremønstre for karteggingsprøven for 3 klasse.

Albansk (N=60)

Delprøver <i>Verifikimet e pjesërishme</i>	Antall mulige <i>Gjithsejt tëmundshme</i>	Gjennomsnitt <i>Vlerat mesatre</i>	Nedre grense <i>Kufiri i ulët</i>
1. Ordkjeder	24		
2. Setningslesing	16	12	9
3. Gåter	9	5	3
4. Instruksjon, fargelegging	9	5	2

Somali (N=31)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Ordkjeder	24		
2. Setningslesing	16	11	7
3. Gåter	9	5	2
4. Instruksjon, fargelegging	9	5	2

Tyrkisk (N=61)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Ordkjeder	24		
2. Setningslesing	16	13	10
3. Gåter	9	6	3
4. Instruksjon, fargelegging	9	6	4

Urdu (N=33)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Ordkjeder	24		
2. Setningslesing	16	9	4
3. Gåter	9	3	1
4. Instruksjon, fargelegging	9	4	2

Vietnamesisk (N=74)

Delprøver	Antall mulige	Gjennomsnitt	Nedre grense
1. Ordkjeder	24		
2. Setningslesing	16	12	8
3. Gåter	9	5	2
4. Instruksjon, fargelegging	9	5	2

Ordliste

Distraktor (Distraktor) Noe eller noen som forstyrrer. I denne sammenhengen kan en si "lure-ord" eller "feller". Det er laget ord som har en del bokstaver felles med de riktige ordene i oppgavene, og det er laget bilder som viser deler av teksten. Elever som ikke leser hele ordet eller hele teksten, kan bli "lurt" og oppdaget.

Dobbel artikulasjon (Artikulim të dyfishtë) To lyder uttales på én gang.

Dysleksi (Dysleksia) Et fagord for det å ha spesielle problemer med å lese og skrive. Denne betegnelsen kommer fra gresk. 'Dys' (gresk: 'dus') betyr noe som ikke er som det skal, mens 'leksis' betyr 'lesning'. Verbet som denne formen er dannet av, kan bety både 'lese' og 'snakke'. 'Leksi' betyr også 'ord' på gresk. Så leseren kan møte både forklaringen 'vansker med å lese', 'vansker med å snakke' og 'vansker med ord'. En trodde tidlig at 'dysleksi' hadde noe med synet å gjøre. Derfor ble dyslektikere også kalt 'ordblinde'. I dag regner mange fagfolk at dysleksi skyldes et fonologisk problem (se fonologisk). I denne veiledningen er dette lese- og skriveproblemet diskutert spesielt.

Fenomen (Fenomen) Noe som viser seg og opptrer. Det er gjerne noe mennesker kan observere. Det er slike ting som forskere studerer. Det kan være sykdom, lys på himmelen, forurensning, eller lignende.

Flytende (Rrjedhshëm) Rennende, går av seg selv. En elev kan snakke eller lese flytende.

Fonologisk (Fonologjik) Noe som har med de minste enhetene (fonemene) i språket å gjøre. I denne veiledningen er betegnelsen 'språklyder' brukt fordi dette regnes som et kjent ord. Men noen språkforskere (Liberman, 1997) snakker også om artikulatoriske *bevegelser*, som griper inn i og delvis dekker hverandre, som de minste språklige enhetene. Slike sammensmeltete enheter av bevegelse og lyd er det ikke lett å høre, eller få tak i, for begynnerlesere. Her er det lagt vekt på at språklyder ikke er helt det samme som bokstaver. I ordet 'hvem' på norsk, er det fire bokstaver men bare tre språklyder fordi "h"-en er stum. På albansk er bokstaven 'ë' ofte ikke knyttet til noen egen språklyd, men gjør at vokalen foran den, i det samme ordet, blir lang. På den samme måten forlenger ymuşjak g (ğ) ofte vokalen foran i ordet, på tyrkisk. Slik kan det bli flere bokstaver enn lyder også i albanske og tyrkiske ord. På urdu droppes korte vokaler i skrift, så for mange ord blir det færre bokstaver enn lyder på urdu. Innen språkforskning har en enda finere skiller mellom begrepene, men det blir ikke diskutert her.

