

Lærerveiledning
Kartlegging av leseferdighet
Trinn 2 og 3 arabisk



إختبار لمستوى القراءة
النسخة العربية
دليل المعلم للصف الثاني و الثالث

Kartlegging av leseferdighet på arabisk

Lærerveiledning for 2. og 3. klasse

Utdanningsdirektoratet
Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring
2005

إختبار لمستوى القراءة

النسخة العربية

دليل المعلم للصف الثاني والثالث

© Copyright Utdanningsdirektoratet 2005

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring har utarbeidet prøvene på arabisk og spansk på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som del av Tiltak 9 i Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!*

I likhet med prøvene på albansk, somali, 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 arabisk

Innledning	2
Instruksjonen til elevene	2
Hva læreren trenger	3
Hva læreren sier for begge klassetrinnene.....	4
Prøven for 2. klasse	9
1. Bokstavediktat	10
2. Å skrive den første bokstaven i de ordene som bildene viser.....	11
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare	12
3. Kobling av store og små bokstaver	12
4. Å skrive den siste bokstaven i ord	13
5. Ord til bilde	14
6. Bilde til ord	15
Vurdering av arbeidet med heftet	15
Prøven for 3. klasse	16
Hva slags prøver er det for tredje klasse	17
Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge et minutt kan vare	18
1. Ordkjeder	19
2. Setningsforståelse	20
3. Fortellende tekst. Gåter	21
4. Skriftlig instruksjon. Fargelegging	22
Vurdering av arbeidet med heftet	22
Retting og vurdering	23
Prøvene skal være med på å hjelpe elever som trenger det.....	23
Det er mange forhold som påvirker.....	23
Noen av oppgavene er lette, mens andre er vanskelige for de fleste.....	23
Hvordan skåre resultatene	24
Fasit (rettemal) for bokstavediktat og ordlesingsoppgavene.....	24
Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene.....	24
Dysleksi og spesifikke vansker	26
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
Elevers resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til	31
Drøfting av kartleggingsprøven for 2. trinn	31
Drøfting av kartleggingsprøven for 3. trinn	37
Ordliste	39
Oversikt over det arabiske alfabetet:	5
Fasiter (Rettemaler)	41
Skjema for registrering av elevresultater	49
Bekymringsgrenser for alle språkgruppene som er med	51
Litteratur.....	55

Kartlegging av leseferdighet på arabisk

Innledning

Disse kartleggingsprøvene er utviklet som del av et prosjekt finansiert av Utdanningsdirektoratet (tidligere Læringscenteret). Prosjektets formål har vært å utvikle metoder og materiell for å finne tospråklige elever som risikerer å utvikle lese- og skrivevansker. Prøvene kan 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, vietnamesisk, arabisk og spansk. De norske kartleggingsprøvene: *Kartlegging av leseferdighet 2. og 3. klasse (1997)* har dannet mønster for kartleggingsprøvene på forskjellige førstespråk. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (SLF, tidligere Senter for leseforskning) 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 tidligere hatt faglig tilknytning til SLF i arbeidet med prøvene, men er nå rådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

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. Zahra Skoglund og Mohamed Melioui har samarbeidet og oversatt de arabiske tekstene og veiledningene, mens Santiago Fradejas har oversatt det meste av materialet på spansk. Saúl Garcés har oversatt deler av det og lest gjennom. Det har vært et mål at tekstene skal være korrekte, men også forståelige for flest mulige av brukerne, på tvers av dialekter og land.

Veiledere og koordinatorene for morsmålsundervisningen i 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. Andreklasseprøven kan også brukes overfor tredjeklassinger. Det kan være prøven for tredje klasse er for vanskelig og at prøven for andreklasse gir mer informasjon om hvor langt elevene er kommet i lesing. Dette kan særlig være aktuelt for elever som har hatt få timer leseopplæring, spesielt på et språk med en annen ortografi, slik som

إختبار مستوى القراءة باللغة العربية

تمهيد :

هذا الإختبار تم تطويره كجزء من برنامج طورته مديرية التعليم (مركز الدراسات سابقا).
الهدف من هذا البرنامج هو تطوير الوسائل والمناهج لمعرفة مستوى التلاميذ المزدوجي اللغة
والذين قد يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.

الإختبار يمكن إستعماله كأداة تقييم للتلاميذ ذوي الأقليات اللغوية ممن يتلقوا تعليم القراءة
باللغة الأم ، ويدرسون بالصف الثاني والثالث.

هذا الإختبار تم تطويره باللغات التالية : الألبانية ، الصومالية ، التركية ، الأوردو ، الفيتنامية
، العربية و الإسبانية.

الإختبار النرويجي : إختبار مستوى القراءة للصف الثاني والثالث (1997) وضع قاعدته
الأساسية لتشمل مختلف اللغات الأولى . المركز الوطني لتعليم وضمان القراءة SLF (مركز
ضمان القراءة سابقا) ، كان هو المسؤول على تطوير الإختبارات النرويجية.

رئيسة المشروع السيدة LIV BØYESEN هي المسؤولة عن تطوير الإختبارات بلغات
متعددة ، وقد كانت مرتبطة معرفيا ب SLF في إنجاز الإختبارات لكنها الآن تشغل منصب
مستشارة المعهد الوطني للتكوين وتأهيل الثقافات المتنوعة NAFO .
مركز المعلومات الشخصية صادق على هذا المشروع والأولياء أعطوا موافقة خطية بالسماح
لأطفالهم بالمشاركة في هذا المشروع.

مدرسوا اللغة الأم قاموا بمجهود جبار في ترجمة وتقديم إقتراحات ومناقشة الأسئلة التي
يشملها الإختبار مع رئيسة المشروع ، كما ترجموا كذلك دليل الإختبار ، وقد راجع عدد كبير
من مدرسي اللغات الأم /النرويجية الترجمة وأبدوا ملاحظاتهم عليها ، بينما أعطى خبراء
اللغة نصائحهم وفهمهم حول الدلالات المختلفة التي يمكن أن تفهم بها بعض النصوص .
محمد المليوي وزهراء سكوكلند تعاونوا في ترجمة النصوص والدليل الى اللغة العربية، بينما
قام سانتيماكو فاردياس بالترجمة الى الإسبانية .

كان هناك هدف أساسي وهو أن تكون النصوص المترجمة صحيحة ومفهومة لدى الأغلبية
مع مراعات اللهجات والبلدان.

الموجهون ومنسقوا تدريس مادة اللغة الأم في المدن والأماكن المكتضة في جنوب النرويج
ساعدوا في إنجاز عملية الإختبار . مدرسوا اللغات الأم/النرويجية ساعدوا كذلك في إنجاز
الإختبار والتواصل مع الأولياء وتقييم مستوى القراءة لدى التلاميذ.

arabisk. Dersom læreren vet at en elev er kommet mye kortere i lese- og skriveutviklingen på morsmålet enn de andre elevene i tredje klasse, kan det også være å anbefale å la denne eleven ta prøven for andreklasse for seg (individuelt). En langsam leseutvikling på førstespråket kan enten skyldes at eleven har hatt lite timer i morsmålet, at eleven har lese- og skrivevansker eller andre forhold.

Prøvene kan videre brukes på litt eldre elever, da gjerne en om gangen. 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.

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.

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. Istedenfor å stoppe helt, kan elevene få lov til å sette en strek på det stedet eller

الأولياء أجابوا على الإستبيان . المسؤولون وبعض المعلمين بمدارس التلاميذ ساهموا أيضا في عملية التنظيم وذلك من خلال إجراء الإختبار باللغة النرويجية والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتعليم ومناقشة مستوى القراءة لدى التلاميذ مع رئيسة المشروع.

منهجية خاصة للتلاميذ:

انتبه ! المنصوص عليه هنا لا بد أن يطلع عليه المعلمون الذين سيقومون بالإشراف على هذا الإختبار قبل شروع التلاميذ في إنجاز الإختبار. وبعد إنجاز الإختبار يجب على الذين سيقومون بالتصحيح قراءة الفقرة الخاصة بالحكم على نتائج التلاميذ قراءة متأنية. متى يمكن للإختبار أن ينجز ؟ ومن هم التلاميذ الذين يمكنهم إنجاز هذا الإختبار ؟ التلاميذ مزدوجي اللغة (اللغة الأم واللغة النرويجية) الذين شاركوا في هذا المشروع وأنجزوا الإختبار في نهاية السنة في الصف الثاني والثالث. تلاميذ الصف الثاني والثالث الذين تلقوا التعليم باللغة الأم يجب أن ينجزوا الإختبار في الفترة ما بين أبريل ويوني .

إختبار الصف الثاني يمكن إستعماله كذلك لتلاميذ الصف الثالث وهذا إذا كان إختبار الصف الثالث صعبا ففي هذه الحالة فإن إختبار الصف الثاني قد يساعد في تحديد مستوى تلاميذ الصف الثالث في القراءة خصوصا للتلاميذ الذين تلقوا ساعات قليلة في تعلم القراءة خاصة بلغة لها صرف وقواعد مختلفة عن اللغة النرويجية كما هو الحال بالنسبة للغة العربية. إذا كان المعلم يعرف بأن مستوى بعض التلاميذ في القراءة والكتابة لم يصل الى المستوى المطلوب بالمقارنة مع بقية تلاميذ الصف الثالث ، فينصح كذلك بأن ينجز هؤلاء التلاميذ كذلك إختبار الصف الثاني بدل الثالث ، وذلك بشكل إنفرادي.

التأخر في تحسن القراءة باللغة الأولى قد يكون راجعا الى عدم حصول التلميذ على ساعات كافية في تعلم اللغة الأم أو أن التلميذ يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة أو قد تكون هناك أسباب أخرى .

الإختبارات يمكن إستعمالها لاحقا للتلاميذ الأكبر سنا ، ويستحب أن تستعمل بشكل متفرق ، بحيث يمكن للمعلم تكوين صورة حول مدى إتقان هؤلاء التلاميذ للأوليات القراءة ، وفي هذه الحالة يمكن إدخال بعض التعديلات على الإختبار فمثلا بدلا من كتابة الحرف الأول أو الأخير من الكلمة كما هو موجود في الجزء الثاني والرابع من إختبار الصف الثاني ، يطلب من التلاميذ كتابة الكلمة كاملة ، وهذا يعطي للمعلم صورة واضحة ومعلومات إضافية حول مدى

den raden som deer kommet til, når tiden er ute. Læreren bør da kontrollere at dette blir gjort. Da er det ikke så farlig om noen elever fortsetter litt videre etter at tiden er ute.

Det bør være to lærere sammen når elevene tar prøven

Prøven gjennomføres best av to lærere sammen. En tospråklig lærer (morsmålslærer) som kan språket i prøvene må ta den, mens en annen lærer 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 forklare 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 forsiktige omformuleringer til elevenes talespråk der en tror de kan ha problemer med formuleringer på standardspråket. Instruksjonene til oppgavene skal bli sagt to ganger. Dersom noen elever trenger enda flere gjentakelser etter dette, bør læreren merke seg hvilke elever dette er.

Det løse arket brukes til å skille øveoppgavene fra de andre oppgavene.

OBS! Vær spesielt oppmerksom på at bildene i delprøven Bokstavediktat er kontrollbilder. De brukes for at læreren skal være sikker på at elevene er på riktig sted når læreren dikterer. Et riktig kryss på feil linje, er vanskelig å rette etterpå. Det er uvant for mange lærere at bildene ikke skal ha noe med bokstavene i diktaten å gjøre. Bokstaver og bilder som hører sammen, kommer i delprøven *etter* bokstavediktaten. Det er viktig å vise elevene at noen av delprøvene går over flere sider. Elevene må ikke stoppe opp etter første side. Men de må vente når de er ferdige med en hel delprøve, og eventuelt tegne på arket.

تحسن مستوى الكتابة لديهم ، وأيضاً مدى إستيعابهم للجانب الصوتي والفنولوجي . مثل هذه التجارب الفردية يمكن إنجازها طيلة السنة الدراسية بدون تحديد وقت معين .

الإختبارات ليست إمتحان كما أنها ليست وسيلة تعليم عادية

كل النقاط المحصل عليها في الإختبار هي لتأكد ممايستطيع التلاميذ معرفته بأنفسهم ومن دون مساعدة ، فهذا ليس إمتحان ولكنه إختبار يساعد المدرسة والمعلمين على معرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ فيما يخص تحسن القراءة لديهم ، وكذلك معرفة معرفة ما هو صعب وما هو سهل عليهم خاصة عندما يشتغلون بمفردهم .

حسب ما ينص عليه القانون الخاص بالمدارس في النرويج فإن التلاميذ لهم الحق في التعليم الذي يتناسب مع مستواياتهم وقدراتهم ، وهذا يعني أن يحصل التلاميذ على التعليم الذي يناسب جداً مستواهم المعرفي.

تدريب التلاميذ على الإختبار بشكل مسبق هو نصف للهدف الذي وضع له هذا الإختبار ويلحق ضرراً بالتلاميذ أنفسهم ، لأنه قد يحرمهم من حق الحصول على مساعدة تتناسب مع مستواهم الحقيقي . فعلى المعلمين فهم هذا جيداً والإنتباه إليه.

إنجاز الإختبار يجب ألا يخلق عند التلاميذ شعوراً بالفشل .

ينبغي أن يبذل المعلمون قصارى جهدهم لكي يفهم التلاميذ الأسئلة بشكل جيد وبالتالي الإجابة على أكبر عدد منها ، دون تقديم أية مساعدة سوى تلك المنصوص عليها ، كما يجب على المعلمين أن يحرصوا على ألا ينظر التلاميذ الى بعضهم البعض.

الأسئلة وضعت بشكل يصعب على كثير من التلاميذ الإجابة عليها كلها ، خاصة الأسئلة الأخيرة بحيث ستكون صعبة على الأغلبية لأن القصد من هذا الإختبار ليس هو الإجابة عن كل الأسئلة ، وهذا لا بد أن يوضحه المعلم للتلاميذ حتى لا يشعروا بخيبة الأمل إذا ما هم عجزوا عن الإجابة عن كل الأسئلة ، وربما قد يتكون لديهم عقدة العزوف عن القراءة ، فالإختبار وضع لكي يرفع من مستوى القراءة لدى التلاميذ ويدفعهم خطوات إلى الأمام وليس العكس.

بالنسبة للتلاميذ الذين يتحدثون اللغة الأم/النرويجية (مزدوجي اللغة) فبالإضافة إلى أهمية إنجازهم الإختبار بإمكانهم أيضاً المشاركة في مساعدة التلاميذ مزدوجي اللغة الآخرين في

En røff oversikt over det klassiske arabiske alfabetet

Kommentarer	Navn	Lydverdi (IPA)	Sist i ordet	Midt i ordet	Først i ordet	I isolert form
	alif	/a:/	ﻻ	ﻻ	ﺍ	ﺍ
Kan også stå for p. P har ikke egen bokstav	bā	/b/	ﺏ	ﺏ	ﺏ	ﺏ
	tā	/t/	ﺕ	ﺕ	ﺕ	ﺕ
Som i engelsk	thā	/θ/	ﺙ	ﺙ	ﺙ	ﺙ
Som i engelsk «George»	jīm	/dʒ/	ﺝ	ﺝ	ﺝ	ﺝ
	ḥā	/h/	ﺡ	ﺡ	ﺡ	ﺡ
Bakre hvislelyd	khā'	/x/	ﺦ	ﺦ	ﺦ	ﺦ
	dāl	/d/	ﺩ	ﺩ	ﺩ	ﺩ
Som i engelsk «the»	dhāl	/ð/	ﺬ	ﺬ	ﺬ	ﺬ
	rā	/r/	ﺭ	ﺭ	ﺭ	ﺭ
	zayn	/z/	ﺯ	ﺯ	ﺯ	ﺯ
	sīn	/s/	ﺲ	ﺲ	ﺲ	ﺲ
	shīn	/ʃ/	ﺶ	ﺶ	ﺶ	ﺶ
Dette er en bakre s-lyd	ṣād	/ʕ/	ﺺ	ﺺ	ﺺ	ﺺ

الحصول على مساعدة والتعليم الصحيح.ولهذا فإن النتائج المحصل عليها لها أهميتها في تأكيد مدى جدوى الإستعانة بهذا الإختبار.

كل التلاميذ يمكنهم الحصول على تشجيع وإشادة بما قاموا به من عمل وتحسيسهم بأن إنجازهم لهذا الإختبار شئ مهم ، وأيضاً إعطاءهم فرصة للقيام بأشياء ممتعة بعد الإنتهاء من الإختبار.

الأسئلة التدريبية هي فرصة للتلاميذ لفهم الإختبار

لا تقدم أية مساعدة للتلاميذ أثناء إنجاز الإختبار ، ولا سيما في الأسئلة التي يجب عليهم الإجابة عليها بمفردهم ، لكن لابد من إعطائهم فرصة لفهم طبيعة السؤال . لهذا تجدون في بداية كل جزء من أجزاء الإختبار أسئلة تدريبية ، وينبغي على المعلمين أن يوضحوا ويشرحوا بشكل جيد هذه الأسئلة للتلاميذ ، وأن يحرصوا أن يجيب التلاميذ على هذه الأسئلة التدريبية إجابة صحيحة. على التلاميذ أن يجلسوا بعيدين عن بعضهم ويلتزموا بتعليمات المعلم. لا يمكن للتلاميذ إستعمال الوقت الذي يحتاجونه لكل سؤال بل عليهم التقيد بالوقت المنصوص عليه في الدليل ، كما على المعلم الإستمرار في إنجاز بقية الأسئلة بعد إنتهاء الوقت المخصص لكل سؤال وعدم الإنتظار لكن بدون أن يرهق التلاميذ ، بل يوضح لهم أن عليهم مواصلة إنجاز الإختبار وعدم التوقف عند الأسئلة التي استعصى عليهم الإجابة عنها و تجاوزها الى الأسئلة التي تليها لأن الأمر ليس بهذه الخطورة ، المهم أن يحاولوا قدر الإستطاعة ، كما يقوم المعلم بين الفينة والأخرى بالتخفيف عن التلاميذ. في الجزء الأول من إختبار الصف الثاني ، إملاء الحروف ، يخبر المعلم التلاميذ عن الحرف الذي سيضعون عليه علامة X فوقه. وفي الجزء المتعلق بكتابة الحرف الأول أو الأخير من الكلمة التي تشير إليها الصورة هنا لابد من أن يتلفظ المعلم بكل الكلمة. من المهم جداً أن يبدأ التلاميذ ويتوقفوا حيث يجب عليهم ذلك في الأجزاء التي حدد فيها الوقت بدقيقة أو دقيقتين أو أربعة أو خمسة دقائق ، ويشغلون بمفردهم . يوجد توضيح يبين عدد الدقائق المخصصة لكل جزء من أجزاء الإختبار ولكل مستوى على حدى. قد يكون مجدياً وضع خط من قبل المعلم أو التلاميذ عند المكان الذي انتهى فيه الوقت ثم مواصلة الإجابة ريثما يحضر المعلم الجزء التالي من الإختبار.

Kommentarer	Navn	Lydverdi (IPA)	Sist i ordet	Midt i ordet	Først i ordet	I isolert form
En bakre d-lyd	ḍād	/ḍ/	ض	ضـ	ضـ	ض
En bakre t-lyd	ṭā	/ṭ/	ط	طـ	طـ	ط
En bakre z-lyd eller dh-lyd	ẓā	/ẓ/	ظ	ظـ	ظـ	ظ
	‘ayn	/ʕ/	ع	عـ	عـ	ع
Denne er nesten som en skarre-r	ghayn	/ɣ/	غ	غـ	غـ	غ
Ikke eget tegn for v, så denne kan stå for v også	fā	/f/	ف	فـ	فـ	ف
En bakre k-lyd, litt lenger bak enn norsk /k/	qāf	/q/	ق	قـ	قـ	ق
	kāf	/k/	ك	كـ	كـ	ك
	lām	/l/	ل	لـ	لـ	ل
	mīm	/m/	م	مـ	مـ	م
	nūn	/n/	ن	نـ	نـ	ن
	hā	/h/	هـ	هـ	هـ	ه
Kan stå for både o- og å-lyd i tillegg	wāw	/w/	و	و	و	و
Kan stå for i og e-lyd i tillegg	yā	/j/	ي	يـ	يـ	ي

يستحسن أن يكون معلمين إثنين أثناء إنجاز التلاميذ للإختبار

ينجز الإختبار بشكل جيد بحضور معلمين إثنين ، معلم اللغة الأم/النرويجية الذي يعرف لغة الإختبار ويكون هو المسؤول الرئيسي عن إنجاز الإختبار بينما يقوم المعلم الآخر بمساعدته. يجب ألا تكون المجموعة كبيرة ، ليس أكثر من ثمانية حتى عشرة تلاميذ. معلم اللغة النرويجية كلغة ثانية ، المعلم المسؤول عن الصف ، المعلم البيداغوجي الخاص ، معلم اللغة الأم/النرويجية هؤلاء من أهم الأطراف التي ينبغي أن تكون حاضرة وتتعاون فيما بينها أثناء إنجاز الإختبار. إنجاز كتيب الإختبار يحتاج إلى ساعة مدرسية ، وحبذا لو كانت إستراحة أثناء إنجاز الإختبار بعد مرور نصف المدة الزمنية وذلك حتى لا يشعر التلاميذ بالتعب .

Se Gunvor Mejdell, Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk i boka *Med to språk*, redigert av Anne Hvenekilde, eller gå inn på den engelske versjonen av Wikipedia for å få en mer fullstendig oversikt over skrivesystemet og transkriberingen av det (bruken av latinske bokstaver for de arabiske): <http://en.wikipedia.org/wiki/%EF%BA%8B>

يحتاج المعلمون الى : ساعة الكترونية لحساب الوقت والتحكم فيه (تشير الى الثواني)
 يحتاج التلاميذ الى : كُتَيْب الاختبار لكل تلميذ - مكتوب عليه من قبل المعلم اسم التلميذ - ، قلم
 تلوين أحمر أو أزرق ، سيحتاج التلاميذ كذلك الى ورقة اضافية ويستحسن أن تكون ورقة ملونة
 وذلك حتى لايشغل التلاميذ بمحاولة قراءة الأسئلة في الوقت الذي يشرح فيه المعلم طريقة
 التعامل مع الاختبار. عندما يبدأون في العمل بمفردهم سيضعون هذه الورقة جانبا ، يمكن
 للتلاميذ الذين ينتهون من الإجابة عن الأسئلة قبل انتهاء الوقت المخصص أن يستعملوا هذه
 الورقة للرسم مثلا . يجب على التلاميذ استعمال الأقلام الملونة لأنها أسهل في التصحيح وكذلك
 حتى لايستعمل التلاميذ المحاة ، إذا أراد بعض التلاميذ تغيير بعض الأجوبة فقط عليهم أن
 يشطبوا على الجواب الذي لايريدونه وذلك بوضع خط عليه ثم يضعوا علامة X جديدة أو حرفا
 جديدا أو خطا جديدا في المكان المناسب .

في الجزء الأخير من الاختبار المخصص للصف الثالث يحتاج التلاميذ كذلك الى : أربعة أقلام
 تلوين لكل تلميذ (أحمر ، أصفر ، أخضر وأزرق) ، ستوزع عليهم إذا ثلاثة أقلام تلوين إضافة
 الى قلم التلوين الذي حصلوا عليه في البداية ليكون المجموع أربعة. يرجى الإنتباه الى بعض
 التلاميذ الذين قد يكون عندهم عمى الألوان ، فينبغي أن يراعى هذا في الحكم على النتائج التي
 حصلوا عليها .

Instruksjon til elevene

منهجية للتلاميذ

بداية على التلاميذ معرفة ما سيحدث ، كيفية التعامل مع الاختبار وكيفية تصحيح الأخطاء ، ثم
 بعد ذلك تأتي منهجية التعامل مع أجزاء الاختبار كلا على حدى . قد تكون هناك حاجة الى
 بعض التعديلات حتى تتناسب مع حاجة بعض التلاميذ الذين يتحدثون لهجات قد تختلف عن اللغة
 الرسمية مما قد يسبب لهم بعض الإشكاليات.
 منهجية (طريقة) التعامل مع الاختبار ينبغي على المعلم أن يكررها مرتين ، وإذا احتاج بعض
 التلاميذ الى إعادة طريقة التعامل أكثر من ذلك فيستحسن للمعلم مراعاة التلاميذ الذين يحتاجون
 لذلك.

الورقة المستقلة ستستعمل للتمييز بين الأسئلة التدريبية وباقي الأسئلة الأخرى . الصور الموجودة
 في الجزء المخصص لإملاء الحروف هي عبارة عن علامة ضبط تساعد التلاميذ على متابعة
 المعلم أثناء الإملاء ولا علاقة لها بالحروف ، يرجى مراعاة هذا من قبل المعلم . الصور التي لها
 علاقة بالحروف ستأتي في الجزء الذي يلي إملاء الحروف . من المهم جدا إخبار التلاميذ بأن
 بعض أجزاء الاختبار يضم عدة صفحات وعليهم ألا يتوقفوا عند الصفحة الأولى ، ولكن عليهم
 إذا انتهوا من هذا الجزء قبل الوقت المخصص أن ينتظروا وفي هذه الأثناء يمكنهم الرسم على
 الورقة المستقلة

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.

Hva læreren sier for begge klassetrinnene

ماهي التعليمات التي يوجهها المعلم لكلا الصفين

بعدما تم توزيع الأوراق والأقلام الملونة وكذلك كتيب الإمتحان ،يتحدث المعلم حول ماسيحدث .
يجب على المعلم استعمال اللغة الأم:
أنتم الآن حصلتم على كتيب وورقة وكذلك قلم تلوين. لكن عليكم الإنتظار وعدم الشروع حتى
أخبركم ، بعد قليل سوف ننظر لبعض الصور ونقوم ببعض التمارين، لكن قبل ذلك سأخبركم بما
ينبغي عليكم القيام به ، سأشرح لكم بإستمرار ما يجب عليكم عمله .

For 2. klasse

بالنسبة للصف الثاني

ستحاول ايجاد الحروف وتضع علامة X أو تكتب الحروف . ستحاول كذلك التعرف على
الصور أو الكلمات وتضع علامة X عليها. سأخبركم بدقة بما ستفعلونه عند بداية كل سؤال جديد
. ليكن في علمك أنك إذا ما أخطأت فعليك ألا تستعمل الممحاة فهذا يأخذ منك وقتاً طويلاً وإنما
تضع فقط خطأً فوق علامة X أو فوق الحرف الذي تريد تغييره ثم تضع علامة X جديدة أو
حرفاً جديداً.

ستحصل في كل مرة - مع بداية الأسئلة - على المساعدة ، لكن بعدها يجب عليك العمل بمفردك
. لن تبدأ الإجابة عن الأسئلة قبل أن أخبرك بذلك ، عندها سأقول ابدأ ! وسأقول كذلك توقف!
عندما ينتهي الوقت. إذا انتهيت من الإجابة عن الأسئلة ووجدت كلمة قف فعليك أن تنتظر حتى
أخبرك بمواصلة الإختبار ، يمكنك الرسم أثناء الإنتظار.

For tredje klasse

بالنسبة للصف الثالث

حصلت الآن على كتيب يشبه تلك الكتيبات التي ربما حصلت عليها من قبل. سنعمل معا عند
بداية كل سؤال ، وذلك حتى نتعرف على طريقة العمل ، وبعدها ستشتغل بمفردك . في كل
الأسئلة ستبحث عن الجواب الصحيح ، ستقوم بأشياء مختلفة : تضع خطوطاً صغيرة ، تضع
علامة X ، أو تضع خطوطاً طويلة أو تلوين .عليك أن تسمع جيداً وتنتبه . سأخبرك دائماً بما
ينبغي عليك القيام به .

ستحصل في كل مرة - مع بداية الأسئلة - على المساعدة ، لكن بعدها يجب عليك العمل بمفردك
. لن تبدأ الإجابة عن الأسئلة قبل أن أخبرك بذلك ، عندها سأقول ابدأ ! وسأقول كذلك توقف!
عندما ينتهي الوقت. إذا انتهيت من الإجابة عن الأسئلة ووجدت كلمة قف فعليك أن تنتظر حتى
أخبرك بمواصلة الإختبار ، يمكنك الرسم أثناء الإنتظار.

بهذه الطريقة سنعمل حتى ننتهي من هذا الكتيب ، هناك أسئلة كثيرة وإذا لم تتمكن من معرفة
بعض الإجابات فعليك أن تستمر وتتجوزها الى التي بعدها ، لكن عليك أن تحاول أولاً.
عندما يبدأ الكل في العمل بمفرده فيجب عليك أن تشتغل بهدوء حتى وإن كنت ترغب في التعبير
عما تعرفه .

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.

Prøven for 2 klasse

إمتحان الصف الثاني

هذا الجزء من إمتحان الصف الثاني يشتمل على :

- 1- إملأ الحروف - يخصص المعلم حوالي 15 ثانية لكل حرف، و يكرر إملأ الحرف مرة واحدة.
 - 2- كتابة الحرف الأول من الكلمة - يخصص المعلم حوالي 15 ثانية لكل كلمة ، تكرر الكلمة مرة واحدة.
 - تمارين تدريبية : وضع علامة x على صور لأشياء معينة المدة الزمنية المخصصة لهذه الأسئلة هي دقيقة واحدة .
 - 3- ربط الحروف الكبيرة و الصغيرة - تخصص دقيقة واحدة لإنجاز هذا الجزء من الإختبار.
 - 4- كتابة الحرف الأخير من الكلمة - يخصص المعلم حوالي 15 ثانية لكل كلمة ، و يكرر الكلمة مرة واحدة.
 - 5- ربط الصورة بالكلمة المعبرة عنها- يحصل التلاميذ على دقيقتين لإنجاز هذه الأسئلة.
 - 6- إيجاد الكلمة الصحيحة و ربطها بالصورة المناسبة لها- يحصل التلاميذ على دقيقتين.
- لإنجاز هذا الكتيب يحتاج إلى ساعة مدرسية، لدى يستحسن إعطاء التلاميذ إستراحة بعد مرور نصف المدة الزمنية و ذلك حتى لا يشعر التلاميذ بالتعب.

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 kursi(stolen) كرسي. Sett et kryss over bokstaven ا (alif). 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 sabun (såpe) صابون. Sett et kryss over bokstaven ر (ra) *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 taer (fuglen) طائر. Sett et kryss over bokstaven ب (ba)²

Bildene og bokstavene er :

Kursi (stol)	alif	آ	كرسي
sabun(o-lyd) – såpe/sepe	ra	ر	صابون
1. taer/tayer (fugl)	ba	ب	طائر
2. korah (ball/fotball)	ja	ي	كرة
3. bataah (and)	mim	م	بطّة
4. farashah (sommerfugl)	kaf	ك	فراشة
5. ærnæb (kanin)	dal	د	أرنب
6. bortokaal (appelsin)	sin	س	برتقال
7. taabeh (frimerke)	fa	ف	طابع (بريد)
8. sæhææbæh (sky)	khe	خ	سحابة
9. kitaab (bok)	nun	ن	كتاب
10. bææb (dør)	lam	ل	باب
11. shar (hår)	dhal	ذ	شعر
12. timsaah (krokodille)	qaf	ق	تمساح
13. kælab (hund)	tha	ث	كلب
14. qadar (tog)	jim	ج	قطار
15. baloonah (ballong)	ta	ت	بالونة
16. dub (bjørn)	ghain	غ	دب
17. siwaar (armbånd)	dad(.)	ض	سوار
18. hesaan (hest)	ta(.)	ط	حصان
19. qamar (måne)	shin	ش	قمر
20. fiil (elefant)	waw	و	فيل

² Transkriberingen av arabisk ord er ikke standard. Den er et forsøk på en tilnærming til norsk ortografi og uttale, særlig vokalene. Konsonantene er imidlertid også basert på engelsk uttale.

1.Bokstavdiktat

1. إملاء الحروف

انتبه ! في هذا الجزء من الإمتحان لا توجد أية علاقة بين الصورة والحرف ، الصور هي عبارة عن علامة ضبط تساعد التلاميذ على ضبط واختيار الحروف في تتابع صحيح .