Fonologisk bevissthet (Vetëdija fonologjike) Bevissthet om

- at språklydene i ord kan være like eller forskjellige
- at ord kan deles inn i mindre enheter: *stavelser*, *opptakt* og *rim* og *språklyder* (*fonemer*). Ordet 'stave' har to stavelser: /sta-ve/, én opptakt og ett rim: /st-ave/, og fem språklyder /s-t-a-v-e/
- at språklyder kan forenes (føres sammen, syntetiseres) til stavelser og ord

Forskerne diskuterer hvor mye fonologisk bevissthet elevene må ha for at de skal greie å lære å lese, og hvor mye bevissthet elevene utvikler underveis, mens de lærer å lese. I en alfabetisk skrift er det også viktig at elevene har forstått det en kaller det alfabetiske prinsipp og har det mange kaller ortografisk bevissthet, dvs

- at bokstaver kan representere språklyder og ord

Hukommelse (Kujtesë) Minne. Det å huske. En kan dele hukommelsen inn i et langtid- og et korttidsminne. Fra det ene henter vi fram informasjon, mens vi bruker det andre til å ta inn, eller jobbe med, informasjon i øyeblikket. Ting som læres, går fra korttids- til langtidsminnet. Mange psykologer snakker om *arbeidsminnet* istedenfor korttidsminnet.

Kartlegging (Verfikimi) Å finne ut av et terreng eller landskap. Kartlegging av leseferdighet betyr å finne ut av elevenes leseutvikling. Det engelske ordet er "screening". Det er en første undersøkelse av en elev eller elevgruppe for å fange opp dem en mistenker kan ha problemer. *Testing* og *diagnostisering* er mer omfattende undersøkelser og gjelder stort sett én elev om gangen. Tester er ofte standardiserte (se dette). Lærerne kartlegger, mens spesialpedagoger og rådgivere i Pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste pleier å diagnostisere og eventuelt teste.

Korrelasjon (Bashkëlidhje) Et statistisk mål som sier noe om sammenheng mellom resultater. Når det er korrelasjon mellom to delprøver vil elever som har høye skårer på den ene delprøven også har høye skårer på den andre, mens elever med lave skårer på den ene, vil ha lave skårer også på den andre. En regner at delprøvene da måler noe av det samme.

Ortografi (Ortografi) Opprinnelig betyr ordet rettskrivning og stavemåte.

Prøve (Verifikim) Et ord som dekker mange måter å få tak i elevenes kunnskaper på. Her brukes ordet 'prøve' om kartleggingsmaterialet. Det er én prøve for hvert trinn, mens hver prøve er delt inn i seks eller fire **delprøver** (verifikimin e pjesërishëm). Hver delprøve har flere **oppgaver** (detyra). Første kommer et par **øveoppgaver** (detyra ushtruese). Én øveoppgave står ikke som ledd i en spesiell delprøve, men kommer foran delprøver med begrenset tid. Den øveoppgaven skal gi elevene en følelse av hvor lenge ett minutt varer.

Rettemal (Kornizat korigjuese) Mønster eller modell som viser læreren hva som er riktige svar på oppgavene. For den som kan førstespråket, vil svarene stort sett gi seg selv, bortsett fra svarene på bokstavediktaten.

Standardavvik (Shmangëje standarde) Et statistisk mål som sier noe om hvor stor spredning eller forskjell det er på elevenes resultater.

Standardisering (Standardizimi) Noe en gjør ut fra teorier i statistikk for å kvalitets-sikre prøvene. En standardisering innebærer at man kan sammenligne elever som tar prøven, med de elevene som først har vært med i utarbeidingen av den. En sier at de elevene som er valgt først, i det en kaller utvalget, representerer de elevene som skal prøves eller testes etterpå. Det er for at elevene i utvalget ikke skal være spesielle (ekstra rike, ekstra fattige, ekstra ukonsentrerte osv). Er elevene i utvalget for spesielle, kaller en utvalget skeivt. Vanligvis skal elevene i utvalget velges ut på en statistisk riktig måte (tilfeldig). Det bør også være mange nok elever i utvalget. Kartleggingsprøvene på norsk (Læringssentret, 1997 og 2001) er standardiserte.

Spesifikk (Specifike) Særegen (som ikke henger sammen med andre ting).

Tabell (Tabelë) En tabell er en presentasjon av resultater i tallform. En får vist fram mange elevers resultater på én gang.

Tiltak (Masë) Er definert i heftet Tiltak og idéer. Det handler om det en kan gjøre, eller gjør, for å hjelpe elevene. 'Å taka til' betyr 'å begynne' på norsk.