يقول المعلم : خذ الورقة البيضاء ثم ضعها بحيث تستطيع فقط رؤية السؤالين الأول والثاني .

يواصل المعلم ويقول : ضع اصبعك على صورة الكرسي ، ضع علامة X فوق حرف (أ) . إذا أخطأت يمكنك أن تضع خطأ فوق علامة X ثم ضع علامة X جديدة . يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد وضعوا علامة X في محلها الصحيح .

يواصل المعلم : ضع أصبعك على صورة صابون ، ضع علامة X فوق حرف (ر) . يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد وضعوا علامة X في محلها الصحيح .

يحصل التلاميذ على 15 ثانية لكل سؤال ، ولكن بدون إرهاق.

يقول المعلم : الآن انتهينا من مساعدتكم ، أترك الورقة البيضاء جانبا .
ضع أصبعك على صورة طائر ، ضع علامة X فوق حرف (ب)
الصور والحروف هي :

أ	كرسي
ر	صابون
ب	طائر
ي	كرة
م	بطة
ك	فراشة
د	أرنب
س	برتقال
ف	طابع بريد
خ	سحابة
ن	كتاب
ل	باب
ذ	شعر
ق	تمساح
ث	كلب
ج	قطار
ت	بالونة
غ	دب
ض	سوار
ط	حصان
ش	قمر
و	فيل

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 تمساح timsah (alligator). Nå skal du høre godt etter og skrive den første bokstaven i ordet تمساح timsah. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav.*

Læren fortsetter. Sett fingeren på کرسی kursi (stol). Skriv den første bokstaven i ordet کرسی kursi. *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 فار far (mus). Skriv den første bokstaven i ordet فار far.

Instruksjonen gjentas for ordene som følger etter.

Ordene er:

timsah (krokodille)	تمساح	ت
kursi stol	كرسى	ک
1. far (mus)	فار	
2. walad (gutt)	ولد	
3. shamhah (lys)	شمعة	
4. baqarah (ku)	بقرة	
5. korah (ball)	كرة	
6. arnab (kanin)	أرنب	
7. matar (regn)	مطر	
8. jazar (gulrot)	جزر	
9. naafidah (vindu)	نافذة	
10. risæælæh (brev)	رسالة	
11. saacah (klokke)	ساعة	
12. tabiib (lege)	طبيب	

2. كتابة الحرف الأول من الكلمات التي تشير إليها الصور

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

يقول المعلم (ة): خذ الورقة البيضاء وضعها بحيث ترى فقط السؤال الأول و الثاني .
ضع أصبعك على صورة تمساح . والآن إسمع جيداً ثم اكتب الحرف الأول من كلمة تمساح.
يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد كتبوا الحرف المطلوب.
يواصل المعلم (ة): ضع أصبعك على صورة الكرسي. اكتب الحرف الأول من كلمة كرسي.
يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد كتبوا الحرف المطلوب.
يحصل التلاميذ على 15 ثانية لكل سؤال.
ضع أصبعك على صورة فأر. اكتب الحرف الأول من كلمة فأر.
يقول المعلم :الآن إنتهينا من مساعدتكم في التمارين التدريبية. ضع الورقة البيضاء تحت كتيب الإختبار .
يعيد المعلم طريقة إنجاز الإختبار مع بقية الكلمات.
الكلمات هي:

تمساح	ت
كرسي	ك

1. فأر
2. ولد
3. شمعة
4. بقرة
5. كرة
6. أرنب
7. مطر
8. جزر
9. نافذة
10. رسالة
11. ساعة
12. طبيب

Øveoppgave for at elevene skal kjenne hvor lenge ett 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.

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.

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.

3. Kobling av 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 sayyaarah سيارة (bilen). Ved siden av ser du først en bokstav slik den ser ut når den står alene. Det er sin س. Så ser du en rekke med bokstaver slik de ser ut når de står først i et ord. En av de bokstavene som står i rekka, er den samme bokstaven som den som står alene, altså sin. 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 hemaar حمار (eselet). Ved siden av ser du en ny bokstav. Det er م mim. Så ser du en rekke med bokstaver slik de er, når de står først i ord. En av disse bokstavene i rekken, er den samme som bokstaven som sto alene, altså mim. 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 på ett minutt, men vent til jeg sier fra. Det er tre sider med bokstavrekker, denne og to til.

Læreren viser. Husk å se på den bokstaven som står alene, og sett kryss på den samme bokstaven i rekken ved siden av. Ta vekk det løse arket og begynn!

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

تمارين تدريبية لمساعدة التلاميذ على معرفة المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة.

الأسئلة التدريبية في كتيب الإختبار لكل من الصف الثاني و الثالث هي تمارين للتدريب فقط فهي لا تحسب أثناء التتقيط. كما أنها لا تدون مثل بقية الأسئلة ، فهي لمساعدة التلاميذ على معرفة كم هي المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة أثناء الإنجاز.

يقول المعلم : ضعوا الأقلام و اسمعوا جيداً .حتى الآن شرحت لكم ما ينبغي عمله في كل سؤال من الأسئلة التدريبية . لكن في بقية الإمتحان ستشتغل بمفردك لمدة دقيقة أو دقيقتين، أحياناً نشعر أن الدقائق تمر بسرعة وأحياناً نحس أنها تمر ببطء. الأسئلة التي ستجيب عنها الآن هي لإختبار مدى سرعة الإجابة لديك.

يواصل المعلم و يقول : في الصفحتين التاليتين توجد رسوم مختلفة ستضع علامة x على بعضها . سأشرح لكم الأشياء التي ستضعون علامة x عليها ، لديكم دقيقة لإنجاز هذا العمل و إذا انتهيت قبل إنتهاء الوقت ، فعليك أن تضع القلم و تنتظر في هدوء.

يواصل المعلم : انتقل إلى الصفحة الموالية. هل تعرف ما هي الفاكهة؟ ضع علامة x على كل الصور التي ترى أنها فاكهة. إذا استطعت أن تتجز الصفحة الأولى فيمكنك إنجاز البقية في الصفحات التي تليها. ابدأ الآن!

3.Kobling av bokstaver

3. الربط بين الحروف

يقول المعلم : ضع الورقة البيضاء بحيث تستطيع رؤية السؤال الأول والثاني فقط .

يوصل المعلم ويقول : ضع أصبعك على صورة سيارة ، بجانبها تشاهد حرف السين بهذا الشكل (س) ، ثم ترى مجموعة من الحروف بالشكل الذي تكتب به في أول الكلمة ، أحد هذه الحروف هو نفسه الحرف الذي كتب منفصلاً أي حرف السين ، ضع إذا علامة X عليه ، إذا أخطأت ضع خطأ على علامة X ثم ضع علامة X جديدة .

يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد وضعوا علامة X على الحرف المطلوب .

يوصل المعلم : ضع أصبعك على صورة حمار ، بجانبها تشاهد حرف جديد هو حرف الميم بهذا الشكل (م) ، ثم ترى مجموعة من الحروف بالشكل الذي تكتب به في أول الكلمة ، أحد هذه الحروف هو نفسه الحرف الذي كتب منفصلاً أي حرف الميم ، ضع إذا علامة X عليه ، إذا أخطأت ضع خطأ على علامة X ثم ضع علامة X جديدة .

يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد وضعوا علامة X على الحرف المطلوب .

الآن ستقوم بنفس الشيء مع بقية الأسئلة و حسب ما تستطيع في فترة زمنية لا تتعدى الدقيقة .
انتظر حتى أقول إبدأ . أنظر الى الحرف المستقل ، ابحث عن الحرف الذي يشبهه بين الحروف الأخرى وضع عليه علامة X .

ارفع الورقة البيضاء الآن وإبدأ !

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

Læreren fortsetter: Sett fingeren på bildet av كتاب kitab (bok). Nå skal du høre godt etter og skrive den **siste** bokstaven i ordet seb. *Se til at alle elevene har skrevet riktig bokstav.*

Læren fortsetter. Sett fingeren på عين ain (øye). Nå skal du skrive den siste bokstaven i ordet sanp. *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 løse arket og legg det under heftet.

Sett fingeren på bildet av شعر shar (hår). Skriv den **siste** bokstaven i ordet شعر shar.

Instruksjonen gjentaes for ordene som følger etter.

Ordene er:

kitab (bok)	كتاب	ب
ain (øye)	عين	ن
1. shar (hår)	شعر	
2. saiif (sverd)	سيف	
3. kalb (hjerte)	قلب	
4. taa(d)j (krone)	تاج	
5. alam (flagg)	علم	
6. kursi (stol)	كرسي	
7. melik (konge)	ملك	
8. saabun (sepe)	صابن	
9. dars (tann)	ضرس	
10.mesht (kam)	مشط	
11.merfaq (albu)	مرفق	
12.zaraafah (sjiraff)	زرافة	

4. Å skrive den siste bokstaven i ord كتابة الحرف في آخر الكلمة

في هذا الجزء من الإختبار سيكتب التلاميذ الحرف في آخر الكلمة .
من المهم جدا شرح الأسئلة التدريبية بدقة بحيث يفهم التلاميذ أن الحرف الأخير هو المطلوب كتابته .

يقول المعلم: ضع الورقة البيضاء بحيث تستطيع رؤية السؤال الأول والثاني فقط.

يواصل المعلم ويقول : ضع أصبعك على صورة كتاب ، ثم اصغ جيدا وأكتب الحرف الأخير من كلمة كتاب .

يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد كتبوا الحرف المطلوب .

يواصل المعلم ويقول : ضع أصبعك على صورة عين ، ثم اصغ جيدا وأكتب الحرف الأخير من كلمة عين .

يتأكد المعلم من أن كل التلاميذ قد كتبوا الحرف المطلوب .

المدة الزمنية التي يحصل عليها التلاميذ لكل سؤال هي 15 ثانية.

يقول المعلم : الآن انتهينا من مساعدة بعضنا البعض . أترك الورقة البيضاء جانبا .

ضع أصبعك على صورة شعر ، أكتب الحرف الأخير من كلمة شعر. يواصل المعلم بهذا الشكل مع بقية الكلمات التي ستأتي لاحقا .

الكلمات هي :

كتاب	ب
عين	ن

1. شعر
2. سيف
3. قلب
4. تاج
5. علم
6. كرسي
7. ملك
8. صابون
9. ضرس
10. مشط
11. مرفق
12. زرافة

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!

5. Ord til bilde

5. كلمات لصور

هذه الأسئلة مرتبطة بقراءة الكلمات . في كل سطر سيبحث التلاميذ عن الصورة أو الرسم الذي يبين الكلمة التي قرأت سيحصل التلاميذ على المساعدة في السؤالين الأول والثاني ، ثم بعد ذلك سيشتغلون بمفردهم .

سيحصل التلاميذ على دقيقتين لإنجاز هذا العمل .

يقول المعلم: ضع الورقة البيضاء بحيث تستطيع رؤية السؤال الأول والثاني فقط.

أ. في أعلى هذه الصفحة ترى مربعا وبداخله كلمة يمكنك قراءتها . بجانبه توجد مجموعة صور ورسوم ، إحدى هذه الصور تعبر عن الكلمة التي قرأتها ، ضع إذا علامة X كبيرة على تلك الصورة.

يحرص المعلم في الأسئلة التدريبية على أن يضع كل التلاميذ علامة X في المكان الصحيح ويشرح لهم لماذا توضع علامة X على هذه الصورة وليست الصور الأخرى .

ب. أنظر إلى الكلمة التالية (يرفع المعلم الكتيب ويبين ذلك للتلاميذ) هذه كذلك بجانبها صور ، ، إحدى هذه الصور تعبر عن الكلمة التي قرأتها ، ضع إذا علامة X كبيرة على تلك الصورة.

يحرص المعلم في الأسئلة التدريبية على أن يضع كل التلاميذ علامة X في المكان الصحيح ويشرحوا لهم لماذا توضع علامة X على هذه الصورة وليست الصور الأخرى .

الآن ستشتغل بنفس الطريقة مع بقية الأسئلة الأخرى في هذه الصفحة والصفحتين اللتين بعدها ، وإنجاز ما تستطيع إنجازه وفي مدة زمنية لا تتعدى الدقيقتين . (يرفع المعلم الكتيب ويبين للتلاميذ الصفحات الثلاثة).

انتظر حتى أقول إبدأ ، أولا اقرأ الكلمة ثم ابحث عن الصورة المناسبة للكلمة التي قرأتها وضع عليها علامة X . إذا كانت بعض الكلمات صعبة فيمكنك تجاوزها الى التي بعدها لكن حاول قدر ما تستطيع أولا .

اترك الورقة البيضاء جانبا وابدأ !

6. Bilde til ord

Dette er også ordlesingoppgaver. 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 kort hvorfor.)

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 hvorfor det ikke kan være de andre ordene.)

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. Bilde til ord

6. صور لكلمات

هذه كذلك أسئلة في قراءة الكلمات لكن هنا سيبحث التلاميذ على الكلمة التي تناسب الصورة التي توجد في أول السطر .

سيحصل التلاميذ على دقيقتين لإنجاز هذا العمل .

يقول المعلم: ضع الورقة البيضاء بحيث تستطيع رؤية السؤال الأول والثاني فقط.
أ. في أعلى هذه الصفحة ترى صورة . بجانبها توجد مجموعة كلمات ، إحدى هذه الكلمات تعبر عن الصورة التي رأيته ، ضع إذا علامة X كبيرة على تلك الكلمة.
يحرص المعلم في الأسئلة التدريبية على أن يضع كل التلاميذ علامة X في المكان الصحيح ويشرح لهم بإيجاز السبب.

ب. أنظر إلى الصورة التالية ، هذه كذلك بجانبها كلمات ، إحدى هذه الكلمات تعبر عن الصورة التي رأيته ، ضع إذا علامة X كبيرة على تلك الكلمة.

يحرص المعلم في الأسئلة التدريبية على أن يضع كل التلاميذ علامة X في المكان الصحيح ويشرح لهم لماذا توضع علامة X على هذه الكلمة وليست الكلمات الأخرى .

الآن ستشغل بنفس الطريقة مع بقية الأسئلة الأخرى في هذه الصفحة والصفحتين اللتين بعدها ، وإنجاز ما تستطيع إنجازه وفي مدة زمنية لا تتعدى الدقيقتين . (يرفع المعلم الكتيب ويبين للتلاميذ الصفحات الثلاثة).

انتظر حتى أقول إبدأ ، أولاً أنظر إلى الصورة ثم ابحث عن الكلمة المناسبة للصورة التي رأيته وضع عليها علامة X . إذا كانت بعض الكلمات صعبة فيمكنك تجاوزها إلى التي بعدها لكن حاول قدر ما تستطيع أولاً.

اترك الورقة البيضاء جانباً وابدأ !

Vurdering av arbeidet med heftet

تقييم العمل بهذا الكتيب

في نهاية الكتيب سيعطي التلاميذ إنطباعاتهم حول الأسئلة والتعامل معها.

يقول المعلم : في الصفحة الأخيرة من هذا الكتيب تجدون ثلاثة صور لوجوه مختلفة ، ضع علامة X على صورة الوجه الذي يعبر عن مدى إرتياحك أو عدمه في التعامل مع الأسئلة. الوجه الأول يعبر عن إرتياحك الكبير ، الوجه الذي في الوسط يعبر على أن إرتياحك كان متوسطاً بينما يعبر الوجه الأخير عن عدم إرتياحك . في هذه الصفحة لا يوجد جواب صح أو خطأ وإنما رأيك الخاص بك .

ضع علامة X على صورة الوجه الذي تعتقد أنه يعبر عن رأيك . بعد الإختبار يمكنك إذا أردت التحدث مع المعلم حول الإختبار وما أعجبك وما لم يعجبك فيه .

Prøven for 3. klasse

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.

امتحان الصف الثالث

تمارين تدريبية لمساعدة التلاميذ على معرفة المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة.

1. الكلمات المتسلسلة 2 دقيقة
2. فهم الجمل 4 دقيقة
3. النصوص المعبرة. حل الألغاز 5 دقيقة
4. تعليمات كتابية. تلوين 5 دقيقة

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

Hva slags prøver er det for 3.klasse?

3.klasseprøvene 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 såkalt ordkjedeoppgave. 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 også en slags ordlesingsoppgave, som delprøvene 5 og 6 for andre klasse. En bør være nøye med instruksjonen fordi denne oppgaven 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 en oppgave som minner om en gåte og har mer tekst. Elevene skal finne fram til riktig svar ut fra flere opplysninger i teksten. Denne oppgaven krever også at elevene skal tenke litt ekstra og resonnerer seg fram til det riktige svaret. Til slutt kommer en oppgave 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 det 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 skole¹. 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.

¹ 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.

قبل إستعمال إختبار الصف الثالث إقرأ أولاً ما هو موجود في المنهجية لكل من الصف الثاني والصف الثالث.

ماهي نوعية إختبار الصف الثالث ؟ Hva slags prøve er det for 3.klasse ?

إختبار الصف الثالث هو لقياس كل من قراءة الكلمات وقراءة النصوص . قبل الشروع في إنجاز الإختبار نجد أسئلة تدريبية تساعد التلاميذ على فهم المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة ، ثم بعد ذلك يأتي جزء من الإختبار تحت عنوان سلسلة الكلمات ، وفي هذا الجزء يجب على التلاميذ تقسيم السلسلة المكونة من ثلاث كلمات ملتصقة وليس بينها فراغ فتصبح الكلمات مستقلة ، هذا النوع من الأسئلة قد يكون غير معهود عند كثير من التلاميذ لدى يرجى مراعاة هذا الأمر عند التعامل مع هذا النوع من الأسئلة.

بعد ذلك يقرأ التلاميذ جملاً وذلك لمعرفة مدى إمكانية فهمهم لبعض النصوص البسيطة ثم تأتي النصوص المعبرة وحل الألغاز التي تبين مدى تمكن التلاميذ من قراءة الجمل القصيرة ، هذا الجزء من الإختبار يتطلب من التلاميذ تركيزاً أكثر وإستعمالاً للقوة العقلية في التعرف على الجواب الصحيح . وفي الأخير يأتي الجزء المتعلق بالتلوين ، حيث يجب على التلاميذ تلوين صورة إنطلاقاً من الوصف المذكور في النص الطويل والذي يشمل كذلك بعض الجمل المعقدة .

اللغة الرسمية واللهجات Standardspråk og dialekt

بعض التلاميذ قد يتحدثون بطريقة قد تكون في نظر بعض المعلمين غير صحيحة ، بحيث يستعملون ألفاظاً غير تلك الموجودة في الكتب.

توجد أيضاً لغات شفوية تختلف عن اللغة الرسمية التي تستعمل في المدارس . هناك لغات عديدة لها لهجات مختلفة ، فاللغة النرويجية مثلاً لها لهجات متعددة . ففي العشرين السنة الأخيرة أصبح الناس يحرصون على المحافظة على لهجاتهم ولا يغيرونها إلى اللغات الرسمية عندما يتحدثون مثلاً إلى الإذاعة والتلفزيون في النرويج.

المعلمون لن يصححوا طبعاً اللهجات الشفهية إذا ما استعملت من قبل التلاميذ في المدارس النرويجية ، لكن يجب على التلاميذ كتابة الكلمات وفقاً للقواعد الإملائية.

هناك إختلاف اللهجات في كل اللغات السبع التي وضع بها هذا الإختبار ، ولذلك ينبغي على المعلمين الذين يستعملون هذه الإختبارات أن يكونوا واعين بذلك ، فهذه الإختبارات هي إختبارات للقراءة وليست كتباً للقراءة . فالمهم هنا هو مدى قدرة التلاميذ على قراءة وفهم النص ، وليس الهدف معرفة ما إذا كان هؤلاء التلاميذ قد تعلموا اللغة الرسمية.

إذا إستعمل التلاميذ كلمات بلهجاتهم الشفهية غير تلك التي هي موجودة في الإختبار ، فستصبح إختبارات تحديد المستوى إختبارات في المؤهلات اللغوية وليست إختبارات في القراءة ، وبيصبح ذلك كما لو أن التلاميذ المزدوجي اللغة سيختبرون في القراءة باللغة النرويجية من غير أن تكون لهم خلفية كبيرة بالكلمات النرويجية ، لهذا تم وضع بعض الكلمات بين قوسين خاصة تلك التي قد تكون مستعملة بشكل كبير في اللهجات مع ذكر الكلمة باللغة الرسمية أولاً . وهذا يخص بالدرجة الأولى اللغات التالية : الألبانية و الأوردو . أما الكلمات التي كتبت بخط واضح فهي الكلمات التي يمكن أن تكون لغات رسمية لكن بسبب الإختلاف الجغرافي جعلها تشاع كاللهجات ، كما هو الحال في اللغة الصومالية.

ليس كل من يستعمل لغة معينة يستعمل نفس المسميات للألوان ، لهذا حاولنا وضع كل المصطلحات التي يمكن أن تسمى بها الألوان التالية : الأصفر ، الأحمر ، الأخضر والأزرق وذلك حسب اللهجات التي يستعملها التلاميذ لهذا من المهم أن يتحدث المعلمون في البداية عن أسماء الألوان وتوضيح ذلك للتلاميذ وشرح الكلمات الموضوعية بين قوسين أو تلك المكتوبة بخط واضح ، وقد يكون مناسباً جداً الحديث عن هذا الموضوع بعد توزيع الأقلام الملونة الأربعة.

أولاً على المعلم أن يقدم للتلاميذ المنهجية التي تم وصفها في الجزء المسمى ب : ماذا يقول المعلم لكلا الصفيين.

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 tredje klasse er en øveoppgave som ikke skal skåres eller registreres på den samme måten som de andre deloppgavene. 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 !

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

تمارين تدريبية لمساعدة التلاميذ على معرفة المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة.

الأسئلة التدريبية في كتيب الاختبار لكل من الصف الثاني و الثالث هي تمارين للتدريب فقط فهي لا تحسب أثناء التقط. كما أنها لا تدون مثل بقية الأسئلة ، فهي لمساعدة التلاميذ على معرفة كم هي المدة الزمنية التي تستغرقها الدقيقة أثناء الإنجاز.

يقول المعلم : ضعوا الأقلام و اسمعوا جيداً .حتى الآن شرحت لكم ما ينبغي عمله في كل سؤال من الأسئلة التدريبية . لكن في بقية الإمتحان ستشتغل بمفردك لمدة دقيقة أو دقيقتين ، أحياناً نشعر أن الدقائق تمر بسرعة وأحياناً نحس أنها تمر ببطء . الأسئلة التي ستجيب عنها الآن هي لإختبار مدى سرعة الإجابة لديك .

يواصل المعلم و يقول : في الصفحتين التاليتين توجد رسوم مختلفة ستضع علامة x على بعضها . سأشرح لكم الأشياء التي ستضعون علامة x عليها ، لديكم دقيقة لإنجاز هذا العمل و إذا انتهيت قبل إنتهاء الوقت ، فعليك أن تضع القلم و تنتظر في هدوء .

يواصل المعلم : انتقل إلى الصفحة الموالية . هل تعرف ما هي الفاكهة؟ ضع علامة x على كل الصور التي ترى أنها فاكهة . إذا استطعت أن تتجز الصفحة الأولى فيمكنك إنجاز البقية في الصفحات التي تليها . ابدأ الآن !

1. Ordkjeder

Denne delprøven skal si noe om elevene 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 spør: Og hvor skal den andre streken stå?

Læreren setter den andre streken mellom de to siste ordene og sier: Nå har vi fått tre ord ved å sette to streker.

Læreren fortsetter: 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 denne oppgaven.

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. الكلمات المتسلسلة

1. Ordkjeder

هذا الجزء من الإختبار سيبين لنا مدى قدرة التلاميذ على قراءة الكلمة . الكلمات ملتصقة مع بعضها بشكل متعمد لن يتم تغيير أي شيء في أي سلسلة من الكلمات بل ستبقى كما هي . التلاميذ سيفصلون الكلمات عن بعضها بحيث يكون الفصل في محله الصحيح . سيضع التلاميذ خطين بين الكلمات فيحصلون بذلك على ثلاثة كلمات مفيدة .

يكتب المعلم الكلمة الأولى على السبورة ويقول : انظر إلى هذه الكلمة ، انك ترى أنه لا يوجد فراغ بين الكلمات الآن سنتعاون مع بعض ونضع خطا بين كل كلمة بدلا من الفراغ الغير الموجود . لا بد أن نحصل على ثلاثة كلمات مفيدة ، أين سنضع الخط الأول ؟ المعلم يشير ثم يضع خطا بين الكلمة الأولى وبقية الكلمات الموجودة في السلسلة . وأين سيوضع الخط الآخر ؟ المعلم يضع الخط الثاني بين بقية الكلمات ، لقد حصلنا الآن على ثلاثة كلمات بعدما وضعنا خطين.

يقول المعلم : خذ الورقة المستقلة ثم ضعها بحيث ترى الكلمات المتسلسلة الأولى والثانية .

الآن يمكنك بمفردك أن تضع الخطوط بحيث تحصل على ثلاث كلمات من سلسلة الكلمات الأولى ، تماما مثل ما قمنا به على السبورة . حاول بنفسك أن تضع الخط بدل الفراغ الغير موجود بحيث يفصل الخط بين الكلمات في السؤال المجاور . (يخبر المعلم التلاميذ بأن يضعوا الخطوط في المحل الصحيح) .

؟ يحصل التلاميذ على دقيقة ونصف (أي 90 ثانية) في هذا الجزء من الإختبار.

يوصل المعلم : الآن في هذه الصفحة ستضع بنفسك الخط الذي يفصل بين الكلمات ، اشتغل وكأنك تقرأ . إذا لم تستطع الإجابة عن بعض الأسئلة فتجاوزها إلى التي بعدها لكن حاول أن تجد كل الكلمات الموجودة في السلسلة . ستحصل على دقيقتين لإنجاز هذا العمل . هناك سلسلات كثيرة وليس أكيد أنك ستستطيع إنجازها كلها ولكن ابدل ما في وسعك ، إذا أنجزت أي سلسلة من الكلمات المتسلسلة فهذا شيء جميل . هل فهم الكل ماذا سيعمل ؟ (على المعلم أن يشرح إذا لم يفهم بعض التلاميذ ما ينبغي عليهم عمله) .

اترك الورقة المستقلة جانبا وابدأ !

2. Setningsforståelse

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

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.

Læreren passer på at alle setter kryss på riktig bilde og fortsetter:

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. Setningsforståelse

2. فهم الجمل

في كل سطر يجب على التلاميذ أولاً قراءة جملة ، وبعد ذلك عليهم البحث عن الصورة التي تعبر عن الجملة المقروءة . بعد التمارين التدريبية سيشتغل التلاميذ ببقية الإختبار بشكل انفرادي.

التلاميذ يحصلون على أربعة دقائق لإنجاز هذا العمل . Elevene får 4 minutter til dette arbeidet

المعلم يقول : ضع الورقة المستقلة بحيث تتمكن من رؤية السؤالين الأولين فقط.

أ. أنت ترى إنسان يأكل ، وإنسان يقرأ ، وإنسان نائم ، وآخر يرسم . اقرأ الجملة الموجودة فوق الصور . إحدى الصور تعبر عن الجملة المقروءة . ضع علامة X على الصورة التي تعبر عن الجملة التي قرأتها.

في هذين السؤالين الأولين ستبحث عن الجواب الصحيح ثم تضع علامة X كبيرة وجميلة على الصورة الصحيحة . تذكر أنك إذا وضعت علامة X على صورة خاطئة فلكي تصحح الخطأ فعليك فقط أن تضع خطأ كبيراً على الصورة الخاطئة ثم تضع علامة X جديدة . ستستعمل فقط الأقلام الملونة .

انتبه ! في التمارين التدريبية يجب على المعلم أن يحرص على أن يضع كل التلاميذ علامة X على الصورة الصحيحة وأن يشرح لهم ذلك .

يسأل المعلم التلاميذ ماذا نقول للكلمة النرويجية ”fugl” طبعاً الجواب عصفور ، ويقول نعم هذا ما يقوله الكثيرون ، لكن في الكتب نجد عصفور بالنسبة للمفرد ، وعصافير بالنسبة للجمع ، وهذا الذي نسميه في اللغة العربية بالصرف ، في هذا الجزء من الإختبار سنجد ...

ب. واصل مع بقية الأسئلة وانظر الى الصور الأربعة هناك . اقرأ الجملة التي فوق الصور ، إحدى الصور تعبر عن الجملة المقروءة . ضع علامة X على الصورة التي تعبر عن الجملة التي قرأتها.

(في التمارين التدريبية يجب على المعلم أن يحرص على أن يضع كل التلاميذ علامة X على الصورة الصحيحة وأن يشرح لهم ذلك .)

الآن يجب عليك أن تعمل نفس الشيء مع بقية الأسئلة الكثيرة والتي ستحاول الإجابة عليها في هذه الصفحة والصفحات الثلاثة التي تليها ، قبل أن أقول توقف ، عندها تكون الدقائق الأربعة قد انتهت . إذا انتهيت من الإجابة عن إحدى الأسئلة فعليك الإنتقال الى السؤال الذي بعده . تذكر أن هناك ستة عشرة عموداً أو سطراً مع الأسئلة في الصفحات الثلاثة .

(يبين المعلم الصفحات الأربعة للتلاميذ) :

اترك الورقة المستقلة جانبا وابدأ !

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. Oppgavetiden er fem minutter.

Læreren sier: Finn fram det løse arket og legg det slik at du ser den første oppgaven og alle bildene. (*OBS! elevene på venne seg til å se på alle bildene, ikke bare de som står ved siden av teksten til oppgaven*).

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)

Læreren fortsetter: 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. Fortellende tekst. Gåter

3. النصوص المعبرة. حل الألغاز

هنا سيقوم التلاميذ بحل تسعة ألغاز . عليك أن تفكر جيداً لكي تجد الجواب، بعد أن يقرأ التلاميذ الأسئلة – كلاً على حدا – سيصلون خطأ من السؤال إلى الجواب الصحيح ، أي من عبارة " من أنا ؟ " إلى الصورة التي تتناسب مع الوصف المذكور في السؤال . لا يعتبر خطأ إذا كتبت اسم الصورة بعد علامة الاستفهام .

من المهم جداً أن يدرك التلاميذ أن عليهم في كل سؤال أن يقرأوا النص كاملاً قبل البدء في البحث عن الصورة الصحيحة . كما عليهم كذلك أن يدركوا أن عليهم البحث بين كل الصور الموجودة في الصفحة عن الصورة المناسبة وليس فقط الإكتفاء بالنظر إلى الصورة الموجودة بجانب السؤال .

الوقت المخصص لهذا الجزء من الاختبار هو خمسة دقائق Delprøvetiden er fem minutter

المعلم يقول : خذ الورقة المستقلة ثم ضعها بحيث تتمكن من رؤية كل الصور و السؤالين الأولين فقط .

انظر إلى السؤال الأول . هذا سؤال تمويه ، في البداية هناك عبارة تقول : " أنا أنبت في الأرض " . لكن هناك أشياء كثيرة تنبت في الأرض ، كلا من الفطريات و الورد تنبت في الأرض وليست الأشياء الأخرى ، فعليك إذا ألا تبدأ في الجواب و تضع الخط ولكن واصل و اقرأ بقية السؤال حتى لا تقع في الفخ ، فبقية العبارة تقول : " عندي أوراق خضراء ، فمن أنا ؟ " من الذي عنده أوراق خضراء وينبت في الأرض ؟ هل هي الفطريات أم السكين ؟ لا طبعاً ، إنها الورد . عندئذ يمكنك أن تضع خطأ يصل بين عبارة : " من أنا ؟ " والصورة الصحيحة والتي هي صورة الورد .

(في التمارين التدريبية يجب على المعلم أن يحرص على أن يضع كل التلاميذ خطأ موصولاً بالصورة الصحيحة .)