Fasiter (Rettemaler) 2. trinn

Delprøve 1. Bokstavediktat

A	E	V	I
J	L	R	N

1	B	T	P	D
2	K	G	GJ	X
3	C	S	SH	Ç
4	V	P	B	F
5	B	P	D	G
6	I	J	U	Y
7	DH	Z	SH	TH
8	B	N	V	M
9	O	U	C	G
10	A	V	N	Z
11	V	Y	F	T
12	E	U	O	I
13	D	L	H	T
14	F	G	P	K
15	J	L	R	I
16	U	Ë	I	O
17	C	Z	Ç	X
18	ZH	XH	Z	X
19	GJ	XH	Q	Š
20	S	ZH	SH	F

Delprøve 2. Å skrive den første bokstaven¹ i et ord

1. ve/vezë(vej)	v
2. pyll	p
3. lugë	l
4. tigër	t
5. shishe	s/sh²
6. bukë	b
7. hënë (honë)	h
8. karrigë	k
9. urë	u
10. derë	d
11. pishtar	p
12. xhep	x/xh

Delprøve 4. Å skrive den siste bokstaven³ i et ord

1. sy	y
2. top	p
3. luan	n
4. flaut	t
5. çelës	s
6. rremb	b
7. mbret	t
8. bunar	r
9. peshk	k
10. anije	e
11. shtëpi	i
12. dredhëz	z

¹ Om eleven skriver store bokstaver og ikke små, regnes også det som rett.

² Det blir spurt etter første bokstav og ikke første lyd, så 's' er strengt tatt den første bokstaven i 'shishe'. Å skrive 's' her regnes derfor som rett for andreklassingene. Om elevene skriver digrafen (dobbel-bokstaven) 'sh' regnes selvfølgelig også dette som rett. Det samme gjelder om elevene skriver 'x' eller 'xh' som første bokstav i ordet 'xhep'.

³ Om eleven skriver store bokstaver og ikke små, regnes også det som rett.

Delprøve 5. Ord til bilde

Øveoppgavene:

top ball	porta port/ mål	laps blyant	tortë kake	top ball
urë brulbro	lume elv	ure brubro	ora klokke	sy øye

Oppgavene:

1. qen hund	tren tog	qingi lam	kock me mish kjøttbein	qen hund
2. yll stjerne	bryll albue	yll stjerne	hënë mane	lunderz robat
3. shi regn	çadra/a mbrelle paraply	shi regn	shtëpi hus	aeroplan fly
4. dere dør	derë dør	dritare/ penxhere vindu	dru zjarri ved	diell sol
5. lule blomst	luge skje	blete bie	lule blomst	hundër nese
6. thikë kniv	tigre tiger	pironi gaffel	thikë kniv	kepuç sko
7. luan løve	lule blomst	tigrë tiger	pantallonë/ pantolla bukse	luan løve
8. letër ark/brev	lakër kal	laps blyant	çelës n0kkel	letër ark/brev
9. tortë kake	topi ball	flamur flagg	tortë kake	zhita drage
10.lepur kanin	lepur kanin	karotë gulrot	bri horn	letër arklbrev
11.sapun sape	sapun sape	lavabo vask	pantofël/ pantufila/ papuç t0ffel	sallator/ trangull/ katravec agurk

12.dritarë vindu	lambë lampe	dritarë vindu	derë dør	zonjë dame
13.shishe flaske	shi regn	shishe flaske	shih opptrekker	çekan/çecik hammer
14.shkolle skole	shkop stokk	shkumës kritt	shkolle skole	rrotë/ and
15.gazetë avis	gazetë avis	gjirafë sjiraff	gaforre krabbe	libër bok
16.tabelë tavle	tavolina bord	mbajtëse penash pennal	tabelë tavle	mjellmë svane
17.peshqir handkle	peshk fisk	peshqir håndkle	kadë badekar	pallua pafugl
18.diamant diamant	diamant diamant	dinosaur dinosaur	holla / fludha/ para penger	dhomë pære
19. portokall appelsin	porta mål	penxhere/ dritarë vindu	bananë banan	portokall appelsin
20. akkullore iskrem	akkullore iskrem	bonbone gotteri	alligator alligator	kumbull plomme

Delpreve 6. Bilde til ord

Oveoppgavene:

mace katt	mal fjell	marr a ta/gripe	maske maske	mace katt
çantë veske el bag	qartë klar/ enkel	çadër paraply	çantë veske	thartë sur (om mat)

Oppgavene:

1. mur mur/vegg	mur mur/vegg	uri moldvarp	morr lus	gur stein
2. dorë hånd	borë snø	orë klokke	rroj å leve	dorë hånd
3. rrotë hjul	rosë and	rrogë vei	rrotë hjul	rrok a gripe
4. mollë eple	lopë ku	mollë eple	dhomë paere	morr lus
5. kovë bøtte	kokë hode	gotë glass	sot i dag	kovë bette
6. diell sol	miell mel	diez skarp	lidhje bånd	diell sol
7. bukë brød	bukë bred	burrë man	buzë lepper	zbut dempe/myk- ne/temme
8. libër bok	bile til og med	lirë fri/fritt	libër bok	litër liter
9. kalë hest	kalim passasje	kalë hest	akull is	halë rusk
10. pyll skog	pyll skog	lyp a be	yll stjerne	bërryl albue
11. letër brev/ark	leje leide, tillatelse	lek myntenhet i Albania	letër brev	lejek stork