الآن يجب عليك أن تعمل نفس الشيء مع بقية الأسئلة الكثيرة والتي ستحاول الإجابة عليها في هذه الصفحة والصفحتين اللتين بعدها ، قبل أن أقول توقف ، عندها تكون الدقائق الخمسة قد انتهت . إذا انتهيت من الإجابة عن إحدى الأسئلة فعليك الانتقال إلى السؤال الذي بعده . هناك تسع أسئلة في المجموع . تذكر أنك عليك ألا تقع في الفخ ، ولكن اقرأ السؤال كاملاً . إذا تمكنت من الإجابة عن كل الأسئلة فسيكون مجموع الخطوط التي رسمتها تسعة . وإذا أخطأت في وصل الخط بالصورة الصحيحة ، فيمكنك أن تشطبه وتضع خطأ آخر . عليك كذلك أن تنظر إلى كل الصور الموجودة في الصفحة التي أمامك ، فهنا أيضاً قد تقع في الفخ إذا ما نظرت فقط إلى الصورة التي بجانب السؤال .

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 hva standardnavnet er: Ja, du bruker dette navnet. I bøkene står det ofte....

(Eleven kan også ha en farge som nyanserer bedre enn det er gjort for fargenavnene her, for eksempel for fargenavnet blå på vietnamesisk.)

Læreren fortsetter: 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:

"Maria spiser en kake. Hun har blå kjole og rød hatt."

Nå kan du fargelegge slik det står. Hvem er Maria? Det er hun som spiser en kake. Du ser hun har den i munnen sin. Hvilken farge er kjolen? Den er blå. Og hvilken farge er hatten? Den er rød. 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!

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".

4.Skriftlig instruksjon. Fargelegging

4. تعليمات كتابية. تلوين

في هذا الجزء من الإختبار سيقوم التلاميذ بتلوين الرسوم حسب التعليمات الموجودة في النص .

الزمن الأقصى لهذا الجزء من الإختبار هو خمس دقائق ، و بعد مرور نصف الوقت يذكر المعلم.

بعد توزيع الأقلام الملونة ، سيقوم المعلم بمراجعة لأسماء الألوان الأربعة: الأصفر ، الأحمر ، الأخضر والأزرق . ماذا نسمي اللون الذي تعطيه لنا هذه الأقلام الملونة ؟

يواصل المعلم ويقول : خذ الآن الورقة البيضاء وضعها على الخط بحيث ترى الجملتين الأولى والثانية . (يبين المعلم ذلك).

خذ الأقلام الملونة ، الأصفر ، الأحمر ، الأخضر ، والأزرق . انظر إلى ما هو موجود في أعلى الصفحة والرسم الموجود في الجانب . العبارة تبين لك كيف تبدأ تلوين الرسم . اسمع الآن جيدا : " مريم تأكل الحلوى . عندها فستان أزرق وقبعة حمراء " الآن يمكنك التلوين طبقا لما هو موجود في العبارة ، من هي مريم ؟ إنها هي التي تأكل الحلوى ، أنت ترى أنها تضع الحلوى في فمها . ما لون الفستان ؟ انه أزرق . وما لون القبعة ؟ إنها حمراء . الآن يمكنك التلوين طبقا لما هو مذكور .

(يحرص المعلم على أن يشرع كل التلاميذ في تلوين الفستان والقبعة بالألوان الصحيحة).

والآن ستقوم بتلوين المزيد بمفردك . ستلون الأشياء التي لها علاقة بالأطفال الآخرين وبعض البالونات. لديك خمس دقائق لإنجاز هذه المهمة ، سأذكركم بعد مرور نصف الوقت المخصص . ضع الورقة جانبا وابدأ العمل !

Vurdering av arbeidet med heftet.

تقييم العمل بهذا الكتيب

في نهاية كل كتيب سيبيدي التلاميذ انطباعاتهم حول كيفية التعامل مع الأسئلة .

يقول المعلم : في الصفحة الأخيرة تجدون ثلاثة وجوه ، ضع علامة X على الوجه الذي تعتقد يتناسب جيدا مع تصورك لكيفية التعامل مع الأسئلة في هذا الكتيب ، هل تظن أنه كان " جيدا " أو تظن أنه كان "متوسطا" أو تظن أنه كان " بليدا " ، ضع علامة X على الوجه الذي يتناسب مع ما تظن فيما يخص العمل مع كل الأسئلة . إذا أردت يمكنك أن تكتب قليلا حول لماذا تظن أن العمل كان " جيدا " أو "متوسطا" أو " بليدا " .

Retting og vurdering

Du må lese det som står her, 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 og i Læreplanen, L97 side 58. 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. I et eget hefte kalt Tiltak og idéer, blir det også tatt opp hva som kan gjøres, eller hvor en kan finne mer informasjon om hva som kan gjøres, for at elevene skal bli bedre i lesing og skriving.

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

¹ Opplæringsloven § 2.8

² Når det gjelder penger, er det Rundskriv F 008/03 fra 19. desember 2003 som omhandler tilskudd til opplæring for elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Rundskrivet gjelder også opplæring av barn i asylmottak.

ينبغي عليك قراءة ما هو موجود هنا قبل أن تحكم على مستوى التلاميذ في القراءة من خلال النتائج المحصل عليها .

Prøven skal være med på hjelpe elever som trenger det

الإختبارات هي لمساعدة التلاميذ الذين يحتاجون الى مساعدة

شيء عادي أن تكون في البداية بعض الصعوبات فيما يخص القراءة والكتابة . فتعلم القراءة والكتابة يتطلب وقتا لدى الأغلبية من التلاميذ ، ولكي يكونوا بارعين في القراءة لابد لهم من التدريب على ذلك .

الهدف الأساسي من الإختبارات هو معرفة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل كبيرة في القراءة والكتابة. هؤلاء التلاميذ لهم الحق في الحصول على تعليم يتناسب مع مستواهم وربما يستفيدون من نظام بيداغوجي متميز. وهذا منصوص عليه في الفقرة الخامسة من قانون التعليم والبرنامج التعليمي L97 الصفحة 58. قانون التعليم والقرارات المنصوص عليها تشمل كل التلاميذ المقيمين في النرويج باستثناء التلاميذ الذين هم في عطلة (أقل من ثلاثة شهور) . وهذا يعني أن التلاميذ لهم الحق في التعليم المزدوج (اللغة الأم واللغة النرويجية) ، وكذلك الحصول على حق الإستفادة من القرار المتعلق بإعطاء تعليم تربوي متميز حسب ما يصفه القانون 2 وينص عليه . النتائج يجب إستعمالها إذا لكي نقدم خدمة للتلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة بحيث يحصلون على عرض جيد ومتابعة مستمرة، من المهم كذلك حصر التلاميذ الذين قد تبدوا عليهم أعراض مشاكل في القراءة والكتابة وتشخيص حالاتهم في وقت مبكر حتى يمكننا عمل شيء قد يساعدهم على تخطي هذه الصعوبات وقد أثبتت التجارب والأبحاث أنه لابد من تقديم مساعدة لهؤلاء التلاميذ. بعض التلاميذ يحصلون على نتائج متدنية ، ولابد للمدرسة أن تبحث عن الأسباب التي قد تكون وراء ذلك . كيف هي وضعية التلاميذ الحياتية والمدرسية ؟ هل ينبغي أن يعرض التلاميذ على متخصصين ؟

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

هناك عوامل كثيرة تؤثر في كيفية إنجاز التلاميذ للإختبار :

يجب على المعلمين تقييم نتائج التلاميذ إذا كانت لا تعبر عن الإرتسامات اليومية لمستوى التلاميذ . لماذا لم يحصل التلاميذ على النتائج المتوقعة من قبل المعلم ؟ هذا ما قد يفسر بعوامل كثيرة منها :

عدم إلزام المعلم بتطبيق منهجية الإختبار المنصوص عليها وبالتالي تفقد النتائج قيمتها . قد يكون التلاميذ مرهقين ومتعبين أو جالسين بجانب بعضهم ويطلعون على أجوبة بعضهم البعض .

1. قانون التعليم § الفقرة 2.8 . صوت الكلمات تغير هذا القانون في يوني 2004 ، بتقرير الوزارة كان هو إعطاء البلديات صلاحية ومرونة كبيرة في تقييم كيفية إعطاء التعليم المناسب .

2. فيما يتعلق بالتمويل فإن القرار 008/03 الصادر في 19 ديسمبر 2003 المتعلق بالمساعدات المخصصة للتعليم للتلاميذ الذين يتحدثون لغة غير النرويجية والسامية،

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 etter hvert. 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 (fasit) for bokstavdiktet og ordlesingsoppgavene

Det er laget en rettemal (fasit) 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.

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

بعض التلاميذ قد تكون إجاباتهم غير جدية بحيث يضعون علامة x على الجواب بشكل عفوي وبدون تركيز.

هذا مما يجعل نتائج الاختبار لا تعكس المستوى الحقيقي للتلاميذ ، ولهذا من المهم جدا معرفة ما جرى أثناء الاختبار وإيجاد تفسير يوضح سبب عدم تطابق النتائج مع مستوى التلاميذ الحقيقي . لاحقا قد يكون رصيد بعض التلاميذ اللغوي ضعيفا باللغة الأولى أو تغيبوا كثيرا عن الدراسة وبالتالي لم يحصلوا على التكوين اللازم لتعلم القراءة باللغة الأم . بعض التلاميذ قد يكونون تعرضوا كذلك لفترات عصيبة قبيل فترة إنجاز الاختبار مما قد يؤثر على تركيزهم ، لكن قد يكون هناك تلاميذ لهم حالات خاصة وعندهم مشاكل في القراءة والكتابة وهو ما يسمى بديسليكسي : مشاكل في القراءة والكتابة . هذه الظاهرة غير معروفة في كثير من أنحاء العالم وقد تم تشخيص هذه الظاهرة في كتيب يسمى ب الإجراءات والأفكار حيث تم التعرض لهذه الظاهرة و الإجراءات التي يمكن إتخاذها ، وإعطاء معلومات تساعد على تحسن التلاميذ في القراءة والكتابة .

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

بعض الأسئلة سهلة لكن بقية الأسئلة صعبة بالنسبة للأغلبية :

لابد أن نعرف أن كل التلاميذ الذين شاركوا في الاختبار لم يجيبوا إجابة صحيحة عن كل الأسئلة . في بعض الصفوف يكون الجزء الأول من الاختبار أسهل من الجزء الأخير ، فالأسئلة المتعلقة بربط الحروف الكبيرة والصغيرة تظهر بسيطة بالنسبة للأغلبية . بالنسبة للغة العربية لا يوجد هذا النظام – الحروف الكبيرة والحروف الصغيرة – كما هو في الحروف اللاتينية ولذلك فإن الأسئلة تكون مختلفة بحيث يتم كتابة شكل الحرف حسب موقعه من الكلمة : أول الكلمة أو وسطها أو في آخر الكلمة أو بشكل منفرد . بعد وضع الأسئلة التدريبية سنلاحظ أن عددا قليلا من التلاميذ هم الذين سيخطئون في حساب الوقت في الجزء الثالث من الاختبار . بالنسبة للصف الثالث فإن قراءة الجمل ستكون سهلة لكن الأمر يختلف بالنسبة للأجزاء الأخرى ، ففي الجزء الذي يتضمن سلسلة الكلمات حيث يجب على التلاميذ فصل هذه السلسلة وتحويلها إلى كلمات منفردة سنلاحظ أن هذا النوع من الأسئلة غير مألوف عند الكثيرين ، فالبعض تمكن من الإجابة عن كل الأسئلة وفهمها بينما البعض الآخر لم يفهم هذه الأسئلة ، ولهذا لم توضع معايير للتقييم في الوقت الراهن .

Hvordan regne ut resultatene

كيف نحسب النتائج

يجمع المعلمون ويسجلون عدد الأسئلة التي أجاب عليها التلاميذ بشكل صحيح . وهذا مايسميه البعض إصابة الهدف في الاختبار . كل سؤال يحسب على حدى وبنفس الدرجة في إطار الجزء الذي يشملها ، لكن على المعلمين أن يعرفوا أن في أربعة أجزاء من ستة يصبح كل سؤال أصعب

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 entydig forhold mellom en bokstav og den språklyden³ som knyttes til bokstaven. Et godt eksempel på en entydig 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 entydig, 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 entydig, fordi en bokstav som for eksempel, و (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 tilsvarende 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 entydige ortografier, selv om dobbelt-bokstavene 'xh' og 'gj' for Kosovo-albanere høres ut som om de står for den samme språklyden. 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 artikkel. 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.

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 Bokstavdiktat 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.

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

من الذي قبله ، وهذا يخص أجزاء الإختبار التي يطلب فيها من التلاميذ كتابة الحرف الأول والأخير من الكلمة وكذلك الأسئلة المتعلقة بقراءة الكلمات .
من خلال الجدول يتبين للمعلمين كيفية حصول التلاميذ الذين شاركوا في الإختبار على الدرجات في هذا الجزء من الإختبار ، سيعطى متوسط قيمي .
عندما نريد أن نقارن النتائج نعتمد في الغالب معدل ثابت يقع ضمن مسافة محددة عن المتوسط العام .
أغلبية التلاميذ الذين شاركوا في الإختبارات يوجدون داخل المتوسط العادي لكن حوالي 20 % هم دون المتوسط ، قراءة هذه النتائج قد يكون سببا في القيام بدراسة متأنية لهؤلاء التلاميذ ثم وضع المتوسط العادي كحد أدنى بشكل أولي في عملية التقييم .

Fasit for bokstavediktaten og ordlesingsoppgavene

الحل بالنسبة لأسئلة إملاء الحروف وقراءة الكلمات

لقد تم وضع حل (نموذج للحل) للأجوبة الصحيحة بالنسبة لجزء الإختبار المتعلق بإملاء الحروف والجزئين المتعلقين بقراءة الحروف للصف الثاني . هذه الحلول توجد في الصفحات الأخيرة من الدليل ، بالنسبة للإملاء الحروف فإن الحرف الصحيح كتب بخط واضح ، يمكن للمعلمين تلوين هذه الحروف حتى يسهل عليهم التصحيح ، وبالنسبة لقراءة الكلمات فإن الجواب الصحيح كتب أيض بخط واضح . ترجمة الكلمات بالنرويجية توجد أسفل الأسئلة
ماهي الحروف الصحيحة عندما يكتب التلاميذ الحرف الأول أو الأخير من الكلمة أو عند ربط الحروف مع بعضها هذا مانجده في المنهجية ، لكن في جزء الإختبار المسمى كتابة الحرف الأول والأخير يوجد بيان في آخر الجزء بحيث يتمكن المعلمون من الإطلاع عليه . شيء طبيعي أن يكتب التلاميذ الحروف بشكل معكوس في البداية ، لكن كتابة الحرف معكوس في هذا الجزء من الإختبار يعتبر خطأ ، الحروف المكتوبة بطريقة خاطئة رغم أنها تعبر عن مدى إدراك التلاميذ للأصوات اللغوية هي كذلك تعتبر خطأ ، هذا ليس عدلا وهو على حساب التلاميذ الذين يكتبون بقواعد إملائية غير شفافة كما هو الحال بالنسبة للغة العربية والأردو والفيتنامية ، هذه الملاحظات تمت الإشارة إليها في الحواشي وأسفل كل جزء من الإختبار .

Delprøvene er ikke like vanskelige på alle språkene

أجزاء الإختبار ليست صعبة بنفس الدرجة بالنسبة لكل اللغات

لا بد من الإنتباه الى أن المتوسط العام والحد الأدنى يختلف من لغة الى أخرى ، وهذا قد يفسر سبب إختلاف نظام الكتابة . لكن على المعلمين معرفة عدد حصص القراءة و الكتابة التي حصل عليها التلاميذ وكذا نوعية التعليم الذي يتلقونه ومدى درجة مساعدة ودور الوالدين في عملية القراءة ، وحتى لايساء فهم نتائج التلاميذ فمن المهم جدا معرفة نظام الكتابة ومدى تأثيره على قراءة وكتابة التلاميذ في البدايات الأولى من التعليم .

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 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 delprøvene 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 delene 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 skriving 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.