12.pulë høne	pupël fjær	punë arbeidet	lugë skje	pulë høne
13.vajzë jente	vajzë jente	vazo vase	lëviz bevegelse	valë bølge
14.vesh rare	peshk fisk	vezë egg	vesh øre	veshkë nyre
15.laps blyant	lakër kat	kalë hest	larës vasking/ rensing	laps blyant
16.mbret konge	mbret konge	mbleth a samle	mbrapa baki bakenfor	bletë bie
17.mezues lærer	mërzis forstyrre	mezues herer	sulmues angrep	mesazh beskjed
18.tavolinë bord	violin fiolin	tavernë vertshus	tavolinë bord	tabelë tavle
19.mjek hake/ skjegg	mjek hake/ skjegg	mjel melke	mjellma svanen	mjekër lege
20.karrotë gulerot	karrocë kjerre	karrotë gulerot	karton kartong	rropat å slite seg ut
21.shkallë trapp/ stige	shkollë skole	shkop stokk	shkallë trapp/ stlge	shkronjë skrive
22. portokall appelsin	porta mål/port	protokoll protokoll	portokall appelsin	patatë postei

Rettemaler 3. klasse

Delprøve 1. Ordkjeder

Albansk ordkjede

- lule gjalp auto
- laps akull yll
- karton sy heq

Oppgavene

1. tigër mbret pak
2. kafe madh luge
3. ftoh dru sapun
4. çelës lepur lart
5. luaj taksi mirë
6. lajm jasht orë
7. komik pako bar
8. pirun zog lumë
9. keq radio dhemb
10. shtepi vogel qen
11. shkurt edhe film
12. mbledh lopë mal
13. tavolinë kek ul
14. shi rremb burim
15. lagët rrush bojë
16. peshk eci dritë
17. rropat erë tren
18. mbrapa mur dal
19. gjuha pur mace
20. truri shkop dorë
21. gur shkollë roj
22. shkoj veshk urë
23. mi tregim oriz
24. befas mollë hap

norsk oversettelse

blomst smør bil
blyant is stjerne
kartong øye ta-av-seg¹

tiger konge litt
kaffe stor skje
bli-kald ved såpe
nøkkel kanin høy
bevege drosje godt
nyheter ute klokke
komisk pakke gressvekster
gaffel fugl elv
dårlig radio tann
hus liten hund
kort og film
samle ku fjell
stol kake ned
regn grein ønske
våt drue farge
fisk gå lys
slite-seg-ut vind tog
bak vegg gå-ut
kne kåpe katt
hjem stakk hånd
stein skole leve
gå/passe nyre bro
mus historie ris
plutselig eple åpne

¹ bindestreken betyr at ordene hører sammen

Delprøve 2. Setninger

A Nazmi tegner.

B Her ser du to katter.

- 1 Esma løper.
- 2 Jeton skriver i en bok
- 3 Her er tre epler.
- 4 Nora sitter på en hest.
- 5 I skogen er det mange fugler
- 6 Dette er to fine fisker.
- 7 Skoen er helt ødelagt.
- 8 Ylka hjelper far med å bake en kake
- 9 Hasan takker for en fin presang
- 10 Det er morgen og alle elevene går til skolen.
- 11 Afrim kom aller først til bussen.
- 12 Eminja liker å spise når hun kommer hjem fra skolen.
- 13 Fuglene fløy tvers over vannet
- 14 Hunden hoppet høyt opp i lufta.
- 15 Det kom så mye regn at det ble en elv i gaten.
- 16 Alle elevene i klassen fikk hver sin is krem.

Delprøve 3. Gåter

A Jeg vokser på bakken. Jeg har grønne blader. Jeg er en....

- 1 Jeg liker å være ute om natten. Jeg kan fange mus. Jeg er en....
- 2 Alle som bruker meg, må være forsiktige. Jeg brukes til å skjære ting med. Jeg er en
- 3 Jeg beskytter deg mot regnet. Jeg er en...
- 4 Fargen min er gul eller grønn. Du kan spise meg, men ikke skallet mitt. Jeg er en ...
- 5 Barn kan sitte på meg. Hvis noen dytter meg, kan jeg svinge fram og tilbake. Jeg er en..
- 6 Jeg viser filmer og nyheter. Du kan slå meg av eller på. Jeg er en ...
- 7 Når folk skal ut og reise, kan de bruke meg. Jeg kjører på veien. Jeg er en..
- 8 Du kan lese i meg. Jeg blir kastet når alle er ferdig med meg. Jeg er en...
- 9 Når det er natt, kan du ofte se meg. Jeg lyser og kan bli stor og rund eller smal og tynn. Jeg er ...

Delprøve 4. Instruksjonsoppgave. Fargelegging

grønn
gul
blå

Aurora spiser en kake. Kjolen hennes er grønn, og hatten hennes gul.

Denis drikker rød brus og har gul hatt. Buksa hans er blå. Fatimja har på seg en buksedrakt med den samme fargen som brusen til Denis. Kronen på hodet hennes er grønn, akkurat som skoene hennes.

En ballong ser ut som et hjerte og er gul. En annen ballong ser ut som en måne og er blå. Den runde ballongen har grønn farge.

Registreringskjema for 2. trinn. Albansk

Skjemaet er til bruk der læreren eller ressurslæreren ønsker en mer detaljert analyse av elevens skårer. *Grense* er foreløpig bekymringsgrense og elevens *skåre*, er antall rette eleven har på delprøven. *Feiltyper og forvekslinger* er for eksempel når eleven har krysset av for O istedenfor U på bokstavediktaten. Under drøfting av svarene på delprøvene i denne veiledningen står det nærmere beskrevet hvilke feil en kan forvente at noen elever gjør.

Elevens navn:

Trinn:

Skole:

	Antall mulige	Grense	Elevens skåre
Bokstavediktat	20	14	
feiltyper:			
Skrive første bokstav	12	7	
feiltyper:			
Koble store og små bokstaver	16	8	
feil/forvekslinger			
Skrive siste bokstav	12	6	
feil/forvekslinger:			
Ordlesing, ord til bilde	20	5	
forvekslinger			
Ordlesing, bilde til ord	22	4	
forvekslinger:			
Vurdering av arbeidet med prøven:	blid ☐	nøytral ☐	sur ☐
Eventuelle kommentarer			

Registreringsskjema for 3. trinn, albansk

Navn:

Trinn:

Delprøver	antall oppgaver	bekymringsgrense	elevens skåre
Ordkjeder	24		
Setninger	16	9	
Gåter	9	3	
Fargelegging	9	2	
Elevens vurdering av arbeidet	blid ☐	nøytral ☐	sur ☐

Registreringsskjema for en elevgruppe, 2 trinn.

	Elevers navn/nr	Bokstav-diktat	Skrive første bokstav	Koble bokstaver	Skrive siste bokstav	Ord til bilde	Bilde til ord	Elevers vurdering
Antall mulige rette		20	12	16	12	20	22	

Registreringsskjema for en elevgruppe, 3 trinn.

	Elevers navn/nr	Ord-kjeder	Setnings-lesing	Gåter	Farge-legging	Elevers vurdering
Antall mulige		24	16	9	9	

Veiledende grenser for språkene i kartleggingsprøvene

Som nevnt er grensene bare veiledende, og de må ikke brukes mekanisk. Læreren bør i tillegg til kartleggingsprøvene også bruke skjønn i forhold til hva som er rimelig å forvente av en med elevens bakgrunn og undervisningserfaringer. Resultatene på kartleggingsprøvene bør også settes i sammenheng med andre eksempler på og erfaringer med elevens lesing og skriving på morsmålet. Etter hvert bør denne tilnærmingen gjelde elevens ferdigheter på majoritetsspråket og resultatene på begge språk vurderes opp mot hverandre.

De veiledende grensene er beholdt for å sikre at ikke ferdighetene til flerspråklige elever som har vært en stund i innvandringslandet, blir overvurdert. Det er verd å merke seg at selv for elever som tilhører språkgrupper som er kommet relativt nylig, men har fått leseopplæring i innvandringslandet, skårer ikke elevene gjennomsnittlig like høyt som de majoritetsspråklige elevene gjør på tilsvarende prøver på sitt morsmål. Det er trolig fordi de flerspråklige elevene får færre timer med leseopplæring og mindre stimulering på morsmålet enn majoritets elevene. Samtidig må en være klar over at om elevene nettopp har innvandret, og har fått leseopplæring på morsmålet sitt i hjemlandet, er det rimeligere å tenke seg høyere bekymringsgrenser på morsmålsprøvene. De bør da settes omtrent som grensene for tilsvarende prøver for majoritets elevene.