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. Etter hvert 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

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

Gjennomsiktige og ugjennomsiktige ortografier

الإملاء الظاهري والإملاء الخفي

في بعض الكتابات نجد تطابقا بين الحرف و الأصوات اللغوية (3) المرتبطة بالحرف ، فبعض الحروف تكتب وتلفظ بنفس الشكل بغض النظر عن موقعها في الكلمة ، وكأحسن مثال على ذلك التطابق نجده في اللغة التركية فمثلا الحرف (4) "C" يكتب ويلفظ كما هو رغم إختلاف موقعه وأيا ما كان الحرف المجاور له ، فليس هناك حروفا أخرى مرتبطة بصوت هذا الحرف (5) "C" ، بالنسبة للغة النرويجية فالأمر يختلف مع الحرف C بحيث يمكن التلفظ به S كما هو الحال في الاسم Cecilie أو التلفظ به K في الاسم Carl وعلى التلاميذ كتابة الصوت K بالنرويجية دون أن يعرفوا أي حرف هو الصحيح فهم يختارون بين K و C ، لهذا فاللغة التركية أكثر تطابقا وشفافية من اللغة النرويجية.

أن يكون لك الإختيار فيما يتعلق بالصوت K وبالضبط K و C هذا نجده كذلك عند التلاميذ الذين يكتبون اللغة الفيتنامية فليس هناك صوت ثابت للحرف كما هو الحال في اللغة التركية ، وهذا يعني إمكانية الوقوع في الخطأ في بداية التعلم وقبل قراءة الحرف أكثر من مرة والتعرف عليه .

اللغة التي لها حروف ذات أصوات مختلفة ويعاني التلاميذ من صعوبات في بداية تعلم القراءة والكتابة هي اللغة الإنجليزية ، وقد تمت دراسة الإختلاف الموجود بين اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية فالقراء الإنجليز يكتبون أخطاء أكثر من الألمان في بداية التعلم . اللغة العربية المكتوبة بدون حركات قصيرة قد تكون لها معاني متعددة وكذلك هو الشأن في اللغة الأوردية.

الحرف I في اللغة العربية و choti-je في الأردو يمكن قراءته z و i أو e عندما لا تكتب الحركات القصيرة ، وهذا ما يحدث عند قراءة كلمات بدون حركات حيث تلفظ بأشكال مختلفة وعلى القراء إستعمال القياس في أغلب الأحيان لمعرفة المعنى المقصود .

اللغة الإسبانية واللغة التركية و الألبانية لديها إملاء ثابت وشكل واحد لكتابة الكلمات ، بالنسبة للغة الإسبانية توجد هناك بعض الصعوبات في التمييز بين b و v و c ويمكن قراءتها k أو s وليس هناك إختلاف بين z و s في أمريكا اللاتينية . في اللغة الألبانية تسمع الحروف المزدوجة xh و gj كصوت واحد بالنسبة للتلاميذ من كوسوفو .

اللغة الفيتنامية ليس لها إملاء ثابت كذلك فهناك حروف كثيرة لها نفس المخارج الصوتية ليس فقط K و C ولكن أيضا I و Y بالإضافة أن اللغة الفيتنامية عندها ما يسمى بإزدواجية الألفاظ وهذا يعني مثلا أن الحرف C في آخر الكلمة بعد حرف معين يلفظ مشكلا (ممزوجا) بين K و P (6) وبمعنى آخر يمكن أن نقول أن الحرف C هو يدل أيضا على صوت P إلى جانب صوت K في هذه الحالة.

bli forstått, for at en skal kalle prosessen for lesing. En regner at det er mye som foregår samtidig under denne prosessen.

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.

Etter hvert 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 skriveproblemer 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

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).

⁹ Elbro (1990)

الإختبارات تم تجريبيها مسبقا على عدد من التلاميذ ، وذلك حتى نضمن أن التلاميذ يستطيعون معرفة الكلمات .

الكلمات الكثيرة التي استعملت في الأسئلة هي نفسها التي استعملت في إملاء الحروف وكذلك في الجزء المتعلق بكتابة الحرف الأول والأخير من الكلمة والهدف من ذلك هو تعود التلاميذ على هذه الكلمات بحيث لا تكون جديدة عليهم خاصة إذا ما عرفنا أن هؤلاء التلاميذ هم يشكلون أقلية لغوية .

من الصعب جدا ضمان أن كل التلاميذ سيتعرفون على الكلمات المستعملة في الإختبار . عدم معرفة التلاميذ لهذه الكلمات يؤثر في رصيدهم اللغوي ناهيك عن مؤهلاتهم في القراءة وهكذا الحال عند التلاميذ النرويجيين كذلك .

يمكن الرجوع الى التعليق الموجود تحت منهجية إختبار الصف الثالث حول اللهجات واللغات الرسمية. المعلمون المزدوجوا اللغات يدركون جيدا الفرق. لابد أن يشعر التلاميذ في المدارس النرويجية أن اللغات الأم التي يتحدثون بها ليست شيئا مخجلا بل العكس هي رصيد جديد عليهم أن يعتزوا به .

- (3) لتوضيح الأصوات اللغوية (مخارج الحروف) بالنرويجية فيمكن التلفظ باسم الحرف دون نطق حركته ، صوت الحرف P يصبح تقريبا مثل PØ لفظت بحركة قصيرة.
- (4) في هذا الدليل تكتب الحروف والكلمات والجمل بين هذه العلامة " " عندما نتحدث عنها ، وهذا شئ عادي في الأبحاث اللغوية ، قد يكون الأمر عويضا بالنسبة للغة الفيتنامية لأنهم يستعملون في الإملاء حركات وأنغام إضافية. في في النقاش المتعلق بالإختبار المخصص لإملاء الحروف نستعمل الحروف الكبيرة عندما يكون الحديث عن الحروف نفسها لأنها هي التي تستعمل في هذا الإختبار . عندما توضع الكلمات النرويجية بين قوسين لاستعمل العلامات لأن هذه كلمات ولكي لا يقع لبس. الحروف والكلمات الأوردية لم تعلم كذلك في النص النرويجي لأن ذلك يبدو غير لائق.
- (5) نفس الصوت اللغوي مثل صوت G في الاسم George بالإنجليزية.
- (6) Olaf Hysby (1991) كتب عن هذا في مقالة بعنوان إملاء اللغة الفيتنامية.
- (7) Høien ، (1999) Snowling ، Nation (1997).
- (8) نماذج القراءة تتأقش طبعا يمكن إدراج هذا الطرح هنا كما يمكن الرجوع على سبيل المثال إلى Oftedal و Lundberg و Høien
- (9) Elbro (1990)

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 etter hvert 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 etter hvert mestrer lesingen på førstespråket. En del leseferdighet kan overføres. Forskerne diskuterer hvor mye. Men mange enspråklig norsk dyslektiker har sukket over å begynne å streve med lesing og skriving på nytt, fordi de har begynt med fremmedspråket engelsk, som er så ugjennomsiktig.

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?

Delprøvene skal prøve å måle om elevene kan ting som har sammenheng med lesing. De fire første delprøvene for andre klasse krever ikke at elevene kan lese eller å skrive flytende. Delprøvene 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 enkeltordene.

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 etter hvert 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.

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 som for eksempel: 'j', 'l', 's', 'f', 'm' og 'r' er også lettere å demonstrere. På albansk er navnet på bokstavene veldig likt

Dysleksi og spesifikke vansker

ديسليكسي وصعوبات القراءة

الإختبارات إنما وضعت لإكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة وإعطاءهم المساعدة في وقت مبكر ، نوع من الصعوبات في القراءة والكتابة يسمى ديسليكسي فما هو ديسليكسي ؟ ومن هم التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة ؟
الجدل ما زال دائرا بين الباحثين و المختصين ، لكن اليوم وبشكل نسبي نجد إتفاقا كبيرا على أن مشكلة القراءة و الكتابة عند كثير من التلاميذ تنحصر في جزء ضيق من اللغة (7) . الأمر يتعلق بمشاكل إدراك الأصوات اللغوية وربط العلاقة بين هذه الأصوات اللغوية ، لكن الأمر يتعلق أيضا بمشاكل ذات صبغة إخبارية عامة وإمكانية معاينة مشاكل قد تكون لها علاقة بالنمو العقلي ، فقد يكون سبب وجود صعوبات في القراءة و الكتابة راجع إلى مسألة بيولوجية مرتبطة بالدماغ وقد ينظر الى هذه المشكلة من الناحية الوراثية وهناك شبه إجماع حول هذه المسألة ، فبعض المختصين يحدثون عن مشاكل خاصة في القراءة و الكتابة كلمة **spesifikke** استعملت للتمييز بين صعوبات القراءة و الكتابة لأسباب بيولوجية والصعوبات المركبة من أسباب متعددة .

عادي جدا أن نتحدث عن ديسليكسي لدى التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل إضافية ، لكن هذه التعريفات مازلت محط نقاش وجدل عند كثير من الباحثين و المختصين ، ومن الأسئلة التي يدرور حولها الجدل : المعاناة من الصعوبات وكيف يصاب كل تلميذ على حدى ؟ فهذا لم يحسم فيه بعد عند الكثيرين . لكن الأهم من هذا كله هو عمل شئ لمساعدة أولئك الذين يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة .
يمكنك قراءة المزيد عن هذا الموضوع في كتيب “ إجراءات و أفكار ” Tiltak og ideer.

ديسليكسي – الصعوبات الصوتية ، صعوبات ربط الكلمات ومشاكل التركيب أثناء مرحلة القراءة :

شئ عادي أن ننظر الى عملية القراءة و الكتابة كتحسن مستمر ، فهي أولا تقدم يسير نحو الأفضل ، فكثير من التلاميذ يتعلمون في مرحلة متقدمة من حياتهم المضمون الذي تتضمنه النصوص والخطوط وبعد ذلك يبدأون في تعلم دلالات ورموز الحركات البعض ينظر الى أن هذه العملية تتم في لحظات ، فعملية القراءة في حد ذاتها عملية معقدة تبدأ منذ أن يقع نظر القارئ على النص ككل ثم علر كلمات النص وقراءة ذلك بصوت عال أو خافت . وكشرط عادي لابد أن يفهم وبدرجات متفاوتة معاني الكلمات وذلك حتى يمكننا تسمية هذه العملية بنمو أو تطور القراءة والبعض الآخر يرى بأن هناك أشياء كثيرة تحدث في نفس الوقت أثناء عملية القراءة وتحليل هذه السيرة.

من بين الطرق التي يمكن من خلالها تحديد مصطلح ديسليكسي القول بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في قراءة الكلمة ، فالنظر إلى الطريقة التي يحاول التلميذ من خلالها قراءة كل كلمة على حدى هو أمر مهم ، البعض يرى أن المشاكل تشمل أدوات الربط أو أجزاء من سيرورة القراءة ، لأن كل المبتدئين يعانون في الغالب من بعض الصعوبات في البداية.

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 etter hvert 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 Læringsssentret (nå Utdanningsdirektoratet) (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 åtte språkene. For det andre er det relativt få elever med i undersøkelsen for noen av språkene. Det gjelder somali-lesende 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 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, så derfor er det rimelig å tro at prøvene måler leseferdighet. 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. Skolenes tilbakemeldinger er derfor en hjelp. Har elevene imidlertid hatt et minimalt tilbud med leseopplæring på

¹⁰ Ehri (1998)

قد يكون من الصعب التمييز بين التلاميذ الذين يعانون من ديسليكسي والمبتدئين الذين يعانون من صعوبات البداية أثناء قراءة الكلمات ، بعض الأخطاء التي يرتكبها بعض التلاميذ قد تكون ظاهرة صحية تدل على نمو القراءة والكتابة بشكل سليم . لكن التلاميذ الذين يعانون من ديسليكسي يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة رغم تلقيهم نفس التعليم الذي يتلقاه الآخرون ويبدلون نفس الجهد الذي يبذله غيرهم من التلاميذ الذين لا يعانون من مشكلة ديسليكسي .

التلاميذ الذين يعانون من مشكلة ديسليكسي يمكن معرفتهم من خلال تأخرهم عن البقية في سيرورة القراءة والكتابة ، فهم يستغرقون وقتا طويلا في إنجاز واجباتهم كما أنهم يرتكبون أخطاء كثيرة بالمقارنة بالآخرين و يعانون من صعوبات في التمييز بين مختلف الأصوات وعدم تذكر شكل الحرف الذي يشير إليه الصوت كما يعانون أيضا من مشاكل في ربط أصوات الحروف وتكوين كلمة منها.

البعض يسمي مشاكل أصوات الحروف بصعوبات الصوتيات وهذا لايعني أن التلاميذ الذين عندهم صعوبات في الصوتيات لا يستطيعون لفظ بعض الأصوات ، بعض تلاميذ المدارس يقولون “ayakbaki” بدلا من “ayakkabi” بالتركية حتى مرحلة متأخرة من المرحلة المدرسية. لكن هؤلاء التلاميذ لا يجدون أية صعوبة في التلفظ بالأصوات الموجودة في هذه الكلمة كل صوت على حدى ، وهم طبعا قد يتلفظون بالكلمة صحيحة بعد سماعها بشكل متأنى وواضح ، فالسبب الذي يجعل هؤلاء التلاميذ ينطقون الكلمة خطأ هو معاناتهم من صعوبات في ربط الأصوات و ترتيبها في هذه الكلمة . بعض التلاميذ قد يعانون من صعوبات كبيرة في معرفة وإعادة التلفظ ببعض الكلمات المعقدة رغم سماعهم لها مرات عديدة.

صعوبة إدراك وتذكر الكلمات قد يرجع الى أن التلاميذ قد يعانون من صعوبات في تخزين أجزاء متعددة من اللغة في نفس الوقت ، البعض يتحدث كذلك عن مشاكل متعلقة بالذاكرة فيما يخص المعلومات اللغوية الآتية. هذه النظرية المرتكزة على الذاكرة ترى العمل خارج السيرورة الصوتية وأن المشكل هو في مخزون الذاكرة وبذلك يصوغ نظريته في إطار هذا التخصص لهذا النوع من المشاكل. لاحقا بدأ التركيز على أن التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القراءة والكتابة قد يعانون من مشكل جلب الكلمات الصحيحة من الذاكرة والإتيان بالكلمات المعروفة في تسلسل سريع ، وفي الحالة الأخيرة قد يكون صعبا الإستماع الى التلاميذ وهم يبذلون جهدا كبيرا مع الأصوات اللغوية من خلال محاولاتهم في القراءة والكتابة بحيث يستغرقون وقتا أطول في إنجاز ذلك.

بعض التلاميذ الذين يعانون من مشاكل في القراءة و الكتابة يعانون أيضا من مشاكل تمييز وإدراك الأصوات اللغوية و التعرف على أصوات الكلمات بشكل منتظم وفي هذه الحالة يكون الحديث عن إزدواجية المشكل (double deficit) 9

morsmålet, vil de lett kunne skåre under de veiledende bekymringsgrensene, uten at en behøver å mistenke dysleksi.

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 alminnelighet.

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 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.

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 skjebningsvangert ut. Ordet 'bekymring' forteller at en skal være på vakt og følge opp.

هل نعتبر التلاميذ الذين لغتهم الأولى غير النرويجية و عندهم مشاكل في القراءة و الكتابة باللغة النرويجية هم من التلاميذ الذين يعانون من ديسليكسي ؟ الجواب “ لا ، وليس بدون إستمرارية “ في البداية غالبا تكون هناك صعوبة في القراءة بلغة كلماتها غريبة وغير معروفة ، والأصوات اللغوية تختلف عما يستعمله هؤلاء التلاميذ ، مثل هذه القراءة تصبح قراءة ميكانيكية وفيها تمتمة ، لكن هذه المشكلة تعم كل الذين من نفس الوضعية ، وبالتالي فإن المشكلة مطروحة في أوساط التلاميذ مزدوجي اللغة ، فالإلمام بمفردات اللغة النرويجية و القواعد وكذلك الأصوات اللغوية والنطق سيساعد طبعا على تجاوز هذه المشكلة (ديسليكسي). إذا كان التلاميذ في مرحلة معينة يكتبون النرويجية تحت تأثير اللغة الأم (اللغة الأولى) مثل كلمة boromun ‘ بدلا من ‘ broren min فهذا لايعني أن هؤلاء التلاميذ يعانون من ديسليكسي بل يعتبر ذلك شيء طبيعي ، لكن إذا استمرت الكتابة بهذا الشكل ولم تتحسن ففي هذه الحالة يحق لنا أن نتخوف .