Når det gjelder de veiledende grensene som er satt for disse prøvene, har utgangspunktet vært å forsøke å lage prøver tilsvarende dem som finnes for majoritetsspråket norsk. Lesesenteret i Stavanger har laget slike prøver, og de ansvarlige der satte i sin tid en grense på 20% for å kunne gå videre og fange opp elever som kanskje har problemer med lesning og skriving.¹ De norske prøvene har imidlertid representative utvalg der en kan stole på at elever som skårer under grensene, virkelig tilhører de 20% som skårer lavest. Prøvene på morsmål er ikke prøvd ut på representative utvalg. Utvalgene er mindre, og de er ikke trukket tilfeldig. Små utvalg gir ofte større spredning, i tillegg til at morsmålsferdigheter også ser ut til å variere mer blant flerspråklige elever enn enspråklige i innvandringslandet. De 5 første språkene, albansk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk, har imidlertid relativt store utvalg, og resultatene hadde tilnærmet en normalfordeling, så her er det satt veiledende grenser ut fra fordelingene av resultater. For senere språk med stor spredning og store standardavvik, er standardavviket justert ut fra øvrige standardavvik, og for språk med tilsvarende skrift. Spredningen i resultater for språk som arabisk, persisk og sorani har vært stor, så her er standardavviket for urdu brukt som justering.

Flere forhold kan forklare variasjonen i elevresultater. For det første er det hvor lenge elevene har vært i innvandringslandet. Elever som har vært med på utprøving i første omgang var i stor grad født her, mens elever som har vært med på utprøving eller pilotering senere, ikke i samme grad var født her. For det andre spiller antallet timer elevene får til leseopplæring på morsmålet inn. For eksempel har gruppene med tamil og tyrkisk i dette utvalget fått relativt mange timer med leseopplæring. De førstnevnte har fått privatundervisning i tillegg til den offentlige. For det tredje spiller det en rolle hvor stabile elevenes språkmiljø er. I noen byer er det flere som bruker det samme språket og gir en større anledning til å bruke språket, enn i andre byer. For det fjerde spiller lærerkompetansen inn og, for det femte, elev- og foreldre-bakgrunnen. Elevene kan ha fått god stimulering på førstespråket og ha startet en skolegang i hjemlandet, for eksempel dem med polsk som morsmål. Når det gjelder foreldrene, spiller det en rolle om familien har kommet som flyktninger eller som arbeidsmigranter. Er de flyktninger, kan elevene ha vært uten skolegang og med traumatiske opplevelser bak seg. Dette kan gjelde for elever med somali, kurdisk og arabisk som skriftspråk. Elevene kan også ha et morsmål som bare har vært brukt muntlig, eller skriftspråket kan være relativt nytt og ikke standardisert, slik som kurdisk. Alt dette slår sannsynligvis ut på resultatene for språkgruppene. Andre forhold gjelder som tidligere nevnt, hvordan skrivesystemene og språkene er bygget opp. Et lydrett rettskrivningssystem gjør det lettere både å lese og å skrive korrekt tidlig, mens det motsatte forsinker utviklingen noe. Dette siste ser ut til å slå ut for thai, vietnamesisk og språkene med arabisk skrift.

¹ Det statistiske utgangspunktet er at om en har en normalfordeling av resultater, vil ca 68% av resultatene ligge innenfor et standardavviks avstand fra gjennomsnittet. Det innebærer at 15% av resultatene ligger utenfor på hver side av gjennomsnittet. For prøvene på morsmål kan en ikke i samme grad være trygg for at en har funnet de elevene som utgjør 15% av dem som skårer lavest.

Bekymringsgrenser, angitt som antall riktig svar for språkgruppene på delprøvene for andre trinn

Språk/Delprøver	Bokstavdikat maksimum 20 rette	Skriv første bokstav maksimum 12 rette	Koble tegn maksimum 16 rette	Skriv siste bokstav maksimum 12 rette	Ord til bilde maksimum ca 20 rette	Bilde til ord maksimum ca 20 rette
albansk	13	6	8	5	5	4
arabisk	13	5	7	2	1	3
badini/kurmanci	13	7	10	5	8	8
persisk	13	5	7	3	6	3
polsk	16	7	10	6	12	11
russisk	16	7	12	4	10	3
somali	13	5	7	4	4	3
sorani	13	5	7	2	3	3
spansk	14	6	7	6	8	9
tamil	16	7	9	5	10	8
thai	15	5	9	1	2	2
tyrkisk	13	7	10	5	8	8
urdu	13	5	7	2	2	2
vietnamesisk	15	6	10	3	3	3