هل التلاميذ الذين يعانون من ديسليكسي على مستوى اللغة الأم سيكون عندهم مشاكل في القراءة و الكتابة باللغة النرويجية ؟ التجارب والتحليل النظرية تجيب بشكل عام بنعم ، لكن الديليكسيون باللغة الأم لهم إنطباع يختلف عما عليه باللغة النرويجية. المسألة لها علاقة بالبنية اللغوية للغة الأم وطريقة تشكيلها بالمقارنة مع اللغة النرويجية ، وطبعا يراعى كذلك مدى تمكن التلاميذ من القراءة باللغة الأولى ، فجزء من ملكة القراءة يمكن تحويله ، والمختصون يدرسون النسبة التي يمكن تحويلها، لكن كثيرين من التلاميذ الذين يتحدثون لغة واحدة ومع ذلك بدأوا يعانون من مشكل الديسليكسي بعد أن بدأوا في تعلم لغة أجنبية كالإنجليزية مثلا.

الخلاصة أن مشكلة الديسليكسي تظهر في كلا اللغتين (الأم و النرويجية) وقد تكون وسيلة لمراقبة وفحص ملكة القراءة عند التلاميذ باللغة النرويجية ، يشترط إذا أن يكون لدى التلاميذ حدا أدنى من المعرفة النرويجية كما يجب ألا يشعروا أنهم أقل مستوى عندما يختبرون بالنرويجي كذلك.

Hva skal kartleggingsprøvene forsøke å finne ut om elevene?

ماذا تريد هذه الإختبارات أن نخبرنا به عن التلاميذ؟

أجزاء الإختبار هي لقياس مدى قدرة ربط التلاميذ بين الأشياء التي لها علاقة بالقراءة. الأجزاء الأربعة الأولى للصف الثاني لا تتطلب من التلاميذ أن تكون قراءتهم وكتاباتهم جيدة ، أجزاء الإختبار هي لقياس هل التلاميذ يستطيعون التعرف على الحروف وإدراك الأصوات اللغوية في كل كلمة . هذه الإختبارات هي لإختبار المؤهلات الصوتية لدى التلاميذ . الأسئلة المتعلقة بالقراءة هي لقياس كذلك مدى إمكانية قراءة التلاميذ لكل كلمة على حدى .

الإختبار المتعلق بإملاء الحروف ليست لإختبار قدرة التلاميذ على معرفة الحروف بشكل متتابع . أحد الباحثين (جيفا 2000) قام بدراسة للتلاميذ الذين يقرأون بلغتين في نفس الوقت ، وقد وجدت أن التلاميذ الذين لهم معرفة مسبقة بالحروف فإن بإمكانهم التعرف على بقية الحروف بدون الرجوع إلى التسلسل ، وعدم معرفة الحروف بشكل متسلسل فهذا لايعني أن التلاميذ المزدوجي اللغة قد يعانون من مشكلة ، لكن الأغلبية سرعان ماتتعرف على هذه الحروف من

Elevers resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen

Fordi elevene er tospråklige, må lærerne samarbeide 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 kan en 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 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

جديد ومعرفة أسمائها والتمييز بينها . الحروف وضعت بشكل يوهم بأنها هي نفس الحروف التي يقولها المعلم . وذلك إما لوجود شبه بينها أو لأن أصواتها اللغوية تتشابه .

حسب التقاليد النروجية في مجال التعليم فإنه من المهم أن نجعل التلميذ يعرف الأصوات اللغوية المرتبطة بالحروف ، وهذا يخص نظام الكتابة المبني على الأصوات اللغوية ، وهذا ماتعمله كذلك قواعد الإملاء في كل من اللغة اللاتينية واللغة العربية . فعندما يسمع التلاميذ الأصوات اللغوية في الكلمة فيحبذ أن يكون ذلك بشكل متسلسل ومرتبطة مع هذه الأصوات . وعندما يقرأ التلاميذ فإن ربط هذه الأصوات مجتمعة بالكلمة فذلك سيساعد حتما التلاميذ في عملية القراءة.

هناك إرتباط بين الأصوات اللغوية للحروف وأسماء هذه الحروف ، فالأصوات يمكن تمييزها بسهولة إذا كانت الحروف قد إستغرقت وقتاً أطول في النطق بها . مثلاً كل الحروف الصحيحة مثل j, s, f, m, r . باللغة الألبانية يشبه تماماً أسماء الحروف التي يمثلها وكذلك حروف العلة وبالتركية فإن أسماء الحروف أكثر تطابقاً عكس اللغة النروجية . فالحروف K, L, M, N, R تتطابق KE, LE, ME, NE, RE وليس KÅ, EL, EM, EN, ER

وإذا كان بعض التلاميذ يخلطون بعض الكلمات التي تتشابه في المخارج الصوتية خاصة بعد البداية في التعليم فهذا قد يفسر بوجود صعوبات في المخارج الصوتية .

في الجزئين المتعلقين بكتابة الحروف الأولى والأخيرة ، فهنا يمكن قياس مايسمى بالوعي الصوتي أو النمو الصوتي . التركيب الصوتي للكلمات يبين لنا مدى إمكانية إدراك التلاميذ للأصوات داخل الكلمات . كيفية تركيب اللغة من الناحية الصوتية يمكن يفسر لنا مدى سهولة إدراك التلاميذ للأصوات داخل اللغة . في اللغة التركية فإن الحروف الأخيرة في الكلمة جد مهمة لأنها ترتبط مع حروف أخرى جديدة ، هذه الحروف يمكن أن تتغير عندما تتركب مع حروف في آخر الكلمة ، وهذا قد يفسر لماذا التلاميذ الأتراك يستطيعون إدراك الأصوات في آخر الكلمة على عكس الأطفال الإنجليز.

على العموم نجد أن النمو الصوتي يبدأ من إدراك الأصوات في بداية ووسط وآخر الكلمة ، وهذا تم إقراره بشكل متسلسل في أجزاء الاختبار . وهذا يتوافق كذلك مع تعامل التلاميذ مع الأسئلة بالنسبة لقراءة الكلمات فقد تم وضع كلمات تبدأ وتنتهي بشكل متشابه مع الكلمة الصحيحة . إذا وضع التلاميذ علامة X على الكلمة المشتبهة فهذا قد يفسر على أن التلاميذ أدركوا الصوت في أول الكلمة وليس ذلك الذي في وسطها أو آخرها . في إختبارات تصنيف المستوى باللغة النروجية والذي تم وضع من قبل مركز الدراسات (إختبار مستوى القراءة للصف الثاني ، 2000) فإن إملاء الكلمات يعادل كتابة الحرف الأول والآخر من الكلمة . لكن الإملاء النروجي هو في العموم جد صعب بالنسبة للتلاميذ لأنه يتطلب كتابة الكلمة كلها بشكل صحيح حتى يحسب السؤال صحيحاً .

بالنسبة لإختبارات الصف الثالث فهي لقياس مدى قدرة التلاميذ على قراءة النصوص بشكل جيد بالنسبة للصف الثالث كذلك فقد تم وضع أسئلة تساعد على قياس قدرة التلاميذ على قراءة وإدراك كل كلمة على حدى ، إنها الأسئلة المتعلقة بسلسلة الكلمات .

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 ک (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 bokstadvikaten. 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.

På arabisk ser bakre konsonanter ut til å være lette å forveksle med hverandre. Særlig har mange av elevene her krysset av ط (dh.a) eller ذ (dhal) for ض (d.ad). Flere forveksler også خ (khe) og ع (ain) med غ (ghain). Bakre h, ح (he) er det også flere som forveksler med خ (khe).

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 Kosovo 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.

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

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.

Hvor sikre er prøvene og grensene for tospråklige elever?

ماهي الضمانات والحدود التي توفرها الإختبارات للتلاميذ المزدوجي اللغة؟ كل من يستعمل هذا الإختبار عليه معرفة أن هذه الإختبارات هي للإرشاد وليست مقاييس نهائية ثابتة ومختارة، لأنه أولاً لم يتم إختيار التلاميذ بالصدفة وإنما تم الإختيار حسب ما هو متاح عمليا ليس من الممكن القول بأن هؤلاء التلاميذ هم يمثلون كل التلاميذ المزدوجي اللغة الذين يحصلون على التعليم باللغات السبع.

بالنسبة للبعض فإن هناك مشاركة ضعيفة للتلاميذ في البحث ، وهذا يخص الإسبانية والعربية وجزء أيضا من التلاميذ الصوماليين ، وبشكل متميز في الصف الثالث. لأن السؤال الذي يطرح نفسه بالنسبة لإختبار الصف الثالث هو هل هذا الإختبار يشمل كل ما هو مطلوب ، وهذا يشمل كلا من مؤهلات القراءة وأولئك الذين عندهم مشاكل ، ولأن الإختبارات مبنية على الإختبار النرويجي فإنه يظهر وبمستوى رفيع قياس مؤهلات القراءة. المعلمون المزدوجوا اللغة أعطوا آراءهم في كيفية قراءة التلاميذ ، نتائج التلاميذ في الإختبارات وحكم المعلمين يتوافق واقعا . من الصعب طبعا القول بأن الإختبارات تحصر التلاميذ الذين عندهم مشاكل .

علينا أن لاننسى أننا نتعامل مع تلاميذ مزدوجي اللغة ، ولذلك من المهم معرفة كيف يقرأون بالنرويجية والنتائج التي يحصلون عليها ، في بعض الأحيان فإن التلاميذ يحصلون على نتائج في الإختبارات النرويجية تفوق الحد الأدنى ولهذا ليس هناك داع للتحوف على أن هؤلاء التلاميذ قد يعانون من مشاكل في القراءة والكتابة ...

لكن عند بعض التلاميذ نجد في الواقع نتائج متدنية في إختبارات تقييم المستوى في كلا اللغتين. البعض الآخر من التلاميذ لم يقيموا مدة طويلة بالنرويج ولدى لا يستحسن أن يختبروا في النرويجية ، وقد تم إختبارهم باللغة الأم ، وبعض هؤلاء حصلوا على نتائج متدنية في هذه الإختبارات كذلك ، بالنسبة للصنفين الأخيرين الذين حصلوا على نتائج متدنية باللغة الأولى فقد تم الإتصال بالمدرسة لأن الحصول على نتائج متدنية تعني إنحراف لجزء أو أجزاء من الإختبار باللغة الأم ، ويظهر أن هناك توافق بين تخوف المعلمين والمدرسة وكذلك النتائج العكسية للإختبارات مع إستثناء أن هذه النتائج هي لبعض الإختبارات ولا تشمل الإختبارات ككل لدى أقلية من التلاميذ.

لدى بعض التلاميذ قد تكون النتائج المحصل عليها بالنرويجي أقل من تلك المحصل عليها باللغة الأم وذلك بالنظر إلى الحد الأدنى وفب هذه الحالة فعلى المدرسة القبول بأن المشكلة في النمو اللغوي بالنرويجية وليس في القراءة والكتابة في حد ذاتها. بعض التلاميذ تم إختبارهم بإختبارات أخرى بحيث يمكن تأكيد وجود سبب يدعو الى التخوف طالما هناك توافق في النتائج ، الإختبارات يمكن إستعمالها لتصنيف التلاميذ الذين يخشى عليهم من تجاوز الحد الأدنى الذي تم إعتباره والشرط طبعا هو التزام المعلمين بالمنهجية والدليل .

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

متى يكون هناك داع للتحوف بخصوص عملية القراءة عند تلاميذ معينين ؟

ماهي بالظبط الحدود الدنيا ؟ هل نعتبر التلميذ بأنه يوجد دون الحد الأدنى في جزء أو أجزاء من الإختبار قبل الحديث عن تخوف ؟

الجواب قد يختلف بحسب : قد يكون الجواب مرتبطا بنوعية الإختبار وكيفية حصول التلاميذ على النتائج. بعض التلاميذ قد يكونون منزعين أو فهموا بعض أجزاء الإختبار خطأ ، بينما تمكنوا من إنجاز بقية الإختبار بنجاح . أو قد يكونون شعروا بالتعب في الأخير ولهذا كانت

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 .

En av de arabisktalende elevene i Bergen forvekslet ر (ra) og غ (ghain). En kan tenke seg at skarringen i Bergensdialekten kan ha påvirket her.

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 bekymringselevene 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 bekymringselevene 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.

النتائج غير مرضية في الجزء الأخير من الإمتحان . قبل عرض الأسئلة التدريبية فإن بعض التلاميذ وبشكل مدهش حسبوا الوقت خطأ في أسئلة الربط إحدى التلميذات التي شاركت في الإختبار فهمت خطأ الجزء الرابع من الإختبار ، وليس هناك داع للتحوف عليها لأن الأمر يتعلق بخطأ في الفهم ، أما بالنسبة للتلاميذ الذين فهموا خطأ أكثر الأسئلة بحيث كانت نتائج الإختبار تحت الحد الأدنى فهؤلاء هم في دائرة الخطر والخوف عليهم له ما يبرره .

النظر الى النتائج بشكل جزئي يجعل هذه النظرة غير مبررة . فأخطر جزء في الإختبار هو الجزء الثالث والمخصص للربط بين الحروف الكبيرة والصغيرة أو الحروف المنفردة مع تلك التي توجد في أول الكلمة ، فهذا الجزء أقل تشابها مع بقية أجزاء الإختبار بحيث نجد التلاميذ الذين يخشى عليهم يحصلون على نتائج عالية ومتدنية . بالنسبة لبقية أجزاء الإختبار فإن التشابه كبير ومتصل ، لكن بشكل عام لابد من الإحتياط في الحكم على النتائج لأن الحدود الدنيا إنما وضعت كدليل ومرشد وليست كإطار قياسي ثابت .

Elevens resultater på norske kartleggingsprøver kan hjelpe til med tolkningen.

النتائج المحصل عليها من قبل التلاميذ في الإختبارات النرويجية قد تساعدنا على الإستنباط والتأويل.

لأن التلاميذ مزدوجي اللغة ، لذلك يجب على المعلمين التعاون فيما بينهم لتقييم نتائج التلاميذ في القراءة باللغة النرويجية واللغة الأم ، قد يكون القاموس اللغوي (المخزون اللغوي) باللغة الأم ضعيفا مما يخلق صعوبات عند هؤلاء التلاميذ في إنجاز الإختبارات باللغة الأم . وذلك بدون الحديث عن مشاكل خاصة .

المعلمون عليهم ألا يستعملوا الإختبارات النرويجية بشكل ميكانيكي فيما يتعلق بالتلاميذ المزدوجي اللغة ، فإذا كان التلاميذ حديثي العهد بالنرويج أو أنهم مازلوا في المراحل الأولى من إكتساب اللغة النرويجية لسبب أو لآخر ، فقد يكون لهذه الإختبارات الميكانيكية أثرا سلبية وربما قد تخلق شعورا بالإحباط لدى هؤلاء التلاميذ دون إدراك حقيقي لمؤهلاتهم في مجال القراءة . لكن بعض التلاميذ يستطيعون القراءة باللغة النرويجية وذلك لأنهم تعلموا القراءة باللغة الأم ثم بدأوا بتحويل ذلك إلى اللغة النرويجية . البعض الآخر يمكن أن يكون قد حصل على التعليم باللغة الأم واللغة النرويجية في الصف الثاني . أما بالصف الثالث فإن أغلبية التلاميذ المزدوجي اللغة تدربوا على القراءة باللغة النرويجية ، وفي هذه الحالة فإن إجراء الإختبارات لمستوى القراءة باللغة النرويجية يكون مبررا . إذا كان التلميذ لايعاني من سوء فهم الإختبار النرويجي ويعاني فقط في إختبارات اللغة الأم فليس هناك أي سبب كما ذكرنا يدعونا إلى الإعتقاد بأن هذا التلميذ يعاني من ديسليكسي أو صعوبات في القراءة والكتابة .

لايمكننا أن نقارن بشكل مباشر بين نتائج التلاميذ في الإختبارات النرويجية ونتائجهم في اللغة الأم . رغم أن الإختبارات وضعت بنفس الطريقة ونفس الشكل ، لكن متوسط النتائج والحد الأدنى هو أقل عند التلاميذ مزدوجي اللغة وهذا يمكن ربطه بقلّة تداريب هؤلاء التلاميذ ، لاحقا قد تكون الكلمات في إختبار اللغة الأم أصعب من الكلمات النرويجية عند التلاميذ النرويجيين ، إملاء

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 bokstavediktaten 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 bokstavediktaten. 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

بعض اللغات قد يتفاوت من لغة إلى أخرى وبدرجات من التعقيد متفاوتة ولدى لابد من الإنتظار حتى يكون التلاميذ مؤهلين . أيضا لاتوجد هناك ضمانات تثبت تشابه بين التلاميذ الذين أنجزوا الإختبار بالنرويجية وتلك التي أنجزت باللغة الأم .