Språk med latinsk skrift	Bokstavdik	Skriv f b	Koble tegn	Skriv s b	Ord til b	Bilde til o
albansk	13	6	8	5	5	4
badini/kurmanci	13	7	10	5	8	8
polsk	16	7	10	6	12	11
somali	13	5	7	4	4	3
spansk	14	6	7	6	8	9
tyrkisk	13	7	10	5	8	8
vietnamesisk	15	6	10	3	3	3

Språk med kyrillisk skrift	Bokstavdik	Skriv f b	Koble tegn	Skriv s b	Ord til b	Bilde til o
russisk	16	7	12	4	10	3

Språk med arabisk skrift	Bokstavdik	Skriv f b	Koble tegn	Skriv s b	Ord til b	Bilde til o
arabisk	13	5	7	2	1	3
persisk	13	5	7	3	6	3
sorani	13	5	7	2	3	3
urdu	13	5	7	2	2	2

Språk med abugidaer	Bokstavdik	Skriv f b	Koble tegn	Skriv s b	Ord til b	Bilde til o
tamil	16	7	9	5	10	8
thai	15	5	9	1	2	2

Bekymringsgrenser, angitt som antall riktig svar for språkgruppene på delprøvene for tredje trinn

Språk/delprøver	Ordkjeder maksimum 16 eller 24 rette	Setninger maksimum 16 rette	Gåter maksimum 9 rette	Instruksjonsoppgave maksimum 9 rette
albansk		9	1	2
arabisk		5	1	1
badini/kurmanci		5	1	2
persisk		6	3	3
polsk	10	12	5	6
russisk	10	12	4	4
somali		6	1	1
sorani		5	1	1
spansk		9	3	3
tamil	7	7	3	3
thai		7	3	3
tyrkisk		11	4	4
urdu		5	1	1
vietnamesisk		8	2	2

Språk med latinsk skrift	ordkjeder	setninger	gåter	Instruk-sjon
albansk		9	1	2
badini/kurmanci		5	1	2
polsk	10	12	5	6
somali		6	1	1
spansk		9	3	3
tyrkisk		11	4	4
vietnamesisk		8	2	2

Språk med kyrillisk skrift	ordkjeder	setninger	gåter	Instruk-sjon
russisk	10	12	4	4

Språk med arabisk skrift	ordkjeder	setninger	gåter	Instruk-sjon
arabisk		5	1	1
persisk		6	3	3
sorani		5	1	1
urdu		5	1	1

Språk skrevet med abugidaer	ordkjeder	setninger	gåter	Instruk-sjon
tamil	7	7	3	3
thai		7	3	3

En kan også slå sammen resultatene for de forskjellige språkgruppene med felles skriftsystem. Da får en grenseområder som inkluderer de høyeste og de laveste grenseverdiene innen hver gruppe. Det kan kalles for flytende grenser, for å markere at grensene ikke er absolutte. Dette er gjort under her.

Flytende bekymringsgrenser for prøven for andre trinn

Delprøver	Bokstavdiktat	Skriv første bokstav	Koble tegn	Skriv siste bokstav	Ord til bilde	Bilde til ord
for alle elever	13-16	5-7	7-12	1-6	1-12	2-11
for elever med språk med latinsk skrift	13-16	5-7	7-10	3-6	3-12	3-11
for e. med språk med kyrillisk skrift	16	7	12	4	10	3
for e. med språk med arabisk skrift	13	5	7	2-3	1-6	2-3
for elever med språk med abugidaer	15-16	5-7	9	5-1	2-10	2-8

Flytende bekymringsgrenser for prøven for tredje trinn

Språk	ordkjeder	setninger	gåter	instruksjon
for alle elever		5-12	1-5	1-6
for elever med språk med latinsk skrift		5-12	1-5	1-6
for e. med språk med kyrillisk skrift	10	12	4	4
for e. med språk med arabisk skrift		5-6	1-3	1-3
for elever med språk med abugidaer		7	3	3