من ناحية نطن أن التلاميذ الذين شاركوا في التجربة هم التلاميذ الأذكاء ، وقد يكون ذلك راجع الى أن العملية الإختبارية تجري بشكل ناجح لأنها أنجزت بلغتين وتم تحويل المؤهلات الصوتية من لغة إلى أخرى وقد يكون الأمر راجعا كذلك إلى أن عدد التلاميذ المزدوجي اللغة الذين شاركوا في هذه التجربة يعانون من مشاكل على عكس أولئك الذين تم إختيارهم من النرويجيين للمشاركة في التجربة ، هذا يمكن ربطه كذلك بالتلاميذ الذين تم إختيارهم لتلقي التعليم باللغة الأولى .

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 artikuleringen i slutten av ordet 'tóc' har også gitt store muligheter til forvekslinger. Noen av disse forvekslingene må betraktes som tegn på en god språklydsvikling. 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 artikulering. På vietnamesisk skrives bare den ene av konsonantene i en slik dobbel artikulering¹⁴. 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 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.

På tyrkisk har 14% av elevene skrevet 'o' for 'u' i ordet 'havlu' (håndkle). Som på bokstavediktaten 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 alminnelighet. 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 ر (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 speilvending av å skrive ا (alif). 12% av elevene hadde en slik forveksling i bokstavediktaten. 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 speilvending.

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 deloppgaven er blitt litt for vanskelig for begynnerlesere. Det å høre og vite forskjell på ord med forskjellige tonetegn kan vær

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.

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. Tonetegnsord som elevene har forvekslet på vietnamesisk er: 'cho' for 'chó', 'đen' for 'đen' og 'lũ' for 'lũ' ¹⁷.

Litt vanskeligere er det å forklare hvorfor så mange som 27% av de vietnamesisktalende elevene har forvekslet ordene 'má' 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 urdu, men det er satt inn en oversettelse for at norske lærere som samarbeider med tospråklige lærere, 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 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

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.

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.

Ordliste

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.

Dobbeltartikulasjon To lyder uttales på én gang.

Dysleksi 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 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 Rennende, går av seg selv. En elev kan snakke eller lese flytende.

Fonologisk 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 yumuşjak 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 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:

- at bokstaver kan representere språklyder og ord

Hukommelse Minne. Det å huske. En kan dele hukommelsen inn i et langtids- 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 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 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 Opprinnelig betyr ordet rettskrivning og stavemåte.

Prøve 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**. Hver delprøve har flere **oppgaver**. Første kommer et par **øveoppgaver**. 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 (Fasit) 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 Et statistisk mål som sier noe om hvor stor spredning eller forskjell det er på elevenes resultater.

Standardisering Noe en gjør ut fra teorier i statistikk for å kvalitetssikre prøvene. En standarisering 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 Særegen eller typisk (som ikke henger sammen med andre ting).

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

Tiltak 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.

Utprøving Å la et utvalg elever ta prøvene på forhånd. Dette er for å se hvordan prøvene fungerer, før de blir gjort tilgjengelige for skolene i hele landet.

Fasit til delprøven Bokstavediktat

ع	ي	ل	أ
ل	ر	د	ز

Delprøven Bokstavediktat (med rett bokstav uthevet og forstørret)

ن	ت	ب	ث	1
ي	ل	ك/ك	ق	2
ن	ف	م	و	3
ك/ك	گ	ق	ف	4
ظ	د	ر	ذ	5
ض	ص	س	ش	6
ن	غ	ب	ف	7
خ	غ	ج	ح	8
ت	م	ن	ق	9
ل	ر	ك/ك	أ	10
د	ذ	ز	ر	11
ك/ك	ق	ف	ي	12
ت	ب	ث	ش	13
غ	خ	ن	خ	14
ب	ق	ث	ت	15
ر	غ	خ	غ	16
ض	ذ	ز	ظ	17
ت	ض	ظ	ط	18
ج	ش	س	ض	19
أ	ف	و	ير	20

Fasit/rettemal

Delprøve 2 Skriv første bokstav¹

1. far (mus)	فأر	ف
2. walad (gutt)	ولد	و
3. shamhah (lys)	شمعة	ش
4. baqarah (ku)	بقرة	ب
5. korah (ball)	كرة	ك
6. arnab (kanin)	أرنب	أ
7. matar (regn)	مطر	م
8. jazar (gulrot)	جزر	ج
9. naafidah (vindu)	نافذه	ن
10. risæælæh (brev)	رسالة	ر
11. saacah (klokke)	ساعة	س
12. tabiib (lege)	طبيب	ط

Fasit/rettemal

Delprøve 4. Skriv siste bokstav²

1. shar (hår)	شعر	ر
2. saiif (sverd)	سيف	ف
3. kalb (hjerte)	قلب	ب
4. taa(d)j (krone)	تاج	ج
5. alam (flagg)	علم	م
6. kursi (stol)	كرسي	ي
7. melik (konge)	ملك	ك/ک
8. saabun (sepe)	صابن	ن
9. dars (tann)	ضرس	س
10. mesht (kam)	مشط	ط
11. merfaq (albu)	مرفق	ق
12. zaraafah (sjiraff)	زَرَافَة	ة

¹ Om eleven skriver bokstavformen først i ordet, regnes det selvfølgelig også som rett.

² Om eleven skriver bokstavformen sist i ordet, regnes det selvfølgelig også som rett.

Fasit

Delprøve 5 Ord til bilde

Øveoppgavene

barq lyn	bint jente	badhah and	kam mshdh
furun ovn/komfyr	fuluus penger	farasha sommerfugl	faras hest

Oppgavene

zarafa giraff	falfal paprika	fil elefant	faras hest	1
far mus	khubz brød	djubn ost	zudjadja/qinnina flaske	2
kalab hund	qitt katt	masar regn	kitab bok	3
sayarah bil	einab drue	fam/afwah munn	ein/ayun øye	4
safina/markab skip	shamsiye paraply	shams sol	masar regn	5
qadhar tog	qasar slott	kitab bok	°arba vogn	6
bi'r brønn	arnab kanin	djamal kamel	djazr gulrot	7
sarir seng	kham sol	marah speil	matar regn	8
zohor blomst	kataba skrive	kitææb bok	kalam ras.as. blyant	9
sabon såpe	mudarris/mua°lim lærer	sabarah tavle	(mirhad) vask	10
tabah frimerke	shadjarah et tre	zaraafah giraff	farashah sommerfugl	11
qamar måne	qasr slott	kham sol	qadar tog	12
faraashah sommerfugl	djubn ost	zohor blomst	far mus	13

°alam flagg	baluun ballong	tablah trommer	kalam ras.as. blyant	14
shadjarah et tre	hidha' sko	asad løve	arnab hare	15
arika sofa	saacah klokke	djisr bro/bru	sayyarah bil	16
arnab kanin	khiaar agurk	kharuuf sau	jazar gulrot	17
yed hånd	bas/åtåbis buss	tawusun påfugl	dayarah fly	18
radjul mann	hait mur	casaa stokk	°alam flagg	19
samakah fisk	qamar måne	nadjim stjerne	mawudsj bølge	20
siwaar armbaand	dhabaabah flue	dhaqan skjegg/hake	dayaarah fly	21

Fasit
Delprøve 6 Bilde til ord
 Øveoppgavene

jamal kamel	qamar måne	jazarah øy	jazar gulrot
zohor blomster	zarafah sjiraff	zarbieh teppe	farashah sommerfugl

Oppgavene

babar tiger	barkuuq plomme	baqarah ku	burtuqal appelsin	1
walad gutt	yed hånd	dub bjørn	wad bekk	2
hasan god/fin	ahmar rød farge	khiaar agurk	hemaar esel	3
naar flamme	bææb dør	baba pappa	baaluunah ballong	4
kataba skrive	kul hele/alle	kurah ball	kalab hund	5
tabib lege	taicra/tayra fugl	tabah frimerke	tacra fly	6
siadsj gjerde	sahabah sky	sayarah bil	surwal bukse	7
kitab bok	kalab hund	maktabah bibliotek/bok- handel	katif skulder	8
ashub gress	casal honning	aeinab drue	aeyun øye	9
jaridah avis	haqjebah veske	jazira øy	jiser bro	10
saahah hage/gård	sahaabah sky	sayarah bil	saacah klokke (armbånds-ur)	11
mesht kam	meqas saks	qaser borg	merfaq albue	12
kursi stol	kul hele/alle	kurah ball	karaz blå bær	13

ardjul føtter	arz jord	udhun øre	arnab hare	14
tahon vindmølle	sahn tallerken	sabburah tavle	sabun såpe	15
qalb hjerte	qaser borg	katab bok	kurah ball	16
saif sverd	safinah båt	sahabah sky	samakah fisk	17
tufahah eple	timsah krokodille	tamam ok	shams sol	18
shamah stearinlys	shamsiyah paraply	shitac vinter	shams sol	19
shacr hår	shauka gaffel	shacalah fakkel	shadjarah tre	20
murabah firkant	suwrah bilde, fotografi, portrett, form	musawer fotograf	musavirah fotoapparat	21

Rettemal for Ordkjeder (arabisk)

I venstre kolonne står ordene skrevet med latinske bokstaver og tilnærmet norsk lydskrift. Den norske oversettelsen står ved siden av. Det er bindestrek mellom ord og oversettelse. For ج (som 'j' i 'juice' på engelsk), er notert med 'dj' og ح (tysk ach-lyd) med 'kh'.

Obs! Leseretningen er fra høyre mot venstre der arabiske skriftegn blir brukt. Men den er fra venstre mot høyre der latinske bokstaver er brukt. Den første ordkjeden i øveoppgavene starter altså med 'wurdah' og står først i høyre kolonne over streken.

wurdah-rose, hemaar-esel, hesab-regne (matematikk)	øve	وردة حمار حساب
qerdu-ape, djazer-gulrot, misbah-lyspære	øve	قرد جزر مصباح
dalou-bøtte, qamar-måne, batikh-(vann)melon	1	دلو قمر بطبخ
matar-regn, nar-ild, tufahaa - eple	2	مطر نار يفاح
khubz-brød, taer-fugl, einab-drue	3	خبز طائر عنب
shahr-hår, medinah-byen, djamel-kamel	4	شعر مدينة جمل
telfaz-fjernsyn, qazer-slott, hezaan-hest	5	تلفاز قصر حصان
qatar-tog, zuhur-blomster, diik-hane	6	قطار زهور ديك
musawer-fotograf, tilmidh-elev, sayyarah-bil	7	مصور يلميد سيارة
satacir-gardiner, asad-løve, bint-jente	8	ستائر أسد بنت
balad-land, måz-banan, salaam-hilsen	9	بلد موز سلام
nåqud-penger, barid-kald/post, madrasah-skole	10	نقود بريد مدرسة
matar-regn, barud-fryser, mucalim-lærer	11	مطر برد معلم
shadjarah-trær, hadjar-stein, djebl-fjell	12	شجرة حجر جبل
dauc-lys, sinbad- Sindbad, amtaan-(en)prøve	13	ضوء سندباد امتح
walad-gutt, djad-bestefar, hadiqah-hage	14	ولد جد حديقة
khazanah-bokhylle, shamcah-lys, calam-flagg	15	خزانة شمعة علم
maktabah-bibliotek, shubahan-svømme, taecrah-fly	16	مكتبة سباحة طائرة

Delprøve 2. Setninger

- A Maryam tegner.
B Her ser du to katter.
-

- 1 Fatma løper.
- 2 Ali skriver i en bok.
- 3 Her er tre epler.
- 4 Nadja sitter på en hest.
- 5 I skogen er det mange fugler.
- 6 Dette er to fine fisker.
- 7 Skoen er helt ødelagt.
- 8 Amal 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 Ahmad kom aller først til bussen.
- 12 Samiyra 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/gata.
- 16 Alle elevene i klassen fikk hver sin iskrem.

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..
 - 17 Jeg viser filmer og nyheter. Du kan slå meg av eller på. Jeg er en ...
 - 18 Når folk skal ut og reise, kan de bruke meg. Jeg kjører på veien. Jeg er en..
 - 19 Du kan lese i meg. Jeg blir kastet når alle er ferdig med meg. Jeg er en...
 - 20 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

Maryam spiser en kake. Kjolen hennes er blå, og hatten hennes rød.

Ali drikker grønn brus og har gul hatt. Buksa hans er blå. Fatma har på seg en bukse-drakt med den samme fargen som brusen til Ali. Kronen på hodet hennes er rød, 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.

Registreringsskjema for 2. klasse, en elev, arabisk

Navn: Klasse: Skole

Delprøver	antall oppgaver	grense	elevenes skåre
Bokstavdiktat	20	11	
feiltyper:			
Skrive første bokstav	12	4	
feiltyper:			
Koble store og små bokstaver	16	7	
feil/forvekslinger			
Skrive siste bokstav	12	2	
feil/forvekslinger:			
Ordlesing, ord til bilde	20	2	
forvekslinger			
Ordlesing, bilde til ord	22	2	
forvekslinger:			
Vurdering av arbeidet med prøven:	blid	nøytral	sur

Registreringsskjema for 3. klasse arabisk

Navn: Klasse: Skole

Delprøver	antall oppgaver	bekymringsgrense	elevenes skåre
Ordkjeder	24		
Setninger	16	2	
Gåter	9	1	
Fargelegging	9	1	

Registreringsskjema for en elevgruppe, 2 klasse.

Elevens navn/nr	Bokstav diktat	Skrive første bokstav	Koble bok-staver	Skrive siste bokstav	Ord til bilde	Bilde til ord	Elevens vurdering

Registreringsskjema for en elevgruppe, 3 klasse.

Elevens navn/nr	Ordkjeder	Setnings-lesing	Gåter	Farge-legging	Elevens vurdering

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	Instruksjon
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	Instruksjon
russisk	10	12	4	4

Språk med arabisk skrift	ordkjeder	setninger	gåter	Instruksjon
arabisk		5	1	1
persisk		6	3	3
sorani		5	1	1
urdu		5	1	1

Språk skrevet med abugidaer	ordkjeder	setninger	gåter	Instruksjon
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.
- Ahmad, B og Hussain, R 2000: *Norsk-urdu ordbok*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Bøyesen, 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.
- Bøyesen, 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.
- Bøyesen, L. 2004. Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever. Noa-nett, Cappelen; <http://noa.cappelen.no/>
- Bøyesen, L. 2005: Lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråk. I: *Leik og Læring. Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.
- Bøyesen, L. 2006: Kartlegging og utredning - sikring eller marginalisering? I: Brock-Utne, B og Bøyesen, L (red.): *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, 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.
- Bøyesen, 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.
- Bøyesen, 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.
- Bøyesen, L 2009: *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger og Utdanningsdirektoratet.
- Bøyesen, 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. Heftet er en del av veiledningsmateriellet Fagbok i bruk, utgitt av Lesesenteret i Stavanger,
- Bøyesen, 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.
- Goulandris 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*. Oslo: 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.
- Jassem, F. (Abo-Rafid) 1999: *Al-Rafid. Arabisk-norsk-engelsk ordbok*. Polen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Mejdell, G. 1990: Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: Hvenekilde, A. (red): *Med to språk*. Fem kontrastive språkstudier for lærere. Oslo: Cappelen.
- Oftedal, M. P. 2000: Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnærmingstype. 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/>

Fremmedspråkssenteret <http://www.fremmedspraksenteret.no/> har gitt ut en serie kalt Språk i verden. I denne serien finnes Arabisk i verden, skrevet av Tania Maktabi med Gunvor Mejdell som faglig redaktør for heftet (Spesialutgave nr 22. februar 2010). Heftene er gratis og kan bestilles fra Fremmedspråkssenteret:

<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/forskning-ogutvikling/fokus-pa-sprak?lang=nor>)