Litteratur

- Kartlegging av leseferdighet 2.klasse. Læringssenteret 2001.
- Kartlegging av leseferdighet 3.klasse. Læringssenteret 1997.
- Kartlegging av leseferdighet. Lærerveiledning for 2.klasse. Lærerveiledning for 3.klasse. Idéhefte for 2. og 3. klasse. Læringssenteret 2001.
- Amarloui, M. 2003 (7.utg): Stor Norsk-persisk ordbok. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Amarloui, M. 2005 (2. opplag): Stor Persisk-norsk ordbok. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Brun, V. 1994: Thai-dansk ordbok. Med assistanse fra Bundhit Pein-amphai. Utgitt av forfatteren. Craftmanns press. Bangkok.
- Bøyese, L. 1999: En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. I: Hauge, A. M.: Lærerveiledning småskolen. Generell del. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Oslo: Cappelen.
- Bøyese, L. 2003: Lesing på to språk. En undersøkelse av tyrkisk-norske grunnskoleelevers lesing det siste året av mellomtrinnet. *HiO rapport 2003 nr 24*, kan bestilles via HiOs nettbokhandel.
- Bøyese, L. 2004. Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritetslever. Noa-nett, Cappelen; <http://noa.cappelen.no/>
- Bøyese, L. 2005: Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I: *Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Bøyese, L. 2006: Kartlegging og utredning - sikring eller marginalisering? I: Brock-Utne, B og Bøyese, L (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyese, L. 2008a: Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I: Bjar, L. (red.): *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Landslaget for norskundervisning: Fagbokforlaget.
- Bøyese, L. 2008b: Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. Kartlegging og vurdering av flerspråklige elever. I: *NOA norsk som andrespråk*, Vol 23, nr 1. Oslo: Novus.
- Bøyese, L. 2008c: Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I: Aamodt, Sigrun og Hauge, An-Magritt: *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyese, L 2009: *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger og Utdanningsdirektoratet.
- Bøyese, L.: Lesing i alle fag for flerspråklige elever. I: *Fagbok i bruk i alle fag i videregående skole*. Margunn Mossige og Toril Frafjord Hoem (red): Utdanningsdirektoratet og Lesesenteret. Hefte er en del av veiledningsmateriellet Fagbok i bruk, utgitt av Lesesenteret i Stavanger,
- Bøyese, L. 2013: Lesing og tekst. Samarbeide mellom foreldre og skole. I: Sigrun Aamodt, An-Magritt Hauge (red): *Snakk med oss. Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Ehri, L. 1998: Research on reading to read and spell: A personal-historical perspective. I: *Scientific studies of reading*, 2 (2), s. 97-114.
- Elbro, C. 1990: Differences in Dyslexia. Copenhagen: Munksgaard.
- Geva, E. og Siegel, L. S. 2000: Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. I: *Reading and Writing. An interdisciplinary journal*. Vol. 12. Dordrecht: Kluwer. s. 1-30.
- Goulrandis Nata (red) & Snowling, Margaret (konsulent i dysleksi) 2003: Dyslexia in different languages. Cross linguistic comparisons. London: Whurr.
- Hauge, AM: 2004: Den felleskulturelle skolen. Om arbeid i språklig og kulturelt mangfold. Universitetsforlaget.

- Husby, O. 1991: Vietnamesisk grammatikk. En innføring i vietnamesisk grammatikk sett med norske øyne. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Husby, O. og Silva, E. 1992: Tamilsk grammatikk. Trondheim: Friundervisningen forlag.
- Høien, T. 1999: Theories of Deficits in Dyslexia. I: Lundberg, I., Tønnesen, F. E. og Austad, I. (red): Dyslexia: Advances in Theory and Practice. Neuropsychology and Cognition. Vol. 16. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Høien, T. og Lundberg, I. (red) 2000: Dyslexia: From Theory to Intervention. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liberman, A. M. 1997: How Theories of Speech Affect Research in Reading and Writing. I: Blachman, B. A. (red): Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention. N. J: Lawrence Erlbaum Ass.
- LS og SLF 2002: Veiledning for prøvene "Kartlegging av leseferdighet" brukt overfor elever med norsk som andrespråk 2. 3. 5. og 7. trinn: <http://ressursbanken.ls.no/kartlegging/>
- Morén, B. og Zsiga, E. The Lexical and Post-Lexical Phonology of Thai Tones. I: Natural Language and Linguistic Theory, Volume 24, Number 1, February 2006, pp. 113-178(66). Springer
- Oftedal, M. P. 2000: Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnærmingssmåte. Avhandling fremlagt for dr. philos-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Snowling, M. og Nation, K. 1997: Language, Phonology and Learning to Read. I: Snowling, M. og Hulme, C. (red): Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention. London: Whurr.

Noen aktuelle nettadresser:

NAFO ligger under Høgskolen i Oslo og Akershus: <http://www.hioa.no/nafo>

Tilknyttet denne siden er **Tema morsmål**: <http://morsmal.no/index.php/no/>

Utdanningsdirektoratet: www.udir.no har generell informasjon om sine aktiviteter, rapporter, konferanser og materiell.

Deichmanske bibliotek har eget søkested for litteratur og lenke til det flerspråklige bibliotek <http://www.dfb.deichman.no/>

En spennende nettadresse med oppslag om morsmålsundervisning i Sverige:

<http://modersmal.skolutveckling.se/pamodersmal/>